



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE NEGOCIOS INTERNACIONALES DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Línea de investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación

Autor:

Quispe Farfán, Percy Hugo

Asesor:

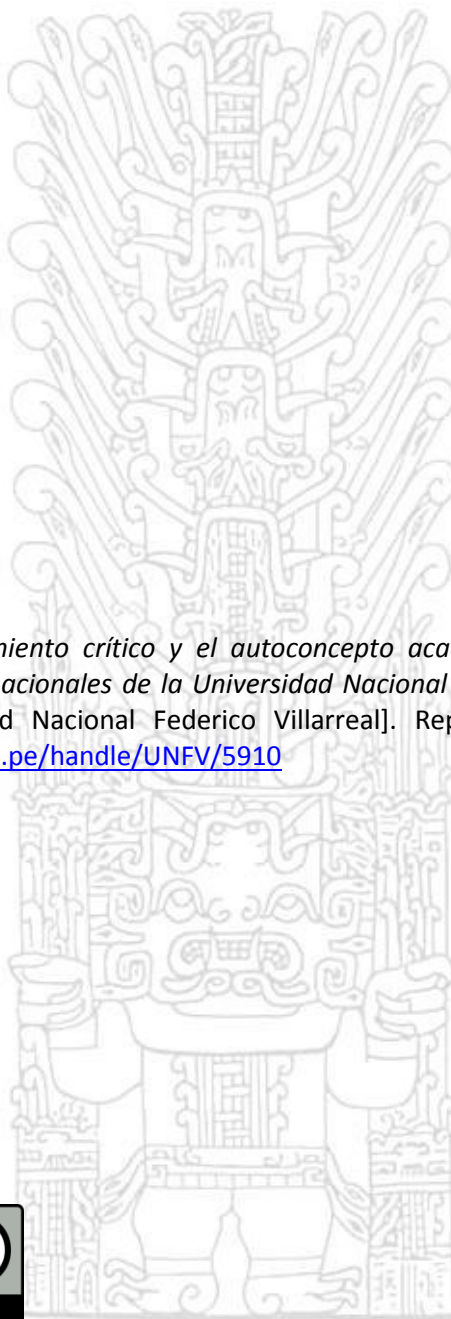
Barrera Dávila, Soledad Fanny
(ORCID: 0000-0001-5288-7852)

Jurado:

Luna García, Doris Lupe
Bedón Soria, Isabel Teófila
Chávez Navarro, Juan Roberto

Lima - Perú

2021



Referencia:

Quispe, P. (2021). *Pensamiento crítico y el autoconcepto académico en estudiantes de la Escuela de Negocios Internacionales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/5910>



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)

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 generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

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



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL AUTOCONCEPTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA
DE NEGOCIOS INTERNACIONALES DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN
MARCOS

Línea de Investigación: Educación para la sociedad del
conocimiento

Tesis para optar el Grado Académico de
Doctor en Educación.

Autor

Quispe Farfán, Percy Hugo

Asesora

Barreda Dávila, Soledad
(ORCID: 0000-0001-5288-7852)

Jurado

Luna García, Doris Lupe
Bedón Soria, Isabel Teófila
Chávez Navarro, Juan Roberto

Lima – Perú

2021

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi padre, Mauro Quispe Valenzuela, por velar por nosotros desde el cielo, con sus enseñanzas, ejemplo de vida y recuerdos, me motiva a avanzar en mi formación profesional. A mi compañera de toda la vida, Lucero Lorraine Camacho Aponte, por ser la estrella que alumbra mi camino y el de mis hijos, A mi madre Nelly Farfán Cueto de Quispe que con paciencia y amor es el empuje en este camino lleno de adversidades y metas por cumplir y a mis hijos Amy Grimaneza, Percy Mauricio, y Fany Solange, que son la razón de mi esfuerzo. A mis hermanos Dante Ique y Fany Soledad. Finalmente, agradezco a mi asesora de tesis, la Doctora Soledad Barreda Dávila, cuya vocación y motivación permitió desarrollar y culminar exitosamente el presente trabajo de investigación.

“La vida no examinada no vale ser vivida” Sócrates

Índice

Índice	3
□ Índice de Tablas	8
□ Índice de Figuras	13
□ Resumen	15
□ Abstract	16
I. INTRODUCCIÓN	17
1.1. Planteamiento del problema	22
1.1.1. Curso histórico temporal del problema	22
1.1.2. Proyección del problema	25
1.1.3. Motivo de investigar el problema	26
1.2. Descripción del Problema	29
1.3. Formulación del Problema	34
1.3.1. Problema General	34
1.3.2. Problemas Específicos	35
1.4. Antecedentes	37
1.4.1. Antecedentes nacionales	39
1.4.2. Antecedentes internacionales	44
1.5. Justificación de la Investigación.	53
1.5.1. ¿por qué es importante el problema de investigación?	53
1.5.2. ¿por qué debe investigarse?	54
1.5.3. ¿a quién o a quiénes beneficiarán los resultados?	55
1.6. Limitaciones de la investigación	56
1.7. Objetivos	58

	4
1.7.1. Objetivo General	58
1.7.2. Objetivos específicos.	58
1.8. Hipótesis	60
1.8.1. Hipótesis Principal	60
1.8.2. Hipótesis Específicas	61
1.9. Descripción de los términos	64
II. MARCO TEÓRICO	68
2.1. Marco conceptual	69
2.1.1. El pensamiento	70
2.1.2. Método de pensamiento socrático	72
2.1.3. Elementos del pensamiento.	73
2.1.4. Concepto del pensamiento crítico.	75
2.1.5. Habilidades del pensamiento crítico.	80
2.1.6. Disposición de pensamiento crítico.	82
2.1.7. Dimensiones del pensamiento crítico.	84
2.1.8. Evaluación del nivel del pensamiento crítico	87
2.1.9. Autoconcepto.	90
2.1.10. Autoconcepto académico	93
2.1.11. Dimensiones del autoconcepto académico	94
2.1.12. Evaluación del nivel del autoconcepto académico.	95
2.1.13. Rendimiento académico.	98
2.1.14. Metacognición.	100
2.2. Bases teóricas de la disposición hacia el pensamiento crítico.	100

2.2.1.	Teoría de la argumentación del Movimiento del Pensamiento Crítico.	102
2.2.2.	La teoría del pensamiento crítico de Facione	108
2.2.3.	La teoría del Pensamiento Reflexivo y Crítico, de Villarini	113
2.2.4.	La teoría del pensamiento crítico de Halpern.	116
2.2.5.	Teoría de los seis estadios del pensamiento crítico.	117
2.2.6.	La teoría humanista del pensamiento: John Dewey.	120
2.3.	Bases teóricas del autoconcepto académico.	122
2.3.1.	Teoría de los procesos de comparación social	124
2.3.2.	Teoría del autoconcepto por Shavelson, Hubner y Stanton.	127
2.3.3.	La teoría de la autopercepción.	129
2.3.4.	La teoría sociocognitiva.	130
2.3.5.	Teoría de la Equiliteración de Shealy	132
2.4.	Modelo teórico de las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico	133
2.4.1.	Teoría de la autorregulación.	136
III.	MÉTODO	137
3.1.	Tipo de investigación	137
3.1.1.	Tipo de investigación	137
3.1.2.	Diseño de investigación	138
3.1.3.	Enfoque de la investigación	141
3.1.4.	Alcance de Investigación.	143
3.2.	Población y muestra	144
3.2.1.	Población	144

3.2.2. Muestra	145
3.3. Operacionalización de variables.	149
3.4. Instrumento	152
3.4.1. Descripción general del instrumento	152
3.4.2. Criterio de jueces para la validez	154
3.4.3. Validación de Aiken del instrumento de medición	156
3.4.4. Análisis estadístico de la validez del instrumento de medición	160
3.4.5. Confiabilidad de los instrumentos de medición	164
3.5. Procedimientos	167
3.6. Análisis de datos	169
3.6.1. Normalidad de la distribución de las variables en estudio	170
3.6.2. Tratamiento estadístico y la interpretación de los resultados	171
3.7. Consideraciones éticas.	173
IV. RESULTADOS	176
4.1. Análisis descriptivo de las variables en estudio	176
4.1.1. Descripción de los puntajes del instrumento de medición	176
4.1.2. Análisis descriptivo de la variable pensamiento crítico.	180
4.1.3. Análisis descriptivo de la variable autoconcepto académico.	184
4.2. Contratación de hipótesis	187
4.2.1. Bases teóricas para la contratación de hipótesis.	187
4.2.2. Contratación de la hipótesis principal	191
4.2.3. Contratación de las hipótesis secundarias	193
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	210

5.1.	Discusión de la hipótesis principal	210
5.2.	Discusión de las hipótesis secundarias	212
5.2.1.	Disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento percibido.	212
5.2.2.	Disposición hacia el pensamiento crítico y la autoeficacia académica.	213
5.2.3.	Disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico	214
5.2.4.	Autoconcepto académico y el rendimiento académico.	215
5.2.5.	Nivel de disposición hacia el pensamiento crítico.	218
5.2.6.	Nivel de autoconcepto académico.	222
5.2.7.	Reconocimiento de asunciones y el autoconcepto académico.	225
5.2.8.	Evaluación de argumentos y el autoconcepto académico.	226
5.2.9.	Interpretaciones y autoconcepto académico.	228
5.2.10.	Género, edad, rendimiento académico, experiencia laboral.	229
VI.	CONCLUSIONES	231
VII.	RECOMENDACIONES	234
VIII.	REFERENCIAS	237
IX.	ANEXO	263
Anexo A :	Matriz de consistencia la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico.	263
Anexo B :	Encuesta cuantitativa de disposiciones de pensamiento crítico y autoconcepto académico	266
Anexo C :	Fichas técnicas de los instrumentos	269
Anexo C:	Instrumento para la validez de contenido juicio de expertos.	274
Anexo D:	Firma de los 6 doctores jueces expertos que validaron el contenido del instrumento de medición.	283

Índice de Tablas

Tabla 1 Antecedentes Nacionales	39
Tabla 2 Antecedentes Internacionales.	44
Tabla 3 Definiciones de Pensamiento Crítico.	79
Tabla 4 Habilidades de Pensamiento Crítico.	81
Tabla 5 Disposiciones de Pensamiento Crítico.	83
Tabla 6 Definiciones de Autoconcepto.	91
Tabla 7 Evaluación y Medición del Autoconcepto.	97
Tabla 8 Definiciones de Rendimiento Académico.	99
Tabla 9 Perfil del Pensador Crítico.	112
Tabla 10 Estudiantes Matriculados Periodo Académico 2019-2.	145
Tabla 11 Distribución de la Población por Ciclo Académico.	148
Tabla 12 Operacionalización de Variable.	150
Tabla 13 Detalle de Coeficiente de V de Aiken por Item Disposiciones del Pensamiento Crítico.	157
Tabla 14 Detalle de Coeficiente de V de Aiken por Ítem Autoconcepto Académico.	158
Tabla 15 Detalle de Coeficiente de V de Aiken por sección.	159
Tabla 16 Matriz de Correlaciones de Reconocimiento de Asunciones.	160
Tabla 17 Matriz de Correlaciones de Interpretaciones	161
Tabla 18 Matriz de Correlaciones de Evaluación de Argumentos.	162
Tabla 19 Matriz de Correlaciones de Rendimiento.	162
Tabla 20 Matriz de Correlaciones de Autoeficacia Académica.	163
Tabla 21 Coeficientes Alfa de Cronbach de la Variable Pensamiento Crítico.	165

Tabla 22	Coeficientes Alfa de Cronbach de la Variable Autoconcepto Académico	165
Tabla 23	Coeficientes Alfa de Cronbach de las Variables en Estudio	166
Tabla 24	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una Muestra	171
Tabla 25	Puntajes de la Variable Disposiciones del Pensamiento Crítico.	177
Tabla 26	Puntajes de la Variable Disposiciones del Pensamiento Crítico.	177
Tabla 27	Puntajes de la Variable Disposiciones del Autoconcepto Académico.	178
Tabla 28	Puntajes Totales y Puntajes Promedios de las Variables en Estudio y sus Dimensiones	178
Tabla 29	Niveles de disposición del Pensamiento Crítico y Dimensiones Respectivas	179
Tabla 30	Niveles de Autoconcepto Académico y Dimensiones Respectivas	179
Tabla 31	Niveles de Pensamiento Crítico en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.	180
Tabla 32	Niveles de Reconocimiento de Asunciones en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de La UNMSM en el 2019.	181
Tabla 33	Niveles de Interpretaciones en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.	182
Tabla 34	Niveles de Evaluación de Argumentos en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.	183
Tabla 35	Niveles de Autoconcepto Académico en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.	184
Tabla 36	Niveles de rendimiento en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.	185

Tabla 37 Niveles de Autoeficacia Académica en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.	186
Tabla 38 Muestras de las Variables a Tratar	190
Tabla 39 Tabla de Contingencia del Pensamiento crítico y el Autoconcepto Académico.	191
Tabla 40 Tabla de Contingencia del Pensamiento crítico y el Autoconcepto Académico.	192
Tabla 41 Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre Disposiciones del Pensamiento Crítico y el Rendimiento Percibido en la UNMSM 2019.	193
Tabla 42 Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre Disposiciones del Pensamiento crítico y la Autoeficacia Académica en la UNMSM 2019.	194
Tabla 43 Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre Disposiciones del Pensamiento Crítico y el Rendimiento Académico en la UNMSM 2019.	195
Tabla 44 Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre el Autoconcepto Académico y el Rendimiento Académico.	196
Tabla 45 Niveles de Disposición del Pensamiento Crítico en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.	197
Tabla 46 Niveles de Autoconcepto Académico en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.	198
Tabla 47 Tabla de Contingencia de Reconocimiento de Asunciones y el Autoconcepto Académico en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la “UNMSM”.	199

Tabla 48 Test Del Chi – Cuadrada de Reconocimiento de Asunciones y el Autoconcepto Académico en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la “UNMSM”.	200
Tabla 49 Tabla de Contingencia de Evaluación de Argumentos y el Autoconcepto Académico en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la “UNMSM”.	201
Tabla 50 Test del chi – cuadrada de Evaluación de Argumentos y el Autoconcepto Académico en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la “UNMSM”.	201
Tabla 51 Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre Interpretaciones y el Autoconcepto Académico en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la “UNMSM”.	202
Tabla 52 Tabla de Contingencia de Reconocimiento de Asunciones y Genero de estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM.	204
Tabla 53 Test e chi-cuadrada para la Diferencia de Reconocimiento de Asunciones de Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM según Genero.	205
Tabla 54 Test de chi-cuadrada para las Diferencias Significativas de Interpretaciones en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral	205
Tabla 55 Test de chi-cuadrada para las Diferencias Significativas de Reconocimiento de Asunciones en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia laboral.	206
Tabla 56 Test de chi-cuadrada para las Diferencias significativas de Evaluación de Argumentos en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral.	207

Tabla 57 Test de chi-cuadrada para las Diferencias Significativas de Rendimiento Percibido en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral. 208

Tabla 58 Test de chi-cuadrada para las Diferencias Significativas de Autoeficacia Académica en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral. 208

Índice de Figuras

Figura 1 Variables que Influyen el Pensamiento Crítico.	37
Figura 2 Variables que Influyen el Autoconcepto Académico	39
Figura 3 Teoría del Pensamiento Crítico del Grupo de los Cinco.	68
Figura 4 Niveles del Pensamiento según Villarini.	70
Figura 5 Elementos del Pensamiento Crítico.	74
Figura 6 Concepto del Pensamiento Crítico.	76
Figura 7 Estructura del Pensamiento Crítico.	84
Figura 8 Características del Autoconcepto.	90
Figura 9 Componentes del Autoconcepto.	93
Figura 10 Metacognición según John Flavell.	100
Figura 11 Movimiento del Pensamiento Crítico.	101
Figura 12 Las Disposiciones del pensamiento crítico	103
Figura 13 Pensamiento Crítico según Robert Ennis.	105
Figura 14 Conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades.	107
Figura 15 Las Disposiciones y Habilidades de Pensamiento Crítico.	109
Figura 16 Las Disposiciones hacia el Pensamiento Crítico según Facione.	110
Figura 17 Competencia para el pensamiento sistemático, creativo y crítico según Villarini.	114
Figura 18 Desarrollo del Pensamiento Crítico según Villarini.	115
Figura 19 Dimensiones del Pensamiento Crítico según Villarini.	116
Figura 20 Pensamiento Crítico según Paul.	118
Figura 21 Bases Teóricas del Autoconcepto Académico	123
Figura 22 Definición de la Comparación Social.	124

Figura 23 La Teoría de la comparación social de Festinger.	125
Figura 24 Características Básicas la Teoría de la Comparación Social.	126
Figura 25 Modelo de Autoconcepto de Shavelson, Hubner, y Stanton.	128
Figura 26 Supuestos Teóricos de la Teoría Sociocognitiva	130
Figura 27 Proceso Cíclico de la Autorregulación del Aprendizaje.	131
Figura 28 Modelo Teórico de las Disposiciones Pensamiento Crítico y del Autoconcepto Académico.	135
Figura 29 Relación entre Disposición al Pensamiento Crítico y Autoconcepto académico.	141
Figura 30 Niveles de Pensamiento Crítico en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de La UNMSM en el 2019.	180
Figura 31 Niveles de Reconocimiento de Asunciones en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.	181
Figura 32. Niveles de interpretaciones en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019.	182
Figura 33 Niveles de Evaluación de Argumentos en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.	183
Figura 35 Niveles de rendimiento en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.	185
Figura 36 Niveles de Autoeficacia Académica en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.	186

Resumen

Objetivo: Este estudio fue diseñado para proporcionar una mayor comprensión de cómo la disposición hacia el pensamiento crítico se conecta con el autoconcepto académico, en universitarios y proporcionar perspectivas pedagógicas más valiosas para la educación que potencialmente podrían generar mayores niveles de rendimiento académico en sus futuros esfuerzos académicos y profesionales. **Método:** Este estudio utilizó un diseño de investigación correlacional, de naturaleza transversal, que representa un enfoque no experimental para explicar y predecir la relación entre las variables, pero no infiere la causalidad. La población de estudio fue de 499 estudiantes, de negocios internacionales de la UNMSM. Se entrevistó a una muestra de 217 estudiantes. **Resultados:** Un modelo de regresión simple sugiere que una parte significativa de las disposiciones del pensamiento crítico de un estudiante universitario se asocia por la puntuación en la prueba de autoconcepto académico. **Conclusiones:** Los resultados de esta investigación determinaron una relación altamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico, el autoconcepto académico, la autoeficacia académica y el rendimiento académico percibido. : no existe evidencias para afirmar que, existe una relación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico, tampoco existe evidencias para afirmar que, existe una relación estadísticamente significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico en los en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: pensamiento crítico, rendimiento académico, autoeficacia, autoconcepto, autoimagen, autovaloración, autoevaluación, autoaceptación, autoidentidad, autoimagen, autopercepción, autoconocimiento y autoconciencia.

Abstract

Purpose: This study was designed to provide a greater understanding of how the disposition towards critical thinking connects with academic self-concept, undergraduates of the EAP of international business at UNMSM and provide more valuable pedagogical perspectives for education that could potentially generate higher levels of academic performance in their future academic and professional endeavors. **Methodology:** This study used a correlational research design, cross-sectional in nature, which represents a non-experimental approach to explain and predict the relationship between variables but does not infer causality. The study population was 499 students, from the academic cycle 2019-2. of the EAP of international business at UNMSM. A sample of 217 students was interviewed. **Results:** A simple regression model suggests that a significant part of the critical thinking dispositions of a university student is associated by the score on the academic self-concept. **Conclusions:** The results of this research determined a highly significant relationship between the disposition towards critical thinking, academic self-concept, academic self-efficacy and perceived academic performance. : there is no evidence to affirm that there is a statistically significant relationship between the disposition towards critical thinking and academic performance, there is also no evidence to affirm that there is a statistically significant relationship between academic self-concept and academic performance in students university students.

Keywords: critical thinking, academic performance, self-efficacy self-concept, self-image, self-worth, self-evaluation, self-acceptance, self-identity, self-image, self-perception, self-knowledge, and self-awareness.

I. INTRODUCCIÓN

La disposición hacia el pensamiento crítico es "la motivación interna consistente para utilizar las habilidades de pensamiento crítico para decidir qué creer y qué hacer" (Facione, 2000, p. 73). El pensamiento crítico¹ (disposiciones y habilidades) y el autoconcepto² (autovaloración, autoidentidad, autoimagen, autopercepción, autoconocimiento y autoconciencia) son inseparables, y ambos constructos son necesarios simultáneamente para los procesos formativos en estudiantes universitarios. (Connell, 2016; Mulnix, 2012). Con el apoyo a la reflexión y la orientación para dar sentido a la nueva información, los estudiantes pueden reorganizar sus perspectivas para ver el mundo de forma más compleja y actuar con mayor eficacia para crear sistemas internos sostenibles (Shealy, 2015).

José Martí dice que para ejercer el criterio se tiene que ser capaz de analizar, sintetizar y concluir, ergo el pensamiento crítico es un producto de la educación, la capacitación y la práctica, (Snyder y Snyder, 2008). Consiste en la capacidad de ejercer la crítica en todo momento, refiriéndonos al criterio propio, no del profesor, en ese sentido el criterio necesita formarse mediante técnicas de adquisición cognitiva y de maduración del autoconcepto, siendo el resultado de un proceso formativo personal del estudiante y de la educación universitaria, Todos piensan, es nuestra naturaleza hacerlo, pero gran parte de nuestro pensamiento, abandonado a sí mismo, está sesgado, distorsionado, es parcial, desinformado o con prejuicios. Sin embargo, la calidad de nuestra vida y la de lo que construimos depende de la calidad de nuestro pensamiento. El pensamiento de mala calidad es costoso, tanto en dinero como en calidad de vida. La excelencia

¹ El pensamiento crítico está formado tanto de habilidades como de disposiciones, (Ennis, 1985)

² Los términos que se pueden intercambiar con autoconcepto son los de self, autovaloración, autoidentidad, autoimagen, autopercepción, autoconocimiento y autoconciencia, (Hattie, 1992).

en el pensamiento, sin embargo, debe cultivarse sistemáticamente. los estándares son la parte de la calidad del pensamiento crítico sus conceptos como precisión, claridad, relevancia, en lugar de la superficialidad (Paul y Elder, 2008).

Las encuestas realizadas por las asociaciones de educación superior y las organizaciones gubernamentales en los Estados Unidos de Norte América, han constatado sistemáticamente que los empleadores y las organizaciones cívicas dan prioridad a habilidades y capacidades como el pensamiento crítico y la conciencia de sí mismo (autoconcepto) por encima del conocimiento de los contenidos, y expresan su preocupación por el hecho de que los graduados actuales no estén bien preparados en estas áreas (Hart Research Associates, 2016). Los graduados universitarios que carecen de pensamiento crítico y autoconcepto están en desventaja para los trabajos y el éxito futuro.

Aunque la capacidad de pensar críticamente ha sido un objetivo deseado en la educación superior durante décadas, la definición del proceso de pensamiento crítico ha sido esquivada y el concepto se ha definido de muchas maneras diferentes por sujetos expertos en la materia. Existen diferentes estudios, como el “movimiento de pensamiento crítico”, que entre los pensadores más reconocidos de este movimiento encontramos a: Stephen Norris, Robert Ennis, John Mac Peck, Harvey Siegel, Alec Fischer, Richard Paul, Linda Elder, Ted Bartel, Peter Facione y Sharon Bailin, los cuales contienen una perspectiva cognitivista, que la distingue de la Pedagogía Crítica inspirados en los estudios de Jürgen Habermas, todos los representantes del movimiento elaboran propuestas pedagógicas sobre su enseñanza en la universidad. Otras contribuciones notables son las obras de Chaucer, Francis Bacon, Pascal, Freud, Descartes, Robert Boyle, Max Weber William Graham Sumner y John Dewey.

Según Prieto (2018) ha demostrado una correlación positiva significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto profesional del estudiante universitario (Woo y Tak, 2015), y que el pensamiento crítico está influenciado por la confianza en sí mismo (Kozikoğlu, 2019), características personales (Petchoo y Vanitsupavong, 2013), la actitud (Watson y Glaser, 1994), y la autoeficacia académica (Kozikoğlu, 2019)

Investigaciones recientes han demostrado, que el autoconcepto académico es el mejor pronosticador del rendimiento académico, (Shavelson y Bolus, 1982; Carranza y Apaza, 2015; García y Musitu, 2014; Herrera et al., 2004; Núñez et al., 2010; Yábar, 2019; Van der Aar et ál., 2019; Hansen y Henderson, 2019), y está asociado con el coeficiente intelectual, y el proceso de toma de decisiones. (Van der Aar et ál., 2019).

En la actualidad de la revisión de la literatura sobre las teorías del pensamiento crítico resultan incompletas, lo único claro es que existen incompatibilidades en las definiciones incrustadas en las teorías de pensamiento crítico que sostienen McPeck con las que sostienen Robert Ennis, Richard Paul y Linda Elder.

Siendo el pensamiento crítico una habilidad esencial en el ámbito del éxito académico (Kirkpatrick, 2017). El juicio, creatividad, curiosidad y autoconcepto se identifican más con rasgos de personalidad que con el pensamiento crítico (Wise, 2017). Aunque los rasgos de personalidad según Halpern (2017), se han discutido junto con el pensamiento crítico es fundamental señalar que no se ha establecido una correlación entre los rasgos de personalidad y el pensamiento crítico (Johnson y Hamby, 2015). Muchos investigadores reconocieron que los constructos entre los rasgos de personalidad y el pensamiento crítico tienen una superposición y podrían correlacionarse entre sí, pero se consideran taxonomías claramente diferentes (Johnson y Hamby, 2015). Aunque

se ha reconocido esta correlación existen pocas investigaciones que han examinado la relación de rasgos de la personalidad con el pensamiento crítico.

El pensamiento crítico se considera un componente esencial de las ciencias administrativas, pues hace hincapié a un compuesto de actitudes, conocimientos y habilidades. (Watson y Glaser, 1994). Los estudiantes universitarios de negocios internacionales necesitan utilizar el pensamiento crítico para analizar exhaustivamente los datos y hacer juicios precisos, para resolver eficazmente los problemas, porque las organizaciones empresariales de hoy buscan individuos con fuertes habilidades en toma de decisiones y resolución de problemas y preparados para tomar roles de liderazgo para hacer crecer la organización (Chartrand et al., 2013). Sin embargo, existe un vacío en la literatura sobre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico presente en los estudiantes universitarios. No se ha encontrado evidencia empírica explícita en la literatura que vincule la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico de los estudiantes universitarios en nuestro país ni en el mundo. Esta investigación aborda esta carencia, explorando la disposición hacia el pensamiento crítico como un proceso motivador con el fin de conceptualizar, asimilar aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información obtenida mediante observación, la experiencia, la reflexión y el razonamiento que sirve de brújula para la creencia y la acción (Paul y Elder, 2008).

Uno de los objetivos de la universidad debería ser crear estamentos intelectuales críticos, hacer del pensamiento crítico una política universitaria lo que implicará un diseño que implante la lectura y la reflexión como base de la actividad intelectual. El estudio aborda los problemas de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes universitarios y la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos. Examinó si existe, y en qué medida, una conexión entre las disposición del pensamiento crítico y el autoconcepto académico en estudiantes de la Escuela

Académico Profesional³ de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos⁴. Se desconocía si existían correlaciones significativas y en qué medida. Se pretende contribuir en la universidad, motivando a los estudiantes a pensar de forma clara, reflexivo, preciso, razonable y profundo, que resuelvan problemas complejos, siendo la profundidad relevante, ser capaz de explicar el por qué las cosas en Perú son como son y decírselo a los demás, como expresa Paulo Freire, nuestra intención es la autoconciencia del estudiante universitario, como un cambio de mentalidad que lo ubica en la sociedad logrando una educación innovadora, de praxis acción y reflexión, para ello si el docente realiza preguntas complejas, se debe exigir al estudiante respuestas profundas, no deberían los universitarios responder preguntas complejas con respuestas superficiales.

Una de las motivaciones para desarrollar la siguiente investigación, nace específicamente a partir de conocer la problemática reseñada que existe en nuestro medio, así como por ausencias de programas para promover en los estudiantes a pensar de forma crítica y el reconocimiento de sus propias capacidades, habilidades académicas, es decir, del autoconcepto académico, que incluye las evaluaciones y cogniciones relacionadas con áreas específicos del sí mismo, la comprensión del sí mismo ideal y un sentido de valoración global, auto aceptación o autoestima general.

El presente estudio se centró en los datos sobre las percepciones de la disposición del pensamiento crítico y compara los datos con la edad, género, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia, experiencia laboral de los estudiantes, autoeficacia académica, rendimiento académico percibido y su nivel de autoconcepto académico.

³ De aquí en adelante EAP.

⁴ De aquí en adelante UNMSM.

1.1. Planteamiento del problema

“El planteamiento del problema consiste en describir de manera amplia la situación objeto de estudio, ubicándola en un contexto que permita comprender su origen, relaciones e incógnitas por responder”. (Arias, 2006, p. 41) Un problema es “una brecha entre una realidad o un aspecto de la realidad observada y un valor o deseo de cómo debe ser esa realidad para un determinado observador, sea individual o colectivo” generando tensión en un tiempo y espacio (Rovere, 2006, p.108).

1.1.1. Curso histórico temporal del problema

El mundo está lleno de superficialidad, prejuicios, sesgos, distorsiones, mentiras, engaños, manipulación, miopía, estrechez de miras, rectitud, hipocresía, una y otra vez, en todas las culturas de todos los países del mundo. Estos problemas de pensamiento conducen a incalculables implicaciones negativas: miedo, ansiedad, tristeza, desesperanza, dolor, sufrimiento, injusticias de todo tipo imaginable. (Paul y Elder, 2008)

Históricamente el origen del pensamiento crítico se remonta a hace 2500 años, cuando Sócrates desarrolló un método para cuestionar a las personas que no podían justificar racionalmente sus afirmaciones. El método socrático demostró que estar en una posición de alto poder posición de alto poder no significa que la persona tenga conocimientos sólidos o perspicacia. (Paul y Elder, 2007) Sócrates descubrió que las personas no podían justificar racionalmente sus confiadas afirmaciones sobre el conocimiento. Significados confusos, evidencia inadecuada o creencias auto contradictorias a menudo acechaban bajo una retórica suave, pero en gran parte vacía. Sócrates demostró que las personas pueden tener poder y una posición elevada, sin embargo, estar profundamente confundidas e irracionales. Platón y Aristóteles fueron alumnos de Sócrates. En el Teeteto de Platón, éste escribió sobre el pensamiento reflexivo en términos de pensamiento

crítico a través del examen del propio proceso de pensamiento. Aristóteles escribió: "Es la marca de una mente educada es ser capaz de albergar un pensamiento sin aceptarlo". (McKeon, 1941) Aristóteles enfatizó que las cosas a menudo son muy diferentes de lo que parecen ser y que las cosas que se ven en la superficie tienen apariencias engañosas. En la Edad Media, año 1605, el filósofo Frances Bacon en Inglaterra, sostuvo que la mente no debe ser dejada a sus tendencias naturales, ya que la mente, dejada sin control podría desarrollar malos hábitos de pensamiento y conducen a falsas creencias. (Paul, 1997) Según Francis Bacon, afirma que la mayoría de la gente tiende naturalmente a engañarse a sí misma.

El pensamiento crítico o como él lo llamaba pensamiento reflexivo ha sido un tema de investigación debatido desde los importantes trabajos de John Dewey a principios del siglo XX. Robert Ennis continuó el trabajo de Dewey al enfatizar la toma de decisiones como el objetivo del pensamiento crítico, subrayó que los estudiantes necesitan orientación sobre cómo desarrollar las habilidades de ser un pensador razonable y reflexivo. (Wang, 2017)

Esta problemática no es reciente ya que por medio de un estudio histórico temporal se pudo observar que la formación que han forjado las universidades a lo largo de la historia no ha sido dada en los valores, destrezas y actitudes que los estudiantes necesitan para poder enfrentarse a una sociedad cambiante. (Villarini, 1988) "Los problemas de la escuela provienen de la escasez de conocimientos que los alumnos adquieren, pero lo que es peor aún es que los estudiantes reflexionan escasamente sobre ellos y que sus reflexiones son muy poco creativas". (Lipman, 1991 p. 70).

Durante casi 300 años de la formación de políticas en los Estados Unidos, los educandos han incentivado ocho objetivos generales de escolaridad, tales como habilidades académicas, pensamiento crítico y resolución de problemas, habilidades sociales y ética de trabajo, ciudadanía,

salud física, salud emocional, las artes y literatura, y preparación para el empleo calificado. (Rothstein, et al., 2007) Sin embargo, sólo un 6% de los graduados universitarios son expertos en pensamiento crítico, a pesar de que el 87% pensaba que sus universidades los habían preparado en cuanto a habilidades de pensamiento crítico. (Foro Empresarial de Educación Superior, 2003)

Históricamente podemos ver el panorama de las universidades en América Latina ha entrado en una transformación considerablemente a partir de la segunda mitad del siglo 20 y especialmente desde los años 90 en adelante, en donde se ha pasado de un modelo de educación superior elitista a uno en el que predomina la presencia de todos los sectores sociales en este nivel educativo.

Con el ingreso de jóvenes provenientes de estratos económicos más bajos al sistema educativo, se buscó medios que promuevan oportunidades en el progreso de sus estudios, en un mundo donde brilla la conectividad e interrelación global, se necesita personas reflexivas que puedan captar toda esa información, la analicen y evoquen conocimientos, personas creativas e innovadoras que sean justos, solidarios y equitativos. (Sanz de Acedo, 2010)

En los últimos años la forma de hacer negocios ha variado de manera radical, producto de ello, las competencias y requerimientos de la fuerza de trabajo igualmente han variado. Sin embargo, el sector de la educación superior ha quedado rezagado. (Naughton, y Mullally, 2015)

El siglo en el que vivimos actualmente trajo consigo diversos desafíos para los sistemas educacionales en el mundo, es por ello por lo que se han llevado a cabo revisiones y actualizaciones curriculares, en nuestro Perú, el problema de la educación universitaria es el reflejo de los once años de mala calidad e inequidad de la educación básica. (Consejo Nacional de Educación 2006)

1.1.2. Proyección del problema

Los graduados universitarios que carecen de disposición hacia el pensamiento crítico, puede ponerlos en desventaja en el futuro para el desarrollar su trabajo con éxito. (Quitadamo et al., 2011) Para visualizar una sociedad crítica en el futuro, imaginen un mundo en el que los problemas se resuelvan habitualmente mediante un razonamiento basado en el respeto mutuo, en lugar de intereses creados y poder, un mundo en el que la gente trabaja para comprender los puntos de vista de los demás, especialmente en aquellos con los que no están de acuerdo, en el que se anima a las personas a pensar por sí mismas, en lugar de conformarse sin pensar. Las sociedades críticas pueden surgir y surgirán solo en la medida en que el pensamiento humano se convierta en un interés primordial de las personas que viven en sociedades, solo en la medida en que el pensamiento llegue a entenderse como un fenómeno complejo que se destaca, discute y critica rutinariamente en cada relación, en cada familia, en cada negocio, en cada organización, en cada campo y disciplina, en cada parte de la cultura. (Paul y Elder, 2008)

Ante esta problemática, según Lipman (2001), señala que se puede hacer un análisis donde en un futuro los estudiantes universitarios que llegarán a adquirir poco conocimiento, con una escasa reflexión escasa creatividad y sin disposición hacia el pensamiento crítico sería un peligro para la sociedad, no lograrían la competencia para razonar sobre asuntos sociales, juzgar información, evaluar alternativas con explicaciones consistentes y resolver problemas complejos. (Burton, 2017) En una era del conocimiento, bajo nuevos valores y normas de comportamiento, muchos estudiantes universitarios, se verán desorientados lo que causará que sean incapaces de mejorar como personas, es necesario comprender que el bajo rendimiento académico de hoy, se ve reflejado en los sentimientos de los estudiantes, por lo que es medular estudiar las emociones y rasgos de personalidad de los estudiantes cuando no aprenden. En la era de la globalización el reto

para las universidades es preparar a estudiantes a tener una fuerte toma de decisiones, asimismo de la destreza para solucionar problemas, enseñarles también a poder ejercer un liderazgo en los roles que puedan desempeñar en su profesión. (Chartrand et al., 2018)

Por otro lado, Khan (2015), señala que las universidades tienen el desafío de enfrentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en sus egresados e inculcar objetivos de aprendizaje permanente. No obstante, la realidad es distinta, si se descuida la libertad de disposición hacia el pensamiento crítico y componentes emocionales de los estudiantes, en un futuro cercano los estudiantes serán dependientes con pensamientos de bajo nivel y serán inútiles, e improductivos, dentro de una sociedad libre y democrática. No podrán enfrentarse a los continuos cambios propio de la economía global. Por otra parte, los grandes cambios que nos depara el futuro, por la tecnología, la industria y la economía sugiere que los egresados universitarios estén más capacitados para procesar, producir y comunicar información, la cual no será posible sin una destreza eficaz de disposición hacia el pensamiento crítico.

1.1.3. Motivo de investigar el problema

Ante esta problemática, en un mundo globalizado, nace la necesidad que la educación universitaria prepare a sus estudiantes con una fuerte toma de decisiones y con la habilidad en la solución de problemas, educarlos para que tomen roles de liderazgo cuando ejerzan su profesión. (Chartrand, et al., 2018) La percepción pública de la educación como un bien capital ha ejercido presión sobre las organizaciones de educación superior. Esta presión se origina en su potencial de recompensa financiera con énfasis en la creación de una mano de obra cualificada, mejorando así el nivel de vida de la sociedad a través de su capital humano. (Khan, 2015)

La mejora de las habilidades y disposición hacia el pensamiento crítico entre estudiantes de negocios es una parte esencial de la educación superior. (Asociación para el aprendizaje del siglo XXI [AP], 2017) El papel de la universidad es cognitivo, la mejor manera que tiene una universidad de hacer política no es quemando llantas, sino elevando su excelencia académica constituyéndose en la conciencia lúcida de la sociedad. Además, a nivel práctico este hallazgo será beneficioso para orientar, planificar y desarrollar planes de estudio que sean más eficaces para la enseñanza y el aprendizaje promoviendo así una mayor disposición a pensar de forma crítica, en la enseñanza de los negocios internacionales en las universidades nacionales de nuestro país. Un signo de la calidad de la educación superior es la producción de estudiantes que han desarrollado competentes habilidades de pensamiento crítico. (Scriven y Paul, 2004) Un objetivo esencial de la educación en cualquier nivel debería ser fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades y disposición hacia el pensamiento crítico. (Halpern, 1998; Facione, 1990)

La flexibilidad constante genera un autoconcepto alto García y Musitu (2014), mencionan que es por esto por lo que el medio por el cual uno juzga la autenticidad, valor y la certeza misma es el pensamiento crítico que uno posee. (Beyer, 1987) El mundo actual necesita de una sociedad que maneje un buen autoconcepto y un espíritu crítico, además de la curiosidad para indagar, agudeza mental, pasión por la razón y las ganas de buscar informaciones confiables. (Facione, 1990)

Entender la construcción mental de cómo se percibe a sí mismo, en todos los ámbitos cobra relevancia al momento de formar a una persona. Sin embargo, recientes investigaciones han comprobado que el proceso de aprendizaje mejora cuando los estudiantes se perciben a sí mismos como competentes, es decir que creen en sus propias capacidades, la cual está siendo dejada al margen por las instituciones educativas. (Latorre y Marco, 2002)

El pensamiento crítico se considera una habilidad que ayuda a las personas a tomar decisiones bien informadas. (Norris, 1985) Según Villardón (2006), menciona que los universitarios deben alcanzar el grado de competencia profesional que los hará capaces de autoevaluarse, para así, mejorar en su vida profesional y personal, mediante una evaluación de su aprendizaje, es por esto por lo que el autoconcepto genera estrategias que ayudan a desarrollar una capacidad crítica y también motive el aprendizaje.

Es por esto mismo que el desarrollo de habilidades que conforman un pensamiento crítico, son útiles para la asimilación de la información y la solución de problemas que se pueden presentar y más si están ligados a un modelo de competencias, específicamente en las cognitivas, puesto que estas son necesarias para comprender la información que podrá ser evaluada, generada y así tomar decisiones que nos permitan dar una respuesta a un problema.

Ante este nuevo escenario, resulta relevante indagar en fenómenos como las habilidades del pensamiento crítico y otras variables de tipo psicoafectivas que se encuentran asociadas al desempeño educativo, como el autoconcepto académico. (Luna y Molero, 2013) Quizás mejorar las creencias propias de los estudiantes universitarios, en particular el concepto académico, ayudaría a mejorar el éxito académico. (Stocksdale, 2015)

El pensar de forma crítica es medular para la toma de decisiones, es una forma de vida, es de interés como docente universitario, encontrar causas, efectos y correlaciones con el pensamiento crítico, como la auto evaluación reflexiva del universitario frente a la resolución de problemas, así como la concepción de capacidades para aprender o para resolver una tarea en específica que un estudiante puede percibir. (Halpern, 2003)

1.2. Descripción del Problema

En los últimos veinte años ha habido una creciente demanda para que las universidades demuestren los resultados de aprendizaje de los estudiantes. (Ogden, 2015) Los empleadores se han quejado de que el aprendizaje universitario no está produciendo graduados culturalmente competentes con habilidades de pensamiento crítico y razonamiento complejo. (King et al., 2015)

A medida que los empleadores amplían sus mercados, afirman que su mano de obra debe ser capaz de interactuar con éxito con personas de culturas diferentes y comprender las realidades geopolíticas. (Friedman et al., 2015)

La capacidad de pensar de forma crítica en un entorno novedoso y de interactuar con personas culturalmente diferentes son objetivos de resultados a los que se dirigen tanto los líderes empresariales como los de la educación superior en todo el mundo (Hart Research Associates [HRA], 2016). La capacidad de pensar críticamente y con complejidad ante información novedosa o inesperada, requiere conciencia de sí mismo y estabilidad emocional. La respuesta a la demanda de estas habilidades comenzó a crecer en la educación superior de los Estados Unidos a través de iniciativas como la campaña de la Asociación Americana de Colegios y Universidades (AAC&U) sobre la Educación Liberal y la Promesa de América, lanzada en 2005. La campaña pretendía desarrollar las habilidades del siglo XXI en los estudiantes universitarios, especialmente en aquellos que tradicionalmente no han tenido acceso a la universidad. (Brownell y Swaner, 2010) Se pretendía ayudar a las universidades a seguir el ritmo de cambio de la mano de obra organizando debates nacionales sobre las necesidades actuales de los empleadores.

La preocupación del Departamento de Educación de los Estados Unidos (U.S. Department of Education, 2014) de que los programas de educación postsecundaria no están preparando a los

estudiantes para un empleo remunerado ha puesto a las instituciones educativas con fines de lucro bajo escrutinio. Las Leyes americanas destinadas a proteger los derechos constitucionales en la educación pública, se están enmendado con el fin de que los programas de educación general rindan cuentas sobre la deuda de los estudiantes, los programas acreditados y la capacidad de los estudiantes para obtener las habilidades necesarias para conseguir un empleo remunerado. (U.S. Department of Education, 2014)

Según Paul y Elder (2008), "Los problemas a los que nos enfrentamos ahora, y a los que nos enfrentaremos cada vez más, requieren una forma de pensamiento, un pensamiento más complejo, más adaptable y más sensible a los puntos de vista divergentes" (p. 1).

La sociedad actual está sometida a una multitud de fuentes de información que fluyen continuamente en nuestras vidas personales y cívicas. (Facione et al., 1996) Para poder descifrar la verdad de la ficción, los individuos deben estar dispuestos a pensar de forma crítica. Para ser estudiantes y miembros de la fuerza de trabajo con éxito, los individuos deben estar dispuestos a hacer "juicios informados y justos en contextos de relativa incertidumbre sobre qué creer y qué hacer en una variedad de situaciones". (Facione et al., 1996, p. 1)

Las formas habituales de pensar de la persona se asocian con la disposición hacia el pensamiento crítico. (Facione et al., 1996) Según Scriven y Paul (1987), se reconocen como esfuerzos para toda la vida. Los autores Paul y Elder (2010), señalaron que "los estudiantes deberían desarrollar ahora el hábito siempre que estén tratando de entender algo, de centrarse en: propósito, pregunta información, inferencias, suposiciones, conceptos, punto de vista e implicaciones". (p. 6)

La comparación social suele ser la fuente de información más importante para el autoconcepto. En la era que vivimos, donde recibimos diversas fuentes de información por el uso del internet, redes sociales, medios masivos, publicaciones académicas y programas televisivos han hecho acceder a los estudiantes universitarios a una gran cantidad de datos e información procedente de diversas partes del mundo, estando bien informado, pero con escasas habilidades básicas de pensamiento crítico. (Naughton y Mullally, 2015) Asimismo, con un pragmatismo bien arraigado, es decir que desea más información, pero de tipo superficial, por esta misma razón no es capaz de hacer una síntesis de lo que percibe, y en consecuencia se convierte en un ente trivial, ligero, frívolo, que acepta todo lo que se presenta. (Rojas, 2012)

En estos tiempos las empresas necesitan profesionales que sean capaz de procesar información de forma crítica y poder tomar decisiones para un desempeño exitoso, los egresados universitarios carecen de ello. (King et al., 2015) Las escuelas de negocios de las universidades están reevaluando permanentemente sus planes de estudio para seguir respondiendo a las necesidades de las empresas de emplear a personas con conocimientos y habilidades relacionados con las áreas de competitividad global, espíritu empresarial, ética empresarial, diversidad y la creación de equipos. (Das, 1994)

La sociedad de hoy necesita profesionales con habilidades nuevas y con capacidades competitivas a la hora de manejar el conocimiento. (Boude, 2014) Wessel (2010), menciona que el gran reto en las universidades es buscar adaptar formas a sus currículos de estudios, con la finalidad de maximizar el aprendizaje de sus estudiantes. Por ello, se espera que los egresados no solo posean conocimiento de su carrera, sino también tengan pensamiento crítico a la hora de resolver problemas y trabajar en equipo, con la finalidad de mantener su profesionalismo y forma ética en el trabajo. (Adams, 2015) Las habilidades necesarias para el triunfo laboral.

Desafortunadamente en la mayoría de las universidades no se preocupan por la incorporación del pensamiento crítico de manera específica en los currículos académicos y planes de clase. (Paul y Elder, 2005) Siendo preocupante los niveles bajos que se relacionan con el pensamiento crítico en los análisis efectuados a nivel universitario. (Gojkov et al., 2015)

La educación universitaria, es muy criticada por la falta de habilidades de pensamiento crítico, creatividad e innovación, en los estudiantes que se gradúan. (Nirmala y Kumar, 2018) El pensamiento crítico desarrollado en los estudiantes universitarios es una meta central reconocida para los planes curriculares de la mayoría de los países. (Jiménez y Otero, 2019) Gran parte de los planes de estudio tradicionales no tienen en cuenta ni reflejan las habilidades de pensamiento crítico que necesitan los estudiantes. (Geçit y Akarsu, 2017)

Facione (2000), destacó que las disposiciones de pensamiento crítico son necesarias para el desarrollo de sólidas habilidades de pensamiento crítico.

El desarrollo de una disposición de pensamiento crítico permite a los individuos aplicar adecuadamente el pensamiento crítico en situaciones cotidianas. (Facione, 1990) Para ser un pensador crítico activo, los individuos necesitan tener una disposición de pensamiento crítico, que les permita pensar de forma crítica y productiva sobre los temas; sin la disposición a pensar en temas o cuestiones difíciles, tener la habilidad para evaluarlas no es útil. (Norris, 1985)

Los rápidos avances del conocimiento y la economía global, en el mundo actual han causado que se hagan importantes revisiones a la hora de impartir educación. (Bowen, 2018) Incluso después de años de investigación e implementación de muchos programas y desarrollo de nuevos planes de estudio diseñados para aumentar las habilidades de pensamiento crítico, los estudiantes de hoy siguen teniendo una deficiencia en las habilidades de pensamiento crítico.

(Nirmala y Kumar, 2018) El objetivo ideal de las universidades es lograr que los estudiantes piensen en un mundo que cambia rápidamente. (Halpern, 2003) Muchos docentes no son conscientes de que carecen del concepto de pensamiento crítico, y algunos creen erróneamente que están enseñando habilidades de pensamiento crítico. (Geçit y Akarsu, 2017)

Según el Consejo Nacional de Educación (2019), menciona que la educación peruana, en el Diseño Curricular Nacional (DCN) se fundamenta el currículo sobre la base de 11 principios psicopedagógicos, dentro los que destacan el desarrollo de la identidad personal, social y cultural y el desarrollo del pensamiento crítico. La universidad tiene como misión formar profesionales bien informados, altamente motivados y dotados de capacidad crítica (UNESCO, 1998). El desarrollo de las competencias que los nuevos sistemas universitarios buscan implantar, como por ejemplo las cognitivas, emocionales, sociales, instrumentales. (Sanz de Acedo, 2010)

El autoconcepto es una necesidad humana que la hace profunda y poderosa, básicamente para una vida sana, con un buen funcionamiento para la autorrealización, pues está relacionado en nuestro bienestar en general, es uno de los problemas psicológicos actuales, tales como la depresión o los malos tratos conyugales dados por un bajo o defectuoso autoconcepto. (Vera y Zebadúa, 2002). El autoconcepto académico no se puede percibir en todos los estudiantes en el primer año de universidad que pasan por una transición de la escuela secundaria a la universidad. (Deveci, 2018). Sin embargo, el universitario necesita ejecutar el pensamiento crítico y el autoconcepto, o sea, la auto evaluación reflexiva de su desempeño frente a la resolución de problemas. (Halpern, 2003)

La mayoría de los docentes universitarios, tienen sólo una comprensión vaga de lo que es pensamiento crítico y lo que implica llevarlo a la instrucción con éxito, se confunde comúnmente

con la participación activa en el aprendizaje no poseen el conocimiento sobre las destrezas de razonamiento y los métodos para desarrollarlos, limitando de las mismas en sus estudiantes. (Paul et al., 1994),

Facione (2000), destacó que las disposiciones de pensamiento crítico son necesarias para el desarrollo de sólidas habilidades de pensamiento crítico. La disposición de pensamiento crítico es "la motivación interna consistente para utilizar las habilidades de pensamiento crítico para decidir qué creer y qué hacer". (Facione, 2000, p. 73) Por lo tanto, desarrollar una fuerte disposición de pensamiento crítico es imperativo para que los estudiantes de negocios internacionales mejoren su habilidad en la solución de problemas, toma de decisiones y roles de liderazgo cuando ejerzan su profesión.

Bajo la problemática antes mencionada nace la necesidad de investigar la motivación interna consistente para utilizar las habilidades de pensamiento crítico, que es una habilidad de orden superior difícil de alcanzar, debido a que es una actividad compleja, desarrollada a partir de otras habilidades más simples y fáciles de adquirir, son habilidades que se desarrollan con la práctica. (Gelder, 2005). Es una la habilidad crucial que las universidades deben forjar en los estudiantes, una persona bien instruida podrá delegar o evocar juicios bien detallados, asimismo podrá explicar su razonamiento y con esto resolver problemas desconocidos. (Thomas, 2011)

1.3. Formulación del Problema

1.3.1. Problema General

Las preguntas de investigación reducen el enfoque y ayudan a aclarar las direcciones generales y específicas direcciones de un estudio. (Creswell, 2019) Se eligió un diseño de investigación cuantitativo correlacional elegido para explorar las preguntas de investigación en

este estudio. El enfoque de este estudio es examinar si y en qué grado el autoconcepto académico se asocia con las disposiciones del pensamiento crítico de los estudiantes de educación universitaria. Por lo tanto, se abordará la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué relación estadísticamente significativa existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, en el año 2019?

1.3.2. Problemas Específicos

Las siguientes preguntas de investigación guiaron este estudio de investigación:

1. ¿Qué relación estadísticamente significativa existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento percibido en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?
2. ¿Qué relación estadísticamente significativa existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?
3. ¿Qué relación estadísticamente significativa existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?
4. ¿Qué relación estadísticamente significativa existe entre de autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?
5. ¿Cuál es el nivel de la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, en el año 2019?

6. ¿Cuál es el nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?
7. ¿Qué relación existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de reconocimiento de asunciones y el nivel autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?
8. ¿Qué relación existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de evaluación de argumentos y el nivel autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?
9. ¿Qué relación existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de interpretaciones y el nivel autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?
10. ¿Qué diferencias estadísticas significativas existen en las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico y autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral?

1.4. Antecedentes

Los antecedentes “reflejan los avances y el estado actual del conocimiento en un área determinada y sirven de modelo o ejemplo para futuras investigaciones”. (Arias, 2006, p. 106) Son investigaciones previas, realizadas a nivel nacional o internacional vinculados con el problema planteado.

Figura 1

Variables que Influyen el Pensamiento Crítico.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

Se ha demostrado una correlación positiva significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto profesional del estudiante universitario (Prieto, 2018; Woo y Tak, 2015), y que el pensamiento crítico está influenciado por una serie de factores. como la edad, (Schroder, 2015) el género, (Mahmoodabad, et al., 2012), la confianza en sí mismo (Kozikoğlu, 2019), características personales (Petchoo y Vanitsuppavong, 2013), la actitud (Watson y Glaser, 1994), la forma de crianza (Huang et al., 2015), la autoestima (Iranfar, et

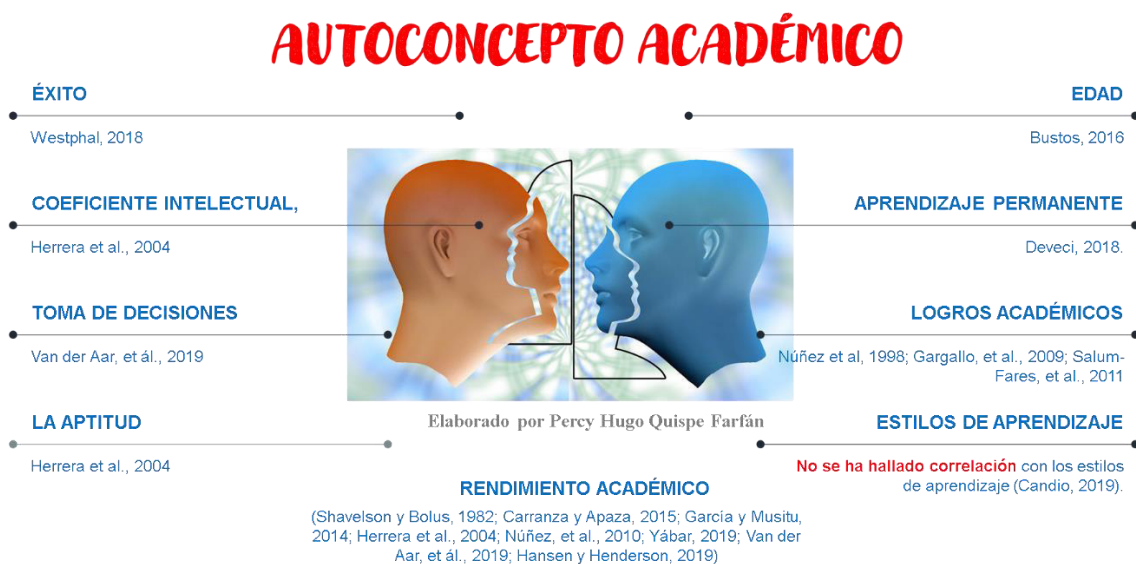
al.,2013), la autoeficacia académica (Kozikoğlu, 2019), la autovigilancia (Ghanizadeh, 2017), la actividad lógica, conceptual (Campirán, 2019), y el número de años de educación (Mahmoodabad et al., 2012;). Sin embargo, Betancourth et al., (2017), no encontró alguna relación con género, edad y año académico cursado.

Algunas investigaciones relacionadas con el pensamiento crítico muestran que es un recurso cognitivo de competencia transversal que guarda una relación positiva con el rendimiento académico o éxito en la vida cotidiana, a nivel universitario. (D'Alessio, et al., 2018; García y Botello 2018; Franco et al., 2014) En contraste con la investigación realizada por Alquichire y Arrieta (2018); Dávila, (2018); Perea, (2017), estos estudios de investigación no encontraron relación entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico.

Investigaciones recientes han demostrado, que el autoconcepto académico es importante para determinar el esfuerzo que los estudiantes pueden realizar para alcanzar el éxito. (Westphal, 2018) Y que es el mejor pronosticador del rendimiento académico, (Shavelson y Bolus, 1982; Carranza y Apaza, 2015; García y Musitu, 2014; Herrera et al., 2004; Núñez, et al., 2010; Yábar, 2019; Van der Aar, et al., 2019; Hansen y Henderson, 2019), y está asociado con el coeficiente intelectual, la aptitud (Herrera et al., 2004), el proceso de toma de decisiones (Van der Aar, et ál., 2019), la edad (Bustos, 2016), aprendizaje permanente (Deveci, 2018), y es fuente de motivación que incide directa y significativamente en los logros académicos (Núñez et al, 1998; Gargallo, et al., 2009; Salum-Fares, et al., 2011). Sin embargo, no se ha hallado correlación con los estilos de aprendizaje. (Candio, 2019)

Figura 2

Variables que Influyen el Autoconcepto Académico



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

1.4.1. Antecedentes nacionales

Tabla 1

Antecedentes Nacionales

ANTECEDENTES NACIONALES		
AUTORES	TITULO U OBJETIVO DE INVESTIGACION	HALLAZGO
Yábar (2019)	Analizar la correlación entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes del Centro Preuniversitario	<i>Se obtuvo una correlación directa significativa entre el Rendimiento Académico y las dimensiones: Académico y Emocional del Autoconcepto.</i>
D'Alessio et al., (2019)	Determinar el impacto del pensamiento crítico en el rendimiento académico de los estudiantes ejecutivos de Maestría en Administración de Empresas (MBA).	Se obtuvo un impacto positivo entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico
Candio (2019)	Determinar la correlación del autoconcepto y los estilos de aprendizaje, en estudiantes de nivel universitarios	<i>No se ha hallado relación entre el autoconcepto académico y los estilos pragmático, reflexivo y activo</i>
Dávila (2018)	Determinar la correlación de la variable pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del Curso de estadística	<i>Los resultados demostraron que no existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico</i>
Perea (2017),	Probar la relación entre el nivel académico y capacidad de pensar críticamente.	<i>el resultado obtenido señaló que las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico no están asociadas con el Rendimiento académico de los estudiantes.</i>
Bustos (2016),	Estrategias de aprendizaje, actitudes emprendedoras, autoconcepto, esperanza, satisfacción vital e inclinación al autoempleo.	<i>concluyó que a más presencia de motivación extrínseca mayor autoconcepto académico</i>

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

En el Perú hay escasas investigaciones sobre la relación entre las habilidades de pensamiento crítico y el Autoconcepto académico. No obstante, la literatura revisada aporta innumerables métodos desde como identificar el estado de las habilidades de pensamiento crítico y a su vez por separado el autoconcepto académico.

Yábar (2019), mediante el trabajo de investigación titulado Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes del nivel preuniversitario de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-2017, Tesis para optar el Título de Especialista en Estadística en Investigación. Tuvo como objetivo analizar la correlación entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes del Centro Preuniversitario que postulan a la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

La investigación tuvo un diseño descriptivo, transversal y correlacional. La población fue de 1307 estudiantes. Para la cual se trabajó con una muestra de 360 estudiantes aplicando el muestreo aleatorio simple. Para analizar la variable Autoconcepto se aplicó la Escala AF5 de García y Musitu, obteniendo un Alfa de Cronbach = 0.764 y la variable rendimiento académico se extrajo del puntaje obtenido en el examen de admisión 2015-II evaluada por la Comisión de Admisión de la universidad. Resultados: Los puntajes del autoconcepto: mínimo 77 y máximo 138, media 115.93, desviación estándar 10.4, asimetría negativa, coeficiente de variación de 8.97%. Los puntajes obtenidos en el rendimiento académico: mínimo 33.11 y máximo 277, media de 114, desviación estándar de 39.63, asimetría positiva, coeficiente de variación de 34.74% Se aplicó el Análisis Factorial Exploratorio obteniendo las dimensiones: apariencia y capacidad física, emociones, familia, académico, social.

Al aplicar la Regresión Lineal Múltiple se obtuvo una correlación directa significativa entre el Rendimiento Académico y las dimensiones: Académico y Emocional del Autoconcepto.

D'Alessio et al (2019), realizaron un estudio sobre el pensamiento crítico y el rendimiento académico de los estudiantes ejecutivos. La cual tuvo como objetivo determinar el impacto del pensamiento crítico en el rendimiento académico de los estudiantes ejecutivos de Maestría en Administración de Empresas (MBA), sostuvo que las capacidades de análisis e interpretación están involucradas en el proceso de planificación, mientras que la evaluación de argumentos, inferencia, y la deducción son importantes para la toma de decisiones.

El tipo de estudio fue correlacional explicativo, con un diseño no experimental, transeccional, la muestra elegida fue de 1,620 estudiantes de MBA, los cuales fueron seleccionados de una manera probabilística. Según los autores Alquichire y Arrieta (2018), mencionan la variable de pensamiento crítico se mide utilizando la prueba de evaluación de pensamiento crítico de Watson Glaser (WGCTA) misma prueba que fue utilizada por y la variable de rendimiento académico fue medida por las calificaciones promedio obtenidas por los estudiantes de maestría.

El resultado obtenido del contraste de la hipótesis general señaló que existe un impacto positivo entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico. Respecto a las áreas académicas estudiadas, las áreas de Marketing, y Estrategia y Liderazgo fueron las que arrojaron puntuaciones medias altas. Por lo tanto, los estudiantes de MBA con mayor capacidad de pensamiento crítico tienen un mejor rendimiento que aquellos con una capacidad de pensamiento crítico promedio. Asimismo, los estudiantes con una capacidad de pensamiento crítico promedio tienen un mejor rendimiento que los estudiantes con una capacidad de pensamiento crítico inferior.

Candio (2019), menciona en su tesis realizada sobre la correlación del autoconcepto y los estilos de aprendizaje, en estudiantes de nivel universitarios de la modalidad educación para adultos trabajadores, en una muestra de 815 estudiantes universitarios de modalidad adultos de una universidad particular del Lima, fue un estudio transversal, descriptivo, que aplicó un diseño

correlacional, los resultados demostraron que “No se ha hallado relación entre el autoconcepto académico y los estilos pragmático, reflexivo y activo.”

Asimismo, Dávila (2018), realizó un estudio sobre pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del Curso de estadística I en la facultad de ingeniería económica, estadística y ciencias sociales. Universidad nacional de ingeniería, para optar el grado de maestro en educación con mención en docencia e investigación en educación superior.

El propósito de su trabajo consistió en correlacionar la variable de pensamiento crítico con el rendimiento académico, en los novatos de la escuela de ingeniería de una universidad nacional de Lima, investigación de un nivel descriptivo correlacional. La metodología tuvo un enfoque cuantitativo; para la cual se aplicó el instrumento de para evaluar el pensamiento crítico a un total de 91 estudiantes. (Watson-Glaser, 2008)

Con respecto a los niveles de pensamiento crítico, se observó un nivel medio en el 35.2% de los estudiantes, un nivel bajo en 29.7%, un nivel alto 25.3% y un nivel muy alto en 9.9%. En cuanto a los niveles de cada dimensión del pensamiento crítico, se revelaron que la dimensión de inferencia presentó el 76.9% en el nivel bajo. Los resultados del contraste de hipótesis demostraron que no existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en los ingresantes del Curso de Estadística I en la Facultad de Ingeniería Económica, Estadística y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Ingeniería.

También Perea (2017), señala sobre la relación del pensamiento crítico y el nivel académico en estudiante en una universidad privada de Lima y opto su maestría en educación. El propósito, fue probar la relación entre el nivel académico y capacidad de pensar críticamente.

El trabajo correspondió a un tipo de investigación básica, de nivel descriptivo, el diseño utilizado fue el correlacional, el resultado obtenido entre otros señaló que la búsqueda de la verdad,

la amplitud mental, la capacidad de análisis, el ser sistemático, la confianza en la razón y la madurez para formular juicios son dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico que no están asociadas con el rendimiento académico de los estudiantes.

Otro estudio es el de Bustos (2016), en su Tesis doctoral, investigó las estrategias de aprendizaje, actitudes emprendedoras, autoconcepto, esperanza, satisfacción vital e inclinación al autoempleo: un modelo explicativo en universitarios peruanos

La investigación concluyó que, en cuanto a la edad, cuanto mayor se es, más presencia de motivación extrínseca, personalización y creatividad, almacenamiento por simple repetición y transferencia, mayor autoconcepto emocional y académico. Sin embargo, la edad no parece afectar ni las actitudes emprendedoras, ni la inclinación al autoempleo, ni la satisfacción con la vida, ni la esperanza disposicional.

Por esta razón los estudiantes peruanos evaluados arrojaron un uso de relaciones en estrategias afectivas de apoyo/control y las estrategias de procesamiento de la información en su mayoría asociadas de manera positiva y significativa, esto permitió corroborar la naturaleza holística mutuamente interdependiente entre las diferentes estrategias de aprendizaje. Lo que apuntó a un perfil de estudiantes universitarios con madurez mental para afrontar diversas tareas y actividades como el emprendimiento tipo autoempleo

Bustos (2016), concluyó que a más presencia de motivación extrínseca mayor autoconcepto académico, en cambio Valenzuela, Nieto y Muñoz (2014), en su trabajo de investigación concluyeron que la motivación, aparece como un efectivo predictor del desempeño del pensamiento crítico.

1.4.2. Antecedentes internacionales

Tabla 2

Antecedentes Internacionales.

ANTECEDENTES INTERNACIONALES		
AUTORES	TITULO U OBJETIVO DE INVESTIGACION	HALLAZGO
Woo y Tak (2015)	Determinar la asociación entre las disposiciones del pensamiento crítico, el autoconcepto profesional y la percepción	<i>Demostó una correlación positiva significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto profesional.</i>
Bonomi (2015)	Determinar la relación entre habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes adultos y la autopercepción de sus habilidades de pensamiento crítico	<i>Encontró una relación de causa y efecto entre el género de los estudiantes adultos en línea y las habilidades de pensamiento crítico</i>
Kozikoğlu (2019)	Determinar e las habilidades metacognitivas, las habilidades para resolver problemas y la autoeficacia académica que explican las tendencias de pensamiento crítico.	<i>Encontró una asociación positiva entre las habilidades de pensamiento crítico de los universitarios y percepciones de autoeficacia académica,</i>
Van der Aar, et al., (2019)	Examinar hasta qué punto el autoconcepto académico se relaciona con la futura toma de decisiones profesionales	<i>el autoconcepto académico fue un mejor predictor de motivación, mientras que la autoeficacia fue un mejor predictor del rendimiento académico</i>
Hansen y Henderson (2019).	El papel de las creencias de los alumnos en su propia capacidad académica	<i>Encontraron relación estadística significativa.entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico medido,</i>
Prieto (2018)	Estudio sobre el pensamiento crítico y autoconocimiento	<i>Manifiestan que para la formación de personas críticas es necesaria la reflexión sobre el autoconocimiento y sobre la acción misma</i>
Deveci (2018)	Determinar la relación entre e autoconcepto académico y tendencias de aprendizaje permanente.	<i>Los resultados indicaron una relación positiva entre el autoconcepto y aprendizaje permanente. La asociación entre el esfuerzo académico y los dominios de autorregulación.</i>
Alquichire y Arrieta (2018)	Determinar la relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico	<i>Demostó que no existe relación entre las habilidades de pensamiento crítico y el rendimiento académico</i>
Ghanizadeh (2017)	Determinar la interacción entre el pensamiento reflexivo, crítico, autocontrol y logros académicos en educación superior	<i>Los resultados demostraron que la autovigilancia tuvo un impacto positivo y significativo en el pensamiento crítico</i>
Betancourth et al., (2017)	Determinar la conexión del pensamiento crítico con la edad, sexo y año académico cursado.	<i>No se encontró alguna relación del pensamiento crítico con variables como sexo, edad o año académico cursado</i>
García y Botello (2018)	Determinar la relación entre el desempeño académico y el nivel de pensamiento crítico	<i>Confirmar una relación directamente proporcional entre el nivel de pensamiento crítico y el desempeño escolar (promedio) en los estudiantes de preparatoria.</i>

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

Woo y Tak (2015), realizaron una investigación titulada Disposición de pensamiento crítico, autoconcepto profesional y percepción solidaria de los estudiantes de enfermería en Corea, El propósito de este estudio fue determinar la asociación entre las disposiciones del pensamiento crítico, el autoconcepto profesional y la percepción de cuidado en los estudiantes de enfermería e

identificar sus efectos en el autoconcepto profesional. Para este trabajo se contó con 161 estudiantes de enfermería, que eran estudiantes de primer año y segundo año que no habían realizado ninguna práctica clínica en Seúl. Los datos fueron recopilados de septiembre a diciembre de 2013 y los datos recopilados fueron analizados mediante estadísticas descriptivas, coeficientes de correlación de Pearson y análisis de regresión múltiple por etapas. La cual demostró una correlación positiva significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto profesional.

Bonomi (2015), realizó su tesis doctoral, con el título de Cómo abordar el objetivo de desarrollo de la mano de obra de una universidad en línea con fines de lucro: un examen de las habilidades de pensamiento crítico y la autopercepción de los estudiantes de grado que buscan un título, El objetivo de este estudio fue abordar estas lagunas mediante la evaluación cuantitativa de una relación entre los niveles totales de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes adultos de primer curso en línea evaluados por el Watson-Glaser II Critical Thinking Appraisal (WGCTA) y la autopercepción de sus habilidades de pensamiento crítico, empleo un diseño cuantitativo correlacional no experimental, este estudio encontró una relación de causa y efecto entre el género de los estudiantes adultos en línea y las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes adultos en línea.

En el trabajo de Kozikoğlu (2019), titulado investigación del pensamiento crítico en futuros profesores: habilidades metacognitivas, habilidades para resolver problemas y autoeficacia académica tuvo como objetivo determinar el grado de medida que las habilidades metacognitivas están presentes en los futuros maestros, las habilidades para resolver problemas y la autoeficacia académica que explican las tendencias de pensamiento crítico que ellos puedan tener. El estudio fue diseñado como método de encuesta correlacional, la cual contó con 229 futuros maestros que

estudian en la Universidad Van Yüzüncü Yıl, en la Facultad de Educación. Para la cual se utilizó las siguientes escalas: Escala de disposición de pensamiento crítico, Escala de habilidades metacognitivas, Inventario de resolución de problemas y Escala de autoeficacia académica, como medio de recopilación de datos. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, coeficiente de correlación producto-momento de Pearson y análisis de regresión gradual. La cuál arrojó una relación positiva, moderada y significativa entre las tendencias de pensamiento crítico y las habilidades metacognitivas, las habilidades de resolución de problemas y las percepciones académicas de autoeficacia de los futuros maestros. En conclusión, se puede inferir que hay una asociación positiva entre las habilidades de pensamiento crítico de los universitarios y percepciones de autoeficacia académica, asimismo los estudiantes que creen tener alto conocimientos y habilidades académicas tienen tendencias positivas en pensamiento crítico. Esto fue un resultado esperado, debido que el pensamiento crítico requiere de conocimientos básicos y habilidades para cuestionar y comparar ideas, hacer juicios o sacar conclusiones.

El estudio sobre la relación entre la lógica y el pensamiento crítico de Campirán (2019), demostró que, si el agente no ha desarrollado la habilidad de pensamiento, no podrá hacer una construcción de una visión de la realidad, representada en modelos y teorías; Algo necesario en la ciencia. Una de sus conclusiones fue que los agentes buscan modelos y teorías que les ayudan a entender la realidad que los rodea. Es por esta razón que su pensamiento se hace pieza clave de esta realidad, esta misma se muestra a través de las habilidades del pensamiento por medio de la actividad lógica y la actividad conceptual, la integración de ambas y la cimentación de modelos y teorías que mejor expliquen y den cuenta de lo real.

Van der Aar, et al. (2019), estudiaron los correlatos neurales entre el autoconcepto académico en la adolescencia y toma de decisiones académicas orientadas hacia el futuro. El

estudio se fundamentó en examinar hasta qué punto el autoconcepto académico se relaciona con la futura toma de decisiones profesionales. La muestra tuvo 48 adolescentes voluntarios en el estudio Leiden Self-Concept, el rango de edad fue de 14-20 años (edad $M = 16,62$; $DE = 1,33$; 22 hombres; 26 mujeres) que indicó que pertenecían a los últimos años de educación secundaria. Solo estos voluntarios completaron los cuestionarios relacionados con la orientación al estudio

Se sabe además que la variable autoconcepto académico fue pieza importante para esta investigación, así como otras variables académicas, como el rendimiento académico (medido por el coeficiente intelectual y una prueba de fluidez de lectura) y la importancia subjetiva de los rasgos académicos, la cual se relacionarían de manera similar o diferente a la orientación hacia futura elección académica

Los resultados arrojaron que solo el autoconcepto académico predijo significativamente problemas con la orientación futura ($\beta = -0.33$, $p = .042$), lo que demuestra que el autoconcepto académico podría ser un predictor con mayor peso en la orientación futura a la elección del estudio en comparación con la importancia académica o el rendimiento.

Es por esta razón, el autoconcepto académico tuvo mayor impacto que el rendimiento académico, la cual las hace independientes entre sí, respecto a la orientación para la toma de decisiones académica futura. Asimismo, el autoconcepto académico fue un mejor predictor de motivación, mientras que la autoeficacia fue un mejor predictor del rendimiento académico, en conclusión, el autoconcepto es mejor predictor en temas de problemas con la orientación del estudio que el rendimiento académico.

La siguiente pregunta ¿El autoconcepto académico impulsa el logro académico? nos dará un panorama amplio, tal como la investigación sobre el papel de las creencias de los alumnos en su propia capacidad académica (autoconcepto académico) si obtienen mejores o peores resultados

en su rendimiento académico, que los alumnos con menor autoconcepto académico de (Hansen y Henderson, 2019). Quienes concluyeron a diferencia de los anteriores autores que, en promedio, controlando otras características, tener un alto autoconcepto académico aumenta los puntajes de rendimiento académico, cuando comparamos el autoconcepto académico con el rendimiento académico medido, encontraron relación estadística significativa.

Asimismo, Prieto (2018), realizó un estudio sobre el pensamiento crítico y autoconocimiento, reflexiona sobre la concepción filosófica de pensamiento crítico que propone el Movimiento de Pensamiento Crítico.

Por esta razón la investigación pertenece al paradigma cualitativo, por debido a que tiene como descripción básica el proceso de construcción filosófica del pensamiento crítico, el objetivo fue afirmar que dicho concepto de pensamiento crítico contiene un presupuesto que socavaría su proyecto o al menos limitaría profundamente sus alcances, por ende, estos pensadores asumen que los seres humanos nos conocemos directamente y que este autoconocimiento es transparente, y por ende cuasi-infalible, o muy confiable. Ellos manifiestan que para la formación de personas críticas es necesaria la reflexión sobre el autoconocimiento y sobre la acción misma, la cual sustenta la relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y el autoconocimiento, además nos dice que el desarrollo del pensamiento crítico que no contemple el autoconocimiento de estos elementos, se encontraría en una clara limitación de llevar a cabo un ejercicio de crítica sobre las razones y creencias conscientes, pero no sobre las actitudes implícitas que están presentes en las decisiones y la acción. Quizás el problema del autoconocimiento en el pensamiento crítico se puede ver reflejado en el autoengaño, debido a que creemos que conocemos nuestros prejuicios y sesgos, evaluamos nuestros pensamientos y acciones y las aprobamos o rechazamos cuando en realidad no es verdad tales prejuicios y sesgos, peor aún terminamos engañándonos a nosotros mismos.

Desde un punto de vista pedagógico, podríamos pensar que, al formar estudiantes con esta noción de pensamiento crítico y su concepción implícita de autoconocimiento, formamos personas que basados en su autoengaño no aceptan críticas sobre sus pensamientos o acciones, pues creen que ellos ya las han evaluado teniendo en cuenta sus prejuicios y sesgos.

Por otra parte, Deveci (2018), realizó un estudio sobre la relación entre estudiantes universitarios de primer año autoconcepto académico y tendencias de aprendizaje permanente. El objetivo fue describir la relación entre los estudiantes universitarios árabes de primer año. La muestra fue de 149 estudiantes (77 hombres y 72 mujeres) que participaron en dos cursos consecutivos en el estudio.

Iniciaron del análisis cuali-cuantitativo, la cual fue utilizado como técnicas e instrumentos para la recolección de datos: Los datos fueron recolectados utilizando dos encuestas, una sobre el autoconcepto de los estudiantes y otra sobre su tendencia a aprendizaje permanente. La relación entre el autoconcepto académico y la tendencia aprendizaje permanente fue analizada

En los resultados se pudo mostrar que los estudiantes evaluados presentaron un autoconcepto académico relativamente alto y que sus puntajes de tendencia aprendizaje permanente fueron más altos que el punto medio de la escala. Asimismo, las puntuaciones de las mujeres para el esfuerzo académico (una subescala de autoconcepto) que curiosamente fue de una subescala de aprendizaje permanente, arrojaron unas puntuaciones más altas que los de los hombres. No obstante, los cursos a los que asistieron no repercutieron significativamente en ellos.

La percepción de su autoconcepto académico obtuvo puntajes más altos para la autorregulación en estudiantes del curso de segundo nivel, cabe decir que es una subescala de aprendizaje permanente, por lo tanto, recibe una calificación ligeramente más alta para aprendizaje permanente.

Los resultados indicaron una relación positiva entre el autoconcepto y los puntajes de aprendizaje permanente. La asociación entre el esfuerzo académico y los dominios de autorregulación de las escalas fueron notables.

Alquichire y Arrieta (2018), tuvieron como investigación la Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico a estudiantes en primer semestre de la Licenciatura en Biología y Química de la Universidad del Atlántico, el diseño metodológico fue no experimental y considerado de tipo transeccional correlacional-causal. El enfoque es mixto, dentro del paradigma exploratorio secuencial, La población contó con los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Atlántico, Facultad de Educación, del programa Licenciatura en Biología y Química. El muestreo fue no probabilístico. Por su parte, la Universidad del Atlántico cuenta con tres grupos de nuevos estudiantes, siendo un total de 160 personas, de los cuales voluntariamente realizaron la prueba 34, mediante la tecnología de Google Forms, siendo el 59% mujeres y 41% hombres. Las edades comprendidas oscilaron entre los 16 y 40 años. Tuvo investigación como herramienta la W-GCTA, una prueba psicométrica del pensamiento crítico y el razonamiento, la cual concluyó que no existe relación entre las habilidades de pensamiento crítico y el rendimiento académico

Por esta misma razón el trabajo demostró que no existe relación entre las habilidades de pensamiento crítico y el rendimiento académico; esto, mediante el estudio de una muestra de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Biología y Química de la Universidad del Atlántico. No obstante, la prueba de evaluación del pensamiento crítico W-GCTA es un eficiente predictor del estado de las habilidades de pensamiento crítico al ingresar a la universidad.

Así como, Ghanizadeh (2017), en su trabajo de investigación sobre la interacción entre el pensamiento reflexivo, crítico, autocontrol y logros académicos en educación superior, tuvo como

objetivo determinar las asociaciones entre habilidades de pensamiento de orden superior (pensamiento reflexivo, pensamiento crítico) y automonitoreo que contribuyen al logro académico de estudiantes universitarios. La muestra estuvo compuesta por 196 estudiantes universitarios iraníes (edad media = 22,05, DE = 3,06; 112 mujeres; 75 varones) a los que se les administraron tres cuestionarios. Para medir el pensamiento reflexivo, el «Cuestionario Reflective Thinking» diseñado por Kember et al. (Evaluar Eval High Educ 25 (4) :380-395, 2000). Incluye 16 ítems que miden cuatro tipos de pensamiento reflexivo (acción habitual, comprensión, reflexión y reflexión crítica). Para evaluar el pensamiento crítico, se utilizó la evaluación del pensamiento crítico de Watson-Glaser (2002). Comprende 80 ítems y consta de 5 subpruebas (inferencia, reconocimiento de supuestos no declarados, deducción, interpretación y evaluación). La automonitoreo se midió a través de 8 ítems del cuestionario de rasgo autorregulación diseñado por O'Neill y Herl (Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, San Diego, CA, 1998). Los resultados demostraron que la autovigilancia tuvo un impacto positivo y significativo en el pensamiento crítico, la cual concluyó que, en el ámbito de la educación superior, una consecuencia importante del aprendizaje es cómo pensar y cómo monitorear el desempeño y el progreso de uno mismo es la mejora del logro de los estudiantes. Es decir, los estudiantes de alto rendimiento ven reflejado su aprendizaje a través de diferentes estrategias y reflexionan directa y críticamente sobre sus propias actuaciones.

Betancourth et al. (2017), De igual modo Investigaron sobre la evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. En esta investigación se evaluaron datos relacionados con la edad, sexo y año académico cursado.

Al comparar la muestra con variables sociodemográficas se encontraron que estas no guardan una relación significativa. En cuanto a la variable sexo, se apreció que los estudiantes de

sexo masculino presentaron valores más altos de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, pero no se observan diferencias estadísticamente significativas según los datos arrojados por la prueba Kruskal Wallis (significancia $> 0,05$), Lo mismo ocurre con la variable edad, el mayor nivel de desarrollo se encuentra en el rango de edad de 40 a 50 años, pero no se evidencia una relevancia estadística.

Por esta razón no se encontró alguna relación del pensamiento crítico con variables como sexo, edad o año académico cursado. Sin embargo, no se puede concluir o dar por hecho a estos resultados, debido a la muestra analizada. Reconociendo que la característica primordial para que una inferencia sea válida y generalizable es que la muestra sea representativa y obtenida con un tipo de muestreo adecuado (Pitarque, 2009).

García y Botello (2018), en su investigación determinaron el nivel de pensamiento crítico en estudiantes de escuela preparatoria, así como si aquello mantuviesen alguna relación con el desempeño escolar de los educandos. Además, se describió las características más sobresalientes de la muestra estudiada, se responde a dos preguntas primordiales: ¿cuál es el nivel de pensamiento crítico en estudiantes de preparatoria con edades que oscilan entre los 15 y los 18 años? y ¿existe alguna relación entre el desempeño académico de los alumnos con el nivel de pensamiento crítico que presentan? de tipo cuantitativo fue el enfoque de la investigación y no experimental de tipo transeccional, descriptivo y correlacional, fue el diseño. Se determinó el pensamiento crítico en base a la prueba de pensamiento crítico de Cornell, y los resultados obtenidos fueron procesados a través del paquete de software para datos estadísticos STATA Versión 11

En los resultados se mencionaron que la relación existente entre el puntaje de pensamiento crítico y el desempeño escolar (entendido aquí como promedio escolar). Durante, después del análisis de resultados, fue posible confirmar que existía una relación directamente proporcional

entre el nivel de pensamiento crítico y el desempeño escolar (promedio) en los estudiantes de preparatoria, además que, a menor puntaje en el nivel de pensamiento crítico, menor promedio académico escolar de los estudiantes de preparatoria.

1.5. Justificación de la Investigación.

La justificación debe responder varias preguntas, entre ellas, ¿por qué es importante el problema de investigación?, ¿por qué debe investigarse? y ¿a quién o a quiénes beneficiarán los resultados? (Creswell, 2019).

1.5.1. ¿Por qué es importante el problema de investigación?

El presente estudio es importante porque los resultados de aprendizaje transformadores que los líderes educativos desean son una mayor conciencia de sí mismo (autoconcepto), así como un pensamiento crítico avanzado. Estos dos constructos fueron centrales en múltiples informes que enumeran las habilidades del siglo XXI establecidas por universidades (Connell, 2016; Mulnix, 2012). El pensamiento crítico puede transformar todas las dimensiones de la educación, ya que afecta y capacita a los estudiantes de forma práctica (Ennis, 1985).

Wandschneider et al. (2016), señalaron que aislar la contribución de cualquier práctica educativa hacia un cambio significativo en el pensamiento de un estudiante es particularmente difícil debido a su enredo con las variables internas del individuo, como el autoconcepto. Es imperativo que la comunidad académica explore cómo las disposiciones de pensar críticamente cambian la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos e interactúan con otros en el mundo.

Aunque se ha investigado mucho sobre el pensamiento crítico en los estudiantes (Forawi, 2016). No se ha encontrado evidencia empírica explícita en la literatura que vincule la disposición hacia el pensamiento crítico y su conexión con los rasgos de la personalidad, como el autoconcepto

académico. A nivel teórico, este estudio llena un vacío en la literatura sobre la disposición hacia el pensamiento crítico. El estudio tendrá un valor teórico en el momento que explique la relación de las variables y llene el vacío respecto al problema que se formuló para la investigación. Además, esta investigación se sumará a la limitada investigación encontrada sobre el autoconcepto académico, dado que se trata de una variable importante, los resultados del presente estudio podrán aportar información sobre los factores que contribuyen a la percepción de los estudiantes sobre su nivel de autoconcepto académico, a nivel práctico este hallazgo será beneficioso para orientar, planificar y desarrollar planes de estudio que sean más eficaces para la enseñanza y el aprendizaje promoviendo así una mayor disposición al pensamiento crítico en los estudiantes de negocios internacionales en las universidades nacionales de nuestro país.

1.5.2. ¿Por qué debe investigarse?

La justificación de esta investigación se centra en la aportación que se pueda hacer al desarrollo efectivo de las destrezas de pensamiento crítico y el autoconcepto a nivel superior, que son indicadores claves de calidad en la educación superior (Gojkov, et al., 2015). El pensamiento según Paul et al.(1997), crítico es la columna vertebral de la democracia y teniendo en cuenta el número de estudiantes universitarios educados en las universidades nacionales en nuestro país. Sin el pensamiento crítico la calidad del razonamiento puede degradarse a nivel social, (Norris, 1985).

Existe una falta de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes que se gradúan de la universidad (Fadhlullah y Ahmad, 2017). Los estudiantes no nacen con la capacidad de pensar críticamente, por lo que en las universidades se ha desarrollado el aprendizaje basado en competencias, habiendo un gran interés por el pensamiento crítico en la educación superior, por su importancia en el desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior, como la reflexión, el autoconcepto, entre otras, porque desarrollar dichas habilidades contribuirá al análisis y solución

de problemas sociales en el futuro, cuando los estudiantes universitarios se conviertan en profesionales. (Ennis, 2016; Velásquez y Figueroa, 2012; Villarini, 2003; Choy y Cheah, 2009).

1.5.3. ¿A quién o a quiénes beneficiarán los resultados?

Toda investigación cumple dos propósitos: el de aumentar los conocimientos y el de aportar posibles soluciones al problema que está presente en el campo educativo. El conocimiento más preciso sobre los niveles de disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes, y la clasificación de estos mediante índices de autoconcepto académico, permite generar estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La disposición hacia el pensamiento crítico es un aspecto crucial, ya que los ciudadanos competentes necesitan habilidades de pensamiento crítico para participar en la cultura democrática plenamente, y esas habilidades les permiten ser miembros contribuyentes de la sociedad (Nirmala y Kumar, 2018). Elder (1997), afirmó que "el pensamiento crítico nos proporciona las herramientas mentales necesarias para comprender explícitamente cómo funciona el razonamiento y cómo estas herramientas pueden utilizarse para tomar el mando de lo que pensamos, sentimos, deseamos y hacemos" (p. 42).

Este estudio brindará información sistematizada pertinente y actualizada que constituye un referente para la elaboración de currículos y planes de estudios más pertinente al nivel de disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes, con el fin de ser más efectivo en su desarrollo académico universitario. La enseñanza del pensamiento crítico en el aula, es educar para toda la vida, es un debate abierto, no sólo en el mundo universitario, sino también en los centros laborales, la razón principal es que es una competencia de transferencia para actuar y comprometerse en la sociedad, cuyo impacto se puede ver a largo plazo y fuera de las aulas.

1.6. Limitaciones de la investigación

Una limitación en la investigación son obstáculos que eventualmente pudieran presentarse, que el investigador no puede mitigar, regular y sobre las que no tiene control. Estos elementos no controlados pueden incluir las siguientes limitaciones:

- Limitaciones de factor tiempo. A nivel de tiempo está limitada a comprender a profundidad la realidad del fenómeno dentro de un periodo concreto, año 2019, debido a que la EAP de negocios internacionales de la universidad San Marcos nos han garantizado su apoyo solo por el indicado periodo anual.
- Limitaciones de validez externa. Incluye problemas que amenazan la capacidad de extraer inferencias de la muestra a otras personas o entornos (Creswell, 2019). Una limitación de este estudio puede surgir de la muestra, que se tomó en sólo de la escuela de negocios internacionales de la UNMSM, y puede no ser representativa de todas las facultades de las universidades nacionales en nuestro país. Este estudio no controló muchas diferencias externas como el nivel económico, valores culturales y la ubicación geográfica de la universidad. Por lo tanto, los resultados de este estudio no pueden generalizarse a todos los estudiantes de universidades nacionales de nuestro país. Los estudiantes que se seleccionaron para el estudio eran alumnos del investigador, lo que limita aún más la población, lo que afecta a la validez externa.
- Limitaciones de aspectos éticos y morales. La investigación presenta como las demás tesis, la limitante de confidencialidad, debido a que no es posible la publicación de nombres de los encuestados que han participado en la investigación.

Por ello fue necesario entregar a los participantes una ficha de consentimiento sobre su participación en el proceso de investigación.

- Complejidad de la naturaleza y la complejidad humana. El ser humano es un ente multifuncional, que depende mucho del factor psicológico, entonces se puede mencionar que las respuestas emitidas por los encuestados pueden variar según el estado de ánimo en que se encuentren. La fiabilidad de las encuestas de auto declaradas depende de la de los encuestados (Queirós et al., 2017).
- Las respuestas a la pregunta sobre el promedio ponderado de calificaciones no fueron consistentes, fueron autodeclaradas por los estudiantes, por lo que es posible que se produzca un sesgo, relacionado con el de deseabilidad social, cuando el encuestado quiere "quedar bien" con su profesor, en la encuesta, aunque los datos se recogen de forma anónima (Rosenman, Tennekoon y Hill, 2011). Ergo no se puede determinar la exactitud de sus respuestas.
- Limitaciones del estudio. No se puede informar de las relaciones causales debido a la naturaleza del estudio (Creswell, 2019). Aunque existen técnicas más sofisticadas que permitirían realizar una inferencia causal más sólida a las preguntas de investigación, el estudio se limita a las asociaciones entre variables.
- Otra limitación de este estudio se basa en la autopercepción del estudiante, en la última pregunta de la investigación, los estudiantes respondieron a una pregunta abierta sobre cómo describían sus propias habilidades de pensamiento crítico. Esto se convirtió en una limitación porque sus respuestas eran subjetivas. Los alumnos utilizaron diferentes términos en sus respuestas para describirse. Para el análisis de

los datos, se agrupó las respuestas en categorías y su utilizo el programa Alas Ti, para realizar la codificación.

1.7. Objetivos

Para Arias (2006), “objetivo de investigación es un enunciado que expresa lo que se desea indagar y conocer para responder a un problema planteado”. (p. 43)

Éstos deben ser claros, concretos y precisos para evitar confusiones o desviaciones (Martins y Palella, 2012). Los objetivos cumplen una función metodológica porque sirven de guía para orientar la investigación que deberá responder a los objetivos propuestos (Rojas-Soriano, 2012). Para este caso utilizaremos dos tipos de objetivos que serán los siguientes:

1.7.1. Objetivo General

Se desconoce, una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico. El propósito de este estudio cuantitativo es determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, en el año 2019.

1.7.2. Objetivos específicos.

Esta se realizará de la siguiente manera:

1. Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento percibido en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

2. Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.
3. Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.
4. Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académicos en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.
5. Determina el nivel de la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.
6. Determinar el nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.
7. Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de reconocimiento de asunciones y el nivel de autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.
8. Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de evaluación de argumentos y el nivel de autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

9. Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.
10. Determinar si, y en qué medida existen diferencias estadísticas en las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico y autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019., según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

1.8. Hipótesis

Las Hipótesis tienen como punto de partida la formulación del problema y de los objetivos de la investigación, y “como supuesto de la realidad, debe aprobarse y lo que se prueba es la relación de hechos que enuncia, los cuales son variables y establecen generalmente relaciones...” (Tamayo, 2003, p. 144). Tienen como soporte científico por los resultados explorados en los antecedentes de estudio y el marco teórico. Estas se darán en dos formas:

1.8.1. Hipótesis Principal

Basándose en la formulación del problema, los objetivos, las bases teóricas y la revisión de la literatura relativa a la disposición hacia el pensamiento crítico y autoconcepto, se hipotetiza que existe una relación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico. Es necesario añadir que, en una hipótesis de correlación, el orden en que coloquemos las variables no es importante, al no existir relación de causalidad, ninguna variable antecede a la otra. Las hipótesis de investigación nula y alterna son:

H1: Existe una correlación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019.

H0: No existe una correlación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019.

1.8.2. Hipótesis Específicas

Para este caso la analizaremos 10 hipótesis específicas con sus respectivas oposiciones de la siguiente manera:

H1: Existe una correlación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento percibido en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0: No existe una correlación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento percibido en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H2: Existe una correlación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0: No existe una correlación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H3: Existe un grado asociación significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0: No existe un grado asociación significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H4: Existe una correlación estadísticamente significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0: No existe una correlación estadísticamente significativa entre autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H5: El nivel de la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019, es significativamente alto.

H0: El nivel de la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019, no es significativamente alto.

H6. El nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019 es significativamente alto.

H0. El nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019 no es significativamente alto.

H7. Existe una correlación estadísticamente significativa, entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor reconocimiento de asunciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0. No existe una correlación estadísticamente significativa, entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor reconocimiento de asunciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H8. Existe una correlación estadísticamente significativa, entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor evaluación de argumentos y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0. No existe una correlación estadísticamente significativa, entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor evaluación de argumentos y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H9. Existe un grado asociación significativa, entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0. No existe un grado asociación significativa, entre las disposiciones del pensamiento crítico, factor interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H10. Existe diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico y autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019., según la edad, genero, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

H0. No existe diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico y autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019., según la edad, genero, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

1.9. Descripción de los términos

Los siguientes términos se asocian específicamente con los estudios del pensamiento crítico, y autoconcepto. "Consiste en dar el significado preciso y según el contexto a los conceptos principales, expresiones o variables involucradas en el problema de estudio y en los objetivos formulados". (Arias, 2006, p. 108)

La descripción de los términos es esencial ya que ayuda a mejorar la coherencia y comprensión. (Creswell, 2019)

Las definiciones elegidas que se utilizan con frecuencia en el estudio son:

Análisis. - Identificar las relaciones inferenciales previstas y reales relaciones inferenciales entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representaciones destinadas a expresar creencias, juicio, experiencias, razones, información, u opiniones. (Facione, 2013).

Autoconcepto. "... la totalidad de los pensamientos y sentimientos del individuo con referencia a sí mismo como objeto" (Rosenberg, 1979 p. 7). Los términos que se pueden intercambiar con autoconcepto son los de self, autovaloración, autoidentidad, autoimagen, autopercepción, autoconocimiento y autoconciencia. (Hattie, 1992)

Autoconcepto académico. Es "... la forma en que un estudiante percibe su capacidad académica personal...se forma a través de las experiencias con el entorno de aprendizaje y depende en gran medida de la comparación social de uno mismo con los demás como marco de referencia". (Litmanen et al., 2014, p. 1857)

Autoeficacia. - Es la creencia, o confianza, de que uno puede exhibir con éxito el comportamiento requerido para obtener un resultado particular. Se refiere a la percepción de un

individuo de su capacidad para influir en los acontecimientos que afectan a su vida y el control sobre la forma en que se experimentan estos acontecimientos. (Bandura, 1995)

Autoeficacia percibida. - Se refiere a las percepciones sobre las propias capacidades para organizar y poner en práctica las acciones necesarias para alcanzar el rendimiento designado de la habilidad para tareas específicas. La autoeficacia es un término que caracteriza a un individuo que cree que es capaz de tener éxito en general o en un dominio de aprendizaje. (Bandura, 1995)

Autoestima. - Son los pensamientos, actitudes, suposiciones o creencias positivas hacia uno mismo. Las personas con alta autoestima se ven a sí mismas como más capaces, competentes, tienden a contribuir más y se sienten exitosas como resultado de sus contribuciones. (Vaisman-Tzachor y Thames, 2010)

Autopercepción. Una conciencia de sí mismo, generada por inferencias interpersonales basadas en acciones manifiestas. (Bem, 1967)

Autorregulación. - Controlar conscientemente las propias actividades cognitivas actividades, los elementos utilizados en esas actividades y los resultados obtenidos, en particular aplicando las habilidades de análisis y evaluación a los propios juicios inferenciales con vistas a cuestionar, confirmar, validar o corregir el propio razonamiento o los propios resultados. (Facione, 2013)

Deducción. - Watson y Glaser (2008), describieron la deducción como la capacidad de un individuo para llegar a una conclusión precisa basada en la información recibida.

Disposición al pensamiento crítico. - es "la motivación interna consistente para utilizar las habilidades de pensamiento crítico para decidir qué creer y qué hacer". (Facione, 2000, p. 73) Es la capacidad o actitud predispuesta que los estudiantes poseen naturalmente con respecto a la utilización de las habilidades de pensamiento crítico, cuando es necesario. (Facione, 1990)

Evaluación de los argumentos. - Evaluación significa exponer los resultados del propio razonamiento para justificarlo en términos de consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas y contextuales y contextuales en las que se basan los resultados; y presentar el razonamiento en forma de argumentos convincentes, lo que incluye las subhabilidades de exponer resultados, justificar procedimientos y presentación de argumentos. (Facione, 1991, p. 21) Watson y Glaser (2008), describieron la evaluación de los argumentos como la capacidad de determinar si las conclusiones formuladas en la fase de deducción son sólidas o débiles en relación con los datos.

Escala de Zaldívar (2010), es una prueba que consta de 20 ítems que ven el pensamiento crítico como un compuesto de actitudes, conocimientos y habilidades. Esta visión compuesta incluye actitudes de indagación que implican la capacidad de reconocer la existencia de problemas y la aceptación de la necesidad general de pruebas que respalden lo que se afirma como verdadero

Explicación. - Exponer y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas criterios y consideraciones contextuales

en las que se basan los resultados; y presentar su razonamiento en forma de argumentos convincentes. (Facione, 2013)

Habilidades de pensamiento crítico. - Juicio intencionado y autorregulado que da lugar a interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como la explicación de los aspectos probatorios consideraciones conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se basa ese juicio. (Facione, 1990)

Inferencia. - Según (Facione, 2013), es identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formar conjeturas e hipótesis; considerar información relevante y reducir las consecuencias que se derivan de datos, afirmaciones principios, pruebas,

juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación. Watson y Glaser (2008), definieron la inferencia como la capacidad de un individuo para deducir la verdad o el engaño de la información.

Interpretación. - Watson y Glaser (2008), definieron la interpretación como el acto de comprender el significado de los datos recibidos y, a continuación, determinar si las conclusiones hechas sobre los datos son correctas. Según (Facione, 2013), es comprender y expresar el significado de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, acontecimientos, juicios, convenciones, creencias, normas, procedimientos o criterios.

Metacognición. – “La capacidad de integrar y valorar conocimientos, habilidades, actitudes, los valores, el propio funcionamiento cognitivo que nos permite explorar de forma consciente el cómo pensamos y también el cómo actuamos, nosotros y los demás. (Reguant, 2012).

Pensamiento crítico. - Ennis ha definido el pensamiento crítico como "el pensamiento reflexivo y razonable que se centra en decidir qué creer o hacer". (Ennis, 1985, p. 45)

El pensamiento crítico está formado tanto de habilidades como de disposiciones, (Ennis, 1985) “es el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar o evaluar conceptualizar, la información obtenida o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como guía para creencia y la acción". (Paul y Nosich, 1992, p. 28).

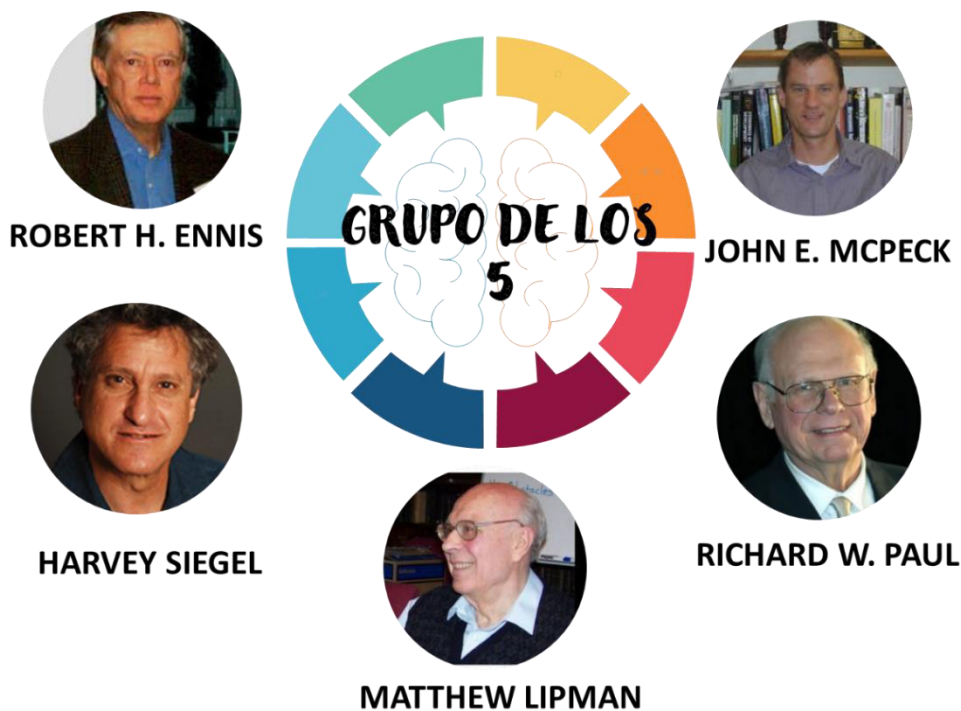
Reconocimiento de la suposición.- Watson y Glaser (2008), determinaron que el reconocimiento de la suposición revisa la información y los datos para buscar la afirmación de que los datos recibidos reflejan la verdad.

II. MARCO TEÓRICO

Existen diferentes teorías del pensamiento crítico, por ejemplo, aquellos que Johnson (1992, p. 40) denominaron el grupo de los cinco: Ennis (1989), Paul (1981), Lipman (1988), Siegel (1988) y McPeck (1981), y aquellos que Bailin (2002), llama el “movimiento de pensamiento crítico”, Stephen Norris, Robert Ennis, John Mac Peck, Harvey Siegel, Alec Fischer, Richard Paul, Peter Facione y Sharon Bailin, los cuales contienen una perspectiva cognitivista, que la distingue de la Pedagogía Crítica inspirados en las de Jürgen Habermas., todos ellos elaboran propuestas prácticas pedagógicas e instrumentos didácticos e investigativos sobre su enseñanza en educación, colegio y universidad. Desde entonces, otros, muchos de los cuales son filósofos, han ofrecido sus propias definiciones (por ejemplo, Facione 1990; Hatcher y Spencer 2006).

Figura 3

Teoría del Pensamiento Crítico del Grupo de los Cinco.



Nota. Fuente: Elaboración propia, Johnson (1992).

En la actualidad, las teorías del pensamiento crítico son incompletas (Kurfiss, 1988; Powell, 1987). En general, la revisión de la literatura sobre el pensamiento crítico nos quedó claro que existen incompatibilidades en las definiciones incrustadas en las teorías de pensamiento crítico que sostienen McPeck con las que sostienen Ennis y Paul. Por ello el marco teórico que guio esta tesis fue la teoría de la argumentación del Movimiento del Pensamiento Crítico que había surgido a través de los trabajos de Facione, Ennis, Paul y Elder y Watson y Glaser y por otra parte, del autoconcepto académico La teoría social-cognitiva y la teoría de la autorregulación que sustenta nuestro modelo teórico relacional de las disposiciones pensamiento crítico y del autoconcepto académico. (Bandura, 1986)

Paul y Elder (2007), plantea que se ha de hacer uso del pensamiento crítico desde el punto de vista del autoconcepto personal, al tener a la vez un valor social, puesto que su interlocutor es el otro. Se supone que el autoconcepto explica y predice el pensamiento, la emoción y la acción de la persona. El pensamiento crítico es, en resumen, un pensamiento autodirigido, autodisciplinado, autocontrolado y auto corrector. Presupone el asentimiento a rigurosos estándares de excelencia y un dominio consciente de su uso. Implica habilidades de comunicación y resolución de problemas efectivas y un compromiso para superar nuestro egocentrismo y sociocentrismo nativos. (Paul y Elder, 2008)

2.1. Marco conceptual

Comprende las ideas de apoyo utilizadas para conceptualizar los fenómenos o problemas encontrados en las disciplinas científicas y se utiliza como marco para la investigación científica. Es un conjunto de conceptos que el investigador expone cuando hace el sustento teórico de su problema y tema de investigación. (Tafur, 2008) Por esto mismo la expresión marco conceptual,

tiene connotación metafórica, traída del empirismo humano porque los retratos se inscriben en un marco, así también el problema y el tema de investigación se inscribe, están incluidos en el contexto de un conjunto de conceptos induciendo a enfocarlos y apreciarlos, es esencial ya que ayuda a mejorar la coherencia y comprensión. Los siguientes conceptos se asocian específicamente con los textos y los estudios previos de disposiciones del pensamiento crítico y autoconcepto.

2.1.1. *El pensamiento*

“El pensamiento de orden superior exige un esfuerzo mental especial: la resolución de perspectivas en conflicto, la tolerancia a la incertidumbre y la ambigüedad”. (Lipman 2001, p. 101)

El pensamiento es la capacidad o competencia general del ser humano que le permite procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, creativa o crítica, para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y, establecer metas y medios para su logro.

Figura 4

Niveles del Pensamiento según Villarini.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Villarini (2003)

Se aprecia en la figura 4 según Villarini (2003), los niveles de pensamiento, es automático, sistemático y crítico, la mente funciona en forma análoga a una computadora que procesa información usando para ello diversos programas. Estos programas corresponderían con el sistema de codificación y operaciones del pensamiento. Desde luego, esta analogía, como todas, tiene sus limitaciones y no puede dar cuenta de la complejidad del pensamiento humano; pero resulta útil para entender algunos aspectos de su funcionamiento, sobre todo el que tiene que ver con el aprendizaje universitario. En gran medida aprender una disciplina académica es adquirir o construir un programa mental para procesar información.

Dicho programa comprende fundamentalmente unas estructuras conceptuales y unos procesos, métodos, para construir las generalizaciones propias de la disciplina. Al decir que queremos orientar la enseñanza al desarrollo del pensamiento, nos referimos a que a través de las diversas materias académicas vamos a proveer información, tareas y condiciones educativas que pongan al estudiante a pensar, a procesar información y a producir conocimientos. A través de las diversas materias académicas proporcionaremos información que el estudiante procesaría haciendo uso de sus destrezas, conceptos y actitudes y que le ayudara a desarrollarlas. Para ello es necesario poner a pensar al estudiante en la información, no a recitarla. El docente se convierte así, en un entrenador de pensamiento del estudiante.

Sabemos que un estudiante está haciendo uso y desarrollando su capacidad de pensamiento por el poder que muestra al producir conocimientos, solucionar problemas, tomar decisiones y comunicarse en forma significativa. Por ello, sabemos también que en un salón de clases se está estimulando el desarrollo del pensamiento cuando el maestro(a) le plantea al estudiante, y lo guía en su realización, con las cuales se creará tareas para construir conocimiento, solucionar

problemas, tomar decisiones y comunicarse significativamente. Además, ayudar al estudiante a ejercitarse y desarrollar esta capacidad intelectual es el objetivo educativo primordial de la enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento.

2.1.2. Método de pensamiento socrático

Sócrates (469 a.C. - 399 a.C.), fue un filósofo griego, generalmente considerado como el primer individuo que documentó un método para pensar de forma razonada y crítica; sus trabajos fueron documentados por Platón (429 a.C. - 347 a.C.) y Aristóteles, hace casi veinticinco siglos, cuando Sócrates habló de racionalidad, concibió el razonamiento como una fuerza para promover el bien moral. Platón, argumentó que el objetivo de la educación no debería ser proporcionar información, sino permitir que los estudiantes cuestionen, examinen y reflexionen sobre las ideas y valores que se les presentan. Luego, Aristóteles, postuló que los fenómenos pueden aclararse a través del pensamiento crítico, es decir, pensando tanto de manera abstracta como lógica. Esta conexión entre el pensamiento crítico y el desarrollo del conocimiento no fue reconocida nuevamente hasta 1916 cuando John Dewey reintrodujo el fenómeno del pensamiento crítico como un resultado educativo.

El método socrático de razonamiento consiste en discutir temas a través de un proceso de preguntas, indagación abierta y diálogo, intentando encontrar la explicación más racional y razonada para las creencias sobre el conocimiento. Sócrates creía que el acto de pensar racionalmente sobre un problema en un proceso de cuestionamiento de la racionalidad del pensamiento daría como resultado las respuestas más lógicas o naturales a las preguntas (Schwarze y Lape, 2012).

El método socrático supuso un importante desarrollo del pensamiento crítico. Sócrates abogó por un método de debate de indagación abierta que definía la racionalidad como el sello del pensamiento verdadero y preciso. (Schwarze y Lape, 2012)

Platón refinó aún más la indagación de mente abierta al definir el pensamiento crítico como un proceso de diálogo y análisis a través de escenarios denominados mayéutica; literalmente, el método de la partera (Leigh, 2,008). La contribución de Platón al pensamiento crítico consistió en ampliar el método socrático de indagación abierta y diálogo, animando a los participantes en el proceso de inquisición a resolver enigmas mediante la narración alegórica que ayudaba a explicar conceptos complejos o confusos a los lectores. La narración alegórica es una técnica utilizada actualmente por profesores y filósofos para desarrollar la capacidad de pensamiento crítico. (Leigh, 2008)

Sócrates definió el pensamiento crítico para la cultura griega; Platón encontró nuevas formas de pensamiento socrático a través de historias y alegorías. Tanto el método socrático como el concepto de pensamientos críticos comunicados a través de historias han sido básicos para las teorías actuales del pensamiento crítico. (Schwarze y Lape, 2012)

2.1.3. Elementos del pensamiento

El sistema de pensamiento se puede ver envuelta en tres subsistemas íntimamente relacionadas, la cual está conllevado a los procesos adaptativos y apropiación histórico-cultural:

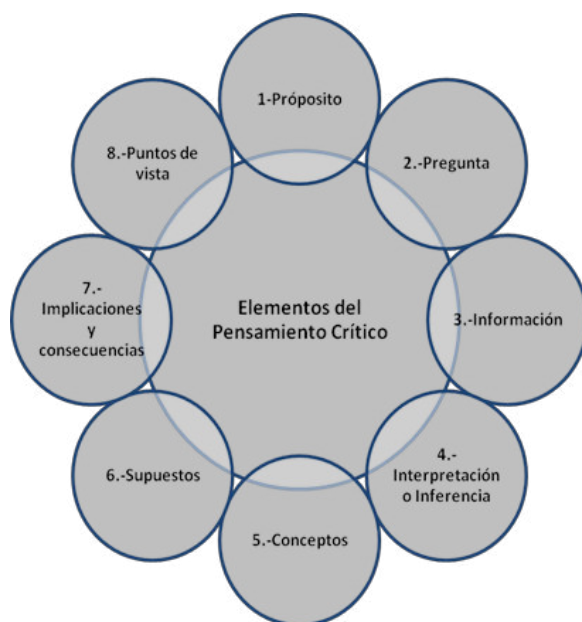
1. Sistema de representaciones o codificación; se trata de patrones mentales en términos de los cuales se organizan los estímulos o la información de modo que esta se torna significativa. Las imágenes, las nociones, los libretos, los esquemas, los conceptos, etc. son ejemplos de estos patrones o formas de representación.

2. Sistema de operaciones; se trata de procedimientos mentales que se llevan a cabo sobre la información para organizarla o reorganizarla. Las destrezas intelectuales, las estrategias y tácticas de pensamiento, las heurísticas, los algoritmos y los métodos, etc. son ejemplos de tipos de procedimiento.
3. Sistema de actitudes; se trata de disposiciones afectivas que proporcionan finalidad y energía a la actividad del pensamiento. Las emociones, los intereses, los sentimientos, los valores, etc. son ejemplos de tipos de actitud.

Por otro lado, si bien es cierto que otros animales piensan, solo el ser humano puede pensar su propio pensamiento. La metacognición es precisamente esta capacidad del pensamiento para examinarse, criticar y ajustar el proceso de pensamiento tanto en sus destrezas, como en sus conceptos y actitudes, de modo que pueda ser más eficaz y efectivo en lograr sus propósitos.

Figura 5

Elementos del Pensamiento Crítico.



Nota. Fuente: Paul y Elder (2008).

Como se aprecia en la figura 5, Paul y Elder (2003), desarrollan una secuencia de razonamiento por la cual se ha de llegar a los estándares del pensamiento crítico:

- Tener un propósito.
- Intento de solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar algo.
- Fundamenta en supuestos.
- Se hace desde una perspectiva.
- Se fundamenta en datos, información y evidencia.
- Se expresa mediante conceptos e ideas que, simultáneamente, le dan forma.
- Contiene inferencias o interpretaciones por las cuales se llega a conclusiones y que dan significado a los datos.
- Tiene o fin o tiene implicaciones y consecuencias.

2.1.4. Concepto del pensamiento crítico

Ennis conceptualizó el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades y disposiciones (por ejemplo, tendencias afectivas como la honestidad y la apertura mental). El pensamiento crítico incorpora tanto disposiciones (hábitos de la mente) como habilidades (Ennis, 1991; Facione, 2000; Halpern, 1999; McPeck, 1981; Paul y Elder, 2010).

Figura 6

Concepto del Pensamiento Crítico.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

El significado de la raíz del pensamiento crítico proviene del griego antiguo. griego. La palabra "crítico" proviene de "kriticos", que significa juicio de discernimiento y "Por lo tanto, el pensamiento crítico significa un juicio discernido basado en normas estándares (Paul et al., 1997).

Una de las primeras definiciones fue la de John Dewey en la década de 1930, él lo llamaba pensamiento reflexivo, al incluir el pensamiento como parte del comportamiento humano y crear un enfoque sistemático del pensamiento. Definió el pensamiento reflexivo como "la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan, y de las ulteriores conclusiones a las que tiende". (Dewey, 1910, p. 6)

Dewey (1,937), subrayó que , si el conocimiento se acepta de inmediato, no hay reflexión que conduzca a creencias erróneas. Su idea del pensamiento reflexivo incluye la duda y la indagación sistemática con el objetivo de superar la fuerza que obliga a las personas a aceptar lo que oyen al pie de la letra como verdad y hecho.

Norris (1985), menciona que el pensamiento crítico como una evaluación basada en observaciones e inferencias para tomar una decisión racional.

Facione (1990), expreso: "Entendemos que el pensamiento crítico es un juicio intencional y autorregulador que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como la explicación de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criterios o contextuales sobre las que se basa ese juicio". (Facione, 1990)

Por otra parte, al pensamiento crítico también se conoce como metacognición. (Tempelaar, 2006) o el proceso de "pensar en pensar" como se define y originalmente propuesto por Flavell (1979), Fisher (2004), también lo nombra como metacognición y lo define como el pensamiento que uno tiene cuando reflexiona en una decisión que pretende llevar, pero la mejor forma de llevarlo a cabo es a través de como uno habitualmente piensa en hacerlo.

De las diferentes definiciones que se aprecian la tabla 3, se comprende que el pensamiento crítico es un proceso que genera decisiones bien informadas con habilidades y destrezas, se dirige hacia un razonamiento intencional que incluye resolver problemas, interpretación de información y es más que un simple ejercicio, es una forma de vida.

Las concepciones educativas del pensamiento crítico se generalizan a partir de experiencias instructivas de cultivar pensadores críticos. El pensamiento crítico se conceptualiza principalmente como la capacidad lógica y de razonamiento de un individuo que se puede desarrollar con estudiantes universitarios y graduados en instituciones académicas. Los educadores enfatizan la importancia de la capacidad de razonamiento como un componente del pensamiento crítico en el caso de que los estudiantes necesiten convertirse en pensadores críticos en la educación superior.

la conceptualización educativa del pensamiento crítico se enfoca en cómo desarrollar efectivamente a los estudiantes en pensadores críticos en la clase, lo que se cristaliza en el desarrollo de habilidades específicas de pensamiento crítico.

Tabla 3

Definiciones de Pensamiento Crítico.

AUTORES	DEFINICION PENSAMIENTO CRITICO
Glaser (1941)	"Una actitud de estar dispuesto a considerar de manera reflexiva los problemas y temas que entran en el ámbito de las propias experiencias, el conocimiento de los métodos de investigación y razonamiento lógicos, y cierta habilidad para aplicar esos métodos" (p. 6).
McPeck (1981)	"La propensión y la habilidad para participar en una actividad con escepticismo" (p. 8).
Robert H. Ennis (1985)	"El pensamiento reflexivo y razonable que se centra en decidir qué creer o hacer" (p. 45). Está formado tanto de habilidades como de disposiciones,
Sternberg (1985)	"El pensamiento crítico comprende los procesos mentales, las estrategias y las representaciones que la gente utiliza para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos" (p. 46).
(Paul y Nosich, 1992)	"El pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar o evaluar conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar o evaluar la información obtenida o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como guía para creencia y la acción" (p. 28).
Mathew Lipman (1991)	"pensamiento hábil, cuyo principal componente son los juicios basados en criterios y sensible al contexto, se trata de un pensamiento autocorrectivo, basado en criterios que lo llevan al sustento de las razones" (p. 174).
Halpern (1999)	"el uso de habilidades cognitivas o estrategias dirigidas hacia una meta, evaluando aquellas habilidades que son adecuadas para un contexto particular y el tipo de tarea que se requiere"
Villarini (2003)	El pensamiento crítico supone un nivel más elevado o comprensivo de reflexión; es auto reflexión o autoconciencia: Es el pensamiento que se vuelve sobre sí mismo para examinarse en su coherencia, fundamentación o sustantividad, origen contextual e intereses y valores a los que sirve contar con criterios que guíen el proceso.
Petress (2004)	"El pensamiento crítico incluye la evaluación del proceso que lleve a la toma de decisiones, por lo que requiere tiempo, energía, habilidad y dedicación." (pág. 463).
Çubukcu,(2006)	El pensamiento crítico es un proceso cognoscitivo eficaz, organizado y funcional que permite entender los propios pensamientos y las opiniones de otras personas y mejorar las disposiciones para expresarse. El pensamiento crítico es un proceso que incluye también las disposiciones sobre cómo decidir, qué hacer o creer lógicamente. Además, proporciona la posibilidad de usar el conocimiento y el talento.
Facione, (2007)	El pensamiento crítico es un regulador autónomo con propósito, sentencia que da lugar a la interpretación, análisis, evaluación y conclusión, así como explicación de la evidencia, el contexto, conceptualizaciones, los métodos, y los criterios.
Saiz y Fernández-Rivas (2008)	"...un proceso de búsqueda de conocimiento a través de las habilidades de razonamiento, la solución de problemas y la toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados". (p. 5)
Paul y Elder (2008)	El pensamiento crítico es el proceso de analizar y valorar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone o demanda conocer las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos de pensar) además de los estándares intelectuales más básicos para el pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para el aspecto creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurarlo como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva.
Beltrán y Torres (2009)	Es un proceso activo, cognitivo y deliberado que se emplea para examinar el propio pensamiento e implica reflexionar, efectuar deducciones, conclusiones y toma de decisiones. Requiere claridad, exactitud, precisión, evidencia y equidad. Hacer un juicio sobre qué creer o hacer.
Nieto y Saiz (2011)	El pensamiento crítico se define, como un pensamiento de orden superior y como tal, no es automático, sino que requiere autodeterminación, reflexión, esfuerzo, auto-control y metacognición.
Kim et al (2014)	El pensamiento crítico, es parte del proceso de un propósito de autorregulación. Este proceso da consideración razonada a la interpretación interactiva, análisis, inferencia y evaluación. Es considerado como la base de profesional juicio y tiene el potencial de mejorar la calidad de las resoluciones judiciales y decisiones.
Nedelcu (2017)	Es "el desarrollo de la capacidad de procesar la información" (p. 3)

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

2.1.5. Habilidades del pensamiento crítico

Fue definido por Michael Scriven y Richard Paul (1987), como el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y / o evaluar activa y hábilmente la información recopilada o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como una guía para la creencia y la acción. En su forma ejemplar, se basa en valores intelectuales universales que trascienden las divisiones temáticas: claridad, exactitud, precisión, consistencia, relevancia, evidencia sólida, buenas razones, profundidad, amplitud y equidad. Según Nedelcu (2017), es "el desarrollo de la capacidad de procesar la información" (p. 3). El término procesar información incluye varias características y habilidades centrales para el pensamiento crítico incrustadas en él (Ennis, 1993; Halpern, 1998; Halpern, 2014; Paul & Elder, 2006).

El pensamiento crítico se describe generalmente como una habilidad compuesta por dominios cognitivos y afectivos que se expresan a través de comportamientos y decisiones observables ante problemas complejos (Ruggiero, 2008). La medición de las habilidades de pensamiento crítico se lleva a cabo a través de pruebas para determinar qué tan bien un individuo toma decisiones basadas en criterios predeterminados (Facione, 1990).

Un buen pensador crítico debe tener tanto habilidades como disposiciones, incluyendo la interpretación, el análisis, la síntesis, la evaluación creatividad, apertura mental, inquisición, flexibilidad y madurez para mejorar la calidad del juicio (Facione, 1990).

Tabla 4*Habilidades de Pensamiento Crítico.*

AUTOR	AÑO	HABILIDADES
Ennis	1987	• Plantear y responder a cuestiones de clarificación y/o desafío
		• Centrarse en la cuestión
		• Analizar argumentos
		• Deducción
		• Observar y juzgar observaciones
		• Juzgar la credibilidad de las fuentes
		• Inducción
		• Juicios de valor
		• Definir términos
		• Identificar suposiciones
Swartz y Perkins	1990	• Decisión e interacción con los otros
		• El pensamiento creativo
		• La toma de decisiones
		• La resolución de problemas cotidianos
Rubinfeld & Scheffer	2000	• La resolución de problemas matemáticos
		• Análisis
		• Aplicación de normas
		• Discriminar
		• Búsqueda de información
		• Razonamiento lógico
		• Predicción
• Transformación del conocimiento		
Faccione	2007	• Interpretación
		• Análisis
		• Evaluación
		• Explicación Inferencia
Gordon de Isaacs		• Autorregulación
		• Análisis de los argumentos inductivos y deductivos.
		• Análisis de la credibilidad de las fuentes de información.
		• Clarificación de términos y definiciones
		• Toma de decisiones.
		• Identificación de supuestos.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

Cómo se observa en la tabla 4, de la revisión de la literatura de la teoría del pensamiento crítico, la definición de habilidades del pensamiento crítico es el proceso que implica:

a) la capacidad de reconocer la existencia de problemas y la aceptación de la necesidad general de pruebas en apoyo de lo que se afirma como verdadero,

b) el conocimiento de la naturaleza de las inferencias, abstracciones y generalizaciones válidas en las que el peso o la exactitud de los diferentes tipos de pruebas se determinan lógicamente, y

c) capacidad y voluntad de emplear y aplicar las actitudes y conocimientos.

2.1.6. Disposición de pensamiento crítico

La disposición al pensamiento crítico es la tendencia a utilizar habilidades de pensamiento crítico, son los hábitos de pensamiento de un individuo (Emir, 2013). La disposición de pensamiento crítico incluye hábitos mentales positivos como ser confiado, juicioso, inquisitivo, organizado, analítico, intelectualmente honesto y tolerante (Facione et al., 1996). Tener una disposición positiva para el pensamiento crítico significa utilizar de forma activa y consistente para juzgar qué creer o no creer en cualquier situación (Ennis, 1985; Facione et al., 1996).

Es una motivación interna que impulsa a un individuo e incluye rasgos como la búsqueda de la verdad, la apertura mental y las tendencias analíticas y sistemáticas, la curiosidad y la madurez (Emir, 2013). La motivación para pensar es tan esencial como la capacidad para pensar (Emir, 2013; Facione et al., 1996).

Por lo tanto, si un individuo es hábil en el pensamiento crítico, el individuo conoce los procedimientos y cómo aplicarlos (Facione, 1990). Incluso cuando los individuos son educados con las habilidades necesarias para aplicar el pensamiento crítico, esto no se traduce necesariamente en el uso de esas habilidades. Si los estudiantes no desarrollan una disposición

positiva de pensamiento crítico, tienden a no aplicar sus habilidades de pensamiento crítico (Nicholas y Raider-Roth, 2016).

Como se aprecia en la tabla 5, la disposición al pensamiento crítico es tan o más importante que las habilidades de pensamiento crítico mismas. Los estudiantes universitarios deben estar dispuestos a utilizar su capacidad de pensamiento crítico en las aulas, en sus casas, en su vida cotidiana, comprometerse con el juicio crítico y motivar a otros a hacerlo.

Tabla 5

Disposiciones de Pensamiento Crítico.

AUTOR	DISPOSICIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO		
Perkins, Jay y Tishman (1,993)	-A ser abierto y aventurero	-Ser estratégico	-Evaluar razones
	-Preguntarse	-Intelectualmente cuidadoso	-Ser metacognitivo
	-Encontrar problemas a investigar	-Construir explicaciones y comprensiones	-Hacer planes
Facione y Faccione (2,000)	-Búsqueda de la verdad	-Seguridad de razonamiento	Curiosidad
	-Mente abierta	-Madurez al emitir juicios	
	-Capacidad de análisis	-Pensamiento Crítico sistemático	
Rubinfeld y Scheffer (2,000)	-Confianza	-Integridad intelectual	-Perseverancia
	-Perspectiva contextual:	-Intuición	-Reflexión
	-Creatividad	-Flexibilidad	
	-Curiosidad	-Mentalidad abierta	
Alfaro-LeFevre (2,009)	-Consciente de sí mismo	-Abierto e imparcial	-Creativo
	-Genuino	-Sensible a la diversidad	-Realista y práctico
	-Disciplinado	-Paciente y persistente	-Reflexivo
	-Saludable	-Orientado a la mejora	-Proactivo
	-Autónomo y responsable	-Curioso e inquisitivo	-Valiente
	-Cuidadoso y prudente	-Atento al contexto	-Flexible
	-Confiado y resiliente	-Analítico	-Empático
	-Honrado y recto	Lógico e intuitivo	

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

2.1.7. Dimensiones del pensamiento crítico

Watson y Glaser (1980), sustenta que el pensamiento crítico consta de un componente de actitudes, conocimientos y destrezas entre las cuales se incluyen 5 dimensiones: hacer inferencias válidas, reconocer suposiciones, razonar en forma deductiva e inductiva, evaluar evidencias, interpretar y evaluar argumentos.

Figura 7

Estructura del Pensamiento Crítico.



Nota. Fuente: Insight Assessment (2008).

Según el informe Delphi de la APA, la conceptualización del pensamiento crítico implica dos dimensiones clave: habilidades cognitivas y disposiciones afectivas. Algunas habilidades cognitivas identificadas por Ennis (2013), Facione (1,990) y Betancourth (2015) son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Zaldívar (2010), manifiesta la intervención de tres factores: interpretaciones, evaluación de argumentos y reconocimiento de asunciones, de los cinco desarrollados por Watson y Glaser

quienes a su vez plantean: “inferencias”, “reconocimiento de asunciones”, “deducciones”, “interpretaciones”, y “evaluación de argumentos”.

2.1.7.1. Reconocimiento de asunciones. Al asumir una persona una posición ante una determinada situación es la primera muestra que evidencia que se ha realizado un trabajo de pensamiento crítico.

Por esta razón Facione (2007), afirma que para defender una posición, una acción, un punto de vista el sujeto ha desarrollado una capacidad cognitiva, y la cual prueba que ha asumido un pensamiento crítico. A la cual primero el individuo analiza, infiere y defiende posiciones que indican que se sabe de lo que se está hablando o defendiendo y conoce de soluciones a inesperados problemas.

Desde esta perspectiva se entiende que el pensamiento crítico es un proceso intelectual que se activa en el momento en que una persona recibe información, la procesa, la interpreta, la infiere y produce un conocimiento propio que puede llevar a la práctica mostrando actitud positiva.

2.1.7.2. Interpretaciones. La interpretación incluye identificar, categorizar, decodificar el significado, aclarar el significado y parafrasear argumentos (Facione, 1990). A medida que se analice la información recibida desde estos puntos de vista se van adueñando de los actos que los llevan a la solución de problemas de una manera cotidiana; al razonar claramente se hallan las alternativas de mejora que fomentan el desarrollo de capacidades para decidir lo más adecuado y su por qué.

Paul y Elder (2003), detallaron que la solución de problemas se ve relacionada en la toma de decisiones de manera significativa, y en la capacidad de decidir correctamente ha de tener un impacto en la solución de problemas para mitigarlos o en su oposición para agravarlos.

Por esta razón Zaldívar (2010), manifiesta para la interpretación según su teoría, las siguientes afirmaciones:

- Poner en duda la veracidad de opiniones que la mayoría acepta como ciertas.
- Ser objetivo es puede resultar indiferente, pero es preferible a dejarse llevar por los sentimientos.
- Toda opinión puede ser puesta en cuestión aún aquellas que algunas personas que no lo consideren necesario.
- La opinión de grupo no afecta mi opinión propia de ninguna manera
- No fiar por completo de la información que se puede obtener de diarios, periódicos o revistas.

2.1.7.3. Evaluación de argumentos.

Las narrativas y los discursos cobran una importancia inusitada, ya que el salón es un caldo de cultivo de pareceres opiniones y juicios, definidos por el maestro y los estudiantes, las comprensiones son diferentes, indistintos, sin parangón, existe una individualidad, una forma de hacer una forma de atura y sobre todo una forma de argumentar es en esa medida que debe ser evaluado la criticidad del argumento.

Facione (2007), planteó que la evaluación de los argumentos es fundamental, debido a que permiten darnos una situación clara respecto de ser creíbles a los criterios que nos permiten expresar, crear narrativas y sobre todo a ser capaces de inferir, es en esa medida que es necesario la valoración de la credibilidad, la cual se plantea como la credibilidad de los anuncios o de otras representaciones que redefinen o detallan la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona haya valorizado; además de apreciación de la fortaleza lógica de las

relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación, entre otros que suelen juzgarse a pesar de que un argumento muestre certeza o un alto grado de confianza sus premisas, asimismo como juzgar la fortaleza lógica de argumentos basados en situaciones hipotéticas o juzgar si un argumento dado es pertinente o aplicable o tiene implicaciones para la situación en cuestión.

2.1.8. Evaluación del nivel del pensamiento crítico

En las últimas décadas se han desarrollado diversos sistemas de evaluación del nivel de desarrollo del pensamiento crítico, de amplia aplicación en universidades como, cabe decir también que es muy debatido la evaluación del pensamiento crítico, como lo afirmado por Norris y Ennis (1989), el pensamiento no es una tarea fácil de evaluar ni mucho menos el pensamiento crítico. Los instrumentos utilizados pueden tener un carácter cuantitativo o cualitativo, o incluso combinar ambos. Algunas de las pruebas de carácter cuantitativo son: Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, Cornell Critical Thinking Test (nivel X y nivel Z), The Ennis-Weir Critical Thinking Easy test, Ross Test of Higher cognitive Process, The California Critical Thinking Skills Test (CCTST), The California critical thinking inventory (CCTDI), The holistic Critical thinking scoring rubric(HCTSR), Test of enquiry skills producido por el Consejo Australiano de Investigación Educativa (ACER), Cornell Class Reasoning Test, Logical Reasoning elaborado por A. Herzka y J. Guilford, Test on Appraising Observations, Medida de conocimiento académico y el progreso ("MAPP), Science Reasoning.

Ennis (1985), es coautor del Test de Pensamiento Crítico de Cornell Nivel Z, es recomendado para estudiantes universitarios, se divide en siete secciones que miden el razonamiento deductivo, la identificación de razonamiento defectuoso, el juicio sobre la fiabilidad de las afirmaciones, la evaluación de las pruebas elección de predicciones útiles para la

comprobación de hipótesis, y el hallazgo de supuestos en el área verbal y no verbal. Ennis (1993) sugirió un enfoque abierto pero enfocado para la evaluación de las habilidades de pensamiento crítico, que reitera sus sugerencias anteriores de alternativas viables a las pruebas de opción múltiple, como la adición de solicitudes de justificación a los ítems de opción múltiple, pruebas de ensayo y evaluación del desempeño. Por lo tanto, una prueba que requiere que los examinados lean y evalúen argumentos a través de un ensayo escrito se considera una evaluación auténtica del pensamiento crítico, como 'La Prueba de Ensayo de Pensamiento Crítico Ennis-Weir' y 'la Prueba de Ensayo de Pensamiento Crítico ICAT'.

Facione y Facione (1992), desarrollaron el Inventario de Disposición al (CCTDI) basado en la definición consensuada de pensamiento crítico del Informe Delphi de la APA. El CCTDI se utiliza para medir siete características de la mentalidad relacionadas con el razonamiento y la toma de decisiones, El CCTDI contiene 75 afirmaciones que evalúan las disposiciones de pensamiento crítico de siete subescalas.

Facione (1991), desarrollo el Test de Habilidades de Pensamiento Crítico de California (CCTST), basado en la definición internacional de consenso internacional de expertos sobre las habilidades de pensamiento crítico, según el Informe Delphi de la APA, fue diseñado para medir las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. El CCTST es una prueba estandarizada de 45 minutos que incluye 34 ítems de opción múltiple que evalúan cinco habilidades de pensamiento crítico: análisis (9 ítems), evaluación (14 ítems), inferencia (11 ítems), razonamiento deductivo (16 ítems) y razonamiento inductivo (14 ítems). Cada ítem se presenta con cuatro o cinco opciones de respuesta y una respuesta correcta. En cuanto a las cinco subescalas principales del CCTST, Facione (1991) destacó que el análisis en el CCTST refleja la capacidad de la persona para comprender y explicar "el sentido o significado de una amplia variedad de

experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias reglas, procedimientos o criterios, que incluye las subhabilidades de categorización, decodificación y clarificar el significado" (p. 21).

En 1941, Glaser creó el Watson-Glaser Thinking Appraisal, la primera prueba de habilidades de pensamiento crítico. Su evaluación de las habilidades de pensamiento crítico incluía la definición fundacional y doce aspectos que debían poseer quienes tuvieran pensamiento crítico, entre ellos "a) reconocer los problemas (b) encontrar medios viables para resolver esos problemas; (c) reunir la información pertinente; (d) reconocer los supuestos y valores no declarados; e) comprender y utilizar el lenguaje con precisión, claridad y discriminación (f) interpretar datos; (g) valorar pruebas y evaluar afirmaciones; (h) reconocer la existencia de relaciones lógicas entre (h) reconocer la existencia de relaciones lógicas entre las proposiciones; (i) extraer conclusiones y generalizaciones justificadas; (j) poner a prueba la generalizaciones y conclusiones a las que se llega; (k) reconstruir los patrones de creencias propios de creencias basadas en una experiencia más amplia; y (l) emitir juicios precisos sobre cosas y cualidades específicas de la vida cotidiana" (Glaser, 1941, p. 6). Watson y Glaser (1991) afirmaron que el WGCTA tiene una alta validez, porque los participantes comprenden fácilmente su relevancia para la toma de decisiones. En cuanto a la validez de contenido, Watson y Glaser sugirieron que la respuesta de un individuo a la conducta en cuestión es más relevante que la aparente validez de contenido.

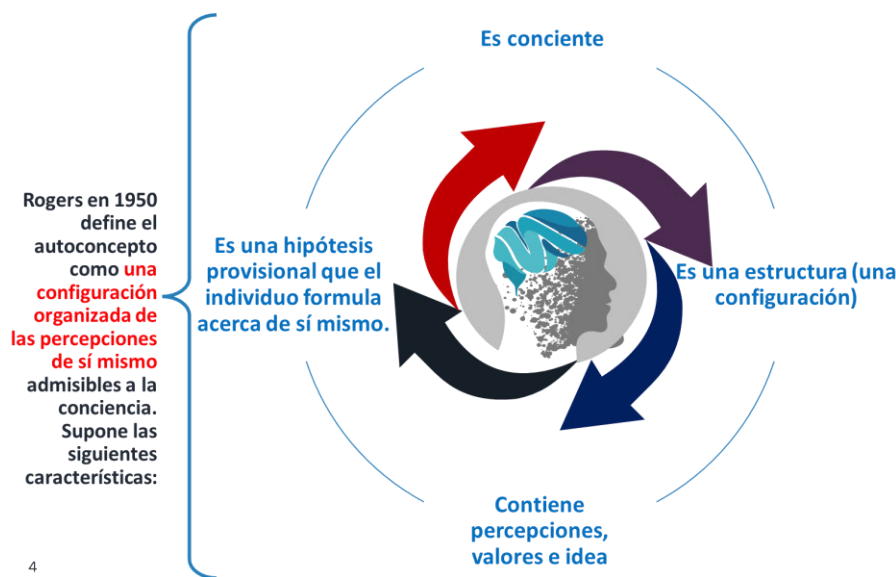
Los formularios estándar A y B del WGCTA son una prueba de 60 minutos que incluye 80 ítems de opción múltiple que evalúan cinco habilidades de pensamiento crítico: inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos. En 1994 se desarrolló un formulario más corto de 40 ítems (Formulario S), que puede ser completar en 45 minutos. (Watson y Glaser, 2012)

2.1.9. Autoconcepto

Es la percepción que una persona tiene de sí misma. Son términos intercambiables con el autoconcepto, numerosos términos como: self, autoimagen, autovaloración, autoevaluación, autoaceptación, autoidentidad, autoimagen, autopercepción, autoconocimiento y autoconciencia. (Hattie, 1992; Cazalla-Luna y Molero, 2013)

Figura 8

Características del Autoconcepto.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Rogers, 1950.

Estas percepciones se forman a través de la experiencia y la interpretación del propio entorno. Están influenciadas especialmente por las evaluaciones de otras personas significativas, los refuerzos y las atribuciones de la propia conducta". (Marsh y Shavelson, 1985, p. 107).

Sin ninguna duda a lo largo de la historia del estudio del autoconcepto han sido numerosos los términos que se han empleado para referirse a él. (Rodríguez, 2008) Como se observa en la tabla 6.

Tabla 6*Definiciones de Autoconcepto.*

AUTORES	DEFINICIÓN DE AUTOCONCEPTO
Epstein (1974)	“el autoconcepto es una teoría del sí mismo, es una teoría que el individuo ha construido inadvertidamente como resultado de sus experiencias en el medio social.”
Shavelson et al., (1976)	" ...la percepción que un individuo tiene de sí mismo, formada a través de la experiencia con el entorno, las interacciones con otros significativos y las atribuciones de su propia conducta" (Shavelson et al., 1976 p. 411)
Rosenberg,(1979)	el autoconcepto hace referencia a la definición que el individuo tiene sobre sí mismo como “la totalidad de los pensamientos y sentimientos que hacen referencia a sí mismo como un objeto”.
Marsh y Shavelson, (1985)	"El autoconcepto... es la percepción que una persona tiene de sí misma. Estas percepciones se forman a través de la experiencia y la interpretación del propio entorno. Están influenciadas especialmente por las evaluaciones de otras personas significativas, los refuerzos y las atribuciones de la propia conducta" (p. 107).
Burns (1990)	Refiere del autoconcepto como conjunto organizado de actitudes que poseen los individuos de sí mismo extendiendo que tales actitudes están constituidas por tres componentes: a) Componente Cognitivo (autoimagen) b) Componente Afectivo y evaluativo (autoestima) c) Componente Conductual o tendencia comportamental (autocomportamiento)
Escurra y Delgado (2008)	Designan a la autopercepción con el nombre de autoconcepto, manifestando que es un constructo psicológico que se define como la propia percepción que el individuo posee de sí mismo.
Escamilla-Cruz et al (2012)	El conjunto de conceptos internamente consientes y jerárquicamente organizados, es una realidad compleja integrada por autopercepciones más concretas, como la física, social y académica.
Hattie, 1992; Cazalla-Luna y Molero, 2013	Son términos intercambiables con el autoconcepto, numerosos términos como: self, autoimagen, autovaloración, autoevaluación, autoaceptación, autoidentidad, autoimagen, autopercepción, autoconocimiento y autoconciencia
Litmanen et al., (2014)	El autoconcepto académico se "...caracteriza como la forma en que un estudiante percibe su capacidad académica personal...se forma a través de las experiencias con el entorno de aprendizaje y depende en gran medida de la comparación social de uno mismo con los demás como marco de referencia" (, p. 1857).
García y Musitu, (2014)	El autoconcepto es producto de actividad reflexiva, hace alusión a los aspectos cognitivos

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

El autoconcepto se forma a través de las experiencias con el entorno y está influenciado especialmente por los refuerzos ambientales y los otros significativos (Shavelson et al., 1976).

Bustos (2016), Suele ser entendido como una imagen mental en la psicología moderna, compuesta por disímiles factores de lo que un individuo puede percibir de sí mismo, asimismo uno de tantos problemas psicológicos que se presentan actualmente tales como la depresión o el fracaso

académico, están o podrían estar vinculados en un autoconcepto (González-Torres y Tourón, 1992).

Cabe explicar que el autoconcepto no se hereda, más bien es la acumulación de experiencias obtenidas durante la interacción con el ambiente que una persona pueda desarrollar el autoconcepto al pasar del tiempo se va estabilizando y con ello la conducta de los individuos se ve determinada o dirigida (García y Musitu, 2014; González, 2005; Cazalla- Luna y Molero, 2013).

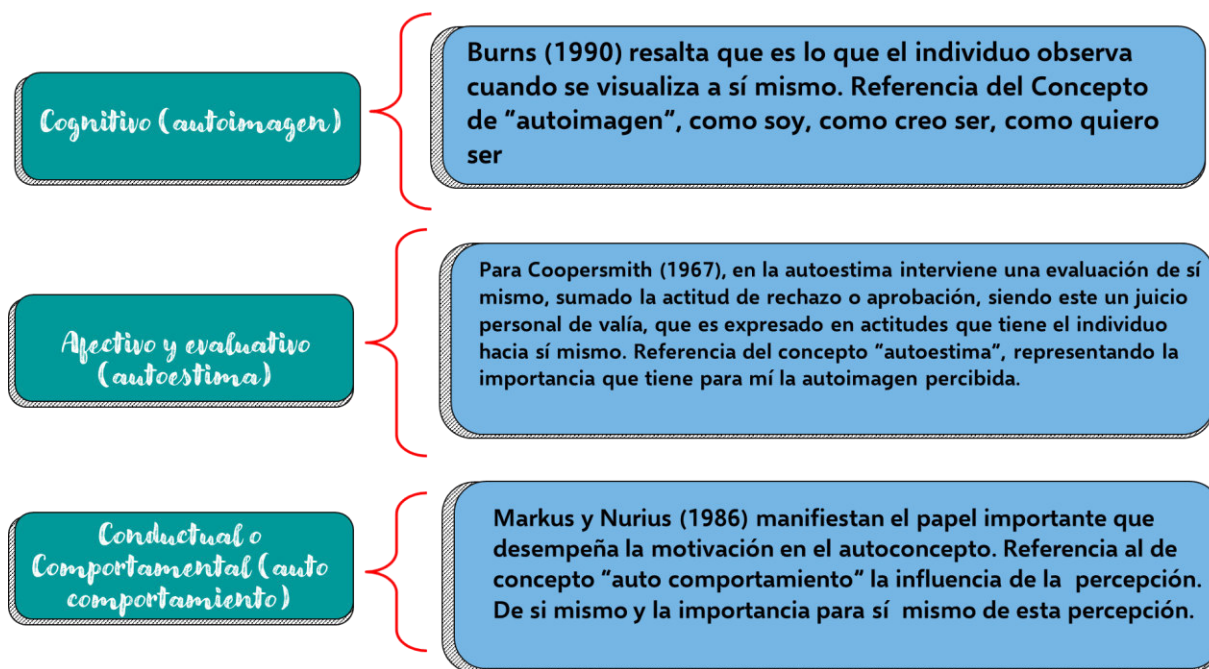
El autoconcepto es la percepción que una persona tiene de sí misma. el constructo es potencialmente importante y útil para explicar y predecir cómo de la persona. Se cree que la percepción que uno tiene de sí mismo influye en su forma de actuar, y sus actos, a su vez, influyen en la forma en que se percibe a sí mismo. (Shavelson et al., 1976 p. 411).

El autoconcepto de una persona está formado por la autoeficacia y la autoestima y están influidos por fuerzas internas y externas, es decir, la autopercepción y las interacciones sociales. (Vaisman-Tzachor y Thames, 2010).

Según Villardón (2006), el autoconcepto es el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo, es el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad. Además, se puede agregar que es el conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos, las percepciones que el individuo se adjudica a sí mismo y las características o atributos que usamos para describirnos. Se entiende que es fundamentalmente una apreciación descriptiva y tiene un matiz cognitivo.

Figura 9

Componentes del Autoconcepto.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

2.1.10. Autoconcepto académico

Según Shavelson et al., (1976), el autoconcepto académico es uno de los factores constituyentes del autoconcepto general. Se identificó la idea de autoconcepto como un proceso externo y un proceso interno que significa:

Los estudiantes basaban su autoconcepto académico en determinadas asignaturas en la comparación de su capacidad en esa asignatura con la de otros estudiantes (una comparación externa) y en la comparación de su capacidad en esa asignatura concreta con sus capacidades en otras asignaturas (comparación interna)" (Marsh y Shavelson, 1985, p. 120).

El autoconcepto académico se refiere a los conocimientos y percepciones de los individuos sobre sí mismos en situaciones de rendimiento. (Shavelson y Bolus, 1982) Los marcos de

referencia desempeñan un papel especialmente importante en el desarrollo del autoconcepto académico. (Marsh, 1987)

Para los autores Schmidt, Messoulam y Molina (2008), el autoconcepto académico es la organización configurada del relativismo estable de la percepción que muestran una evaluación de comportamientos y atributos académicos.

Para Burns (1990), definió al autoconcepto como un conjunto organizado de actitudes que los individuos tienen en relación consigo mismos, y como en toda actitud se distinguen los componentes cognitivo, afectivo y conductual. El primer componente, llamado autoimagen, es lo que un sujeto observa cuando se mira a sí mismo. Para designar la percepción o representación mental que el individuo posee de sí mismo se utiliza el término “autoimagen”, un conjunto de rasgos con el que nos descubrimos a nosotros mismos, señalando nuestro modo habitual de ser y de actuar. Ciertos rasgos son más representativos, pertinentes y centrales que otros.

Pichardo y Amezcua (2005), sugieren que es un concepto complejo que ha dado hincapié en su estudio, es decir, a una confusión conceptual bastante extendida. Obviamente no existe una única definición, siendo el término más comúnmente utilizado por los autores anglosajones y frecuentemente se intercambia por el de autoestima.

2.1.11. Dimensiones del autoconcepto académico

Se pueden identificar siete características críticas para la definición del constructo. El autoconcepto puede describirse como: organizado, multifacético, jerárquico, estable, evolutivo evaluativo y diferenciable. (Shavelson et al., 1976, p. 411).

Para los autores Schmidt, Messoulam y Molina (2008) el autoconcepto académico tiene dos dimensiones: rendimiento actual y la autoeficacia académica. Bandura (1977), ofreció una definición teórica de la autoeficacia:

La autoeficacia percibida se refiere a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros (...). Estas creencias influyen en el curso de acción que las personas deciden seguir, en el esfuerzo que realizan en de los obstáculos y fracasos, su resistencia a la adversidad, su capacidad de su resistencia a la adversidad, si sus patrones de pensamiento se obstaculizan o se de autoayuda, el grado de estrés y depresión que experimentan al enfrentarse a las exigencias del entorno, y el nivel de logros que alcanzan. (p. 3).

Considerando que la perspectiva de los comportamientos presentados por los estudiantes, según Arancibia (1999), han descrito cuatro dimensiones del autoconcepto académico, a saber, la relación con otros, el asertividad, el compromiso y el enfrentamiento de situaciones escolares.

2.1.12. Evaluación del nivel del autoconcepto académico

Una de las principales consideraciones que rodean el concepto de autoconcepto académico es el efecto “pez grande estanque pequeño”. (Marsh, 1987) Al examinar la idea del autoconcepto académico, es importante tener en cuenta el entorno de comparación social los participantes. El estudiante se compara con los demás estudiantes de su grupo de referencia, la clase, de su marco de referencia. Podemos explicar este proceso BFLPE (Big-Fish-Little-Pond Effect), efecto de pez grande en estanque pequeño, mediante una metáfora: un pez en la pecera de nuestra sala se cree una ballena, ese mismo pez en el mar piensa que es un zooplancton. Según este modelo si un estudiante piensa que sus amigos son menos competentes que él en un determinado curso en la universidad su autoconcepto en ese curso será alto, caso contrario su autoconcepto en ese curso será bajo. Según este proceso un estudiante de rendimiento académico normal, si es educado con otros estudiantes de rendimiento académico sobresaliente puede pensar que es un mal estudiante, lo que no sucedería si su grupo social de referencia fuera una clase ‘promedio’.

La medida del autoconcepto académico de las autoras Schmidt et al. (2008) es una escala que tiene como objetivo medir la autopercepción de la idea que el individuo tiene sobre su desempeño académico. Este instrumento es una medida útil para la evaluación psicoeducativa en el ámbito del desempeño académico y, en términos prácticos, proporciona una medida precisa para la implementación de estrategias de apoyo académico y psicoeducativo.

La EAA, creada originalmente en Argentina por Schmidt et al. (2008), es una escala de auto reporte que evalúa el constructo del autoconcepto académico entendido como «la configuración organizada de percepciones relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos académicos». (Schmidt et al., 2008, p. 103) La escala es autoadministrable y está dirigida a adolescentes escolarizados de 12 a 20 años.

Tabla 7*Evaluación y Medición del Autoconcepto.*

AUTOR DE LA ESCALA	TECNICA AUTODESCRIPTIVAS
Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA) de Musitu, et al. (1997)	instrumento válido para la medición del autoconcepto general en la línea con el modelo de Shavelson.
Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI) de Villa y Auzmendi (1992)	Para alumnos de educación infantil, evalúa autoconcepto general y diez aspectos constitutivos de la autoestima en niños.
Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS) de Fitts (1965)	para alumnos de 12 años, siendo uno de los instrumentos más destacados, por su uso en varios estudios y por ser fundamento de otras escalas.
Escalas de Autoconcepto SDQ I, II, III (Self Description Questionnaire),	adaptado al castellano por Elexpuru (1992), evalúa siete medidas parciales de autoconcepto. SDQ I, para alumnos de 8 a 11, SDQ II para estudiantes de 12 a 16 años, SDQ III dirigido a estudiantes preuniversitarios.
CAG. Cuestionario de Autoconcepto de García Torres (2001)	para sujetos de 8 a 18 años, evalúa el autoconcepto en dimensiones física, social, intelectual, familiar, sensación de control y personal.
Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA) de Schmidt, Messoulam y Molina (2008)	Esta escala dada tiene como objeto medir la autopercepción que el individuo ve sobre su desempeño académico
Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu (2001)	esta versión ampliada y actualizada del AFA, evalúa cinco factores del autoconcepto, familiar, emocional, académico/laboral, social, y físico.
LAEA. Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes y Adultos. (Garaigordobil, 2011)	evalúa autoconcepto en sujetos de 12 a 65 años mediante un listado de adjetivos, que valoran autoconcepto físico, emocional e intelectual.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

Para los autores Schmidt, et al., (2008), el autoconcepto académico tiene los siguientes indicadores:

- Rendimiento, su indicador es la imagen que el sujeto tiene de su Percepción del rendimiento actual y de posibles dificultades para el aprendizaje
- Autoeficacia académica: su indicador es la percepción de las propias capacidades académicas y la confianza en sus capacidades

Otro procedimiento que se utiliza con frecuencia para medir el autoconcepto académico consiste en presentar dos descripciones contrastadas de estudiantes hipotéticos. Por ejemplo, la afirmación "Algunos estudiantes lo hacen muy bien en sus trabajos de clase", se escribe en la columna izquierda de una página. La frase opuesta, "Otros estudiantes no son muy buenos en sus trabajos de clase", está en la columna de la derecha. Los estudiantes seleccionan primero cuál de las dos afirmaciones les describe mejor. A continuación, juzgan si la afirmación seleccionada es realmente cierta para ellos o sólo es una especie de verdad para ellos (Harter, 1982; Harter y Pike, 1984). Este procedimiento de evaluación arroja puntuaciones de respuesta de autoconcepto que van de 1 a 4 en cada ítem.

El método estándar para medir la autoeficacia académica consiste en presentar problemas que son similares a los problemas reales que los estudiantes deben resolver. Los estudiantes estiman su confianza en que pueden resolver cada problema correctamente (por ejemplo, Bandura y Schunk, 1981).

la evaluación del autoconcepto académico también suele preguntar por las reacciones afectivas de los estudiantes ante el yo reconocido y sus atributos. Elementos como "Disfruto haciendo el trabajo en (una asignatura)", "Odio (una asignatura)" y "No quiero volver a cursar otra (asignatura)" (Marsh, 1990b) lo ejemplifican. Al juzgar la autoeficacia, los encuestados hacen en gran medida de su capacidad percibida, sin que se haya producido un cambio deliberado.

2.1.13. Rendimiento académico

La bibliografía señala la importancia del rendimiento académico en el sentido de que a menudo se ha utilizado como medida de comparación de los estudiantes para identificar a aquellos que podrían tener más éxito en sus actividades académicas y profesionales. Como se aprecia en la

tabla 8, la mayoría de las definiciones sobre el rendimiento académico se centran en el resultado final y el uso de la media de notas como medida de esta variable.

Tabla 8

Definiciones de Rendimiento Académico.

AUTORES	DEFINICION DE RENDIMIENTO ACADEMICO
Forteza Méndez (1975)	Es el resultado final del proceso de aprendizaje: “es la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actitudes, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados” (p. 86)
González Fernández (1975)	El rendimiento académico “es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución, el rendimiento es un producto” (p. 12)
Gimeno Sacristán (1976)	Es lo que los alumnos obtienen en un curso tal como queda reflejado en las notas o calificaciones escolares.
Chadwick (1979)	Es la expresión de capacidades y características psicológicas del estudiante que se actualizan a través de un proceso de aprendizaje
Carabaña (1979)	El rendimiento académico es “el resultado de sus mediciones sociales y académicamente relevantes” (p. 35).
Gómez Castro (1986)	Se refiere al nivel de conocimiento y destrezas escolares exhibidas por un estudiante y expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación.
Tourón (1984)	Es el resultado del aprendizaje suscitado por la intervención pedagógica del profesor/a, y producido en el alumno.
Jiménez (2000)	Postula que el rendimiento escolar es el nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico.
Figueroa (2004)	Es el “conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación” (p. 25)
Ruiz, Ruiz y Ruiz (2010)	Es “la resultante de una multiplicidad de factores, que van desde los personales, los relacionados con el entorno familiar y social en el que se mueve el alumno, los dependientes de la institución y los que dependen de los docentes” (p. 1).
Tonconi (2010)	Es el nivel demostrado de conocimientos en un área o materia.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

Tradicionalmente, el rendimiento académico se ha medido a través de indicadores cuantitativos, mediante las calificaciones en el sistema vigesimal. (Tonconi, 2010) lo que plantea un reto porque estas calificaciones distan mucho de ser objetivas, muchas veces no son reflejo del

verdadero esfuerzo que ha realizado el alumno. aunque idealmente las calificaciones parecen ser una medida válida.

2.1.14. Metacognición

La metacognición como el control deliberado y conciente de las acciones cognitivas. Las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que utiliza un sujeto durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea. (Brown, 1975)

Según Flavell (1976), la diferencia entre la aplicación de una técnica y el desarrollo de una estrategia es que se puede aplicar una técnica en forma rutinaria y mecánica sin utilizarla estratégicamente. La técnica deviene en estrategia cuando es posible determinar cuándo utilizarla, cómo y por qué. Ergo, el autoconcepto o autoconciencia es el prerrequisito de la autorregulación.

Figura 10

Metacognición según John Flavell.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Flavell (1976)

2.2. Bases teóricas de la disposición hacia el pensamiento crítico.

Existen corrientes de investigación y reflexión filosófica como lo son las psicologías del procesamiento de información y el constructivismo, la neurobiología, la hermenéutica y la teoría

crítica. La posición Filosófico-epistemológica asumida en la que reposa el concepto de la disposición hacia el pensamiento crítico es la desarrollada a través de los trabajos de la teoría de la argumentación del movimiento del pensamiento crítico.

Figura 11

Movimiento del Pensamiento Crítico.



Nota Fuente: Elaboración propia

Desde la perspectiva de Ennis (1991), el pensamiento crítico incluye tanto disposiciones como habilidades. Especificó que el pensamiento crítico incluye dieciséis habilidades y doce disposiciones que, en conjunto, conforman al pensador crítico ideal. (Ennis, 1991)

Facione (1990), destacó que los buenos pensadores críticos pueden caracterizarse por tener tanto disposiciones afectivas y habilidades cognitivas. Además, Halpern (2003) señaló, que un buen pensamiento se verá enfatizado en la importancia de la actitud que se le ponga, porque una gran diferencia entre un buen y un pobre pensador radica en la actitud, no obstante, un buen pensador debe exhibir cierta disposición o actitudes: Voluntad para planificar, flexibilidad, persistencia, voluntad de autocorrección, admitir los errores y cambiar de opinión cuando la evidencia cambia, ser consciente, y buscar el consenso

Los objetivos de Ennis para un currículo de pensamiento crítico incluyen disposiciones, por ejemplo, tener una mente abierta y estar informada y habilidades como aclarar preguntas, términos y suposiciones evaluar la credibilidad de las fuentes, razonar lógicamente y detectar o utilizar estrategias persuasivas. (Ennis, 1985)

McPeck (1981), cree que el pensamiento crítico es la habilidad y la disposición para emprender una actividad mental con escepticismo reflexivo, considera que es simplemente un tipo particular de pensamiento. (p. 12)

Según Facione (1990), menciona que las disposiciones hacia el pensamiento crítico incluían la honestidad, la imparcialidad, la persistencia y la diligencia, que puede medirse indirectamente a través de pruebas de habilidades críticas. La disposición de pensamiento crítico incluye hábitos mentales positivos como ser confiado, juicioso, inquisitivo, organizado, analítico, intelectualmente honesto y tolerante. (Facione et al., 1996) Tener una disposición positiva para el pensamiento crítico significa utilizar de forma activa y consistente para juzgar qué creer o no creer en cualquier situación (Facione et al., 1996). Los individuos con mayores habilidades de pensamiento crítico tienen una mayor disposición a atributos de pensamiento crítico, como una agudeza mental, una inquisición indagadora, una celosa dedicación a la razón y un afán por la información fiable. (Facione, 1990)

El pensamiento crítico incorpora no sólo el uso eficaz de la habilidad adecuada en un contexto apropiado, sino también una actitud o disposición. (Halpern, 1999)

2.2.1. Teoría de la argumentación del Movimiento del Pensamiento Crítico

Dewey (1910), menciona filósofo, psicólogo y educador estadounidense, es ampliamente considerado como el fundador del movimiento de pensamiento crítico moderno. (Fisher, 2001; Sternberg, 1985) El “movimiento de pensamiento crítico”, representado por Stephen Norris, Robert

Ennis, John Mac Peck, Harvey Siegel, Alec Fischer, Richard Paul, Peter Facione y Sharon Bailin, toma como punto de partida las teorías de la argumentación y basan su enseñanza en estas técnicas de evaluación de argumentos.

Como se aprecia en la figura 12, Ennis (1985), que definió el pensamiento crítico como "un pensamiento reflexivo razonable centrado en decidir qué creer o hacer" (p. 45). La definición enfatiza la naturaleza razonable y reflexiva del pensamiento crítico. El objetivo de pensar críticamente es decidir qué creer o hacer. Las disposiciones de pensamiento crítico, es centrarse en la claridad, enfoque, situación total, razones, tratar de estar bien informado, alternativas, precisión, autoconciencia, apertura mental, cautela, no escepticismo y uso de las propias habilidades. (Ennis, 1991)

Figura 12

Las Disposiciones del pensamiento crítico



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

Ennis (2000), afirmó que durante este proceso es necesario: emitir un juicio sobre la credibilidad de las fuentes; evaluar la calidad de un argumento y las conclusiones; identificar y evaluar los supuestos y las pruebas; formular preguntas de sondeo; planificar experimentos y juzgar su diseño. Ennis (1985), sugiere que los individuos que poseen la capacidad de pensar

críticamente son capaces de: dilucidar las cuestiones y los supuestos centrales de un argumento; hacer inferencias a partir de los datos; inferir relaciones; interpretar la validez de un argumento y conclusiones; autocorregirse; y resolver problemas.

2.2.1.1. Pensamiento crítico de Ennis.

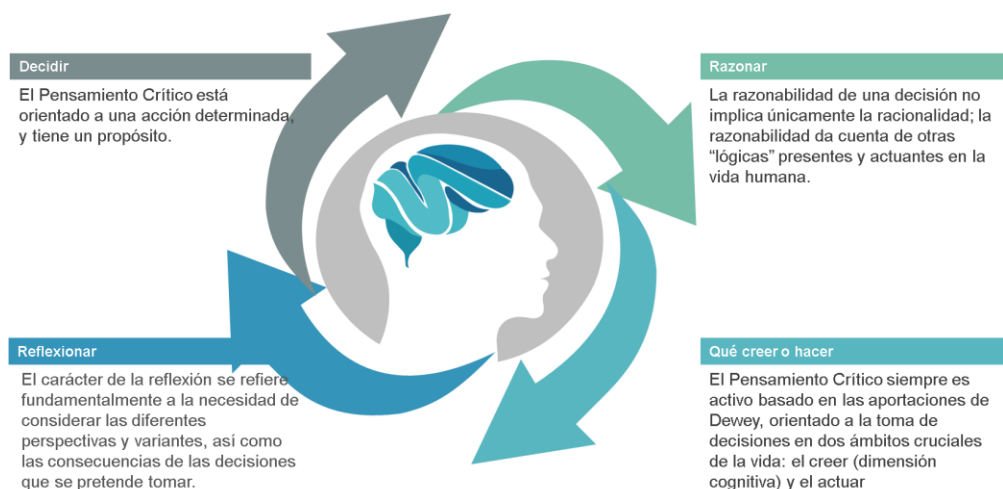
Una visión temprana e influyente del pensamiento crítico fue la de Robert Ennis que continuó el trabajo de Dewey y Glaser al enfatizar la toma de decisiones como el objetivo del pensamiento crítico. En su primer trabajo, Ennis, (1985), definió el pensamiento crítico como la "evaluación correcta de las afirmaciones" es un pensamiento proceso que es razonable y enfocado en tomar decisiones. (p. 93)

El concepto de habilidades de pensamiento crítico de Ennis (2000), se refleja en varios estudios en los que el pensamiento crítico se ha abordado como el resultado de aprendizaje deseado a través del enfoque constructivista de la instrucción en el aula. Estos estudios reflejan el supuesto de que el pensamiento crítico y la indagación razonada están estrechamente relacionadas.

Como se observa en la figura 13, la definición de Ennis enfatiza la aplicación de un pensamiento razonable y reflexivo en las decisiones. afirmó que durante este proceso es necesario: emitir un juicio sobre la credibilidad de las fuentes; evaluar la calidad de un argumento y las conclusiones; identificar y evaluar los supuestos y las pruebas; formular preguntas de sondeo; planificar experimentos y juzgar su diseño; definir contextualmente los términos apropiados; mantener la mente abierta; y, por último, ser cauteloso a la hora de sacar conclusiones.

Figura 13

Pensamiento Crítico según Robert Ennis.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Ennis (1985)

Las habilidades del pensamiento crítico incluyen los siguientes dieciséis elementos enfoque, análisis de argumentos, preguntas, definición, suposiciones, credibilidad, observación, deducción, inducción, juicio de valor, suposición, integración, orden, sensibilidad a otros, estrategias retóricas y etiquetas de "falacia". (Ennis, 1991)

Ennis (1962), propuso además la lógica, el criterio y el pragmatismo como dimensiones cruciales del concepto de pensamiento crítico.

Ennis (1989), elaboró cuatro enfoques de instrucción para el pensamiento crítico. El enfoque general es que el pensamiento crítico se puede enseñar en forma separada de la presentación del contenido de la materia existente; La infusión se refiere a un enfoque en el que la instrucción de las habilidades del pensamiento crítico está incorporada en la materia existente en la que los principios generales del pensamiento crítico se hacen explícitos; la inmersión es similar a la infusión, excepto que los principios generales no se hacen explícitos; para el enfoque mixto, los principios generales del pensamiento crítico se enseñan en un curso separado en paralelo con

la instrucción de pensamiento crítico de una asignatura específica. Ennis afirmó que los puntos de vista sobre las habilidades de pensamiento crítico generales y transferibles determinan qué enfoque eligen los investigadores y el enfoque elegido implica el apoyo del generalista o del específico.

Para Ennis (1985), menciona que el pensamiento crítico implica una determinación de analizar los argumentos con cuidado, buscando pruebas válidas y para posteriormente llegar a una conclusión sólida. El resultado del pensamiento crítico para Ennis es ser imparcial, objetivo y comprometido con la claridad y la precisión. Además, según Ennis, el conocimiento específico del sujeto no es una condición suficiente para pensar críticamente. (Ennis, 1989)

Ennis (1985), sugirió que el pensamiento crítico y la resolución de problemas o toma de decisiones eran los mismos.

2.2.1.2. Pensamiento crítico de McPeck.

La reflexión también formaba parte de la definición de pensamiento crítico de McPeck (1981), como "la propensión y la habilidad para participar en una actividad con escepticismo". (p.8) Aclaró esto señalando que el pensamiento crítico también de la actividad, y que no hay un conjunto de habilidades que puedan sustituir a los conocimientos básicos del campo en cuestión.

Por otro lado, McPeck (1981), sugirió El pensamiento crítico implica un cierto escepticismo, o la suspensión de asentimiento hacia una determinada afirmación, norma establecida o modo de hacer las cosas. Este escepticismo puede dar paso, en última instancia, a la aceptación, pero no da por sentada la verdad. Por el contrario, considera hipótesis y posibilidades alternativas. (p. 6)

Es probable que los profesores y administradores encuentren las ideas de McPeck por su directa articulación y el uso de ejemplos en el campo de la educación. Es una cuestión de verdad conceptual que pensar es siempre pensar X, y la X nunca puede ser "todo en general", sino que

debe ser siempre algo en particular. Por tanto, la afirmación "enseño a mis alumnos a pensar" es, en el peor de los casos, falsa y, en el mejor, engañosa. En la medida en que el pensamiento crítico no se refiere a un tema específico X, es conceptualmente y en la práctica. La afirmación "Yo enseño pensamiento crítico" es vacía porque no existe una habilidad generalizada llamada pensamiento crítico. (McPeck, 1981, p. 4.)

2.2.1.3. Pensamiento crítico de Watson y Glaser.

Watson y Glaser (1980), han considerado las habilidades del razonamiento y el pensamiento crítico como una acción de reflexión en las que el ser humano reconoce la existencia de problemas y la necesidad de hallar las evidencias que sirvan de apoyo a las posiciones adoptadas.

Figura 14

Conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Glaser (1941)

Watson y Glaser (1991), propusieron una definición alternativa del como un compuesto de actitudes, conocimientos y habilidades. Según estos investigadores, las actitudes de pensamiento crítico implican la capacidad de reconocer la existencia de problemas y una aceptación de la necesidad general de pruebas de apoyo. El pensamiento crítico es también el conocimiento para evaluar la exactitud de los diferentes tipos de pruebas y las habilidades para aplicar las actitudes y los conocimientos anteriores.

Watson y Glaser (1994), definieron el pensamiento crítico como una combinación de actitudes conocimientos y habilidades, que implican:

(1) actitudes de indagación que implican la capacidad de reconocer la existencia de problemas y la aceptación de la necesidad general de pruebas que respalden lo que se afirma que es (2) conocimiento de la naturaleza de las inferencias, abstracciones y generalizaciones válidas en las que se determina lógicamente el peso o la exactitud de los distintos tipos de pruebas y (3) habilidades para aplicar las actitudes y conocimientos anteriores. (p. 9).

El pensamiento crítico es una habilidad que se adquiere a través del conocimiento y la experiencia y que se ve afectada por la actitud. (Watson y Glaser, 1994)

2.2.2. La teoría del pensamiento crítico de Facione

Como se observa en la figura 15 las habilidades de pensamiento crítico consistían en la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación, incluida la autocorrección y las disposiciones hacia el pensamiento crítico, incluye la honestidad, imparcialidad, persistencia y diligencia. (Facione, 1990)

Figura 15

Las Disposiciones y Habilidades de Pensamiento Crítico.

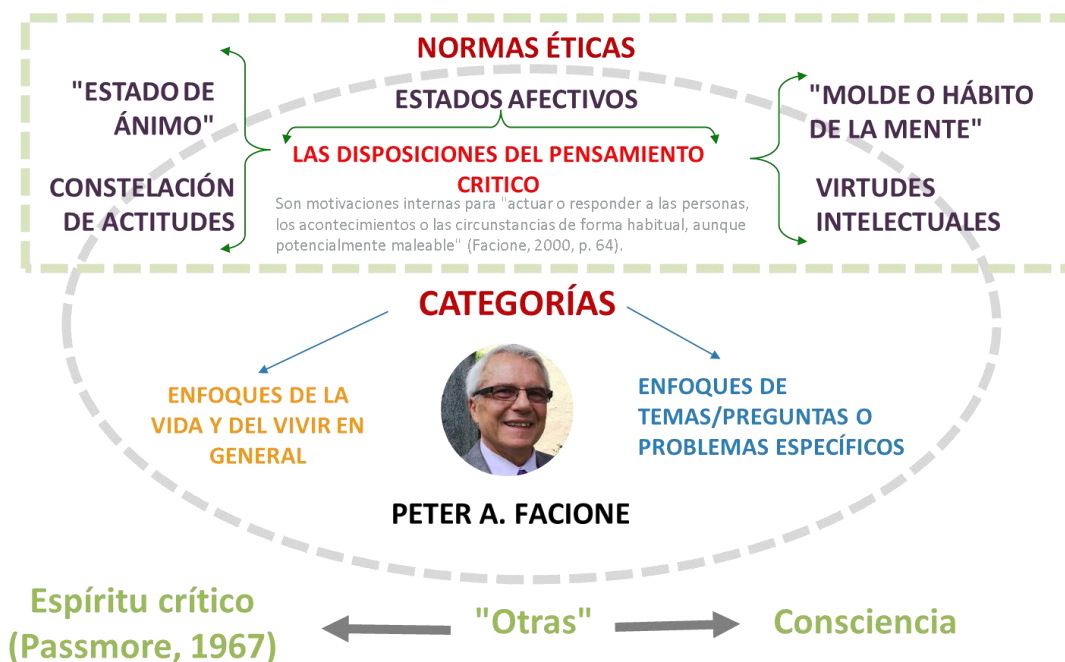


Nota. Fuente: Elaboración propia, Facione (1990)

El pensamiento crítico tiene muchas definiciones, pero la mayoría de los investigadores coinciden en que el pensamiento crítico incluye a un estudiante que es habitualmente inquisitivo, abierto a la razón, flexible y racional con respecto a la evaluación. Son honestos cuando se trata de prejuicios personales, metódicos de los asuntos complejos, asiduos en la búsqueda de información aplicable, sensatos en la toma de decisiones, dispuestos a cambiar de opinión, capaces de seleccionar datos relevantes, decididos y persistentes. (Facione, 1990) El pensamiento crítico es la capacidad de utilizar el pensamiento crítico cuando es necesario. (Facione, 1990)

Figura 16

Las Disposiciones hacia el Pensamiento Crítico según Facione.



Nota. Fuente: Elaboración propia, Facione (1990).

Facione (2011), menciona que el pensamiento crítico como existente dentro de dos grupos: el primero se basa en pensamientos reactivos intuitivos y el segundo en una regla gobernada, proceso de pensamiento computacional.

La caracterización del pensamiento crítico de Facione (1990), desarrollada en colaboración con un equipo de expertos surgió la declaración de consenso sobre el pensamiento crítico como un "juicio intencionado y autorregulado que, en la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como, la explicación de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se basa ese juicio" (p. 2).

En su trabajo posterior Facione (2004), introdujo siete estándares como componentes integrales del proceso de pensamiento crítico: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica. Según Facione (1990), en la declaración del consenso de los

expertos, en la que obtuvo una relación con el pensamiento crítico y el pensador crítico ideal, se pudo entender que el pensamiento crítico como el juicio autorregulado y con la misión de interpretar, analizar, evaluar y hacer inferencias, como también explicar las evidencias consideradas, conceptualizadas, metodológicas, cronológicas o contextualizadas en cuales se basa ese juicio.

Facione y Facione (1996), argumentaron que, para ser aprendido por otros, el pensamiento crítico es un resultado que en última instancia necesita ser demostrado, exigiendo una constante reflexión metacognitiva sobre "lo que uno está haciendo y por qué" (p. 133).

La Asociación Filosófica Americana (APA) encargó un estudio Delphi en 1987 para definir las habilidades del pensamiento crítico. Facione publicó los resultados en 1990 y reconfirmados a través de una réplica por la Oficina de Investigación e Instrucción Educativa del Departamento de Educación de los Estados Unidos de Investigación e Instrucción Educativa de Estados Unidos en 1994. (Robert y Petersen, 2013) El estudio Delphi de la APA llegaron a un consenso sobre el pensamiento crítico: un "juicio intencionado y autorregulado que da lugar a interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como una explicación de la evidencia, consideraciones conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se juicio se basa". (Facione, 1990, p. 3)

El Informe Delphi de la APA especificó que el pensador crítico ideal es habitualmente inquisitivo, bien informado, confiado en la razón de mente abierta, flexible, imparcial en la evaluación, honesto al enfrentar sus prejuicios personales, prudente a la hora de emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro en los temas, ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, centrado en la investigación y persistente en la búsqueda de resultados el tema y las circunstancias de la investigación lo permitan". (Facione, 1990, p. 6)

El análisis se define como la capacidad de "identificar las relaciones inferenciales previstas y reales entre afirmaciones, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación destinadas a expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones". (Facione, 2013, p. 9)

Tabla 9

Perfil del Pensador Crítico.

AUTOR	PERFIL DEL PENSADOR CRITICO	
Facione (1,990)	-Habitualmente inquisitivo	-Honesta cuando confronta sus sesgos personales
	-Bien informado	-Ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas
	-Confía en la razón	-Diligente en la búsqueda de información relevante
	-De mente abierta	-Razonable en la selección de criterios
	-Flexible	-Enfocada en preguntar, indagar, investigar
	-Justa cuando se trata de evaluar	-Persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan
Paul y Elder (2008)	-Prudente al emitir juicios	-Clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio
	-Dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse	
	-Independencia mental	-Integridad intelectual
	-Curiosidad intelectual	-Perseverancia intelectual
	-Coraje intelectual	-Tiene fe en la razón
	-Humildad intelectual	-Actúa justamente
	-Empatía intelectual	

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor

Para la habilidad de pensamiento crítico de inferencia, según Facione (2013), definió la inferencia como la capacidad de "asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formar conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y reducir las consecuencias que se derivan de datos, afirmaciones, principios, pruebas, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones preguntas u otras formas de representación" (p. 9). Las subhabilidades de la inferencia incluyen consultar pruebas, conjeturar alternativas y sacar conclusiones. (Facione, 2013)

La inferencia es la habilidad de pensamiento crítico que se ocupa de juzgar la información relacionada con determinar la aceptabilidad, desarrollar alternativas para resolver un problema y emplear técnicas de inferencia estadística adecuadas.

La evaluación se refiere a la capacidad de valorar la fiabilidad de las afirmaciones que son "relatos o descripciones de la percepción, la experiencia, la situación, el juicio, la creencia o la opinión de una persona y evaluar la fuerza lógica de las relaciones inferenciales reales o previstas entre declaraciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación". (Facione, 2013, p. 9) Las subhabilidades de evaluación implican la valoración de afirmaciones y argumentos. (Facione, 1990)

Las habilidades para reconocer los factores que afectan a la credibilidad de la información y para juzgar entre inferencias razonables y falsas son aspectos clave de la habilidad de pensamiento crítico de evaluación. (Facione, 1990)

Facione (1990), indicó que la capacidad de examinar la aceptabilidad de los hechos opiniones y suposiciones, y diseñar métodos razonables para resolver o corregir es importante en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de autorregulación.

2.2.3. La teoría del Pensamiento Reflexivo y Crítico, de Villarini

Villarini (1987), define el pensamiento como la capacidad para procesar información y construir conocimiento, mediante la combinación de representaciones, operaciones y actitudes mentales. Cuya combinación puede ocurrir en forma automática, sistemática o reflexiva, creativa y crítica, de acuerdo con los propósitos que persiga el pensamiento. La cual puede tener lugar a tres niveles de funcionamiento mental consciente. A veces actuamos "sin pensarlo mucho", pensamos automáticamente; o sea, respondemos de modo inmediato ante los diversos estímulos del ambiente con respuestas previamente aprendidas. Otras veces "nos detenemos a pensar",

pensamos sistemáticamente; usamos todos los recursos intelectuales a nuestro alcance (los conceptos, destrezas y actitudes) para crear nuevas respuestas a las situaciones.

Figura 17

Competencia para el pensamiento sistemático, creativo y crítico según Villarini.



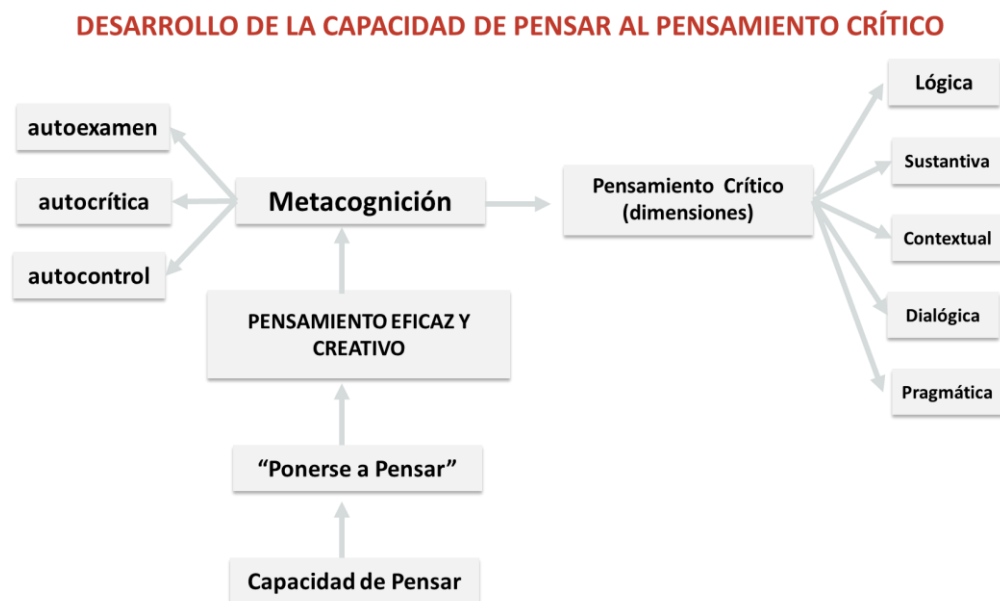
Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Villarini (1,987)

Villarini (1987), la cual la define “como la construcción que tiene el ser humano para interpretar o representar de manera mental significativa de su interacción con su mundo”.

Con ello, todo ser humano desarrolla la capacidad para pensar a partir de unas ciertas condiciones biológicas naturales e histórico-culturales. Como parte de sus procesos de adaptación natural y apropiación cultural, el ser humano desarrolla funciones mentales superiores como lo son la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones. El proceso por el cual se constituye un mundo significativo para el sujeto es el mismo por el cual se constituye el sujeto. A lo largo de su desarrollo el sujeto va elaborando no solo sus conocimientos, sino también las estructuras o mecanismos mediante los cuales adquiere esos conocimientos, es decir construye su conocimiento del mundo, pero también su propia inteligencia.

Figura 18

Desarrollo del Pensamiento Crítico según Villarini.

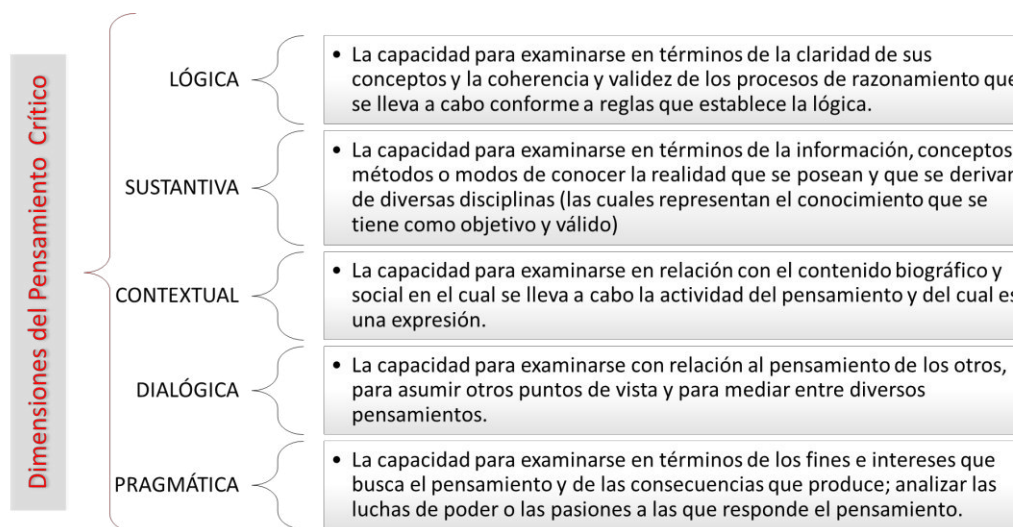


Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Villarini (1,987)

“Cuando la metacognición se lleva a cabo desde cinco perspectivas críticas, que a lo largo de la historia los seres humanos han ido creando para examinar y evaluar el pensamiento, el pensamiento se eleva al nivel crítico”. (Villarini, 1987)

Figura 19

Dimensiones del Pensamiento Crítico según Villarini.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Villarini (1,987)

2.2.4. La teoría del pensamiento crítico de Halpern.

Halpern (2003), señaló que el pensamiento crítico se define como “el uso de habilidades cognitivas o estrategias dirigidas hacia una meta, evaluando aquellas habilidades que son adecuadas para un contexto particular y el tipo de tarea que se requiere” es intencionado razonado y orientado a objetivos, que se utiliza para resolver problemas, hacer inferencias, calcular probabilidades y tomar decisiones, donde es medular la reflexión que hace el estudiante sobre aquellas habilidades que debe usar para determinada labor, es decir, al proceso de evaluación durante y al final de la faena.

Según Halpern (1999), el pensamiento crítico es el uso de estrategias o habilidades cognitivas que mejoran la probabilidad de un resultado esperado. Un buen pensador crítico evaluará las consecuencias de sus procesos de pensamiento en la toma de decisiones y la resolución de problemas (Halpern, 1999). Además, Halpern (1999), señala que "los pensadores críticos

utilizan estas habilidades de forma adecuada, sin necesidad de que se les pida, y normalmente con una intención consciente, en una variedad de escenarios". (p. 70)

La instrucción del pensamiento crítico se basa en dos supuestos, uno de ellos en referencia a la existencia de claras e identificables habilidades del pensamiento, que los estudiantes pueden aprender y reconocer para aplicarlas apropiadamente y el otro sugiere que, si se reconocen y aplican estas habilidades, los estudiantes se volverán más pensadores efectivos. Así una parte del modelo que se plantea es volverse un mejor pensador que aprenda cómo usar las habilidades de pensamiento crítico y como reconocer que habilidad en particular se necesita. (Halpern, 2003, p.15).

Halpern (2003), señaló que para que se dé un pensamiento crítico en los estudiantes es necesario incluir lo siguiente: el esfuerzo necesario para laborar de una forma planificada, para verificar su exactitud, para recabar información y por último persistir en la solución que requiera más de un solo paso, esto será posible a través de la motivación y disposición que los buenos pensadores tengan.

El trabajo de Halpern (1999), sobre el pensamiento crítico estableció que el pensamiento crítico es reflexivo, contextual y autocontrolado. parte del trabajo de Halpern consistió en investigar las capacidades cognitivas y otros factores como determinantes de experiencia en pensamiento crítico en adultos. (Halpern, 2017)

2.2.5. Teoría de los seis estadios del pensamiento crítico

Un modelo teórico que describe seis niveles de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, que progresan desde la irreflexión hasta el pensamiento consumado. (Elder y Paul, 2010)

Elder y Paul (2010), describieron una teoría de seis etapas del desarrollo del pensamiento crítico en la que los individuos pasaban progresivamente de ser irreflexivos a ser pensadores

reflexivos consumados. Las seis etapas eran progresivas, pasando por fases de pensamiento irreflexivo, desafiado, principiante, practicante, avanzado y consumado. Los supuestos de la teoría de los estadios eran que la progresión del pensamiento era predecible, que se requería un compromiso individual para desarrollar la capacidad de pensamiento crítico, que la capacidad intelectual estaba correlacionada con el aprendizaje de los estudiantes y que era posible que un individuo retrocediera a estadios anteriores a medida que desarrollaba su capacidad de pensamiento.

El pensamiento crítico es un pensamiento autoguiado y autodisciplinario que intenta razonar al más alto nivel de calidad de una manera imparcial. Las personas que piensan críticamente de manera consistente intentan vivir de manera racional, razonable y empática. Encarnan el principio socrático: la vida no examinada no vale la pena vivirla, porque se dan cuenta de que muchas vidas no examinadas juntas dan como resultado un mundo acrítico, injusto y peligroso. (Elder, 2007)

Figura 20

Pensamiento Crítico según Paul.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Paul, (1993)

Paul (1992), identificó el pensamiento crítico como un medio de superación personal mientras trabaja cognitivamente a través de estándares que evalúan el proceso de pensamiento.

Paul (1993), pensar el pensamiento crítico para incluir elementos de habilidades de pensamiento, rasgos y estándares intelectuales. El pensamiento crítico como declarado por Paul (1993), es un hábito que se basa en el compromiso intelectual de esas habilidades para guiar el comportamiento. Se expresa como una reflexión en el pensamiento y al mismo tiempo pensar en cómo mejorarlo. (Paul y Elder, 2003)

La habilidad de pensamiento crítico se refiere al desempeño competente relacionado con la tarea, mientras que la capacidad de pensamiento crítico se enfoca en la competencia o capacidad ideal del pensador ideal. La capacidad de pensamiento crítico es macro, mientras que la habilidad elemental del pensamiento crítico es micro. (Paul, 1993)

El pensamiento crítico es intelectualmente disciplinado en el sentido de que implica analizar sistemáticamente preguntas y problemas, evaluar cuidadosamente la evidencia necesaria y mantener los estándares del pensamiento crítico. (Paul y Elder, 2002)

Paul (1992), argumentó que el pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar la información recogida o generada por, la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como guía para la creencia y la acción. En su forma ejemplar, se basa en valores intelectuales universales que trascienden las divisiones temáticas: claridad, exactitud, precisión, coherencia, pertinencia, pruebas sólidas, buenas razones, profundidad, amplitud y equidad. Implica la competencia en el examen de aquellas estructuras o elementos de pensamiento implícitos en todos los razonamientos que conducen a conclusiones, implicaciones y consecuencias, objeciones de puntos de vista alternativos y marcos de referencia. (p.1)

Asimismo, Paul (1992), consideraba que el pensamiento razonable era esencial para el pensamiento crítico. Además, los pensadores críticos son capaces de contrarrestar las tendencias

egocéntricas y etnocéntricas y participar en el razonamiento dialógico. El pensamiento dialógico implica un diálogo o un discurso ampliado entre puntos de vista o marcos de referencia diferentes. puntos de vista o marcos de referencia diferentes. El pensamiento dialéctico es un pensamiento dialógico en el que de puntos de vista opuestos se someten a pruebas de sus puntos fuertes y débiles o de su susceptibilidad a la incoherencia o la contradicción. Paul también identificó tres componentes esenciales del pensamiento crítico; (a) elementos de pensamiento, (b) normas intelectuales, y (c) rasgos afectivos.

Según Paul (1992), es ciertamente de la naturaleza de la mente pensar - espontáneamente, continuamente y de forma generalizada, pero no es la naturaleza de la mente humana pensar críticamente sobre las normas y principios que guían su pensamiento espontáneo. No tiene un impulso incorporado para cuestionar su tendencia innata a creer lo que quiere creer, lo que le hace lo que le hace sentir cómodo, lo que es simple en lugar de complejo, y lo que es lo que se cree comúnmente y lo que se recompensa socialmente. La mente humana está normalmente en paz consigo misma, ya que interioriza y crea prejuicios, falsedades, medias verdades y distorsiones. Las contradicciones compartimentadas no perturban por su propia naturaleza a quienes las asumen y las utilizan selectivamente. (p. 45)

2.2.6. La teoría humanista del pensamiento: John Dewey

Fisher, (2001) y Sternberg, (1985), expresaron que, si hay un fundador del movimiento del pensamiento crítico, sería John Dewey, que fue un educador filósofo y psicólogo. Dewey (1910), identificó el pensar reflexivo como un proceso utilizado para formular problemas y desarrollar hipótesis para resolverlos.

Consideró el pensamiento crítico como pensamiento reflexivo y lo definió como "consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento

a la luz de los fundamentos que la sustentan y las conclusiones adicionales a las que tiende". (Dewey, 1961, p. .4)

Dewey enfatizó que la creencia se establece sobre una base firme de razones. Explicó que lo que se cree o no se cree depende de algo que se erige como razones de creencia. Si el conocimiento sugerido que se produce se acepta de inmediato, no hay o es mínima la reflexión. El pensamiento reflexivo implica una duda constante y una indagación sistemática y perpetua para superar la inercia que inclina a las personas a aceptar la forma de conocimiento sugerida en su valor nominal

Más recientemente, Dewey (1916), utilizó el término pensamiento reflexivo de manera sinónimo de las nociones actuales de pensamiento crítico. Dewey sostenía que el pensamiento proviene de situaciones ambiguas que requieren la consideración de alternativas.

En la década de 1930, Dewey (1933), definió la esencia del pensamiento crítico como "juicio suspendido", o escepticismo sano. (p. 74) Aunque abogaba por una educación basada en el método científico, creía firmemente en la integración de la experiencia y la reflexión con el contenido del aprendizaje. Dewey (1933), definió pensamiento reflexivo como "la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y las conclusiones posteriores a las que tiende e incluye un esfuerzo consciente y esfuerzo consciente y voluntario para establecer la creencia sobre una base firme de evidencia y racionalidad". (p. 9) Las ideas de Dewey se utilizaron para justificar un movimiento de reforma llamado educación progresiva que impulsó algunos cambios curriculares e instructivos diseñados para mejorar las habilidades de pensamiento de los estudiantes en el nivel elemental, pero que dio lugar a pocos cambios en la práctica en las escuelas secundarias. (Cuban, 1984)

La noción de pensamiento reflexivo está influida por la obra de Dewey (1933), sostenía que la incertidumbre forma parte de la búsqueda del conocimiento. Los juicios reflexivos se hacen examinando y evaluando la información relevante, las opiniones y explicaciones disponibles, y luego construyendo una solución plausible para el problema, aceptando al mismo tiempo que la solución está abierta a nuevas evaluaciones y de la solución. Aunque no se supone que este proceso ofrezca una verdad absoluta, proporciona herramientas para descubrir errores y omisiones, lo que conduce a soluciones más precisas y fundamentadas.

Según Dewey (1933), el pensamiento incluye "el sentido de un problema y la observación de las condiciones, la formación y el razonamiento, la elaboración de la conclusión, y la comprobación experimental activa". (p. 158) Dewey sugirió que el pensamiento crítico es un subconjunto del proceso reflexivo que implica una evaluación exhaustiva, el escrutinio y la extracción de conclusiones en relación con el tema en cuestión. Esta evaluación de la información y la toma de decisiones contribuye al juicio.

La importancia del pensamiento crítico en este proceso es que los problemas se someten a un sano escepticismo y la suspensión oportuna del juicio. En otras palabras, la visión de Dewey sobre la educación era que ésta debía facilitar un proceso reflexivo, estar centrada en el alumno y ser realista para desarrollar a los estudiantes intelectual y moralmente.

2.3. Bases teóricas del autoconcepto académico

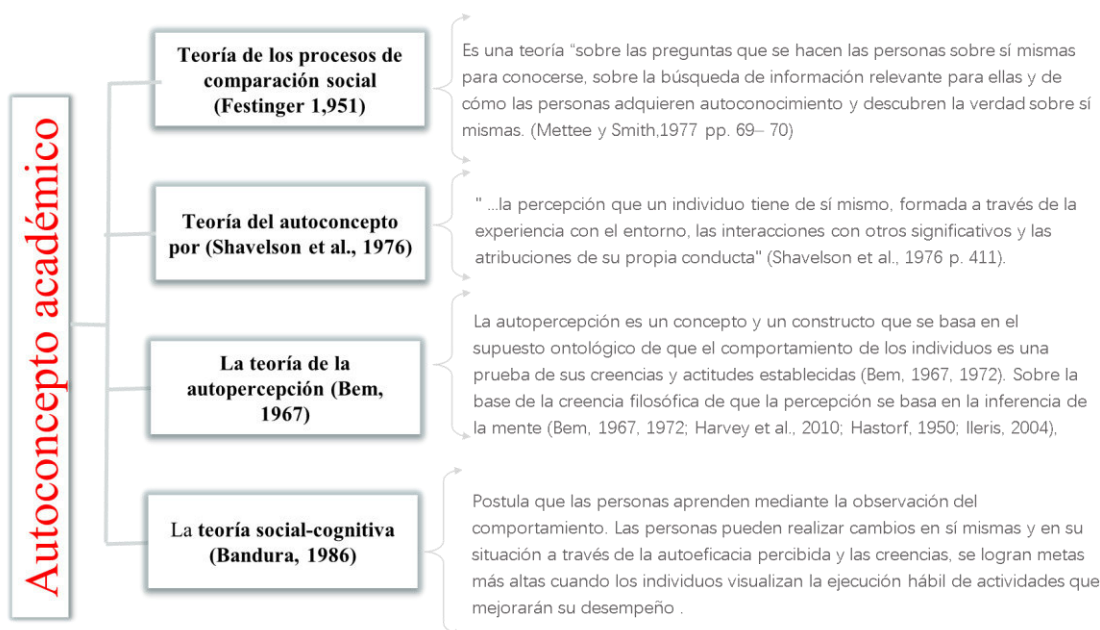
Para la mayoría de las teorías o enfoques el autoconcepto se desarrolla a partir de la teoría de los procesos de comparación social. (Festinger, 1954) Esta teoría se centra en que "existe una tendencia en los individuos por obtener autoevaluaciones precisas, ante lo cual los sujetos evalúan sus propias opiniones y habilidades mediante la comparación con otros que sean similares, esto con el fin de reducir la incertidumbre en esas dimensiones". (Li et al., 2018) En otras palabras, los

estudiantes se juzgan a sí mismos menos capaces en un entorno con alumnos muy capaces y más capaces en el entorno con compañeros menos capaces. Marsh (1986), denominó este efecto de comparación social. Otro marco de referencia comparativo que se cree que influye en el autoconcepto académico es la comparación interna. (Marsh, 1986)

Zimmerman (2008), describieron la autoeficacia como crucial para apoyar el pensamiento efectivo, la motivación y la perseverancia hacia la participación exitosa o la finalización de actividades.

Figura 21

Bases Teóricas del Autoconcepto Académico



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

Otro impacto relevante de destacar del autoconcepto académico en el ámbito educativo es que estaría relacionado con las decisiones que toman los estudiantes en cuanto a la persistencia y el esfuerzo con que enfrentan las actividades educativas, y el aprendizaje con el establecimiento

de relaciones apropiadas con sus pares, con las expectativas académicas de su familia y con sus futuras aspiraciones. (Schmidt et al., 2008)

Figura 22

Definición de la Comparación Social.

DEFINICION DE LA COMPARACIÓN SOCIAL

Festinger, 1954;	<ul style="list-style-type: none"> • “el proceso de obtener y usar información sobre otros y realizar juicios sobre uno mismo” (Blalock, Afifi, DeVellis, Holt y DeVellis, 1990; Goethals y Darley, 1977)
Buunk y Gibbons, 1997	<ul style="list-style-type: none"> • Un proceso cognitivo mediante el cual una persona se compara con otra u otras para conseguir información acerca de uno mismo y el mundo social
Wood, 1996	<ul style="list-style-type: none"> • “proceso de pensar sobre la información acerca de una o más personas en relación con el self ”
Festinger, 1954	<ul style="list-style-type: none"> • Por tanto, la comparación social no sólo implicaría adquirir información social acerca de otros, sino también pensar y reaccionar acerca de ella y se consideraría un proceso cognitivo sistemático resultante de la interacción con otros (Buunk y Gibbons, 1997; Mussweiler, Rüter y Epstude, 2006).

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

2.3.1. Teoría de los procesos de comparación social

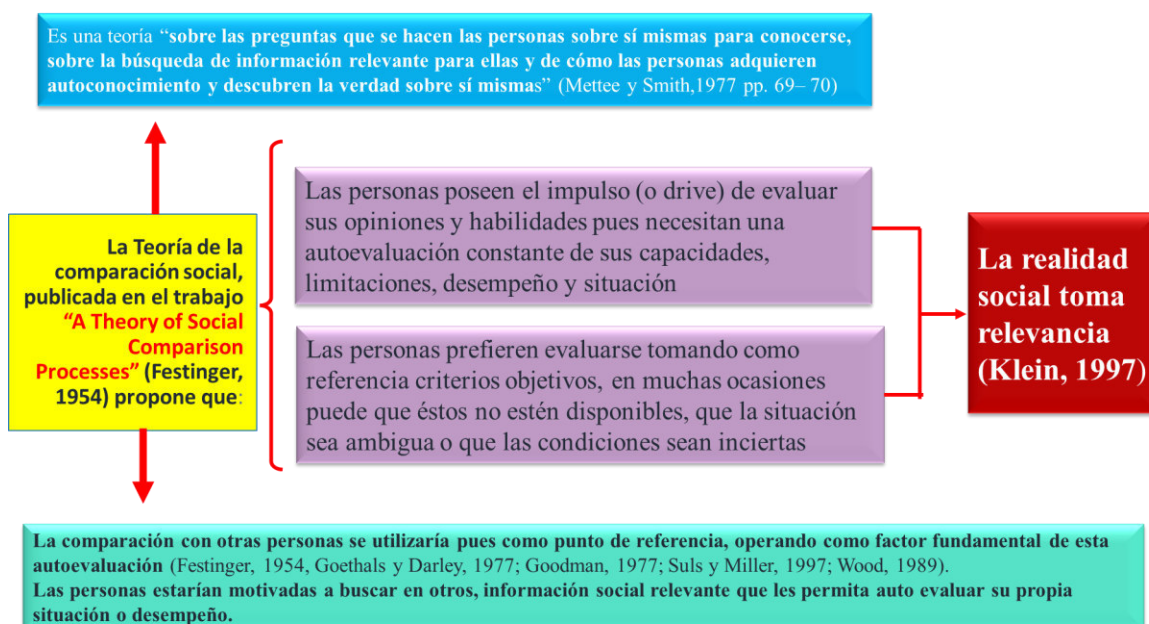
En Festinger (1951), recibió una subvención de la Fundación Ford para resumir e integrar los estudios empíricos sobre la influencia social. Al mismo tiempo, también fue invitado a presentar una ponencia en el segundo simposio anual sobre motivación celebrado por el Departamento de Psicología de la Universidad de Nebraska, el informe, titulado “Una teoría de los procesos de comparación social” publicado en la revista *Human Relations* (Festinger, 1954), resulta útil para comprender las conductas en distintos contextos, ya que las comparaciones son una fuente esencial de información sobre el yo.

De acuerdo a esta teoría, la comparación social puede ocurrir en tres direcciones: la comparación ascendente, que ocurre cuando la persona se compara con un otro en una mejor

situación y que provoca sentimientos negativos y de frustración; la comparación descendente, que ocurre cuando se hacen comparaciones con un otro en peor estado produciéndose sentimientos positivos y una sensación de alivio, y la comparación lateral, que ocurre cuando se realizan comparaciones con otros similares reduciendo la ansiedad y el sentimiento de anormalidad. (Festinger, 1954)

Figura 23

La Teoría de la comparación social de Festinger.

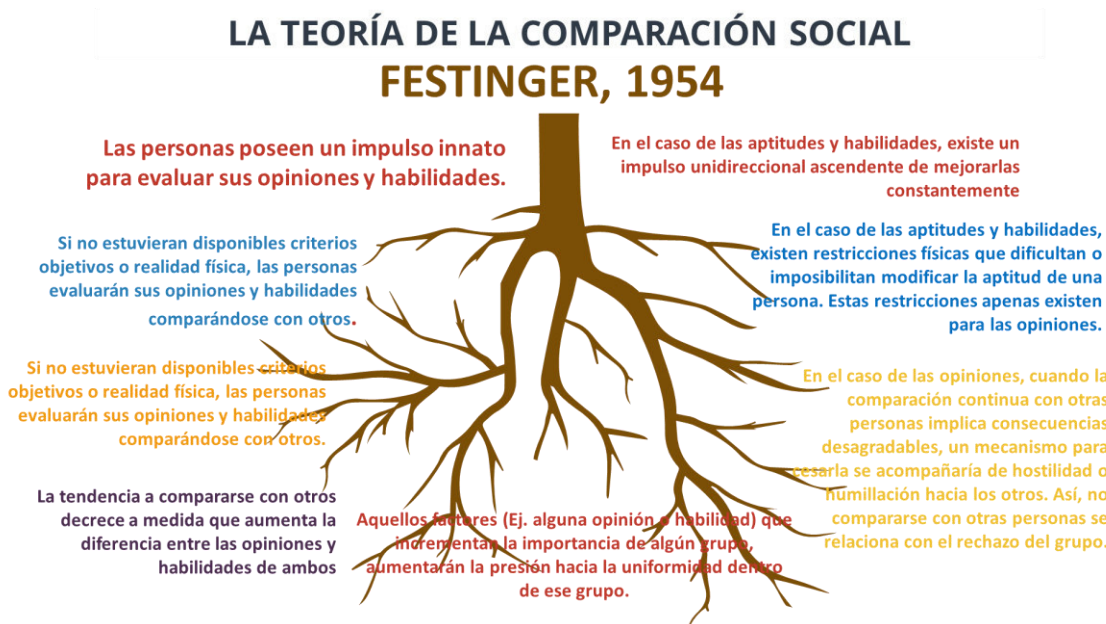


Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

La teoría enfatizaba, cómo los individuos utilizan los grupos para satisfacer la necesidad informativa de evaluar sus capacidades y opiniones. Según la teoría, las personas necesitan saber no sólo lo que sus capacidades les permiten hacer, sino también que sus opiniones son correctas.

Figura 24

Características Básicas la Teoría de la Comparación Social.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Festinger, 1954.

El documento sobre las relaciones humanas contenía nueve hipótesis, ocho corolarios, y ocho derivaciones. (Festinger, 1954)

Citemos Festinger, (1954), parte del documento del Simposio de Nebraska:

Comenzamos asumiendo la existencia de una motivación para saber que las propias opiniones son correctas y para saber con precisión lo que uno es y no es capaz de hacer. A partir de esta motivación, que ciertamente es de carácter no social hemos hecho las siguientes derivaciones sobre las condiciones en las que surge un proceso de comparación social:

1. Este proceso social surge cuando la evaluación de opiniones o habilidades no es factible mediante la prueba directamente en el entorno.

2. En tales circunstancias, las personas evalúan sus opiniones y habilidades por comparación con los demás.
 3. Esta comparación conduce a presiones hacia la uniformidad.
 4. Hay una tendencia a dejar de compararse con otros que son muy divergentes. Esta tendencia aumenta si los demás se perciben como diferentes a uno mismo en dimensiones relevantes.
 5. Factores como la importancia, la relevancia y la atracción por un grupo que afectan a la fuerza de la motivación original afectarán a la fuerza de la presión hacia la uniformidad.
- (p. 217)

La teoría de la comparación social de Festinger (1954), sugiere que, cuando no se proporcionan estándares objetivos de comparación, las personas se evalúan a sí mismas utilizando como base de comparación a las personas significativas de su entorno inmediato de comparación. Dado que el rendimiento sólo se alude implícitamente en la evaluación del autoconcepto, los alumnos suelen participar en procesos de comparación social como una forma alternativa de evaluar lo buenos que son o lo bien que lo hacen académicamente.

Marsh (1987), observó que, después de controlar la diferencia en la capacidad individual se controlaba, la capacidad media de la escuela demostraba efectos negativos sobre el autoconcepto académico de los estudiantes.

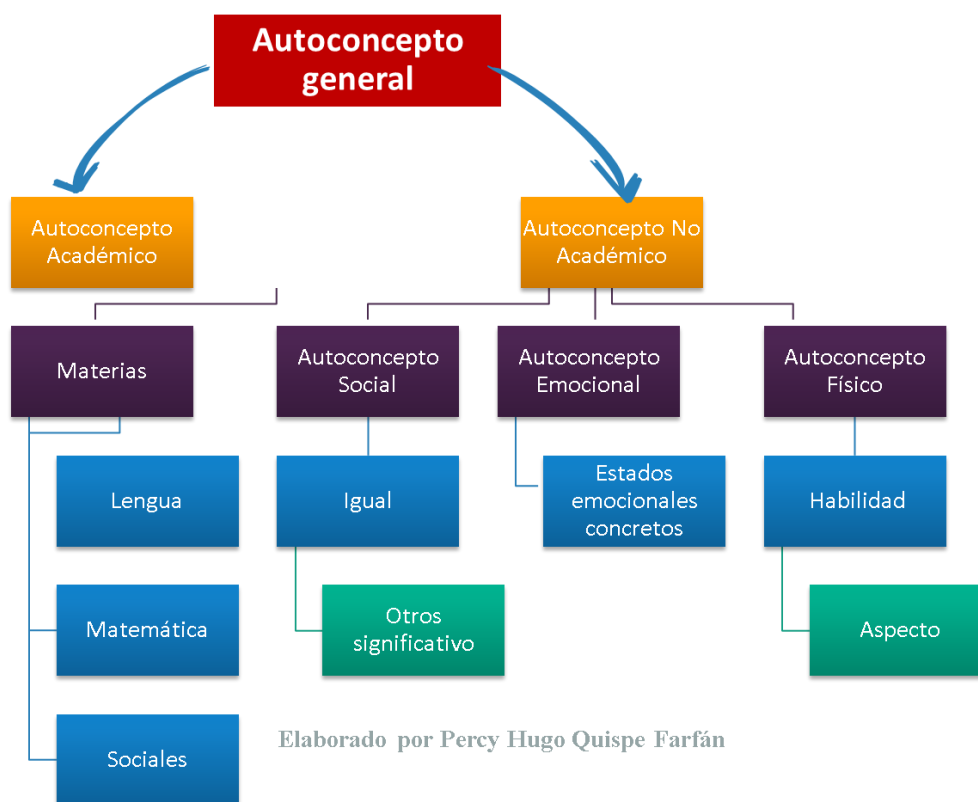
2.3.2. Teoría del autoconcepto por Shavelson, Hubner y Stanton

La teoría del autoconcepto fue introducida por Shavelson et al. (1976), en su revisión bibliográfica de la investigación sobre el autoconcepto. Como resultado de su investigación proporcionaron una definición de autoconcepto como... ". La percepción que un individuo tiene de sí mismo, formada a través de la experiencia con el entorno, las interacciones con otros

significativos y las atribuciones de su propia conducta". (Shavelson et al., 1976. p. 411) Esta definición constituyó la base teórica de la investigación contemporánea sobre el autoconcepto. Shavelson et al. (1976), introdujeron la idea de que el modelo de autoconcepto es multidimensional. en este modelo se plantea al autoconcepto dividido en dos, el autoconcepto académico y el no académico, este último formado por componente emocionales, por lo tanto, subjetivos y relacionados con la conducta y su desenvolvimiento en su medio, se toma en cuenta que en la cúspide de esta jerarquía está ubicada un concepto global o general.

Figura 25

Modelo de Autoconcepto de Shavelson, Hubner, y Stanton.



Nota. Fuente: Elaboración propia, Shavelson et al, (1,976)

Como resultado, Shavelson y Bolus (1982), llevaron a cabo más investigaciones sobre el modelo de autoconcepto en estudiantes de primaria para determinar si había una relación entre las

diferentes dimensiones del autoconcepto. En general, hubo una baja correlación entre las dimensiones. La investigación de Shavelson examinó si había una relación específica entre el autoconcepto académico y el rendimiento y hubo una fuerte correlación en el área del rendimiento en lectura y el autoconcepto de lectura. (Marsh et al., 1983)

2.3.3. La teoría de la autopercepción

La teoría de la autopercepción Bem (1967), postula que los estados internos de un individuo son inferencias resultantes de la observación del propio comportamiento. Tal y como lo articula Bem (1967), la teoría de la autopercepción requiere una voluntad de inferir la propia actitud y creencia mediante la observación del propio comportamiento; como tal, esta voluntad cambia el autoconocimiento. Hay dos afirmaciones básicas sobre la autopercepción. Estas afirmaciones son (a) las personas desarrollan sus propias actitudes y creencias observando su propio comportamiento, y (b) los rasgos externos de su comportamiento determinan sus características internas. La autopercepción puede dirigir la actitud y las creencias por la voluntad de un individuo de inferir las mismas; por lo tanto, es posible redirigir los resultados del aprendizaje como resultado de esta inferencia autorrealizada.

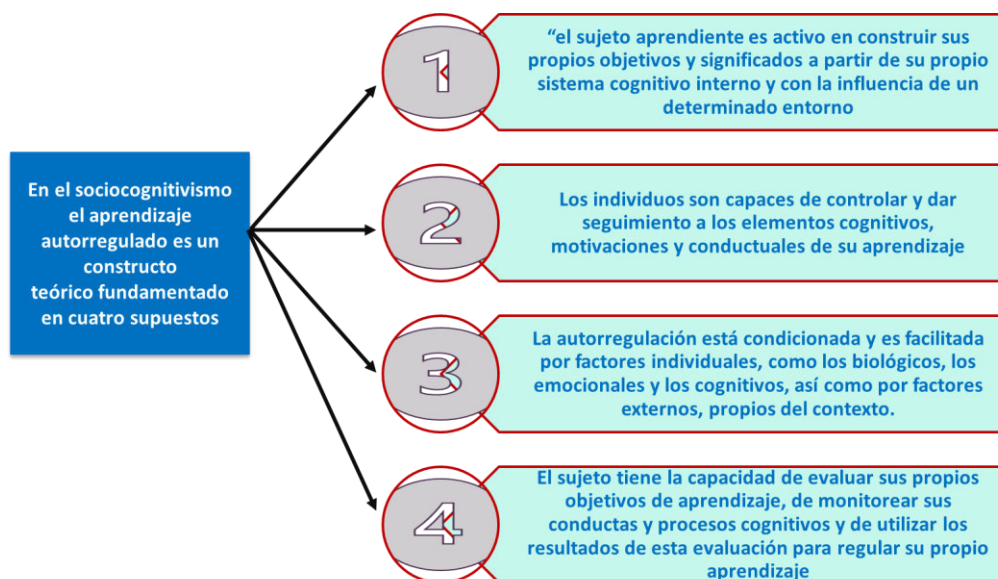
La teoría de la autopercepción explora cómo se desarrolla el autoconocimiento, que es un concepto y un constructo que se basa en el supuesto ontológico de que el comportamiento de los individuos es una prueba de sus creencias y actitudes establecidas. (Bem, 1967) Las dos afirmaciones básicas de la autopercepción son: (a) las personas desarrollan sus propias actitudes y creencias observando su propio comportamiento, y (b) los rasgos externos de su comportamiento determinan sus características internas. La autopercepción puede dirigir las actitudes y creencias por la voluntad de un individuo de interpretar y observar su actitud y creencias; por lo tanto, es posible redirigir los resultados del aprendizaje como resultado de esta inferencia auto-realizada.

2.3.4. La teoría sociocognitiva

La teoría social-cognitiva Bandura (1986), asume que el comportamiento es recíproco dentro del entorno de aprendizaje. Esta teoría postula que las personas aprenden mediante la observación del comportamiento.

Figura 26

Supuestos Teóricos de la Teoría Sociocognitiva

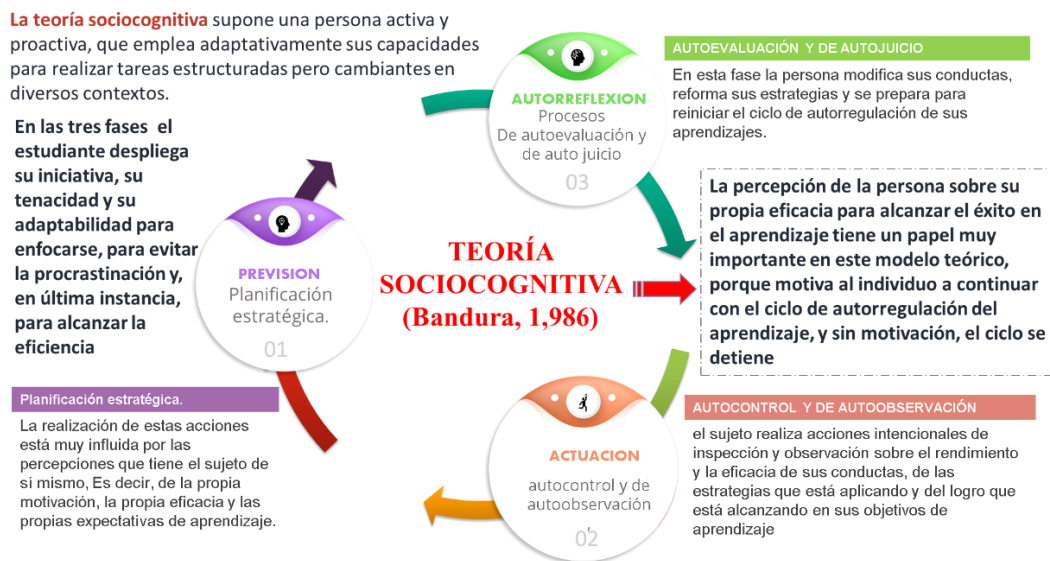


Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Bandura (1,986).

Bandura (1986), reconoció que las personas pueden realizar cambios en sí mismas y en su situación a través de la autoeficacia percibida y las creencias, se logran metas más altas cuando los individuos visualizan la ejecución hábil de actividades que mejorarán su desempeño (Bandura, 1986).

Figura 27

Proceso Cíclico de la Autorregulación del Aprendizaje.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Bandura (1986).

La teoría sociocognitiva de la autoeficacia de Bandura (1994), enumeró cuatro fuentes de autoeficacia individual: (a) las experiencias de dominio, (b) los modelos sociales (observar modelos competentes eleva la autoeficacia), (c) la persuasión social, y (d) los estados somáticos y emocionales. Bandura (1994) y Zimmerman (2008), argumentan que el autocontrol, como componente de la autorregulación, apoyaba la motivación necesaria para dominar una habilidad, especialmente si esa habilidad se percibía como difícil.

Sin embargo, Bandura (1994), consideraba necesaria una alta autoeficacia para motivar hacia la participación en actividades percibidas como difíciles, independientemente de la exactitud del autojuicio optimista del individuo, a menos que la actividad sea peligrosa o permita estrechos márgenes de error, por ejemplo, resolver un problema de matemáticas. Es decir, Bandura (1997), consideraba que la autoeficacia era necesaria para la motivación y la resiliencia, admitiendo, pero no recomendando, la autoevaluación objetiva como un componente del logro de metas.

Bandura (1997), consideraba que la autoevaluación era limitante. Sin embargo, Bandura (1986), consideró que la autoevaluación tiende a ser más precisa dentro de un dominio específico en el que el individuo tiene experiencia, y cuando las tareas específicas que se evalúan coinciden con la actividad específica sobre la que el individuo se siente eficaz.

2.3.5. Teoría de la Equiliteración de Shealy

La teoría de la Equiliteración de Shealy (2004), proporciona el marco para entender cómo los estudiantes desarrollan "los procesos por los que se adquieren y mantienen las creencias, los valores y las visiones del mundo, por qué se suele resistir su alteración y cómo y en qué circunstancias se produce su modificación". (Shealy, 2004, p. 1075) esboza un modelo de desarrollo que comienza con los bebés que adquieren una comprensión del mundo a través del contexto que les rodea. Shealy (2015), explicó que: "...el contenido de las creencias y los valores está en gran medida en función de las creencias y los valores que predominan en las culturas primarias y el contexto en el que ese ser humano se desarrolla y vive". (p. 96)

La teoría de Shealy (2004), sostiene que cuando los individuos son bebés, desarrollan visiones del mundo gradualmente a través de interacciones iterativas con el mundo exterior que buscan facilitar la satisfacción de las necesidades básicas. Los niños recogen las comprensiones, las interpretaciones y el lenguaje de sus cuidadores para las aportaciones de su entorno. A medida que los niños adquieren experiencia y ven satisfechas sus necesidades, o no, a través de esas interacciones con el mundo que les rodea, comienzan a formarse creencias sobre quiénes son y cómo funciona su mundo.

Con el tiempo, las creencias que se mantienen, gracias a la satisfacción constante de una necesidad o a la falta de información nueva, se agrupan entre sí para formar un valor. La teoría establece conexiones entre las muchas facetas de quién es una persona, cómo se satisfacen las

necesidades y cómo la información del entorno externo da forma a su sistema de creencias y valores, o visión del mundo. (Shealy, 2004)

No ser conscientes de que tienen una visión del mundo, por falta de disponibilidad a puntos de vista contrastados, puede impedir que los alumnos sean capaces de aprender o cambiar. A través de experiencias novedosas, que no están en consonancia con sus experiencias anteriores, los individuos pueden tomar conciencia de sus propias creencias y valores y de los de los demás. (Shealy, 2015)

A través de esta teoría, se empieza a entender cómo el sistema interno de la conciencia de los estudiantes se compone de creencias y valores que están a su disposición a medida que se desarrollan a través de experiencias novedosas, que no están en consonancia con sus experiencias anteriores, los estudiantes pueden tomar conciencia de sus propias creencias. Las visiones del mundo se forman a partir de la interacción del contexto social y de cómo se satisfacen las necesidades formativas. Los cambios en la visión del mundo se producen a través de experiencias de desequilibrio que desafían los supuestos.

2.4. Modelo teórico de las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico

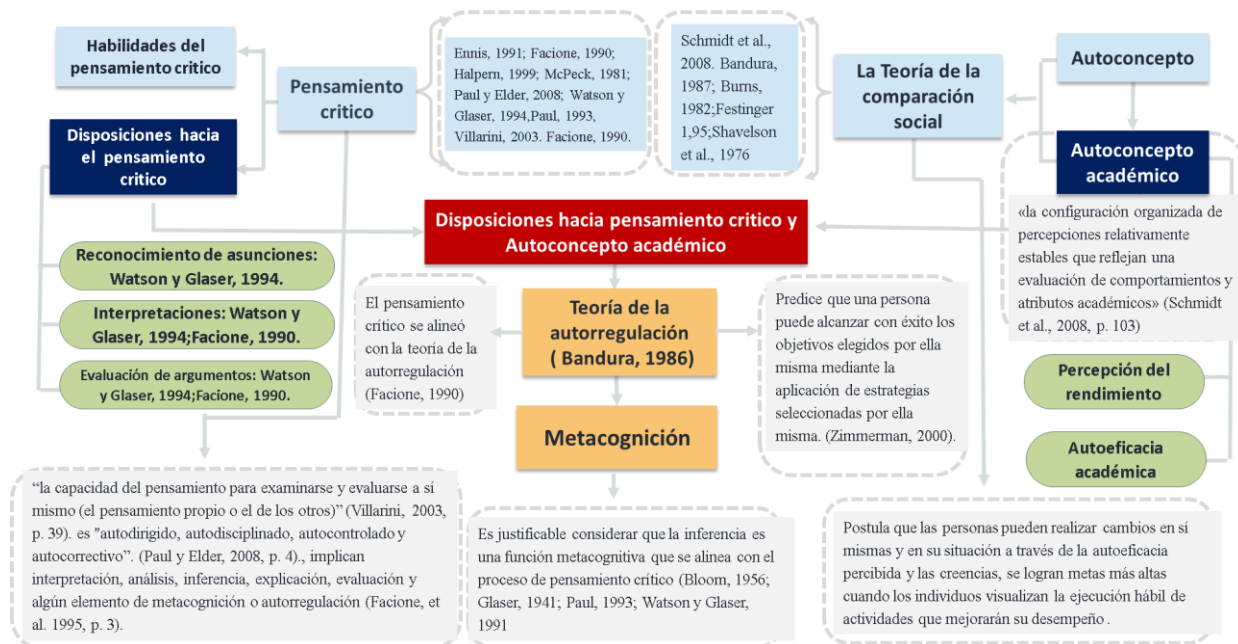
Sobre Bem, (1967); Bender y Hastorf (1950), la base de la creencia filosófica de que el autoconcepto, percepción, se basa en la inferencia de la mente es justificable considerar que la inferencia es una función metacognitiva que se alinea con el proceso de pensamiento crítico. (Glaser, 1941; Paul, 1993; Watson y Glaser, 1994) Para Villarini (2003), el pensamiento crítico se define como “la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros)”. (p. 39) En ocasiones muy extraordinarias, nos volvemos sobre nuestro propio proceso de pensamiento; llevamos a cabo lo que los filósofos llaman

autoconciencia y los psicólogos metacognición, nos dedicamos a examinar nuestra propia actividad y proceso de pensamiento. Podemos entonces someter a análisis y evaluación nuestras operaciones, conceptos, actitudes y su relación con las realidades que ellos pretenden expresar. (Villarini, 2003) Según Villarini (1987) “El crecimiento, eficacia y creatividad del pensamiento está en su capacidad para el continuo autoexamen, autocrítica, autocontrol, que proporciona su capacidad crítica a partir de la metacognición”.

Ser capaz de evaluar personalmente el propio razonamiento es una habilidad fundamental del pensamiento crítico. (Paul y Elder, 2006) Para evaluar eficazmente el razonamiento, hay once estándares intelectuales que deben infundirse en el pensamiento de los individuos. Cuando se enseñan estas normas explícitamente, estas normas, con la práctica, pueden convertirse en una parte de la voz interior de un individuo, y la calidad del razonamiento puede mejorar (Elder y Paul, 2008; Paul y Elder, 2006).

Figura 28

Modelo Teórico de las Disposiciones Pensamiento Crítico y del Autoconcepto Académico.



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de cada autor.

El constructo de pensamiento crítico se superpone y deriva de la investigación en autorregulación. (Facione, 1990) Según Zimmerman (2008), sostiene que la autorregulación “incluye mucho más que la meta-cognición, ya que implica un cierto sentido de autoeficacia y afectividad personal, así como procesos motivacionales”. (p.10)

Prieto (2018), expresa que el pensamiento crítico debe contemplar en su desarrollo el autoconcepto y expresa que la teoría del pensamiento crítico elaborada por el Movimiento de Pensamiento Crítico asume o presupone el autoconcepto inmediato e infalible; de hecho, sería una base fundamental para su teoría y es por esta razón que lo proponen como un elemento necesario del pensador crítico, aunque lo denominen con varios términos. Por último, la autorregulación se relaciona con autoconsciente de supervisar las propias actividades cognitivas, los elementos

utilizados en esas actividades, y los resultados que se obtienen, en particular aplicando las habilidades de análisis y evaluación a los propios juicios inferenciales con vistas a cuestionar confirmar, validar o corregir el propio razonamiento o los propios resultados. (Facione, 2013, p. 9) Las subhabilidades de la autorregulación incluyen el autoexamen y la autocorrección (Facione, 2013).

2.4.1. Teoría de la autorregulación

El pensamiento crítico se alineó con la teoría de la autorregulación (Facione, 1990), sin embargo, la literatura sobre el pensamiento crítico y la autorregulación se mantuvo en gran medida separada hasta hace poco, con dos notables excepciones. (Facione, 1990; Paul, 1990)

La teoría de la autorregulación postula que el individuo es un sistema homeostático dinámico que busca mantener el equilibrio interno o transformarse tras una perturbación. La teoría de la autorregulación predice que una persona puede alcanzar con éxito los objetivos elegidos por ella misma mediante la aplicación de estrategias seleccionadas por ella misma.

Zimmerman (2000), respaldaron un modelo triádico de autorregulación que consistía en tres procesos recíprocos e interactivos: la autoobservación, el autojuicio y la autorreacción , alineados libremente con los componentes cognitivos, afectivos y conductuales. La autorregulación se deriva de los modelos de procesamiento de la información en psicología, con un énfasis en el "rendimiento". (Bandura, 1999) La teoría imputa poderes autodeterministas al individuo, en marcado contraste con el conductismo. (Bandura, 1999)

La autorregulación en consecuencia, como factor derivado de la motivación y asociada a la calidad misma del aprendizaje, permite considerarla como un tipo específico de proceso el cual, en su mayoría, suele ser autogenerado por el propio individuo desde una motivación intrínseca. (Zimmerman, 2008)

III. MÉTODO

Este estudio investigó la relación del pensamiento crítico y el autoconcepto académico en estudiantes universitarios. Se eligió un diseño de investigación cuantitativo para explorar las preguntas de investigación de este estudio. Este capítulo ofrece una visión general del diseño y la de la metodología del estudio, incluyendo el alcance de la investigación, la población, muestra, una descripción detallada del instrumento, los métodos de análisis y la operacionalización de las variables.

El presente estudio corresponde al enfoque cuantitativo de la investigación, que propone una concepción global positivista, hipotética-deductiva, que es una forma de llevar a cabo la investigación. objetiva, particularista y orientada a los resultados para explicar ciertos fenómenos. Posee varios pasos esenciales: La observación del problema a estudiar, formulación de una hipótesis para explicar dicho problema, deducción de consecuencias más elementales, y la comprobación de la verdad de los enunciados deducidos contrastándolos con la experiencia. En los datos se miden variables en un contexto determinado, analizando las mediciones, los datos se cuantifican, y se establece conclusiones. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018)

3.1. Tipo de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

Según el propósito Se clasifica en:

Pura o básica: tiene como objetivo buscar y producir nuevo conocimiento, el cual puede estar dirigido a incrementar los postulados teóricos de una determinada ciencia. (Arias, 2006; Tamayo, 2003)

Aplicada: también denominada activa o dinámica, y se encuentra ligada a la pura ó básica, porque depende de sus descubrimientos y aportes teóricos. (Tamayo, 2003)

Según Arbaiza (2014), señala que una investigación aplicada; permita establecer políticas y estrategias específicas para un análisis, resultando de buen uso a los interesados en la resolución de problemas, toma de decisiones y planificar estrategias. En cambio, una investigación pura o básica, es de aporte en el conocimiento mediante las investigaciones exploratorias, correlaciones y causales se puede obtener una mejor comprensión de los distintos fenómenos ocurridos, obteniendo una mejor comprensión de enfoques adaptando nuevas teorías. La investigación básica “busca generar conocimiento al investigar la relación entre dos variables de la realidad”. (Vara, 2010, p. 187) su propósito es el de desarrollar la teoría o marco teórico. La investigación aplicada vela por una realidad concreta que busca conocer para hacer, actuar, construir y modificar inmediatamente. (Valderrama, 2017)

La investigación que se realizó se enmarca en el tipo de pura o básica porque busca determinar si existe, y en qué grado, una asociación entre las variables disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico.

3.1.2. Diseño de investigación

Los diseños de investigación son el plan para responder a la pregunta de investigación y abordar las hipótesis. Según Hernández y Mendoza (2018), el diseño de investigación es un proyecto planificado para dirigir el propósito y las preguntas de la investigación a los resultados del estudio. La selección de un diseño de investigación es el aspecto más crítico de la investigación y permite al investigador reunir información válida, fiable, objetiva, precisa e interpretable. Un componente crítico en la selección de un diseño de investigación es la capacidad de generar resultados interpretables.

Existen cuatro diseños de investigación cuantitativa principales: descriptivo, experimental, causal-comparativo/cuasi-experimental, y correlacional. La investigación descriptiva es un

examen de un fenómeno existente, sin embargo, la investigación experimental es más costosa de realizar, pero es más precisa para determinar la causalidad y el efecto. Un diseño experimental y cuasi-experimental se logra mediante la manipulación de la variable independiente para obtener una causa-efecto definitiva.

Los estudios no experimentales se utilizan en diseños descriptivos, correlacionales y comparativos cuando las variables no están siendo controladas. (Creswell, 2019) El diseño correlacional se selecciona para determinar si existe una correlación entre dos o más variables y el grado de la misma. La investigación correlacional es menos precisa que la investigación experimental y, a diferencia de esta, las variables en la investigación correlacional no se manipulan.

En la búsqueda de respuestas a las preguntas de la investigación, se empleó un diseño de investigación no experimental y correlacional. Dado que este estudio buscaba la evidencia empírica de la asociación entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, pero no intentó determinar cómo las disposiciones del pensamiento crítico influyen en su autoconcepto académico, para explorar la naturaleza de esa relación, el diseño correlacional es ideal, que es un método comúnmente reconocido utilizado para valorar la relación entre dos variables. (Creswell, 2019) A diferencia de un diseño causal-comparativo, en el que la variable independiente puede ser manipulada para evaluar su efecto causal sobre la variable dependiente, en este estudio exploratorio, en el que se conoce poco de otras variables que influyen en la variable dependiente y que podrían ser controladas, un diseño de investigación cuantitativa correlacional no experimental era apropiado. Dado que ninguna de las dos variables de interés puede ser manipulada para el propósito de este estudio.

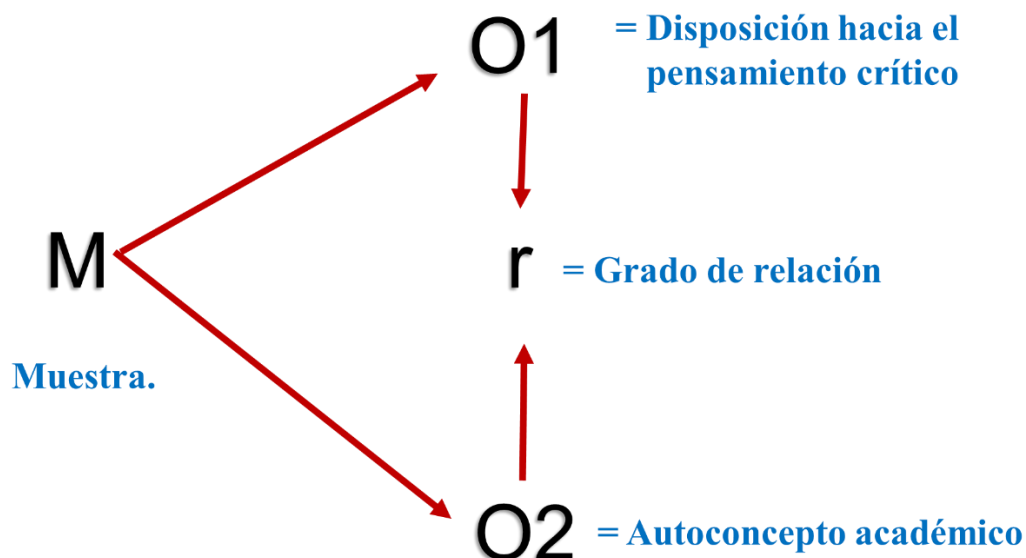
Los diseños de investigación cuantitativa requieren la identificación y el control de variables extrañas para asegurar que los resultados se relacionan con las variables elegidas para el estudio. (Creswell, 2019) Una encuesta demográfica recogió datos con resultados analizados para revelar las diferencias que podrían estar basadas en factores distintos.

Valderrama (2017), describe. “Los estudios correlacionales al evaluar el grado o niveles de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y después, se lleva a cabo la prueba de correlación con la finalidad de conocer el nivel de asociación, intensidad o relación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba”. (p. 170)

El presente estudio es correlacional, ya que las variables objeto de estudio, además de ser analizadas e interpretadas en forma independiente para una mejor comprensión de su comportamiento, fueron luego relacionadas entre sí para determinar la correlación que tiene una de la otra y poder así sacar conclusiones que conduzcan a la búsqueda de alternativas de solución a la problemática existente.

Figura 29

Relación entre Disposición al Pensamiento Crítico y Autoconcepto académico.



Nota. Fuente. Elaboración propia

Dónde:

M = Muestra.

O_1 = Observación de la variable 1 = Disposición hacia el pensamiento crítico

O_2 = Observación de la variable 2 = Autoconcepto académico

r = Grado de relación entre la variable 1 y variable 2.

3.1.3. Enfoque de la investigación

El método de investigación de este estudio corresponde a una investigación de enfoque cuantitativo. Porque “se usará la recolección y el análisis de datos para contestar a la formulación del problema y se utilizará los métodos estadísticos para contrastar la verdad o falsedad de la

hipótesis”. (Valderrama, 2017, p.106) No se eligió una metodología cualitativa para este estudio porque el objetivo principal de la investigación cualitativa es proporcionar una exploración de los fenómenos a través del examen de las actitudes, creencias y sentimientos de los participantes en el estudio. (Creswell y Poth, 2018) Una metodología mixta o un enfoque cualitativo serían apropiados si se buscara una exploración y comprensión de los sentimientos o creencias de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM.

La utilización de una metodología cuantitativa en lugar de una metodología cualitativa se debió a la necesidad de proporcionar un resultado matemático concreto. Los resultados de la investigación con métodos cualitativos pueden considerarse más teóricos. Este estudio buscaba un resultado matemático claro que definiera la relación entre las variables. Yilmaz (2013), afirmó que la fuerza fundamental de la investigación cuantitativa es el rigor de medir efectivamente un constructo específico, y que pueda ser utilizado en el contexto de un lugar de trabajo y que, además, sea válido y fiable. Según Johnson y Onwuegbuzie (2004), afirmaron que la fuerza de la investigación cuantitativa reside en probar y validar las teorías que intentan explicar un fenómeno.

La investigación cuantitativa formula preguntas específicas para obtener datos medibles y observables sobre las variables. Las principales afirmaciones y preguntas del estudio de investigación son específicas y limitadas porque las variables del estudio de investigación son limitadas. A partir del estudio de estas variables, se obtienen medidas a través de instrumentos de investigación. Por el contrario, la investigación cualitativa se centra en preguntas abiertas y en la indagación, así como en la generación de preguntas más que en la comprobación de hipótesis. (Creswell, 2019)

El punto fuerte, por tanto, es que los datos son precisos y numéricos, la fuerza de los estudios cuantitativos radica en la capacidad de esos datos para contribuir a un estudio que

produzca respuestas. Los métodos cuantitativos, a diferencia de la investigación cualitativa, son apropiados para deducir en los estudios en los que la hipótesis y la teoría apoyan a definir la pregunta de investigación, los objetivos y las variables, también son apropiados para los datos numéricos y cuando la hipótesis puede probarse para predecir actitudes y preferencias de una población más amplia. La investigación cuantitativa genera información que se sitúa en el espectro del conocimiento entre lo explicativo y lo exploratorio.

3.1.4. Alcance de Investigación

El nivel o alcance de la investigación “se refiere al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio”. (Arias, 2006, p. 23)

La presente investigación tiene un alcance Correlacional, tiene como finalidad conocer la relación o determinar el grado de asociación (no causal) que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. (Hernández et al., 2014) El primer paso es medir la variable para cuantificarlas, examinar y establecer las vinculaciones; luego, se evalúa la correlación, a través de pruebas de hipótesis correlacionales y aplicación de técnicas estadísticas. (Hernández et al., 2014) Su utilidad principal es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas; es decir, “intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas”. (Hernández et al., 2014, p. 94) Algunos autores consideran a los estudios correlacionales como un tipo de investigación descriptiva que trata de determinar el grado de relación existente entre las variables.

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

La población (o población objetivo), “es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación”. (Arias, 2006, p. 81) Sus características estarán determinadas por el problema a investigar y los objetivos de la investigación. (Arias, 2006)

Según Tamayo (2003), al tratar el tema de población en algunos casos, “se introduce el concepto de universo, al cual se le da igual significado, pero en realidad son de diferente contenido y tratamiento, en razón de los resultados que arrojan. (p. 175)

Para Tamayo (2003):

1. Población: totalidad de un fenómeno de estudio, incluye la totalidad de unidades de análisis o entidades de población que integran dicho fenómeno y que debe cuantificarse para un determinado estudio integrando conjunto N de entidades que participan de una determinada característica y se le denomina población por constituir la totalidad del fenómeno adscrito a un estudio o investigación. (p. 176)
2. Universo: cuando para un estudio se toma la totalidad de la población y, por ello, no es necesario realizar un muestreo para el estudio o investigación que se proyecta. Cuando esto ocurre se dice que se ha investigado en universo. (p. 176)

La población de estudio está conformada por 499 estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, matriculados en el semestre académico 2019 - II, que según el sistema único de matrícula - UNMSM de la facultad de ciencias administrativas, de la EAP de Negocios Internacionales, los estudiantes matriculados en el periodo Académico 2019-2, son 499 estudiantes.

Tabla 10*Estudiantes Matriculados Periodo Académico 2019-2.*

Ciclo / Año: Año de Ingreso	Ciclo 02	Ciclo 03	Ciclo 04	Ciclo 06	Ciclo 08	Ciclo 10	Total, por Año Ing.
1990 a 1999						1	1
2000					1		1
2001	1						1
2004					1		1
2005				1		1	2
2009				1			1
2010			1			1	2
2011					2	3	5
2012					2	3	5
2013	1			2	2	8	13
2014			1	3	5	36	45
2015				4	10	92	106
2016				5	92		97
2017				107	2		109
2018	1		108				109
2019						1	1
Total por Ciclo:	1	2	110	123	117	146	499

Nota. Fuente. Elaboración propia

3.2.2. Muestra

El muestreo, tanto el método para obtener la muestra como el tamaño de la misma, es esencial para garantizar que el estudio refleje la población de interés. En estudios no experimentales, la población debe estar adecuadamente representada en el grupo de la muestra. (Creswell, 2019) La muestra es un subconjunto representativo y finito que se extrae de algunas variables o fenómenos de la población. (Arias, 2006) “A partir de la población cuantificada para una investigación, se determina la muestra, cuando no es posible medir cada una de las entidades

de población; esta muestra, se considera, es representativa de la población”. (Tamayo, 2003, p. 176)

La muestra descansa en el principio de que las partes representan el todo; por tanto, refleja las características que definen la población de la cual fue extraída, lo cual nos indica que es representativa. (Tamayo, 2003) Una muestra representativa “es aquella que por su tamaño y características similares a las del conjunto, permite hacer inferencias o generalizar los resultados al resto de la población con un margen de error conocido”. (Arias, 2006, p. 83)

Cabe resaltar que en una investigación no siempre se tiene una muestra, como es el caso en un censo en donde se incluye “todos los casos (personas, animales, plantas, objetos) del universo o la población”. (Hernández et al., 2014, p. 172)

Respecto a la muestra existen tres procedimientos importantes para determinar: (a) su tamaño; (b) su representatividad y (c) su error (Tamayo, 2003). El tamaño de la muestra se determina tomando en cuenta los parámetros de la población que se desea investigar, y “está determinado propiamente por el nivel de precisión requerido, y por error de muestreo aceptable”. (Tamayo, 2003, p. 180) También es una opción la técnica de muestreo por conveniencia, para seleccionar a los participantes, que están dispuestos y podían ser estudiados, sin embargo, el muestreo por conveniencia tiene algunas deficiencias que se superan con el tamaño de la muestra. Aunque en el muestreo de conveniencia, la muestra puede no ser representativa de la población, la muestra puede proporcionar datos de calidad que son útiles para responder a las preguntas de investigación e hipótesis. (Creswell, 2019)

La técnica de muestreo utilizada en el presente estudio fue el aleatorio simple, el que consiste básicamente en elegir al azar de una lista de individuos a todos los que formarían parte de la muestra, luego de haber decidido el tamaño muestra. (Hernández y Mendoza, 2018) “Para que

una muestra proporcione datos confiables, éstos deben ser representativos de la población, es decir, que los errores del muestreo deben ser relativamente pequeños para que ésta no pierda su validez”. (Tamayo, 2003, p. 181)

El enfoque de este estudio incluyó un tamaño de muestra de 217 estudiantes participantes. Se utilizó la siguiente fórmula proporcionada por Valderrama (2017), la cual nos ayudó a obtener el tamaño de nuestra muestra.

$$n = \frac{NZ^2p(1-p)}{(N-1)e^2 + Z^2p(1-p)}$$

Dónde:

n : es el tamaño de la muestra

Z : es el nivel de confianza: 1.96

p : es la variabilidad positiva: 50%

$1-p$: es la variabilidad negativa: 50%

N : es el tamaño de la población de estudio 499

e : es la precisión o error: 5%

Reemplazando tenemos:

$$n = \frac{499(1.96)^2 0.50(1-0.50)}{(499-1)(0.05)^2 + (1.96)^2 0.50(1-0.50)}$$

$$n = 217 \text{ estudiantes}$$

El muestreo fue estratificado, para lo cual se seleccionó los subconjuntos o estratos de cada ciclo académico, mediante la aplicación de la fracción de afijación siguiente:

$$f = \frac{Nh}{N} \cdot n$$

Tabla 11*Distribución de la Población por Ciclo Académico.*

Ciclo	Frecuencia	Porcentaje
II	1	0.20%
III	2	0.40%
IV	110	22.04%
VI	123	24.65%
VIII	117	23.45%
X	146	29.26%
Total, de estudiantes	499	100.00%

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Criterios de inclusión. Son los siguientes:

- Estudiantes que están matriculados en el año 2019 semestre II en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM
- Estudiantes pertenecientes del IV, VI, VIII, IX, X ciclo de ambos sexos.
- Estudiantes desde los 18 años hasta los 26 años de edad.
- Estudiantes que aceptaron ser evaluados.

Criterios de exclusión. Son los siguientes:

- Estudiantes que no deseen participar de la aplicación de las pruebas.
- Estudiantes que no hayan asistido el día de la evaluación.
- Estudiantes que no acepten ser parte de la investigación.
- Estudiantes que hayan marcado de forma incorrecta los instrumentos.
- Estudiantes que no hayan culminado los instrumentos de evaluación.
- Estudiantes que tengan menos de 18 años de edad y más de 26 años de edad.

3.3. Operacionalización de variables.

Las dos variables en estudio son:

X : Disposiciones del pensamiento crítico

Y : Autoconcepto académico

Las dimensiones de Pensamiento crítico son:

X_1 : Reconocimiento de asunciones

X_2 : Interpretaciones

X_3 : Evaluación de argumentos.

Las dimensiones de las Autoconcepto académico son:

Y_1 : Percepción del rendimiento

Y_2 : Autoeficacia académica.

Controlando la edad, el género, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

Tabla 12

Operacionalización de Variables

Variable	Dimensiones	Indicadores Respuesta a la escala de pensamiento crítico de Zaldivar (2010)
PENSAMIENTO CRÍTICO	Reconocimiento de asunciones	2. En mis juicios, intento ir más allá de impresiones y opiniones particulares. 4. Soy capaz de llegar a una posición razonable sobre un tema, pese a mis prejuicios. 6. Me sitúo en una posición neutra para evaluar mi opinión y la de otras personas. 7. Hasta mi propia objetividad puede estar bajo la influencia de ciertos prejuicios. 12. No importa que lo dicho sobre un tema objetivo y mi opinión sobre él no sean congruentes. 13. Trato de que mis prejuicios no influyan en mis juicios. 14. Nunca me he planteado el tipo de cuestiones que aparecen en este test 15. Trato de tener una disposición general a pensar críticamente 16. Anoto casi todo lo dicho en clase, si sale en el libro, o bien lo dice el profesor, es correcto. 20. Por lo general, se cuándo dudar de una opinión o punto de vista.
	Interpretaciones	1. Cuestiono la veracidad de opiniones que gran parte de la gente acepta como ciertas. 5 Ser objetivo es “frío”, es preferible guiarse por sentimientos. 9. Hay personas cuyas opiniones no suelo cuestionar. 10. La opinión del grupo no afecta a la mía de ninguna manera. 11. La información que dan periódicos y telediarios rara vez no es de fiar. 3. Trato de encontrar “la verdad” antes que tener razón. Evaluación de argumentos
		8. Los argumentos más persuasivos suelen ser los más acertados.

17. De vez en cuando, pienso sobre mis propios pensamientos y los pongo en tela de juicio.

18. Para mí, prefiero una mentira “feliz” a una verdad.

19. Hay libros cuyos datos debo aceptar sin cuestionarlos.

		Indicadores
Variable	Dimensiones	Respuesta a la escala de Autoconcepto Académico (Escala AA) de Schmidt, Messoulam y Molina (2008) Validado para estudiantes universitarios por Méndez Vera, J., & Gálvez Nieto, J. (2018).
	RENDIMIENTO:	3. Aunque preste atención a las explicaciones que me dan los profesores, los trabajos no me salen del
	Percepción	7. Soy lento para aprender
	rendimiento actual	8. No soy capaz de sacarme buenas notas en las asignaturas
	de posibles	9. Cometo muchos errores cuando hago trabajos y tareas de la universidad.
	dificultades	10. Me olvido fácilmente lo que aprendo
	para el aprendizaje (7	11. Me cuesta entender lo que leo
	ítems).	Ítems: 14. Me resulta difícil estudiar
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	3,7,8,9,10,11,14	
	AUTOEFICACIA ACADÉMICA:	1. Soy capaz de hacer bien los trabajos y tareas, aunque sean difíciles
	Percepción de las propias capacidades académicas	2. Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las asignaturas de este semestre.
	(7la universidad)	4. Creo que podré obtener buenas notas este semestre
	ítems). Ítems:	5. Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en las académicas (7la universidad)
	2, 4, 5, 6, 12, 13	1,6. Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un semestre
		12. Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase
		13. Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier materia

Nota. Fuente. Elaboración propia

3.4. Instrumento

3.4.1. Descripción general del instrumento

Evaluar el pensamiento crítico se utilizó la escala de Zaldívar (2010), es un instrumento fiable y válido utilizado para evaluar las disposiciones de pensamiento crítico de los estudiantes universitarios, consta de 20 ítems, distribuidos en tres factores “reconocimiento de asunciones”, “evaluación de argumentos” e “interpretaciones”. Es por ello, que una referencia a trabajos sobre tests de pensamiento crítico lo podemos hallar. Watson y Glaser (1994) Ellos dividieron el pensamiento crítico en pequeñas escales, tales como: inferencias, reconocimiento de asunciones, deducciones, interpretaciones, y evaluación de argumentos. Es por esto mismo que el pensamiento crítico de las siguientes subescalas dada por estos autores abarca un procesamiento más amplio de las que se pretende discriminar en el trabajo expuesto por Zaldívar, la cual define este pensamiento crítico como la disposición que un sujeto adopta a la hora de interpretar y evaluar la información que posee, tratando de emplear los términos similares por el Formato A del WGCTA (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal), el constructo expuesto por Zaldívar tuvo las subescalas de reconocimiento de asunciones, interpretaciones y evaluación de argumentos, que son por así decirlo la mejor forma de definir y medir la disposición hacia el pensamiento crítico. Por ello los datos obtenidos de los sujetos se agruparon en tres subescalas. (Zaldívar, 2010)

La prueba estuvo introducida por unas instrucciones que se guio a la hora de contestar. Cada ítem fue puntuado por el sujeto, de 1 a 6, según su grado de acuerdo y coincidencia con él. Desde el 1 que correspondía a “nunca”, en grado creciente, hasta el 6 que correspondía a “siempre”.

Estos aspectos al concepto de disposición hacia el pensamiento crítico definido a efectos este estudio, que surgió de la revisión de la literatura como el proceso en el que un individuo se

compromete, a través de algún nivel de voluntad o deseo, que implica la evaluación de reconocimiento de asunciones, interpretaciones, y evaluación de argumentos. Además, el instrumento la escala. Según Zaldívar (2010), fue diseñado con el propósito de medir las disposiciones del pensamiento crítico entre adultos y estudiantes universitarios y, por lo tanto, es más más apropiado para su uso en un entorno de aprendizaje de estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM.

Para evaluar el Autoconcepto Académico se utilizó Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA) de Schmidt et al., 2008, Validado para estudiantes universitarios por Méndez Vera, J., y Gálvez Nieto, J. (2018), mencionan que escala dada por estos autores tiene como objeto medir la autopercepción que el individuo ve sobre su desempeño académico. El instrumento principal es la medida útil para la evaluación psicoeducativa en el ámbito del desempeño académico y, en términos prácticos, da una medida precisa para la implementación de estrategias de apoyo académico y psicoeducativo. Por el estudio psicométrico planteado inicialmente por Schmidt et al. (2008), la cual fue desarrollada en Argentina, dan como estructura dos factores correlacionados llamados Rendimiento Percibido y Autoeficacia Académica. En conclusión, la escala quedó compuesta por 14 ítems en total, siete para cada factor. (Méndez y Gálvez, 2018)

Duración: 10 minutos aproximadamente, incluyendo la aplicación y corrección y 14 reactivos con cinco opciones de respuesta (nivel de acuerdo: TA a TD) sus dimensiones son rendimiento y autoeficacia académica.

Rendimiento: Percepción del rendimiento actual y de posibles dificultades para el aprendizaje (7 ítems). Ítems: 3, 7, 8, 9, 10, 11, 14.

Autoeficacia académica: Percepción de las propias capacidades académicas (7 ítems). Ítems: 1, 2, 4, 5, 6, 12, 13.

Además, el investigador también elaboró un cuestionario demográfico, con preguntas específicas para los estudiantes universitarios de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, sobre edad, sexo, promedio ponderado actual, ciclo académico, religión, nivel de inglés, clase social, lugar de nacimiento, años de experiencia laboral, teléfono, y la dirección de correo electrónico para recibir su encuesta individual de evaluación. En el presente estudio, se pidió a los participantes que informaran de su promedio ponderado de notas en la parte demográfica de la encuesta, porque podría ser útil para determinar si hay alguna diferencia en las disposiciones del pensamiento crítico de los estudiantes en comparación con su media de notas de su récord académico. A efectos del presente estudio, el rendimiento académico percibido se midió a partir de una dimensión del autoconcepto académico y el rendimiento académico con su promedio ponderado de su récord académico.

Las encuestas proporcionan información útil y tienen una larga historia en los campos educativos como herramienta de investigación. (Creswell, 2019) Para ver una lista de las preguntas incluidas, véase el Anexo 9.2. Encuesta cuantitativa de disposiciones hacia el pensamiento crítico y autoconcepto académico.

3.4.2. *Criterio de jueces para la validez*

En los estudios cuantitativos Heale y Twycross (2015), definen la validez como "el grado en que un concepto se mide con precisión" (p. 66). La validez de contenido determina si el instrumento puede medir lo que fue diseñado para medir.

La escala de pensamiento crítico de Zaldívar (2010), menciona y escala de Autoconcepto Académico (Escala AA). (Schmidt et al., (2008) Validado para estudiantes universitarios por Méndez y Gálvez (2018), las cuales analizaron los niveles de validez, fiabilidad e invarianza factorial expuesta por Schmidt et al. (2008), en una muestra de estudiantes adolescentes chilenos,

la cual dio como resultado que el constructo medido fue estable, dando como resultado la existencia de dos dimensiones propuestas en la escala original, no obstante, el factor Autoeficacia Académica tuvo un impase con uno de los ítems que no se ajustaba a la realidad de la muestra chilena, por ello fue eliminada.

Para la validación de instrumentos, se utilizó el método de validez de contenido de Aiken, con el fin de obtener mayor efectividad y medir lo que nos hemos propuesto a través del criterio de jueces, con la petición de que estos manifiestan su opinión sobre suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Otras formas de obtener la validación, como la proporción de validez de contenido (Content Validity Ratio) de Lawshe (1975), muestra el índice de acuerdo (IA) o la prueba binomial (PB)

Se ha elaborado un documento que menciona tanto el objetivo principal como un breve resumen del presente estudio, con el fin de que se presente a los expertos y puedan validar el cuestionario. Este documento está dividido en 3 partes: la primera contiene una breve presentación y la explicación de los pasos a seguir para la evaluación, la segunda presenta los ítems del cuestionario, divididas por sus variables, disposiciones del pensamiento crítico (20 preguntas) y autoconcepto académico (14 preguntas) en una tabla que el juez experto debe llenar con la calificación del ítem según los siguientes criterios: (a) suficiencia, (b) claridad, (c) coherencia y (d) relevancia. Finalmente, la tercera parte del documento contiene la explicación de la escala de puntajes a asignar en la evaluación por cada criterio, donde 1 indica que “No cumple con el criterio”, 2 que contiene “Bajo nivel”, 3 que contiene “Moderado nivel” y el 4 que contiene “Alto nivel”. (Ver Anexo 9.42)

Los instrumentos fueron presentados cuatro expertos docentes con amplia experiencia en investigación científica, al doctor Carlos Alberto Choquehuanca Saldarriaga, docente de la

facultad de ciencias administrativas de la UNMSM, doctor José Antonio La Noire Núñez, docente de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, doctor Manuel Eduardo Mejía Sasín, docente de la EAP de negocios internacionales de la universidad peruana de ciencias aplicadas UPC, el doctor Javier Gustavo Oyarse Cruz, docente de la facultad de ciencias administrativas de la UNMSM, el doctor Neri Miguel Ángel Loayza Valcárcel docente de la universidad nacional Federico Villarreal, y al doctor Gonzalo Pareja Morillo, docente de la universidad nacional Federico Villarreal, con la finalidad de hacer reajustes y verificación de la claridad de los instrumentos, así como variar algunos ítems para su mejor comprensión.

Para la validez de contenido, por costumbre se acude a tres jueces para que evalúen los ítems del instrumento, cabe recordar que el número de tres jueces no está consensuado y que depende de los intereses del investigador. En esta tesis se recurrió a seis jueces.

3.4.3. Validación de Aiken del instrumento de medición

La V de Aiken (1985), es un coeficiente que permite cuantificar la relevancia de los ítems respecto a un dominio de contenido a partir de las valoraciones de N jueces. Este coeficiente combina la facilidad del cálculo y la evaluación de los resultados a nivel estadístico (Escrura, 1988) El coeficiente resultante puede tener valores entre 0 y 1. Cuanto más el valor se acerque a 1, entonces tendrá una mayor validez de contenido. (Escrura, 1988) Así, el valor 1 es el mayor valor posible e indica un acuerdo perfecto entre los jueces y expertos respecto a la mayor puntuación de validez que pueden recibir los ítems.

A partir de la validación de los expertos, se calculó el coeficiente de validez de contenido, V de Aiken, que es un coeficiente que se computa como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles. Este coeficiente a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Las valoraciones

asignadas pueden ser dicotómicas (recibir valores de 0 a 1) o politómicas (recibir valores de 0 a 4). Para nuestro caso se calculará para respuestas politómicas (5 valores de la escala de valoración) y el análisis de un ítem por un grupo de jueces (4 jueces), haciendo para ello uso de la siguiente fórmula:

$$V = \frac{S}{n \times (c - 1)}$$

V = Coeficiente de Aiken

Si = Valor asignado por el juez i

S = Sumatoria de Si (los valores asignados por los jueces al ítem)

n = Número de jueces

c = Número de valores de la escala de valoración

Merino y Livia (2009), comentan sobre la aplicación del coeficiente de validez V de Aiken, que aquellos valores mayores a 0.70, se consideran como aceptables, siendo el valor igual a 1 el que indica un perfecto acuerdo entre los validadores. En la Tabla 13 y 14 se observan los resultados por ítem y en la Tabla 15 se indica que el coeficiente para la encuesta es de 0.93 y para variables se obtienen valores entre 0.93 y 0.94, lo cual se considera como aceptable.

Tabla 13

Detalle de Coeficiente de V de Aiken por Item Disposiciones del Pensamiento Crítico.

Items	V de Aiken				
	DISPOSICIONES DEL PENSAMIENTO CRITICO				
	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Promedio
Item 1	0.88	0.94	0.94	0.94	0.92
Item 2	0.94	0.88	0.94	0.88	0.91
Item 3	0.88	0.94	0.88	0.94	0.91
Item 4	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 5	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 6	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 7	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94

Item 8	0.94	0.94	0.88	0.94	0.92
Item 9	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 10	0.94	0.94	0.88	0.94	0.92
Item 11	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 12	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 13	0.94	0.94	0.88	0.94	0.92
Item 14	0.94	0.94	0.88	0.94	0.92
Item 15	0.88	0.94	0.94	0.94	0.92
Item 16	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 17	0.94	0.88	0.88	0.88	0.89
Item 18	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 19	0.88	0.94	0.94	0.94	0.92
Item 20	0.94	0.94	0.88	0.94	0.92
Promedio	0.93	0.93	0.92	0.93	0.93

Nota. Fuente. Elaboración propia

Tabla 14

Detalle de Coeficiente de V de Aiken por Ítem Autoconcepto Académico.

Items	V de Aiken				
	AUTOCONCEPTO ACADÉMICO				
	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Promedio
Item 1	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 2	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 3	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 4	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 5	0.88	0.94	0.94	0.94	0.92
Item 6	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 7	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 8	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 9	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 10	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 11	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 12	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 13	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94
Item 14	0.94	0.94	0.88	0.94	0.92
Promedio	0.93	0.94	0.93	0.94	0.94

Nota. Fuente. Elaboración propia

Tabla 15

Detalle de Coeficiente de V de Aiken por sección.

Sección	V de Aiken				
	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Promedio
Disposiciones del pensamiento crítico	0.93	0.93	0.92	0.93	0.93
Autoconcepto académico	0.93	0.94	0.93	0.94	0.94
Total de V de Aiken por sección	0.93	0.93	0.92	0.93	0.93
Total de V de Aiken del Instrumento					0.93

Nota. Fuente. Elaboración propia

El experto, doctor Carlos Alberto Choquehuanca Saldarriaga, consideró que el cuestionario demográfico y la cantidad de ítems, de los instrumentos, así como su coherencia son muy apropiados, así mismo la redacción y consistencia de la base científica de los instrumentos.

El experto, doctor Gonzalo Pareja Morillo, y el doctor Neri Miguel Ángel Loayza Valcárcel coincidieron en que el cuestionario demográfico y la cantidad de ítems de los instrumentos es suficiente, así como la consistencia de la base de aspectos científicos son muy apropiados y la redacción de los ítems, como la coherencia son apropiadas.

El experto, doctor Javier Gustavo Oyarse Cruz, y el doctor José Antonio La Noire Núñez, consideraron, que el cuestionario demográfico y los instrumentos son muy apropiados para las características de la población a la que va dirigida.

El experto doctor Manuel Eduardo Mejía Sasín, precisó que la consistencia científica, la redacción del cuestionario demográfico y de los instrumentos es bastante apropiado, así como las dimensiones, indicadores e ítems tiene la coherencia apropiada y suficiente.

Al término de la revisión del cuestionario demográfico y los instrumentos, se ha recibido las diversas sugerencias de los docentes expertos, los cuales se han corregido según sus observaciones y se realizó su respectiva aplicación.

3.4.4. Análisis estadístico de la validez del instrumento de medición

Para determinar la validez y confiabilidad del instrumento de medición para el análisis de la disposición del Pensamiento crítico y Autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019; se realizó a partir de una muestra piloto de tamaño 30.

La validación del instrumento de medición de las variables en estudio se realizó esencialmente teniendo en cuenta la “Validez de Contenido” por medio de las matrices de Correlación de las dimensiones de las variables mencionadas y para lo cual en algunos casos se ha tomado muestras al azar de los ítems correspondientes a dichas dimensiones.

3.4.4.1. Validez de las dimensiones de la variable pensamiento crítico

3.4.4.1.1. Validez de Pensamiento crítico – Reconocimiento de asunciones.

(Se han tomado los Ítems: X2, X4, X6, X12, X13, X14, X16 y X20 correspondientes a esta dimensión).

Tabla 16

Matriz de Correlaciones de Reconocimiento de Asunciones.

Ítems	ItemX2	ItemX4	ItemX6	ItemX12	ItemX13	ItemX14	ItemX16	ItemX20
ItemX2	1.000	.556*	.530*	.311	.451*	.115	.326	.583*
ItemX4	.556	1.000	.624*	.102	.628*	.087	.199	.486*
ItemX6	.530	.624	1.000	.203	.449*	.106	.234	.498*
ItemX12	.311	.102	.203	1.000	.254	.292	.282	.262*
ItemX13	.451	.628	.449	.254	1.000	.166	.213	.404*
ItemX14	.115	.087	.106	.292	-.166	1.000	.157	.149
ItemX16	-.326	-.199	-.234	-.282	-.213	-.157	1.000	.512*
ItemX20	.583	.486	.498	.262	.404	.149	.512	1.000

*p** < 0.05

Nota. Fuente. Elaboración propia

Se observa de la **tabla N°16** que la mayoría de las correlaciones no repetidas entre los ítems para la dimensión **Reconocimiento de asunciones** de la variable Pensamiento crítico en la Institución en estudio presentan correlaciones estadísticamente no significativas ($p > 0.05$) entre ellos, especialmente las correlaciones del **ItemX16** con el resto de los ítems. Entonces el instrumento de medición para esta variable no es válido en contenido, pero si eliminamos este Ítem se logra la validez de contenido del instrumento de medición para la variable mencionada.

3.4.4.1.2. Validez de Pensamiento crítico – Interpretaciones

Tabla 17

Matriz de Correlaciones de Interpretaciones

Ítems	ItemX1	ItemX5	ItemX9	ItemX10	ItemX11
ItemX1	1.000	.453*	.331	.511*	-.242
ItemX5	.453	1.000	.171	.360*	-.436
ItemX9	.331	.171	1.000	.424*	.140
ItemX10	.511	.360	.424	1.000	-.001
ItemX11	-.242	-.436	.140	-.001	1.000

$p^* < 0.05$

Nota. Fuente. Elaboración propia

Se observa de la **tabla N°17** que la mayoría de las correlaciones no repetidas entre los ítems para la dimensión **Interpretaciones** de la variable Pensamiento crítico en la Institución en estudio presentan correlaciones estadísticamente no significativas ($p > 0.05$) entre ellos, especialmente las correlaciones del **ItemX11** con el resto de los ítems. Entonces el instrumento de medición para esta variable no es válido en contenido, pero si eliminamos este Ítem se logra la validez de contenido del instrumento de medición para la variable mencionada.

3.4.4.1.3. Validez de Pensamiento crítico – Evaluación de argumentos

Tabla 18

Matriz de Correlaciones de Evaluación de Argumentos.

Ítems	ItemX3	ItemX8	ItemX17	ItemX18	ItemX19
ItemX3	1.000	.333	.301	.602*	.443*
ItemX8	.333	1.000	-.104	.306	.466*
ItemX17	.301	-.104	1.000	.094	.000
ItemX18	.602	.306	.094	1.000	.391*
ItemX19	.443	.466	.000	.391	1.000

p < 0.05*

Nota. Fuente. Elaboración propia

Se observa de la **tabla N°18** que la mayoría de las correlaciones no repetidas entre los ítems para la dimensión **Evaluación de argumentos** de la variable Pensamiento crítico en la Institución en estudio presentan correlaciones estadísticamente no significativas ($p > 0.05$) entre ellos, especialmente las correlaciones del **ItemX17** con el resto de los ítems. Entonces el instrumento de medición para esta variable no es válido en contenido, pero si eliminamos este Ítem se logra la validez de contenido del instrumento de medición para la variable mencionada.

3.4.4.2. Validez de las dimensiones de la variable autoconcepto académico

3.4.4.2.1. Validez de Autoconcepto académico – Rendimiento

Tabla 19

Matriz de Correlaciones de Rendimiento.

Ítems	ItemY3	ItemY7	ItemY8	ItemY9	ItemY10	ItemY11	ItemY14
ItemY3	1.000	.820*	-.047	.651*	.284	.586*	.447*
ItemY7	.820	1.000	-.073	.798*	.284	.628*	.316
ItemY8	-.047	-.073	1.000	-.173	-.138	-.369*	-.230
ItemY9	.651	.798	.173	1.000	.235	.677*	.324
ItemY10	.284	.284	.138	.235	1.000	.514*	.275
ItemY11	.586	.628	.369	.677	.514	1.000	.468*
ItemY14	.447	.316	-.230	.324	.275	.468	1.000

$p^* < 0.05$

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Se observa de la **tabla N°19** que la mayoría de las correlaciones no repetidas entre los ítems para la dimensión **Rendimiento** de la variable Autoconcepto académico en la Institución en estudio presentan correlaciones estadísticamente significativas ($p^* < 0.05$) entre ellos. Entonces el instrumento de medición para esta variable es válido en contenido.

3.4.4.2.2. Validez de Autoconcepto académico – Autoeficacia académica.

Tabla 20

Matriz de Correlaciones de Autoeficacia Académica.

Ítems	ItemY1	ItemY2	ItemY4	ItemY5	ItemY6	ItemY12	ItemY13
ItemY1	1.000	.574*	.486*	.325	.458*	.568*	.464*
ItemY2	.574	1.000	.515*	.278	.453*	.696*	.244
ItemY4	.486	.515	1.000	.346*	.609*	.717*	.285
ItemY5	.325	.278	.346	1.000	.435*	.397*	.342*
ItemY6	.458	.453	.609	.435	1.000	.611*	.243
ItemY12	.568	.696	.717	.397	.611	1.000	.531*
ItemY13	.464	.244	.285	.342	.243	.531	1.000

$p^* < 0.05$

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Se observa de la **tabla N°20** que la mayoría de las correlaciones no repetidas entre los ítems para la dimensión **Autoeficacia académica** de la variable Autoconcepto académico en la Institución en estudio presentan correlaciones estadísticamente significativas ($p^* < 0.05$) entre ellos. Entonces el instrumento de medición para esta variable es válido en contenido.

3.4.5. Confiabilidad de los instrumentos de medición

Para determinar el grado de confiabilidad del instrumento de medición del tema de investigación que estamos tratando haremos uso del Coeficiente Alfa de Cronbach, cuya fórmula a usar es:

$$\alpha = \frac{m\bar{r}}{1 + \bar{r} \cdot (m - 1)}$$

Donde

$\bar{r} = \frac{1}{k} \sum_{i=1}^k r_i$ es el promedio correlaciones entre ítems

m : es el número de ítems

$k = \frac{m(m-1)}{2}$ es el número de correlaciones no repetidas o no excluidas

Observaciones. Los **ItemX11, ItemX16 e itemX17** de la variable **Pensamiento crítico**, no serán incluidos en el análisis de la confiabilidad del instrumento de medición de esta variable y de sus dimensiones por cuantos estos ítems serán eliminados y/o reformulados para lograr la validez de contenido de las dimensiones de esta variable.

Para determinar el **Coeficiente Alfa de Cronbach** a partir de la Matriz de correlaciones de los ítems correspondiente a las variables y sus dimensiones se hará uso del Software Estadístico SPSS.

Por otro lado, el criterio a tener en cuenta para que un instrumento de medición de un indicador o variable tenga una confiabilidad aceptable el Coeficiente alfa de Cronbach debe ser mayor que 0.700.

- a) Confiabilidad de la variable pensamiento crítico. Usando el Software Estadístico SPSS se determinaron los **Coeficientes Alfa de Cronbach** a partir de la Matriz de correlaciones de los ítems correspondiente a la variable Pensamiento crítico se encuentran en la tabla siguiente.

Tabla 21

Coefficientes Alfa de Cronbach de la Variable Pensamiento Crítico.

Dimensión	Número de Ítems	Coefficiente alfa de Cronbach:
Reconocimiento de asunciones	9	0.743
Interpretaciones	4	0.706
Evaluación de argumentos	4	0.746
Total de Ítems	17	

Nota. Fuente. Elaboración propia

Observamos de la **tabla N°21** que el coeficiente Alfa de Cronbach para las tres dimensiones de variable Pensamiento crítico es mayor a **0.700** lo cual significa entonces que el instrumento para dicha variable es **CONFIABLE**.

- b) Confiabilidad de la variable autoconcepto académico. Usando el Software Estadístico SPSS se determinaron los **Coefficientes Alfa de Cronbach** a partir de la Matriz de correlaciones de los ítems correspondiente a la variable Autoconcepto académico se encuentran en la TABLA siguiente:

Tabla 22

Coefficientes Alfa de Cronbach de la Variable Autoconcepto Académico

Dimensión	Número de Ítems	Coefficiente alfa de Cronbach:
Rendimiento	7	0.749
Autoeficacia académica	7	0.854
Total de ítems	14	

Nota. Fuente. Elaboración propia

Observamos que en la **tabla N°22** el coeficiente Alfa de Cronbach para las dos dimensiones de la variable Autoconcepto académico es mayor a 0.700 lo cual significa entonces que el instrumento para dicha variable es **CONFIABLE**.

- c) Confiabilidad conjunta de las variables pensamiento crítico y autoconcepto académico. Usando el Software Estadístico SPSS se determinaron los Coeficientes Alfa de Matriz de correlaciones de los ítems correspondiente a la variable Pensamiento crítico y Autoconcepto académico se encuentran en la tabla siguiente.

Tabla 23

Coefficientes Alfa de Cronbach de las Variables en Estudio

Variable	Número de Ítems	Coefficiente alfa de Cronbach:
Pensamiento crítico	17	0.862
Autoconcepto académico	14	0.855
Total de ítems	31	

Nota. Fuente. Elaboración propia

Observamos de la **tabla N°23** que el coeficiente Alfa de Cronbach para las variables Pensamiento crítico y Autoconcepto académico es mayor a **0.700** lo cual significa entonces que el instrumento para dichas variables es **CONFIABLE**.

Conclusiones. El coeficiente Alfa de Cronbach aplicado a los ítems del instrumento se calculó a través de software SPSS y su resultado es de 0.862 y 0.855, el que según la interpretación de Oviedo y Campo (2005), tiene una confiabilidad aceptable, porque se encuentra en el rango 0.70 – 0.90. Por lo tanto, se concluye que la consistencia interna del Instrumento de Medición para las variables en estudio y sus respectivas dimensiones son Confiables y validos en Contenido, por lo que es aceptable y procede su aplicación.

3.5. Procedimientos.

En primer lugar, se inició una revisión sistemática de estudios empíricos de la literatura, se empleó el protocolo PRISMA diseñándose tres fases. (Urrútia y Bonfill, 2010)

- Fase 1: Extracción de la información científica procedente de revistas y actas de conferencias indexadas en el periodo 2015 al 2019. Se identificaron criterios de inclusión y exclusión utilizando principalmente bases de datos académicas en línea: Proquest, Ebsco, Jtor, Web of Science, eBook Collection, Mental Measurements Yearbook with Tests in Print, PsycArticles, PsycBooks, PsycInfo, PsychTests y ERIC. Además, se obtuvieron libros impresos de fuentes en línea, artículos y resúmenes de Google Scholar y Questia;

- Fase 2: Síntesis de los datos y agrupación de la información científica, a través de la codificación con el Software Atlas.Ti 7.5, orientada a responder las preguntas formuladas en el estudio.

- Fase 3: Discusión de la revisión teórica de la literatura, con un enfoque cualitativo, a través de la metodología de meta-síntesis que permitió que se clarificaran conceptos, patrones y resultados hallados en los documentos y la redacción del estado del arte de la investigación.

En la implementación de las fases, se emplearon técnicas de búsqueda de información, de las palabras claves: critical thinking, academic performance, self-efficacy self-concept, self-image, self-worth, self-evaluation, self-acceptance, self-identity, self-image, self-perception, self-knowledge, and self-awareness, utilizándose combinaciones de los operadores lógicos AND y OR, bajo el siguiente protocolo:

Las variables “disposiciones hacia el pensamiento crítico” y el “autoconcepto académico”, tuvieron ecuaciones dadas de acuerdo con los objetivos de investigación: TITLE-ABS-KEY (“critical thinking”) and PUBYEAR > 2015; y TITLE-ABS-KEY (“self-concept” OR “self-

image" OR "self-worth" OR "self-evaluation" OR "self-acceptance" OR "self-identity" OR "self-image" OR "self-perception" OR "self-knowledge" OR "self-awareness") and PUBYEAR > 2015.

Posteriormente se relacionó la palabra clave "pensamiento crítico", con la de "autoconcepto" para lo cual se diseñó la ecuación: TITLE-ABS-KEY ("critical thinking" OR "higher level thinking") and ("self-concept" OR "self-image" OR "self-worth" OR "self-evaluation" OR "self-acceptance" OR "self-identity" OR "self-image" OR "self-perception" OR "self-knowledge" OR "self-awareness" OR "education") and PUBYEAR > 2015.

Los criterios de inclusión fueron definidos a seleccionar aquellos estudios que estuvieran relacionados únicamente, con las disposiciones hacia el pensamiento crítico, pensamiento de nivel superior o el desarrollo del autoconcepto académico. El periodo de observación fue de 2015 a 2019, con este fin se realizaron búsqueda de artículos, libros, capítulos de libro y memorias de eventos.

En segundo lugar, el investigador, docente de la EAP de negocios internaciones de la UNMSM, solicitó al decano de la Facultad de ciencias administrativas de la UNMSM, Robert Alfonso Miranda Castillo, autorización para realizar la recogida de datos de los estudiantes universitarios matriculados, presentando una carta informativa elaborada desde la Universidad Villarreal. En esta se detallaba la naturaleza y objetivos del estudio a realizar, Esto incluyó una explicación del objetivo del estudio, la metodología, los beneficios, los riesgos y la solicitud de consentimiento de participación de los estudiantes en el estudio y su colaboración en la recogida de datos.

Posteriormente se realizó la recogida de datos. Un total 245 estudiantes universitarios tomaron parte en el estudio, teniendo que invalidar 18 cuestionarios por encontrarse mal complementados; configurando una muestra final de 217 participantes. La aplicación de los

instrumentos se realizó en horario lectivo en el centro descrito sin que ocurriese ningún tipo de incidencia. Asimismo, el investigador estuvo presente con el fin de asegurar una correcta aplicación de los instrumentos. Se aseguró el anonimato a todos los estudiantes, los cuales participaron de manera voluntaria y respetando el acuerdo sobre ética de Investigación de Helsinki.. El Comité Ético de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM aprobó este estudio.

Durante las entrevistas, los participantes pueden haber dudado en responder con franqueza; por lo tanto, se estableció intencionalmente una relación cómoda para aumentar la confianza de los participantes. Se alentó a los participantes a describir honestamente cómo pensaban acerca de sí mismos y hacer preguntas si no entendían el significado de un adjetivo de rasgo del cuestionario..

Los procedimientos para el procesamiento de la información recogida con el instrumento para esta investigación y cálculos numéricos de los mismos hicieron uso del Software estadístico SPSS 25.0, y Hojas de Cálculo Excel 2010; y para la digitación de la presente Tesis se realizó mediante el Procesador de Textos Word 2010.

3.6. Análisis de datos

El análisis de los datos de la presente tesis consta de dos partes: la primera corresponde al análisis descriptivo de las variables en estudio y sus respectivas dimensiones mediante técnicas de la Estadística Descriptiva; y la segunda corresponde a la aplicación de técnicas de la Estadística Inferencial para contrastación de las hipótesis planteadas que son la prueba Chi Cuadrada, Prueba de Hipótesis para una Proporción y Prueba de Hipótesis para varias porciones.

Respecto a la normalidad de la distribución de las variables en estudio para la contratación de las hipótesis de la investigación se emplearon:

- Prueba Chi-Cuadrado para la relación de dos variables cualitativas en estudio

- Prueba de Hipótesis No Paramétrica de Correlación por Rangos de Spearman para la correlación o asociación de dos variables.

- Prueba de una Proporción para contrastar nivel de Autoconcepto académico de los alumnos en estudio

- Prueba Chi-Cuadrado para las Diferencias significativas de Rendimiento en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral.

La Prueba Chi-Cuadrado es una prueba no paramétrica para determinar si existe relación o no, entre dos variables cualitativas, y para efectuar esta prueba no es necesario que se cumpla la distribución normal de las variables en estudio, por eso no se llevó a cabo la prueba de normalidad. Además, desde el punto de vista teórico, la distribución Normal es aplicada sólo a variables cuantitativas continuas, y en contraparte las variables Pensamiento Crítico y Autoconcepto Académico han sido medidos mediante un cuestionario en escala de Likert, y como consecuencia, en sentido estricto, las dos variables mencionadas son de tipo cualitativa.

Por otro lado, la prueba de hipótesis para una proporción también es aplicado a variables cualitativas, razón por el cuál no es un necesario que se cumpla la normalidad de los datos.

Por las dos razones explicadas en los dos párrafos anteriores, no se considera necesario realizar la prueba de Normalidad.

3.6.1. Normalidad de la distribución de las variables en estudio

Para la comprobación de hipótesis se optó por pruebas estadísticas no paramétricas, la prueba Chi-Cuadrado, que es una prueba no paramétrica para determinar si existe relación o no, entre dos variables cualitativas y se corrobora la idoneidad de dicho estadístico, debido a que no

se cumplió con el supuesto de normalidad de los datos expresada con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p \leq 0.05$).

Para probar la normalidad de la distribución de las variables en estudio se hizo uso de la Prueba No Paramétrica de Kolmogorov-Smirnov. Haciendo uso del SPSS se obtuvieron la siguiente **tabla 24**.

Tabla 24

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una Muestra

Estadísticos		Pensamiento Crítico	Autoconcepto Académico
N		217	217
Parámetros normales	Media	62,3963	53,5438
	Desviación estándar	7,42678	6,78227
	Absoluta	,078	,104
Máximas diferencias extremas	Positivo	,078	,052
	Negativo	-,044	-,104
Estadístico de prueba		,078	,104
Sig. asintótica (bilateral)		,003	,000

Nota. Fuente. Elaboración propia

Al observar la última fila de la tabla, los valores de significancia (0.003 y 0.000 respectivamente) para las dos variables en estudio, ambos son menores a 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula de Normalidad, es decir que las variables Pensamiento Crítico y Autoconcepto Académico, no tiene distribución Normal.

3.6.2. Tratamiento estadístico y la interpretación de los resultados

Para el tratamiento estadístico y la interpretación de los resultados se tuvo en cuenta la estadística descriptiva y la estadística inferencial.

3.6.2.1. Estadística descriptiva.

Para Webster (2001), señala que es el proceso que recoge, agrupa y presenta datos con la finalidad de describirlas de manera fácil y rápido. Es por esta misma razón que se emplearán las medidas de tendencia central y de dispersión. Luego de la recolección de datos, se procederá al procesamiento de la información, con la elaboración de tablas y gráficos estadísticos. Así se obtendrá como producto:

3.6.2.2. Tablas. Se elaborarán tablas con los datos de las variables.

Sobre las tablas de estilo APA (2016), que menciona que las tablas y las figuras dan una gran cantidad de información que les permite a los autores presentar de manera más fácil y comprensible los datos a exponer. Además, hay tres tipos de tablas que se pueden ver reflejadas en lo dicho por Kerlinger y Lee (2002) que son las tablas: unidimensional, bidimensional y k-dimensional. El número de variables determina el número de dimensiones de una tabla, por lo tanto, esta investigación usará tablas bidimensionales.

3.6.2.3. Gráficas.

Las gráficas, incluidos conceptualmente dentro de las figuras, permitirán dar una relación entre dos índices cuantitativos o entre una variable cuantitativa continua que a menudo se le relaciona con el eje Y, y grupos de sujetos en la que relaciona el eje X. (APA, 2016) Según APA (2016), las gráficas se sitúan en una clasificación, como un tipo de figura, la cual se puede ver reflejada en un esquema, una gráfica, una fotografía, un dibujo o cualquier representación gráfica no textual. Acerca de las gráficas, Kerlinger y Lee (2002), mencionan que es la herramienta de análisis más poderosa. Además, es una representación bidimensional de una relación o relaciones que detalla de manera gráfica los conjuntos de pares ordenados de un modo que ningún otro método lo haría.

3.6.2.4. Interpretaciones.

Las tablas y los gráficos serán interpretados para describir cuantitativamente los niveles de las variables y sus respectivas dimensiones. Al respecto, Kerlinger y Lee (2002), mencionan que, al evaluar una investigación, los científicos podrán disentir entre los datos y la interpretación de estos. Al respecto, se reafirma que la interpretación de cada tabla y figura se hizo con criterios objetivos.

La intención de la estadística descriptiva es obtener datos de la muestra para generalizarla a la población de estudio. Por esto mismo Sánchez (2006), recalca la idea de un método estadístico que yace en los análisis de datos a la hora de inferirlos en una pequeña muestra dada de una población.

3.6.2.5. Estadística inferencial.

Proporcionará la teoría necesaria para inferir o estimar la generalización sobre la base de la información parcial mediante coeficientes y fórmulas. Asimismo, Webster (2001), sostiene que la estadística inferencial utiliza la muestra dada para poder partir hacia una conclusión o inferencia sobre la población.

3.7. Consideraciones éticas.

Los investigadores deben garantizar unas buenas prácticas éticas, como proteger la identidad de los participantes, utilizar la investigación por razones que no causen daño, y garantizar que se sigan las prácticas de investigación y de investigación adecuadas. (Creswell, 2019) Los investigadores deben incorporar la ética y las prácticas en su diseño de investigación. Esperar hasta que la investigación esté casi terminada es demasiado tarde, y los participantes en la investigación requieren una experiencia profesional y moral, incluso si no son conscientes de la ética. Utilizar los códigos de ética es correcto, pero "la conducta ética depende en última instancia del

investigador individual". (Neuman, 2006, p. 129) Algunas cuestiones éticas son dilemas, conflictos, y preocupaciones derivadas de la forma correcta de realizar la investigación. Algunas cuestiones de los derechos de los participantes en el estudio o de otras personas implicadas indirectamente en el estudio sobre la gran búsqueda del conocimiento científico y el beneficio potencial para la sociedad.

El objetivo del estudio era demostrar la relación entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico en los universitarios de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, Para lograrlo, nos adherimos a los principios fundamentales del Informe Belmont, como el respeto, justicia y beneficencia, en el método de la investigación, el problema de investigación, las preguntas, los procedimientos de muestreo y el marco teórico. El estudio de investigación fue estrictamente voluntario, y se captó un mínimo de información demográfica que se compartirá con la comunidad educativa en forma agregada. La investigación no se centró en la etnia, el género o la edad de los participantes. Se tuvo en cuenta además de la veracidad de resultados:

- Se respetó las convicciones políticas, religiosas y morales de los participantes
- No hubo ningún riesgo de salud de los participantes, pues su única intervención en la investigación fue responder a un instrumento de manera presencial.
- El instrumento aplicado en la investigación guardó el sentido de confidencialidad de los participantes, para proteger la confidencialidad individual de los estudiantes, cada uno de ellos aceptó participar en el estudio con sus códigos de matrícula de la universidad, en lugar de utilizar su nombre de pila.

- Se respetó la privacidad, autonomía e identidad de los participantes, por ello los estudiantes optaron participar de manera voluntaria, previo a ello se aplicó el formato de “Consentimiento Informado”.
- Se devolverán los resultados de investigación a la comunidad educativa, de manera de fortalecer la intervención sobre la disposición al pensamiento crítico.
- Los datos recogidos de los participantes se conservarán durante un máximo de cuatro años en un en un armario cerrado con seguridad y en la laptop personal del investigador, protegido por contraseña. Después de este periodo, las encuestas se destruirán y eliminando el archivo de la laptop.

Con el objetivo de respetar la propiedad intelectual, derechos de autoría usamos las normas APA. Sexta Edición, respetando las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo de las variables en estudio

4.1.1. Descripción de los puntajes del instrumento de medición

Descripción de los puntajes del instrumento de medición para la relación de pensamiento crítico y autoconcepto académico en los estudiantes de la escuela de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos en el 2019, para analizar la correlación entre las Pensamiento crítico y Autoconcepto académico en los estudiantes de la escuela de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el 2019.

Observación 1.

Las dos variables en estudio son:

X : Pensamiento crítico.

Y : Autoconcepto académico.

Las dimensiones de Pensamiento crítico son:

X_1 : Reconocimiento de asunciones.

X_2 : Interpretaciones.

X_3 : Evaluación de argumentos.

Las dimensiones de los Autoconcepto académico son:

Y_1 : Rendimiento.

Y_2 : Autoeficacia académica.

Observación 2A.}

Cada una de las alternativas de los ítems: X1, X2, X3, X4, X6, X7, X10, X13, X15, X17 y X20 del instrumento de medición para la variable pensamiento crítico tiene puntajes asignados tomando en cuenta el orden en que aparecen las alternativas lo cual se indica en los siguiente Tabla 25:

Tabla 25

Puntajes de la Variable Disposiciones del Pensamiento Crítico.

ALTERNATIVAS DE LOS ITEMS	Nunca	Casi Nunca	Pocas Veces	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre	En Blanco o mal llenado
PUNTAJE	1	2	3	4	5	6	0

Nota. Fuente. Elaboración propia

Observación 2B.

Cada una de las alternativas de los ítems: X5, X8, X9, X11, X12, X14, X16, X18 y X19 del instrumento de medición para la variable pensamiento crítico tiene puntajes asignados tomando en cuenta el orden en que aparecen las alternativas lo cual se indica en los siguiente Tabla 26:

Tabla 26

Puntajes de la Variable Disposiciones del Pensamiento Crítico.

ALTERNATIVAS DE LOS ITEMS	Siempre	Casi Siempre	Bastantes veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca	En Blanco o mal llenado
PUNTAJE	6	5	4	3	2	1	0

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Observación 2C.

Cada una de las alternativas de los ítems del instrumento de medición para la variable autoconcepto académico tiene puntajes asignados tomando en cuenta el orden en que aparecen las alternativas lo cual se indica en los siguiente Tabla 27

Tabla 27

Puntajes de la Variable Disposiciones del Autoconcepto Académico.

ALTERNATIVAS LOS ÍTEMS	Totalmente desacuerdo	en desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	De en acuerdo	Totalmente de acuerdo	En Blanco o mal llenado
PUNTAJE	1	2	3	4	5	0

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Observación 3.**Tabla 28**

Puntajes Totales y Puntajes Promedios de las Variables en Estudio y sus Dimensiones

VARIABLES	# de Ítems	P.T.Min	P.T.Max	P.P.Min	P.P.Max
Pensamiento crítico	17	17	102	1	6
Reconocimiento de asunciones	9	9	54	1	6
Interpretaciones	4	4	24	1	6
Evaluación de argumentos	4	4	24	1	6
Autoconcepto académico	14	14	84	1	6
Rendimiento	7	7	42	1	6
Autoeficacia académica	7	7	42	1	6

Nota. Fuente. Elaboración propia

Donde:

P.T.Min. Puntaje Total mínimo

P.P.Min. Puntaje Promedio mínimo.

P.T.Max. Puntaje Total máximo.

P.P.Max. Puntaje Promedio máximo

Observación 4.

Para calificar los Niveles de disposición del Pensamiento crítico en los estudiantes de la EAP de negocios internaciones de la UNMSM en el 2019 y de sus respectivas dimensiones se realizó en base a los puntajes promedios obtenidos en la encuesta ejecutada para la investigación realizada y el criterio tomado es el siguiente:

Tabla 29

Niveles de disposición del Pensamiento Crítico y Dimensiones Respectivas

Niveles	Intervalo de los puntajes promedios
Muy malo	[1.00 – 1.83>
Malo	[1.83 – 2.66>
Regular	[2.66 – 3.49>
Medianamente bueno	[3.49 – 4.32>
Bueno	[4.32 – 5.15>
Muy bueno	[5.15 – 6.00]

Nota. Fuente. Elaboración propia

Observación 5.

Para calificar los Niveles del Autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internaciones de la UNMSM en el 2019 y de sus respectivas dimensiones se realizó en base a los puntajes promedios obtenidos en la encuesta ejecutada para la investigación realizada y el criterio tomado es el siguiente:

Tabla 30

Niveles de Autoconcepto Académico y Dimensiones Respectivas

Niveles	Intervalo de los puntajes promedios
Muy malo	[1.00 – 1.80>
Malo	[1.80 – 2.60>
Regular	[2.60 – 3.40>

Bueno	[3.40 – 4.20>
Muy bueno	[4.20– 5.00]

Nota. Fuente. Elaboración propia

4.1.2. Análisis descriptivo de la variable pensamiento crítico.

Para este análisis se da la siguiente tabla:

Tabla 31

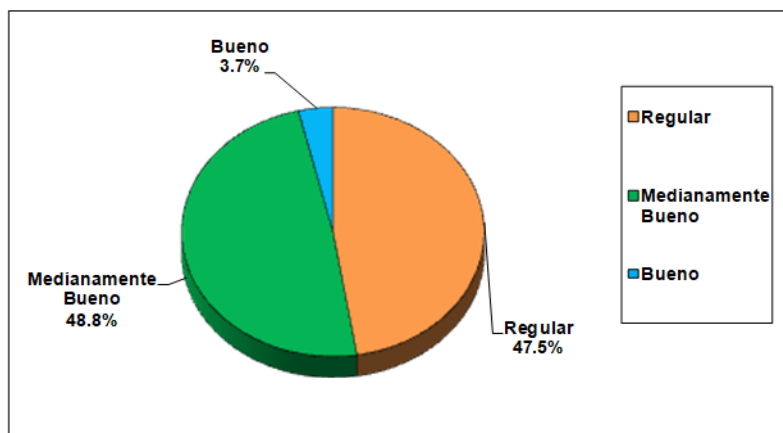
Niveles de Pensamiento Crítico en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.

Niveles	Frecuencias	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulada (%)
Regular	103	47.5	47.5
Medianamente Bueno	106	48.8	96.3
Bueno	8	3.7	100.0
Total	217	100.0	

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Figura 30

Niveles de Pensamiento Crítico en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de La UNMSM en el 2019.



Nota. Fuente. Elaboración propia

Se observa de la tabla 31 y figura 30, que respecto a los niveles de PENSAMIENTO CRÍTICO en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la U.N.M.S.M en el 2019:

el 3.7% de los encuestados considera que es Bueno; el 48.8%, Medianamente Bueno; y el 47.5%, Regular.

Tabla 32

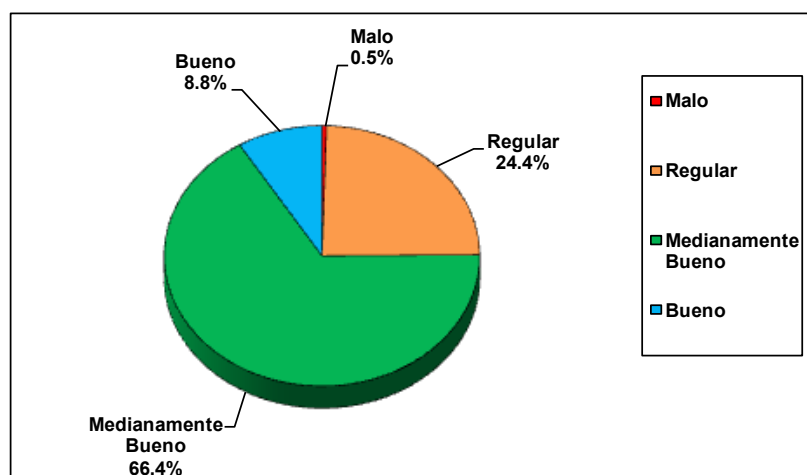
Niveles de Reconocimiento de Asunciones en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de La UNMSM en el 2019.

Niveles	Frecuencias	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulada (%)
Malo	1	.5	.5
Regular	53	24.4	24.9
Medianamente Bueno	144	66.4	91.2
Bueno	19	8.8	100.0
Total	217	100.0	

Nota. Fuente. Elaboración propia

Figura 31

Niveles de Reconocimiento de Asunciones en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.



Nota. Fuente. Elaboración propia

Se observa de la tabla 32 y figura 31, que respecto a los niveles de reconocimiento de asunciones en los estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la U.N.M.S.M en el 2019:

el 8.8% de los encuestados considera que es **Bueno**; el 66.4%, **Medianamente Bueno**; el 24.4%, **Regular**, y el 0.5%, **Malo**.

Tabla 33

Niveles de Interpretaciones en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.

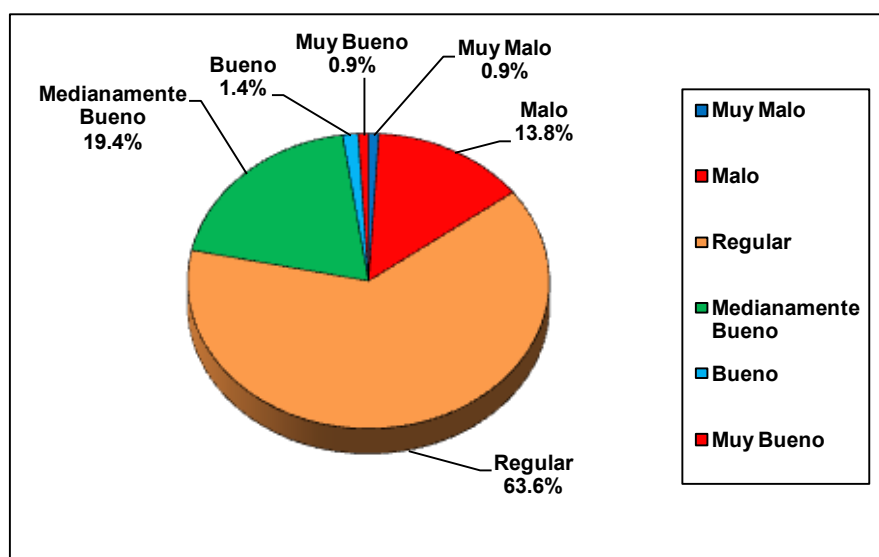
Niveles	Frecuencias	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulada (%)
Muy Malo	2	.9	.9
Malo	30	13.8	14.7
Regular	138	63.6	78.3
Medianamente Bueno	42	19.4	97.7
Bueno	3	1.4	99.1
Muy Bueno	2	.9	100.0
Total	217	100.0	

Nota.

Fuente. Elaboración propia

Figura 32.

Niveles de interpretaciones en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019.



Nota. Fuente. Elaboración propia

Se observa de la tabla 33 y figura 32, que respecto a los niveles de interpretaciones en los estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la U.N.M.S.M en el 2019: el 0.9% de los encuestados considera que es **Muy Bueno**; el 1.4%, **Bueno**; el 19.4%, **Medianamente Bueno**; el 63.6%, **Regular**; el 13.8%, **Malo**, y el 0.9%, **Muy Malo**.

Tabla 34

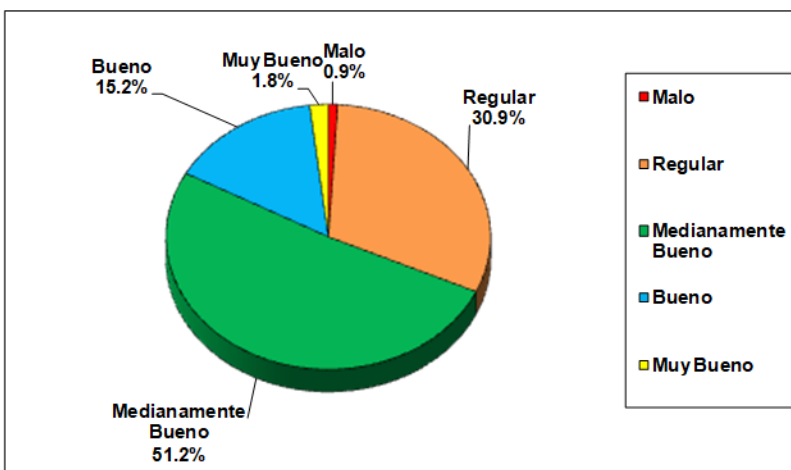
Niveles de Evaluación de Argumentos en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.

Niveles	Frecuencias	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulada (%)
Malo	2	.9	.9
Regular	67	30.9	31.8
Medianamente Bueno	111	51.2	82.9
Bueno	33	15.2	98.2
Muy Bueno	4	1.8	100.0
Total	217	100.0	

Nota. Fuente. Elaboración propia

Figura 33

Niveles de Evaluación de Argumentos en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.



Nota. Fuente. Elaboración propia

Se observa de la tabla 34 y figura 33, que respecto a los niveles de evaluación de argumentos en los estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la U.N.M.S.M en el 2019: el 1.8% de los encuestados considera que es **Muy Bueno**; el 15.2%, **Bueno**; el 51.2%, **Medianamente Bueno**; el 30.9%, **Regular**; y el 0.9%, **Malo**.

4.1.3. Análisis descriptivo de la variable autoconcepto académico.

Estos análisis se dan en la siguiente tabla:

Tabla 35

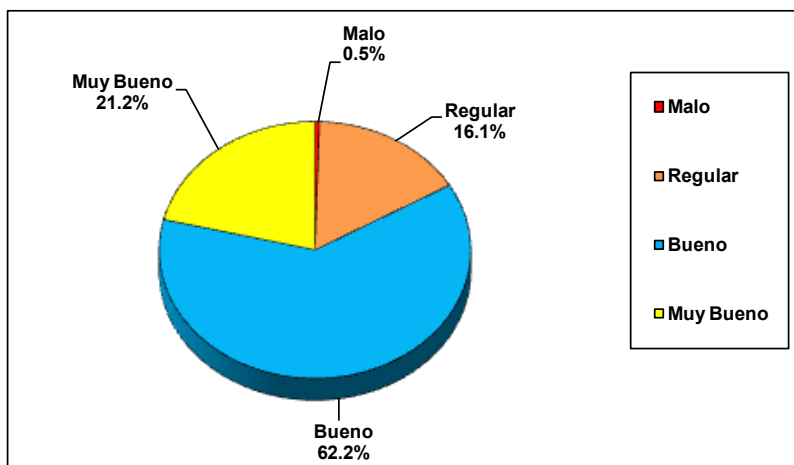
Niveles de Autoconcepto Académico en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.

Niveles	Frecuencias	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulada (%)
Malo	1	.5	.5
Regular	35	16.1	16.6
Bueno	135	62.2	78.8
Muy Bueno	46	21.2	100.0
Total	217	100.0	

Nota. Fuente. Elaboración propia

Figura 34

Niveles de autoconcepto académico en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.



Nota. Fuente. Elaboración propia

Se observa de la tabla 35 y figura 34, que respecto a los niveles de autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la U.N.M.S.M en el 2019: el 21.2% de los encuestados considera que es **Muy Bueno**; el 62.2%, **Bueno**; el 16.1%, **Regular**, y el 0.5%, **Malo**.

Tabla 36

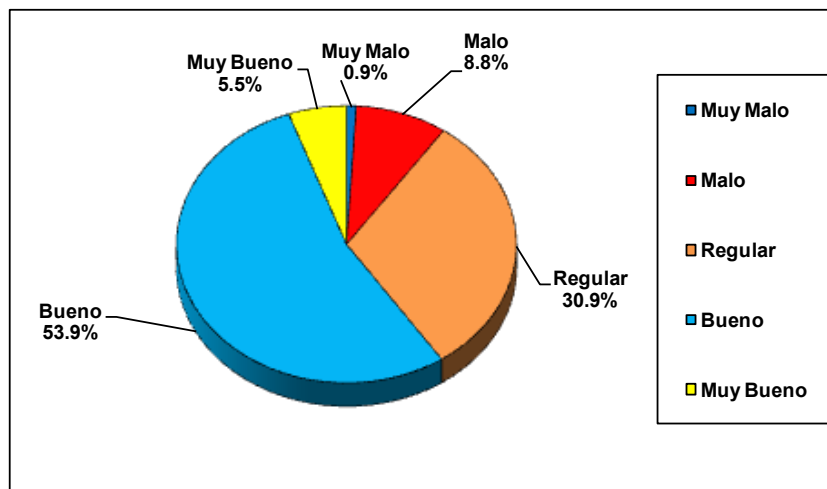
Niveles de rendimiento en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.

Niveles	Frecuencias	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulada (%)
Muy Malo	2	.9	.9
Malo	19	8.8	9.7
Regular	67	30.9	40.6
Bueno	117	53.9	94.5
Muy Bueno	12	5.5	100.0
Total	217	100.0	

Nota. Fuente. Elaboración propia

Figura 35

Niveles de rendimiento en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.



Nota. Fuente. Elaboración propia

Se observa de la tabla 36 y figura 35, que respecto a los niveles de rendimiento en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la U.N.M.S.M en el 2019: el 5.5% de los encuestados considera que es **Muy Bueno**; el 53.9%, **Bueno**; el 30.9%, **Regular**; el 8.8%, **Malo**; y el 0.9%, **Muy Malo**.

Tabla 37

Niveles de Autoeficacia Académica en los Estudiantes de la EAP de Negocios

Internacionales de la UNMSM en el 2019.

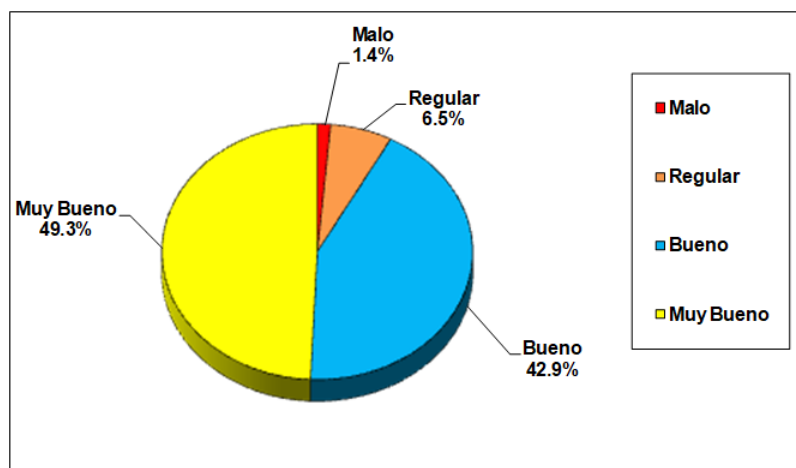
Niveles	Frecuencias	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulada (%)
Malo	3	1.4	1.4
Regular	14	6.5	7.8
Bueno	93	42.9	50.7
Muy Bueno	107	49.3	100.0
Total	217	100.0	

Nota. Fuente. Elaboración propia

Figura 36

Niveles de Autoeficacia Académica en los Estudiantes de la EAP de Negocios

Internacionales de la UNMSM en el 2019.



Nota. Fuente. Elaboración propia

Se observa de la tabla 37 y figura 36, que respecto a los niveles de autoeficacia ACADÉMICA en los estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la U.N.M.S.M en el 2019: el 49.3% de los encuestados considera que es Muy Bueno; el 42.9%, Bueno; el 6.5%, Regular, y el 1.4%, Malo.

4.2. Contratación de hipótesis

4.2.1. Bases teóricas para la contratación de hipótesis.

Estas son las siguientes:

4.2.1.1. Pruebas de hipótesis para la relación entre dos variables cualitativas. Para lograr algunos de los objetivos trazados del trabajo de investigación que estamos realizando, se hará en base a la validación de las siguientes pruebas de Hipótesis.

- Hipótesis

$$\begin{cases} H_0: \text{Entre las variables } X \text{ e } Y \text{ No existe una relación significativa} \\ H_1: \text{Entre las variables } X \text{ e } Y \text{ existe una relación significativa} \end{cases}$$

- Pruebas de chi-cuadrada

- Estadístico de prueba a usar.

Dada la CUADRO de Contingencia:

$$\chi_o^2 = \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

A la sumatoria del lado derecho se le denomina estadístico de Chi-Cuadrada.

- Decisión

$$\text{Si } \chi_o^2 > \chi_{(\alpha, (m-1)(k-1))}^2 = \chi_{\alpha}^2 \text{ se rechaza } H_0,$$

Donde:

χ_o^2 es denominado valor calculado

α es el nivel de significancia a considerar, por ejemplo:

$\chi^2_{(\alpha, (m-1)(k-1))} = \chi^2_{\alpha}$ es el valor tabular correspondiente a la distribución Chi-Cuadrada con $(m - 1)(k - 1)$ grados de libertad con nivel de significancia α

m es el número de filas de la Tabla de contingencia.

k es el número de columnas de la Tabla de contingencia.

4.2.1.2. Pruebas de hipótesis para la correlación de dos variables.

Para lograr algunos de los objetivos trazados del trabajo de investigación que estamos realizando, se hará en base a la validación de las siguientes pruebas de hipótesis:

$$\begin{cases} H_0: \text{Entre las variables } X \text{ e } Y \text{ No existe una relación significativa} \\ H_1: \text{Entre las variables } X \text{ e } Y \text{ existe una relación significativa} \end{cases}$$

4.2.1.3. Coeficientes de correlación por rangos de Spearman.

Sea $X = (x_1, x_2, x_3, \dots, x_n)$ e $Y = (y_1, y_2, y_3, \dots, y_n)$ dos pares de variables. En lugar de utilizar los valores precisos de las variables X e Y , los datos pueden ordenarse según su tamaño, importancia, etc. Utilizando los números **1,2,3,, n** a los cuales se les llama rangos de estas variables. Entonces el Coeficiente de Correlación por Rangos de Spearman mide el grado de relación o asociación de estas variables están dados por:

$$r_{\square o} = 1 - \frac{6 \cdot \sum_{i=1}^n D_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde:

$$D_i = R_{X_i} - R_{Y_i}$$

R_{X_i} : Rango de la variable de la variable x .

R_{Y_i} : Rango de la variable de la variable Y .

n : número de pares de valores $(X; Y)$ o tamaño muestral.

- Hipótesis

$$\begin{cases} H_0 : \rho=0 & \text{(Entre las variables } X \text{ e } Y \text{ No existe una correlación significativa)} \\ H_1 : \rho \neq 0 & \text{(Entre las variables } X \text{ e } Y \text{ existe una correlación significativa)} \end{cases}$$

- Decisión

Si $p < \alpha$, se rechaza H_0 .

Es decir, si el valor de significancia p correspondiente al coeficiente de correlación ρ es menor que al nivel de significancia α , se rechaza H_0 . Por ejemplo, se acostumbra a tomar $\alpha = 0.05$

4.2.1.4. Prueba de hipótesis para una proporción.

Suponga que quiere usted tiene indicios que la proporción de personas que tienen cierta característica A en una población en particular es mas de p_0 y para ello usted toma una muestra de tamaño n , y de lo cual observa que la proporción que tienen la característica A en su muestra es sí \hat{p} . Entonces para averiguar si sus indicios son ciertos o no tiene que plantear una prueba de hipótesis y la prueba correspondiente es entonces, la de proporciones y es de la siguiente forma:

- **Hipótesis:** $\begin{cases} H_0: p \leq p_0 \\ H_1: p > p_0 \end{cases}$
- **Estadístico:** $Z = \frac{\hat{p} - p_0}{\sqrt{\frac{p_0(1-p_0)}{n}}}$
- **Decisión** Si $Z > Z_\alpha$ se rechaza H_0

Donde Z_α es un valor tabular correspondiente a la distribución Normal con un nivel de significancia de α , así por ejemplo sí $\alpha = 0.05$, entonces $Z_\alpha = 1.65$.

4.2.1.5. Pruebas de hipótesis relativa a varias proporciones.

Para analizar si existe diferencias significativas entre las características de dos o más poblaciones se hacen uso de las pruebas de Hipótesis de comparación de varias proporciones.

De este modo la Hipótesis estadística de manera general es:

$$\begin{cases} H_0: p_1 = p_2 = \dots = p_k \\ H_1: \text{Al menos un } p_i \text{ es diferente; } i = 1, 2, \dots, k \end{cases}$$

Donde

$$p_1 = \frac{a_1}{n_1}, \quad p_2 = \frac{a_2}{n_2}, \quad \dots, \quad p_k = \frac{a_k}{n_k}; \quad n = n_1 + n_2 + \dots + n_k \quad \text{y}$$

$$a = a_1 + a_2 + \dots + a_k$$

En que:

n_i : Número de elementos en la i – muestra; $i = 1, 2, \dots, k$

a_i : Número de elementos favorables a una característica en la i – muestra;

$$i = 1, 2, \dots, k$$

p_i : Es la proporción en la i – muestra que tienen la característica de interés;

$$i = 1, 2, \dots, k$$

k : Número de Muestras a considerar.

De esa forma se tiene la siguiente tabla:

Tabla 38

Muestras de las Variables a Tratar

Característica	Muestra 1	Muestra 2	Muestra k	Total
Favorable	a_1	a_2	a_k	a
Desfavorable	$n_1 - a_1$	$n_2 - a_2$	$n_k - a_k$	$n - a$

Total	n_1	n_2	n_k	n
--------------	-------	-------	-------	-------	-----

Nota. Fuente. Elaboración propia

- Estadístico de prueba. A partir del Cuadro D se construye una Tabla de Contingencia como en los casos anteriores y en base a ello el estadístico de prueba es:

$$\chi_o^2 = \sum_{i=1}^2 \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

- Decisión

Si $\chi_o^2 > \chi_{(\alpha, k-1)}^2 = \chi_{\alpha}^2$ se rechaza H_0 ,

- Observación. En nuestro caso p_i es la proporción de estudiantes que en la i –ésima EAP de negocios internacionales de la UNMSM, que las disposiciones del pensamiento crítico son muy **bueno**.

4.2.2. Contrastación de la hipótesis principal

H1: Existe una correlación estadísticamente significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019.

H0: No existe una correlación estadísticamente significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019.

Tabla 39

Tabla de Contingencia del Pensamiento crítico y el Autoconcepto Académico.

PENSAMIENTO CRÍTICO	NIVELES DE PENSAMIENTO CRÍTICO	NIVELES DE AUOCONCEPTO ACADÉMICO		Subtotales
		Muy Malo Regular	Malo, o Bueno o Muy Bueno	

	Frecuencias Observadas: O_{ij}	27	76	103
Muy Malo, Malo o Regular	(Frecuencias Esperadas e_{ij} :)	17.1	85.9	103
	Frecuencias Observadas: O_{ij}	9	105	114
Medianamente Bueno, Bueno o Muy Bueno	(Frecuencias Esperadas e_{ij} :)	18.9	95.1	114
Subtotales		36	181	217

Nota. Fuente. Elaboración propia

Tabla 40

Tabla de Contingencia del Pensamiento crítico y el Autoconcepto Académico.

ESTADÍSTICOS	Valor	Grados de libertad	Valor significancia	de
VALOR CALCULADO DE CHI-CUADRADO: χ^2_o	13.123	1	0.000	
VALOR TABULAR DE CHI-CUADRADO: χ^2_α	3.841			

Nota. Fuente. Elaboración propia

Como: $\chi^2_o = 13.123 > \chi^2_\alpha = 3.841$, Rechazamos H_0 , es decir que existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre el pensamiento crítico y el autoconcepto académico en los estudiantes de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019, existe una relación altamente significativa, ya que el valor de significancia es menor al 1% ($p = 0.000 < \alpha = 0.01$).

4.2.3. Contratación de las hipótesis secundarias

4.2.3.1. Sub-Hipótesis N.º 1

H1: Existe una correlación estadísticamente significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el rendimiento percibido en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0: No existe una correlación estadísticamente significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el rendimiento percibido en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

Tabla 41

Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre Disposiciones del Pensamiento Crítico y el Rendimiento Percibido en la UNMSM 2019.

Variables	<i>rho</i>	Pensamiento crítico	rendimiento académico
Pensamiento crítico	Coeficiente de correlación	1.000	0.260*
	p-valor de significancia	.	0.000
	<i>n</i>	217	217
rendimiento Percibido	Coeficiente de correlación	0.260*	1.000
	p-valor de significancia	0.000	.
	<i>n</i>	217	217

$p < 0.05^*$

Nota. Fuente. Elaboración propia

Como $p = 0.000 < \alpha = 0.05$, rechazamos H_0 , es decir que existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre las disposiciones del pensamiento crítico y el rendimiento percibido en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019; existe una relación estadísticamente significativa. El valor de rho es de 0.260, indica una correlación positiva débil, es decir su valor predictivo de los estudiantes con mayor rendimiento académico percibido es muy

escaza y que habría otros factores que estuvieran influyendo en la causa a la disposición hacia el pensamiento crítico.

4.2.3.2. Sub-Hipótesis N.º 2

H2: Existe una correlación estadísticamente significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0: No existe una correlación estadísticamente significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

Tabla 42

Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre Disposiciones del Pensamiento crítico y la Autoeficacia Académica en la UNMSM 2019.

Variables	<i>rho</i>	Pensamiento crítico	autoeficacia académica
Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1.000	0.425*
	p-valor de significancia	.	0.000
autoeficacia académica	Coefficiente de correlación	0.425*	1.000
	p-valor de significancia	0.000	.
		<i>n</i> 217	217
		<i>n</i> 217	217

$p < 0.05^*$

Nota. Fuente. Elaboración propia

Como $p = 0.000 < \alpha = 0.05$, rechazamos H_0 , es decir que existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre las disposiciones del pensamiento crítico y la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019; existe una relación estadísticamente significativa. El valor de rho es de 0.425, indica una correlación positiva moderada, es decir su valor predictivo de los estudiantes con mayor Autoeficacia Académica es

muy escasa y que habría otros factores que estuvieran influyendo en la causa a la disposición hacia el pensamiento crítico.

4.2.3.3. Sub-Hipótesis N.º 3

H3: Existe un grado asociación significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0: No existe un grado asociación significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

Tabla 43

Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre Disposiciones del Pensamiento Crítico y el Rendimiento Académico en la UNMSM 2019.

Variables	<i>rho</i>	Pensamiento crítico	Rendimiento académico
Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1.000	0.038
	p-valor de significancia	.	0.568
		<i>n</i> 207	207
Rendimiento académico	Coefficiente de correlación	0.038*	1.000
	p-valor de significancia	0.568	.
		<i>n</i> 207	207

$p < 0.05^*$

Nota. Fuente. Elaboración propia

Como $p = 0.568 > \alpha = 0.05$, no rechazamos H_0 , es decir que no existen evidencias estadísticas para afirmar que, existe grado de asociación significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019.

Nota: De 10 encuestados no se tuvo sus notas o promedio ponderado, por lo cual la correlación se empleó con la muestra de tamaño 207.

4.2.3.4. Sub-Hipótesis N.º 4

H4: Existe una correlación estadísticamente significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0: No existe una correlación estadísticamente significativa entre autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

Tabla 44

Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre el Autoconcepto Académico y el Rendimiento Académico.

Variables	<i>rho</i>	Autoconcepto académico	Rendimiento académico
Autoconcepto académico	Coefficiente de correlación	1.000	-0.018
	p-valor de significancia	.	0.792
		<i>n</i> 207	207
Rendimiento académico	Coefficiente de correlación	-0.018	1.000
	p-valor de significancia	0.792	.
		<i>n</i> 207	207

$p < 0.05^*$

Nota. Fuente. Elaboración propia

Como $p = 0.792 > \alpha = 0.05$, no rechazamos H_0 , es decir que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la escuela de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el 2019; existe una relación estadísticamente significativa.

Nota: De 10 encuestados no se tuvo sus notas o promedio ponderado, por lo cual la correlación se empleó con la muestra de tamaño 207

4.2.3.5. Sub-Hipótesis N.º 5

H5: El nivel de las disposiciones del pensamiento crítico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019, es significativamente alto.

H0: El nivel de las disposiciones del pensamiento crítico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019, no es significativamente alto.

Considerando que el nivel de Pensamiento crítico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019 es significativamente alto; si más del 50% de estos encuestados es, Medianamente Bueno o Bueno. Entonces $p_0 = 0.50$. Luego tenemos la siguiente Hipótesis:

$$\begin{cases} H_0: p \leq 0.50 \\ H_1: p > 0.50 \end{cases}$$

De la encuesta realizada tenemos los siguientes resultados relacionado a la hipótesis de interés en la Tabla 45:

Tabla 45

Niveles de Disposición del Pensamiento Crítico en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.

Niveles	Frecuencias	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulada (%)
Regular	103	47.5	47.5
Medianamente Bueno	106	48.8	96.3
Bueno	8	3.7	100.0
Total	217	100.0	

Nota. Fuente. Elaboración propia

De este cuadro el porcentaje de Pensamiento crítico es significativamente alto: si es bueno o muy bueno: $48.8\% + 3.7\% = 52.5\%$. Así tenemos $\hat{p} = 0.53$ y $n = 217$.

$$\text{Estadístico: } Z = \frac{\hat{p} - p_0}{\sqrt{\frac{p_0(1-p_0)}{n}}} = \frac{0.53 - 0.50}{\sqrt{\frac{0.50(1-0.50)}{217}}} = 0.88.$$

Si $\alpha = 0.05$, entonces $Z_\alpha = 1.64$.

Decisión: Como $Z = 0.88 < Z_\alpha = 1.64$, no rechazamos H_0 , es decir que no existen evidencias estadísticas para afirmar que el nivel de las disposiciones del pensamiento crítico en los alumnos de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019 es significativamente alto.

4.2.3.6. Sub-Hipótesis N.º 6

H6: El nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019, es significativamente alto.

H0: El nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019, no es significativamente alto.

Considerando que el nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019 es significativamente alto; si más del 50% de estos encuestados es, Bueno o Muy Bueno. Entonces $p_0 = 0.50$. Luego tenemos la siguiente Hipótesis:

$$\begin{cases} H_0: p \leq 0.50 \\ H_1: p > 0.50 \end{cases}$$

De la encuesta realizada tenemos los siguientes resultados relacionado a la hipótesis de interés en la Tabla 47:

Tabla 46

Niveles de Autoconcepto Académico en los Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019.

Niveles	Frecuencias	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulada (%)
Malo	1	.5	.5
Regular	35	16.1	16.6
Bueno	135	62.2	78.8

Muy Bueno	46	21.2	100.0
Total	217	100.0	

Nota. Fuente. Elaboración propia

De este cuadro el porcentaje de Pensamiento crítico es significativamente alto: si es bueno o muy bueno: $62.2\% + 21.2\% = 83.4\% \approx 83\%$. Así tenemos $\hat{p} = 0.83$ y $n = 217$.

$$\text{Estadístico: } Z = \frac{\hat{p} - p_0}{\sqrt{\frac{p_0(1-p_0)}{n}}} = \frac{0.83 - 0.50}{\sqrt{\frac{0.50(1-0.50)}{217}}} = 9.72.$$

Si $\alpha = 0.05$, entonces $Z_\alpha = 1.64$.

Decisión: Como $Z = 9.72 > Z_\alpha = 1.64$, rechazamos H_0 , es decir que existen evidencias estadísticas para afirmar que el nivel de autoconcepto académico de los alumnos de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019 es significativamente alto.

4.2.3.7. Sub-Hipótesis N.º 7

H7: Existe una correlación estadísticamente significativa, entre la variable de reconocimiento de asunciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0: No existe una correlación estadísticamente significativa, entre la variable de reconocimiento de asunciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

Tabla 47

Tabla de Contingencia de Reconocimiento de Asunciones y el Autoconcepto Académico en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la "UNMSM".

		NIVELES DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO			DE
		Muy Bueno	Malo	Bueno o Muy Bueno	Total
RECONOCIMIENTO DE ASUNCIONES	NIVELES DE RECONOCIMIENTO DE ASUNCIONES	Muy Bueno	Malo	Bueno o Muy Bueno	Subtotales
	Muy Bueno, Malo, Malo o Frecuencias Observadas:	17	37	54	

Regular	O_{ij}			
	(Frecuencias Esperadas	9	45	54
	e_{ij} :)			
	Frecuencias Observadas:	19	144	163
Medianamente Bueno, Bueno o Muy Bueno	O_{ij}			
	(Frecuencias Esperadas	27	136	163
	e_{ij} :)			
Subtotales		36	181	217

Nota. Fuente. Elaboración propia

Tabla 48

Test Del Chi – Cuadrada de Reconocimiento de Asunciones y el Autoconcepto

Académico en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la “UNMSM”.

ESTADÍSTICOS	Valor	Grados de libertad	Valor de significancia
VALOR CALCULADO DE CHI-CUADRADO: χ_o^2	11.521	1	0.001
VALOR TABULAR DE CHI-CUADRADO: χ_α^2	3.841		

Nota. Fuente. Elaboración propia

Como: $\chi_o^2 = 11.521 > \chi_\alpha^2 = 3.841$, **rechazamos** H_0 , es decir que existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre el reconocimiento de asunciones y el autoconcepto académico en los estudiantes de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019, existe una relación altamente significativa, ya que el valor de significancia es menor al 1% ($p = 0.001 < \alpha = 0.01$)

4.2.3.8. Sub-Hipótesis N.º 8

H8: Existe una correlación estadísticamente significativa, entre la variable de evaluación de argumentos y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0: No existe una correlación estadísticamente significativa, entre la variable de evaluación de argumentos y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

Tabla 49

Tabla de Contingencia de Evaluación de Argumentos y el Autoconcepto Académico en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la “UNMSM”.

		NIVELES AUOCONCEPTO ACADÉMICO		DE Total
		DE Muy Malo o	Malo,Bueno o Regular Bueno	Muy Subtotales
EVALUACIÓN DE ARGUMENTOS	NIVELES DE ARGUMENTOS	EVALUACIÓN		
		Frecuencias Observadas:		
	Muy Malo, Malo o Regular	O_{ij}		
		(Frecuencias Esperadas		
	e_{ij}			
	Frecuencias Observadas:			
Medianamente Bueno, Bueno o Muy Bueno	O_{ij}			
	(Frecuencias Esperadas			
	e_{ij}			
	Subtotales			

Nota. Fuente. Elaboración propia

Tabla 50

Test del chi – cuadrada de Evaluación de Argumentos y el Autoconcepto Académico en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la “UNMSM”.

ESTADÍSTICOS	Valor	Grados de libertad	Valor significancia	de
VALOR CALCULADO DE CHI-CUADRADO: χ^2_0	20.496	1	0.000	

VALOR TABULAR DE CHI-CUADRADO: χ^2_{α} **3.841**

Nota. Fuente. Elaboración propia

Como: $\chi^2_o = 20.496 > \chi^2_{\alpha} = 3.841$, rechazamos H_0 , es decir que existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre la evaluación de argumentos y el autoconcepto académico en los estudiantes de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019, existe una relación altamente significativa, ya que el valor de significancia es menor al 1%, ($p = 0.000 < \alpha = 0.01$).

4.2.3.9. Sub-Hipótesis N.º 9

H9: Existe un grado asociación significativa entre la variable de interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

H0: No existe un grado asociación significativa, entre la variable de interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

Tabla 51

Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre Interpretaciones y el Autoconcepto Académico en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la “UNMSM”.

Variables	<i>rho</i>	Interpretaciones	Autoconcepto académico
Interpretaciones	Coefficiente de correlación	1.000	0.165*
	p-valor de significancia	.	0.015
	<i>n</i> 217		217
Autoconcepto académico	Coefficiente de correlación	0.165*	1.000
	p-valor de significancia	0.015	.
	<i>n</i> 217		217

p* < 0.05

Nota. Fuente. Elaboración propia

Como $p = 0.015 < \alpha = 0.05$, **rechazamos** H_0 , es decir que existen evidencias estadísticas para afirmar que, existe grado de asociación significativa entre el Pensamiento crítico factor interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019; y es grado de asociación es baja ($\rho = 0.165$).

4.2.3.10.Sub-Hipótesis N.º 10

H₁₀: Existe diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de las disposiciones del pensamiento crítico y autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

H₀: No existe diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de las disposiciones del pensamiento crítico y autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

Para contrastar esta hipótesis se desglosan en varias sub-hipótesis, es decir contrastar hipótesis referido si existen diferencias en cada una de las dimensiones de las variables en estudio y por separado según; edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral. La prueba estadística correspondiente es la prueba Chi-Cuadrada para igualdad de varias proporciones.

En este sentido como ejemplo de una tales sub-hipótesis planteamos del siguiente modo:

H₁₀: Existe diferencia estadísticamente significativa entre estudiantes hombres y mujeres de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM respecto al Reconocimiento de Asunciones.

H₀: No Existe diferencia estadísticamente significativa entre estudiantes hombres y mujeres de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM respecto al Reconocimiento de Asunciones.

Haciendo uso del Software Estadístico SPSS se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 52

Tabla de Contingencia de Reconocimiento de Asunciones y Genero de estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM.

		GENERO DE ESTUDIANTES		LOS _{Total}	
		Mujer	Varón	Subtotales	
RECONOCIMIENTO DE ASUNCIONES	NIVELES DE RECONOCIMIENTO DE ASUNCIONES				
		Frecuencias Observadas:			
	Muy Malo, Malo o Regular	O_{ij}	22	32	54
		(Frecuencias Esperadas)	e_{ij}	23.9	30.1
		Frecuencias Observadas:			
Medianamente Bueno, Bueno o Muy Bueno	O_{ij}	74	89	163	
	(Frecuencias Esperadas)	e_{ij}	72.1	90.9	
Subtotales		96	121	217	

Nota. Fuente. Elaboración propia

Tabla 53

Test e chi-cuadrada para la Diferencia de Reconocimiento de Asunciones de Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM según Genero.

ESTADÍSTICOS	Valor	Grados libertad	de Valor Significancia: p	de
VALOR CALCULADO DE CHI-CUADRADO: χ_o^2	0.357	2	0.550	
VALOR TABULAR DE CHI-CUADRADO: χ_α^2	3.841			
$p^* < 0.05$				

Nota. Fuente. Elaboración propia

Como $\chi_o^2 = 0.357 < \chi_\alpha^2 = 3.841$, no rechazamos H_0 , es decir que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencia estadísticamente significativa entre estudiantes hombres y mujeres de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM respecto al Reconocimiento de Asunciones.

Otra manera de concluir el resultado de contratación esta hipótesis es el siguiente:

Como $p = 0.550 > \alpha = 0.05$, no rechazamos H_0 , es decir que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencia estadísticamente significativa entre estudiantes hombres y mujeres de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM respecto al Reconocimiento de Asunciones.

Donde p es el valor de significancia y α_j es el nivel de significancia

De manera análoga se plantean las hipótesis para cada caso. A continuación, se presenta los resúmenes siguientes.

Tabla 54

Test de chi-cuadrada para las Diferencias Significativas de Interpretaciones en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral

Variable	# de modalid. de la variable	Muestra	Estadístico Cuadrada	Chi-Grados Libertad	deValor Signific.	deDecisión	
Sexo (F/M)	2	217	2.985	1	0.084	No diferencias	existe
Edad (18-20, 21-23 y 24-26)	3	215	0.365	2	0.833	No diferencias	existe
Rendim. Académico 13-15 / 16-20	2	207	0.044	1	0.834	No diferencias	existe
Ciclo IV, VI, VIII, X y XI	5	2017	5.284	4	0.259	No diferencias	existe
Distrito de Residen.	5	217	6.149	4	0.188	No diferencias	existe
Experiencia Laboral SI / NO	2	2017	0.700	1	0.403	No diferencias	existe

Al observar la última columna de la Tabla 54 y los valores de significancia (todos menores a **0.05**), se concluye que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de Interpretaciones, del pensamiento crítico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

Tabla 55

Test de chi-cuadrada para las Diferencias Significativas de Reconocimiento de

Asunciones en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM según

Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia

laboral.

Variable	# de modalidad. de la variable	Muestra	Estadístico Cuadrada	Chi-Grados Libertad	deValor Signific.	deDecisión	
Sexo (F/M)	2	217	0.357	1	0.550	No diferencias	existe
Edad (18-20, 21-23 y 24-26)	3	215	0.182	2	0.913	No diferencias	existe
Rendim. Académico 13-15 / 16-20	2	207	0.0002	1	0.989	No diferencias	existe
Ciclo IV, VI, VIII, X y XI	5	2017	7.481	4	0.113	No diferencias	existe
Distrito de Residen.	5	217	3.478	4	0.481	No diferencias	existe

Experiencia Laboral SI / NO	2	2017	0.490	1	0.484	No existe diferencias
------------------------------------	---	------	-------	---	-------	-----------------------

Nota. Fuente. Elaboración propia

Al observar la última columna de la Tabla 55 y los valores de significancia (todos menores a **0.05**), se concluye que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencias estadísticamente significativas en la dimensión **Reconocimiento de Asunciones**, del pensamiento crítico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

Tabla 56

Test de chi-cuadrada para las Diferencias significativas de Evaluación de Argumentos en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral.

Variable	# de modalid. de la variable	de la Muestra	Estadístico Cuadrada	Chi-Grados Libertad	de Valor Signific.	de Decisión
Sexo (F/M)	2	217	0.024	1	0.877	No existe diferencias
Edad (18-20, 21-23 y 24-26)	3	215	1.994	2	0.389	No existe diferencias
Rendim. Académico 13-15 / 16-20	2	207	0.014	1	0.906	No existe diferencias
Ciclo IV, VI, VIII, X y XI	5	2017	1.309	4	0.860	No existe diferencias
Distrito de Residen.	5	217	0.956	4	0.916	No existe diferencias
Experiencia Laboral SI / NO	2	2017	0.141	1	0.708	No existe diferencias

Nota. Fuente. Elaboración propia

Al observar la última columna de la Tabla 56 y los valores de significancia (todos menores a 0.05), se concluye que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Evaluación de Argumentos, del pensamiento

crítico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia(conos) y experiencia laboral.

Tabla 57

Test de chi-cuadrada para las Diferencias Significativas de Rendimiento Percibido en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral.

Variable	# de modalid. de la variable	Muestra	Estadístico Cuadrada	Chi-Grados Libertad	de Valor Signific.	de Decisión
Sexo (F/M)	2	217	0.6656	1	0.415	No existe diferencias
Edad (18-20, 21-23 y 24-26)	3	215	5.659	2	0.059	No existe diferencias
Rendim. Académico 13-15 / 16-20	2	207	0.537	1	0.454	No existe diferencias
Ciclo IV, VI, VIII, X y XI	5	2017	8.132	4	0.087	No existe diferencias
Distrito de Residen.	5	217	1.318	4	0.859	No existe diferencias
Experiencia Laboral SI / NO	2	2017	0.108	1	0.742	No existe diferencias

Nota. Fuente. Elaboración propia

Al observar la última columna de la Tabla 41 y los valores de significancia (todos menores a **0.05**), se concluye que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencias estadísticamente significativas en la dimensión **Rendimiento Percibido**, del Autoconcepto Académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia (conos) y experiencia laboral.

Tabla 58

Test de chi-cuadrada para las Diferencias Significativas de Autoeficacia Académica en

Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral.

Variable	# de modalidad. de la variable	Muestra	Estadístico Cuadrada	Chi-Grados Libertad	de Valor Signific.	de Decisión
Sexo (F/M)	2	217	4.023	1	0.045	Existe diferencias
Edad (18-20, 21-23 y 24-26)	3	215	0.883	2	0.643	No existe diferencias
Rendim. Académico 13-15 / 16-20	2	207	0.177	1	0.674	No existe diferencias
Ciclo IV, VI, VIII, X y XI	5	2017	4.778	4	0.311	No existe diferencias
Distrito de Residen.	5	217	1.560	4	0.816	No existe diferencias
Experiencia Laboral SI / NO	2	2017	1.223	1	0.269	No existe diferencias

Nota. Fuente. Elaboración propia

Al observar la última columna de la Tabla 58 y los valores de significancia (casi todos, menores a 0.05), se concluye que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencias estadísticamente significativas en las dimensión Auto eficacia, del Autoconcepto Académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia (conos) y experiencia laboral.

La única que hay evidencias para afirmar que, exista diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Auto eficacia, del Autoconcepto Académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, es entre hombres y mujeres.

V. DISCUSION DE RESULTADOS

La presente tesis doctoral tiene como propósito determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, en el año 2019.

5.1. Discusión de la hipótesis principal

De acuerdo con las hipótesis planteadas, se encuentra que el tipo de relación es significativa. Es decir, que hay evidencias estadísticas para afirmar que existe una relación altamente significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019, ya que el valor de significancia es menor al 1%. Nuestro resultado concuerda con Woo y Tak, (2015), que encontraron una correlación positiva significativa entre el pensamiento crítico y el autoconcepto profesional. y con Campirán (2019) que sostuvo que los agentes racionales suelen estar interesados por comprender el interior mismo de los agentes, su propio pensamiento, con lo cual nos reafirma la relación entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico. Y Ghanizadeh (2017) que sostiene que los estudiantes ven reflejado su aprendizaje a través de diferentes estrategias y reflexionan directa y críticamente sobre sus propias actuaciones.

Los resultados coinciden con Diana Halpern. Halpern (2003), que sostiene que el pensamiento crítico se relaciona con la solución de problemas, la toma de decisiones, donde se le otorga un papel primordial a la reflexión que hace el individuo sobre aquellas habilidades que debe emplear para determinada tarea, es decir, la auto evaluación continua que hace el sujeto acerca de su desempeño al resolver un problema. La motivación juega un papel importante en la tarea del buen pensar, una de las grandes diferencias entre un buen y un pobre pensador, es la actitud: voluntad para planificar, flexibilidad, persistencia, voluntad de autocorrección, admitir los errores

y cambiar de opinión cuando la evidencia cambia, y buscar el consenso. Por lo tanto, el papel que juegan las actitudes, la motivación y la metacognición, se refiere a la parte individual de cada persona, pueden ser traducidas en las expectativas, las creencias de eficacia, el auto concepto y la capacidad de auto evaluación que tiene cada persona no es posible pensar críticamente sin motivación, interés y auto evaluación, y viceversa.

Desde un punto de vista pedagógico, podríamos pensar que, al formar estudiantes con esta noción de pensamiento crítico y su concepción implícita de autoconocimiento, formamos personas que basados en su autoengaño no aceptan críticas sobre sus pensamientos o acciones, pues creen que ellos ya las han evaluado teniendo en cuenta sus prejuicios y sesgos. (Prieto 2018).

Facione (1990) destacó que los buenos pensadores críticos pueden caracterizarse por tener tanto disposiciones afectivas y habilidades cognitivas. Otras investigaciones y trabajos realizados arrojaron resultados similares (Ennis, 1993; Halpern, 1998; Paul y Elder, 2006). Los temas comunes encontrados en Facione (1990), Ennis (1993), Halpern (1998), y Paul y Elder (2006) se han reducido a la capacidad de identificar y reconocer los supuestos, evaluar múltiples fuentes de información y argumentos, y sacar conclusiones.

Ackerman (2014) postuló que una mezcla de rasgos, incluyendo "rasgos cognitivos, afectivos y conativos" (p. 16), influye en la práctica deliberada de un individuo. Los rasgos conativos son rasgos de personalidad: una predisposición y el deseo natural de un individuo de lograr algo, ya sea el dominio de una habilidad o el aprendizaje de una nueva habilidad.

La facultad crítica es producto de la educación y la formación. Es un hábito mental y un poder. Es una condición primordial del bienestar humano que hombres y mujeres sean capacitados en él. Es nuestra única garantía contra el engaño, el auto engaño, la superstición y la mala interpretación de nosotros mismos y de nuestras circunstancias terrenales. (Glaser, 1941).

Sobre la importancia de estudiar el autoconcepto académico y sus correlaciones neuronales en el proceso de toma de decisiones educativas y con Facione (1990) que afirma a partir de un estudio empírico, que el pensamiento crítico dota a los estudiantes de universidad en capacidades de interpretación, análisis, inferencia, explicación y habilidades ligadas a la toma de decisiones y resolución de problemas.

Se concluye que podemos llamar también al pensamiento crítico a la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo y el pensamiento propio o el de los otros. La capacidad para el pensamiento crítico surge de la metacognición. El crecimiento, eficacia y creatividad del pensamiento está en su capacidad para el continuo autoexamen, autocrítica, autocontrol, que proporciona su capacidad crítica a partir de la metacognición. De todos los rasgos de personalidad, el pensamiento y sentimiento se identifican como predictores del autoconcepto académico.

5.2. Discusión de las hipótesis secundarias

5.2.1. Disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento percibido.

Existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento percibido en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019; existe una relación estadísticamente significativa.

Según Schmidt et al., (2008), la variable “rendimiento percibido” permite conocer la imagen que el sujeto tiene de sí como alumno; si se considera un “buen alumno”, un “alumno regular” o “mal alumno” (tales son los términos del lenguaje cotidiano compartido por docentes y estudiantes en nuestro medio para valorar el desempeño académico).

Los estudiantes adultos deben saber cómo evaluar su propio pensamiento para cambiar su comportamiento como resultado de pensar críticamente (Norris, 1985). Asimismo, permite

identificar problemas o dificultades de aprendizaje concretos desde la percepción del alumno a partir del análisis de las respuestas del sujeto a ítems puntuales es posible conocer si considera que posee dificultades para entender lo que lee, si olvida lo que lee, si le resulta difícil estudiar .

5.2.2. Disposición hacia el pensamiento crítico y la autoeficacia académica.

Existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019; existe una relación estadísticamente significativa. Nuestro resultado concuerda con Kozikoğlu (2019), dado que en su investigación reveló una asociación positiva entre el pensamiento crítico de los universitarios y percepciones de autoeficacia académica. Otros esfuerzos Runhaar, Sanders y Yang (2010) encontraron que la autoeficacia se correlacionó positivamente con los componentes del pensamiento crítico (reflexión, solicitud de retroalimentación, apertura) y (Yüksel & Alcı, 2012; Zangenehvandi et al., 2014) encontraron también relaciones positivas entre la autoeficacia y el pensamiento crítico.

Según Schmidt et al., (2008), la expectativa de autoeficacia es: las creencias que el alumno tiene respecto de sus capacidades y de las posibilidades de tener un buen desempeño. La variable “autoeficacia” es de suma relevancia cuando lo que se quiere conocer no es solo el rendimiento sino las posibilidades (capacidad de potenciales) que el alumno cree que tiene (lo cual se ha visto está en íntima relación con el rendimiento real).

Los conceptos relacionados con el pensamiento crítico y la autoeficacia han sido tratados en la literatura como conceptualmente distintos, dando lugar a varios instrumentos que pretenden cuantificar las habilidades de pensamiento crítico o la autoeficacia como entidades teóricas separadas.

Desde el punto de vista de Bandura (1997), una alta autoeficacia fomentaba la visualización de un rendimiento exitoso y permitía a los individuos establecer metas desafiantes y aspirar a objetivos elevados. Sin embargo, Bandura (1997) también describió los efectos nocivos de la baja autoeficacia en los dominios cognitivos y afectivos de un individuo: dudas, ambición relajada, aspiraciones reducidas, perseverancia limitada, poca apreciación de los logros personales y análisis errático. pensamiento, con la consiguiente disminución del rendimiento.

Según Bandura (1994), la baja autoeficacia fomentaba la incapacidad de hacer frente al estrés producido por el pensamiento, lo que daba lugar a una cascada cíclica de consecuencias como el aislamiento, la rumiación, la angustia, la ansiedad, la depresión y la falta de perseverancia que conspiraban para hacer al individuo vulnerable a la mala salud y al fracaso (Bandura, 1986).

Bandura (2007) afirmó que "la autoeficacia percibida debe medirse con respecto a los niveles de exigencia de la tarea que representan gradaciones de desafíos o impedimentos para el desempeño exitoso" (p. 646). Bandura (2007) también afirmó que "las valoraciones de autoeficacia reflejan el nivel de dificultad que los individuos creen que pueden superar" (p. 646).

5.2.3. Disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico

No hay evidencias estadísticas para afirmar que, entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019; existe una relación estadísticamente significativa.

Nuestro resultado, se contradicen con la investigación de D'Alessio, et al., (2018) y García y Botello (2018), que afirman que existe relación entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico. Sin embargo, nuestro resultado concuerda con las investigaciones de Alquichire y Arrieta (2018); Dávila, (2018); Perea, (2017), que concluyeron que no existe relación entre pensamiento crítico y el rendimiento académico.

Las investigaciones han mostrado que la etnia, el nivel socioeconómico, el género, (Deveci, 2018); los valores culturales, la familia, la escuela, los medios masivos, la relación con los pares, la relación con los padres (Harter, 1990), influye de modo determinante en el autoconcepto. El locus de control y la orientación a las metas de aprendizaje pueden ser predictores del autoconcepto académico (Albert y Dahling, 2016)

Tempelaar D. (2006) encontró una correlación positiva entre el pensamiento crítico, en esta investigación como un subconjunto de las habilidades metacognitivas con el rendimiento del curso en programas de educación empresarial y formulación de problemas, la cual también encontró una relación de estrés entre el autoconcepto y rendimiento académico. Rosman et al., (2020), en su investigación sobre los cambios de autoconcepto en los estudiantes de pregrado, comprobó que los puntajes de autoconcepto en estudiantes con altas calificaciones aumentaron con el tiempo, a diferencia de los estudiantes con bajas calificaciones. Burger y Naudé, (2019), en su investigación sobre Predictores del éxito académico en las etapas de entrada e integración de las carreras académicas de los estudiantes, demostró que la mayor variación de éxito académico fue explicada por autoconcepto académico, aunque esto solo fue resultado de un análisis de estudiantes de secundaria resultan necesario que dichos resultados también sean confirmados en estudiantes universitarios.

5.2.4. Autoconcepto académico y el rendimiento académico

No hay evidencias estadísticas para afirmar que, entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019; Nuestros resultados no concuerdan con Investigaciones sobre el autoconcepto académico que han demostrado una positiva relación entre todas las medidas de autopercepción y logro académico, que afirma que el autoconcepto académico es un importante predictor del

rendimiento académico encontrándose que el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente en los logros académicos, (Shavelson y Bolus, 1982; Carranza y Apaza, 2015; García y Musitu, 2014; Herrera, Ramírez, y Roa, 2004; Núñez, Martín-Albo, Navarro, y Suárez, 2010, Yábar, 2019; Van der Aar, et ál., 2019; Hansen y Henderson, 2019; Núñez et al, 1998; Gargallo, et al., 2009; Salum-Fares, et al., 2011)

Muchas investigaciones sobre el autoconcepto han demostrado los efectos de la comparación social en el autoconcepto académico. Por ejemplo, Rogers, Smith y Coleman (1978) concluyeron así que "la forma más significativa de entender la relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto es dentro del contexto del grupo de comparación social o del aula" (p. 56). Diversas teorías como de la Expectancia-Valor de Wigfield y Eccles, 2000; del Autoconcepto de Harter, 1999; de la Autodeterminación de Deci y Ryan, 1985, afirman que la motivación es el proceso que explica cómo el autoconcepto académico contribuye en el rendimiento académico.

Según la teoría de Fumeaux sobre el rendimiento "...la velocidad mental, la precisión, (mecanismo de comprobación de errores) y la persistencia son tres determinantes putativamente independientes de la puntuación en la evaluación intelectual" "El rendimiento académico está generalmente correlacionado con el autoconcepto. Esta relación es aún más fuerte si el autoconcepto académico se determina pidiendo a los estudiantes que se comparen con sus compañeros de clase... en términos del rendimiento académico que se está midiendo" (Marsh, Relich, & Smith, 1983, p. 182). La investigación de Shavelson examinó el autoconcepto académico en las áreas de lectura, matemáticas y todas las materias escolares y se utiliza como base para teorizar la hipótesis de esta investigación, que el autoconcepto académico esta positivamente relacionado con el rendimiento académico. El rendimiento académico es importante

porque a menudo se utiliza como uno de los factores para identificar a los estudiantes que tendrán éxito en su carrera

Marsh (1990) encontró que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento, en cambio Chapman y Lambourne (1990) encontraron que son las experiencias de logro las que determinan el autoconcepto. Helmke y Van Aken (1995) dicen que esta relación puede variar cuando se tienen en cuenta variables como la edad o la estimación del rendimiento.

Si un individuo percibe que tiene control, entonces esta percepción se transforma en una creencia de capacidad ilimitada para influir y predecir algún aspecto del entorno (Perry, 2003).

La autoeficacia representa las expectativas y convicciones de los individuos sobre lo que pueden lograr en determinadas situaciones. Por ejemplo, la expectativa de que uno puede saltar a dos metros de altura es un juicio de eficacia (Bandura, 1986)

El autoconcepto académico ha sido definido por muchos investigadores, como la parte del sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico y que sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la universidad, jugando un rol fundamental en la determinación del rendimiento académico del sujeto (Arancibia, Maltes y Álvarez, 1990)..

Otras investigaciones sobre la capacidad de los alumnos están relacionadas con el efecto pez grande-pequeño-estanque (BFPLE) (Marsh, 1987, p. 280). "El BFPLE se produce cuando los estudiantes igualmente capaces tienen una menor percepción de sus habilidades académicas y un menor autoconcepto académico cuando se comparan con los estudiantes más capaces, y una mayor percepción de sus habilidades académicas y un mayor autoconcepto académico cuando se comparan con los estudiantes menos capaces (Marsh, 1987, p. 281).

La diferencia podría deberse a la forma de cómo se midió el rendimiento académico, en el presente estudio, la medida del rendimiento se centra en el uso del promedio ponderado, en cambio en otras investigaciones el rendimiento académico se midió como una dimensión del autoconcepto académico, y en otros casos fue medido con un autoinforme o el rendimiento académico percibido.

5.2.5. Nivel de disposición hacia el pensamiento crítico

Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, no presentan significativamente un alto nivel de disposición hacia el pensamiento crítico, con la cual confirmarían la teoría expuesta por (Gelder, 2005) sobre que el pensamiento crítico es una habilidad de orden superior difícil de alcanzar, ya que es una actividad que desarrolla una complejidad a partir de habilidades más simples y fáciles de obtener, es por esto mismo que son habilidades que se obtienen con la práctica.

Es frecuente que los docentes, en especial los de cursos generales en los primeros ciclos de la universidad, se quejen acerca de sus estudiantes con expresiones tales como: “tragan entero”, “no analizan”, “no cuestionan”, entre otras apreciaciones que dan a entender la dificultad generalizada en el desarrollo de un pensamiento crítico. Para que se produzca un verdadero cambio de conciencia o de pensamiento crítico, puede ser necesario algún tipo de intervención que actúe como catalizador (Shealy, 2015). El dominio del pensamiento crítico es necesario a fin de que el estudiante tenga la capacidad de explicación compleja de las diferencias, conciencia del mundo más amplio y de la naturaleza enmarañada de las interacciones con los demás. Para cambiar, las personas deben tener conciencia de las necesidades básicas, afectivas y afiliativas y de las creencias personales. Los pensadores críticos pueden evaluar las afirmaciones incluso si van en contra de las creencias del individuo (Paul & Elder, 2006). A medida que la conciencia de las

necesidades básicas y su relación con las creencias se hace evidente, las personas pueden verse a sí mismas independientemente de su contexto social.

Los estudios han demostrado que los profesores pueden ayudar a los estudiantes a aumentar sus habilidades de pensamiento crítico y aumentar el rendimiento de los estudiantes (Murphy et al., 2014; Parrott & Rubinstein, 2015; Rahmati et al., 2018; Schindler & Burkholder, 2014; Shaha & Ellsworth, 2013; Tsui, 2002; Wulandari et al., 2017). A lo largo de los años, los educadores han utilizado muchas técnicas diferentes para incorporar habilidades de pensamiento crítico con el fin de que los estudiantes desarrollen y practiquen estas habilidades. Algunas de las formas de enseñar incluyen el aprendizaje explícito, basado en la discusión, incrustado, basado en la indagación y aprendizaje basado en problemas (Ganapathy et al., 2017; Linthacum, 2011; Marin & Halpern, 2011; Silm et al., 2017; Tsui, 1999). Para que los profesores empleen e incorporen el pensamiento crítico en su instrucción, los profesores necesitan primero aprender las habilidades ellos mismos para poder modelar y enseñar estas habilidades esenciales a los estudiantes.

Para desarrollar el pensamiento crítico, los individuos necesitan ser capaces de evaluar su propio razonamiento. Al infundir explícitamente los estándares intelectuales en el pensamiento de los individuos, con la práctica, estos estándares pueden convertirse en una parte de la voz interior, y se puede mejorar la calidad del razonamiento (Elder y Paul, 2008; Paul y Elder, 2006). Elder y Paul (2007) aseveraron que está en la naturaleza humana la posibilidad de pensar. No obstante, si un pensamiento es abandonado, podría ser sesgado, distorsionado o prejuicioso. Por lo tanto, la calidad de vida de una persona depende de la calidad de sus pensamientos, y de lo que construye con estos; es decir, un mal pensamiento traerá pérdidas económicas y la pérdida del bienestar.

Otros estudios evidenciaron que la gran mayoría de los jóvenes no se desempeñaba adecuadamente desde el punto de vista del pensamiento (Acosta, 1994); es decir, problemas para

la organización del pensamiento, dificultad en destrezas como observar, comparar, ordenar, agrupar y clasificar; déficit en competencias lectoras, en términos del manejo de la semántica, de identificar la temática global de un texto, de emitir juicios sustentados y debilidades para establecer relaciones intertextuales.

Desarrollar la capacidad del pensamiento crítico es compromiso fundamental de la formación universitaria, una de las metas académico-profesionales es fomentar la autonomía para pensar, la capacidad para resolver problemas, la discriminación de fuentes de información, etc. (Hawes, 2003). Es ahí donde radica la importancia de diseñar programas que fomenten el pensamiento crítico como una respuesta a las demandas que la actual sociedad globalizada impone.

En efecto, dentro de todas las situaciones que afectan la educación en el país, una se relaciona con la falta de pensamiento crítico en los estudiantes. A pesar de que no existan estadísticas que demuestren la existencia del mencionado problema, es por esta razón que consulta con los docentes en las diferentes asignaturas nos lleva a inferir que el estudiante no ‘piensa’ ni sabe analizar; entiende, pero no desarrolla (Francia, 1994).

Esto es indicador de la deficiente implementación que se está dando actualmente en el sistema educativo. El modelo educativo en Perú actualmente se encuentra en un proceso de transición de un modelo por objetivos a un modelo por competencias sobre todo en las universidades nacionales, Torres, y Solbes (2014).

El pensamiento crítico requiere un pensamiento reflexivo. El pensamiento reflexivo implica que los individuos analicen y evalúen su propio pensamiento (Ghanizadeah, 2017). Es algo más que formular un argumento o entender los argumentos de los demás. Este tipo de pensamiento requiere mucho tiempo, es mentalmente agotador e implica un esfuerzo.

Según Cone et al., (2016) en su trabajo denominado Incorporación de un plan de estudios de pensamiento crítico explícito para mejorar las habilidades de pensamiento crítico, las habilidades de pensamiento crítico pueden adquirirse en un periodo relativamente corto utilizando un plan de estudios que enseñe explícitamente habilidades de pensamiento crítico. Cuando los individuos aprenden habilidades de pensamiento crítico de forma explícita, esto tiene un impacto significativamente positivo impacto en sus habilidades de pensamiento crítico (Facione, 1990; Sanavi y Tarighat, 2014). Abrami et al. (2008) descubrieron que incluso la inmersión de los estudiantes en contenidos de cursos que invitan a la reflexión, pero sin enseñar explícitamente los principios del pensamiento crítico, no era una forma efectiva de enseñar habilidades de pensamiento crítico.

. Abrami et al. (2008) encontraron que la forma más exitosa de impartir habilidades de pensamiento crítico es utilizar una formación explícita que esté separada del plan de estudios y luego aplicar las habilidades aprendidas al contenido del curso. Deberíamos Incentivar la creatividad y la innovación, aplicando aula invertida, haciendo un cambio de roles, el docente ayudaría a los estudiantes universitarios a canalizar sus pensamientos, a formular preguntas que les ayuden a aclararse, usando preguntas como: ¿podría ampliar lo que ha dicho? ¿podrías explicarte mejor?, ¿podrías expresar sus detalles? ¿podrías darme una ilustración, ¿podrías darme una analogía? ¿podrías darme algo que ilustre lo que estás diciendo? ¿podrías darme un ejemplo de lo que quieres decir? en vez de dictar su clase de forma pasiva para el alumno (Paul y Elder, 2008), con el fin de que los alumnos aprendan a enfocar los problemas, analicen argumentos, identifiquen falacias y observar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes desde su ingreso hasta culminar su formación profesional.

El pensamiento crítico es evaluativo e implica la capacidad de pensar en la solidez de un de un argumento y la calidad de las pruebas presentadas. Para poder ejercer el pensamiento crítico, una persona reconoce sus prejuicios personales. El pensamiento crítico es analítico e implica no sólo examinar las pruebas, sino los elementos que las componen. Otra característica del pensamiento crítico es que es abierto, ya que los individuos son conscientes de que son capaces de hacer suposiciones erróneas. Los individuos están abiertos al hecho de que otras perspectivas pueden ser mejores y más precisas que las propias.

La crisis del pensamiento crítico tiene su origen con la sustitución del código letrado por el código audiovisual, en materia de conocimiento, el problema con el código audiovisual es que no exige al cerebro el mismo esfuerzo que el código letrado, no podemos pensar sin palabras si nos quedamos sin léxico nos quedamos sin ideas. el consumidor perfecto es la persona acrítica sin ninguna capacidad crítica. La televisión, el internet, las redes sociales, celular, la tecnología ha dado como resultado comunidades de consumidores disciplinados.

Si nuestros estudiantes aprenden simplemente a pensar críticamente se beneficiarían enormemente, dirían lo que quieren decir, los políticos no podrían ser elegidos diciendo lo que dicen hoy en día porque reconoceríamos que la mayor parte de lo que lo que dicen es falso, son sólo palabras, por lo tanto, la claridad del pensamiento es un importante atributo universalmente deseable.

5.2.6. Nivel de autoconcepto académico

Según los participantes en este estudio, un mayor número de estudiantes respondió con respuestas que los identificaban con un alto nivel de autoconcepto académico. Los resultados de este estudio proporcionan una visión sobre la percepción con datos basados en la evidencia que

confirman que, aunque el autoconcepto puede considerarse una realidad, también puede llevar a un individuo a tener nociones erróneas sobre su capacidad.

El presente estudio identificó la percepción de los estudiantes sobre su nivel de autoconcepto académico, investigaciones previas han demostrado que el autoconcepto académico es importante para determinar el esfuerzo que los estudiantes pueden realizar para alcanzar el éxito. Westphal (2018) revisó el éxito de los estudiantes que se identificaron con niveles más altos y más bajos de autoconcepto académico y experimentaron fracasos en su rendimiento. En base a su investigación, "los estudiantes con mayor autoconcepto, siguen siendo optimistas después del fracaso, mientras que los estudiantes con menor autoconcepto se esfuerzan menos y se vuelven menos confiados en los logros futuros" (Westphal, et al., 2018).

Marsh y Parker (1984) también encontraron una relación entre el autoconcepto y la capacidad académica. Es importante señalar que, aunque se han estudiado e identificado otras áreas del autoconcepto en investigaciones anteriores, su investigación se centró en el área del autoconcepto académico y la capacidad académica. Estudios previos sobre el autoconcepto académico determinaron cómo el locus de control y la orientación a las metas de aprendizaje pueden ser predictores del autoconcepto académico y del rendimiento académico (Albert y Dahling, 2016)

Marsh (1984) demostró que los rendimientos específicos correlacionan con su autoconcepto en esta área, esto significa que la percepción que el alumno tiene de sí mismo es clave en su rendimiento posterior.

Bandura (1986) sugirió que cuando aumentamos la conciencia de la capacidad de un estudiante para afectar al cambio, el cambio se producirá. Como resultado de esta concienciación, es posible considerar que la percepción puede redirigir los resultados del aprendizaje mediante la

voluntad del individuo de dirigir sus actitudes y creencias (Bem, 1967). Somos lo que creemos que somos; por lo tanto, la forma en que valoramos nuestras capacidades tiene un impacto directo en las contribuciones que hacemos en todos los aspectos de nuestra vida (Bandura, 1989).

De forma general, diversos estudios concluyen que los estudiantes con alto autoconcepto manifiestan las siguientes evidencias: pocas conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, a la vez que presentan mayor número de conductas sociales positivas (Garaigordobil y Durá, 2006); bajo nivel de desajuste emocional, es decir, son estables y no se alteran fácilmente ante las demandas del entorno, a la vez que obtienen bajas puntuaciones en escalas de depresión y ansiedad (Garaigordobil y Durá, 2006), son menos propensos a sufrir trastornos en la conducta alimenticia (Gual, Pérez-Gaspar, Martínez-González, Lahortiga, de Irala-Estévez y Cervera-Enguix, 2002; Molero, Castro y Zagalaz, 2012), manifiestan menos sentimientos de soledad y mayor satisfacción con la vida (Moreno Estévez, Murgui y Musitu, 2009) y tienen una mejor integración social en el aula a la vez que son valorados más positivamente por sus docentes (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

Villardón (2006) sustenta que las personas con un elevado autoconcepto, evalúan de forma más eficaz sus capacidades, siendo por ello más capaces de reconocer y movilizar sus acciones, de manera que pueden obtener mejores resultados con la exhibición de comportamientos más adaptativos a los contextos que se enfrentan. Por lo tanto, los altos niveles de autoconcepto de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM resultan muy significativos, ya que nos permiten concluir que tienen seguridad y confianza en determinadas competencias profesionales, las cuales, son el reflejo de lo aprendido durante la formación académica y que permitirán desempeñarse con éxito en el campo laboral, al culminar sus estudios universitarios.

Autoconcepto, es un concepto de sí mismos. Es una percepción de diversos aspectos de sí mismos. La autoestima en cambio se entiende como la valoración que la persona hace de su autoconcepto, positiva o negativa, e incluye las emociones asociadas y actitudes que tiene respecto de sí mismo. El autoconcepto es como el referente de la autoestima de un sujeto.

5.2.7. Reconocimiento de asunciones y el autoconcepto académico.

Existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de reconocimiento de asunciones y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP negocios internacionales de la UNMSM, existe una relación altamente significativa.

El efecto que “los otros” ejercen sobre el autoconcepto de un sujeto será más importante cuando las actitudes asumidas por éste provengan de personas significativas, es decir, aquéllas con las que se halle más comprometido emocionalmente. (Broc, 2000; Burns, 1982; González-Pienda y cols., 1997)

Es uno de los principales problemas que enfrentan los jóvenes de hoy, en el hecho de asumir una posición ante una determinada situación, para lograrlo se debe tener un concepto claramente diferenciado sobre sí mismo. Cuando la gente se conoce a sí mismo, puede obtener el máximo resultado, pues saben lo que pueden y no pueden hacer. Desarrollamos y mantenemos nuestro auto concepto en un proceso de acción.

El reconocimiento de asunciones y el autoconcepto académico, incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño. En actividades de trabajo en grupo, la autoevaluación del proceso grupal es una herramienta para aprender a trabajar en colaboración. deben aprender a ser profesionales competentes, capaces de evaluar su propia práctica para analizarla y mejorarla a lo largo de la vida profesional. .

La idea del autoconcepto se ha estudiado durante muchos años en diversas disciplinas. El estudio del “yo” o “sí mismo” no es nuevo y aparece prácticamente en todos los escritos filosóficos de importancia. Una variedad de autores a lo largo de la historia de la humanidad ha indagado la cuestión acerca de cómo nos percibimos a nosotros mismos. Platón, para quien el “yo” era equiparable al concepto de “alma”, se abocó fervientemente a esta temática; aunque fue Aristóteles el primero en realizar una descripción sistemática de la naturaleza del yo; San Agustín dio una primera visión de un yo introspectivo, mientras que Santo Tomás, una interpretación teológica del concepto; Descartes se refirió a un “yo concreto” y un “yo sujeto del conocimiento”; Kant agregó a los procesos lógicos y psicológicos del “yo”.

5.2.8. Evaluación de argumentos y el autoconcepto académico

Existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de evaluación de argumentos y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, existe una relación altamente significativa.

Esto resultados es consistente con la investigación de Villardón (2006), Los estudiantes deben aprender a ser profesionales competentes, capaces de evaluar su propia práctica para analizarla y mejorarla a lo largo de la vida profesional. El estudiante, ha de realizar una evaluación de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste. La autopercepción, proporciona al estudiante estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro, le ayuda a desarrollar su capacidad crítica, favorece la autonomía, le compromete en el proceso educativo, y motiva para el aprendizaje.

La comprensión de lo que se dice es la norma esencial de claridad. Si la declaración o el argumento no son claros, no se puede aplicar ninguna otra norma intelectual ya que no es posible determinar si el enunciado es relevante o preciso si no se entiende (Paul & Elder, 2006). La

explicación se define como la capacidad de "exponer y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas y contextuales en las que se basan los resultados propios; y presentar el razonamiento propio en forma de argumentos". (Facione, 2013, p. 9) Exponer los resultados, justificar los procedimientos y presentar argumentos son las subhabilidades bajo explicación. (Facione, 1990) Según Facione (1990), afirmó que la habilidad de pensamiento crítico de la explicación se correlaciona con la capacidad de comunicar el propio análisis y juicio, para afirmar los criterios utilizados en la ponderación de una obra, y para proporcionar razones para aceptar alguna afirmación.

Facione (1984), propuso que una definición operativa adecuada del pensamiento crítico es el desarrollo y la evaluación de argumentos. Para Ennis (1985), la evaluación de argumentos es definir contextualmente los términos apropiados; mantener la mente abierta; y, por último, ser cauteloso a la hora de sacar conclusiones. El autoconcepto condiciona grandemente la evaluación de argumentos, existe la tendencia a argumentar de acuerdo con el autoconcepto que una persona posee, relacionándose esto con la manera de actuar del sujeto con respecto a sí mismo. La consideración del autoconcepto como pieza central del proceso motivacional y sus relaciones con otros constructos tales como las expectativas, las atribuciones, los afectos y las metas, han tomado mucha relevancia en el campo de la investigación.

Examinar ideas, detectar argumentos y analizar argumentos son las subhabilidades del análisis. (Facione, 2013) Según Facione (1990), especificó que la capacidad de definir un concepto abstracto, proporcionar razones para apoyar la afirmación y dar una opinión o punto de vista son la habilidad de pensamiento crítico de análisis

5.2.9. Interpretaciones y autoconcepto académico

Existen evidencias estadísticas para afirmar que, existe grado de asociación significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM.

Según el Informe Delphi de la APA, la interpretación se refiere a "comprender y expresar el sentido o significado de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios". (Facione, 2013, p. 9)

Las subhabilidades de la interpretación implican la categorización, la decodificación del significado y la clarificación del significado. (Facione, 2013) La capacidad de considerar un problema sin prejuicios, valorar el significado de la expresión facial o del gesto utilizado, y utilizar la estipulación o la descripción para eliminar la confusión son las habilidades de pensamiento crítico de la interpretación. (Facione, 1990)

El autoconcepto no constituye una obra estrictamente personal. Para su génesis es fundamental desarrollar la habilidad de percibir e interpretar las actitudes que nos comunican "los otros" en el proceso de interacción social (Amezcuza y Fernández, 2000; Markus, Smith y Moreland, 1985; Rosemberg, 1973). El autoconcepto académico, es referido en si como la concepción de capacidades para aprender o para resolver una tarea en específica que un estudiante puede percibir.

Numerosas investigaciones han mostrado que el concepto de sí mismo es, tal vez, la base de todos los comportamientos motivados. El autoconcepto ha dado lugar a posibles selfs, y es posible que estos provoquen la motivación de la conducta. Esto apoya la idea del paradigma o visión del mundo, y su relación con la visión que nos proporcionan los límites y circunstancias en las que desarrollamos nuestra visión sobre estas posibilidades.

Partiendo de la definición dada por Rosenberg (1979), para quien es la totalidad de los pensamientos y las interpretaciones que hacen referencia al sí mismo como objeto, que incluye las cogniciones y evaluaciones con relación a aspectos específicos del sí mismo, la. Interpretaciones del sí mismo ideal, aparte de un sentido de valoración global, autoestima o autoaceptación general.

Después, reflexionamos sobre lo que hemos hecho, y de lo que otros nos dicen acerca de lo que hemos hecho. Así, reflexionamos sobre lo que hemos hecho para enfrentar a nuestras expectativas y las expectativas de los demás, sus características y logros. Es decir, el autoconcepto no es innato, sino que es elaborado o construido por el individuo a través de la interacción con el medio ambiente y la reflexión sobre esta interacción. Este aspecto dinámico del concepto de sí mismo (y, por consiguiente, de la autoestima) es importante porque indica que puede ser modificado o cambiado. (Huitt, 2004)

Rosenberg (1979), se refiere a un gran número de investigaciones que indican que los individuos tienden a verse a sí mismos como los ven los demás. Se cree que los estudiantes conforman su autoconcepto académico en parte sobre la base de sus impresiones de cómo sus padres, profesores y compañeros valoran su capacidad académica. (Harter, 1990)

5.2.10. Género, edad, rendimiento académico, experiencia laboral

Si hay evidencias para afirmar que, existe diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, entre hombres y mujeres, y no según la edad, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

Los resultados sugieren que las mujeres superan a los hombres en las pruebas del autoconcepto académico. Esto podría deberse a los niveles de confianza al realizar las pruebas, que pueden reducirse ajustando el lenguaje que introduce la evaluación. Por ejemplo, en lugar de

una evaluación o valoración del del autoconcepto académico, el proceso podría presentarse como una exploración del del autoconcepto académico, reduciendo así cualquier fobia preexistente a la hora de realizar un examen. Nuestros resultados, por diferencias por género en la autoeficacia académica, concuerda con Deveci (2018), que sostiene que las mujeres tienen mayor autoconcepto y esfuerzo académico. Una revisión bibliográfica más reciente sobre las diferencias de género y el autoconcepto académico se determinó como no concluyente porque los estudios a lo largo de los años han sido inconsistentes. Algunos estudios identifican a los varones con un mayor nivel de autoconcepto académico, (Aar, et al., 2019; Tous y Haghghi, 2016 y Betancourth et al., 2017), otros estudios como el nuestro identifican a las mujeres con mayores niveles de autoconcepto académico y otros estudios no son concluyentes. Sin embargo, concordamos con Betancourth et al. (2017), en que no se encontró alguna relación del pensamiento crítico con variables como, edad o rendimiento académico, experiencia laboral.

Esnaola et al. (2018), han examinado las diferencias de género y edad en el autoconcepto académico. Su investigación ha determinado que los resultados no eran concluyentes. En concreto, algunos estudios han identificado una mayor puntuación en los varones y otros en las mujeres. "Sin embargo, los resultados para el ASC general no son concluyentes. Independientemente del enfoque metodológico, algunos estudios concluyen que los varones puntúan más alto que las mujeres (De Fraine, Van Damme, & Onghena, 2007; Jackson et al, 1994; Pinxten, De Fraine, Van Damme, & D'Haenens, 2013) mientras que otros encuentran una ventaja para las mujeres (Coelho, Marchante, & Sousa, 2016; Fuentes, García, Gracia, & Alarcón, 2015; Young & Mroczek, 2003) y algunos autores no reportan diferencias significativas (Gentile et al., 2009; Marsh et al., 2005)" (Esnaola et al., 2018, p. 175)

VI. CONCLUSIONES

El aporte principal de esta tesis es de contribuir a ilustrar un campo que no ha sido hasta hoy abordado, y de modo que se ha privilegiado un enfoque diferente al estudio cualitativo de las variables pensamiento crítico y el autoconcepto académico. El estudio abre un camino hacia la comprensión de la relación entre estas variables. Por el análisis de los resultados obtenidos en este estudio de la información de las encuestas realizadas, tras su posterior discusión teórica, se encontró una fuerte correlación entre las dos variables, estableciendo evidencia empírica de una asociación entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM. Un modelo de regresión simple sugiere que una parte significativa de las disposiciones del pensamiento crítico de un estudiante de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM se asocia por la puntuación del estudiante en la prueba de autoconcepto académico. Además, podemos presentar las siguientes conclusiones de la investigación:

1. Existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico percibido en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019; existe una relación estadísticamente significativa. Si bien existe una correlación positiva entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico percibido, esta correlación es baja, es decir su valor predictivo de los estudiantes con mayor rendimiento académico percibido es muy escasa y que habría otros factores que estuvieran influyendo en la causa a la disposición hacia el pensamiento crítico.

2. Existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019; existe una relación estadísticamente significativa. Si bien existe una correlación positiva, esta correlación es moderada, es decir su valor predictivo de los estudiantes con mayor rendimiento académico percibido es escasa y que habría otros factores que estuvieran influyendo en la causa a la disposición hacia el pensamiento crítico.
3. No hay evidencias estadísticas para afirmar que, entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019; existe una relación significativa.
4. No hay evidencias estadísticas para afirmar que, entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019; existe una relación estadísticamente significativa.
5. Los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, en el año 2019 no presentan significativamente un alto nivel de disposición hacia el pensamiento crítico.
6. Los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM presentan significativamente un alto nivel de autoconcepto académico.
7. Existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de reconocimiento de asunciones y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP negocios internacionales de la UNMSM, existe una relación altamente significativa.

8. Existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de evaluación de argumentos y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, existe una relación altamente significativa.
9. Existen evidencias estadísticas para afirmar que, existe grado de asociación significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM.
10. Si hay evidencias para afirmar que, existe diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, entre hombres y mujeres, y no según la edad, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

VII. RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, se presentan las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones con respecto a las variables estudiadas:

Se recomienda realizar un estudio cualitativo para identificar otros factores que estuvieran influyendo en la causa a la disposición hacia el pensamiento crítico. Al utilizar un método cualitativo, los investigadores pueden proporcionar una extensa descripción detallada de los predictores a la disposición hacia el pensamiento crítico y comprender qué estrategias de aprendizaje de los docentes facilitan más eficazmente los resultados deseados en diferentes estudiantes universitarios.

Una segunda recomendación para futuras investigaciones es que se realice un estudio cualitativo para identificar si los estudiantes creen que la participación de los profesores en su aprendizaje tuvo un impacto negativo o positivo en su disposición al pensamiento crítico y/o sus habilidades de pensamiento crítico. El uso de un método cualitativo podría ofrecer la oportunidad de obtener más datos sobre cómo los estudiantes describen su nivel de disposición al pensamiento crítico y su nivel de autoconcepto académico, comprender si los profesores están enseñando a pensar de forma crítica o solo están ayudando a entender una materia determinada.

Una tercera recomendación para futuras investigaciones es examinar las diferencias de género, niveles académicos y de autoconcepto académico. Un estudio futuro podría examinar si el género influye la percepción de un estudiante de su nivel de autoconcepto académico y niveles académicos. Una metodología mixta podría ofrecer una mirada más profunda en cuanto a la razón por la que los estudiantes perciben niveles académicos más altos, proporcionando así una justificación cualitativa para la disparidad entre los niveles académicos percibidos y reales.

Los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, al no presentar un alto nivel de disposición hacia el pensamiento crítico, si se va a medir el pensamiento crítico de los estudiantes es importante entender cómo los estudiantes de hecho piensan y como ellos explican las cosas entre ellos, por lo tanto se recomienda profundizar el hallazgo con una investigación de metodología mixta o un enfoque cualitativo, que serían apropiados para buscar una exploración y comprensión de los sentimientos o creencias de los estudiantes, con el fin de implementar en el plan de estudios, o en los sílabos de los cursos competencias que motiven a desarrollar el uso de sus habilidades de pensamiento crítico y en un periodo relativamente corto puedan pensar en forma critica, o impartir una formación explícita de habilidades de pensamiento crítico separada del plan de estudios y luego aplicar las habilidades aprendidas al contenido del curso. (Abrami et al. 2008)

Al existir una relación altamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico, se recomienda ampliar la investigación considerando otras variables de estudio de los rasgos de la personalidad, como el juicio, creatividad, curiosidad, y examinar el fenómeno en el desarrollo profesional del pensamiento crítico y el efecto de los rasgos de la personalidad en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.

Una investigación centrada en la relación de las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades de pensamiento crítico y con las habilidades reales de los estudiantes, para investigar el impacto del autoconcepto académico. Al presentar los estudiantes un alto nivel de autoconcepto académico, se recomiendo realizar estudios longitudinales sobre autoconcepto académico para determinar las causas y efectos que puedan presentarse en su formación universitaria, con el objetivo de elevar el nivel del logro académico.

Se recomienda realizar un estudio para examinar si la participación de los profesores en el desarrollo profesional impacta en la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes. Otra cuestión interesante de estudiar, pero más alejada de nuestra materia, es investigar sobre las habilidades y preparación de los profesores para motivar a los estudiantes a pensar de forma crítica; las razones y propósitos de los cambios pedagógicos necesarios para trabajar el pensamiento crítico y la motivación docente a la hora de aplicar los métodos de enseñanza que aumenten la disposición hacia el pensamiento crítico de sus alumnos.

Al examinar la variable del autoconcepto académico, en futuras investigaciones es importante tener en cuenta el modelo BFLFE, el efecto Pez Grande Estanque Pequeño, sobre el entorno de los participantes. Dado que la comparación social es una de las fuentes más poderosas de información evaluativa para juzgar el autoconcepto (Marsh, 1993), En futuras investigaciones se podría examinar si los estudiantes de universidades nacionales experimentan una pérdida en su autoconcepto académico y estudiar qué factores pueden contribuir a un mayor nivel de autoconcepto académico, y realizar investigaciones comparando a estudiantes universitarios de universidades nacionales y particulares.

VIII. REFERENCIAS

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, C., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis [Estrategias para enseñar a los estudiantes a pensar críticamente: un metaanálisis]. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Ackerman, P. (2014). Nonsense, common sense, and science of expert performance: Talent and individual differences [El sin sentido, el sentido común y la ciencia del rendimiento experto: El talento y las diferencias individuales]. *Intelligence*, (45), 6-17. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.009>
- Adams, S. (15 de abril de 2015). *The College Degrees And Skills Employers Most Want In 2015*. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/susanadams/2015/04/15/the-college-degrees-and-skills-employers-most-want-in-2015/#7ac600f41200>
- Aiken, L. (1985). Three Coefficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings [Tres coeficientes para analizar la confiabilidad y validez de las calificaciones]. *Educational and Psychological Measurement*, 45 (1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Aiken, L. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaires [Validez de contenido y confiabilidad de ítems individuales o cuestionarios]. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955–959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Albert, M. & Dahling, J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college Students [La orientación a las metas de aprendizaje y el locus de control interactúan para predecir el autoconcepto y el

- rendimiento académicos en estudiantes universitarios]. *Personality and Individual Differences*, 97, 245-248. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.074>
- Alquichire, S. y Arrieta, J. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 9(1), 28-52. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.03>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la investigación científica* (6ta ed.). Episteme.
- Asociación para el Aprendizaje del Siglo XXI. (s.f.). *El marco de referencia de las habilidades del siglo XXI para la educación temprana P21 ELF*. Battelleforkids. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change [Autoeficacia: hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento]. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy [Reciclaje de conceptos erróneos de autoeficacia percibida]. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 237-269.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* [Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitiva social]. Prentice Hall.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies* [La autoeficacia en las sociedades en transformación]. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (Ed.). (1999). *Autoeficacia: Cómo enfrentamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer.

- Bandura, A. & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation [Cultivar la competencia, la autoeficacia, e interés intrínseco a través de la automotivación próxima]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bem, D. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena [Autopercepción: una interpretación alternativa de los fenómenos de disonancia cognitiva]. *Psychological Review*, 74 (3), 183-200. <https://doi.org/10.1037/h0024835>
- Bender, I. y Hastorf, A. (1950). The perception of persons: forecasting another person's responses on three personality scales [La percepción de las personas: pronosticar las respuestas de otra persona en tres escalas de personalidad]. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 45 (3), 556–561. <https://doi.org/10.1037/h0061984>
- Beyer, B. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking* [Estrategias prácticas para la enseñanza del pensamiento]. Allyn and Bacon.
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>
- Betancourth-Zambrano, S., Muñoz-Moran, K. y Rosas-Lagos, T. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Revista de trabajo social e intervención social*, (23), 199–223. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4594>
- Bonomi, J. (2015). *Addressing the workforce development goal of an online for-profit university: An examination of critical thinking skills and self-perception in degree-seeking undergraduate Students* (Publicación No. 3688352). [Tesis de doctorado, Capella

- University]. ProQuest Central. <https://www.proquest.upc.elogim.com/dissertations-theses/addressing-workforce-development-goal-online/docview/1673895466/se-2>
- Boude, F. (2014). Desarrollo de competencias genéricas y específicas a través de una estrategia mediada por TIC en educación superior (II). *Educación Médica Superior*, 28(4), 652-666. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000400005&lng=es&tlng=es.
- Bowen, H. & Fincher, C. (1996). *Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education* [La inversión en el aprendizaje: El valor individual y social de la educación superior estadounidense]. (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351309929>
- Brown (1975). The Development of Memory: Knowing, Knowing About Knowing, and Knowing How to Know [El desarrollo de la memoria: saber, saber sobre saber y saber sabe]. *Advances in Child Development and Behavior* 10, 103-152 [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60009-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60009-9)
- Brownell, J. & Swaner, L. (2012). Five High-Impact Practices: Research on Learning Outcomes, Completion, and Quality [Cinco prácticas de alto impacto: Investigación sobre los resultados del aprendizaje, la finalización y la calidad]. *Association of American Colleges and Universities, Peer Review*, 14 (3), 29. <https://link.gale.com/apps/doc/A311500183/AONE?u=anon~de215393&sid=googleScholar&xid=4fbee312>
- Burger, A. & Naudé, L. (2019). Predictors of academic success in the entry and integration stages of students' academic careers [Predictores del éxito académico en las etapas de ingreso e

- integración de la carrera académica de los estudiantes]. *Social Psychology of Education*, 22, 743-755. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-019-09497-3>
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Ega.
- Burton, K. & James, N., (2017). Measuring the critical thinking skills of law students using a whole-of-curriculum approach [Medición de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de derecho utilizando un enfoque de currículo completo]. *Legal Education Review*, 27(1), 6087. <https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/informit.481785495858740>
- Bustos (2016), *Estrategias de aprendizaje, actitudes emprendedoras, autoconcepto, esperanza, satisfacción vital e inclinación al autoempleo: un modelo explicativo en universitarios peruanos*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio institucional de Universidad de Valencia. <https://core.ac.uk/download/pdf/71050883.pdf>
- Candio, E. (2019). *Autoconcepto y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de la modalidad adultos EPE*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] Repositorio Institucional UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/10645>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 1(10), 43-64. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Chartrand, J., Ishikawa, H., y Flander, S. (2018). Critical Thinking Means Business Learn to Apply and Develop the #1 Workplace Skill of the 21st century! [Pensamiento crítico significa negocio ¡Aprenda a aplicar y desarrollar la habilidad de trabajo n.º 1 del siglo XXI!]. *Pearson TalentLens*. <https://n9.cl/rk1qs>

- Choy, S. & Cheah, P. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher Education [Percepciones de los docentes sobre el pensamiento crítico entre estudiantes y su influencia en la educación superior]. *International Journal of teaching and learning in Higher Education*, 20(2), 198-206. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864337.pdf>
- Connell, C. (2016). *The ascent of global learning* [El ascenso del aprendizaje global]. *International Educator*, 25(2), 16-23. <https://www.proquest.upc.elogim.com/scholarly-journals/ascent-global-learning/docview/1776144189/se-2?accountid=43860>
- Consejo Nacional de Educación (28 de julio de 2020). El Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1915017/CNE-%20proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf.pdf>
- Creswell, J. (2019). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* [Investigación educativa: Planificación, realización y evaluación de la investigación cuantitativa y cualitativa], (6ta ed.) Pearson Educación.
- Creswell, J., y Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* [Diseño de la investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos]. (5ª ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches* [Indagación cualitativa y diseño de investigación Elección entre cinco enfoques] (4ª ed.). SAGE Publications
- Dávila (2018) *Pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del Curso de estadística en la facultad de ingeniería económica, estadística y ciencias sociales.*

- Universidad nacional de ingeniería – 2017. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia] Repositorio Institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1541>
- Das, T. (1994). Educating tomorrow's managers: the role of critical thinking [Educar a los directivos del mañana: El papel del pensamiento crítico]. *International Journal of Organizational Analysis*, 2(4), 333-360. http://faculty.baruch.cuny.edu/tkdas/publications/das_ijo94_criticalthinking_333-360.pdf
- Deveci, T. (2018). The relationship between first-year university students' academic self-concept and lifelong learning tendency [La relación entre el autoconcepto académico de los estudiantes universitarios de primer año y la tendencia al aprendizaje permanente]. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 15(1), 68-90 <http://dx.doi.org/10.18538/lthe.v15.n1.305>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. DC Heath & Co Publishers.
- D'Alessio, F., Avolio, B., y Charles, V. (2019). Studying the impact of critical thinking on the academic performance of executive MBA students. [Estudiar el impacto del pensamiento crítico en el rendimiento académico de los estudiantes de Executive MBA.]. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 275-283. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.02.00>
- Emir, S. (2013). Contributions of teachers' thinking styles to critical thinking dispositions [Contribuciones de los estilos de pensamiento de los profesores a las disposiciones de

- pensamiento crítico]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 337-347.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016649.pdf>
- Ennis, R. (1985). *Goals for a critical thinking curriculum & its assessment [Objetivos para un plan de estudios de pensamiento crítico]*. En A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*, 1, (pp. 188-192). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennis, R. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research [Pensamiento crítico y especificidad de la asignatura: Clarificación e investigación necesaria]. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10.
<https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception [Pensamiento crítico: una concepción simplificada]. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24.
<https://doi.org/10.5840/teachphil19911412>
- Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment [Evaluación del pensamiento crítico]. *Theory Into Practice*, 32(3), 179. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Ennis, R. (22 al 25 de mayo de 2013). Critical thinking across the curriculum [conferencia]. *OSSA Conference Archive. 44. de la Universidad de Windsor*.
<https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA10/papersandcommentaries/44>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111.
https://www.researchgate.net/publication/270339510_Cuantificacion_de_la_validez_de_contenido_por_criterio_de_jueces
- Eснаоla, I., Elosua, P., y Freeman, J. (2018). Internal structure of academic self-concept through the Self-Description Questionnaire II-Short (SDQII-S) [Estructura interna del

- autoconcepto académico a través del Cuestionario de Autodescripción II-Corto (SDQII-S)]. *Learning and Individual Differences*, 62 (1), 174-179.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.006>
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instrucción* [Pensamiento crítico: Una declaración de consenso de expertos para fines de evaluación e instrucción educativa]. The California Academic Press (Millbrae). <https://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>
- Facione, P. (1991). *Using the California Critical Thinking Skills Test in Research, Evaluation, and Assessment* [Utilización del Test de Habilidades de Pensamiento Crítico de California en la investigación evaluación y valoración]. The California Academic Press. (Millbrae).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337498.pdf>
- Facione, P. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill [La disposición hacia el pensamiento crítico: Su carácter, medición y relación con la habilidad de pensamiento crítico]. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
https://www.insightassessment.com/var/ezflow_site/storage/pdf/J_Infrml_Ppr+ 2000+-+Disp+&+Skls.pdf
- Facione, P. (2013). *Critical thinking for life: Valuing, measuring, and training critical thinking in all its forms* [Pensamiento crítico para la vida: Valorar, medir y entrenar el pensamiento crítico en todas sus formas]. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, 28(1), 5-25.
<https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/2021/11/CoverCT-for-Life-INQUIRY-Vol-28-No-1-Spring-2013.pdf>

- Facione, P., y Facione, N. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI) and the CCTDI*. Test administration manual. California Academic Press (Millbrae).
- Facione, P., Facione, N., y Giancarlo, C. (1996). *The motivation to think in working and learning* [La motivación para pensar en el trabajo y el aprendizaje]. *New Directions for Higher Education*, (96), 67-80. https://www.researchgate.net/profile/Peter-Facione/publication/227663944_The_motivation_to_think_in_working_and_learning/links/5da73e5c299bf1c1e4c81bc7/The-motivation-to-think-in-working-and-learning.pdf
- Fadhlullah, A. y Ahmad, N. (2017) Thinking outside of the box: Determining students' level of critical thinking skills in teaching and learning [Pensar fuera de la caja: determinar el nivel de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje]. *Asian Journal of University Education*, 13 (2) 51-70. <https://ir.uitm.edu.my/id/eprint/21917/>
- Flavell, J. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry* [Metacognición y seguimiento cognitivo: Una nueva área de investigación del desarrollo cognitivo]. *American Psychologist*, 34(10), 906. <https://jgregorymcverry.com/readings/flavell1979MetacognitionAndCognitiveMonitoring.pdf>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations* [Una teoría de los procesos de comparación social]. *Human Relations*, 7 (2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fisher, A. (2004), *The logic of real arguments* [La lógica de los argumentos reales]. Cambridge University Press.

- Forawi, S. (2016). Critical Thinking Attributes of Science Education Standards [Educación científica basada en estándares y pensamiento crítico]. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 52-62. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.005>
- Franco, A., Almeida, L., y Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la enseñanza superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 81-96. <http://dx.doi.org/10.6018/j/202171>
- Friedman, J., Haverkate, V., Oomen, B., Park, E., y Sklad, M. (2015). *Going Glocal in Higher Education: The Theory, Teaching, and Measurement of Global Citizenship* [La globalización en la educación superior: La teoría, la enseñanza y la medición de la ciudadanía global en la universidad]. University College Roosevelt (Middelburg). <https://ssrn.com/abstract=2910432>
- García, B., Botello, A. (2018). Relación entre el pensamiento crítico y el desempeño académico en alumnos de escuela preparatoria. *Educar*, 54 (2), 411-427: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.768>
- García F., y Musitu G., (2014). *Manual Autoconcepto Forma 5*. (4ta ed.). Tea. https://www.web.teaediciones.com/ejemplos/AF-5_manual_2014_extracto.pdf
- Geçit, Y., y Akarsu, A. H. (2017). Critical Thinking Tendencies of Geography Teacher Candidates in Turkey [Tendencias de pensamiento crítico de los candidatos a profesores de geografía en Turquía]. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (8), 1362 - 1371. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050809>
- Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science [Enseñar el pensamiento crítico. Algunas lecciones de la ciencia cognitiva]. *College Teaching*, 53 (1), 41-48. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.41-48>

- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher Education [La interacción entre el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico, el autocontrol y el rendimiento académico en la educación superior]. *Higher Education*, 74(1), 101-114. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y>
- Glaser, E. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. [Un experimento en el desarrollo del pensamiento crítico]. Columbia University, Teachers College.
- Gojkov, G., Stojanović, A., y Rajić, A. G. (2015). Critical Thinking of Students – Indicator of Quality in Higher Education [Pensamiento crítico de los estudiantes - Indicador de calidad en la educación superior]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 591-596. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.501>
- González-Torres, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa. <https://hdl.handle.net/10171/21388>
- Halpern, D. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker [Enseñanza del pensamiento crítico: ayudar a los estudiantes universitarios a desarrollar las habilidades y disposiciones de un pensador crítico]. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999 (80), 69-74. <https://doi.org/10.1002/tl.8005>
- Halpern, D. (2003). *Pensamiento y conocimiento: una introducción al pensamiento crítico*. (5a ed.). Claremont McKenna College. https://tandfbis.s3.amazonaws.com/rt-media/pdf/9781848726291/chpt_1.pdf

- Halpern, D. (2017). Whither Psychology [Hacia dónde va la psicología]. *Perspectives on Psychological Science*, 12(4), 665-668. <https://doi.org/10.1177/1745691616677097>
- Harter, S. (1990) Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior [Diferencias de desarrollo en la naturaleza de las representaciones de uno mismo: implicaciones para la comprensión, evaluación y tratamiento del comportamiento desadaptativo]. *Cognitive therapy and research*, 14(2), 113-142. <https://doi.org/10.1007/BF01176205>
- Hattie, J. (1992). Measuring the effects of schooling [Medición de los efectos de la escolarización]. *Australian Journal of education*, 36(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/000494419203600102>
- Heale, R., y Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies [Validez y fiabilidad en los estudios cuantitativos]. *Evidence-Based Nursing*, 18(3), 66-67. <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2015-102129>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.) McGraw-Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación (Vol. 4)*.: McGraw-Hill Interamericana.
- Huang, L., Wang, Z., Yao, Y. et al. (2015). Exploring the association between parental rearing styles and medical students' critical thinking disposition in China [Explorando la asociación entre los estilos de crianza de los padres y el pensamiento crítico de los

- estudiantes de medicina en China]. *BMC medical education*, 15(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0367-5>
- Iranfar, S., Sepahi, V., Khoshay, A. y Keshavarzi, F. (2013). The relationship between critical thinking disposition and self-esteem [La relación entre disposición de pensamiento crítico y la autoestima]. *Educational Research in Medical Sciences*, 15(88), 53-58. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0367-5>
- Jiménez T. y Otero G. (2019). La educación científica frente al pensamiento anticrítico en la vida diaria. Enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 37(1), 117-135. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2608>
- Johnson, R., y Hamby, B. (2015). A Meta-Level Approach to the Problem of Defining ‘Critical Thinking’ [Un enfoque de meta nivel para el problema de la definición del “pensamiento crítico”]. *Argumentation*, 29(4), 417-430. <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9356-4>
- Johnson, R., y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Investigación de métodos mixtos: un paradigma de investigación cuyo momento ha llegado]. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Khan, M. (2015). Cuestiones diversas que se plantean en la enseñanza de la gestión empresarial: Un viaje conceptual. *International Journal of Information and Education Technology*. 5 (4), pp. 287-291, 2015. <http://dx.doi.org/10.7763/IJiet.2015.V5.518>
- King, M., Marshall, A. y Zaharchuk, D. (2015). Pursuit of relevance: How higher education remains viable in today’s dynamic world [La búsqueda de la relevancia: Cómo la educación superior sigue siendo viable en el dinámico mundo actual]. *IBM Institute for Business Value*, (New York). <http://www-935.ibm.com/services/us/gbs/thoughtleaders>

- Kirkpatrick, S. (2017). Understanding the role of vision, mission, and values in the HPT model. [Comprender el papel de la visión, la misión y los valores en el modelo HPT]. *Performance Improvement*, 56(3), 6-14. <https://doi.org/10.1002/pfi.21689>
- Kozikoğlu, I. (2019). Investigating Critical Thinking in Prospective Teachers: Metacognitive Skills, Problem Solving Skills and Academic Self-Efficacy [Investigando el pensamiento crítico en futuros profesores: Habilidades metacognitivas, habilidades de resolución de problemas y autoeficacia académica], *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 111-130. <https://www.learntechlib.org/p/216567/>.
- Latorre, A. y Marco, C. (2002). *Psicología Escolar: Programas de intervención*. Aljibe.
- Leigh, F. (2,008). Platonic Dialogue, Maieutic Method and Critical Thinking [Diálogo platónico, método mayéutico y pensamiento crítico]. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (3), 309-323. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00561.x>
- Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. (2 ed.). Ediciones de la Torre.
- Litmanen, T., Loyens, S. M., Sjoblom, K. y Lonka, K. (2014). Medical students' perceptions of their learning environment, well-being and academic self-concept [Percepción de los estudiantes de medicina de su entorno de aprendizaje, el bienestar y el autoconcepto académico]. *Creative Education*, 5, 1856-1868. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.521207>
- Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 10. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Mahapoonyanont, N. (2010). Factors related to critical thinking abilities; a meta-analysis [Factores relacionados con las habilidades de pensamiento crítico; Un meta-análisis]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 986-990. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.272>

- Mahmoodabad, S., Nadrian, H. y Nahangi, H. (2012) Critical thinking ability and its associated factors among preclinical students in Yazd Shaheed Sadoughi University of Medical Sciences (Iran) [Capacidad de pensamiento crítico y sus factores asociados entre estudiantes preclínicos de la Universidad de Ciencias Médicas Yazd Shaheed Sadoughi (Irán)]. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 26(2), 50-57. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3587899/>
- Marsh, H. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept [El efecto del pez grande y el estanque pequeño en el autoconcepto académico]. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure [El autoconcepto: su estructura multifacética y jerárquica]. *Educational Psychologist*, 20, 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. Routledge
- Martins, F. y Palella, S. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. (3a ed.). La editorial pedagógica de Venezuela.
- McKeon, R. (1941). *Las obras básicas de Aristóteles*. Random House.
- Méndez, J. y Gálvez, J. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Peruana De Psicología*, 24(1), 131-145. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.09>
- Merino y Livia (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de psicología* 2009, 25 (1), 169-171. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711594019.pdf>

- Ministerio de Educación (07 de enero de 2007). Proyecto educativo nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú. <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Mulnix, J. (2012). Thinking critically about critical thinking [Pensando críticamente sobre el pensamiento crítico]. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>
- Naughton, B. y Mullally, J. (octubre 2015). Business Simulation Software: Bridging the gap Between Educators and Industry [conferencia]. In *European Conference on e-Learning* (p. 819). Academic Conferences International Limited. <https://search.proquest.com/docview/1728004516?accountid=43860>
- Nicholas, M., y Raider-Roth, M. (2016). A Hopeful Pedagogy to Critical Thinking [Una pedagogía esperanzadora para el pensamiento crítico]. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2) 3. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2016.100203>
- Nirmala, K., y Kumar, S. (2018). The impact of basic, higher-order thinking and affective skills on graduate employability [El impacto del pensamiento básico, de orden superior y de las habilidades afectivas en la empleabilidad de los graduados]. *IUP Journal of Soft Skills*, 12(1), 7-28. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/impact-basic-higher-order-thinking-affective/docview/2027472615/se-2?accountid=43860>
- Norris, S. (1985). Synthesis of research on critical thinking [Síntesis de la investigación sobre el pensamiento crítico]. *Liderazgo Educativo*, 42 (8) 40-45. <https://doi.org/10.2307/1495172>
- Ogden, A. (2015). Toward a research agenda for US education abroad [Hacia una agenda de investigación para la educación superior estadounidense en el extranjero]. Association of International Education Administrators. https://www.aieaworld.org/assets/docs/research_agenda/ogden_2015.pdf

- Paul, R., Elder, L. y Bartell, T. (1994), *Study of 38 public universities and 28 private universities to determine faculty emphasis on critical thinking in instruction* [Estudio de 38 universidades públicas y 28 universidades privadas para determinar el énfasis del profesorado en el pensamiento crítico en la instrucción]. Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/pages/study-of-38-public-universities-and-28-private-universities-to-determine-faculty-emphasis-on-critical-thinking-in-instruction/598>
- Paul, R. y Elder, L. (2005) *Critical thinking competency standards* [Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico]. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Paul, R. y Elder, L. (2007). *Thinker's guide to the art of Socratic questioning* [Guía del pensador para el arte de las preguntas socráticas]. *Foundation for Critical Thinking*. <https://www.criticalthinking.org>
- Paul, R. y Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools* [La miniguía para el pensamiento crítico Conceptos y herramientas]. *Foundation for Critical Thinking Press*. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R., Elder, L. y Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking Research findings and policy recommendations* [La preparación de los profesores de California para la enseñanza del pensamiento crítico: Resultados de la investigación y recomendaciones políticas]. California Commission on Teacher Credentialing, Sacramento. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437379.pdf>
- Paul, R. y Nosich, G. (1992). *A Model for the National Assessment of Higher Order Thinking* [Un modelo para la evaluación nacional del pensamiento de orden superior]. Foundation for

- Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/pages/a-model-for-the-national-assessment-of-higher-order-thinking/591>
- Perea, L. (2017), *Disposición hacia el pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del curso de metodología de la investigación de una universidad privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/945>
- Petchoo, K. y Vanitsuppavong, P. (2013). Causal relationship of educational management factors influencing critical thinking of nursing students, nursing college under the jurisdiction of Ministry of Public Health [Relación causal de la gestión educativa factores que influyen en el pensamiento crítico de los estudiantes de enfermería]. *Journal of Nursing and Education*, 6(2), 42- 55. <https://he01.tci-thaijo.org/index.php/JHR/article/view/249682>
- Pichardo, M. y Amezcua, J. (2000). Diferencias de géneros en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16(2), 207-214. https://www.um.es/analesps/v16/v16_2/10-16_2.pdf
- Pichardo, M. y Amezcua, J. (2004). Autoconcepto y construcción personal en la educación escolar. *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares. Pirámide*. 7, 181-192.
- Prieto, F. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de filosofía*, 74, 173-191. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602018000100173>
- Queirós, A., Faria, D. y Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research Methods [Fortalezas y limitaciones de los métodos de investigación cualitativos y métodos de investigación cuantitativos]. *European journal of education studies*. 3(9), 369-387. <https://doi.org/10.5281/zenodo.887089>

- Quitadamo, I., Kurtz, M., Cornell, C., Griffith, L., Hancock, J. y Egbert, B. (2011). Critical-Thinking Grudge Match: Biology vs. Chemistry-Examining Factors That Affect Thinking Skill in Nonmajors Science [Partido de rencor de pensamiento crítico: Biología vs. Química--examinando los factores que afectan la habilidad de pensamiento en la ciencia de los no estudiantes]. *Journal of College Science Teaching*, 40(3), 19-25. <https://www.proquest.upc.elogim.com/scholarly-journals/critical-thinking-grudge-match-biology-vs/docview/857719905/se-2?accountid=43860>
- Reguant M. (2012). *El desarrollo de las metacompetencias Pensamiento Crítico Reflexivo y Autonomía de Aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el Practicum de formación del profesorado*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/83726>
- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco.]. Base de datos TESEO. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=UhFCWYngqCE%3D>
- Rojas, E. (2012). *El hombre light: la importancia de una vida con valores*. Grupo Planeta.
- Rojas-Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. (38th ed.). Plaza y Valdés Editores.
- Rosenman, R., Tennekoon, V., y Hill, L. (2011). Measuring bias in self-reported data [Medición del sesgo en los datos auto informados]. *International Journal of Behavioural & Healthcare Research*, 2(4), 320-332. <https://doi.org/10.1504%2FIJBHR.2011.043414>
- Rosman, T., Mayer, A., Leichner, N., y Krampen, G. (2020). Putting big fish into a bigger pond: self-concept changes in psychology undergraduate entrants [Poniendo peces grandes en un

- estanque más grande: Cambios en el autoconcepto de los estudiantes de grado de psicología]. *Journal of further and Higher Education*, 44(1), 14-28.
<http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2018.1493095>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basic Books
- Rothstein, R., Wilder, T., & Jacobsen, R. (2007). How to Measure Whole Child's Success [Cómo medir el éxito integral del niño]. *Educational Leadership*, 64(8), 8-9.
https://www.researchgate.net/publication/228874887_A_report_card_on_comprehensive_equity_Racial_gaps_in_the_nation's_youth_outcomes#read
- Rovere M. (2006) Planificación Estratégica de los Recursos Humanos en Salud. (2ª ed.) *Organización Panamericana de la Salud*.
https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51595/9275326223_spa.pdf?sequence=1
- Ruggiero, V. (2008). *Más allá de los sentimientos: Una guía para el pensamiento crítico* (8ª ed.). McGraw Hill.
- Sanz de Acedo, L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Editorial Narcea.
- Shavelson, R., y Bolus, R. (1981). Self-concept: The interplay of theory and methods [Autoconcepto: La interacción de la teoría y los métodos]. *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3>
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations [Autoconcepto: validación de las interpretaciones del constructo]. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shealy, C. (2004). A model and method for “making” a Combined- Integrated psychologist: Equilintegration (EI) Theory and the Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI) [Un modelo y método para "hacer" un psicólogo integrado-combinado: la teoría de la

- equilibración (IE) y el inventario de creencias, eventos y valores (BEVI)]. *Journal of Clinical Psychology*, 60(10), 1065-1090. <https://doi.org/10.1002/jclp.20035>
- Shealy, C. (Ed.). (2015). *Making sense of beliefs and values: Theory, research, and practice*. Springer Publishing Company. <https://media.springerpub.com/media/9780826104526/9780826104526.pdf>
- Schmidt, V., Messoulam, N., y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(25), 81-106. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645445005.pdf>
- Schroder, G. (2015). A quantitative study of critical thinking skills in bachelors of science nursing program students (Order No. 3714859). Available from ProQuest Central. (1709458608). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/quantitative-study-critical-thinking-skills/docview/1709458608/se-2?accountid=43860>
- Schwarze y Lape, (2012), *Thinking Socratically*. Pearson Higher Ed. <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Schwarze-Thinking-Socratically-3rd-Edition/PGM332805.html>
- Scriven, M., y Paul, R. (marzo de 1987). Critical thinking. *In The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. 7(9)
- Snyder, L., y Snyder, M. (2008) Teaching critical thinking and problem solving skills [Enseñar el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas]. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90-99. <https://dme.childrenshospital.org/wp-content/uploads/2019/02/Optional-Teaching-Critical-Thinking-and-Problem-Solving-Skills.pdf>

- Stocksdale, B. (2015). *The influence of the college environment and student involvement on first-year academic self-concept*. The University of Toledo. <https://search.proquest.com/docview/1773372302?accountid=43860>
- Tafur, R. (2008). *Tesis Universitaria*. (3^a ed.). Montero.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4 ed.). Limusa.
- Tempelaar, D. (2006). The role of metacognition in business education [El papel de la metacognición en la educación empresarial]. *Revista Industry and Higher Education*, 20(5), 291–297. <http://dx.doi.org/10.5367/000000006778702292>
- Thomas (2011). Developing First Year Students' Critical Thinking Skills [Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para estudiantes de primer año]. *Asian social science*, 7(4), 26–34. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n4p26>
- U.S. Department of Education. (2014). *A Test of Leadership: Charting the Future of America's Higher Education* [Una prueba de liderazgo: Trazando el futuro de la educación superior de Estados Unidos] (ED-06-CO-0013).
- Vaisman-Tzachor, R., y Thames, A. (2010). *Project return peer support network: first survey of efficacy*. [Red de apoyo entre pares del Proyecto Retorno: Primer estudio de eficacia].. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 13(4), 30-36. <https://www.americanpsychotherapy.com/annals/>
- Valderrama (2017) *Metodología del trabajo universitario*. San Marcos.
- Van der Aar, L.; Peters, S. y Van der Crujisen, R. (2019) The neural correlates of academic self-concept in adolescence and the relation to making future-oriented academic choices [Los correlatos neurales del autoconcepto académico en la adolescencia y la relación con la toma

- de decisiones académicas orientadas hacia el futuro]. *Trends in neuroscience and education*, 15, 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.02.003>
- Velásquez, M. y Figueroa, H. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior en el Salvador. *Panorama*, 6(10), 7-20. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4780115.pdf>
- Vera, M. y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. Colaboraciones libres, 2(23), 154-168. <https://docplayer.es/20660177-Contrato-pedagogico-y-autoestima.html>
- Villardón, M. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Villarini, A. (1988). *La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento*. Proyecto Educación Liberal Liberadora. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc2z1r5>
- Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del Pensamiento Crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3, 35-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04>
- Wandschneider, E., Pysarchik, D., Sternberger, L., Ma, W., Acheson, K., Baltensperger, B., Good, R., Brubaker, B., Baldwin, T., Nishitani, H., Wang, F., Reisweber, J. y Hart, V. (2016). The Forum BEVI Project: Applications and Implications for International, Multicultural, and Transformative Learning. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 25, 150-228. <https://psycnet.apa.org/record/2015-54541-012>
- Wang, S. (2017). An Exploration into Research on Critical Thinking and Its Cultivation: An Overview [Una exploración en la investigación sobre el pensamiento crítico y su cultivo: Una visión genera]. *Theory & Practice in Language Studies*, 7(12), 1266-1280. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0712.14>

- Watson, G., y Glaser, E. (1994). *Evaluación del pensamiento crítico de Watson-Glaser, manual del formulario estándar*. The Psychological Corporation.
- Watson, G., y Glaser, E. (2008). *Formulario breve de evaluación del pensamiento crítico de Watson-Glaser*. Pearson Education.
- Watson, G., y Glaser, E. (2012). *Evaluación del pensamiento crítico de Watson- Glaser: Guía del usuario y manual técnico*. Pearson Education
- Wessels, P. (2010) A Critical Learning Outcome Approach in Designing, Delivering and Assessing the IT Knowledge Syllabus [Un enfoque de resultados de aprendizaje críticos en el diseño, la impartición y la evaluación del programa de estudios de conocimientos de TI]. *Accounting Education*, 19(5), 439-456, <https://doi.org/10.1080/09639280903208534>
- Westphal, A., Kretschmann, J., Gronostaj, A., y Vock, M. (2018). More enjoyment, less anxiety and boredom: How achievement emotions relate to academic self-concept and teachers' diagnostic skills [Más disfrute, menos ansiedad y aburrimiento: Cómo las emociones de logro se relacionan con el autoconcepto académico y las habilidades de diagnóstico de los maestros]. *Aprendizaje y diferencias individuales*, 62, 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.016>
- Woo, H., y Tak, Y. (2015). Critical thinking disposition, professional self-concept and caring perception of nursing students in Korea [Disposición de pensamiento crítico, autoconcepto profesional y percepción de cuidado de los estudiantes de enfermería en Corea]. *International Journal of Bio-Science and Bio-Technology*, 7(3), 129-138. <http://dx.doi.org/10.14257/ijbsbt.2015.7.3.13>
- Wise, G. (2017). *The role of character strengths in expert HPI practice: A quantitative examination* [El papel de las fortalezas del carácter en la práctica del IPH experto: Un

- examen cuantitativo]. ProQuest Central. (1896955861).
<https://www.proquest.upc.elogim.com/dissertations-theses/role-character-strengths-expert-hpi-practice/docview/1896955861/se-2?accountid=43860>
- Yábar, J. (2019), *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes del nivel preuniversitario de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión-2017* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH.
<https://hdl.handle.net/20.500.12866/7181>
- Yilmaz, K. (2013), Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences [Comparación de tradiciones de investigación cuantitativa y cualitativa: diferencias epistemológicas, teóricas y metodológicas]. *European Journal of Education*, 48(2), 311-325.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12014>
- Zaldivar, P. (2010). *El constructo “pensamiento crítico”*. Universidad de Zaragoza.
http://www.unizar.es/abarrasa/tea/200910_25906/lopez2010.pdf
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects [La investigación de la autorregulación y la motivación: Antecedentes históricos, desarrollos metodológicos y perspectivas de futuro]. *American Education Research Journal*, 45(1), 166-183.
<https://doi.org/10.3102%2F0002831207312909>

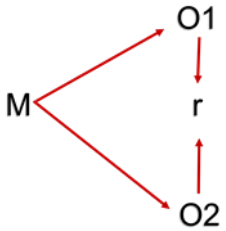
IX ANEXO

Anexo A: Matriz de consistencia la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico.

Objeto estudiado	Problemas de Investigación	Objetivos de Investigación	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Instrumento
ESTUDIANTES DE LA EAP DE NEGOCIOS INTERNACIONALES DE LA UNMSM	Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	DISPOSICION HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO	Reconocimiento de asunciones. (10 ítems). Items: 2,4,6,7,12,13,14, 15, 16,20	escala de pensamiento crítico de Zaldivar (2010) La disposición de pensamiento crítico es "la motivación interna consistente para utilizar las habilidades de pensamiento crítico para decidir qué creer y qué hacer" (Facione, 2000, p. 73)
	¿Qué relación estadísticamente significativa existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico e en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, en el año 2019?	Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, en el año 2019.	Existe una correlación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019.			
	Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas		interpretaciones . (5 ítems). Items: 1,5,9,10,11	
	1. ¿Qué relación estadísticamente significativa existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico percibido en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?	1. Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento percibido en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.	H1: Existe una correlación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento percibido en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.			
	2. ¿Qué relación estadísticamente significativa existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?	2.- Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.	H2: Existe una correlación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.		evaluación de argumentos.(5 ítems). Items: 3,8,17,18,19	
	3. ¿Qué relación estadísticamente significativa existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?	3.- Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.	H3: Existe una correlación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.			
4. ¿Qué relación estadísticamente significativa existe entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?	4.- Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.	H4: Existe una correlación estadísticamente significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.				
5. ¿Cuál es el nivel de la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, en el año 2019?	5.- . Determina el nivel de la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.	H5: El nivel de la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019, es significativamente alto.				

Objeto estudio	Problemas de Investigación	Objetivos de Investigación	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Instrumento
ESTUDIANTES DE LA EAP DE NEGOCIOS INTERNACIONALES DE LA UNMSM	Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas	AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	RENDIMIENTO Percepción del rendimiento actual y de posibles dificultades para el aprendizaje (7 ítems). Items: 3,7,8,9,10,11,14	Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA) de Schmidt, Messoulam y Molina (2008) Validado para estudiantes universitarios por Méndez Vera, J., & Gálvez Nieto, J. (2018).
	6. ¿Cuál es el nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?	6.- Determinar el nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.	H6. El nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019 es significativamente alto.			
	7. ¿Qué relación existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de reconocimiento de asunciones y el nivel autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?	7. Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de reconocimiento de asunciones y el nivel de autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.	H7. Existe una correlación estadísticamente significativa, entre la variable de reconocimiento de asunciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.			
	8. ¿Qué relación existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de evaluación de argumentos y el nivel autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?	8. Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de evaluación de argumentos y el nivel de autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.	H8. Existe una correlación estadísticamente significativa, entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de evaluación de argumentos y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.			
	9. ¿Qué relación existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de interpretaciones y el nivel autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019?	9. Determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.	H9. Existe una correlación estadísticamente significativa, entre la disposición hacia el pensamiento crítico, factor de interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.			
10. ¿Qué diferencias estadísticas significativas existen en las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral?	10.- Determinar si, y en qué medida existen diferencias estadísticas en las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico y autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019., según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.	H10 No existe diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico y autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.	AUTOEFICACIA ACADÉMICA: Percepción de las propias capacidades académicas (7 ítems). Items: 1, 2, 4, 5, 6, 12, 13			

Nota. Fuente. Elaboración propia

Enfoque	Tipo	Nivel	Método	Diseño	Población	Muestra	Tratamiento estadístico
<p>Cuantitativo Para Valderrama, (2017, p.106) indica. Porque se usará la recolección y el análisis de datos para contestar a la formulación del problema y se utilizará los métodos estadísticos para contrastar la verdad o falsedad de la hipótesis. Johnson y Onwuegbuzie (2004) afirmaron que la fuerza de la investigación cuantitativa reside en probar y validar las teorías que intentan explicar un fenómeno.</p>	<p>Pura o básica Según, (Vara, 2010) señala que una investigación pura o básica, “busca generar conocimiento al investigar la relación entre dos variables de la realidad.”(p. 187). es de aporte en el conocimiento mediante las investigaciones exploratorias, correlaciones y causales (Arbaiza,2014). En cambio, la investigación aplicada “ busca conocer para hacer, actuar, construir y modificar, le preocupa la aplicación inmediata sobre una realidad concreta”.(Valderrama, 2017, p. 164).</p>	<p>Correlacional Valderrama (2017, p. 170) describe. “Los estudios correlacionales al evaluar el grado o niveles de asociación Entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) Y después, se lleva a cabo la prueba de correlación con la finalidad de conocer el nivel de asociación, intensidad o relación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba.</p>	<p>Hipotético - deductivo Es una forma de llevar a cabo la investigación. Posee varios pasos esenciales: La observación del problema a estudiar, formulación de una hipótesis para explicar dicho problema, deducción de consecuencias más elementales, y la comprobación de la verdad de los enunciados deducidos contrastándolos con la experiencia.(Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).</p>	<p>No experimental Valderrama (2017, pp.178-180) puntualiza: Porque no se manipulará la variable independiente. Del mismo modo pertenecerá al subdiseño transversal-Correlacional. Es transversal porque se realizará el recojo de información en un solo acto, es decir en un solo momento o tiempo único. Y es correlacional porque se medirá la correlación de las variables.</p> 	<p>N= 499 Estudiantes matriculados en la escuela de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Periodo Académico 2019-2</p>	<p>Se determinará el tamaño de la muestra teniendo en cuenta la fórmula propuesta por Valderrama (2017, p. 186)</p> $n = \frac{NZ^2p(1-p)}{(N-1)e^2 + Z^2p(1-p)}$ <p>Tenemos: N= 217 Estudiantes</p> <p>El muestreo Fue estratificado, para lo cual se seleccionará los subconjuntos o estratos mediante la aplicación de la fracción de afijación siguiente:</p> $f = \frac{Nh}{N} \cdot n$	<p>Se realizará mediante el estadístico no paramétrico; y para determinar el nivel de correlación será mediante Chi cuadrado para la relación de dos variables cualitativas en estudio y la Prueba de Hipótesis No Paramétrica de Correlación por Rangos de Rho de Spearman mide el grado de relación o asociación de estas variables.</p> <p>Fórmula:</p> $\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d^2}{n(n^2 - 1)}$ <p>Asimismo, para probar la normalidad de la distribución de las variables en estudio se hizo uso de la Prueba No Paramétrica de Kolmogorov-Smirnov .</p>

Nota. Fuente. Elaboración propia

Anexo B: Encuesta cuantitativa de disposiciones de pensamiento crítico y autoconcepto académico

Escala de disposición del pensamiento crítico. Este test es confidencial. No evalúa ningún tipo de capacidad o actitud que pueda comprometerle en algún sentido. Simplemente trata de recopilar información sobre “disposición del pensamiento crítico”. Por favor, conteste con sinceridad y marque cada casilla según su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los puntos siguientes: Nunca (1) Casi nunca (2) Pocas veces (3) Bastantes veces (4) Casi siempre (5) Siempre (6).

(Cuidado con las dobles negaciones).	unca (1)	asi nunca (2)	ocas veces (3)	B astantes veces (4)	C asi siempre (5)	Si empre (6).
1. En mis juicios, intento ir más allá de impresiones y opiniones particulares			2	4	5	6
2. Soy capaz de llegar a una posición razonable sobre un tema, pese a mis prejuicios.			2	4	5	6
3. Me sitúo en una posición neutra para evaluar mi opinión y la de otras personas			2	4	5	6
4. Cuido ser objetivo y no estar bajo la influencia de ciertos prejuicios.			2	4	5	6
5. Es importante lo dicho sobre un tema objetivo y mi opinión congruente sobre ello.			2	4	5	6
6. Trato de que mis prejuicios no influyan en mis juicios.			2	4	5	6
7. Varias veces me he planteado el tipo de cuestiones que aparecen en este test.			2	4	5	6
8. Trato de tener una disposición general a pensar críticamente.			2	4	5	6
9. No casi todo lo dicho en clase, lo que está en el libro, o lo que dice el docente es correcto.			2	4	5	6
10. Por lo general, se cuándo dudar de una opinión o punto de vista.			2	4	5	6
11. Cuestiono la veracidad de opiniones que gran parte de la gente acepta como ciertas.			2	4	5	6
12. Ser objetivo es "frío", pero es preferible a guiarse por sentimientos			2	4	5	6
13. Las opiniones pueden ser cuestionadas, inclusive de algunas personas que no lo consideren propio.			2	4	5	6

14.De ninguna manera la opinión del grupo afecta a mi opinión		2	4	5	6
15.La información que dan periódicos y telediaros muchas veces no es de fiar.		2	4	5	6
16.Trato de encontrar "la verdad" antes que tener razón.		2	4	5	6
17.Los argumentos más persuasivos suelen ser los más discutibles.		2	4	5	6
18.De vez en cuando, pienso sobre mis propios pensamientos y los pongo en tela de juicio		2	4	5	6
19.Pensado en mí, prefiero una verdad a una mentira feliz.		2	4	5	6
20.Hay libros cuyos datos debo cuestionarlos		2	4	5	6

Nota. Fuente. Elaboración

Escala de autoconcepto académico

Instrucciones. A continuación, se listan una serie de enunciados, en cada uno de ellos se describe una situación que puede coincidir en cierta medida con lo que tú haces o sientes. Marca con una "X" la opción que mejor represente que tan frecuente realizas la actividad descrita.

Es importante que sepas que este cuestionario es completamente independiente de tus materias universitarias, que no hay opciones correctas ni incorrectas, solo deseo saber la frecuencia con que realizas ciertas actividades. La información que tú brindes será estrictamente confidencial.

De antemano gracias.

Marca TD si estás totalmente en desacuerdo con la afirmación Marca D si estás en desacuerdo Marca N si no puedes decidirte o si no estás ni de acuerdo ni en desacuerdo Marca A si estás de acuerdo Marca TA si estás totalmente de acuerdo	totalmente en desacuerdo (TD)	en desacuerdo (D)	ni de acuerdo ni en desacuerdo (N)	de acuerdo (A)	totalmente de acuerdo (TA).
--	-------------------------------	-------------------	------------------------------------	----------------	-----------------------------

1. Soy capaz de hacer bien los trabajos y tareas, aunque sean difíciles	TD	D	N	A	TA
2. Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las asignaturas de este semestre.	TD	D	N	A	TA
3. Aunque preste atención a las explicaciones que me dan los profesores, los trabajos no me salen	TD	D	N	A	TA
4. Creo que podré obtener buenas notas este semestre	TD	D	N	A	TA
5. Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la universidad	TD	D	N	A	TA
6. Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un semestre	TD	D	N	A	TA
7. Soy lento para aprender	TD	D	N	A	TA
8. No soy capaz de sacarme buenas notas en las asignaturas	TD	D	N	A	TA
9. Cometo muchos errores cuando hago trabajos y tareas de la universidad.	TD	D	N	A	TA
10. Me olvido fácilmente lo que aprendo	TD	D	N	A	TA
11. Me cuesta entender lo que leo	TD	D	N	A	TA
12. Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase	TD	D	N	A	TA
13. Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier materia	TD	D	N	A	TA
14. Me resulta difícil estudiar	TD	D	N	A	TA

Nota. Fuente. Elaboración propia

Anexo C: Fichas técnicas de los instrumentos

Ficha técnica de variable pensamiento crítico.

Nombre: El constructo “pensamiento crítico”

Autor: Pablo J. L. Zaldívar

Usos: contexto educacional,

Reglas de administración: autoadministrable (administración individual o colectiva),

Ámbito de aplicación: adolescentes de 12 a 20 años, escolarizados, máximo de administración.

Duración: 20 minutos tiempo aproximadamente.

Características: Cada ítem debía ser puntuado por el sujeto, de 1 a 6, según su grado de acuerdo y coincidencia con él. Desde el 1 que correspondía a “nunca”, en grado creciente, hasta el 6 que correspondía a “siempre”. La razón de elegir una escala con un número par de elementos fue evitar que el sujeto tuviese un punto intermedio que seleccionar. De alguna manera se les “forzó” a no ser imparciales Finalidad:

Dimensiones: este constructo comprendería las sub escalas o factores de “reconocimiento de asunciones”, “interpretaciones” y “evaluación de argumentos”,

Puntuación:

- a) Se obtiene el puntaje bruto y percentilar para cada subescala;
- b) Se obtiene el puntaje total bruto de la suma de los puntajes brutos parciales y luego el percentilar (a mayor puntaje mayor “disposición al pensamiento crítico”).

De entre los 20 ítems, 9 eran inversos. Se dispuso un número tan elevado de ellos con el único fin de que el sujeto tuviese que mantener un grado de atención elevado de principio a fin del cuestionario y así evitar en la medida de lo posible que las últimas preguntas no recibiesen el mismo procesamiento que las primeras.

Para los ítems directos, el puntaje va de 1 a 6 (siendo NUNCA = 1 y SIEMPRE = 6).

Y para los inversos, el puntaje va de 7 a 1 (siendo SIEMPRE = 6 y NUNCA = 1)

Ítems directos: 1,2,3,4,6,7,10,13,15,17, y 20.

Ítems inversos: 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18, y 19

ITEMS	Reconocimiento de asunciones				Interpretaciones				Evaluación de argumentos			
	Directos	Puntaje Bruto	Inversos	Puntaje Bruto	Directos	Puntaje Bruto	Inversos	Puntaje Bruto	Directos	Puntaje Bruto	Inversos	Puntaje Bruto
	2		12		1		5		3		8	
	4		14		10		9		17		18	
	6		16				11				19	
	7											
	13											
	15											
	20											

Escala Total	Puntaje Bruto	Puntaje Percentilar	Interpretación
disposición al pensamiento crítico			
Subescalas	Puntaje Bruto	Puntaje Percentilar	Interpretación
Reconocimiento de asunciones			
Interpretaciones			
Evaluación de argumentos			

Ficha técnica autoconcepto académico.

Nombre: Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA)

Autores: de Schmidt, Messoulam y Molina (2008), Validado para estudiantes universitarios por Méndez Vera, J., & Gálvez Nieto, J. (2018).

Usos: contexto educacional, clínico y de investigación con fines de orientación y/o diagnóstico psicoeducacional

Reglas de administración: autoadministrable (administración individual o colectiva),

Ámbito de aplicación: adolescentes de 12 a 20 años, escolarizados, máximo de administración.

Duración: 10 minutos tiempo aproximadamente, incluyendo la aplicación y corrección.

Características: 14 reactivos con cinco opciones de respuesta (nivel de acuerdo: TA a TD)

Finalidad: Evaluar diferentes aspectos del Autoconcepto en niños, adolescentes y adultos:

Dimensiones: Autoconcepto Académico es la configuración organizada de percepciones relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos académicos.

Evalúa la imagen que el sujeto tiene de su rendimiento actual y la confianza en sus capacidades (autoeficacia), a través de dos sub escalas:

RENDIMIENTO: Percepción del rendimiento actual y de posibles dificultades para el aprendizaje (7 ítems). Ítems: 3, 7, 8, 9, 10, 11, 14

AUTOEFICACIA ACADÉMICA: Percepción de las propias capacidades académicas (7 ítems). Ítems: 1, 2, 4, 5, 6, 12, 13

Puntuación:

- a) Se obtiene el puntaje bruto y percentilar para cada subescala;
- b) Se obtiene el puntaje total bruto de la suma de los puntajes brutos parciales y luego el percentilar (a mayor puntaje mayor AC).

Para los ítems directos, el puntaje va de 1 a 5 (siendo TD = 1 y TA = 5).

Y para los inversos, el puntaje va de 5 a 1 (siendo TD = 5 y TA = 1)

Ítems directos: 1, 2, 4, 6, 12, 13

Ítems inversos: 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14

	Rendimiento		Autoeficacia			
	Inversos	Puntaje Bruto	Directos	Puntaje Bruto	Inversos	Puntaje Bruto
ITEMS	3.00		1.00		5.00	
	7.00		2.00			
	8.00		4.00			
	9.00		6.00			
	10.00		12.00			
	11.00		13.00			
	14.00					

	Rendimiento	Autoeficacia	AUTOCONCEPTO ACADÉMICO
Puntaje Bruto			
Puntaje Percentilar			
Escala Total	Puntaje Bruto	Puntaje Percentilar	Interpretación
Autoconcepto Académico			
Sub escalas	Puntaje Bruto	Puntaje Percentilar	Interpretación
RENDIMIENTO			
AUTOEFICACIA			

Anexo C: Instrumento para la validez de contenido juicio de expertos.

Solicitud para Validar el Cuestionario

Lima, 15 de agosto de 2019

Estimado Doctor (a)

Presente. -

Es grato saludarla y a través de la presente solicito su apoyo para evaluar el contenido del cuestionario a ser utilizado en la investigación cuyo título es PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE NEGOCIOS INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS cuyo objetivo es determinar si, y en qué medida, existe una correlación entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, en el año 2019..

Por su amplia experiencia y conocimiento sobre los temas de pensamiento crítico y/o docencia universitaria recurro a usted para que por favor pueda validar este cuestionario que utilizaré en mi investigación.

Para dar cumplimiento a lo anteriormente señalado, se hace entrega formal de la Operacionalización de variables involucradas en el estudio, el cuestionario, la tabla de calificación respectiva y los dos formatos de validación, el cual deberá llenar de acuerdo con sus observaciones, a fin de orientar y verificar la Suficiencia claridad, Coherencia y Relevancia de los contenidos de los diversos ítems de los cuestionarios.

Por favor, califique Ud. cada uno de los ítems de acuerdo con los criterios señalados y puede poner las sugerencias que Ud. considere pertinentes. Quedo en espera del feedback respectivo

Gracias por su apoyo y le reitero mi agradecimiento,

Atentamente,

Percy Hugo Quispe Farfán

Cualquier consulta puede comunicarse al pquispe@esan.edu.pe o al celular 987718812

Instrumento para la validez de contenido (juicio de expertos)

El presente instrumento tiene como finalidad validar el formulario de **PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO**, el mismo que será aplicado a estudiantes de la escuela de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos.

Instrucciones

La evaluación requiere una lectura detallada y completa de cada ítem propuesto a fin de comparar de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: **Suficiencia, Claridad de la redacción, Coherencia el contenido y Relevancia**. Para ello, deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, en caso contrario, se ofrece un espacio para las observaciones.

Juez N°	
Fecha actual:	25 de agosto del 2019
Nombres y Apellidos de Juez:	
Grado Académico:	Doctor
Puesto de trabajo:	
Institución donde labora:	
Años de experiencia profesión o científica:	

Firma del Juez Experto

Criterios generales para validez de contenido del instrumento de pensamiento crítico y el autoconcepto académico.

DICTAMINADO POR EL JUEZ

1) ¿Está de acuerdo con las características, forma de aplicación y estructura del INSTRUMENTO?

Muy aceptable () Aceptable () Regular () Poco aceptable () Inaceptable ()
)

Observaciones:.....
.....Su
gerencias:.....
.....

2) A su parecer, ¿el orden de las preguntas es el adecuado?

SI () NO ()

Observaciones:.....
.....Su
gerencias:.....
.....

3) ¿Existe dificultad para entender las preguntas del INSTRUMENTO?

SI () NO ()

Observaciones:.....
.....Su
gerencias:.....
.....

4) ¿Existen palabras difíciles de entender en los ítems o reactivos del INSTRUMENTO?

SI ()

NO ()

Observaciones:.....
Su
 gerencias:.....

5) Las opciones de respuesta ¿están suficientemente graduados y pertinentes para cada ítem cada pregunta o reactivo del INSTRUMENTO?

SI ()

NO ()

Observaciones:.....
Su
 gerencias:.....

6) ¿Los ítems o reactivos del instrumento tienen correspondencia con la dimensión al que pertenece en el constructo?

SI ()

NO ()

Observaciones:.....
Su
 gerencias:.....

II) AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	Suficiencia					Claridad					Coherencia					Relevancia					Sugerencias
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
1. Soy capaz de hacer bien los trabajos y tareas, aunque sean difíciles																					
2. Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las asignaturas de este semestre.																					
3. Aunque preste atención a las explicaciones que me dan los profesores, los																					
4. Creo que podré obtener buenas notas este semestre																					
5. Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la universidad																					
6. Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un semestre																					
7. Soy lento para aprender																					
8. No soy capaz de sacarme buenas notas en las asignaturas																					
9. Cometo muchos errores cuando hago trabajos y tareas de la universidad.																					
10. Me olvido fácilmente lo que aprendo																					
11. Me cuesta entender lo que leo																					
12. Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase																					
13. Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier materia																					
14. Me resulta difícil estudiar																					

En la parte inferior se encuentra la tabla de calificación de los ítems.

Tabla de Calificación de los Ítems

Categoría	Calificación	Indicador
<p>SUFICIENCIA Los ítems presentados bastan para obtener la medición del tema en investigación.</p>	1 No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir el tema planteado
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto del tema, pero no corresponden con el tema en su totalidad
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el tema completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
<p>CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas</p>	1 No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro; tiene semántica y sintaxis adecuada.
<p>COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con el tema o indicador que está midiendo.</p>	1 No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con el tema investigado.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con el tema investigado.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con el tema investigado.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con el tema investigado.
<p>RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	1 No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición del tema investigado
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido

Resultado de criterio juicio de experto para la validez de contenido

DISPOSICIONES DEL PENSAMIENTO CRITICO

Items	Suficiencia						TOTAL	Claridad						TOTAL
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	
Item 1	3	3	4	4	4	3	0.88	4	3	4	4	3	4	0.92
Item 2	4	4	4	3	3	4	0.92	3	3	4	4	4	3	0.88
Item 3	3	3	4	4	4	3	0.88	4	3	4	4	3	4	0.92
Item 4	4	4	3	4	4	4	0.96	4	3	4	4	4	4	0.96
Item 5	4	4	3	4	4	4	0.96	4	4	3	4	4	4	0.96
Item 6	4	4	4	3	3	4	0.92	4	4	3	4	4	3	0.92
Item 7	4	4	4	3	3	4	0.92	4	4	3	4	4	3	0.92
Item 8	4	3	4	4	4	3	0.92	4	4	3	4	3	4	0.92
Item 9	3	4	4	4	4	4	0.96	4	3	4	4	4	4	0.96
Item 10	4	3	4	4	4	3	0.92	4	4	3	4	3	4	0.92
Item 11	4	4	3	4	4	4	0.96	4	3	4	4	4	4	0.96
Item 12	4	3	4	4	4	3	0.92	4	4	4	3	3	4	0.92
Item 13	3	4	4	4	4	4	0.96	4	3	4	4	4	4	0.96
Item 14	4	4	3	4	4	4	0.96	4	4	3	4	4	4	0.96
Item 15	3	3	4	4	4	3	0.88	3	4	4	4	3	4	0.92
Item 16	4	4	3	4	4	4	0.96	4	3	4	4	4	4	0.96
Item 17	4	4	4	3	3	4	0.92	4	3	4	3	4	3	0.88
Item 18	4	3	4	4	4	3	0.92	3	4	4	4	3	4	0.92
Item 19	3	4	4	3	3	4	0.88	4	3	4	4	4	3	0.92
Item 20	4	3	4	4	4	3	0.92	4	4	4	3	3	4	0.92
Promedio							0.92	Promedio						0.93

DISPOSICIONES DEL PENSAMIENTO CRITICO

Items	Coherencia						TOTAL	Relevancia						TOTAL
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	
Item 1	3	4	4	4	4	4	0.96	3	4	4	4	4	4	0.96
Item 2	4	3	4	4	3	4	0.92	3	4	4	3	3	4	0.88
Item 3	3	4	3	4	4	4	0.92	4	3	4	4	4	4	0.96
Item 4	4	4	3	4	4	4	0.96	4	3	4	4	4	4	0.96
Item 5	4	4	3	4	4	3	0.92	4	4	4	3	4	3	0.92
Item 6	4	3	4	4	3	3	0.88	4	3	4	4	3	3	0.88
Item 7	4	3	4	4	3	3	0.88	4	3	4	4	3	3	0.88
Item 8	4	3	3	4	3	3	0.83	4	4	4	3	3	3	0.88
Item 9	4	4	3	4	4	4	0.96	4	3	4	4	4	4	0.96
Item 10	4	3	3	4	3	3	0.83	3	4	4	4	3	3	0.88
Item 11	3	4	4	4	4	4	0.96	4	4	3	4	4	4	0.96
Item 12	3	4	4	4	4	4	0.96	4	4	3	4	4	4	0.96
Item 13	4	3	3	4	3	4	0.88	4	4	3	4	3	4	0.92
Item 14	3	3	4	4	3	3	0.83	4	3	4	4	3	3	0.88
Item 15	4	4	3	4	4	4	0.96	3	4	4	4	4	4	0.96
Item 16	4	3	4	4	3	4	0.92	3	4	4	4	3	4	0.92
Item 17	4	4	3	3	4	4	0.92	3	3	4	4	4	4	0.92
Item 18	4	3	4	4	3	4	0.92	3	4	4	4	3	4	0.92
Item 19	3	4	4	4	4	4	0.96	3	4	4	4	4	4	0.96
Item 20	4	3	4	3	3	4	0.88	3	4	4	4	3	4	0.92
Promedio							0.91	Promedio						0.92

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Items	Suficiencia							Claridad						
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	TOTAL	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	TOTAL
Item 1	3	4	4	4	3	4	0.92	4	4	4	3	4	3	0.92
Item 2	4	3	4	4	4	4	0.96	4	4	3	4	4	4	0.96
Item 3	4	4	4	3	4	4	0.96	4	3	4	4	3	4	0.92
Item 4	3	4	4	4	3	4	0.92	4	3	4	4	4	3	0.92
Item 5	4	3	4	3	4	4	0.92	3	4	4	4	3	4	0.92
Item 6	4	3	4	4	4	4	0.96	4	4	3	4	4	4	0.96
Item 7	4	4	3	4	4	3	0.92	4	4	3	4	4	4	0.96
Item 8	4	4	3	4	4	3	0.92	4	3	4	4	4	4	0.96
Item 9	4	4	4	3	4	4	0.96	4	4	3	4	3	4	0.92
Item 10	3	4	4	4	3	4	0.92	3	4	4	4	4	3	0.92
Item 11	4	3	4	4	4	4	0.96	3	4	4	4	4	4	0.96
Item 12	4	4	3	4	4	3	0.92	4	4	3	4	4	4	0.96
Item 13	4	4	4	3	4	4	0.96	4	3	4	4	3	4	0.92
Item 14	3	4	4	4	3	4	0.92	4	4	3	4	4	3	0.92
Promedio							0.93	Promedio						0.93

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Items	Coherencia							Relevancia						
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	TOTAL	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	TOTAL
Item 1	3	4	4	4	3	4	0.92	3	4	4	4	4	3	0.92
Item 2	3	4	4	4	3	4	0.92	3	4	4	4	4	3	0.92
Item 3	3	4	4	4	3	3	0.88	4	3	4	4	3	3	0.88
Item 4	4	3	4	4	4	3	0.92	4	4	4	3	3	4	0.92
Item 5	4	4	3	4	4	4	0.96	4	4	3	4	4	4	0.96
Item 6	4	3	4	4	4	4	0.96	4	4	3	4	4	4	0.96
Item 7	3	4	4	4	3	4	0.92	4	3	4	4	4	3	0.92
Item 8	3	4	4	4	3	3	0.88	3	4	4	4	3	3	0.88
Item 9	4	4	3	4	4	4	0.96	3	4	4	4	4	4	0.96
Item 10	3	4	4	4	3	4	0.92	4	4	3	4	4	3	0.92
Item 11	4	4	3	4	4	4	0.96	4	3	4	4	4	4	0.96
Item 12	3	4	4	4	3	4	0.92	4	4	3	4	4	3	0.92
Item 13	4	4	4	3	4	3	0.92	4	4	4	3	3	4	0.92
Item 14	4	3	3	4	4	4	0.92	3	4	4	4	4	4	0.96
Promedio							0.92	Promedio						0.93

Anexo D: Firma de los 6 doctores jueces expertos que validaron el contenido del instrumento de medición.

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO

(JUICIO DE EXPERTOS)

El presente instrumento tiene como finalidad validar el formulario de **PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO**, el mismo que será aplicado a estudiantes de la escuela de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos.

Instrucciones

La evaluación requiere una lectura detallada y completa de cada ítem propuesto a fin de comparar de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: **Suficiencia, Claridad de la redacción, Coherencia y Relevancia el contenido.** Para ello, deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, en caso contrario, se ofrece un espacio para las observaciones.

Juez N° 1	Docente universitario UNMSM y UNAC
Fecha actual:	12 de julio del 2019
Nombres y Apellidos de Juez:	Carlos Alberto Choquehuanca Saldarriaga
Grado Académico:	Doctor
Puesto de trabajo:	Docente universitario
Institución donde labora:	Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional del Callao
Años de experiencia profesión o científica:	44 años



Carlos Alberto Choquehuanca Saldarriaga
Firma del Juez Experto

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO

(JUICIO DE EXPERTOS)

El presente instrumento tiene como finalidad validar el formulario de **PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO**, el mismo que será aplicado a estudiantes de la escuela de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos.

Instrucciones

La evaluación requiere una lectura detallada y completa de cada ítem propuesto a fin de comparar de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: **Suficiencia, Claridad de la redacción, Coherencia y Relevancia el contenido**. Para ello, deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, en caso contrario, se ofrece un espacio para las observaciones.

Juez N° 2	
Fecha actual:	19 de julio del 2019
Nombres y Apellidos de Juez:	Manuel Eduardo Mejía Sasín
Grado Académico:	Doctor
Puesto de trabajo:	Docente Universitario
Institución donde labora:	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)
Años de experiencia profesión o científica:	38 años



Manuel Eduardo Mejía Sasín
Firma del Juez Experto

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO

(JUICIO DE EXPERTOS)

El presente instrumento tiene como finalidad validar el formulario de **PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO**, el mismo que será aplicado a estudiantes de la escuela de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos.

Instrucciones

La evaluación requiere una lectura detallada y completa de cada ítem propuesto a fin de comparar de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: **Suficiencia, Claridad de la redacción, Coherencia y Relevancia el contenido**. Para ello, deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, en caso contrario, se ofrece un espacio para las observaciones.

Juez N° 3	
Fecha actual:	14 de julio del 2019
Nombres y Apellidos de Juez:	José Antoni La Noire Núñez
Grado Académico:	Doctor
Puesto de trabajo:	Docente Universitario
Institución donde labora:	Universidad Nacional Mayor de San Marcos Universidad Le Cordon Bleu
Años de experiencia profesión o científica:	10 años

José Antoni La Noire Núñez
Firma del Juez Experto

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO

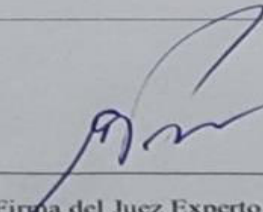
(JUICIO DE EXPERTOS)

El presente instrumento tiene como finalidad validar el formulario de **PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO**, el mismo que será aplicado a estudiantes de la escuela de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos.

Instrucciones

La evaluación requiere una lectura detallada y completa de cada ítem propuesto a fin de comparar de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: **Suficiencia, Claridad de la redacción, Coherencia y Relevancia el contenido**. Para ello, deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, en caso contrario, se ofrece un espacio para las observaciones.

Juez N°	
Fecha actual:	25 de agosto del 2019
Nombres y Apellidos de Juez:	Sonzalo Pareja Morillo
Grado Académico:	Doctor
Puesto de trabajo:	Docente
Institución donde labora:	E.U.P. G.U.M. Federico Villarreal
Años de experiencia profesión o científica:	44 años



 Firma del Juez Experto

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO

(JUICIO DE EXPERTOS)

El presente instrumento tiene como finalidad validar el formulario de **PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO**, el mismo que será aplicado a estudiantes de la escuela de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos.

Instrucciones

La evaluación requiere una lectura detallada y completa de cada ítem propuesto a fin de comparar de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: **Suficiencia, Claridad de la redacción, Coherencia y Relevancia el contenido**. Para ello, deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, en caso contrario, se ofrece un espacio para las observaciones.

Juez N° 5	Docente universitario UNMSM y UPC .
Fecha actual:	25 de agosto del 2019
Nombres y Apellidos de Juez:	Javier Gustavo Oyarse Cruz
Grado Académico:	Doctor
Puesto de trabajo:	Asesor Legal
Institución donde labora:	SUNAT
Años de experiencia profesión o científica:	27 años



Javier Gustavo Oyarse Cruz
Firma del Juez Experto

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO

(JUICIO DE EXPERTOS)

El presente instrumento tiene como finalidad validar el formulario de **PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO**, el mismo que será aplicado a estudiantes de la escuela de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos.

Instrucciones

La evaluación requiere una lectura detallada y completa de cada ítem propuesto a fin de comparar de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: **Suficiencia, Claridad de la redacción, Coherencia y Relevancia el contenido**. Para ello, deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, en caso contrario, se ofrece un espacio para las observaciones.

Juez N° 6	Docente universitario UNFV
Fecha actual:	01 de setiembre del 2019
Nombres y Apellidos de Juez:	Neri Miguel Ángel Loayza Valcárcel
Grado Académico:	Doctor
Puesto de trabajo:	Rector de la Universidad Privada Líder Peruana de Quillabamba. Santa Ana, La Convención, Cusco.
Institución donde labora:	Universidad Privada Líder Peruana.
Años de experiencia profesión o científica:	Más de 20 años.



Miguel Ángel Loayza Valcárcel
RECTOR
 Universidad Líder Peruana (ULP)