



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

**APRENDIZAJE COLABORATIVO Y
RETROALIMENTACIÓN EN ESTUDIANTES DEL
PRIMER CICLO, CURSO ANALÍTICA DE ALIMENTOS,
CARRERA DE COCINA-INSTITUTO GASTRONÓMICO
DGALLIA, LIMA 2021**

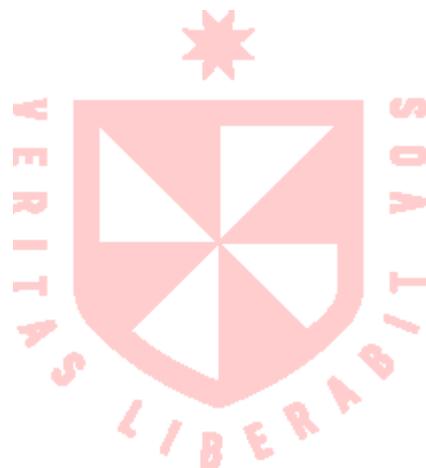
PRESENTADO POR
HAIÐIE JOLENE GUERRERO PALOMO

ASESOR
CÉSAR HERMINIO CAPILLO CHAVEZ

TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA VIRTUAL

LIMA, PERÚ

2024



CC BY-NC-ND

Reconocimiento – No comercial – Sin obra derivada

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**APRENDIZAJE COLABORATIVO Y RETROALIMENTACIÓN EN
ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO, CURSO ANALÍTICA DE
ALIMENTOS, CARRERA DE COCINA-INSTITUTO GASTRONÓMICO
DGALLIA, LIMA 2021**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA VIRTUAL**

PRESENTADO POR:

HADIE JOLENE GUERRERO PALOMO

ASESOR:

DR. CÉSAR HERMINIO CAPILLO CHAVEZ

LIMA, PERÚ

2024

**APRENDIZAJE COLABORATIVO Y RETROALIMENTACIÓN EN
ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO, CURSO ANALÍTICA DE
ALIMENTOS, CARRERA DE COCINA-INSTITUTO GASTRONÓMICO
DGALLIA, LIMA 2021**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. César Herminio Capillo Chávez

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Ángel Salvatierra Melgar

MIEMBROS DEL JURADO:

Dr. Emilio Augusto Rosario Pacahuala

Mg. Luz Yrene Toribio Valqui

DEDICATORIA

A mi estimada familia, por su amor incondicional y apoyo recurrente, por ser mi fuente de fortaleza y motivación.

A todos aquellos que han contribuido, con su apoyo y por creer en mí, y por ser parte de este viaje intelectual.

AGRADECIMIENTOS

A la distinguida plana docente de la USMP, gracias por su rol fundamental en mi formación. Su conocimiento me permite competir mejor en beneficio de la educación. Agradecimiento especial al Dr. Capillo Chávez, mi asesor, por guiarme en la investigación y culminación de este estudio.

ÍNDICE

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS.....	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	12
1.1. Antecedentes de la Investigación	12
1.2. Bases Teóricas	15
1.3. Definición de Términos Básicos.....	22
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	27
2.1. Formulación de Hipótesis Principal y Derivadas	27
2.2. Variables y Definición Operacional	28
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
3.1. Diseño Metodológico	34
3.2. Diseño Muestral.....	35
3.3. Técnicas de Recolección de Datos.....	35
3.4. Técnicas Estadísticas para el Procesamiento de Información.....	36
3.5. Aspectos Éticos	37
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	38
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	57
CONCLUSIONES	61

RECOMENDACIONES	64
FUENTES DE INFORMACIÓN	66
ANEXOS	72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de la Variable Aprendizaje Colaborativo.....	30
Tabla 2 Operacionalización de la Variable Retroalimentación.....	32
Tabla 3 Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Aprendizaje Colaborativo	38
Tabla 4 Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Proceso Grupal.	39
Tabla 5 Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Habilidades Personales	40
Tabla 6 Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Responsabilidad y Valoración Personal	41
Tabla 7 Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Interacción Cara a Cara	42
Tabla 8 Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Interdependencia Positiva.....	43
Tabla 9 Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Retroalimentación	44
Tabla 10 Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Momentos de Retroalimentación	45
Tabla 11 Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Tipos de Retroalimentación	46
Tabla 12 Data Cruzada de Aprendizaje Colaborativo y Retroalimentación	48
Tabla 13 Correlación entre el Aprendizaje Colaborativo y la Retroalimentación	49
Tabla 14 Data Cruzada del Proceso de Grupo y la Retroalimentación.....	50

Tabla 15 Correlación entre el Proceso de Grupo y la Retroalimentación	51
Tabla 16 Data Cruzada de las Habilidades Interpersonales y la Retroalimentación	51
Tabla 17 Correlación entre las Habilidades Interpersonales y la Retroalimentación	52
Tabla 18 Data cruzada de la responsabilidad y valoración con la retroalimentación	53
Tabla 19 Correlación entre la Responsabilidad y Valoración con la Retroalimentación	53
Tabla 20 Data Cruzada de la Interacción Cara a Cara y la Retroalimentación	54
Tabla 21 Correlación entre la Interacción Cara a Cara y la Retroalimentación	55
Tabla 22 Data Cruzada de la Interdependencia Positiva y la Retroalimentación.....	55
Tabla 23 Correlación entre la Interdependencia Positiva y la Retroalimentación	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Aprendizaje Colaborativo	39
Figura 2 Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Proceso Grupal	40
Figura 3 Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Habilidades Personales.....	41
Figura 4 Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Responsabilidad y Valoración Personal	42
Figura 5 Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Interacción Cara a Cara	43
Figura 6 Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Interdependencia Positiva	44
Figura 7 Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Retroalimentación	45
Figura 8 Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Momentos de Retroalimentación.....	46
Figura 9 Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Tipos de Retroalimentación	47

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo general determinar de qué manera el aprendizaje colaborativo se relacionó con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo del curso Analítica de Alimentos, en la carrera de Cocina del Instituto Gastronómico Dgallia, Lima, 2021. Se empleó una metodología de enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental. Se aplicaron cuestionarios previamente validados para esta investigación, los cuales fueron administrados a un grupo de 74 participantes. Los hallazgos obtenidos señalaron la existencia de una asociación significativa y moderada, evidenciada por un coeficiente de correlación ($r = .621$) entre las variables y dimensiones del trabajo colaborativo. Se concluyó que la mejora en el trabajo colaborativo mostró una relación directa con la mejora en la práctica de la retroalimentación en el contexto del análisis de alimentos.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo; Retroalimentación; Educación; estudiante.

ABSTRACT

The research aimed to determine how collaborative learning was related to feedback among first-semester students in the Food Analysis course within the Culinary program at the Dgallia Gastronomic Institute, Lima, 2021. A quantitative approach methodology was used, characterized as basic, correlational, and non-experimental in design. Pre-validated questionnaires for this research were administered to a group of 74 participants. The findings indicated a significant and moderate association, evidenced by a correlation coefficient ($r = .621$) between the variables and dimensions of collaborative work. It was concluded that improvement in collaborative work had a direct relationship with enhancement in feedback practices in the context of food analysis.

Keywords: Collaborative learning; Feedback; Education; Student.

NOMBRE DEL TRABAJO

**APRENDIZAJE COLABORATIVO Y RETRO
ALIMENTACIÓN EN ESTUDIANTES DEL P
RIMER CICLO, CURSO ANALÍTICA DE ALI**

AUTOR

Haidie Jolene Guerrero Palomo

RECUENTO DE PALABRAS

13965 Words

RECUENTO DE CARACTERES

87002 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

118 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.7MB

FECHA DE ENTREGA

Nov 10, 2024 4:23 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Nov 10, 2024 4:25 AM GMT-5

● 15% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 11% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 13% Base de datos de trabajos entregados
- 3% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Fuentes excluidas manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Haidie Jolene Guerrero Palomo , estudiante del instituto para la Calidad de la Educación USMP(Virtual) de la Universidad de San Martín de Porres DECLARO BAJO JURAMENTO que todos los datos e información que acompañan a la Tesis o Trabajo de Investigación titulado “ APRENDIZAJE COLABORATIVO Y RETROALIMENTACIÓN EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO, CURSO ANALÍTICA DE ALIMENTOS, CARRERA DE COCINA-INSTITUTO GASTRONÓMICO DGALLIA, LIMA 2021“ :

1. Son de mi autoría
2. El presente Trabajo de Investigación / Tesis no ha sido plagiado ni total,ni parcialmente.
3. El Trabajo de Investigación / Tesis no ha sido publicado ni presentado anteriormente.
4. Los resultados de la investigación son verídicos. No han sido falsificados, duplicados, copiados, ni adulterados.

De identificarse alguna de las irregularidades señaladas en la presente declaración jurada; asumo las consecuencias y las sanciones a que dieran lugar, sometiéndome a las autoridades pertinentes.

Santa Anita , 30 de octubre de 2024



.....

Firma

DNI: 40317075

INTRODUCCIÓN

Con la declaración de la pandemia de COVID-19 el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud señaló que la humanidad enfrentaba una de las circunstancias más impactantes de su historia. Este fenómeno dejó una huella profunda en el ámbito educativo a nivel global y local, afectando simultáneamente diversas actividades. A su vez, exigió la adopción de medidas específicas debido a las características particulares de los estudiantes, el personal docente, las líneas de investigación y los programas de extensión en el entorno educativo. La necesidad de adaptación rápida llevó a los actores sociales a reorganizar sus actividades y a continuar sus funciones de manera remota (Ortodika, 2020).

Las medidas de confinamiento, el distanciamiento social riguroso y la suspensión de actividades afectaron profundamente la vida cotidiana, generando cambios en la dinámica de la población, incluidos los estudiantes, quienes adoptaron estrategias para mantener un equilibrio personal durante el encierro. Este contexto implicó la reestructuración de sus actividades diarias, con la consiguiente pérdida de interacciones sociales y rutinas de socialización. Además, en algunos casos, se presentó la separación física de sus familias, lo cual impactó significativamente el equilibrio socioemocional tanto de los estudiantes como de los docentes

(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Así, la pandemia dejó su huella en prácticamente todas las instituciones de educación superior, planteando desafíos en términos de tecnología y enfoques pedagógicos, así como en el desarrollo de competencias necesarias para la transición hacia la enseñanza virtual. No obstante, este periodo representó una oportunidad para proponer modalidades de aprendizaje más flexibles, explorando posturas híbridas que integren tanto aprendizajes sincrónicos como asincrónicos, con el fin de responder a las demandas actuales y mejorar la calidad del proceso educativo (Marinoni et al., 2020).

La transición de la educación presencial a la virtualidad fue acompañada por la adopción masiva de plataformas telemáticas. En este nuevo paradigma, el enfoque colaborativo emergió como un pilar fundamental, facilitando la construcción de conocimientos mediante la interacción entre estudiantes y la guía del docente. Este modelo fomentó la motivación al reconocer logros tanto individuales como colectivos, promoviendo un compromiso compartido basado en valores de responsabilidad, respeto y apertura ante los desafíos (Aguilar et al., 2015).

Estudios en América Latina mostraron que el feedback y el desarrollo del aprendizaje estuvieron estrechamente vinculados, especialmente en áreas como la participación, la disposición en el aula y la autoconfianza. En México, se realizó una investigación cuantitativa que examinó el uso de la tecnología y su impacto en la competencia argumentativa dentro del trabajo colaborativo en un curso específico (Laboratorio de Información e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe [SUMMA], 2016; Monzón, 2011).

En el ámbito académico superior, y en línea con el análisis de Soto et al. (2013), se apreció que el trabajo colaborativo en entornos virtuales combinó tres perspectivas fundamentales: la pedagógica, la tecnológica y la psicológica, siendo esta última de especial relevancia en la educación virtual. Estas perspectivas abarcan las cuatro dimensiones esenciales del trabajo colaborativo: la interdependencia positiva, las habilidades comunicativas en el contexto social, el intercambio efectivo de información y las competencias digitales.

El Ministerio de Educación (2020) definió la retroalimentación como un proceso intrínseco que consiste en proporcionar al estudiante información sobre sus logros en relación con los criterios establecidos. En una retroalimentación efectiva, se realiza una observación detallada de sus acciones, identificando aciertos, errores y áreas que requieren especial atención.

En este contexto, el estudio tuvo como propósito analizar el aprendizaje colaborativo (V1) y su relación significativa con la retroalimentación (V2). Los resultados de esta investigación no solo contribuyeron al avance del conocimiento científico y sentaron una base para futuras investigaciones, sino que también orientaron decisiones destinadas a implementar metodologías innovadoras y otras iniciativas para mejorar la calidad educativa. Con ello, se buscó optimizar los procesos de aprendizaje en los estudiantes de educación superior, con especial énfasis en la institución actual.

Por ello, teniendo en consideración los aspectos mencionados, se identificó como problema principal el siguiente:

¿Cómo se relaciona el aprendizaje colaborativo con la retroalimentación estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021?

Además, se presentó la siguiente lista de problemas específicos:

- ¿Cómo se relaciona el proceso de grupo con la retroalimentación en los estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico DGallia, Lima 2021?
- ¿Cómo se relacionan las habilidades interpersonales con la retroalimentación en los estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico DGallia, Lima 2021?
- ¿Cómo se relaciona la responsabilidad y valoración personal con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina del Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021?
- ¿Cómo se relaciona la interacción cara a cara con la retroalimentación del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina del Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021?
- ¿Cómo se relaciona la interdependencia positiva con la retroalimentación estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021?

En relación con el problema principal, se formuló el objetivo principal:

Determinar de qué manera el aprendizaje colaborativo se relaciona con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.

De igual manera, se plantearon como objetivos específicos:

- Determinar cómo se relacionan el proceso de grupo del aprendizaje colaborativo con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.
- Determinar cómo se relacionan las habilidades interpersonales del aprendizaje colaborativo con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.
- Determinar cómo se relacionan la responsabilidad y valoración personal del aprendizaje colaborativo con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.
- Determinar cómo se relacionan la interacción cara a cara del aprendizaje colaborativo con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.

- Determinar de qué manera la interdependencia positiva del aprendizaje colaborativo se relaciona con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.

La hipótesis principal fue:

Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.

A partir de esta premisa, se derivaron las siguientes hipótesis derivadas:

- Existe relación significativa entre el proceso de grupo y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.
- Existe relación significativa entre las habilidades interpersonales y la retroalimentación del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.
- Existe relación significativa entre la responsabilidad y valoración personal y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.
- Existe relación significativa entre la interacción cara a cara y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.

- Existe relación significativa entre la interdependencia positiva del aprendizaje colaborativo y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.

La investigación se justificó al centrarse en explorar la relación entre el trabajo colaborativo en el ámbito del aprendizaje en línea y la retroalimentación, destacando su relevancia en el contexto educativo contemporáneo. La modalidad de enseñanza a distancia ha ganado importancia, permitiendo a los docentes desarrollar y gestionar cursos a través de plataformas digitales, lo que facilitó una interacción dinámica con los estudiantes mediante diversos dispositivos tecnológicos.

Desde el inicio del ciclo académico 2020-1, el curso de Analítica de Alimentos del programa de Gastronomía se impartió de manera virtual. La plataforma principal utilizada fue Zoom, en la cual se realizaron las sesiones de clase. La metodología adoptada se basó en el trabajo en equipo, facilitado mediante la organización de salas de reuniones virtuales y el uso de herramientas como formularios en Google Drive y Microsoft Office Forms. Este enfoque fomentó la formación de grupos de estudiantes colaborativos, quienes trabajaron en conjunto en las tareas asignadas, promoviendo así la participación activa de cada alumno en su proceso educativo y el desarrollo colectivo del conocimiento.

Los resultados de este estudio revistieron gran importancia, ya que se esperó que contribuyeran a mejorar las estrategias de enseñanza en las clases teóricas de Gastronomía en un entorno virtual. Los hallazgos beneficiaron tanto a estudiantes como a docentes implicados en el proceso de formación y tuvieron un impacto positivo

a nivel institucional, fortaleciendo los principios de excelencia formativa en la disciplina de estudio.

La viabilidad de la investigación se sustentó en diversos fundamentos. En cuanto a los recursos humanos, se contó con la participación de los educandos del primer semestre del programa de gastronomía, quienes formaron parte de las sesiones de clases teóricas a lo largo del ciclo académico. La población de estudio mostró disposición para colaborar en el desarrollo de la investigación. Además, se contó con el apoyo de un equipo de profesionales que respaldaron de manera progresiva la mejora e implementación del estudio.

En cuanto a los recursos tecnológicos, la institución estuvo equipada con tecnología informática avanzada, incluyendo la plataforma de videoconferencia Zoom, que se utilizó como herramienta principal para la enseñanza. Esta plataforma se integró con diversas herramientas tecnológicas para facilitar la comunicación. Además, la institución contó con una intranet dedicada a la gestión de materiales educativos para estudiantes y docentes, la cual se gestionó a través del correo institucional.

Respecto al tiempo, la disponibilidad necesaria para llevar a cabo esta investigación estuvo asegurada, ya que el investigador dispuso de tiempo tanto durante como fuera de su jornada laboral como docente en la institución. Esta circunstancia se vio favorecida por las condiciones actuales de confinamiento y la modalidad de trabajo desde el hogar, lo que facilitó la organización del tiempo para el estudio.

En términos de financiamiento, los gastos asociados tanto al período previo como durante el desarrollo de la investigación fueron cubiertos mediante los recursos personales del investigador. Se procuró asegurar la financiación necesaria para completar el proceso durante su ejecución.

La investigación estuvo sujeta a diversas limitaciones. En primer lugar, el tiempo y el espacio fueron recursos limitados, ya que el ciclo académico 2021_1 comenzó en marzo de 2021 y se disponía de solo dos horas semanales para la impartición del curso teórico de Analítica de Alimentos. Esta restricción implicó una interacción limitada con la población objeto de estudio, por lo que se hizo necesario realizar una concienciación previa antes de medir las variables de análisis con los instrumentos correspondientes, con el fin de asegurar la participación de la muestra de interés.

Adicionalmente, debido a la pandemia global causada por el virus SARS-CoV-2, las modalidades educativas tuvieron que reconfigurarse, pasando de un entorno presencial a uno en línea. Como resultado, las clases teóricas de la institución seleccionada se llevaron a cabo de manera virtual desde marzo de 2020. Este cambio de modalidad requirió ajustar la recolección de datos a través de herramientas y medidas virtuales.

Por otro lado, la situación socioeconómica de muchos estudiantes de educación superior a nivel nacional, quienes combinan sus estudios con labores profesionales, llevó a que algunos se conectaran principalmente a través de dispositivos móviles en lugar de computadoras. Además, la realidad económica de

varios hogares de bajos recursos restringió el acceso a conexiones de banda ancha y la calidad de la conectividad a internet, lo que ocasionó una asistencia irregular a las clases sincrónicas.

Finalmente, en cuanto al acceso a la información y conocimientos, se realizó una cuidadosa selección de los recursos necesarios para la investigación. Estos incluyeron documentos, componentes estadísticos y archivos telemáticos provenientes de repositorios universitarios, revistas académicas y otros. Además, el investigador poseía los conocimientos teóricos y metodológicos pertinentes, lo que garantizó la capacidad para llevar a cabo el estudio de manera adecuada.

En cuanto a la metodología, se trató de una investigación básica con un enfoque cuantitativo, de nivel correlacional y diseño no experimental. La naturaleza del estudio fue censal, ya que se incluyó a la totalidad de la población, compuesta por 74 estudiantes del primer ciclo del programa de gastronomía.

La investigación se estructuró en los siguientes capítulos:

El Capítulo I abordó de manera exhaustiva el marco teórico de la investigación, presentando investigaciones previas relevantes que sirvieron como antecedentes para el estudio actual. Asimismo, se expusieron las bases teóricas esenciales que sustentaron la indagación y sus dimensiones pertinentes.

En el Capítulo II, se detallaron minuciosamente las hipótesis y variables del estudio, tanto a nivel general como específico, con un enfoque destacado en las variables de Trabajo Colaborativo y Retroalimentación.

El Capítulo III se centró en la metodología del estudio, especificando el enfoque, nivel, tipo y diseño adoptados, así como otros elementos cruciales como el instrumento, la población y la muestra.

En el Capítulo IV, se presentaron en detalle los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos a los sujetos de estudio. Los datos fueron procesados mediante el software SPSS, utilizando estadísticas pertinentes, y luego organizados y analizados a través de cuadros de estadísticas descriptivas e inferenciales.

El Capítulo V se dedicó a la discusión exhaustiva de los hallazgos, analizando su coherencia con los planteamientos previos. Estos se contrastaron con los antecedentes y teorías establecidas en el marco teórico, y se realizó un esfuerzo reflexivo e inferencial.

Finalmente, se presentaron las conclusiones y sugerencias derivadas de la investigación, consolidando así el aporte significativo de este estudio al conocimiento científico en el campo abordado.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la Investigación

Antecedentes Nacionales

Aguirre (2022) realizó una investigación centrada en la “Retroalimentación formativa y pensamiento crítico en estudiantes del VII ciclo de una institución educativa de Lima Sur”, con el objetivo de examinar la relación entre la retroalimentación proporcionada por los educadores y el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes. Se adoptó una metodología cuantitativa y básica, con una estrategia no experimental y un enfoque descriptivo-correlacional. Participaron 55 sujetos, quienes respondieron a una medida sobre retroalimentación en el ámbito formativo, junto con una evaluación de la cognición crítica. Se destacó la interconexión entre ambos constructos y se subrayó la importancia de la retroalimentación en el proceso formativo para el desarrollo y la participación de los estudiantes en el entorno educativo. Se concluyó que los estudiantes experimentaban un desarrollo de retroalimentación beneficioso para su progreso académico, lo que

promovía una mejora en el aprendizaje, respaldada por una enseñanza reflexiva y centrada.

Altez (2020) llevó a cabo una investigación sobre “Retroalimentación Formativa y la mejora de los aprendizajes en los estudiantes de la I.E. N° 121 Virgen de Fátima-S.J.L.”, con el objetivo de inspeccionar el tipo de retroalimentación proporcionada por los educadores y su relación con la instrucción. La investigación se caracterizó por su enfoque cuantitativo, con un diseño observacional y un grado correlacional. Participaron 60 estudiantes, quienes respondieron a una encuesta detallada sobre la retroalimentación y los procesos de enseñanza. Los resultados mostraron que los educadores que utilizaban una retroalimentación orientada al descubrimiento fomentaban el proceso de enseñanza, estableciendo una conexión directa y significativa. Se concluyó que los estudiantes que se beneficiaron de este tipo de retroalimentación experimentaron una mejora significativa en su proceso de adquisición de conocimientos.

Torres (2021) realizó una investigación titulada “Las habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo en estudiantes del sexto ciclo de la Escuela Profesional de Derecho y Ciencias Políticas”, cuyo objetivo principal fue esclarecer la relación entre la formación colaborativa y las competencias sociales de los estudiantes universitarios. Este estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con un diseño observacional de tipo descriptivo-correlacional y una base transaccional. La muestra estuvo conformada por 43 estudiantes, quienes respondieron a una medida destinada a evaluar el aprendizaje colaborativo en cinco factores, además de someterse a una evaluación de competencias sociales. Los hallazgos demostraron una conexión

sustancial entre ambos constructos, con el aprendizaje colaborativo evidenciado en el 78% de los estudiantes. Se concluyó que el aprendizaje cooperativo potencia las competencias sociales de los estudiantes, y viceversa.

Antecedentes Internacionales

Hernández et al. (2021) llevaron a cabo una investigación centrada en "Feedback and self-regulated learning in higher education" con el objetivo de examinar las percepciones sobre la retroalimentación proporcionada por los formadores españoles. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo correlacional. La muestra estuvo conformada por 603 estudiantes de instituciones universitarias, quienes participaron en la cumplimentación de un instrumento diseñado para evaluar sus percepciones sobre el feedback docente. Los resultados mostraron que la aplicación de retroalimentación adecuada por parte de los educadores favorecía la satisfacción de los estudiantes, especialmente cuando la retroalimentación estaba orientada a la tarea, era comprensible y estaba bien dirigida. En conclusión, se determinó que el análisis del feedback podía ofrecer una oportunidad para identificar situaciones que faciliten una retroalimentación eficaz por parte de los educadores, contribuyendo de manera significativa al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Álvarez et al. (2022) llevaron a cabo una investigación titulada "Aula Invertida y Trabajo Cooperativo en las Habilidades Cognitivas Superiores", cuyo objetivo principal fue examinar la relación entre el trabajo colaborativo y la percepción del modelo de aula invertida entre los participantes. La metodología empleada fue cuantitativa, con un diseño no experimental de tipo correlacional. La muestra consistió en 64 estudiantes ecuatorianos, quienes respondieron a un instrumento enfocado en

analizar aspectos del trabajo cooperativo y el aula invertida en relación con las competencias cognitivas. Los resultados evidenciaron una conexión entre la aceptación del uso del aula invertida y el trabajo cooperativo, lo que favorecía el desarrollo de las competencias cognitivas. Así, se concluyó que el trabajo colaborativo centrado en competencias cognitivas experimentaba un incremento proporcional a la mayor aceptación y aplicación del modelo de aula invertida.

Herrera y Beltrán (2022) realizaron una investigación titulada "La retroalimentación formativa y la comprensión lectora", con el propósito de explorar la relación entre ambos conceptos en el contexto educativo colombiano. Se adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de tipo correlacional. La población estudiada estuvo conformada por 60 estudiantes, quienes completaron dos instrumentos: uno sobre retroalimentación descriptiva y reflexiva, y otro destinado a medir el grado de comprensión lectora. Los resultados destacaron una correlación directa entre ambas variables. En conclusión, se determinó que el uso de retroalimentación en el ámbito académico se asociaba positivamente con una mejora sustancial en el nivel de comprensión lectora.

1.2. Bases Teóricas

1.2.1. Bases Teóricas: Aprendizaje Colaborativo

Se focaliza en ser conceptualizada en una estrategia pedagógica donde los educandos colaboran en equipos para intercambiar conocimientos y habilidades con el fin de alcanzar metas educativas compartidas. Este enfoque se distancia de la restricción a la recepción de información con una índole pasiva, puesto que se fundamenta en la activa interrelación que involucra los integrantes del marco grupal,

promoviendo el desenvolvimiento colectivo de la cognición mediante al diálogo, la interacción de perspectivas y la resolución conjunta de desafíos. Los participantes no solo reciben instrucción del docente, sino que también aprenden unos de otros, creando así un marco de formación dinámica y colaborativa (Iborra e Izquierdo, 2011).

El marco teórico correspondiente al aprendizaje colaborativo reside en el constructivismo, una corriente de postura educativa central que postula que el conocimiento contemporáneo se construye por el acorde a su experticia y el desenvolvimiento con su marco social. De esta forma se sustentó en las teorías de Piaget (1973) así como de Vygotsky (1979), ya que remarcaron la importancia del marco social en el desenvolvimiento de la cognición y el proceso formativo. Desde este horizonte, los educandos son definidos como individuos activos que fortalecen su entendimiento a partir de su experticia práctica y una dinámica sustancial con los demás.

Esta dinámica colaborativa se revela especialmente fortalecedora cuando los estudiantes se comprometen en actividades de colaboración. En estos entornos, comparten sus puntos de vista, sostienen debates, se desafían mutuamente y reflexionan de manera conjunta sobre problemas y conceptos. Esta interacción colaborativa fomenta la edificación conjunta de conocimiento, lo que, a su vez, habilita a los estudiantes para alcanzar un mayor análisis general.

Dimensiones de la Variable Aprendizaje Colaborativo

De acuerdo con Johnson et al. (1999), se reconocieron componentes relevantes que configuraron el constructo:

- **Interdependencia Positiva.** La consecución de este objetivo se logra mediante el establecimiento de metas grupales compartidas. Este proceso implica la definición de una identidad grupal consensuada por todos los miembros, fomentando la valoración de la colaboración mutua. El éxito individual está estrechamente vinculado al logro colectivo, lo que motiva la determinación estratégica de elementos clave y la asignación de funciones complementarias para garantizar la ejecución eficiente de las tareas.
- **Responsabilidad y Valoración Personal.** Este concepto implica que el grupo asuma la responsabilidad colectiva para alcanzar los objetivos, mientras que cada miembro se compromete de manera individual con la ejecución de su labor asignada. El rendimiento de cada individuo se evalúa en función del desempeño del equipo en su conjunto, lo que permite identificar a aquellos que requieren mayor apoyo y motivación para cumplir con éxito las tareas.
- **Habilidades Interpersonales.** El aprendizaje cooperativo destaca por su complejidad, ya que fomenta el desarrollo tanto de competencias académicas como interpersonales. Los miembros del equipo pueden adquirir habilidades de liderazgo, toma de decisiones, gestión de conflictos, mayor confianza y habilidades comunicativas. Es crucial que estas competencias sean cultivadas por el docente, quien tiene un papel fundamental en la formación de los participantes.
- **Interacción Cara a Cara.** Esta modalidad se centra en potenciar las oportunidades de interacción directa entre los miembros del equipo, lo

que facilita la asistencia mutua, el apoyo y el aliento entre los integrantes. Este enfoque promueve una comunicación eficiente y directa, fortaleciendo la cohesión grupal y la eficacia en el intercambio de información y colaboración.

- **Proceso Grupal.** Este proceso se lleva a cabo cuando los integrantes del equipo evalúan el progreso respecto a sus objetivos y establecen vínculos sólidos dentro del grupo. La retroalimentación, proveniente de diversas fuentes como el docente, los compañeros, recursos bibliográficos o la reflexión individual, juega un papel fundamental en este proceso, contribuyendo al desarrollo y ajuste continuo del trabajo grupal.

1.2.2. Bases Teóricas: Retroalimentación

La retroalimentación, proveniente de diversas fuentes como el docente, los compañeros de equipo, los recursos bibliográficos o la autoevaluación, es un proceso esencial en la formación educativa. Este mecanismo permite a los estudiantes comprender la percepción o evaluación que sus acciones generan, ya sea por parte de otros o a través de su propia reflexión. Esta comprensión les brinda la posibilidad de realizar ajustes necesarios para mejorar o mantener su rendimiento académico (Hattie & Timperley, 2007).

En la práctica educativa contemporánea, cobra relevancia el modelo teórico basado en la retroalimentación adecuada propuesto por Hattie y Timperley (2007). Lejos de ser una simple transmisión de información, este modelo se configura como un proceso estratégico que impulsa un aprendizaje efectivo en los estudiantes. Su

estructura se basa en tres preguntas clave: "¿Cuál es mi situación actual?", "¿Cuál es mi meta futura?" y "¿Qué pasos debo seguir para cerrar esa brecha?".

El concepto de "Feed Forward" guía a los estudiantes proporcionándoles un refuerzo que los ayuda a identificar el camino hacia el crecimiento y la consecución de sus metas. Este enfoque se centra en ofrecer recursos, estrategias y sugerencias que favorezcan su avance. Por otro lado, el "Feed Up" se enfoca en proporcionar a los estudiantes una comprensión clara de las metas a alcanzar y los criterios necesarios para evaluar su progreso hacia ellas.

Finalmente, entra en juego el "Feed Back", que ofrece una retroalimentación específica y detallada sobre el desempeño actual de los estudiantes en relación con las metas establecidas. En esta fase, se pone énfasis en la necesidad de priorizar y mejorar ciertos aspectos del rendimiento, proporcionando sugerencias concretas para facilitar su logro.

Es importante resaltar que el proceso de retroalimentación no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes. Al reflexionar sobre su desempeño y recibir comentarios claros y precisos, los estudiantes pueden ajustar sus estrategias de aprendizaje, lo que facilita la internalización de conceptos y la mejora continua en su proceso educativo. Además, la retroalimentación constructiva, cuando es aplicada de manera consistente y adecuada, puede contribuir a fortalecer la motivación intrínseca y la autonomía en los estudiantes, generando un ciclo de aprendizaje positivo.

Dimensiones de la Variable Retroalimentación

Tipos de retroalimentación. En este apartado se abordan diversas modalidades que impactan sustancialmente en el proceso formativo. Se destacan tres elementos fundamentales de la retroalimentación, considerando su particularidad en la entrega y su influencia en la formación:

1. Centrado en un enfoque correctivo y constructivo. Según Barbosa (2011), la retroalimentación correctiva se configura como una forma de asistencia pedagógica cuyo objetivo es optimizar el desempeño académico, identificando y subsanando las deficiencias en el rendimiento estudiantil. Este tipo específico de retroalimentación se distingue por su énfasis explícito en la detección de errores y por su capacidad para proporcionar instrucciones detalladas orientadas a mejorar la calidad del trabajo.

Por otro lado, Ortiz (2017) sostiene que la crítica constructiva va más allá del simple señalamiento de errores y la formulación de estrategias de mejora. Su esencia radica en establecer una conexión profunda entre la retroalimentación proporcionada y el avance educativo del estudiante. Este proceso implica no solo la identificación de áreas de mejora, sino también la creación de un marco contextual que favorezca el desarrollo integral, facilitando la asimilación significativa de conocimientos y habilidades.

2. Centrado en la ejecución de la tarea. En este enfoque se pone de relieve la ejecución y los aspectos procesuales inherentes a la actividad en cuestión. Este modelo requiere la participación activa de los estudiantes en el reconocimiento de los componentes que potencian su rendimiento durante la realización de la tarea, promoviendo su compromiso con el proceso cognitivo y el desarrollo de competencias fundamentales (Hattie & Timperley, 2007).

3. Centrado en el resultado de la tarea. La evaluación se realiza cuando una actividad específica se ha completado y se valora el desempeño, ofreciendo una valoración integral respecto a las metas inicialmente planteadas. Este estilo de retroalimentación fomenta la reflexión sobre el propio desempeño y favorece el reconocimiento de los aspectos que pueden ser mejorados (Barbosa, 2011).

Momentos de la retroalimentación. Se sostiene que, en dos momentos clave, el *feedback* puede enriquecer la experiencia educativa, tanto durante la supervisión docente como en la implicación activa de los estudiantes. Esto estimula una mayor participación individual, capacitando a los estudiantes para asumir la responsabilidad de su propio proceso formativo (Canabal & Margalef, 2017). Los dos momentos específicos para recibir retroalimentación son los siguientes:

1. Durante toda la ejecución o actividad. El proceso de retroalimentación dinámica se desarrolla continuamente, influenciado por las demandas tanto del educador como del estudiante, promoviendo la asimilación

espontánea de competencias (Vives y Varela, 2013). Este enfoque, respaldado por estudios como los de Alkin (1979) y Anijovich y Gonzales (2011), proporciona un apoyo constante para mejorar el rendimiento, fomentando una comunicación coherente y continua a lo largo de toda la sesión. Este tipo de retroalimentación se convierte en un elemento esencial dentro de las dinámicas diarias del aula.

2. Cuando la actividad ha alcanzado su objetivo o punto máximo. Una vez finalizada la tarea, plan o examen, la postevaluación ofrece una asistencia integral que va más allá de la simple identificación de deficiencias, con el objetivo de enriquecer y ampliar el conocimiento adquirido (Bloom et al., 1971). Aunque la intervención directa del educador puede ser limitada en este momento, su respuesta puede enfocarse en potenciar la comprensión del estudiante sobre la actividad realizada, reflejando su logro de las metas establecidas (Anijovich & Gonzales, 2011). Según Boyco (2019), en tareas de alta complejidad, es crucial proporcionar un feedback ágil para garantizar la efectividad, buscando un equilibrio entre rapidez y adecuación para fortalecer el proceso formativo.

1.3. Definición de Términos Básicos

Aprendizaje Colaborativo

Se entiende como un proceso de aprendizaje dentro de un contexto formativo en el que los educandos trabajan en conjunto con sus pares para alcanzar un objetivo compartido. Este enfoque fomenta la interacción y el intercambio de conocimientos,

promoviendo el aprendizaje mutuo y la construcción colectiva de saberes (Iborra & Izquierdo, 2011).

Retroalimentación

La retroalimentación se refiere al proceso de proporcionar información sobre el desempeño de un educando, comparando sus resultados con directrices o criterios establecidos. Este proceso es esencial para identificar áreas de mejora y orientar al estudiante en su camino hacia la mejora continua, permitiendo un ajuste en su desempeño académico y personal (Hattie & Timperley, 2007).

Desarrollo de Habilidades Sociales

El desarrollo de habilidades sociales tiene como objetivo fomentar competencias clave para una colaboración efectiva dentro de un grupo. Estas incluyen la capacidad de comunicarse de manera clara y eficaz, la resolución constructiva de conflictos, la habilidad para negociar y la asignación estratégica de roles dentro del grupo, como el liderazgo (Johnson et al., 1999). Estas habilidades son fundamentales para fortalecer la dinámica de equipo y asegurar una cooperación adecuada.

Interdependencia Positiva

Este concepto se centra en la creación de objetivos comunes que son compartidos por todos los miembros del grupo, cultivando un sentido de identificación colectiva. Al fomentar la interdependencia, se promueve el trabajo conjunto y se valoran las contribuciones individuales como parte integral del logro grupal. De este modo, cada miembro es responsable del éxito general del grupo (Johnson et al., 1999).

Responsabilidad Individual

La responsabilidad individual en un contexto colaborativo es clave para evitar la evasión de tareas dentro del grupo. Cada miembro debe asumir un compromiso claro con las metas grupales y contribuir activamente al progreso del grupo. Esto asegura que todos los participantes desempeñen su rol de manera efectiva y aporten al logro colectivo (Johnson et al., 1999).

Interacciones Cara a Cara

Las interacciones cara a cara son fundamentales en el aprendizaje colaborativo, ya que fomentan el intercambio directo entre los miembros del grupo. Estas interacciones permiten fortalecer los lazos entre los participantes, promoviendo la colaboración y el apoyo mutuo. Además, facilitan el refuerzo de las tareas y el aprendizaje entre pares, contribuyendo al desarrollo de un ambiente de cooperación activa (Johnson et al., 1999).

Proceso del Grupo

Este concepto hace referencia a la dedicación de un espacio específico para la reflexión conjunta sobre el trabajo realizado. Se busca revisar las metas planteadas, las actividades ejecutadas y los aprendizajes obtenidos, lo cual contribuye a la evaluación continua del grupo y favorece la mejora de procesos en futuras colaboraciones (Johnson et al., 1999).

Feedback con enfoque Correctivo y Constructivo

La retroalimentación correctiva y constructiva se enfoca en ofrecer orientaciones detalladas que ayuden a optimizar el desempeño formativo. Se centra en la identificación de las carencias en el rendimiento y proporciona las instrucciones

necesarias para mejorar la calidad del trabajo del educando, ayudando a subsanar los errores y fortaleciendo los puntos débiles del desempeño (Barbosa, 2011).

Cuando la actividad ha alcanzado su objetivo

En este momento de retroalimentación, se ofrece una guía detallada que va más allá de la simple corrección de errores. Se busca fortalecer y ampliar el conocimiento adquirido durante la actividad, promoviendo una reflexión profunda sobre los logros alcanzados y las áreas que pueden ser mejoradas (Vives y Varela, 2013).

Feedback centrado en el resultado de la tarea

Este tipo de retroalimentación se proporciona al final de una actividad, evaluando los logros obtenidos en función de los objetivos previamente establecidos. Se ofrece una valoración integral del desempeño del estudiante, lo que permite una reflexión profunda sobre el cumplimiento de las metas y la calidad del trabajo realizado (Barbosa, 2011).

A lo largo de toda la ejecución

Este enfoque implica una retroalimentación continua a lo largo de toda la ejecución de la tarea. La orientación constante durante el proceso permite un seguimiento cercano, favoreciendo una mejora continua del desempeño y asegurando una intervención fluida y efectiva hasta la culminación de la tarea (Vives & Varela, 2013).

Feedback centrado en la ejecución de la tarea

Este tipo de retroalimentación se focaliza en el proceso de ejecución de la tarea, guiando al estudiante en la identificación y comprensión de los elementos que pueden mejorar su desempeño a lo largo de la actividad. Al poner énfasis en el proceso en lugar de solo en el resultado final, se facilita el desarrollo de habilidades cognitivas clave, promoviendo un aprendizaje más reflexivo, profundo y significativo, que va más allá de la simple memorización para fomentar la comprensión y la aplicación práctica de los conceptos (Hattie & Timperley, 2007).

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de Hipótesis Principal y Derivadas

Hipótesis Principal

Hi: Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.

Hipótesis Derivadas

Hi₁: Existe relación significativa entre el proceso de grupo y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.

Hi₂: Existe relación significativa entre las habilidades interpersonales y la retroalimentación del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.

Hi₃: Existe relación significativa entre la responsabilidad y valoración personal y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.

Hi₄: Existe relación significativa entre la interacción cara a cara y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.

Hi₅: Existe relación significativa entre la interdependencia positiva del aprendizaje colaborativo y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.

2.2. Variables y Definición Operacional

Variable 1: Aprendizaje Colaborativo

Definición Conceptual

Esta puede caracterizarse como una forma activa que se basa en un paradigma constructivista. En este enfoque, los estudiantes construyen activamente su conocimiento al participar e interrelacionarse dentro del entorno educativo. Los grupos establecen un sistema de autoridad mediante el cual los miembros asumen colectivamente sus funciones y toman decisiones de manera conjunta. En el grupo, cada individuo se compromete tanto con su propio proceso formativo como con el crecimiento cognitivo de sus compañeros (Iborra e Izquierdo, 2011).

Definición Operacional

Se configuró en base a sus cinco factores: interacción cara a cara, responsabilidad y valoración personal, habilidades interpersonales, interdependencia positiva y proceso grupal, los cuales fueron recogidos mediante la medición de este constructo (Iborra e Izquierdo, 2011). Modificado por Alvarado (2020), el instrumento constó de 36 reactivos y presentó una escala de caracterización múltiple y ordinal, que incluyó los siguientes rangos: (1) Nunca, (2) Ocasionalmente, (3) Con frecuencia,

(4) Siempre.

Variable 2: Retroalimentación

Definición Conceptual

Enfocada en la retroalimentación provista por un individuo, sea un instructor, colaborador, una fuente bibliográfica o uno mismo, en relación con el desempeño formativo en una tarea. De esta forma, esta evaluación representa el resultante tras la puesta en marcha de la actividad educativa (Hattie & Timperley, 2007).

Definición Operacional

Respecto a la medida sobre retroalimentación, adaptada según los autores Calderón y Díaz (2019), estuvo inicialmente compuesta por 16 reactivos con una tipología politómica de la escala ordinal, con las siguientes categorías: (4) Totalmente de acuerdo, (3) Parcialmente de acuerdo, (2) Parcialmente en desacuerdo, (1) En total desacuerdo.

Tabla 1

Operacionalización de la Variable Aprendizaje Colaborativo

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de valoración
Aprendizaje colaborativo	Interdependencia positiva.	Establece Metas	1. Asignas roles de trabajo a los integrantes de tu grupo según sus capacidades. 2. Estableces plazos para el cumplimiento de las actividades programadas.	Ordinal 1. Nunca 2. A veces 3. Frecuente mente 4. Siempre.
		Ejecuta tareas y utiliza recursos	3. Realizas actividades con el apoyo mutuo de tus compañeros. 4. Motivás a tus compañeros a usar materiales para realizar sus actividades.	
	Interacción cara a cara	Asume roles	5. Aceptas el rol que te fue asignado. 6. Cumples con la tarea asignada en el tiempo establecido.	
		Explicación Propia	7. Realizas explicaciones de tu trabajo investigado.	
Responsabilidad y valoración personal	Resolución de problemas	Discusión	8. Apoyas las dificultades que tiene tu grupo de trabajo. 9. Buscas apoyo en tus compañeros cuando encuentras dificultades en las tareas. 10. Analizas una actividad e intercambias ideas con tu grupo.	
		Seguir normas acordadas	11. Respetas los objetivos establecidos por el grupo. 12. Cumples con los acuerdos establecidos por el grupo.	
	Relación de la nueva información		13. Los trabajos que desarrollas en grupo tienen pertinencia. 14. Los trabajos que desarrollas en grupo tienen relevancia.	
		Contribución al trabajo personal	15. Analizas los trabajos revisados en grupo. 16. Aportas en los debates grupales. 17. Contribuyes a la solución de las dificultades que se presentan en el grupo.	

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de valoración
		Retroalimentación grupal	18. Emites juicios críticos en los trabajos de tus compañeros.	
		Auxilio al grupo	19. Promueves las opiniones de tus compañeros en las actividades de aprendizaje. 20. Aportas a la solución de las dificultades presentadas en el trabajo grupal. 21. Contribuyes con información a los trabajos de tus compañeros de grupo.	
		Responsable de resultado final	22. Asumes la responsabilidad de presentar el trabajo final.	
	Habilidades Interpersonales	Conducción del grupo	23. Promueves la toma de decisiones colectivas en el trabajo de grupo. 24. Promueves la participación de los integrantes del grupo.	
		Roles desempeñar	25. Buscas potenciar las habilidades de tus compañeros durante el trabajo grupal.	
		Resolución de conflictos	26. Empleas las normas de ética en los conflictos de grupo.	
		Toma de decisiones asertivas	27. Tratas de ser equitativo en la solución de los conflictos.	
		Habilidades para entablar diálogo	28. Decides las responsabilidades en tu grupo de trabajo.	
		Reflexión autocrítica	29. Incentivas a los integrantes del grupo a emitir opiniones reflexivas.	
	Proceso Grupal	Identifica acciones y actitudes	30. Incentivas la participación autónoma y crítica en los integrantes del grupo. 31. Observas los aspectos positivos al evaluar los logros de las metas trazadas.	
		Autoevalúa	32. Evalúas la efectividad del proceso grupal. 33. Valoras los esfuerzos del grupo al final del trabajo. 34. Reflexionas en forma periódica durante el desarrollo del trabajo.	
		Evaluación continua	35. Realizas una evaluación final del trabajo grupal. 36. Identificas los aspectos a mejorar de los trabajos realizados en grupo.	

Tabla 2*Operacionalización de la Variable Retroalimentación*

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de valoración
Retroalimentación	Tipos de Retroalimentación	Es constructivo, efectivo y correctivo	<p>1.La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de anotaciones en los trabajos entregados.</p> <p>2.La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de comentarios de mi desempeño.</p> <p>3.La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de revisión de pares y/o autoevaluación.</p> <p>4. El docente realiza retroalimentación a través de otros medios de comunicación diferentes a la plataforma digital, si fuera necesario (drive, correo electrónico, chat, etc.).</p> <p>5. Al revisar mi trabajo, el docente me indica mis aciertos y desaciertos</p> <p>6. El docente me dice qué me falta para mejorar.</p> <p>7. El docente realiza anotaciones en mis trabajos e intervenciones.</p>	<p>Ordinal</p> <p>1. Totalmente en desacuerdo</p> <p>2. Parcialmente en desacuerdo</p> <p>3. Parcialmente de acuerdo</p> <p>4. Totalmente de acuerdo</p>
		Centrado en el resultado de la tarea		
		Centrado en la ejecución de la tarea		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de valoración
	Momentos que se brinda retroalimentación	<p>Aplica retroalimentación en distintos momentos de una sesión virtual</p> <p>Aplica evaluación formativa</p>	<p>8. En la sesión virtual siempre hay un momento en que el profesor brinda retroalimentación.</p> <p>9. El docente hace comentarios de mis trabajos anteriores.</p> <p>10. El docente comenta y opina sobre mis trabajos antes de poner la nota final.</p> <p>11. En las distintas evaluaciones el docente continuamente brinda retroalimentación.</p>	
		Aplica feedback en distintos momentos del período académico 2021	<p>12. En este ciclo, hasta el momento, no he recibido ninguna retroalimentación de parte del docente.</p> <p>13. El docente comenta y da sugerencias a lo largo de todo el curso.</p> <p>14. El docente realiza retroalimentación después de cada evaluación (actividad, trabajo, examen).</p> <p>15. El docente sólo realiza retroalimentación cuando estoy desaprobado.</p> <p>16. El docente no realiza retroalimentación en ningún momento.</p>	

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño Metodológico

Enfoque

Se empleó un enfoque cuantitativo en este estudio, reconocido por su rigurosidad y estructura progresiva. La investigación siguió una secuencia ordenada que abarcó desde la formulación inicial de la hipótesis hasta la aplicación de análisis estadísticos para evaluar las suposiciones planteadas (Hernández et al., 2014).

Tipo

Se clasificó como un estudio de tipo básica, ya que su objetivo principal fue ampliar el conocimiento teórico, sin buscar aplicaciones inmediatas en la población analizada. El enfoque se centró en entender los fenómenos dentro del contexto estudiado y en fortalecer la perspectiva teórica con base en evidencia empírica (Hernández y Mendoza, 2018).

Nivel

Se eligió un nivel correlacional, dado que el propósito fue analizar la relación y la intensidad de la conexión entre dos constructos, sin intentar establecer relaciones causales entre ellos (Hernández et al., 2014).

Diseño

El diseño utilizado fue no experimental, lo que implicó el estudio de los fenómenos en su contexto natural, sin intervención controlada. Se adoptó un diseño transversal, en el que se recopilaban los datos en un solo momento para explorar las relaciones entre los constructos (Hernández et al., 2014).

3.2. Diseño Muestral

A través de un meticuloso procedimiento de selección cuantitativa, se buscó asegurar la representatividad del grupo de interés, con el fin de facilitar la generalización de los hallazgos a la población total. La muestra fue definida y delimitada de manera precisa antes de la recolección de la información (Hernández et al., 2014).

En este contexto, se adoptó un enfoque censal al incluir a toda la población, compuesta por 74 estudiantes del primer ciclo de la carrera de gastronomía.

3.3. Técnicas de Recolección de Datos

El primer instrumento, diseñado por Alvarado (2020), evaluó el aprendizaje colaborativo y consistió en 36 preguntas distribuidas en cinco dimensiones: proceso grupal, responsabilidad y valoración personal, interacción cara a cara, habilidades

interpersonales e interdependencia positiva. Antes de su inclusión en el estudio, se realizó un ensayo preliminar con una muestra de 20 estudiantes para evaluar la consistencia del instrumento, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados mostraron un valor de 0,96, lo que indicó una excelente consistencia interna. Además, se cumplieron los requisitos establecidos para la validez de contenido, según lo establecido por la Unidad de Virtualización Académica de la Universidad San Martín de Porres (USMP). El instrumento fue evaluado por tres especialistas, y la aplicación de la técnica de Aiken V produjo un valor de 0,94, lo que refleja una validez satisfactoria.

El segundo instrumento, elaborado por Calderón y Díaz (2019), evaluó la retroalimentación y constó de 16 reactivos distribuidos en dos factores: tipología y momentos del feedback. Para garantizar la confiabilidad del instrumento, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0,92$, lo que indicó una confiabilidad adecuada. Asimismo, se evaluó la validez del instrumento utilizando la técnica de la V de Aiken, obteniéndose un valor de 0,95, lo que confirmó su validez para ser aplicado en la población objetivo.

3.4. Técnicas Estadísticas para el Procesamiento de Información

- a. Tipología de examinación estadística: cuantitativa.
- b. Estructuración de la data: estructuración sistematizada.
- c. Reserva de la data: Programa en su versión 28 del SPSS.
- d. Tratamiento estadístico:
 - Programa pertinente: SPSS.
 - Contratación de supuestos: Se consideró un examen de correlación.

3.5. Aspectos Éticos

Desde el inicio de la investigación, se cumplió con los preceptos éticos establecidos en el código de conducta de la USMP, garantizando el respeto a los derechos de autoría. Adicionalmente, se observó rigurosamente los principios fundamentales de equidad en cuanto a género, diversidad cultural y libertad religiosa. Se obtuvo el consentimiento de las autoridades administrativas y educativas pertinentes, así como de los participantes involucrados en el estudio. La confidencialidad se mantuvo de manera integral, protegiendo la identidad de los encuestados y la privacidad de las calificaciones otorgadas por los docentes. Además, se tomó especial cuidado en salvaguardar la reputación de los estudiantes de la institución.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Resultados Descriptivos

En este apartado, la evaluación descriptiva se realizó con la participación de 74 estudiantes matriculados en el primer ciclo del curso "Análisis de Alimentos", impartido en la institución Gastronómica DGallia durante el año académico 2021.

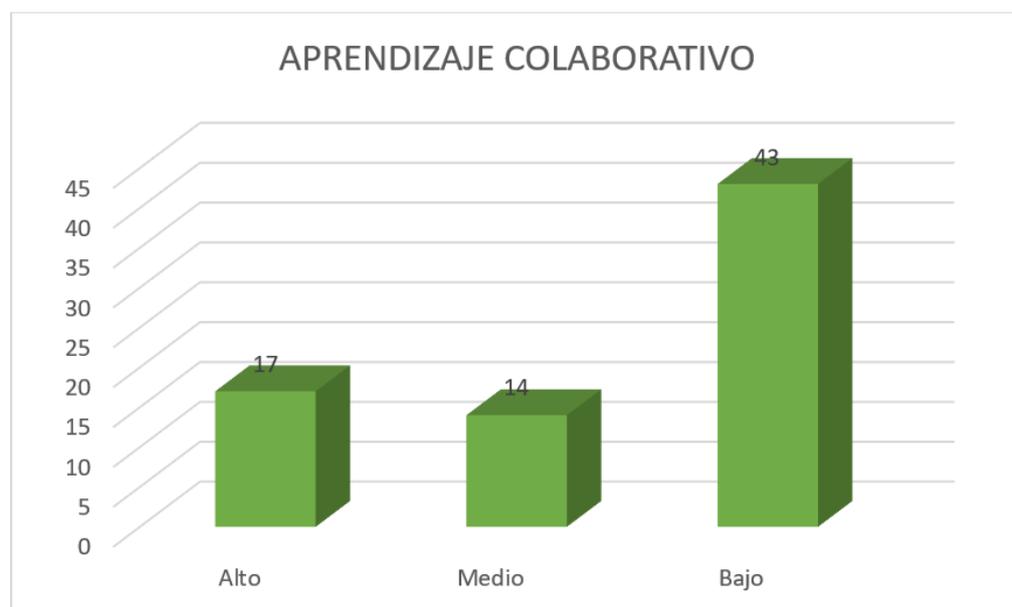
Tabla 3

Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Aprendizaje Colaborativo

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	17	23.0
Medio	14	18.9
Bajo	43	58.1
Total	74	100.0

Figura 1

Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Aprendizaje Colaborativo



De acuerdo con los resultados obtenidos, se registró que un 23% de los estudiantes reportaron un nivel "Alto" de aprendizaje colaborativo, mientras que un 18.9% lo clasificó como "Medio". Sin embargo, una proporción mayor, del 58.1%, evaluó su grado de colaboración en el aprendizaje como "Bajo". Estos hallazgos proporcionaron una comprensión detallada de las diversas experiencias y percepciones de los estudiantes.

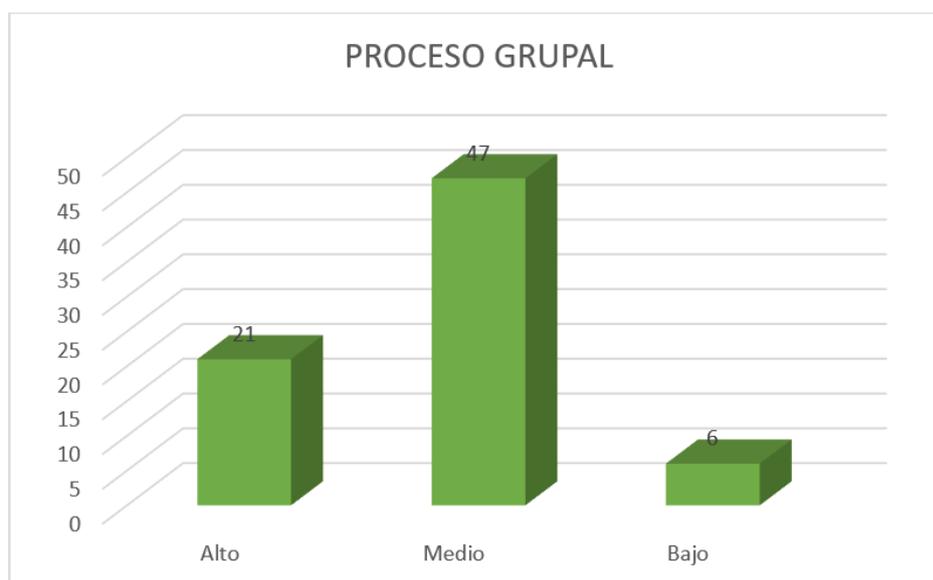
Tabla 4

Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Proceso Grupal

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	21	28.4
Medio	6	8.1
Bajo	47	63.5
Total	74	100.0

Figura 2

Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Proceso Grupal



En relación con el 28.4% de los estudiantes, estos reportaron un grado "Alto" de desarrollo en el proceso. Por otro lado, un 63.5% se clasificó en el nivel "Bajo". Finalmente, el 8.1% lo evaluó como "Medio". Estos resultados indican que los estudiantes presentaron un bajo desempeño en la interacción entre los miembros del grupo.

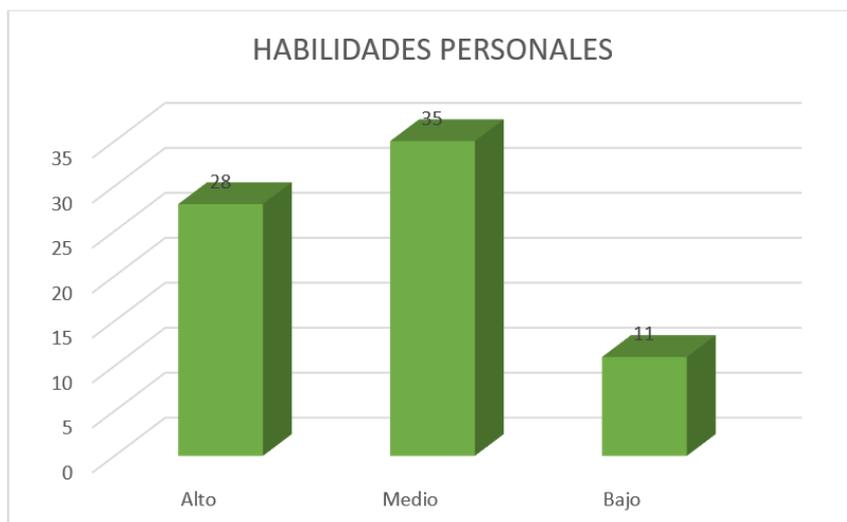
Tabla 5

Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Habilidades Personales

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	28	37.8
Medio	35	47.3
Bajo	11	14.9
Total	74	100.0

Figura 3

Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Habilidades Personales



Los resultados mostraron que el 37.8% de los estudiantes valoraron estas competencias como "Altas". En contraste, un 47.3% las calificó como "Medias", y un 14.9% las consideró "Bajas". Estos hallazgos sugieren que los estudiantes perciben sus habilidades de cooperación individual de manera relativamente positiva.

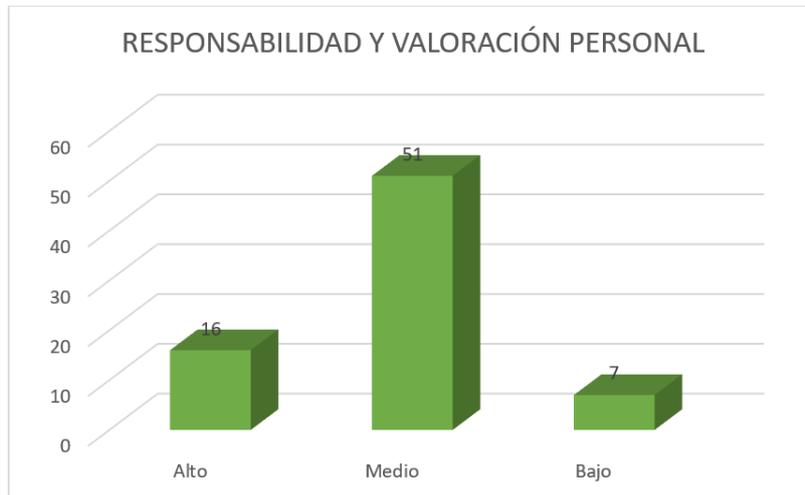
Tabla 6

Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Responsabilidad y Valoración Personal

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	16	21.6
Medio	7	9.5
Bajo	51	68.9
Total	74	100.0

Figura 4

Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Responsabilidad y Valoración Personal



Los resultados revelaron que el 21.6% de los estudiantes percibieron un grado "Alto" en los elementos analizados. En contraste, un 68.9% los evaluó como "Bajos". Por su parte, el 9.5% los clasificó como "Medios". Estos hallazgos sugieren que una proporción significativa de los estudiantes valoraron la responsabilidad individual en un nivel bajo.

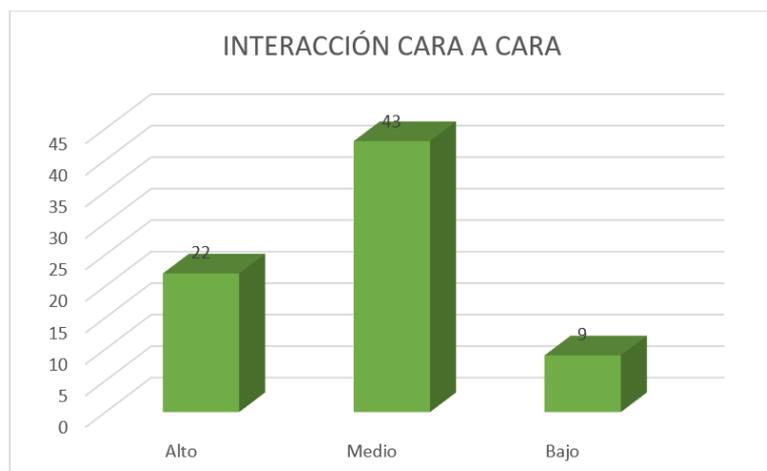
Tabla 7

Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Interacción Cara a Cara

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	22	29.7
Medio	43	58.1
Bajo	9	12.2
Total	74	100.0

Figura 5

Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Interacción Cara a Cara



Con respecto a estos hallazgos, el 29.7% de los estudiantes evaluaron la consistencia del factor analizado como "Alta". En contraste, un porcentaje significativo, el 58.1%, lo calificó como "Media". Solo un 12.2% de los estudiantes lo reconocieron como "Baja". Estos resultados indican un involucramiento relevante en las interacciones cara a cara, con un grado general considerado como regular.

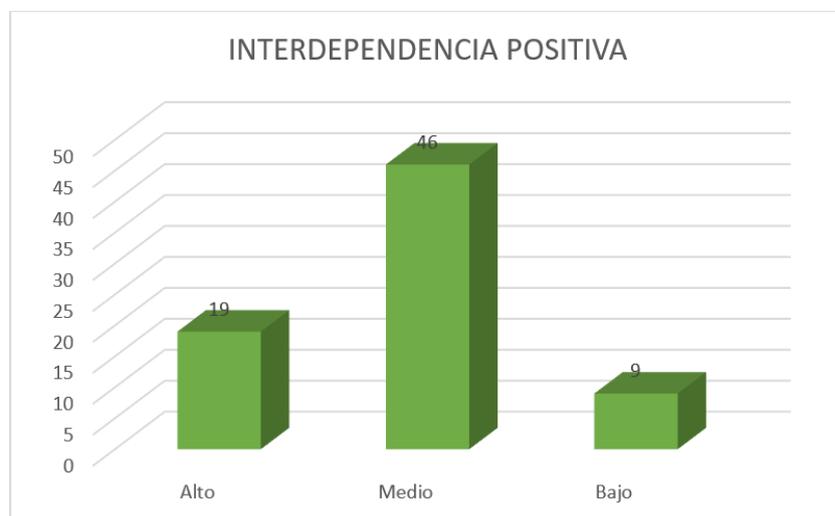
Tabla 8

Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Interdependencia Positiva

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	19	25.0
Medio	9	12.2
Bajo	46	62.2
Total	74	100.0

Figura 6

Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Interdependencia Positiva



Con respecto a los hallazgos, se observó que un 25% de los estudiantes clasificaron la interdependencia positiva como "Alta". Por otro lado, un 12.2% la evaluó como "Media". Sin embargo, un 62.2%, que representa la mayoría, la percibió como "Baja". Estos resultados destacan la variabilidad de las opiniones sobre la cooperación y el apoyo entre pares.

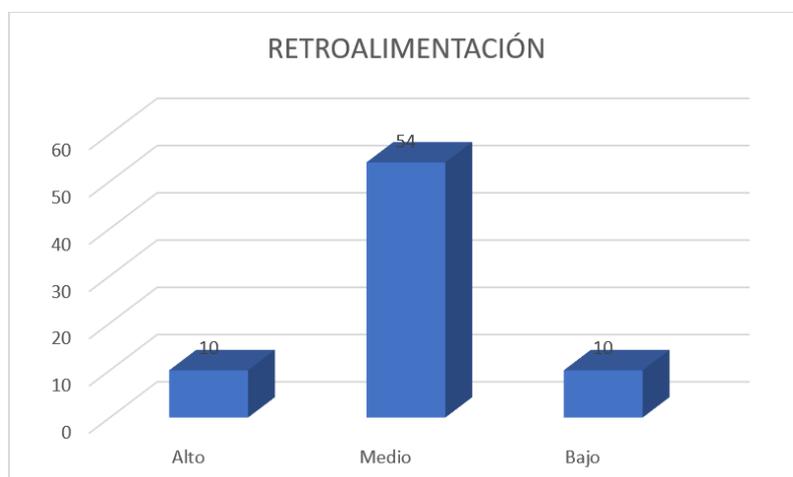
Tabla 9

Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Retroalimentación

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	10	13.5
Medio	54	73.0
Bajo	10	13.5
Total	74	100.0

Figura 7

Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Retroalimentación



En relación con los resultados, el 73% de los estudiantes clasificaron su nivel de feedback como "Medio". Por otro lado, un 13.5% lo consideró "Alto", y solo un 13.5% lo evaluó como "Bajo". Estos hallazgos sugieren que una proporción considerable de los estudiantes percibieron recibir un nivel intermedio de retroalimentación.

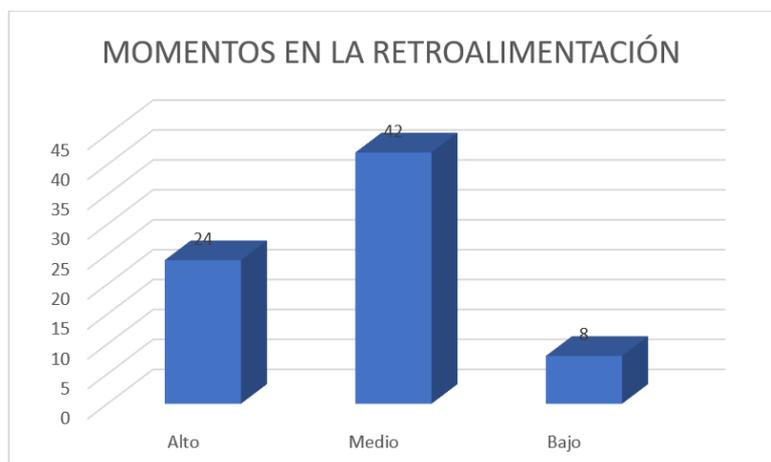
Tabla 10

Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Momentos de Retroalimentación

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	15	20.3
Medio	9	12.2
Bajo	50	67.6
Total	74	100.0

Figura 8

Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Momentos de Retroalimentación



El 20.3% de los estudiantes valoraron los momentos de feedback como "Altos". En cambio, una menor proporción, el 12.2%, los consideró en un nivel "Medio", mientras que un 67.6% calificó las instancias de feedback como "Bajas". Los resultados del estudio indicaron que la mayoría de los estudiantes percibieron que los momentos de feedback son limitados.

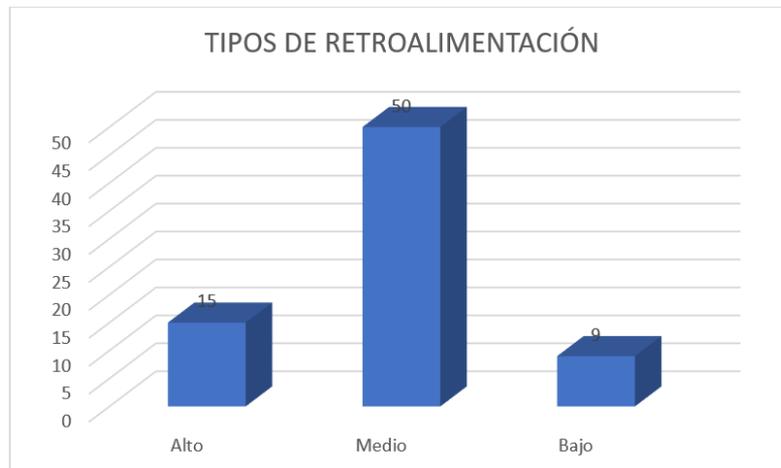
Tabla 11

Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Tipos de Retroalimentación

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	24	32.4
Medio	42	56.8
Bajo	8	10.8
Total	74	100.0

Figura 9

Gráfica de Distribución de Frecuencias y Porcentajes de Niveles de Tipos de Retroalimentación



Al analizar los hallazgos, se observó que el 32.4% de los estudiantes evaluaron la diversidad de feedback como "Alta". En contraste, una proporción significativa del 56.8% lo calificó como "Media", mientras que el 10.8% lo consideró "Baja". Estos resultados sugieren que una proporción considerable de los estudiantes tiene una percepción favorable hacia la variedad de feedback que reciben en el contexto del aprendizaje cooperativo.

Comprobación de Hipótesis

Conforme a la validación de los supuestos, se consideraron las siguientes condiciones:

Se desestimó el supuesto alternativo (H_1), lo que indica que no existe suficiente evidencia para rechazar el supuesto nulo (H_0) cuando $p > 0.05$.

Se desestimó el supuesto nulo (H_0), lo que sugiere que existe evidencia suficiente para respaldar el supuesto alterno (H_1) cuando $p < 0.05$.

Hipótesis Principal

H_1 : Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y retroalimentación en estudiantes del primer ciclo.

H_0 : No existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y retroalimentación en estudiantes del primer ciclo.

Nivel de significancia = 5%

Nivel de confianza = 95%

Regla de decisión: Si p -valor $< .05$ entonces se rechaza H_0 .

P -valor = .000 Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y retroalimentación en educandos (se rechaza la hipótesis nula).

Coefficiente Rho = .621 (Grado moderado).

Tabla 12

Data Cruzada de Aprendizaje Colaborativo y Retroalimentación

		RETROALIMENTACIÓN			Total
		BAJO	MEDIO	ALTO	
APRENDIZAJE COLABORATIVO	BAJO	4 5.4%	10 13.5%	0 0.0%	14 18.9%
	MEDIO	5 6.8%	36 48.6%	2 2.7%	43 58.1%
	ALTO	1 1.4%	8 10.8%	8 10.8%	17 23.0%
Total		10 13.5%	54 73.0%	10 13.5%	74 100.0%

Se presentó un análisis cruzado detallado entre el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación, basado en 74 casos expresados en términos porcentuales. Se observó que un 13.5% adicional de los estudiantes, caracterizados por un alto grado de cooperación en el aprendizaje, reportaron una retroalimentación igualmente alta. En contraste, se comprobó que un 48.6% de los casos, que mostraron un grado medio de cooperación, recibieron una retroalimentación de naturaleza similar.

Además, se evidenció que un 5.4% de los casos se encontraban en situaciones en las que un bajo grado de cooperación en el aprendizaje estaba asociado con un feedback limitado. Finalmente, se destacaron patrones consistentes en la relación entre ambos factores, subrayando la importancia de mantener un balance adecuado en ambos aspectos para enriquecer el proceso formativo.

Tabla 13

Correlación entre el Aprendizaje Colaborativo y la Retroalimentación

		Retroalimentación	
Rho de Spearman	Aprendizaje colaborativo	Coefficiente de correlación	.621**
		p-valor	.000
		N	74

Nota. ** Se caracteriza como significativa y positiva la asociación

Se reveló una conexión directa moderada y estadísticamente significativa ($\rho = 0.621$) entre el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación, como lo indica un valor $p < 0.05$. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula (H_0), lo que respaldó de manera sólida la hipótesis alternativa de la investigación. De este modo, se proporcionó evidencia contundente que confirmó la existencia de una correlación clara y significativa entre ambos constructos en los estudiantes objeto de estudio.

Hipótesis Derivadas

Hipótesis Derivada 1

Hi₁: Existe relación significativa entre el proceso de grupo y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo.

H0₁: Existe relación significativa entre el proceso de grupo y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo.

Nivel de significancia = .05

Si p-valor < .05 entonces se rechaza H₀, determinado como regla de decisión.

Tabla 14

Data Cruzada del Proceso de Grupo y la Retroalimentación

		RETROALIMENTACIÓN			Total
		BAJO	MEDIO	ALTO	
PROCESO DE GRUPO	BAJO	2	4	0	6
		2.7%	5.4%	0.0%	8.1%
	MEDIO	7	38	2	47
		9.5%	51.4%	2.7%	63.5%
ALTO	1	12	8	21	
		1.4%	16.2%	10.8%	28.4%
Total		10	54	10	74
		13.5%	73.0%	13.5%	100.0%

Los hallazgos sugirieron que una proporción del 2.7% de los individuos, caracterizados por una retroalimentación inadecuada, también mostraron niveles reducidos en los procesos grupales. En cambio, el 10.8% de los individuos con habilidades interpersonales destacadas indicaron haber recibido un feedback sustancial. Además, se observó que el 51.4% de los individuos que presentaron procesos grupales en un grado moderado exhibieron retroalimentación en el mismo rango.

Tabla 15*Correlación entre el Proceso de Grupo y la Retroalimentación*

		Retroalimentación	
Rho de Spearman	Proceso de Grupo	Coefficiente de correlación	.585**
		p-valor	.000
		N	74

Nota. ** Se caracteriza como significativa y positiva la asociación.

Se demostró una conexión directa moderada y estadísticamente significativa ($\rho = 0.585$) entre la retroalimentación y los procesos grupales en el aprendizaje cooperativo, con un valor $p < 0.05$. Como hallazgo, se rechazó el supuesto nulo (H_0), lo que respaldó los supuestos planteados en la investigación.

Hipótesis Derivada 2

H_{i2} : Existe relación significativa entre las habilidades interpersonales y la retroalimentación del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo.

H_{02} : No existe relación significativa entre las habilidades interpersonales y la retroalimentación del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo.

Nivel de significancia = .05

Si $p\text{-valor} < .05$ entonces se rechaza H_0 , determinado como regla de decisión.

Tabla 16*Data Cruzada de las Habilidades Interpersonales y la Retroalimentación*

		RETROALIMENTACIÓN			Total
		BAJO	MEDIO	ALTO	
HABILIDADES INTERPERSONALES	BAJO	2	9	0	11
		2.7%	12.2%	0.0%	14.9%
	MEDIO	6	27	2	35
		8.1%	36.5%	2.7%	47.3%
	ALTO	2	18	8	28
		2.7%	24.3%	10.8%	37.8%
Total	10	54	10	74	
		13.5%	73.0%	13.5%	100.0%

Los hallazgos indicaron que una proporción del 2.7% de los individuos, caracterizados por un feedback inadecuado, presentaron niveles reducidos en sus competencias de interrelación. En contraste, el 10.8% de los individuos, que mostraron habilidades interpersonales destacadas, indicaron haber recibido un feedback sustancial. Además, se observó que el 36.5% de los individuos con un grado moderado de competencias interpersonales recibieron feedback en un nivel moderado.

Tabla 17

Correlación entre las Habilidades Interpersonales y la Retroalimentación

		Retroalimentación	
Rho de Spearman	Habilidades Interpersonales	Coefficiente de correlación	.542**
		p-valor	.000
		N	74

Nota. ** Se caracteriza como significativa y positiva la asociación.

Se mostró una conexión directa moderada y estadísticamente significativa ($\rho = 0.542$) entre la retroalimentación y las habilidades de interrelación en el aprendizaje cooperativo, como lo indicó un valor $p < 0.05$. Los hallazgos expusieron que se rechazó el supuesto nulo (H_0), lo que respaldó los supuestos planteados.

Hipótesis Derivada 3

Hi³: Existe relación significativa entre la responsabilidad y valoración personal y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo.

H0₃: No existe relación significativa entre la responsabilidad y valoración personal y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo.

Nivel de significancia = .05

Si $p\text{-valor} < .05$ entonces se rechaza H_0 , determinado como regla de decisión.

Tabla 18

Data cruzada de la responsabilidad y valoración con la retroalimentación

		RETROALIMENTACIÓN			Total
		BAJO	MEDIO	ALTO	
RESPONSABILIDAD Y VALORACIÓN PERSONAL	BAJO	1	6	0	7
		1.4%	8.1%	0.0%	9.5%
	MEDIO	9	39	3	51
		12.2%	52.7%	4.1%	68.9%
	ALTO	0	9	7	16
		0.0%	12.2%	9.5%	21.6%
Total		10	54	10	74
		13.5%	73.0%	13.5%	100.0%

Se presentó un análisis detallado en el que se observó un bajo grado de responsabilidad y valoración en el 1.4% de los individuos con feedback limitado. Por otro lado, se reportó una retroalimentación "alta" en el 9.5% de los casos. En contraste, el 52.7% de los individuos mostró un grado "medio" de retroalimentación.

Tabla 19

Correlación entre la Responsabilidad y Valoración con la Retroalimentación

		Retroalimentación
Rho de Spearman	Responsabilidad y valoración personal	.535**
	Coefficiente de correlación	
	p-valor	.000
	N	74

Nota. ** Se caracteriza como significativa y positiva la asociación

Se mostró una conexión directa moderada y estadísticamente significativa ($\rho = 0.535$) entre responsabilidad y evaluación en el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación, con un valor $p < 0.05$. Los resultados del estudio indicaron que se rechazó el supuesto nulo (H_0), lo que respaldó el supuesto alternativo planteado en la investigación.

Hipótesis Derivada 4

Hi4: Existe relación significativa entre la interacción cara a cara y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo.

H04: No existe relación significativa entre la interacción cara a cara y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo.

Nivel de significancia = .05

Si p-valor < .05 entonces se rechaza H_0 , determinado como regla de decisión.

Tabla 20

Data Cruzada de la Interacción Cara a Cara y la Retroalimentación

		RETROALIMENTACIÓN			Total
		BAJO	MEDIO	ALTO	
INTERACCIÓN CARA A CARA	BAJO	3 4.1%	6 8.1%	0 0.0%	9 12.2%
	MEDIO	7 9.5%	35 47.3%	1 1.4%	43 58.1%
	ALTO	0 0.0%	13 17.6%	9 12.2%	22 29.7%
Total		10 13.5%	54 73.0%	10 13.5%	74 100.0%

Se presentó un estudio integral en el que los hallazgos sugirieron que una proporción del 4.1% de los casos, caracterizados por un feedback inadecuado, también exhibieron niveles reducidos de participación cara a cara. En cambio, el 12.2% de los individuos que mostraron un contacto en persona notable indicaron haber recibido comentarios sustanciales. Por otro lado, el 47.3% de los individuos, que participaron moderadamente en actividades cara a cara, recibieron comentarios de magnitud moderada.

Tabla 21*Correlación entre la Interacción Cara a Cara y la Retroalimentación*

		Retroalimentación	
Rho de Spearman	Interacción cara a cara	Coefficiente de correlación	.639**
		p-valor	.000
		N	74

Nota. ** Se caracteriza como significativa y positiva la asociación.

Se mostró una conexión directa moderada y estadísticamente significativa ($\rho = 0.639$) entre el contacto interactivo y la retroalimentación, con un valor $p < 0.05$. Los resultados del estudio indicaron que se rechazó el supuesto nulo (H_0), lo que respaldó el supuesto alternativo planteado en la investigación.

Hipótesis Derivada 5

H_{i5}: Existe relación significativa entre la interdependencia positiva del aprendizaje colaborativo y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo.

H₀₅: No existe relación significativa entre la interdependencia positiva del aprendizaje colaborativo y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo.

Nivel de significancia = .05

Si $p\text{-valor} < .05$ entonces se rechaza H_0 , determinado como regla de decisión.

Tabla 22*Data Cruzada de la Interdependencia Positiva y la Retroalimentación*

		RETROALIMENTACIÓN			Total
		BAJO	MEDIO	ALTO	
INTERDEPENDENCIA POSITIVA	BAJO	1	8	0	9
		1.4%	10.8%	0.0%	12.2%
	MEDIO	7	35	4	46
		9.5%	47.3%	5.4%	62.2%
	ALTO	2	11	6	19
		2.7%	14.9%	8.1%	25.7%
Total		10	54	10	74
		13.5%	73.0%	13.5%	100.0%

El estudio proporcionó un examen exhaustivo de los resultados, los cuales se presentaron en forma de porcentajes. Los hallazgos indicaron que una minoría de los casos, concretamente el 1.4%, caracterizados por un feedback limitado, también mostraron una modesta cantidad de dependencia positiva. Además, se observó que el 8.1% de los individuos con una dependencia positiva significativa recibieron un feedback considerable. En contraste, se evidenció que el 47.3% de los casos, con un grado moderado de interdependencia positiva, también recibieron un feedback de magnitud moderada.

Tabla 23

Correlación entre la Interdependencia Positiva y la Retroalimentación

		Retroalimentación	
Rho de Spearman	Interdependencia positiva	Coefficiente de correlación	.408**
		p-valor	.000
		N	74

Nota. ** Se caracteriza como significativa y positiva la asociación.

Según los hallazgos, se observó una conexión directa moderada y estadísticamente significativa ($\rho = 0.408$) entre la retroalimentación y la interdependencia positiva, como lo indicó un valor $p < 0.05$. Los resultados del estudio indicaron que se rechazó el supuesto nulo (H_0), lo que respaldó la hipótesis de investigación alternativa. Por lo tanto, se demostró que existe una correlación clara y significativa entre ambos factores en los educandos.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos y en relación con el objetivo general de la investigación, se exploró la correlación entre la retroalimentación y el aprendizaje colaborativo en los educandos del primer ciclo. Los análisis estadísticos, realizados con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, revelaron un p-valor de .000 y un coeficiente de Spearman ($\rho = 0.621$), lo que permitió confirmar, siguiendo la regla de decisión de $p < .05$, la existencia de una relación significativa entre ambas variables. En consecuencia, se desestimó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis alternativa, corroborando la presencia de una asociación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación. Los hallazgos sugirieron que, a medida que se incrementaba el aprendizaje colaborativo, también se observaba un aumento en el nivel de retroalimentación experimentado por los educandos.

Este hallazgo coincidió con estudios previos, como el de Abad et al. (2022), quienes encontraron una correlación positiva (coeficiente de 0.427) entre la retroalimentación y el trabajo cooperativo en un contexto de educación virtual para estudiantes universitarios. De manera similar, Jofré et al. (2022) señalaron que la retroalimentación efectiva en entornos colaborativos favorecía la comunicación,

fortalecía las relaciones interpersonales y potenciaba la efectividad de los equipos de aprendizaje.

En relación con el objetivo específico 1, se analizó la correlación entre el proceso grupal del aprendizaje colaborativo y la retroalimentación. Con un grado de confianza del 95% y un nivel de significancia del 5%, los resultados mostraron un p-valor de .000 y un coeficiente de Spearman ($\rho = 0.585$), lo que indicó una asociación significativa entre el proceso grupal del aprendizaje colaborativo y la retroalimentación. Siguiendo la regla de decisión de $p < .05$, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa, ratificando la existencia de una relación entre ambas variables. Los hallazgos indicaron que, a medida que se profundizaba el proceso grupal del aprendizaje colaborativo, también se evidenciaba un aumento en la cantidad y calidad de la retroalimentación proporcionada.

Estos resultados fueron respaldados por estudios previos, como el de Torres (2021), quien encontró que el 67.4% de los educandos se ubicaron en un nivel medio de participación, sugiriendo una cooperación significativa en el aprendizaje colaborativo. Además, investigaciones de Álvarez et al. (2022) indicaron que las prácticas colaborativas que facilitan el intercambio de ideas y la estructuración grupal no solo promovían la colaboración, sino que también fomentaban la retroalimentación y el desarrollo de habilidades cognitivas.

Respecto al objetivo específico 2, que analizó la relación entre las habilidades interpersonales y la retroalimentación en el aprendizaje colaborativo, los análisis estadísticos realizados con un grado de confianza del 95% y un nivel de significancia del 5% revelaron un p-valor de .000 y un coeficiente Rho de 0.542, lo que confirmó una correlación significativa entre las habilidades interpersonales en el aprendizaje

colaborativo y la retroalimentación. Al igual que en los objetivos anteriores, se desestimó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa, validando la existencia de una relación positiva entre las habilidades interpersonales y la retroalimentación. Los resultados obtenidos fueron consistentes con los de Torres (2021), quien informó que el 53.5% de los educandos se ubicaron en un nivel medio de habilidades interpersonales. Además, Abad et al. (2022) reforzaron la idea de que las habilidades interpersonales no solo influían en la cantidad de retroalimentación recibida, sino también en su calidad.

En cuanto al objetivo específico 3, que exploró la relación entre la retroalimentación y la responsabilidad y valoración personal en el aprendizaje colaborativo, los hallazgos con un p-valor de .000 y un coeficiente Rho de 0.535 sugirieron una relación significativa entre estas dos variables. A medida que los educandos aumentaban su responsabilidad y valoración personal en el aprendizaje cooperativo, se observaba un incremento en la retroalimentación que recibían. Este resultado subrayó la importancia de considerar la responsabilidad individual y la autoevaluación dentro del proceso de aprendizaje colaborativo. El estudio de Torres (2021), que reveló que el 41.9% de los participantes se ubicaron en un nivel bajo de responsabilidad y valoración, también apoyó esta relación, sugiriendo que una mayor reflexión sobre el esfuerzo personal y la contribución a los grupos favorecía una retroalimentación más efectiva (Aguirre, 2022).

En relación con el objetivo específico 4, que investigó la conexión entre la interacción cara a cara y la retroalimentación en el aprendizaje colaborativo, los resultados mostraron un p-valor de .000 y un coeficiente Rho de 0.639, lo que indicó una asociación significativa. A medida que aumentaba la interacción cara a cara en

el aprendizaje colaborativo, se observaba un incremento en la retroalimentación proporcionada. Estos resultados coincidieron con los hallazgos de Torres (2021), quien informó que el 67.4% de los participantes se ubicaron en un grado medio de interacción cara a cara, sugiriendo una relación estrecha entre la comunicación directa y la retroalimentación. Además, Altez (2020) indicó que el intercambio de ideas y la retroalimentación en un entorno colaborativo permitió a los educandos construir conocimientos de manera conjunta, fortaleciendo las competencias en diversas áreas.

Finalmente, en relación con el objetivo específico 5, que exploró la relación entre la retroalimentación y la interdependencia positiva en el aprendizaje colaborativo, los resultados mostraron un p-valor de .000 y un coeficiente Rho de 0.408, lo que sugirió una asociación significativa entre ambas variables. Es decir, a medida que se fomentaba la interdependencia positiva en los grupos de aprendizaje colaborativo, se observaba un incremento en la retroalimentación entre los educandos. Aunque no se encontraron estudios previos que analizaran específicamente esta correlación, los resultados de Torres (2021) indicaron que el 60.5% de los participantes se situaron en un nivel intermedio de interdependencia positiva, lo que sugirió que la interdependencia podía favorecer una retroalimentación más efectiva. Además, Hernández et al. (2021) destacaron que la retroalimentación centrada en la tarea, cuando es comprensible y adecuada, favorece la percepción de los educandos y contribuye a un proceso de aprendizaje más efectivo.

CONCLUSIONES

- En respuesta al objetivo general, se corroboró la hipótesis planteada, confirmándose de manera afirmativa la existencia de una asociación moderada y significativa entre el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación en los educandos del primer ciclo del curso de Analítica de Alimentos, pertenecientes a la carrera de Cocina en el Instituto Gastronómico Dgallia, durante el año 2021. Esta conclusión se sustentó en el coeficiente de correlación obtenido mediante el estadístico Rho, que presentó un valor de $r = 0.621$, con un p-valor inferior a 0.000. En consecuencia, se pudo afirmar que existe una conexión sustancial entre la calidad del manejo del aprendizaje colaborativo y la práctica efectiva de la retroalimentación por parte de los educandos.
- En relación con el propósito específico 1, se concluyó que la premisa hipotética 5 quedó corroborada, confirmándose la existencia de una asociación moderada y significativa entre el proceso grupal y la retroalimentación en los educandos del contexto analizado. Esta premisa se sustentó en el resultado obtenido mediante el coeficiente de Rho, que presentó un valor de $r = 0.585$, con un p-valor inferior a 0.000. En conclusión, se reafirmó que un mayor

dominio del proceso grupal está positivamente asociado con una mejora en la implementación de la retroalimentación.

- Con respecto al propósito específico 2, se concluyó que la premisa hipotética 4 quedó corroborada, confirmándose la existencia de una asociación moderada y significativa entre las habilidades interpersonales y la retroalimentación en los educandos del contexto analizado. Esta premisa se sustentó en el resultado obtenido mediante el coeficiente de Rho, que presentó un valor de $r = 0.542$, con un p-valor inferior a 0.000. En conclusión, se reafirmó que un mayor dominio de las habilidades interpersonales está positivamente asociado con una mejora en la aplicación de la retroalimentación.
- Con respecto al propósito específico 3, se llegó a la conclusión de que la premisa hipotética 3 quedó corroborada, confirmándose la existencia de una asociación moderada y significativa entre la responsabilidad y valoración personal y la retroalimentación en los educandos del contexto analizado. Esta premisa se respaldó en el resultado obtenido mediante el coeficiente de Rho, que presentó un valor de $r = 0.535$, con un p-valor inferior a 0.000. En este sentido, se ratificó de manera concluyente que un mayor dominio de la responsabilidad y valoración personal está positivamente asociado con una mejora en la aplicación de la retroalimentación.
- Con respecto al objetivo específico 4, la premisa hipotética 2 quedó corroborada, confirmándose la existencia de una asociación moderada y significativa entre la interacción cara a cara y la retroalimentación en los educandos del contexto analizado. Esta premisa se respaldó en el resultado obtenido a través del coeficiente Rho, que presentó un valor de $r = 0.639$, con

un p-valor inferior a 0.000. En este sentido, se ratificó de manera concluyente que un mayor dominio de la interacción cara a cara estuvo positivamente asociado con una mejora en la aplicación de la retroalimentación.

- En referencia al propósito específico 5, se llegó a la conclusión de que la premisa hipotética 1 quedó corroborada, confirmándose la existencia de una asociación moderada y significativa entre la interdependencia positiva en el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación en los educandos del contexto analizado. Esta afirmación se respaldó de manera sólida por el coeficiente de correlación obtenido a través del estadístico Rho, el cual presentó un valor de $r = 0.408$, con un p-valor inferior a 0.000. Por lo tanto, este hallazgo subrayó la importancia de fomentar una dinámica colaborativa que promueva la interdependencia positiva entre los educandos, ya que ello contribuyó significativamente a una retroalimentación más eficaz y enriquecedora en el ámbito académico.

RECOMENDACIONES

- A las autoridades del Instituto, se les recomienda invertir en recursos tecnológicos y plataformas educativas que faciliten la colaboración entre los educandos, promoviendo así un aprendizaje colaborativo más efectivo. Asimismo, se debe fomentar la realización de talleres y actividades de capacitación para docentes y educandos sobre la trascendencia de la retroalimentación y cómo integrarla de manera efectiva en el aprendizaje colaborativo. Estas iniciativas pueden mejorar la comprensión y la aplicación práctica de la retroalimentación como parte integral del proceso educativo.
- A los docentes, se les sugiere diseñar actividades que fomenten un proceso grupal efectivo en el aprendizaje colaborativo. Deben establecer pautas claras para la distribución de roles y responsabilidades dentro de los grupos, promoviendo así la cooperación y la participación equitativa. Además, se recomienda incorporar momentos específicos para la retroalimentación entre los miembros del grupo, asegurando que sea constructiva y contribuya al desarrollo conjunto. Proporcionar herramientas y recursos que faciliten la retroalimentación en el contexto grupal puede potenciar el aprendizaje

colaborativo y fortalecer las habilidades de retroalimentación entre los educandos.

- A los educandos, se les recomienda enfocarse en potenciar habilidades interpersonales, tales como una comunicación efectiva, la empatía y la competencia en el trabajo cooperativo. Estas habilidades son fundamentales para facilitar el intercambio de ideas y la colaboración en el aprendizaje. Además, se debe cultivar una actitud receptiva hacia la retroalimentación, considerándola como una herramienta valiosa para el crecimiento personal y académico. Participar activamente en actividades que promuevan la interacción entre pares y la retroalimentación constructiva contribuirá a fortalecer estas habilidades.
- A los investigadores, se les sugiere explorar específicamente las dimensiones de responsabilidad y valoración personal en relación con la retroalimentación, ya que esto podría proporcionar nuevas perspectivas sobre cómo mejorar la retroalimentación en el contexto del aprendizaje colaborativo. Se recomienda enfocar los estudios en cómo la asunción de responsabilidades y la valoración personal impactan la calidad y efectividad de la retroalimentación recibida y ofrecida. Asimismo, sería valioso realizar investigaciones longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de estas dimensiones en el rendimiento académico y en la generación de competencias profesionales de los educandos.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Abad, I., Leython, N., Ysea, F., Campó, S., Sánchez, Y., Rodríguez, L., & Vargas, T. (2022). Retroalimentación formativa y trabajo colaborativo remoto en la formación inicial docente en el contexto de la Covid-19. *Alpha Centauri*, 3(3), 106-116. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i3.108>
- Aguilar, N., Cuadros, M., & González, J. (2015). Logro de aprendizajes significativos a través de la competencia transversal “trabajo colaborativo” en educación superior. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 6(1), 1-4. <https://doi.org/10.18175/vys6.1.2015.03>
- Aguirre, S. (2022). *Retroalimentación formativa y pensamiento crítico en estudiantes del VII ciclo de una institución educativa de Lima Sur*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/104750/Aguirre_HS-SD.pdf?sequence=1
- Alkin, M. (1969). *Evaluation Theory Development*. Evaluation Comment.
- Altez, E. (2020). *La Retroalimentación Formativa y la mejora de los aprendizajes en los estudiantes de la I.E. N° 121 Virgen de Fátima-S.J.L.* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/46618>
- Alvarado, L. (2020). *Habilidades digitales y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de una universidad de Cerro de Pasco, 2020*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/48167>
- Álvarez, A., Jinéz, J., & Herrera, P. (2022). Aula Invertida y Trabajo Cooperativo para promover Habilidades Cognitivas Superiores. *Revista Electrónica “Actualidades*

- Investigativas en Educación*, 22(2), 1–31.
<https://www.redalyc.org/journal/447/44770546019/html/>
- Anijovich, R., & Gonzales, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e Instrumentos*. Paidós. <https://formal1.files.wordpress.com/2017/10/1-anijovich-la-retroalimentacion-en-la-evaluacion.pdf>
- Aportela, I. (2007). Intranets: Las tecnologías de información y comunicación en función de la organización. *ACIMED*, 16(4), 1–9.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1024-94352007001000004&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Barbosa, L. (2011). *Análise dos tipos de feedback fornecidos por tutores e das respostas dos alunos* [Tesis de Pregrado, Universidad federal Do Cear].
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8286/1/2011_dis_llbarbosa.pdf
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill.
- Boyco, A. (2019). *La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima*. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14051/BOYCO_ORAMS_ANDREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Calderón, J., & Díaz, J. (2019). *El uso del feedback por parte de los docentes y su contribución en la motivación de los estudiantes del programa de humanidades en una Universidad Privada De Lima en el período verano 2019*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica del Perú].
<https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/2186/Joe%20Cald>

eron_Javier%20Diaz_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 1-13.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59454>

Cuadros, V. (2020). *El aprendizaje colaborativo y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de los décimos años aplicado a la asignatura de lengua y literatura*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/2379/1/CUADROS%20LOOR%20VER%c3%93NICA%20YANINA.pdf>

De la Cruz, J. (2019). *Trabajo colaborativo en docentes de una institución educativa*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/42499/De%20la%20Cruz_GJD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

De la Torre, J. (2019). La retroalimentación evaluativa o feedback para los trabajos en grupo como estrategia de acción tutorial en la universidad. *Revista Educación*, 43(1), 1–18.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44057415042/html/index.html>

Guerra, M., Rodríguez, J., & Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: Experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269–281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>

Hattie, J., & Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: Feedback*. Ediciones Paraninfo.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Educational Research.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Educación.

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Educación.

Hernández, V., Bonilla, P., & Alonso, J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 1-9. <https://doi.org/10.6018/rie.423341>

Herrera, L., & Beltrán, J. (2022). *La retroalimentación formativa y la comprensión lectora*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18388/La%20retroalimentaci%C3%B3n%20formativa.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Iborra, M., & Izquierdo, A. (2011). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221–241. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A>

Jofré, C., Henríquez, M. G., Moreira, L., Melo, B., & Zaror, C. (2022). Promoviendo el trabajo colaborativo y retroalimentación en un programa de postgrado multidisciplinario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 475–495. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243170668025/html/>

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Laboratorio de Información e Innovación en Educación para América latina y el Caribe [SUMMA] (2016). Entendiendo problemas, *indagando soluciones, extrayendo lecciones*. <https://www.summaedu.org/que-hacemos/nuestro-modelo/>

- Marinoni, G., Hilligje, V., & Trine, J. (2020). *The Impact of Covid-19 On Higher Education Around the World*. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacionalde-la-educacion-basica.pdf>
- Monzón, L. (2011). El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo. *Perfiles educativos*, 33(131), 80–93. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982011000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1–8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO](2020). Covid -19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Ortiz, C. (2017). *Relación del feedback laboral con la satisfacción en el trabajo del personal en una dirección regional de agricultura del Perú* [Tesis de Pregrado, Universidad de Lima]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/4625>
- Piaget, J. (1973). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.
- San Andrés, E., Macias, F., & Mieles, G. (2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje: La retroalimentación como estrategia para el aprendizaje. *Sinapsis: La revista científica del ITSUP*, 1(19), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8474739>

- Schmidt, R., & Wrisberg, C. (2008). *Motor Learning and Performance: A situation-based learning approach*. Human Kinetics.
- Soto, J., Gastelú, C., & Velázquez, C. (2014). Exploración de las dimensiones de la colaboración en línea en la universidad. *Apertura*, 5(2), 30–43.
- Torres, D. (2021). *Las habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo en estudiantes del sexto ciclo de la Escuela Profesional De Derecho y Ciencias Políticas* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Ucayali]. http://repositorio.unu.edu.pe/bitstream/handle/UNU/6342/B5_2023_UNU_MAESTRIA_2023_TM_ESTELA-TORRES_V1.pdf?sequence=3
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vives, T., y Varela, M. (2013). Realimentación efectiva. *Investigación en Educación Médica*, 2(6), 112–114. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72696-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72696-6)

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

Título de la investigación: APRENDIZAJE COLABORATIVO Y RETROALIMENTACIÓN EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO, CURSO ANALÍTICA DE ALIMENTOS, CARRERA DE COCINA-INSTITUTO GASTRONÓMICO DGALLIA, LIMA 2021

Línea de Investigación: Nuevas Tecnologías en docencia virtual y modelos educativos en línea

Autora: Haidie Jolene Guerero Palomo

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE 1: Aprendizaje Colaborativo		METODOLOGIA	Medios de Certificación (Técnica / Instrumento)
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Dimensiones	Indicadores		
¿Cómo se relaciona el aprendizaje colaborativo con la retroalimentación estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021?	Determinar de qué manera el aprendizaje colaborativo se relaciona con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.	Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.	Interdependencia positiva	-Establece metas -Ejecuta tareas -Asume Roles	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque: Cuantitativo. • Tipo: Básica. • Nivel: Correlacional. • Diseño: No experimental - Transversal 	Variable 1 Cuestionario Tipo Likert
Problema Especifico	Objetivo general	Hipótesis Principal	Interacción cara a cara	-Explicación propia -Resolución de Problemas -Discusión -Seguir normas acordadas -Relación a la nueva información -Contribución al trabajo grupal -Retroalimentación grupal -Auxilio al Grupo -Responsable de	Unidad de Análisis: Estudiantes del primer ciclo, curso analítico de alimentos, carrera de cocina- instituto Gastronómico Dgallia Lima 2021. Población 50 estudiantes del primer ciclo curso analítica de alimentos y carrera estadístico Muestra: No probabilística de tipo censal.	Nunca A veces Frecuentemente Siempre

¿Cómo se relaciona el proceso de grupo con la retroalimentación en los estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021?	Determinar cómo se relacionan el proceso de grupo del aprendizaje colaborativo con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.	Existe relación significativa entre el proceso de grupo y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.	Habilidades Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> -Conducción del grupo -Roles a desempeñar -Resolución de Conflictos -Toma de decisiones asertivas -Habilidades para entablar dialogo -Reflexión autocrítica
¿Cómo se relacionan las habilidades interpersonales con la retroalimentación en los estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021?	Determinar cómo se relacionan las habilidades interpersonales del aprendizaje colaborativo con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.	Existe relación significativa entre las habilidades interpersonales y la retroalimentación del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.	Proceso de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica acciones y actitudes -Autoevalúa -Evaluación continua
VARIABLE 2: Aprendizaje Colaborativo				
¿Cómo se relaciona la responsabilidad y valoración personal con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021?	Determinar cómo se relacionan la responsabilidad y valoración personal del aprendizaje colaborativo con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.	Existe relación significativa entre la responsabilidad y valoración personal y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.	Tipos de Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> -Es constructivo, efectivo y correctivo -Centrado en el resultado de la tarea -Centrado en la ejecución de la tarea
				Variable 2 Cuestionario Tipo Likert
				Nunca A veces Frecuentemente Siempre

<p>¿Cómo se relaciona la interacción cara a cara con la retroalimentación del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021?</p>	<p>Determinar cómo se relacionan la interacción cara a cara del aprendizaje colaborativo con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.</p>	<p>Existe relación significativa entre la interacción cara a cara y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.</p>	<p>Momentos de la Retroalimentación</p>	<p>-Aplica feedback en distintos momentos de una sesión de clase</p>
<p>¿Cómo se relaciona la interdependencia positiva con la retroalimentación estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021?</p>	<p>Determinar de qué manera la interdependencia positiva del aprendizaje colaborativo se relaciona con la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.</p>	<p>Existe relación significativa entre la interdependencia positiva del aprendizaje colaborativo y la retroalimentación en estudiantes del primer ciclo, curso Analítica de alimentos, carrera de cocina-Instituto Gastronómico Dgallia, Lima 2021.</p>		<p>Aplica evaluación formativa</p> <p>Aplica feedback en distintos momentos del periodo académico 2021</p>

• Anexo 2: Matriz de Operacionalización de Variables

Variable: Aprendizaje Colaborativo		
Definición conceptual: El aprendizaje colaborativo se describe como una estrategia pedagógica activa que se enmarca en la perspectiva constructivista del proceso de aprendizaje. En este enfoque, cada estudiante construye su conocimiento de manera individual mediante la interacción constante en el entorno educativo. Dentro de un grupo colaborativo, se comparte la autoridad y se asume colectivamente la responsabilidad por las acciones y decisiones del equipo (Iborra e Izquierdo, 2011).		
Instrumento: Cuestionario		
Dimensiones	Indicadores (Definición Operacional)	Ítems del instrumento
Dimensión 1 Interdependencia positiva.	Indicador 1: Establece metas	1. ¿Asignas roles de trabajo a los integrantes de tu equipo? 2. ¿Estableces plazos para el cumplimiento de las actividades programadas grupo según sus capacidades? 3. ¿Realizas actividades con el apoyo mutuo de tus compañeros? 4. ¿Motivas a tus compañeros a usar materiales para realizar sus actividades? 5. ¿Aceptas el rol que te fue asignado? 6. ¿Cumples con la tarea asignada en el tiempo establecido?
	Indicador 2: Ejecuta tareas	
	Indicador 3: Asume roles	
Dimensión 2 Interacción cara a cara.	Indicador 1: Explicación propia	7. ¿Realizas explicaciones de tu trabajo investigado? 8. ¿Apoyas las dificultades que tiene tu grupo de trabajo? 9. ¿Buscas apoyo en tus compañeros cuando dificultades en las tareas?
	Indicador 2: Resolución de problemas	
	Indicador 3: Discusión	

	Indicador 4: Seguir normas acordadas	10. ¿Analizas una actividad e intercambias ideas con tu grupo? 11. ¿Respetas los objetivos establecidos por el grupo? 12. ¿Cumples con los acuerdos establecidos por el grupo? 13. ¿Los trabajos que desarrollas en grupo tienen pertinencia? 14. ¿Los trabajos que desarrollas en grupo tienen relevancia?
Dimensión 3 Responsabilidad y valoración personal.	Indicador 1: Relación a la nueva información	15. ¿Analizas los trabajos revisados en grupo?
	Indicador 2: Contribución al trabajo grupal	16. ¿Aportas en los debates grupales? 17. ¿Contribuyes a la solución de las dificultades que se presentan en el grupo?
	Indicador 3: Retroalimentación Grupal	18. ¿Emites juicios críticos en los trabajos de tus compañeros?
	Indicador 4: Auxilio al grupo	19. ¿Promueves las opiniones de tus compañeros en las actividades de aprendizaje?
	Indicador 5: Responsable de resultado final	20. ¿Aportas a la solución de las dificultades presentadas en el trabajo grupal? 21. ¿Contribuyes con información a los trabajos de tus compañeros de grupo? 22. ¿Asumes la responsabilidad de presentar el trabajo final?
	Indicador 1: Conducción del grupo	23. ¿Promueves la toma de decisiones colectivas en el trabajo de grupo?
	Indicador 2: Roles a desempeñar	

Dimensión 4 Habilidades interpersonales.	Indicador 3: Resolución de conflictos	24. ¿Promueves la participación de los integrantes del grupo?
	Indicador 4: Toma de decisiones asertivas	25. ¿Buscas potenciar las habilidades de tus compañeros durante el trabajo grupal?
	Indicador 5: Habilidades para entablar diálogo	26. ¿Empleas las normas de ética en los conflictos de grupo?
	Indicador 6: Reflexión autocrítica	27. ¿Tratas de ser equitativo en la solución de los conflictos? 28. ¿Decides las responsabilidades en tu grupo de trabajo? 29. ¿Incentivas a los integrantes del grupo a emitir opiniones reflexivas?
Dimensión 5: Proceso de grupo	Indicador 1 Identifica acciones y actitudes	30. ¿Incentivas la participación autónoma y crítica en los integrantes del grupo?
	Indicador 2: Autoevalúa	31. ¿Observas los aspectos positivos al evaluar los logros de las metas trazadas?
	Indicador 3: Evaluación continua	32. ¿Evalúas la efectividad del proceso grupal? 33. ¿Valoras los esfuerzos del grupo al final del trabajo? 34. ¿Reflexionas en forma periódica durante el desarrollo del trabajo? 35. ¿Realizas una evaluación final del trabajo grupal? 36. ¿Identificas los aspectos a mejorar de los trabajos realizados en grupo?

Variable: Retroalimentación		
Definición conceptual: La retroalimentación se define como la información proporcionada por un agente, como un profesor, compañero de equipo, libro o el propio estudiante, acerca del rendimiento académico en una actividad de aprendizaje. Esta información constituye la consecuencia que emerge después de la realización de la actividad educativa (Hattie y Temperley, 2007).		
Instrumento:		
Dimensiones	Indicadores (Definición Operacional)	Ítems del instrumento
Dimensión 1 Tipos de Retroalimentación	Indicador 1: Es constructivo, efectivo y correctivo	1. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de anotaciones en los trabajos entregados? 2. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de comentarios de mi desempeño? 3. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de revisión de pares y/o autoevaluación? 4. ¿El docente realiza retroalimentación a través de otros medios de comunicación diferentes a la plataforma digital, si fuera necesario (drive, correo electrónico, chat, etc.)? 5. ¿Al revisar mi trabajo, el docente me indica mis aciertos y desaciertos?
	Indicador 2: Centrado en el resultado de la tarea	
	Indicador 3: Centrado en la ejecución de la tarea	

		<p>6. ¿El docente me dice qué me falta para mejorar?</p> <p>7. ¿El docente realiza anotaciones en mis trabajos e intervenciones?</p>
Dimensión 2 Momentos que se brinda Retroalimentación	Indicador 1: Aplica retroalimentación en distintos momentos de la sesión de clase virtual	<p>8. ¿En la sesión de clase virtual siempre hay un momento en que el docente brinda retroalimentación?</p> <p>9. ¿El docente hace comentarios de mis trabajos anteriores?</p> <p>10. ¿El docente comenta y opina sobre mis trabajos antes de poner la nota final?</p> <p>11. En las distintas evaluaciones el docente continuamente brinda retroalimentación?</p>
	Indicador 2: Aplica evaluación formativa	
	Indicador 3: Aplica retroalimentación en distintos momentos del período académico 2021	<p>12. En este ciclo, hasta el momento, ¿no he recibido ninguna retroalimentación de parte del docente?</p> <p>13. ¿El docente comenta y da sugerencias a lo largo de todo el curso?</p> <p>14. ¿El docente realiza retroalimentación después de cada evaluación (actividad, trabajo, examen)?</p> <p>15. ¿El docente sólo realiza retroalimentación cuando estoy desaprobado?</p> <p>16. ¿El docente no realiza retroalimentación en ningún momento?</p>

Anexo 3: Instrumento de Recopilación de Datos

Cuestionario para medir Aprendizaje colaborativo				
Preguntas	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
1. ¿Asignas roles de trabajo a los integrantes de tu grupo según sus capacidades?				
2. ¿Estableces plazos para el cumplimiento de las actividades programadas?				
3. ¿Realizas actividades con el apoyo mutuo de tus compañeros?				
4. ¿Motivas a tus compañeros a usar materiales para realizar sus actividades?				
5. ¿Aceptas el rol que te fue asignado?				
6. ¿Cumples con la tarea asignada en el tiempo establecido?				
7. ¿Realizas explicaciones de tu trabajo investigado?				
8. ¿Apoyas las dificultades que tiene tu grupo de trabajo?				
9. ¿Buscas apoyo en tus compañeros cuando encuentras dificultades en las tareas?				
10. ¿Analizas una actividad e intercambias ideas con tu grupo?				
11. ¿Respetas los objetivos establecidos por el grupo?				
12. ¿Cumples con los acuerdos establecidos por el grupo?				
13. ¿Los trabajos que desarrollas en grupo tienen pertinencia?				
14. ¿Los trabajos que desarrollas en grupo tienen relevancia?				
15. ¿Analizas los trabajos revisados en grupo?				
16. ¿Aportas en los debates grupales?				

17. ¿Contribuyes a la solución de las dificultades que se presentan en el grupo?				
18. ¿Emites juicios críticos en los trabajos de tus compañeros?				
19. ¿Promueves las opiniones de tus compañeros en las actividades de aprendizaje?				
20. ¿Aportas a la solución de las dificultades presentadas en el trabajo grupal?				
21. ¿Contribuyes con información a los trabajos de tus compañeros de grupo?				
22. ¿Asumes la responsabilidad de presentar el trabajo final?				
23. ¿Promueves la toma de decisiones colectivas en el trabajo de grupo?				
24. ¿Promueves la participación de los integrantes del grupo?				
25. ¿Buscas potenciar las habilidades de tus compañeros durante el trabajo grupal?				
26. ¿Empleas las normas de ética en los conflictos de grupo?				
27. ¿Tratas de ser equitativo en la solución de los conflictos?				
28. ¿Decides las responsabilidades en tu grupo de trabajo?				
29. ¿Incentivas a los integrantes del grupo a emitir opiniones reflexivas?				
30. ¿Incentivas la participación autónoma y crítica en los integrantes del grupo?				
31. ¿Observas los aspectos positivos al evaluar los logros de las metas trazadas?				
32. ¿Evalúas la efectividad del proceso grupal?				
33. ¿Valoras los esfuerzos del				

grupo al final del trabajo?				
34. ¿Reflexionas en forma periódica durante el desarrollo del trabajo?				
35. ¿Realizas una evaluación final del trabajo grupal?				
36. ¿Identificas los aspectos a mejorar de los trabajos realizados en grupo?				

Cuestionario para medir Retroalimentación				
Preguntas	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
1. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de anotaciones en los trabajos entregados?				
2. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de comentarios de mi desempeño?				
3. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de revisión de pares y/o autoevaluación?				
4. ¿El docente realiza retroalimentación a través de otros medios de comunicación diferentes a la plataforma digital, si fuera necesario (drive, correo electrónico, chat, etc.)?				
5. ¿Al revisar mi trabajo, el docente me indica mis aciertos y desaciertos?				
6. ¿El docente me dice qué me falta para mejorar?				
7. ¿El docente realiza anotaciones en mis trabajos e intervenciones?				
8. ¿En la sesión virtual siempre hay un momento en que el profesor brinda retroalimentación?				
9. ¿El docente hace comentarios de mis trabajos anteriores?				
10. ¿El docente comenta y opina sobre mis trabajos antes de poner la nota final?				
11. ¿En las distintas evaluaciones el docente continuamente brinda retroalimentación?				
12. En este ciclo, hasta el momento, ¿he recibido retroalimentación de parte del docente?				
13. ¿El docente comenta y da sugerencias a lo largo de todo el curso?				

14. ¿El docente realiza retroalimentación después de cada evaluación (actividad, trabajo, examen)?				
15. ¿El docente sólo realiza retroalimentación cuando estoy desaprobado?				
16. ¿El docente no realiza retroalimentación en ningún momento?				



ANEXO 4: FICHAS DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Estimado Especialista: Mg. Tomás Manuel Gonzales Benites.

Siendo conocedores de su trayectoria académica y profesional, me he tomado la libertad de nombrarlo como JUEZ EXPERTO para revisar a detalle el contenido del instrumento de recolección de datos:

1. Cuestionario (x) 2. Guía de entrevista () 3. Guía de focus group ()
 4. Guía de observación () 5. Otro _____ ()

Presento la matriz de consistencia y el instrumento, la cual solicito revisar cuidadosamente, además le informo que mi proyecto de tesis tiene un enfoque:

1. Cualitativo () 2. Cuantitativo (x) 3. Mixto ()

Los resultados de esta evaluación servirán para determinar la validez de contenido del instrumento para mi proyecto de tesis de pregrado.

Título del proyecto de tesis:	Aprendizaje colaborativo y retroalimentación en estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la cámara de cocina del Instituto Gastronómico D'Gallia,
Línea de investigación:	Tecnología educativa E-learning.

De antemano le agradezco sus aportes.

Estudiantes autores del proyecto:

Apellidos y Nombres	Firma
Guerrero Palomo Haidie Jolene	

Asesor(a) del proyecto de tesis:

Apellidos y Nombres	Firma
CAPILLO CHAVEZ Cesar Herminio	

Lima, 25 de marzo del 2021

RÚBRICA PARA LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Criterios	Escala de valoración				
	1	2	3	4	5
1. SUFICIENCIA: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión o indicador son suficientes para obtener la medición de ésta.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión o indicador.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión o indicador, pero no corresponden a la dimensión total.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión o indicador completamente.	Los ítems son suficientes.	Los ítems son suficientes y precisos en medir la dimensión o indicador.
2. CLARIDAD: El ítem se comprende fácilmente, es decir su sintaxis y semántica son adecuadas.	El ítem no es claro.	El ítem requiere varias modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.	El ítem es claro, tiene buena semántica y sintaxis adecuada.
3. COHERENCIA: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación regular con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.
4. RELEVANCIA: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión o indicador.	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que éste mide.	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.	El ítem es esencial y muy relevante por lo que debe ser incluido.

Nota. Adaptado de: www.humana.unal.co/psicometria/files/7113/8574/5708/articulo3_juicio_de_experto_27-36.pdf y modificado por la Dra. Patricia Guillén

INFORMACIÓN DEL ESPECIALISTA:

Nombres y Apellidos:	Tomás Manuel Gonzales Benites
Sexo:	Hombre (x) Mujer () Edad 52 (años)
Profesión:	Docente (ORCID: 0000-0002-0617-7064)
Especialidad:	Filosofía – Investigación
Años de experiencia:	Magister.
Cargo que desempeña actualmente:	32 años
Institución donde labora:	Docente de Investigación – Director Académico
Firma:	

FORMATO DE VALIDACIÓN

Para validar el Instrumento debe colocar en el casillero de los criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, el número que según su evaluación corresponda de acuerdo a la rúbrica.

TABLA N° 1

VARIABLE 1: Aprendizaje colaborativo

Nombre del Instrumento motivo de evaluación:	Cuestionario para medir Aprendizaje colaborativo en estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Gallia,					
Autor del Instrumento	Cuestionario, adaptado de Iborra e Izquierdo (2015) y Alvarado (2020)					
Variable 1: (Especificar si es variable dependiente o independiente)	(Vi) Aprendizaje colaborativo					
Definición Conceptual:	El aprendizaje colaborativo se describe como una estrategia pedagógica activa que se enmarca en la perspectiva constructivista del proceso de aprendizaje. En este enfoque, cada estudiante construye su conocimiento de manera individual mediante la interacción constante en el entorno educativo. Dentro de un grupo colaborativo, se comparte la autoridad y se asume colectivamente la responsabilidad por las acciones y decisiones del equipo (Iborra e Izquierdo, 2011).					
Población:	50 en estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Gallia,					
Dimensión / Indicador	Ítems	S u f i c i e n c i a	C l a r i d a d	Co h e r e n c i a	R e l e v a n c i a	Obse r v a c i o n e s y/o recom en dacion e s
Dimensión 1: Interdependencia positiva	1. ¿Asignas roles de trabajo a los integrantes de tu grupo según sus capacidades?	4	5	5	5	
	2. ¿Estableces plazos para el cumplimiento de las actividades programadas?	4	5	4	5	
	3. ¿Realizas actividades con el apoyo mutuo de tus compañeros?	5	5	5	5	
	4. ¿Motivas a tus compañeros a usar materiales para realizar sus actividades?	5	5	4	5	
	5. ¿Aceptas el rol que te fue asignado?	4	5	4	5	
	6. ¿Cumples con la tarea asignada en el tiempo establecido?	4	5	5	5	
Dimensión 2: Interacción cara a cara.	7. ¿Realizas explicaciones de tu trabajo investigado?	5	5	5	5	
	8. ¿Apoyas las dificultades que tiene tu grupo de trabajo?	5	4	4	5	
	9. ¿Buscas apoyo en tus compañeros cuando encuentras dificultades en las tareas?	5	5	5	5	

	10. ¿Analizas una actividad e intercambias ideas con tu grupo?	4	4	4	4
	11. ¿Respetas los objetivos establecidos por el grupo?	5	5	5	5
	12. ¿Cumples con los acuerdos establecidos por el grupo?	5	5	4	4
	13. ¿Los trabajos que desarrollas en grupo tienen pertinencia?	5	5	5	5
	14. ¿Los trabajos que desarrollas en grupo tienen relevancia?	5	5	5	5
Dimensión 3: Responsabilidad y valoración personal	15. ¿Analizas los trabajos revisados en grupo?	5	5	5	5
	16. ¿Aportes en los debates grupales	5	5	5	5
	17. ¿Contribuyes a la solución de las dificultades que se presentan en el grupo?	4	5	5	5
	18. ¿Emites juicios críticos en los trabajos de tus compañeros?	3	4	4	4
	19. ¿Promueves las opiniones de tus compañeros en las actividades de aprendizaje?	5	5	5	5
	20. ¿Aportes a la solución de las dificultades presentadas en el trabajo grupal?	5	4	4	5
	21. ¿Contribuyes con información a los trabajos de tus compañeros de grupo?	5	5	4	5
Dimensión 4: Habilidades personales	22. ¿Asumes la responsabilidad de presentar el trabajo final?	5	5	4	5
	23. ¿Promueves la toma de decisiones colectivas en el trabajo de grupo?	5	5	4	5
	24. ¿Promueves la participación de los integrantes del grupo?	5	5	4	5
	25. ¿Buscas potenciar las habilidades de tus compañeros durante el trabajo grupal?	5	5	4	5
	26. ¿Empleas las normas de ética en los conflictos de grupo?	5	5	4	5
	27. ¿Tratas de ser equitativo en la solución de los conflictos?	5	5	4	5
	28. ¿Decides las responsabilidades en tu grupo de trabajo?	5	5	4	5
	29. ¿Incentivas a los integrantes del grupo a emitir opiniones reflexivas?	5	5	4	5
Dimensión 5: Proceso grupal	30. ¿Incentivas la participación autónoma y crítica en los integrantes del grupo?	5	5	4	5
	31. ¿Observas los aspectos positivos al evaluar los logros de las metas trazadas?	5	5	4	5
	32. ¿Evalúas la efectividad del proceso grupal?	5	5	4	5
	33. ¿Valoras los esfuerzos del grupo al final del trabajo?	5	5	4	5
	34. ¿Reflexiones en forma periódica durante el desarrollo del trabajo?	5	5	4	5
	35. ¿Realizas una evaluación final del trabajo grupal?	5	5	4	5
	36. ¿Identificas los aspectos a mejorar de los trabajos realizados en grupo?	5	5	4	5

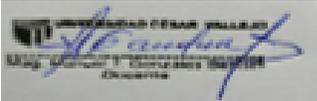
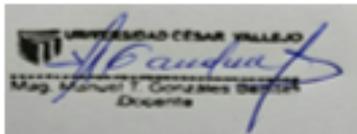
Nombres y Apellidos:	Mg. Tomás Manuel Gonzales Benites.
Aplicable	SI (X) NO () OBSERVADO ()
Firma:	

TABLA N° 2
VARIABLE 1: Retroalimentación

Nombre del Instrumento motivo de evaluación:	Cuestionario para medir Retroalimentación brindada en estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Gallia,					
Autor del Instrumento	Cuestionario, adaptado de CALDERON FERNANDEZ, JOE BRUNO DÍAZ LAZO, JAVIER TEOBALDO, 2019					
Variable 2: (Especificar si es variable dependiente o independiente)	(Vd) Retroalimentación					
Definición Conceptual:	La retroalimentación se define como la información proporcionada por un agente, como un profesor, compañero de equipo, libro o el propio estudiante, acerca del rendimiento académico en una actividad de aprendizaje. Esta información constituye la consecuencia que emerge después de la realización de la actividad educativa (Hattie y Temperley, 2007).					
Población:	50 estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Gallia,					
Dimensión / Indicador	Ítems	S u f i c i e n c i a	C l a r i d a d	Co h e r e n c i a	R e s p o n s i v i d a d	Obs er v a c i o n e s y/o r e c o m e n d a c i o n e s
Dimensión 1: Tipos de Retroalimentación	1. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de anotaciones en los trabajos entregados?	4	5	5	5	
	2. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de comentarios de mi desempeño?	4	5	4	5	
	3. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual	5	5	5	5	

	consta de revisión de pares y/o autoevaluación?					
	4. ¿El docente realiza retroalimentación a través de otros medios de comunicación diferentes a la plataforma digital, si fuera necesario (drive, correo electrónico, chat, etc.)	5	5	4	5	
	5. ¿Al revisar mi trabajo, el docente me indica mis aciertos y desaciertos?	4	5	4	5	
	6. ¿El docente me dice qué me falta para mejorar?	4	5	5	5	
	7. ¿El docente realiza anotaciones en mis trabajos e intervenciones?	5	5	5	4	
Dimension 2: Momentos que se brinda retroalimentación	8. ¿En la sesión virtual siempre hay un momento en que el profesor brinda retroalimentación?	5	5	5	5	
	9. ¿El docente hace comentarios de mis trabajos anteriores?	5	4	4	5	
	10. ¿El docente comenta y opina sobre mis trabajos antes de poner la nota final?	5	5	5	5	
	11. ¿En las distintas evaluaciones el docente continuamente brinda retroalimentación?	4	4	4	4	
	12. En este ciclo, hasta el momento, ¿he recibido retroalimentación de parte del docente?	5	5	5	5	
	13. ¿El docente comenta y da sugerencias a lo largo de todo el curso?	5	5	4	4	
	14. ¿El docente realiza retroalimentación después de cada evaluación (actividad, trabajo, examen)?	5	5	5	5	
	15. ¿El docente sólo realiza retroalimentación cuando estoy desaprobado?	5	5	5	5	
	16. ¿El docente no realiza retroalimentación en ningún momento?	5	5	5	5	

Nombres y Apellidos:	Mg. Tomás Manuel Gonzales Benites.
Aplicable	SI (X) NO () OBSERVADO ()
Firma:	



ANEXO 4: FICHAS DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Estimado Especialista: Mg. Alicia Jesús Terán Ccanre.

Siendo conocedores de su trayectoria académica y profesional, me he tomado la libertad de nombrarlo como JUEZ EXPERTO para revisar a detalle el contenido del instrumento de recolección de datos:

2. Cuestionario (x) 2. Guía de entrevista () 3. Guía de focus group ()

4. Guía de observación () 5. Otro _____ ()

Presento la matriz de consistencia y el instrumento, la cual solicito revisar cuidadosamente, además le informo que mi proyecto de tesis tiene un enfoque:

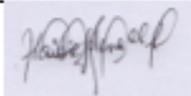
2. Cualitativo () 2. Cuantitativo (x) 3. Mixto ()

Los resultados de esta evaluación servirán para determinar la validez de contenido del instrumento para mi proyecto de tesis de pregrado.

Título del proyecto de tesis:	Aprendizaje colaborativo y retroalimentación en estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Gallia,
Línea de investigación:	Tecnología educativa E-learning.

De antemano le agradezco sus aportes.

Estudiantes autores del proyecto:

Apellidos y Nombres	Firma
Guerrero Palomo Haidie Jolene	

Asesor(a) del proyecto de tesis:

Apellidos y Nombres	Firma
CAPILLO CHAVEZ Cesar Herminio	

Lima, 25 de Marzo del 2021

RÚBRICA PARA LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Criterios	Escala de valoración				
	1	2	3	4	5
1. SUFICIENCIA: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión o indicador son suficientes para obtener la medición de ésta.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión o indicador.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión o indicador pero no corresponden a la dimensión total.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión o indicador completamente.	Los ítems son suficientes.	Los ítems son suficientes y precisos en medir la dimensión o indicador.
2. CLARIDAD: El ítem se comprende fácilmente, es decir su sintaxis y semántica son adecuadas.	El ítem no es claro.	El ítem requiere varias modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.	El ítem es claro, tiene buena semántica y sintaxis adecuada.
3. COHERENCIA: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación regular con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.
4. RELEVANCIA: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión o indicador.	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que éste mide.	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.	El ítem es esencial y muy relevante (por lo que debe ser incluido).

Nota. Adaptado de: www.humana.unal.co/psicometria/files/7113/8574/5708/articulo3_juicio_de_experto_27-36.pdf y modificado por la Dra. Patricia Guillén

INFORMACIÓN DEL ESPECIALISTA:

Nombres y Apellidos:	Alicia Jesús Terán Ccanre
Sexo:	Hombre () Mujer (X) Edad 44 (años)
Profesión:	Docente (ORCID: 0000-0001-8213-9169)
Especialidad:	Educación Primaria
Años de experiencia:	Magister en Administración de la Educación
Cargo que desempeña actualmente:	21 años
Institución donde labora:	Sub Directora
Firma:	

FORMATO DE VALIDACIÓN

Para validar el instrumento debe colocar en el casillero de los criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, el número que según su evaluación corresponda de acuerdo a la rúbrica.

TABLA N° 1
VARIABLE 1: Aprendizaje colaborativo

Nombre del Instrumento motivo de evaluación:	Cuestionario para medir Aprendizaje colaborativo en estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Gallia,					
Autor del Instrumento	Cuestionario, adaptado de Iborra e Izquierdo (2015) y Alvarado (2020)					
Variable 1: (Especificar si es variable dependiente o independiente)	(Vi) Aprendizaje colaborativo					
Definición Conceptual:	El aprendizaje colaborativo se describe como una estrategia pedagógica activa que se enmarca en la perspectiva constructivista del proceso de aprendizaje. En este enfoque, cada estudiante construye su conocimiento de manera individual mediante la interacción constante en el entorno educativo. Dentro de un grupo colaborativo, se comparte la autoridad y se asume colectivamente la responsabilidad por las acciones y decisiones del equipo (Iborra e Izquierdo, 2011).					
Población:	50 estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Gallia,					
Dimensión / Indicador	Ítema	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones y/o recomendaciones
Dimensión 1: Interdependencia positiva	1. ¿Asignas roles de trabajo a los integrantes de tu grupo según sus capacidades?	4	5	5	5	
	2. ¿Estableces plazos para el cumplimiento de las actividades programadas?	4	5	4	5	
	3. ¿Realizas actividades con el apoyo mutuo de tus compañeros?	5	5	5	5	
	4. ¿Motivas a tus compañeros a usar materiales para realizar sus actividades?	5	5	4	5	
	5. ¿Aceptas el rol que te fue asignado?	4	5	4	5	
	6. ¿Cumples con la tarea asignada en el tiempo establecido?	4	5	5	5	
Dimensión 2: Interacción cara a cara.	7. ¿Realizas explicaciones de tu trabajo investigado?	5	5	5	5	
	8. ¿Apoyas las dificultades que tiene tu grupo de trabajo?	5	4	4	5	
	9. ¿Buscas apoyo en tus compañeros cuando encuentras dificultades en las tareas?	5	5	5	5	

	10. ¿Analizas una actividad e intercambias ideas con tu grupo?	4	4	4	4	
	11. ¿Respetas los objetivos establecidos por el grupo?	5	5	5	5	
	12. ¿Cumples con los acuerdos establecidos por el grupo?	5	5	4	4	
	13. ¿Los trabajos que desarrollas en grupo tienen pertinencia?	5	5	5	5	
	14. ¿Los trabajos que desarrollas en grupo tienen relevancia?	5	5	5	5	
Dimensión 3: Responsabilidad y valoración personal	15. ¿Analizas los trabajos revisados en grupo?	5	5	5	5	
	16. ¿Aportas en los debates grupales?	5	5	5	5	
	17. ¿Contribuyes a la solución de las dificultades que se presentan en el grupo?	4	5	5	5	
	18. ¿Emites juicios críticos en los trabajos de tus compañeros?	3	4	4	4	
	19. ¿Promueves las opiniones de tus compañeros en las actividades de aprendizaje?	5	5	5	5	
	20. ¿Aportas a la solución de las dificultades presentadas en el trabajo grupal?	5	4	4	5	
	21. ¿Contribuyes con información a los trabajos de tus compañeros de grupo?	5	5	4	5	
	22. ¿Asumes la responsabilidad de presentar el trabajo final?	5	5	4	5	
Dimensión 4: Habilidades personales	23. ¿Promueves la toma de decisiones colectivas en el trabajo de grupo?	5	5	4	5	
	24. ¿Promueves la participación de los integrantes del grupo?	5	5	4	5	
	25. ¿Buscas potenciar las habilidades de tus compañeros durante el trabajo grupal?	5	5	4	5	
	26. Empleas las normas de ética en los conflictos de grupo?	5	5	4	5	
	27. ¿Tratas de ser equitativo en la solución de los conflictos?	5	5	4	5	
	28. ¿Decides las responsabilidades en tu grupo de trabajo?	5	5	4	5	
	29. ¿Incentivas a los integrantes del grupo a emitir opiniones reflexivas?	5	5	4	5	
Dimensión 5: Proceso grupal	30. ¿Incentivas la participación autónoma y crítica en los integrantes del grupo?	5	5	4	5	
	31. ¿Observas los aspectos positivos al evaluar los logros de las metas trazadas?	5	5	4	5	
	32. ¿Evalúas la efectividad del proceso grupal?	5	5	4	5	
	33. ¿Valoras los esfuerzos del grupo al final del trabajo?	5	5	4	5	
	34. ¿Reflexiones en forma periódica durante el desarrollo del trabajo?	5	5	4	5	
	35. ¿Realizas una evaluación final del trabajo grupal?	5	5	4	5	
	36. ¿Identificas los aspectos a mejorar de los trabajos realizados en grupo?	5	5	4	5	

Nombres y Apellidos:	Mg. Alicia Jesus Terán Coanre.		
Aplicable	SI (X)	NO ()	OBSERVADO ()
Firma:			

TABLA N° 2
VARIABLE 1: Retroalimentación

Nombre del Instrumento motivo de evaluación:	Cuestionario para medir Retroalimentación brindada en estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Gallia,					
Autor del Instrumento	Cuestionario, adaptado de CALDERON FERNANDEZ, JOE BRUNO DIAZ LAZO, JAVIER TEOBALDO, 2019					
Variable 2: (Especificar si es variable dependiente o independiente)	(Vd) Retroalimentación					
Definición Conceptual:	La retroalimentación se define como la información proporcionada por un agente, como un profesor, compañero de equipo, libro o el propio estudiante, acerca del rendimiento académico en una actividad de aprendizaje. Esta información constituye la consecuencia que emerge después de la realización de la actividad educativa (Hattie y Temperley, 2007).					
Población:	50 estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Gallia,					
Dimensión / Indicador	Ítems	S u f i c i e n c i a	C l a r i d a d	C o h e r e n c i a	R e l e v a n c i a	Obse rvaci ones y/o reco men dacio nes
Dimensión 1: Tipos de Retroalimentación	1. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de anotaciones en los trabajos entregados?	4	5	5	5	
	2. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de comentarios de mi desempeño?	4	5	4	5	
	3. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de revisión de pares y/o autoevaluación?	5	5	5	5	
	4. ¿El docente realiza retroalimentación a través de otros medios de comunicación diferentes a la plataforma digital, si fuera necesario (drive, correo electrónico, chat, etc.)?	5	5	4	5	
	5. ¿Al revisar mi trabajo, el docente me indica mis aciertos y desaciertos?	4	5	4	5	
	6. ¿El docente me dice qué me falta para mejorar?	4	5	5	5	
	7. ¿El docente realiza anotaciones en mis trabajos e intervenciones?	5	5	5	4	
Dimensión 2: Momentos que se brinda retroalimentación	8. ¿En la sesión virtual siempre hay un momento en que el profesor brinda retroalimentación?	5	5	5	5	

	9. ¿El docente hace comentarios de mis trabajos anteriores?	5	4	4	5	
	10. ¿El docente comenta y opina sobre mis trabajos antes de poner la nota final?	5	5	5	5	
	11. ¿En las distintas evaluaciones el docente continuamente brinda retroalimentación?	4	4	4	4	
	12. En este ciclo, hasta el momento, ¿he recibido retroalimentación de parte del docente?	5	5	5	5	
	13. ¿El docente comenta y da sugerencias a lo largo de todo el curso?	5	5	4	4	
	14. ¿El docente realiza retroalimentación después de cada evaluación (actividad, trabajo, examen)?	5	5	5	5	
	15. ¿El docente sólo realiza retroalimentación cuando estoy desaprobado?	5	5	5	5	
	16. ¿El docente no realiza retroalimentación en ningún momento?	5	5	5	5	

Nombres y Apellidos:	Mg. Aícia Jesus Terán Ocanre.		
Aplicable	SI (<input checked="" type="checkbox"/>)	NO (<input type="checkbox"/>)	OBSERVADO (<input type="checkbox"/>)
Firma:			



ANEXO 4: FICHAS DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Estimado Especialista: Mg. Raúl Chávez Zavaleta.

Siendo conocedores de su trayectoria académica y profesional, me he tomado la libertad de nombrarlo como JUEZ EXPERTO para revisar a detalle el contenido del instrumento de recolección de datos:

1. Cuestionario (x) 2. Guía de entrevista () 3. Guía de focus group ()
 4. Guía de observación () 5. Otro _____ ()

Presento la matriz de consistencia y el instrumento, la cual solicito revisar cuidadosamente, además le informo que mi proyecto de tesis tiene un enfoque:

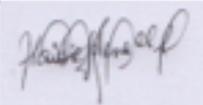
1. Cualitativo () 2. Cuantitativo (x) 3. Mixto ()

Los resultados de esta evaluación servirán para determinar la validez de contenido del instrumento para mi proyecto de tesis de pregrado.

Título del proyecto de tesis:	Aprendizaje colaborativo y retroalimentación en estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Gallia,
Línea de investigación:	Tecnología educativa E-learning.

De antemano le agradezco sus aportes.

Estudiantes autores del proyecto:

Apellidos y Nombres	Firma
Guerrero Palomo Haidie Jolene	

Asesor(a) del proyecto de tesis:

Apellidos y Nombres	Firma
CAPILLO CHAVEZ Cesar Herminio	

Lima, 25 de Marzo del 2021

RÚBRICA PARA LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Criterios	Escala de valoración				
	1	2	3	4	5
1. SUFICIENCIA: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión o indicador son suficientes para obtener la medición de ésta.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión o indicador.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión o indicador pero no corresponden a la dimensión total.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión o indicador completamente.	Los ítems son suficientes.	Los ítems son suficientes y precisos en medir la dimensión o indicador.
2. CLARIDAD: El ítem se comprende fácilmente, es decir su sintáctico y semántico son adecuadas.	El ítem no es claro.	El ítem requiere varias modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.	El ítem es claro, tiene buena semántica y sintaxis adecuada.
3. COHERENCIA: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación regular con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.
4. RELEVANCIA: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión o indicador.	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que éste mide.	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.	El ítem es esencial y muy relevante por lo que debe ser incluido.

Nota. Adaptado de: www.humana.unal.co/psicometria/files/7113/8574/5708/articulo3_juicio_de_experto_27-36.pdf y modificado por la Dra. Patricia Guillén

INFORMACIÓN DEL ESPECIALISTA:

Nombres y Apellidos:	Raúl Chávez Zavaleta
Sexo:	Hombre (x) Mujer () Edad 57 (años)
Profesión:	Docente (ORCID: 0000-0003-3202-6929)
Especialidad:	Ingeniero Industrial
Años de experiencia:	Maestro
Cargo que desempeña actualmente:	15 años
Institución donde labora:	Universidad Nacional José F. Sánchez Carrión

Firma:	 RAÚL CHARVEL ZAMALETA INGENIERO INDUSTRIAL Reg. C. I. P. N° 48883
--------	---

FORMATO DE VALIDACIÓN

Para validar el Instrumento debe colocar en el casillero de los criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, el número que según su evaluación corresponda de acuerdo a la rúbrica.

TABLA N° 1
VARIABLE 1: Aprendizaje colaborativo

Nombre del instrumento motivo de evaluación:	Cuestionario para medir Aprendizaje colaborativo en estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Galía,					
Autor del instrumento	Cuestionario, adaptado de Iborra e Izquierdo (2015) y Alvarado (2020)					
Variable 1: (Especificar si es variable dependiente o independiente)	(V) Aprendizaje colaborativo					
Definición Conceptual:	Iborra (2010) "El aprendizaje colaborativo es un tipo de metodología docente activa, que se incluye dentro del enfoque del constructivismo del aprendizaje, en la que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula. En un grupo colaborativo existe, pues, una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Cada miembro del equipo es responsable total de su propio aprendizaje y, a la vez, de los restantes miembros del grupo".					
Población:	50 estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Galía,					
Dimensión / Indicador	Ítema	S u f i c i e n c i a	C l a r i d a d	C o h e r e n c i a	R e l e v a n c i a	Observaciones y/o recomendaciones
Dimensión 1: Interdependencia positiva	1. ¿Asignas roles de trabajo a los integrantes de tu grupo según sus capacidades?	4	5	5	5	
	2. ¿Estableces plazos para el cumplimiento de las actividades programadas?	4	5	4	5	
	3. ¿Realizas actividades con el apoyo mutuo de tus compañeros?	5	5	5	5	
	4. ¿Motivas a tus compañeros a usar materiales para realizar sus actividades?	5	5	4	5	
	5. ¿Aceptas el rol que te fue asignado?	4	5	4	5	
	6. ¿Cumples con la tarea asignada en el tiempo establecido?	4	5	5	5	
	7. ¿Realizas explicaciones de tu trabajo investigado?	5	5	5	5	

Dimensión 2: Interacción cara a cara.	8. ¿Apoyas las dificultades que tiene tu grupo de trabajo?	5	4	4	5	
	9. ¿Buscas apoyo en tus compañeros cuando encuentras dificultades en las tareas?	5	5	5	5	
	10. ¿Analizas una actividad e intercambias ideas con tu grupo?	4	4	4	4	
	11. ¿Respetas los objetivos establecidos por el grupo?	5	5	5	5	
	12. ¿Cumples con los acuerdos establecidos por el grupo?	5	5	4	4	
	13. ¿Los trabajos que desarrollas en grupo tienen pertinencia?	5	5	5	5	
	14. ¿Los trabajos que desarrollas en grupo tienen relevancia?	5	5	5	5	
Dimensión 3: Responsabilidad y valoración personal	15. ¿Analizas los trabajos revisados en grupo?	5	5	5	5	
	16. ¿Aportas en los debates grupales?	5	5	5	5	
	17. ¿Contribuyes a la solución de las dificultades que se presentan en el grupo?	4	5	5	5	
	18. ¿Emites juicios críticos en los trabajos de tus compañeros?	3	4	4	4	
	19. ¿Promueves las opiniones de tus compañeros en las actividades de aprendizaje?	5	5	5	5	
	20. ¿Aportas a la solución de las dificultades presentadas en el trabajo grupal?	5	4	4	5	
	21. ¿Contribuyes con información a los trabajos de tus compañeros de grupo?	5	5	4	5	
	22. ¿Asumes la responsabilidad de presentar el trabajo final?	5	5	4	5	
Dimensión 4: Habilidades personales	23. ¿Promueves la toma de decisiones colectivas en el trabajo de grupo?	5	5	4	5	
	24. ¿Promueves la participación de los integrantes del grupo?	5	5	4	5	
	25. ¿Buscas potenciar las habilidades de tus compañeros durante el trabajo grupal?	5	5	4	5	
	26. ¿Emplicas las normas de ética en los conflictos de grupo?	5	5	4	5	
	27. ¿Trabajas de ser equitativo en la solución de los conflictos?	5	5	4	5	
	28. ¿Decides las responsabilidades en tu grupo de trabajo?	5	5	4	5	
	29. ¿Incentivas a los integrantes del grupo a emitir opiniones reflexivas?	5	5	4	5	
Dimensión 5: Proceso grupal	30. ¿Incentivas la participación autónoma y crítica en los integrantes del grupo?	5	5	4	5	
	31. ¿Observas los aspectos positivos al evaluar los logros de las metas trazadas?	5	5	4	5	
	32. ¿Evalúas la efectividad del proceso grupal?	5	5	4	5	
	33. ¿Valoras los esfuerzos del grupo al final del trabajo?	5	5	4	5	
	34. ¿Reflexionas en forma periódica durante el desarrollo del trabajo?	5	5	4	5	
	35. ¿Realizas una evaluación final del trabajo grupal?	5	5	4	5	
	36. ¿Identificas los aspectos a mejorar de los trabajos realizados en grupo?	5	5	4	5	

Nombres y Apellidos:	Raúl Chávez Zavaleta.		
Aplicable	SI (X)	NO ()	OBSERVADO ()
Firma:	 RAUL CHAVEZ ZAVALETA INGENIERO INDUSTRIAL Reg. C.I.P. N° 48453		

TABLA N° 2
VARIABLE 1: Retroalimentación

Nombre del instrumento motivo de evaluación:	Cuestionario para medir Retroalimentación brindada en estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Galía,					
Autor del instrumento	Cuestionario, adaptado de CALDERÓN FERNÁNDEZ, JOE BRUNO DÍAZ LAZO, JAVIER TEOBALDO, 2019					
Variable 2: (Especificar si es variable dependiente o independiente)	(Vd) Retroalimentación					
Definición Conceptual:	<p>La retroalimentación consiste en devolver a la persona, información que describa sus logros o progresos en relación con los criterios de evaluación. Una retroalimentación es eficaz cuando se observa las actuaciones y/o producciones de la persona evaluada, se identifica sus aciertos, errores recurrentes y los aspectos que más atención requieren; y a partir de ello brinda información oportuna que lo lleve a reflexionar sobre dichos aspectos y a la búsqueda de estrategias que le permitan mejorar sus aprendizajes (RVM N° 094-2020-MINEDU)</p> <p>De acuerdo con Hattie y Timperley (2007) retroalimentación es la información que provee un agente como podría ser: un profesor, un compañero de equipo, un libro, uno mismo, sobre el desempeño académico de una actividad de aprendizaje; es la consecuencia que surge después de la presentación de una actividad de aprendizaje. Evans (2013) encontró que la retroalimentación se ve como una herramienta correctiva, sin embargo, esta debería ser vista como una herramienta que ayude al estudiante para que clarifique sus dudas y como un medio para mejorar su aprendizaje.</p>					
Población:	50 estudiantes de primer ciclo del curso de Analítica de alimentos de la carrera de cocina del Instituto Gastronómico D'Galía,.					
Dimensión / Indicador	Ítems	S u f i c i e n c i a	C l i f i c i d a n c i a	C o h e r e n c i a	R e l e v a n c i a	Observaciones y/o recomendaciones
Dimensión 1: Tipos de Retroalimentación	1. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de anotaciones en los trabajos entregados?	4	5	5	5	
	2. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de comentarios de mi desempeño?	4	5	4	5	
	3. ¿La retroalimentación realizada por el docente en la sesión de clase virtual consta de revisión de pares y/o autoevaluación?	5	5	5	5	
	4. ¿El docente realiza retroalimentación a través de otros medios de comunicación diferentes a la plataforma digital, si fuera necesario (drive, correo electrónico, chat, etc.)?	5	5	4	5	
	5. ¿Al revisar mi trabajo, el docente me indica mis aciertos y desaciertos?	4	5	4	5	
	6. ¿El docente me dice qué me falta para mejorar?	4	5	5	5	

	7. ¿El docente realiza anotaciones en mis trabajos e intervenciones?	5	5	5	4	
Dimensión 2: Momentos que se brinda retroalimentación	8. En la sesión virtual siempre hay un momento en que el profesor brinda retroalimentación?	5	5	5	5	
	9. ¿El docente hace comentarios de mis trabajos anteriores?	5	4	4	5	
	10. ¿El docente comenta y opina sobre mis trabajos antes de poner la nota final?	5	5	5	5	
	11. ¿En las distintas evaluaciones el docente continuamente brinda retroalimentación?	4	4	4	4	
	12. En este ciclo, hasta el momento, ¿he recibido retroalimentación de parte del docente?	5	5	5	5	
	13. ¿El docente comenta y da sugerencias a lo largo de todo el curso?	5	5	4	4	
	14. ¿El docente realiza retroalimentación después de cada evaluación (actividad, trabajo, examen)?	5	5	5	5	
	15. ¿El docente solo realiza retroalimentación cuando estoy desaprobado?	5	5	5	5	
	16. ¿El docente no realiza retroalimentación en ningún momento?	5	5	5	5	

Nombres y Apellidos:	Raúl Chávez Zavaleta.		
Aplicable	SI (X)	NO ()	OBSERVADO ()
Firma:	 RAÚL CHÁVEZ ZAVALETA INGENIERO INDUSTRIAL Reg. C.I.P. Nº 48453		