



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**Escala de habilidades del pensamiento reflexivo en universitarios:
Evidencias de validez**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciado en Psicología

AUTORES:

Rodriguez Tapia, Diana Estrella Solange (orcid.org/0000-0001-6393-2559)

Yañez Villanueva, Sergio Javier (orcid.org/0000-0002-6032-3165)

ASESORA:

Dra. Chavez Ventura, Gina (orcid.org/0000-0002-4638-3487)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicometría

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL:

Promoción de la salud, nutrición y salud alimentaria

TRUJILLO – PERÚ
2023

Dedicatoria

Queremos agradecer a nuestra familia por brindarnos su apoyo incondicional en los momentos que fueron necesarios para mantener nuestras fuerzas y concretar con éxito el desarrollo de esta investigación acorde con nuestra formación profesional.

Agradecimiento

A nuestros asesores por guiarnos,
enseñarnos y apoyarnos en el
desarrollo del trabajo de investigación.

Índice de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iv
Índice de contenidos	v
Índice de tablas	vi
Resumen	vii
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	4
III. METODOLOGÍA.....	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables y operacionalización.....	14
3.3. Población, muestra y muestreo.....	15
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	18
3.5. Procedimientos	19
3.6. Método de análisis de datos.....	20
3.7. Aspectos éticos	21
IV. RESULTADOS	23
V. DISCUSIÓN.....	30
VI. CONCLUSIONES.....	35
VII. RECOMENDACIONES	36
REFERENCIAS.....	37
ANEXOS	48

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Características sociodemográficas de los participantes en la línea base</i>	17
Tabla 2 <i>Evidencias de validez basada en el contenido de la Escala de habilidades del pensamiento reflexivo en universitarios</i>	23
Tabla 3 <i>Resultados de un análisis estadístico descriptivo de la escala de habilidades del pensamiento reflexivo</i>	25
Tabla 4 <i>Cargas factoriales de los ítems de la escala de Habilidades del Pensamientos Reflexivo</i>	26
Tabla 5 <i>Estadísticas correlaciones entre las variables habilidades del pensamiento reflexivo y de autoeficacia de estudio</i>	27
Tabla 6 <i>Índices de consistencia interna Omega para las dimensiones de la Escala de Habilidades del pensamiento reflexivo</i>	28
Tabla 7 <i>Índices de ajuste del AFC de la Escala de Habilidades del pensamiento reflexivo</i>	29

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar las Propiedades Psicométricas de la escala de habilidades del pensamiento reflexivo, la población fue de 369 estudiantes pertenecientes a diversas universidades de Trujillo, de género femenino y masculino, con un rango de edades entre los 17 a 55 años. La investigación es de tipo aplicado, de naturaleza no experimental por conveniencia y diseño instrumental. El instrumento utilizado fue la escala de Habilidades del Pensamiento Reflexivo en universitarios, la cual se correlacionó con la variable autoeficacia académica y se utilizó como instrumento la escala de Autoeficacia Percibida Específicamente en Situaciones Académicas. Los datos se analizaron mediante el programa estadístico JASP, dio como resultado la confirmación de la estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio, que evidencia un adecuado ajuste al modelo multifactorial, presentando índices de ajuste superiores al estándar: CFI=.95, TLI=.94, SRMR=.04, RMSEA=.04 y GFI=.92, además de poseer cargas factoriales superiores a .30; en cuanto a la correlación se reportó un tipo de relación positiva y un tipo de magnitud de moderada a grande, en cuanto a los valores encontrados oscilan entre .245 a .728. Se concluye que la escala posee adecuadas propiedades psicométricas y es apta para evaluar la variable.

Palabras Claves: Habilidades, pensamiento reflexivo, autoeficacia académica, correlación, validez.

Abstract

The present investigation had as general objective to determine the Psychometric Properties of the reflective thinking skills scale, the population was 369 students belonging to various universities of Trujillo, female and male, with an age range between 17 to 55 years. The research is of an applied type, of a non-experimental nature for convenience and instrumental design. The instrument used was the Reflective Thinking Skills scale in university students, which was correlated with the academic self-efficacy variable and the Perceived Self-efficacy scale Specifically in Academic Situations was used as an instrument. The data was analyzed using the JASP statistical program, resulting in the confirmation of the internal structure through confirmatory factor analysis, which shows an adequate fit to the multifactorial model, presenting fit indices higher than the standard: CFI=.95, TLI=.94, SRMR=.04, RMSEA=.04 and GFI=.92, in addition to having factor loadings greater than .30; Regarding the correlation, a type of positive relationship and a type of magnitude from moderate to large were reported, as regards the values found, they range from .245 to .728. It is concluded that the scale has adequate psychometric properties and is suitable for evaluating the variable.

Keywords: Skills, reflective thinking, academic self-efficacy, correlation, validity.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, a nivel mundial el entorno académico de educación superior tiene un alto nivel de exigencia. Para ello, es necesario mejorar las estrategias de aprendizaje y construir nuevos conocimientos, esto da pie a un aumento de autonomía en la forma de pensar (Acosta & Acosta, 2019). Los nuevos conocimientos son generados por la libertad de pensamiento y la reflexión que poseen los estudiantes, quienes usan la información adquirida, interpretan e interiorizan los conceptos impartidos por los docentes (Sarmiento, 2007). De esta manera se origina el aprendizaje, que es la interiorización de nueva información que emplea el pensamiento reflexivo, estratégico y práctico que poseen los estudiantes (Aranda et al., 2021).

El universitario aplica el pensamiento reflexivo en el ámbito académico, y en los demás aspectos de su vida, como: reflexionar sobre sus propias creencias y rendimiento personal, evaluando sus propias acciones y forma de pensar (Abella et al., 2018). Al desarrollar este tipo de pensamiento, se evidencia un aumento de habilidades, como estrategias sobre el intelecto adquirido en los procesos mentales. La resolución de problemas, exploración, comunicación, discernimiento, labor de equipo, estos procesos fomentan el incremento del pensamiento y calidad de aprendizaje (Orozco et al., 2017).

Por consiguiente, las diversas casas de estudio, deben avalar dicho pensamiento, debido a que no hay un progreso en el desarrollo de estas habilidades reflexivas. Estos resultados se pueden contrastar en los resultados de la prueba PISA del 2015, donde participaron 70 países y Perú obtuvo el puesto 64 según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ([OCDE], 2016). De igual manera ocurre en la prueba PISA del 2018, donde se pudo demostrar que la población peruana evidencia un bajo rendimiento a nivel escolar alcanzando el

puesto 64 de 77 países; la prueba PISA, evalúa los conocimientos y habilidades para enfrentarse a situaciones y desafíos en la sociedad actual (OCDE, 2019).

Se hizo una búsqueda de instrumentos para medir la variable, los siguientes no fueron considerados porque miden el pensamiento crítico, son extensos y se construyeron basados en otra población: El instrumento Watson-Glaser Critical Thinking, está en idioma inglés, de igual manera el instrumento California Critical Thinking. También se halló el cuestionario Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations ([HCTAES], 2006) está en idioma inglés, posee una baja validez de constructo y estructura factorial incongruente, además de sus ítems con preguntas abiertas que recaban opiniones, argumentos y soluciones. Así mismo el instrumento de Pensamiento Crítico (TPC), posee ítems mixtos, con tendencia proyectiva volviéndolo un instrumento cualitativo y evaluado el pensamiento crítico; por último, el instrumento PENCRISAL (Saiz & Fernández, 2012).

En la búsqueda por encontrar un test adecuado para el tema de interés, se localizó al instrumento Habilidades del pensamiento reflexivo en estudiantado universitario. El instrumento posee 19 ítems, siendo conveniente para lograr una aplicación satisfactoria al no ser extensa, y estar construida en idioma español, lo que facilita el entendimiento de las afirmaciones planteadas. Así mismo, cuenta con una confiabilidad de .89, que es considerada en un nivel alto, lo cual significa que la consistencia interna que el instrumento posee es buena, al existir una correlación entre sus ítems (Ventura-Leon & Caycho-Rodriguez, 2017). Los datos estadísticos señalan que la escala es adecuada para su aplicación en una población de universitarios, teniendo una adecuada confiabilidad y constructo, demostrado por los factores de comprensión reflexiva, apoyo proceso reflexivo y manifestaciones del proceso reflexivo ($\chi^2 = 20.08$, $gl = 8$, $*p < .001$; $\chi^2 / gl = 1.397$; CFI = .96; RMSEA = .039; GFI = .90).

Luego de haber evidenciado la carencia de información sobre este tema, surge la pregunta ¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de habilidades del pensamiento reflexivo en estudiantado universitario de la ciudad de Trujillo - Perú?

Por lo mencionado anteriormente, esta investigación es relevante para enriquecer el área teórica de la variable al existir pocos estudios de ella, pues servirá como antecedente para futuros investigadores. Además, contribuirá como herramienta e instrumento para que sea empleado por profesionales de la salud mental que hagan investigaciones en torno al pensamiento reflexivo. El instrumento de habilidades del pensamiento reflexivo, al ser aplicado y validado en el distrito de Trujillo, nos podrá proporcionar información sobre las características que mide el test en la población dándole sentido de poder ser aplicada en estudiantes universitarios.

Por consiguiente, este estudio tiene como finalidad, determinar las Propiedades Psicométricas de la escala de habilidades del pensamiento reflexivo en universitarios de la ciudad de Trujillo - Perú. Además, como objetivos se consideraron: establecer la evidencia de validez basada en el contenido, delimitar la evidencia de validez basada en la estructura interna, precisar la correlación que existe con la variable autoeficacia académica y describir los índices de confiabilidad por método de consistencia interna.

II. MARCO TEÓRICO

Por consiguiente, se dará a conocer la indagación de información recopilada de estudios de investigación que hayan tratado el tema de habilidades del pensamiento reflexivo en universitarios. En la investigación de Crespo-Cabuto et al. (2019) autores de la escala de Habilidades del pensamiento reflexivo en estudiantado universitario, fue escogido para material de estudio de este trabajo de investigación. La escala, está basada en las categorías propuestas por González-Moreno (2012), necesarias para realizar la validación. Consta de 19 reactivos y obedece a un modelo multidimensional, está compuesta por 3 dimensiones correlacionadas, que son: comprensión reflexiva, apoyo proceso reflexivo y manifestaciones del proceso reflexivo. La escala posee una consistencia interna calculada por el coeficiente alfa de .89 y KMO de .90. Así mismo en la prueba de Bartlett de 1625.88, $p \leq .000$. Además de presentar los índices de GFI, CFI y RMSEA que evidencian valores .92, .96 y .039, respectivamente.

Se encontró en las diversas bases de datos científicas, información que demuestra la relación que existe entre las habilidades del pensamiento reflexivo y la facultad para desarrollar procesos mentales. Tales procesos hacen posible el hallar soluciones a las diferentes circunstancias, en las cuales deban hacer planteamiento de ideas claras, discusiones con lógica, simbolización de situaciones, recobro de experiencias pasadas o realizar síntesis. Donde estas habilidades puedan ser resaltadas a través del desempeño individual de cada sujeto (Pihuave, 2017).

Vargas (2020) señala que, para un óptimo desarrollo del pensamiento reflexivo, antes debe haber un crecimiento adecuado de las habilidades blandas del estudiante, siendo estas de mucha relevancia en el ámbito académico, el cual se ve influenciado por el impacto que cause el docente en su rol, quien a través de las diversas herramientas proporcionadas facilita el logro de sus metas.

Las habilidades blandas hacen posible que las personas interactúen y tomen decisiones en situaciones que requieran el analizar sus opciones para resolver un problema. Las habilidades interpersonales, cognitivas y emocionales están incluidas en estas habilidades (Guerra, 2019).

Para Dewey (1989) la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo es continua, debido a que el pensamiento reflexivo es el análisis activo y crítico de creencias, juicios e hipótesis que permite validarlos y conducir a conclusiones justificadas (Gutiérrez, 2011).

Para poder precisar la definición de esta variable de estudio hace falta hacerse una autoevaluación sobre lo que se puede hacer para solucionar los problemas que surgen de esta evaluación y las soluciones para las mismas que surgen en ese periodo (Kasalak et al., 2022). Por ello se reconoce al pensamiento reflexivo como el desarrollo de experiencias para obtener mayores conocimientos conectando los aprendizajes prácticos con los teóricos (Rani, 2022). Entonces se podría decir que este tipo de pensamiento sirve para ahondar más sobre el aprendizaje que surge para buscarle solución a los conflictos (Elmali & Kiyici, 2018). Esta habilidad de reflexión sirve para ayudar a que emerja la fuerza de un individuo (Kholid et al., 2020).

En referencia a la variable se puede agregar que es un pensamiento metacognitivo, la cual se origina de los procesos cognitivos. La metacognición ayuda a percibir los procesos que se emplean en el uso de tareas, el ser consciente de los recursos personales que se cuenta para afrontar un problema, además de conocer las limitaciones propias para las diversas circunstancias que se puedan dar, esto se desarrolla desde la niñez (Hurtado, 2017). La reflexión, se evalúa de dos formas, considerándola como conciencia y actitud, enfocándose en creencias y percepciones relativamente estables de la reflexión, y como habilidad, centrándose en la comprensión de la reflexión por parte de los alumnos (Van, 2017).

Este tipo de pensamiento es un procesamiento de ideas que relaciona las experiencias personales con la aplicación de teoría, generando inferencias que van más allá que solo comprender el problema (Fernández et al., 2016). Según los antecedentes encontrados en el ámbito educativo, no se puede evitar hablar de

Dewey, quien en su libro “Cómo pensamos” menciona al modelo de pensamiento reflexivo y como se daría el aprendizaje a través del mismo. Este autor refiere que el estudiante toma conciencia de sus pensamientos, observaciones personales y de aprendizaje, tomando en cuenta sus éxitos y fracasos, pensamientos efectivos e ineficaces, el análisis y crítica de lo realizado o de lo que se está por realizar (Hosseini et al., 2018).

Así mismo, este tipo de pensamiento posibilita el volver sobre el mismo pensamiento para clarificar las ideas y llegar a resolver problemas existentes y conseguir los objetivos deseados en cualquier ámbito que se desempeñe. El modelo mencionado anteriormente, integrado al modelo constructivista de Bandura se logra unificar volviendo de esa manera una enseñanza ideal para la persona, brindándole las herramientas necesarias para poder afrontar los retos que se le presente en el ámbito académico (Hosseini et al., 2018).

Dewey (1933) definió el pensamiento reflexivo como el acto del repensar una idea o creencia de forma analítica, plantea el enfoque de construcción de conocimiento mediante la práctica de este en la vida diaria. Así mismo menciona que la reflexión es un tipo de pensamiento especial e incluye duda, vacilación, confusión y hacer indagaciones e investigaciones para resolver esta confusión; la petición de resolver esta confusión orienta el proceso de reflexión. Además, Taggart y Wilson (1998) definieron el pensamiento reflexivo como un proceso de toma de decisiones lógicas sobre temas educativos, y luego evaluar las decisiones tomadas por los maestros (Can & Yildirim, 2014).

En el ámbito educativo, existe el Modelo teórico pedagógico centrado en el alumno de Dewey (1989), quién refiere que el enfoque educativo está direccionado en el almacenamiento de conocimiento, este propicia el desarrollo del pensamiento abstracto en los estudiantes. Sin embargo, el modelo pedagógico de Dewey, propone que se debe priorizar el pensamiento lógico y real, el cual consiste en una transformación persistente del pensar enfocada en las acciones conscientes que realiza la persona en los diferentes ámbitos de su vida (Echeverry-Arcila et al., 2017).

El pensamiento reflexivo según Vygotsky (1989), menciona que se empieza a desarrollar este pensamiento desde la primera infancia, de los 0 a 3 años de edad, el infante imita principalmente a sus figuras paternas y desarrolla una relevante relación entre el pensamiento y lenguaje. Esto sirve como recurso para poder aprender a planificar las acciones del individuo, además de regular el comportamiento, la autonomía, criticidad y reflexión, lo cual se practica en los diferentes ámbitos con los que el sujeto interactúa, para luego interiorizar dicha cualidad (Furlan & Ferreira, 2017).

Prosiguiendo con los modelos teóricos, se menciona a Baron-Cohen quien propone la teoría de la mentalización, que hace referencia a competencias tales como explicar, predecir e interpretar el comportamiento y el pensar intencionado o con un propósito. Estas cualidades se adquieren en los primeros años del proceso del crecimiento humano desarrollándose de manera particular en cada persona, dependiendo de la interacción del mismo con su entorno, el cual puede ser favorable o desfavorable según sea el estilo de vida de la persona (De la Cerda et al., 2019). Así mismo, cuando se habla de la mentalización y por ende la reflexión de pensamientos, se nombra a la función reflexiva la cual surge del *selbst*, *self* o “uno mismo” indica que la consciencia reflexiva engloba diferentes constructos propios de la identificación como persona, lo que está relacionado con la autopercepción (Carrillo, 2015).

Además, abordando la variable a través de la teoría estructuralista de Giddens, menciona que la acción es un periodo de tiempo en donde se realiza una conducta ocasionada por la búsqueda de satisfacer alguna necesidad de la persona. Esto se convierte en un agente transformador de su entorno social, esto causa una práctica colectiva que afecta a la vida social de la persona y a sus relaciones interpersonales. El agente transformador tiene control sobre sus actos, su entorno físico y social, esto es posible gracias a un monitoreo reflexivo, logrando tener eficiencia en su vida (Ortiz, 1999). Así mismo, se puede ver que, en el área educativa, el docente proporciona diversas estrategias para motivar el aprendizaje significativo, para alcanzarlo es necesario el empleo de un pensamiento reflexivo (Ortiz, 1999).

La finalidad de practicar este tipo de pensamiento es resolver diferentes problemáticas; la acción y la reflexión trabajan como evaluación de un hecho después de culminar una investigación. La función principal del pensamiento reflexivo es transformar un conflicto y todo tipo de confusión en una situación clara, coherente y armoniosa (Mastrapa et al., 2016). Así mismo, es un proceso lógico del comportamiento humano complejo, sistemático, intencional, voluntario y direccional, que resuelve problemas basados en procesos intelectuales y emocionales del contexto, que le permitan actuar con coherencia y autonomía profesional (Jiménez et al., 2019).

Se puede decir que el proceso por el cual se aplica el pensamiento reflexivo en la educación es usarlo para revelar situaciones positivas y negativas relacionadas con el método de enseñanza y la capacidad para resolver problemas (Ozdemir & Oruc, 2020). El pensamiento es causado por el deseo del sujeto de conseguir un objetivo, para lograr la meta propuesta se necesita de una planificación reflexiva que está compuesta por un control y valor al acto de reflexionar de manera minuciosa la situación, otro aspecto que influye es la actitud que el sujeto pensante tenga. Por ello el docente debe reconocer al estudiante como un sujeto activo y lograr que esté predispuesto a aprender empleando un método de enseñanza adecuado, para propiciar la capacidad del sujeto y lograr un cambio social (Herrera, 2014).

En referencia a lo mencionado anteriormente, el deber principal de los padres y docentes es facilitar la educación a los estudiantes, considerándolos a ellos como agentes motivacionales y a los estudiantes como agentes de cambio, ya que son en ellos en quienes recae la iniciativa de aprender. Sin embargo, Dewey no consideraba que sean los estudiantes considerados como los principales responsables de sus logros o deficiencias, haciendo hincapié en que son los maestros quienes deberán crear condiciones de aprendizaje, alentando a los maestros a asegurarse de que los estudiantes lleguen a comprender sus limitaciones y potencialidades a través de sus críticas al rendimiento de los estudiantes y otros comentarios. Afirmó claramente que la guía, la dirección y la navegación del maestro eran imposibles si la energía para aprender no proviene del alumno (Williams, 2017).

Siguiendo con la idea, la producción e interiorización de conocimiento, puede ser ejemplificado en la lectura, que promueve el pensamiento crítico reflexivo mediante lecturas, discusiones, debates, fichas, guías, para fomentar aprendizaje (Álvarez et al., 2020). Para afianzar lo mencionado, si luego de haber recibido el conocimiento teórico se traslada el proceso de reflexión a la experiencia propia en un contexto real, enfocándose como motor de educación y aprendizaje, se podrá originar nuevas ideas, experiencias y por ende aprendizaje (Whalen & Páez, 2019).

Así también, se dice que el pensamiento reflexivo es una habilidad indispensable en el marco de la educación ya que esta se relaciona con el proceso y la resolución de problemas de manera efectiva (Cutts, 2018). Este tipo de pensamiento está aplicado en la educación pre y post grado en donde se requiere una reflexión crítica para adquirir nuevas destrezas resultantes de dicha práctica reflexiva. Tomando como base lo mencionado anteriormente, se infiere indicadores para propiciar el aprendizaje partiendo de una reflexión constante, generando una toma de conciencia de las acciones que se ejecutan y los pensamientos que posee el universitario (Sabariégo et al., 2019).

Referente a lo mencionado, Schon (1987) desarrolló un instrumento pedagógico que fomenta el pensamiento crítico-reflexivo para la educación el cual denominó, diario reflexivo, este ayuda a desarrollar el aprendizaje integral mediante la articulación de los saberes, favoreciendo a la reflexión, lo cual conduce a los estudiantes hacia una actividad deliberada y consciente que les permite adquirir un mayor conocimiento de sí mismos con mayor profundidad y más significativo, debido a la observación, la reflexión y el análisis (Veliz-Rojas et al., 2021).

Se ha destacado el rol que desempeña el pensamiento reflexivo en la realización de actividades educativas en el ámbito académico (Van, 2017), podemos agregar que existe una interacción relevante entre el pensamiento reflexivo y el rendimiento académico (Soodmand & Hamzavi, 2014). Sin embargo, el modelo educativo establecido en el Perú promueve el memorizar información, lo que dificulta el desarrollo del pensamiento reflexivo. Así mismo, se ha establecido de forma tradicional que los docentes tengan la autoridad y la ejerzan ante los estudiantes, quedando estos últimos sumisos y obedientes, lo cual también dificulta que el

estudiantado pueda mejorar en este tipo de pensamiento (Asakereh & Yousofi, 2018).

Freire (2018) menciona que quien imparte conocimientos, actúa en base a su formación y a los conocimientos que adquirió en el camino del mismo, por lo tanto, podría ser capaz de crear metodologías y métodos sintetizados. Tomar como referencia el modelo freireano sirve en la planificación y progreso de varias disciplinas que le permitirán al estudiantado encaminarse en una actitud más autónoma y curiosa ante los desafíos del estudio (Sola Da Silva-Ramos et al., 2021). De este modo, los movimientos reflexivos de indagación, promueven la polinización cruzada de saberes provenientes y se originan basándose en que el aprendizaje es una operación activa y que quien aprende construye su formación. Concluyendo que la reflexión es una situación de alternancia teoría y práctica donde los docentes en la educación superior son y serán cada vez más considerados como creadores de situaciones de aprendizaje estimulantes (Chaubet & Gervais, 2014).

Siguiendo con la idea, el propiciar una predisposición hacia la búsqueda de nuevo conocimiento y orientarlo al aprendizaje del estudiante debe ser considerado como una meta en el currículo de la institución educativa. Esto con el fin de lograr obtener una mayor comprensión sobre el proceso científico y pueda verlo desde la perspectiva crítica y organizada, haciendo posible que lo ponga en práctica en su vida diaria (Aldana et al., 2020). El análisis sobre el pensamiento reflexivo se basa en sus habilidades y en enseñar métodos para desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo, que potencia la búsqueda de soluciones, la crítica, la reflexión y determinar las tendencias de la misma en los estudiantes y futuros profesionales (Kaya & Öz, 2021).

Las habilidades pensamiento crítico y pensamiento reflexivo de los docentes y futuros docentes se consideran importantes en términos de desarrollo profesional y reformas educativas (Aryani et al., 2017). Se menciona que el pensamiento reflexivo comprende el pensamiento crítico, metacognitivo, creativo y resolución de problemas, por ello que un sujeto que pueda pensar de forma reflexiva, también lo hará de manera crítica. Este tipo de pensamiento necesita de habilidades tales

como: el cuestionamiento, evaluación, edición, razonamiento, desarrollo de hipótesis y predicción; para que pueda ser utilizado de forma óptima (Erdogan, 2020).

El pensamiento reflexivo puede determinar deficiencias en el aprendizaje y hacerse responsables de su aprendizaje. Por ello los educadores consideran que desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo en los futuros educadores siendo así capaces de reflexionar de manera preeminente al establecer relaciones más significativas entre la teoría y la práctica respecto de sus propios procesos de aprendizaje y por ende aumentar su conciencia sobre lo que hacen, cómo lo hacen, por qué lo hacen y lo que hacen en diferentes campos, desarrollar sus habilidades para la resolución de problemas. De esta manera, los futuros docentes se darían cuenta de sus puntos débiles y fuertes que poseen en los campos del conocimiento teórico y la práctica (Töman, 2017). En este contexto, la enseñanza reflexiva puede ser de suma importancia tanto en el sentido en que los estudiantes muestren características positivas en los dominios cognitivo y afectivo, los mismos que deben propiciarse en la formación de los docentes (Orakçı, 2021).

El pensamiento reflexivo es importante para el desarrollo de cualquier persona que se especialice en un campo específico. Ya que este implica una especie de habilidades de autoevaluación que requieren identificar debilidades y fortalezas en el proceso de pensar y aprender y hacer planes para mejorarlos además de la conciencia individual para pensar y aprender proceso. Para mejorar las habilidades de los estudiantes con tales habilidades, es necesario organizar los entornos de aprendizaje y que los profesores tengan reflexión habilidades de pensamiento, para que sean capaces de ayudar a los estudiantes a adquirir tales habilidades (Akkoyunlu et al., 2016).

Siguiendo con la misma idea, la capacidad reflexiva viene a ser un requerimiento social actual, el cual se originó debido al constructo mental de la acción pensante de adquirir conocimientos. Donde se reconoce a la persona como un ser autónomo e independiente, causante de la adquisición de sus conocimientos y del desarrollo del pensamiento reflexivo que hace posible el aprender a usar las habilidades de pensamiento y el momento en el que deben ser aplicadas (Laiquesilla, 2018). Se

menciona que el pensamiento reflexivo sería el registro continuo y consciente en la formación de creencias y conocimientos de un estudiante, volviéndose de esa manera una característica fundamental del estudiantado y profesorado en el entorno académico (Vacas, 2022).

A diferencia del pensamiento lógico en el cual se ve implicada la habilidad para resolver problemas utilizando la lógica y estrategias, caracterizándose por ser progresivo y verídico. Ya que, al resolver un conflicto presente, se reflexiona sobre cómo se ha resuelto una situación similar en el pasado, implicando el uso de la memoria y una transferencia de esquemas almacenados en la memoria de largo plazo (Sierra-Rubio, 2018). Por otro lado, el pensamiento crítico consiste en la práctica de habilidades y estrategias mentales, las cuales aumentan la posibilidad de alcanzar el objetivo propuesto, debido a que se emplea la búsqueda de solución de problemas, construcción de inferencias, análisis de probabilidades y la toma de decisiones (Betancourth-Zambrano et al., 2017).

Cabe resaltar que Bandura (1997) refiere que el modelo mencionado anteriormente guarda una relación positiva con la autoeficacia de los estudiantes al incluir dentro de este como las experiencias de dominio, modelado social, persuasión y respuestas psicológicas, aumento individual y colectivo, las cuales mejoran la motivación orientada al cumplimiento de las metas trazadas (Hosseini et al., 2018).

Por otra parte, la autoeficacia se refiere a la opinión propia que tienen las personas de sus habilidades para el logro de determinados resultados (Dominguez-Lara & Fernández-Arata, 2019). Esta capacidad posee una relación positiva con el rendimiento académico, conforma parte de las experiencias vicarias, haciendo referencia a que al observar a un sujeto teniendo éxito en alguna actividad o tarea, la persona tiene una mejor expectativa en cuanto a su desempeño al intentar dicha tarea (Yevilao, 2020).

Igualmente, Bandura (2001) menciona que, la autoeficacia académica es un conjunto de creencias que tienen las personas sobre su capacidad para organizarse y realizar las acciones necesarias para manejar situaciones relacionadas con su entorno académico (Dominguez, 2014).

Siguiendo con la misma idea, la autoeficacia para el comportamiento académico se refiere a un conjunto de juicios que cada individuo tiene sobre sus propias capacidades para organizar y realizar las acciones necesarias para manejar y afrontar situaciones relacionadas con los ámbitos académicos. Este tipo de autoeficacia es el más predictivo del éxito de los estudiantes, según los resultados en diferentes contextos, pues existe evidencia de que cuanto mayor es la autoeficacia percibida, mayores son las exigencias, la ambición y el compromiso. Así, la creencia en las propias capacidades y la dificultad de la tarea tiene un impacto decisivo en el desempeño de uno (Dominguez, 2018).

Por lo tanto, los universitarios que se concentran en sus actividades curriculares, poseen estrategias de aprendizaje que demuestran una conexión entre la autoeficacia y el pensamiento reflexivo. De esto podemos concluir que las personas que tienen mayor confianza en su autoeficacia, se sienten en la capacidad de aprender y por tanto desarrollan un pensamiento más maduro, reflexivo y por tanto más crítico en relación a la confianza en sus capacidades. alguien que se sienta capaz de expresar su opinión, exponer su punto de vista, encontrar diferentes alternativas (Bonetto & Paoloni, 2011)

Así mismo, la interacción que existe entre la confianza que el alumno tiene en sus capacidades y como este la emplea de una manera eficiente usando el pensamiento reflexivo y crítico ante las situaciones que se le presentan, le ayudarán a tener éxito en el desempeño académico, lo cual afianzará las creencias de autoeficacia que poseen. Esto influirá de forma positiva en la percepción que tiene de sí mismo y como este se desenvuelve de manera grupal e individual dentro del aula, teniendo un mejor proceso reflexivo y crítico, optimizando su proceso de aprendizaje (Bonetto & Paoloni, 2011).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Es de tipo aplicado, al tener como finalidad el uso de un instrumento psicométrico coherente con la muestra escogida, para poder desarrollar la construcción de nuevos conocimientos (Sánchez et al., 2018).

Además, esta investigación fue de naturaleza no experimental, lo que quiere decir que al realizar el estudio no se ha editado de ninguna forma los resultados obtenidos, así mismo se describieron las variables psicométricas concernientes al instrumento utilizado (Tacillo, 2016).

Tuvo un diseño Instrumental, ya que se hizo un análisis psicométrico de los ítems que contiene el instrumento, basándose en los estándares de validación recomendados por la American Psychological Association (APA) (Ato et al., 2013).

3.2. Variables y operacionalización

Variable: Pensamiento reflexivo

Dewey (1933) definió el pensamiento reflexivo como el acto del repensar una idea o creencia de forma analítica, plantea el enfoque de construcción de conocimiento mediante la práctica de este en la vida diaria.

Definición operacional:

Al realizar la operacionalización se utilizó la variable de habilidades del pensamiento reflexivo, está constituido por 19 ítems, la cual comprende tres dimensiones que son Comprensión reflexiva, Apoyos para el proceso reflexivo y Manifestaciones del pensamiento reflexivo. Estos ítems están basados en la escala de Likert, en donde se contempla un intervalo entre el 1 punto a 4 puntos, dándose que 1 es nunca, 2 es pocas veces, 3 es casi siempre y 4 es siempre (Bauce et al., 2018).

Escala de medición

De acuerdo con Villasís-Keever y Miranda-Novales (2016) describe que la variable utilizada en la investigación es de tipo ordinal, debido a que este tipo de escala de medición se clasifica en categorías, con valores y magnitudes similares entre los mismos, sin un orden en específico, y no se modifica la relación entre ellas.

3.3. Población, muestra y muestreo

- La investigación tiene como objetivo a la población de estudiantes universitarios, que se encuentren en el rango de edades entre los 17 a 55 años, de ambos sexos, los que pertenezcan a las diversas universidades de Trujillo.
- **Criterios de inclusión:** Para los criterios de inclusión, se planteó que en la investigación se trabajará con todos los estudiantes de ambos sexos pertenecientes a las diversas universidades de Trujillo, que estuvieran cursando sus estudios actualmente y que hayan respondido correctamente el cuestionario.

- **Criterios de exclusión:** Los estudiantes universitarios que no se tomarán en cuenta son aquellos, que estén estudiando fuera de la provincia de Trujillo, estudiantes no matriculados, estudiantes de más de 55 años de edad y los estudiantes que no culminen de contestar los ítems de la escala.

Muestra

Los encuestados para esta investigación son 369 estudiantes que pertenecen a las diversas universidades de Trujillo. Por lo tanto, según Cohen y Swerdlik (1998) el tamaño de la muestra preferentemente debe ser mayor a 10 personas por ítem, así mismo Martínez (2005) refieren que para validar un instrumento debe llegar a la mínima cantidad aceptable de encuestados que son 300.

Muestreo

Se identifica como muestreo al total de procedimientos que se realizan mediante una selección de una determinada población que se emplea en una investigación pertinente. Debido a lo cual, se usará el muestreo no probabilístico, ya que se solicitará el llenado virtual del cuestionario y la participación voluntaria (Otzen & Manterola, 2017).

Así mismo, es muestreo por conveniencia, el cual hace posible el tener a disposición a la población ideal para el estudio, posibilitando una aceptable accesibilidad entre los sujetos a estudiar y el investigador (Otzen & Manterola, 2017).

Unidad de análisis

Un universitario(a) de entre 17 a 55 años que estudié en una universidad de la ciudad de Trujillo. Castro (2018) indica que la unidad de análisis es el objeto de interés que se examina.

Tabla 1***Características sociodemográficas de los participantes en la línea base.***

Característica de línea base		Muestra completa	
		N	%
Genero	Mujer	184	49.86
	Hombre	185	50.14
Tipo de Universidad	Privada	269	74.75
	Publica	100	25.25
Facultades	Derecho y Humanidades	37	10.02
	Ciencias de la Salud	114	30.89
	Ciencias Empresariales	34	9.21
	Ingeniería y Arquitectura	184	49.88
	I	16	4.33
Ciclo	II	28	7.58
	III	17	4.60
	IV	44	12.92
	V	19	5.14
	VI	30	8.13
	VII	23	6.23
	VIII	57	16.44
	IX	32	7.09
	X	58	16.71
	XI	28	7.58
	XII	12	3.25

En la tabla se puede observar la prevalencia de universitarios de género masculino representado por el 50.14% (185) y el género femenino 49.86 % (184). Así mismo, se evidencia que el tipo de universidad que destaca es la privada con un 74.75% (269). Prosiguiendo con los resultados, se observa que la facultad de ingeniería y

arquitectura es la más predominante en el tamaño de muestra recopilado siendo el 49.88% (184), seguida por Ciencias de la salud 30.89 (114). Los participantes que fueron encuestados fueron en su mayoría del X ciclo representando un 16.71% (58), seguido por VIII ciclo con un 16.44% (57).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

En el desarrollo de la investigación se emplea la encuesta como técnica para la recopilación de información, se realizará mediante una serie de interrogantes a las personas seleccionadas mediante nuestro criterio de inclusión y exclusión, con la finalidad de llegar al objetivo planteado en este trabajo de investigación (López & Fachelli, 2016).

Instrumento

Con relación al instrumento que se utilizó, ha sido elaborado por Crespo-Cabuto, González-Frías y Madrid-López (2019) quienes son las autoras de la escala de Habilidades del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios, hecho en México. La cual tuvo como objetivo evaluar si este instrumento puede ser aplicado en estudiantes universitarios. El tiempo que dura la aplicación del instrumento, puede llegar a durar entre 10 minutos aproximadamente. Enfocando a la parte de la contestación del inventario, consta de 19 ítems mediante 3 dimensiones, la primera mide la comprensión reflexiva, la segunda apoyos para el proceso reflexivo y la tercera, manifestaciones del pensamiento reflexivo; en las que se otorga un puntaje máximo de 4 y como mínimo de 1, especificando lo sería: 1 (nunca), 2 (pocas veces), 3 (casi siempre) y 4 (siempre). Para ello los ítems están distribuidos de la siguiente manera: del ítem 1 al 9 evalúan la comprensión reflexiva, del ítem 10 al 13 evalúan apoyos para el proceso reflexivo y del 14 al 19 evalúan manifestaciones del pensamiento reflexivo. Así mismo, se evidencia que dicho instrumento posee valores de confiabilidad valor de Alfa de .89, valor de KMO de .90, CFI (índice de ajuste comparativo) de .96; RMSEA (Error de la raíz cuadrada media de aproximación) de .039; GFI (Índice de bondad de ajuste) de .92.

La Escala de Autoeficacia Percibida Específicamente en Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983), en versión de Domínguez et al. (2014), es la herramienta utilizada para demostrar la validez. Se hizo la adaptación de una muestra de 249 universitarios peruanos, cuyas edades oscilan entre 16 y 42 años. El análisis a nivel del contenido, realizado por jueces expertos, brindó evidencia de representatividad de los ítems con relación al constructo evaluado. Asimismo, el análisis factorial reveló que la EAPESA presenta una estructura unidimensional (un factor que explica el 55.261% de la varianza total del instrumento). Por otro lado, con relación a la confiabilidad, el coeficiente de consistencia interna es adecuado (0.89), la cual consta de nueve ítems y posee una escala de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (Nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre). A medida que avanza la puntuación, mayor es la autoeficacia académica. Para el presente estudio mostró indicadores adecuados de dimensionalidad ($SB-\chi^2(27)=73.055$ ($p < .01$), CFI= .994, RMSEA (IC 90%)= .056 [.041, .072], SRMR= .037).

La Escala de Autoeficacia Percibida Específicamente en Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983), en versión Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez (2012). Es la herramienta utilizada para demostrar la validez. Se utilizó una muestra de 249 universitarios peruanos, cuyas edades oscilan entre los 16 y los 42 años. El análisis del nivel de contenido de los jueces expertos evidenció la representatividad de los ítems en relación con la construcción evaluada. Adicionalmente, el análisis factorial reveló que la EAPESA tiene una estructura unidimensional, que explica el 55,261% de la varianza global del instrumento.

3.5. Procedimientos

Como primer paso, se realizó una exploración sobre el pensamiento reflexivo, mediante una recopilación de información del autor del instrumento, conceptos y modelos teóricos. Al determinar el instrumento a utilizar se prosiguió con el envío del correo electrónico, en donde iba la solicitud de permiso para el uso del instrumento Habilidades del pensamiento reflexivo por parte del Dr. Crespo Cabuto Angélica, Mg. González Frías María y Dr. Madrid López Esthela, el cual está direccionado a la población universitaria. Como siguiente paso, debido a la situación del país, se tuvo que aplicar el instrumento de manera virtual, creando un

formulario Google para una socialización masiva a la población de interés. Luego de haber sido autorizados con el permiso pertinente, se hizo una evaluación de la claridad de los ítems mediante un formulario Google con la ayuda de 10 participantes que cumplen los criterios de inclusión señalados, luego se hizo la evaluación de los ítems del instrumento bajo criterios de jueces expertos que evaluaron la claridad, coherencia y relevancia. Después de haber subsanado las observaciones de los jueces expertos, se aplicó el instrumento en cuestión mediante el formulario Google anteriormente mencionado en el estudiantado universitario de la ciudad de Trujillo. Por otro lado, para el procedimiento de recolección de datos, se utilizó una prueba piloto en una población de 119 estudiantes universitarios, seguidamente se aplicó el instrumento en una población más extensa, la cual constó de 250 estudiantes universitarios, posteriormente se vaciaron los datos obtenidos a Excel, después empleando un programa se obtuvieron los resultados que más adelante se describieron y fueron empleados para determinar la validez a través del análisis.

3.6. Método de análisis de datos

Con el fin de efectuar los objetivos planteados, se dividió el trabajo en tres pasos, el primer paso constaba de prueba piloto del instrumento de Habilidades del pensamiento reflexivo, en una muestra de 119 estudiantes universitarios; el segundo paso fue el aplicar en una muestra de 250 universitarios. Se empleó el MS Excel 2016 en donde se hizo el vaciado de datos para formar la sabana de datos, luego se exportó los datos al programa estadístico Jasp.

Se utilizó el método de juicio de expertos para establecer la evidencia de validez con base en el contenido, y los resultados se procesaron considerando el coeficiente de validez V de Aiken. En consecuencia, este estimador está diseñado para evaluar opiniones de expertos con respecto a las reactividades que componen un instrumento (Escorra, 1988).

Se realizó una evaluación estadística descriptiva inicial, que examina todas las variables observables y describe los valores de los datos para brindar la información numéricamente (Hernández et al., 2014). Para describir la visualización del estudio, se utilizaron medidas de desviación estándar, así como medidas de dispersión,

como la desviación mediana. Lo anterior se hizo con el fin de comprobar que la supuesta normalidad se ajusta teniendo en cuenta los valores de asimetría y curtosis. Así, se estimaron tanto los índices de bondad de ajuste absolutos (χ^2/df , RMSEA, SRMR) como los índices comparativos (CFI, TLI).

Además, se empleó el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), del cual se obtuvo índices de ajuste, donde se emplea el método de Máxima Verosimilitud, para que siguiente a ello se utilice el programa de Jasp para calcular de manera esquematizada e interválica, al 95% de confianza, considerando valores mayores a 0.70 como aceptables y la confiabilidad mediante el coeficiente Omega (Musso, 2019).

3.7. Aspectos éticos

En el Código de Ética del Psicólogo Peruano (2017) se considera como parte de su obligación que el psicólogo debe mantener su confidencialidad en las diferentes áreas en que se desenvuelva. Enfocándose en la recolección de información que se realiza mediante evaluaciones e investigaciones con seres humanos. Por ello es de vital importancia que el psicólogo proteja la información brindada, tomando de igual manera en consideración la existencia de reglamentos institucionales, como también profesionales y científicas, como se señala en el artículo 24° al 27°.

IV. RESULTADOS

Tabla 2

Evidencias de validez basada en el contenido de la Escala de habilidades del pensamiento reflexivo en universitarios.

N°	Claridad		Coherencia		Relevancia	
	V	IC95%	V	IC95%	V	IC95%
1	.89 1	.67 -.96 .82 - 1	.89 1	.67-.96 .82 - 1	.94 1	.74-.99 .82 - 1
2	.89 1	.67 -.96 .82 - 1	.89 1	.67-.96 .82 - 1	.89 1	.67-.96 .82 - 1
3	1	.82 - 1	1	.82 - 1	1	.82 - 1
4	.89 1	.67-.96 .82 - 1	.943 1	.74 -.99 .82 - 1	.94 1	.74 -.99 .82 - 1
5	.89 .94	.67-.96 .74 - .99	.89 .943	.67 -.96 .74 - .99	.89 .94	.67 -.96 .74- .99
6	.94 1	.74 -.99 .82 - 1	1 1	.82 - 1 .82 - 1	1 1	.82 - 1 .82 - 1
7	.94	.74 -.99	1	.82 - 1	1	.84 - 1
8	.89 1	.67-.96 .82 - 1	1 1	.82 - 1 .82 - 1	1 1	.82 - 1 .82 - 1
9	.94	.74 -.99	1	.82 - 1	1	.82 - 1
10	1	.82 - 1	1	.82 - 1	1	.82 - 1
11	1	.82 - 1	1	.82 - 1	1	.82 - 1
12	1	.82 - 1	1	.82 - 1	1	.82 - 1
13	1	.82 - 1	1	.82 - 1	1	.82 - 1
14	.94	.74-.99	1	.82 - 1	1	.82 - 1
15	1	.82 - 1	1	.82 - 1	1	.82 - 1
16	.89 1	.67-.96 .82 - 1	.89 1	.67-.96 .82 - 1	.89 1	.67-.96 .82 - 1
17	.94	.74 -.99	1	.82 - 1	1	.82 - 1
18	1	.82 - 1	1	.82 - 1	1	.82 - 1
19	1	.82 - 1	1	.82 - 1	1	.82 - 1

En la tabla 2, se visualizan los índices de validez de contenido de los ítems de la Escala de Habilidades del Pensamiento Reflexivo, por parte de 6 jueces expertos, quienes valoraron la claridad, coherencia y relevancia del instrumento, sugirieron modificaciones en los ítems 1, 2, 4, 5, 6, 8 y 16, al evidenciarse que los valores de los intervalos de confianza inferiores de dichos ítems están por debajo del estándar permitido. Se prosiguió con la atención a las indicaciones, subsanando las observaciones y reenviados para su reevaluación, dando como resultado que los valores mínimos de los intervalos de confianza son favorables para el desarrollo de la investigación, estos son superiores a .741, dichos valores son aceptables según Merino-Soto (2018), cuyos valores deben ser más de .70 para que sea aceptada (Charter, 2003).

Tabla 3

Resultados de un análisis estadístico descriptivo de la escala de habilidades del pensamiento reflexivo.

Ítem	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
1	3.24	.66	-.54	.20
2	3.24	.65	-.35	-.44
3	3.24	.72	-.49	-.68
4	3.27	.65	-.47	-.15
5	3.32	.64	-.55	-.09
6	3.16	.69	-.33	-.53
7	3.28	.70	-.50	-.69
8	3.17	.71	-.31	-.82
9	3.26	.69	-.56	-.26
10	2.29	.77	.81	.39
11	2.70	.93	.13	-.13
12	2.65	.96	.03	-.05
13	3.12	.71	-.36	-.35
14	3.12	.72	-.32	-.59
15	3.20	.70	-.45	-.38
16	3.25	.70	-.54	-.34
17	3.26	.66	-.40	-.52
18	3.15	.72	-.42	-.43
19	3.37	.62	-.54	-.26

En la tabla 3, se evidencian los índices identificados en el análisis estadístico descriptivo. Los resultados de asimetría encontrados oscilan entre -.543 y .817, así mismo los resultados de la curtosis oscilan entre -1.130 y .394, lo cual demuestra que las puntuaciones totales de los ítems evaluados siguen una distribución normal y no se distancian de la media, permaneciendo en el estándar (asimetría < 3; curtosis <10) manteniéndose dentro de los parámetros normales (Kline, 2016).

Tabla 4

Cargas factoriales de los ítems de la escala de Habilidades del Pensamientos Reflexivo

Factor	ítem	Cargas factoriales
Comprensión reflexiva	1	.67
	2	.59
	3	.68
	4	.69
	5	.70
	6	.67
	7	.62
	8	.64
	9	.70
Apoyo del proceso reflexivo	10	.38
	11	.83
	12	.77
Manifestaciones del proceso reflexivo	13	.68
	14	.73
	15	.64
	16	.73
	17	.72
	18	.65
	19	.58

En la tabla 4 se observa las cargas factoriales de los ítems pertenecientes a los factores del modelo estimado. Las cargas factoriales superan el estándar de .30 (Tabachnick et al., 2007), por lo tanto, explican adecuadamente al factor que pertenecen.

Tabla 5

Estadísticas correlaciones entre las variables habilidades del pensamiento reflexivo y de autoeficacia de estudio.

Variable		M1	M2	M3	A1
1. M1	r	—			
	p	—			
2. M2	r	.28	—		
	p	< .001	—		
3. M3	r	.77	.40	—	
	p	< .001	< .001	—	
4. A1	r	.72	.24	.72	—
	p	< .001	< .001	< .001	—

Nota: M1= Comprensión reflexiva; M2= Apoyos del proceso reflexivo; M3= Manifestaciones del proceso reflexivo; A1= Autoeficacia

En la tabla 5 se evidencia que existe una relación positiva entre las dimensiones de la escala de habilidades del pensamiento reflexivo y autoeficacia, además de presentar un grado de relación de moderado a grande, lo que quiere decir que hay una fuerte correlación entre las variables (Gignac & Szodorai, 2016). Se reportó los índices de correlación entre la autoeficacia y la comprensión reflexiva arroja un $r=.728$, lo cual se considera como un grado de relación grande. La dimensión apoyo para el proceso reflexivo y la autoeficacia presentan una correlación de $r=.245$, lo cual se considera como un grado de relación moderada. La dimensión manifestaciones del proceso reflexivo $r=.720$, lo cual se considera como un grado de relación grande con autoeficacia.

Tabla 6

Índices de ajuste del AFC de la Escala de Habilidades del pensamiento reflexivo

Índices de ajuste	
Índice	Valor
CFI	.95
TLI	.94
RMSEA	.04
SRMR	.04
GFI	.92

Se aplicó el análisis factorial confirmatorio para poner a prueba el modelo multifactorial en el cual está basado el instrumento, para poder verificar si su estructura es confirmada por sus índices de ajuste. En la tabla 6 se destaca que se mostraron buenos índices de ajuste: CFI=.95, TLI=.94, RMSEA=.04, SRMR=.04 y GFI=.92; además, son equivalentes. Por lo tanto, se mantuvo el modelo propuesto por Gonzales (2012).

Tabla 7

Índices de consistencia interna Omega para las dimensiones de la Escala de Habilidades del pensamiento reflexivo

Dimensiones	Coeficiente Omega	IC95%	
		LI	LS
Comprensión reflexiva	.87	.85	.89
Apoyos del proceso reflexivo	.74	.70	.78
Manifestaciones del proceso reflexivo	.85	.83	.87

Se aprecia los índices de consistencia interna según el coeficiente Omega en las siguientes dimensiones: comprensión reflexiva, las cuales varían de .85 a .89, apoyos del proceso reflexivo, las cuales varían de .74 a .78 y Manifestaciones del proceso reflexivo, los cuales varían de .83 a .87.

V. DISCUSIÓN

En el ámbito académico se evidencia que existe una problemática con respecto a las habilidades del pensamiento reflexivo en universitarios. Esto surge de un modelo educativo desfasado, enfocado en la acumulación de conocimientos y centrado en el pensamiento abstracto, lo cual a su vez dificulta el desarrollo del pensamiento reflexivo (Asakereh & Yousofi, 2018). Por ello, consideramos que se debe poner en práctica un modelo pedagógico distinto que priorice el fomentar el pensamiento lógico real en las propias acciones de cada individuo en su vida cotidiana, así como también los conocimientos aprendidos (Echeverry-Arcila et al., 2017)

Los comportamientos que ejecutan los individuos, están ligados a los conocimientos y experiencias que se generan en un determinado contexto, se incrementan con el pasar el tiempo, estas acciones influyen en el desarrollo continuo de la reflexión el cual depende del nivel de estimulación cognitiva que reciba en la toma de decisiones en los diferentes ámbitos de su vida, afectando de forma positiva en las actividades académicas que desempeñe (Whalen & Páez, 2019). La reflexión potencia el aprendizaje al usar saberes anteriores e incorporar saberes actuales, de esta manera se construye nuevo conocimiento necesario para la formación del estudiante (Chaubet & Gervais, 2014).

El primer objetivo planteó la finalidad de determinar la evidencia de validez basada en el contenido, utilizando los datos obtenidos de la evaluación ejecutada mediante el criterio de jueces expertos de la escala. Esto se hizo con la intención de crear una representación visual de los elementos que se utilizarán para estimar el constructo, evitando declaraciones redundantes, inexactitudes en la oración y posibles problemas con su traducción (Alarcón, 2008; Aiken, 1996). Los ítems de la escala (1, 2,4, 5, 6, 8, 16), luego de ser revisados por los jueces, tuvieron leves modificaciones, siguiendo las recomendaciones de los mismos, para su mayor entendimiento y comprensión por parte de los participantes que respondieron al instrumento. Así mismo, se evidencia que hay una diferencia entre la población peruana y mexicana, en cuanto a la redacción y comprensión de los ítems, dichas dificultades no se mostraron al aplicar la escala en la población original en la que fue creada el instrumento, Crespo-Cabuto et al. (2019) reportaron que al evaluar la

validez de contenido en la población mexicana tuvo como resultado que los ítems eran adecuados para medir el constructo que pretendía.

Por otro lado, el segundo objetivo específico planteó delimitar la evidencia de validez basada en la estructura interna. Para ello, se utilizó el análisis factorial confirmatorio, se comprobó mediante los índices de ajuste, que el modelo multifactorial que tenía como estructura interna el instrumento es el adecuado, esto se confirmó al someter el instrumento a una evaluación mediante el ajuste de los modelos, teniendo en cuenta el patrón de relación entre los factores, variables y el número de factores (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010), además de corroborar que cumple con los índices de ajuste adecuados para ser considerado como una escala válida y que logra medir su constructo objetivo.

Por tanto, se reporta que existe un buen ajuste del modelo al evidenciarse un buen nivel de validez, puesto que superan los estándares establecidos de RMSEA= .08, SRMR=.08, GFI=.90, CFI=.90 y TLI=.90 (Schumacker & Lomax, 2016). De igual modo, superan los valores más restrictivos planteados por Pérez et al. (2013), siendo los valores establecidos de RMSEA= .06, SRMR=.06, GFI=.90, CFI=.90 y TLI=.90. En lo que respecta a las cargas factoriales, los valores reportados de cada ítem, superaron el estándar de ,40 por lo que, todos los reactivos, explican adecuadamente el factor al que corresponde (Pérez et al., 2013).

Los resultados obtenidos comprueban que el modelo multifactorial que posee el instrumento, es válido, fue confirmado por los adecuados índices de ajuste que se obtuvo mediante el análisis factorial confirmatorio que afirma que la estructura interna de la escala posee validez, las mismas que son similares al estudio original hecho por Crespo-Cabuto et al. (2019) autores de la escala de Habilidades del pensamiento reflexivo en estudiantado universitario, mostrando valores de índices de GFI, CFI y RMSEA que evidencian valores .92, .96 y .039, respectivamente.

Por consiguiente, se deja constancia que al ser comprobada la estructura interna del instrumento y por ende el modelo teórico en el que fue basado en la creación del instrumento, se confirma que el modelo pedagógico de Dewey usado por Gonzales (2012) es idóneo para el instrumento. Así, mismo se corrobora que modelo multidimensional de 3 dimensiones (comprensión reflexiva,

manifestaciones del proceso reflexivo y apoyos para el proceso reflexivo) es adecuado en la relación y pertinencia de los ítems en la población objetivo, a su vez confirma que es posible evaluar las habilidades del pensamiento reflexivo en universitarios, tomando como base las dimensiones propuestas. Lo mencionado anteriormente, coincide con la investigación hecha por Crespo-Cabuto et al. (2019) y la presente investigación dejando entrever que la diferencia más relevante se encontró en la claridad de los ítems.

Por otro lado, el tercer objetivo específico planteó precisar las evidencias de validez en relación con la variable autoeficacia. Para cumplir con el objetivo, el procedimiento consiste en correlacionar la variable de estudio con otra equivalente, siendo esta la Escala de Autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983), en versión de Domínguez et al., (2012). El instrumento en consideración, muestra adecuadas propiedades de medición: el análisis a nivel del contenido, realizado por jueces expertos, otorgó evidencia de que los ítems poseen una relación positiva con el objetivo del instrumento, que es evaluar la variable autoeficacia.

Se evidencia que existe una relación positiva entre las dimensiones de la escala de habilidades del pensamiento reflexivo y autoeficacia académica, además de presentar un grado de relación moderado a grande, lo que quiere decir que hay una fuerte correlación entre las variables (Gignac & Szodorai, 2016). Esto demuestra que las habilidades del pensamiento reflexivo tienen una fuerte relación con la autoeficacia académica, es decir, las personas adquieren sensibilidad a sus experiencias, analizan sus cogniciones y autocreencias, participan en procesos de autoevaluación, modifican sus capacidades, pensamiento y comportamiento, lo que influye en cómo se desarrollan estas habilidades, talentos y conocimientos a través del lente de la eficacia en el ámbito académico (Tirado, 2018).

De manera más específica, se halló que la relación entre la dimensión de comprensión reflexiva y autoeficacia académica es positiva y de una magnitud grande, lo que significa que las personas son capaces de evaluar y modificar sus pensamientos, comportamientos, autopercepciones y creencias necesarias para planificar y llevar a cabo el curso de acción, que, en el ámbito académico, pueden ser exámenes, exposiciones, entre otras exigencias académicas.

En la siguiente dimensión de apoyos para el proceso reflexivo, existe una relación positiva y de una magnitud moderada con la variable autoeficacia académica, lo que significa que el universitario tiene la necesidad de encontrar una guía o motivación externa, por lo cual, si bien la autoeficacia se basa en la confianza en sí mismo, si no está desarrollada puede tener dificultades para realizar sus actividades sin una guía.

Prosiguiendo con la dimensión de manifestaciones del pensamiento reflexivo, existe una relación positiva y de magnitud grande con la variable autoeficacia académica, ya que el estudiante evalúa, modifica sus pensamientos y su comportamiento, así como incorpora sus propias percepciones y creencias para planificar y llevar a cabo el curso de acción.

En este sentido, se evidencia la correlación que existe entre un buen desarrollo del pensamiento reflexivo y la confianza que puede poseer el universitario para afrontar las exigencias académicas propias de este nivel educativo, al tener una mejor percepción de sí mismo, se verá afectado de manera positiva el aprendizaje que pueda lograr (Bonetto & Paoloni, 2011). Así mismo, cabe resaltar que el pensamiento reflexivo, está compuesto por el pensamiento crítico, metacognitivo, creativo y resolución de problemas (Erdogan, 2020), lo cual proporciona herramientas necesarias para potenciar el rendimiento académico, en especial relevancia el pensamiento crítico, que fomenta la generación del autoconcepto académico y profesional (Woo & Tak, 2015). De la misma forma, se evidencia que existe una relación significativa entre el pensamiento crítico y la autoeficacia académica de nivel superior (Frias, 2021).

Por último, se planteó el objetivo de determinar los índices de confiabilidad por consistencia interna de la escala de habilidades del pensamiento reflexivo en estudiantado universitario. La confiabilidad por consistencia interna es una bondad que corresponde a las puntuaciones de un instrumento, el que determina en qué medida la medición es precisa y consistente, con un menor margen de error (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Cabe señalar que, por muchos años, el estadístico mayormente empleado ha sido el coeficiente alfa, no obstante, presenta las siguientes limitaciones: sus valores varían de acuerdo a la cantidad de ítems, cantidad de número de respuestas y la proporción de varianza de un test

(Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Ante estas limitaciones, se ha planteado el coeficiente omega, como un método alternativo más consistente, el cual hace uso de las cargas factoriales para estimar la confiabilidad, no depende del número de ítems y muestra un valor real consistente de la propiedad de medición (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

Por tanto, se mostraron las dimensiones se obtuvieron los siguientes valores: comprensión reflexiva .87, apoyo del proceso reflexivo .74 y manifestaciones del proceso reflexivo .85. Por tanto, los valores mostrados muestran consistencia, puesto que supera el estándar mínimo establecido de .70 (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). En contraste con el trabajo previo, se aprecia similitud con el estudio de Crespo-Cabuto et al. (2019), quienes mostraron un índice de consistencia interna alfa de ,89.

En lo que respecta a las implicancias prácticas, el presente instrumento muestra ser relevante para enriquecer el área teórica de la variable al existir pocos estudios de ella, pues servirá como antecedente para futuros investigadores. Además, contribuirá como herramienta e instrumento para que sea empleado por profesionales de la salud mental que hagan investigaciones en torno al pensamiento reflexivo, así mismo, aportará las características que posee la población objetivo de esta investigación en relación al pensamiento reflexivo.

En función a las limitaciones, los resultados obtenidos solo describen a la muestra estudiada, sin embargo, no se puede generalizar a otras poblaciones, ya que se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, al encuestar a una población de fácil acceso. Por lo anteriormente mencionado, es relee extender los estudios a diferentes poblaciones y características para poder analizar la escala. Por otro lado, se ha podido observar que el instrumento aún se encuentra en estudios iniciales de propiedades de medición, por lo que no hubo apoyo de antecedentes para realizar el contraste con los resultados obtenidos. Por último, en lo que respecta al espacio temporal, no se ha podido realizar otros procedimientos estadísticos, como por ejemplo test-retest, puesto que el tiempo de investigación es limitado para los fines propuestos.

VI. CONCLUSIONES

- La escala de habilidades del pensamiento reflexivo, presenta adecuadas propiedades psicométricas para universitarios de la ciudad de Trujillo – Perú.
- El instrumento posee una evidencia de validez de contenido adecuada, con base a los criterios de claridad, coherencia y relevancia otorgada por 6 jueces expertos.
- Se obtuvo la validez de estructura interna del instrumento y se confirmó el modelo multidimensional de tres factores correlacionados.
- Se comprobó que la escala de habilidades del pensamiento reflexivo converge con la variable autoeficacia académica.
- La confiabilidad por consistencia interna está dentro de los valores adecuados, por lo que se puede afirmar que la escala mantiene precisión en la medida de la variable.

VII. RECOMENDACIONES

Se recomienda considerar como tema de futuras investigaciones las propiedades psicométricas de la escala de habilidades del pensamiento reflexivo para poder generar un mayor número de antecedentes en diversas poblaciones.

Se recomienda hacer uso de correlación con variables que posean una relación positiva u opuestas, para poder evidenciar su comportamiento frente a otras variables.

A la comunidad científica, seguir realizando estudios en relación al pensamiento reflexivo.

Se sugiere utilizar la escala en el proceso de medición colectiva con un tipo de muestreo probabilístico.

REFERENCIAS

- Abella García, V., Alós Lladó, M., Anglès Regos, R., Ausín Villaverde, V., Cano Hila, R., Cejas León, A. B., Chisvert Tarazona, M. J., Delgado Benito, V., Encinar Prat, L., Escofet Roig, A., Esparza Pagès, M., Morín Fraile, V., Navío Gámez, A., Novella Cámara, A., Hortigüela Alcalá, D., Ruiz Bueno, A., Ruiz Bueno, C., Sánchez Martí, A., Sandín Esteban, M. P., Sánchez Santamaría, J., Palomares Montero, D., Renovell Rico, S., Rubio Serrano, L., Soto González, M. D. & Vidal Chiribes, J. (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/01/CDU-35.pdf>
- Aiken, L. (1996). Test psicológicos de evaluación. México: Prentice-Hall.
- Acosta, M., & Acosta, M. (2019). Formación del pensamiento reflexivo para el logro de un aprendizaje significativo de la Física en estudiantes universitarios. *Revista Científica*, 4(12), 141–161. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Cientifica/article/view/328
- Akkoyunlu, B., Telli, E., Menzi Çetin, N. & Dağhan, G. (2016). Views of prospective teachers about reflective journals on teacher education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (4), 312-330. <https://doi.org/10.17569/tojqi.60515>
- Alarcón, R. (2008). Métodos y diseños de investigación del comportamiento. Lima: Editorial Universitaria.
- Álvarez Maestre, A. J., Mendoza Meza, M. T., Moreno Rozo, L. M. & Garavito Patiño, J. J. (2020). Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria. *Estudios Pedagógicos XLVI N° 2: 39-60, 2020*. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200039>
- Aldana, G., Babativa, D., Caraballo, G., & Rey, C. (2020). Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN): Evaluación de sus propiedades psicométricas en una muestra colombiana. *Rev. CES Psicología*, 13(1), 89-103. DOI: <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.6>
- Aranda-Vega, E. M., Martín-Cuadrado, A. M. & Corral-Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores* 23(2), 243–266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>

- Asakereh, A. & Yousofi, N. (2018). Reflective thinking, self-efficacy, self-esteem and academic achievement of Iranian EFL students. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 68-89. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.2896>
- Aryani, F., Rais, M. & Wirawan, H. (2017). Reflective learning model in improving student critical thinking skills. *Global Journal of Engineering Education*, 19(1), 19-23. <http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol19no1/02-Wirawan-H.pdf>
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Bauce, G., Córdova, M. & Ávila, A. (2018). Operacionalización de variables. *Revista del Instituto Nacional de Higiene "Rafael Rangel"*, 49(2), 43. https://revista.vps.co.ve/wp-content/uploads/2020/12/Revista-cientifica_vol_49_2.pdf#page=52
- Betancourth-Zambrano, S., Muñoz-Moran, K. T. & Rosas-Lagos, T. J. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva*, 23, 199–223. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4594>
- Bonetto, V. & Paoloni, P. (2011). Las creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-052/444>
- Boluarte-Carbajal y Tamari (2017). Validez de contenido y confiabilidad inter observadores de Escala Integral Calidad de Vida. *Revista de Psicología* [online]. 2017, vol.35, n.2, pp.641-666. ISSN 0254-9247. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201702.009>
- Carrillo, R. (2015). La percepción como fundamento de la identidad personal: reflexiones desde la fenomenología. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/298468/RCP_TESIS.pdf

- Can, B., & Yildirim, C. (2014). *The instrument for determining the levels of reflective thinking among elementary school students*. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/28053>
- Castro, M. (2018). Bioestadística aplicada en investigación clínica: conceptos básicos. *Revista Médica Clínica Las Condes*; 30(1), 50-65. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.12.002>
- Crespo-Cabuto, A., González-Frías, M. T., & Madrid-López, E. J. (2019). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir habilidades del pensamiento reflexivo en estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 326-338. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582019000300326&script=sci_arttext
- Chaubet, P. Gervais, C. (2014). Analyser l’alternance d’enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer? Quand le concept de pensée réfléchie de Dewey aide à comprendre le développement de la pensée et de l’agir de futurs professionnels (French). *Éducation et Francophonie*, 42 (1), 151–168. <https://doi.org/10.7202/1024570ar>
- Charter, R. (2003). A breakdown of reliability coefficients by test type and reliability method, and the clinical implications of low reliability. *Journal of General Psychology*, 130(3), 290-304
- Colegio de Psicólogos del Perú (2017). *Código de Ética y Deontología*. https://sipsych.org/wp-content/uploads/2015/09/Peru_-_Codigo_de_Etica.pdf.
- Cutts, A. D. (2018). The effects of an assignment that incorporated reading, writing, discourse, and reflection for honors advanced algebra students: A quasi-experimental study. Valdosta State University, Georgia Valdosta. https://vtext.valdosta.edu/xmlui/bitstream/handle/10428/3286/cutts-anna_diss_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chaubet, P. & Gervais, C. (2014). Analyser l’alternance d’enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer? Quand le concept de pensée réfléchie de Dewey aide à comprendre le développement de la pensée et de l’agir de futurs professionnels (French). *Éducation et Francophonie*, 42 (1), 151–168. <https://doi.org/10.7202/1024570ar>

- Dagnino, J. (2014). Correlación. *Revista Chilena Anestesia*. Volumen 43, Número 2 pp. 150 - 153 <https://doi.org/10.25237/revchilanestv43n02.15>
- De la Cerda, C., Martínez, C. & Tomicic, A. (2019). La función reflexiva como aprendizaje procedural en la interacción terapéutica: el funcionamiento reflexivo-relacional. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. <https://www.revistaclinicapsicologica.com/resumen.php?id=422>
- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos E. & Ramírez F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-Universidad Católica San Pablo*. Aceptado para su publicación. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Domínguez-Lara, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología – UCSP*, 4, 45-53. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/download/20/19/62>
- Domínguez-Lara, S. (2018). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: Un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista De Psicología*, 4, 43–54. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Domínguez-Lara, S. & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e32, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Echeverry-Arcila, C. P., Quintero-Vergara, H. & Gutiérrez-Giraldo, M. C. (2017). Estrategias pedagógicas colaborativas en las prácticas escolares en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 83-104. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.5>
- Elmali, S., & Kiyici, F. (2018). Prospective science teachers' tendencies of reflective thinking and views about reflective thinking. *Elem. Educ. Online* 17, 45–57. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466423>.

- Erdogan, F. (2020). The relationship between prospective middle school mathematics teachers' critical thinking skills and reflective thinking skills. *Participatory Educational Research (PER)*, 7 (1);220-241. https://www.researchgate.net/publication/339609827_The_relationship_between_prospective_middle_school_mathematics_teachers'_critical_thinking_skills_and_reflective_thinking_skills
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de Contenido por Criterio de Jueces. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 9 (1 – 2), 103 – 111.
- Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J. M., Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J. & Fernández-Raigoso, M. (2016). Reflective and Inquiry Thinking in Education. Aspects to consider in teacher education. *RELIEVE*, 22(2), art. 3. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.8425>
- Ferrando, P., & Anguiando-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular*. São Paulo: Paz e Terra.
- Furlan de Oliviera, M. & Migliozi-Ferreira, L. (2017). O texto literário em sala de aula e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: Reflexões necessárias. *Educação: Teoria e Prática*, v. 27, n. 54, p. 23 - 39. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n54.p23-39>
- Frías, L. M. (2021). Pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 2019. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5687>
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9),595-617. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848005>

- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Gutiérrez (2011) El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Vol.11 No.2, 2011 –Versión Digital, Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11079/10176>
- Herrera, M. (2014). La construcción conjunta de conocimiento práctico en la formación inicial de los maestros: un análisis de la interacción en torno a los dilemas docentes en contextos colaborativos virtuales. Tesis Doctoral. Universitat Oberta de Catalunya. *Internet Interdisciplinary Institute (IN3)* http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/43761/1/Herrera_Tesis.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. (6ªed.). México D.F.: Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hosseini, F., Maktabi, G., Yailagh, M., & Yakhchali, A. (2018). The effects of teaching reflective thinking model on academic self-efficacy, achievement motivation, intention certainty and reflective thinking of the of Farhangyan University students in Ahvaz. *Ahvaz, Iran. Amazonia Investiga*, 7(13), 401-418. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/581>
- Hurtado, A. (2017). Los procesos cognitivos: Metacognición como proceso de aprendizaje. *Educación* (23), 19-24. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1165/1110>
- Jiménez, M., Cárdenas, L., Velásquez, M., Carrillo, M., & Barón, L. (2019). Reflective and critical thinking in nursing curriculum. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 27 (3173), 1–13. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.2861.3173>.
- Kasalak, G., Dağyar, M., Özcan, M. & Yeşilyurt, E. (2022). Reflective thinking skills of academic administrators in higher education. *Front. Psychol.* 13:893517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.893517>

- Kaya, G., & Öz, S. (2021). Investigation of the Effect of Teacher Training Programs on Reflective Thinking: ALACT Model. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 275-291. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1293295>
- Khold, M., Sa'dijah, C., Hidayanto, E., & Permadi, H. (2020). How are students' reflective thinking for problem solving? *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(3), 1135-1146. <https://doi.org/10.17478/jegys.688210>
- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling. (4th ed.). Nueva York: The Guilford Press.
- Laisequilla Rodríguez, M. E. (2018). Herramienta didáctica para el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades superiores de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3377>
- López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). El proceso de investigación. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra. (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Capítulo 1.2. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163564/metinvsocua_a2016_cap1-2.pdf
- Mastrapa-García, R., García-Gutiérrez, A., & Lautín-Lópeztegui, I. (2016). Particularidades del pensamiento reflexivo en el escolar primario. *EduSol*, 16 (57),123-137. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753137027>
- Merino, C., y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de psicología*, 25(1), 169-171
- Merino-Soto, C. A. (2018). Intervalos de confianza para la diferencia entre coeficientes de validez de contenido (V Aiken): Una sintaxis SPSS. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 34(3), 587–590. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.283481>
- Musso, M., Boekaerts, M., Segers, M. & Cascallar, M. (2019) Individual differences in basic cognitive processes and self-regulated learning: Their interaction effects on math performance, *Learning and Individual Differences*, Volume 71, 2019, Pages 58-70, ISSN 1041-6080, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.003>

- Ortiz, L. (1999). Acción, Significado y Estructura en la Teoría de A. Giddens. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 6 (20).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502002>
- Orakçı, Ş. (2021). Teachers' Reflection and Level of Reflective Thinking on the Different Dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 118-139.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijonmes/issue/67828/1052060>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016 - Informe Español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Madrid – España.
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:91d3545f-7dfe-4964-b46a-4d66ee8de5b5/panorama2016okkk.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). Programa para la evaluación internacional de los estudiantes: Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid – España.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf
- Orozco, I., Yajaira, P. & Jadán-Solis, K. (2017) Estimulación del pensamiento lógico-crítico y reflexivo en la formación de los especialistas en Comunicación Social. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba. Luz, 2018, vol. 17, núm. 2. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589167622013/>
- Özdemir, Fatih & Oruç, Ş. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *IJOEEC*. pp. (2186-2223). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.11099.18728>
- Pérez, E., Medrano, L., & Sánchez, J. (2013). El path analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66.
<https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427385008.pdf>

- Pihuave, M. (2017) Desarrollo de habilidades del pensamiento en el rendimiento. Universidad de Guayaquil. Obtención de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/27744/1/BFILO-PD-LP1-17-042.pdf>
- Rani, B. (2022). Reflective thinking: strategies for enhancing self-empowerment of higher secondary school students. *IJRESM*, vol. 5, no. 1, pp. 113–115. <https://www.journals.resaim.com/ijresm/article/view/1688>
- Sabariego, M., Sánchez, A. & Cano, A. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 813-830. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.59048>
- Sánchez, H., Reyes, C. & Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanista. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>
- Saiz, C. & Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 10(3), 325. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6026>
- Sarmiento, M. (2007). La enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente. Universitat Rovira i Virgili. <https://www.tdx.cat/handle/10803/8927>
- Sierra-Rubio, E. (2018). Procesos psicológicos superiores y uso de internet. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 20(1/2), 221–233. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=2b0386c6-cf49-44f0-adaa-2e464720a26a%40redis>
- Soodmand, H., & Hamzavi, R. (2014). The Relationship among Reflective Thinking, Listening Anxiety and Listening Comprehension of Iranian EFL Learners: Does Proficiency make a Difference? *Issues in Language Teaching*, 3(2), 261-237. https://ilt.atu.ac.ir/article_1762.html
- Sola Da Silva-Ramos., Sampaio, M. & Saul, A. (2021). Traços da pedagogia de paulo freire na sala de aula do ensino superior: O rigor dialógico na ação didática humanizadora. *Inter-Acao* 46, 1276–1297. <https://doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.70042>

- Schumacker, R., y Lomax, R. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4th Ed.). New York: Routledge.
[https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjt55\)\)/reference/references/papers.aspx?referenceid=2501955](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjt55))/reference/references/papers.aspx?referenceid=2501955)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (7th ed.). New York: Allyn and Bacon.
<https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134790545.pdf>
- Tacillo, E. (2016). *Metodología de la Investigación Científica*. Universidad Jaime Bausate y Meza. <http://repositorio.bausate.edu.pe/handle/bausate/36>
- Tirado, K. (2018). *Estilos parentales y percepción de autoeficacia académica en estudiantes de 10 a 13 años del sur del Distrito Metropolitano de Quito*. Universidad Católica de Loja.
<https://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/20.500.11962/22116/1/Karina%20Priscila%20Tirado%20Correa.pdf>
- Töman, U. (2017). Investigation to Improve the Process of Pre-Service Teachers' Reflective Thinking Skills through an Action Research. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (9), 1535-1548.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151892.pdf>
- Vacas, F. (2022). Estrategia de retroalimentación para el desarrollo del pensamiento reflexivo. *Maestro Y Sociedad*, 19 (2), 622-636.
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5535>
- Van, J. (2017). Measuring senior high school students' self-induced self-reflective thinking. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 495-502.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129596>
- Vargas Luis, C. (2020). *Habilidades blandas para mejorar la convivencia escolar en estudiantes de sexto grado de la institución educativa "Telmo Hoyle", Huanchaco 2019*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/46559/Vargas_LCM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ventura-León, J.L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>

- Ventura-León, J.L., & Caycho-Rodríguez, T. (2021). Percepción sobre un diario reflexivo para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enfermería. *Educación Médica Superior*, 35(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000200005&lng=es&tlng=es
- Villasís-Keever, M. & Miranda-Navales, M. (2016). The research protocol IV: study variables. *Revista Alergia Mex.*, 63(3):303-310.
<https://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/199/350>
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 9(1), 7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158258.pdf>
- Whalen, K. & Páez, A. (2019). Development of a new framework to guide, assess, and evaluate student reflections in a university sustainability course. *Teaching & Learning Inquiry*, 7(1).
<http://dx.doi.org/10.20343/teachlearningqu.7.1.5>.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/TLI/article/view/57543>
- Woo, H. Y., & Tak, Y. R. (2015). Critical Thinking Disposition, Professional Self-concept and Caring Perception of Nursing Students in Korea. *BSBT 2015*.
<https://n9.cl/hw5ov>
- Yevilao Alarcón, A. E. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91–102.
<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124>

ANEXOS

Anexo 1: ESCALA DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

SEXO:

EDAD:

TIPO DE UNIVERSIDAD:

INSTRUCCIONES: A continuación, se presentan 19 ítems que hacen referencia a tu modo de pensar. Por favor lee cada frase y contesta a todos ellos marcando con una (X) en una de las alternativas que se te presentan, teniendo en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
1. Demuestro mi facilidad para comprender textos.	1	2	3	4
2. Relaciono la nueva información con información previamente adquirida.	1	2	3	4
3. Puedo realizar de manera voluntaria reflexiones sobre mi aprendizaje.	1	2	3	4
4. Establezco de manera correcta mis ideas en un texto	1	2	3	4
5. Interpreto o comprendo lo que escucho (plática, conferencia, exposición, etc.)	1	2	3	4
6. Emito información enriquecedora y que aporta valor a los que me escuchan.	1	2	3	4
7. Puedo realizar mis actividades académicas de manera voluntaria para hacerme consciente de mis avances de aprendizaje.	1	2	3	4

8. Pongo en práctica alguna de las alternativas de solución a las problemáticas o áreas de oportunidad identificadas.	1	2	3	4
9. Contrasto diferentes alternativas para dar solución a las dificultades identificadas.	1	2	3	4
10. Requero del apoyo de algún compañero o compañera para lograr mi aprendizaje.	1	2	3	4
11. Requero ver ejemplos de evidencias de aprendizajes de mis compañeros o compañeras para identificar las propias.	1	2	3	4
12. Requero de la motivación de mi docente para desarrollar mis actividades académicas.	1	2	3	4
13. Considero diversas opciones para el desarrollo de las actividades académicas.	1	2	3	4
14. Utilizo diferentes estrategias para decidir las evidencias de aprendizaje que apoyan mi formación académica.	1	2	3	4
15. Me hago preguntas de manera personal que orienten mi toma de decisiones en el desarrollo de mis actividades académicas.	1	2	3	4
16. Tengo siempre claridad del objetivo de la construcción de mi aprendizaje en los cursos.	1	2	3	4

17. Las actividades académicas reflejan mi proceso reflexivo.	1	2	3	4
18. Considero alguna experiencia similar escolar o personal para solucionar problemas.	1	2	3	4
19. Soy consciente de lo que escribo al redactar evidencias de aprendizaje.	1	2	3	4

Anexo 2: *Tabla de Evidencias de validez basada en el contenido de la Escala de habilidades del pensamiento reflexivo en universitarios.*

N°	Ítem	Claridad		Coherencia		Relevancia	
		V	IC95%	V	IC95%	V	IC95%
1	Ítem original: Demuestro mi facilidad para comprender textos.	.89	.673 - .969	.89	.673-.969	.943	.741-.990
	Ítem modificado: Tengo facilidad para comprender textos	1	.824 - 1	1	.824 – 1	1	.824 – 1
2	Ítem original: Relaciono la nueva información con información previamente adquirida.	.89	.673 - .969	.89	.673-.969	.89	.673-.969
	Ítem modificado: Relaciono nueva información con otra previamente adquirida	1	.824 - 1	1	.824 - 1	1	.824 – 1
3	Puedo realizar de manera voluntaria reflexiones sobre mi aprendizaje.	1	.824 - 1	1	.824 - 1	1	.824 - 1
4	Ítem original: Establezco de manera correcta mis ideas en un texto	.89	.673-.969	.943	.741-.990	.943	.741-.990
	Ítem modificado: Puedo redactar de manera coherente mis ideas.	1	.824 – 1	1	.824 – 1	1	.824 – 1
5	Ítem original: Interpreto o comprendo lo que escucho (conversaciones, conferencia, exposición, etc.)	.89	.673-.969	.89	.673-.969	.89	.673-.969
	Ítem modificado: Interpreto lo que escucho (conversaciones, conferencia, exposición, etc.)	.943	.741 - .990	.943	.741-.990	.943	.741- .990
6	Ítem original: Emito información enriquecedora y que	.943	.741-.990	1	.824 - 1	1	.824 - 1

	aporta valor a los que me escuchan. Ítem modificado: Emito información enriquecedora, que aporta valor a los que me escuchan.	1	.824 - 1	1	.824 - 1	1	.824 - 1
7	Puedo realizar mis actividades académicas de manera voluntaria para hacerme consciente de mis avances de aprendizaje. Ítem original: Pongo en práctica alguna de las alternativas de solución a las problemáticas o áreas de oportunidad identificadas.	.943	.741-.990	1	.824 - 1	1	.824 - 1
8	Aplico alguna alternativa de solución a las problemáticas identificadas.	.89	.673-.969	1	.824 - 1	1	.824 - 1
9	Contrasto diferentes alternativas para dar solución a las dificultades identificadas.	.943	.741-.990	1	.824 - 1	1	.824 - 1
10	Requiero del apoyo de algún compañero(a) para lograr mi aprendizaje.	1	.824 - 1	1	.824 - 1	1	.824 - 1
11	Requiero ver ejemplos de evidencias de aprendizajes de mis compañeros(as) para identificar las propias.	1	.824 - 1	1	.824 - 1	1	.824 - 1
12	Requiero de la motivación de mi docente para desarrollar mis actividades académicas.	1	.824 - 1	1	.824 - 1	1	.824 - 1
13	Considero diversas opciones para el desarrollo de las	1	.824 - 1	1	.824 - 1	1	.824 - 1

	actividades académicas.						
	Utilizo diferentes estrategias para decidir las evidencias de aprendizaje que apoyan mi formación académica.						
14		.943	.741-.990	1	.824 - 1	1	.824 - 1
	Me hago preguntas de manera personal que orienten mi toma de decisiones en el desarrollo de mis actividades académicas.						
15		1	.824 - 1	1	.824 - 1	1	.824 - 1
	Ítem original: Tengo siempre claridad del objetivo de la construcción de mi aprendizaje en los cursos.						
16		.89	.673-.969	.89	.673-.969	.89	.673-.969
	Ítem modificado: Tengo claro los objetivos de lo que pretendo aprender en mis cursos.						
17		1	.824 - 1	1	.824 - 1	1	.824 - 1
	Las actividades académicas reflejan mi proceso reflexivo.						
17		.943	.741-.990	1	.824 - 1	1	.824 - 1
	Considero alguna experiencia similar académica o personal para solucionar problemas.						
18		1	.824 - 1	1	.824 - 1	1	.824 - 1
	Soy consciente de lo que escribo al redactar evidencias de aprendizaje.						
19		1	.824 - 1	1	.824 - 1	1	.824 - 1

Nota. V: V de Aiken; IC: Intervalos de Confianza

Anexo 3: Tabla de correlación Pearson

De Pearson Correlaciones

Variable	1 Item	2 Item	3 Item	4 Item	5 Item	6 Item	7 Item	8 Item	9 Item	10 Item	11 Item	12 Item	13 Item	14 Item	15 Item	16 Item	17 Item	18 Item	19 Item	
1 Item	R de Pearson	—																		
2 Item	R de Pearson	0.428	—																	
3 Item	R de Pearson	0.478	0.442	—																
4 Item	R de Pearson	0.508	0.358	0.516	—															
5 Item	R de Pearson	0.492	0.431	0.485	0.533	—														
6 Item	R de Pearson	0.449	0.416	0.416	0.493	0.480	—													
7 Item	R de Pearson	0.393	0.365	0.433	0.402	0.407	0.449	—												
8 Item	R de Pearson	0.402	0.334	0.399	0.431	0.423	0.436	0.458	—											
9 Item	R de Pearson	0.468	0.454	0.503	0.421	0.506	0.442	0.438	0.516	—										
10 Item	R de Pearson	0.001	0.054	0.069	0.060	0.008	0.103	0.059	0.084	0.074	—									
11 Item	R de Pearson	0.331	0.169	0.246	0.227	0.214	0.312	0.116	0.224	0.285	0.322	—								
12 Item	R de Pearson	0.250	0.110	0.163	0.199	0.124	0.282	0.157	0.131	0.142	0.302	0.646	—							
13 Item	R de Pearson	0.414	0.341	0.442	0.420	0.381	0.367	0.398	0.349	0.394	0.179	0.355	0.317	—						
14 Item	R de Pearson	0.473	0.368	0.433	0.468	0.470	0.469	0.384	0.396	0.407	0.139	0.344	0.299	0.575	—					
15 Item	R de Pearson	0.444	0.412	0.358	0.384	0.432	0.426	0.321	0.371	0.507	0.120	0.305	0.219	0.423	0.441	—				
16 Item	R de Pearson	0.407	0.345	0.409	0.496	0.416	0.470	0.381	0.462	0.453	0.070	0.214	0.250	0.475	0.546	0.431	—			
17 Item	R de Pearson	0.397	0.355	0.374	0.409	0.416	0.466	0.457	0.447	0.423	0.149	0.296	0.295	0.467	0.475	0.477	0.577	—		
18 Item	R de Pearson	0.315	0.357	0.376	0.368	0.419	0.370	0.360	0.399	0.368	0.181	0.344	0.293	0.449	0.472	0.422	0.369	0.501	—	
19 Item	R de Pearson	0.403	0.376	0.398	0.403	0.425	0.296	0.352	0.375	0.381	0.112	0.124	0.111	0.363	0.408	0.362	0.482	0.438	0.326	—

En la tabla 2 se destaca que el segundo (M2) y el tercer modelo (M3) mostraron buenos índices de ajuste: CFI=.929, TLI=.920, RMSEA=.083 [.078-.088], SRMR=.061; además, son equivalentes. No obstante, se decidió descartar el M3 porque se encontró un caso Heywood entre el factor general de estrés hipotetizado y el factor 2 correspondiente a los síntomas de estrés ($\lambda = 1.07$). Por lo tanto, se mantuvo el modelo propuesto por Barraza (2018).

Anexo 4: Permiso para la ejecución del instrumento de Habilidades del pensamiento reflexivo

Trujillo, 27 de mayo del 2022

Dr. Crespo Cabuto Angélica

Mg. González Frías María

Dr. Madrid López Esthela

Asunto: Permiso para la ejecución del instrumento de Habilidades del pensamiento reflexivo.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestro saludo, y, asimismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, campus Trujillo. Nos dirigimos a Uds. Dr. Crespo Cabuto Angélica, Mg. González Frías María y Dr. Madrid López Esthela, en la oportunidad de solicitar el permiso para la ejecución del instrumento de Habilidades del pensamiento reflexivo, a fin de aplicar una prueba piloto para el trabajo de investigación para obtener el grado de Licenciatura en psicología que curso actualmente en la Universidad Cesar Vallejo, el cual está siendo supervisado por el docente Richard Irvin Salirrosas Cabada.

Es el caso que actualmente nos encontramos realizando. "Habilidades del Pensamiento Reflexivo en estudiantes universitario: Evidencias de Validez" Dicha investigación será aplicado a los estudiantes entre los años de 17 a 55 años de edad de ambos sexos. Por lo que se tomará una muestra representativa de 250 estudiantes que asistan a alguna Universidad de la ciudad de Trujillo. Es de hacer notar que dicha prueba mide las habilidades del pensamiento reflexivo y es una escala tipo Likert formada por 19 ítems distribuidos en tres dimensiones, la primera mide comprensión reflexiva, la segunda apoyos para el proceso reflexivo y la tercera manifestación del pensamiento reflexivo.

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración, nos despedimos de ustedes, no sin antes agradecerle por la atención que presta a la presente. Sin otro particular, queda de Uds. en espera de su consentimiento.

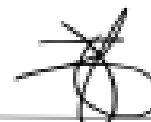
Atentamente

Rodríguez Tapia, Diana Estrella Solange

Yañez Villanueva, Sergio Javier



Dr. Crespo Cabuto Angélica



Mg. González Frías María



Dr. Madrid López Esthela



Estrella Rodriguez

mar, 14 jun, 23:02 ☆

Por medio de la presente me dirijo a usted, para solicitar el permiso necesario para ...



Angelica Crespo Cabuto <angelica.crespo@...> jue, 16 jun, 19:28 ☆ ↩ ⋮

para mí, mteresagf@hotmail.com, esthelajacqueline.madridlopez@gmail.com ▼

Buenas tardes estimada Estrella:

El motivo del presente es de parte de la Dra. María Teresa Gonzalez, Dra. Esthela Madrid, y una servidora, para confirmar que autorizamos el uso del instrumento para su investigación, nos sentimos agradecidas por considerarlo y ser citadas en el documento. Además, Será un placer conocer sus resultados.

Mucho éxito en su proceso de investigación.

Saludos cordiales



Dra. Angélica Crespo Cabuto
Responsable del Programa Educativo
Licenciado en Ciencias de la Educación
Cubículo 10, edificio CEVE
angelica.crespo@itson.edu.mx
6444-10-09-00 Ext: 2421

¡ SÉ UN POTRO ITSON ! <https://itson.mx> Entérate aquí <https://itson.mx/admisiones>

Anexo 5: Permiso para la ejecución del instrumento de Autoeficacia Percibida Específicamente en Situaciones Académicas (EAPESA)

SOLICITUD DE PERMISO PARA USO DE INSTRUMENTO

Recibidos x



Estrella Rodriguez

13 sept 2022, 18:39 (hace 8 días)



Por medio de la presente me dirijo a usted, para solicitar el permiso necesario para hacer uso del instrume...



Sergio Dominguez

15 sept 2022, 10:10 (hace 6 días)



para mí ▾

Estimada Estrella, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Preferiríamos que el cuestionario no se coloque como anexo en la tesis.

Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA
C.Ps.P. 18556



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CHAVEZ VENTURA GINA MARIA, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Tesis Completa titulada: "Escala de Habilidades del Pensamiento Reflexivo en universitarios: evidencias de validez", cuyos autores son YAÑEZ VILLANUEVA SERGIO JAVIER, RODRIGUEZ TAPIA DIANA ESTRELLA SOLANGE, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis Completa cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 30 de Diciembre del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CHAVEZ VENTURA GINA MARIA DNI: 18142943 ORCID: 0000-0002-4638-3487	Firmado electrónicamente por: GCHAVEZ el 09-02- 2023 10:07:37

Código documento Trilce: TRI - 0505802