



Universidad César Vallejo

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA

**Aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico del curso
introducción al Diseño Gráfico en estudiantes de una
universidad privada, 2024**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Hernandez Solier, Jackeline Janeth (orcid.org/0009-0008-6979-6306)

ASESORES:

Dr. Vega Vilca, Carlos Sixto (orcid.org/0000-0002-2755-8819)

Dr. Alcas Zapata, Noel (orcid.org/0000-0001-9308-4319)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus
niveles

LIMA – PERÚ

2024



Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, VEGA VILCA CARLOS SIXTO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico del curso de introducción al diseño gráfico en estudiantes de una Universidad Privada, 2024", cuyo autor es HERNANDEZ SOLIER JACKELINE JANETH, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 16%, 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 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.

LIMA, 05 de Agosto del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
VEGA VILCA CARLOS SIXTO DNI: 09826463 ORCID: 0000-0002-2755-8819	Firmado electrónicamente por: CVEGACS el 10-08- 2024 23:34:25

Código documento Trilce: TRI - 0850610



ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, HERNANDEZ SOLIER JACKELINE JANETH estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico del curso de introducción al diseño gráfico en estudiantes de una Universidad Privada, 2024", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

Nombres y Apellidos	Firma
JACKELINE JANETH HERNANDEZ SOLIER DNI: 70836907 ORCID: 0009-0008-6979-6306	Firmado electrónicamente por: HSOLIERJJ el 05-08- 2024 00:09:01

Código documento Trilce: TRI - 0850608

Dedicatoria

A mis padres, cuyo amor incondicional ha sido mi fortaleza, y a mi hermana, mi compañera en esta aventura. Gracias a los tres por hacer de este sueño una realidad.

Agradecimiento

A mis compañeros del trabajo por su apoyo fundamental, su gran orientación y apoyo. A mis asesores, cuyo conocimiento y guía han sido fundamentales. Y a mi compañero de vida, por su paciencia y compañía en este largo viaje.

Índice de contenidos

Carátula.....	i
Declaratoria de autenticidad del asesor.....	ii
Declaratoria de originalidad del autor.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Índice de contenidos.....	vi
Índice de tablas.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. METODOLOGÍA.....	14
III. RESULTADOS.....	20
IV. DISCUSIÓN.....	33
V. CONCLUSIONES.....	39
VI. RECOMENDACIONES.....	41
REFERENCIAS.....	42
ANEXOS.....	45

Índice de tablas

Tabla 1. Población de estudio.....	16
Tabla 2. Validación de instrumentos.....	18
Tabla 3. Confiabilidad de instrumentos.....	18
Tabla 4. Estadísticos de la variable independiente y sus dimensiones.....	20
Tabla 5. Estadísticos de la variable dependiente y sus dimensiones.....	21
Tabla 6. Información de ajustes de los modelos y Pseudo R cuadrado – Hipótesis general.....	22
Tabla 7. Estimación de parámetros – Hipótesis general.....	23
Tabla 8. Información de ajustes de los modelos y Pseudo R cuadrado – Primera hipótesis específica.....	24
Tabla 9. Estimación de parámetros – Primera hipótesis específica.....	25
Tabla 10. Información de ajustes de los modelos y Pseudo R cuadrado – Segunda hipótesis específica.....	26
Tabla 11. Estimación de parámetros – Segunda hipótesis específica.....	26
Tabla 12. Información de ajustes de los modelos y Pseudo R cuadrado – Tercera hipótesis específica.....	27
Tabla 13. Estimación de parámetros – Tercera hipótesis específica.....	28
Tabla 14. Información de ajustes de los modelos y Pseudo R cuadrado – Cuarta hipótesis específica.....	29
Tabla 15. Estimación de parámetros – Cuarta hipótesis específica.....	30
Tabla 16. Información de ajustes de los modelos y Pseudo R cuadrado – Quinta hipótesis específica.....	31
Tabla 17. Estimación de parámetros – quinta hipótesis específica.....	32

Resumen

El objetivo de desarrollo sostenible de esta investigación es la educación de calidad, el objetivo de esta investigación fue determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico en los estudiantes en los estudiantes de una universidad privada, 2024. El tipo de investigación fue básica, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental-transversal, correlacional causal. La población fue de 92 alumnos y la muestra fue de 75 estudiantes.

Los resultados en cuanto a la variable aprendizaje cooperativo, el 62,7% se ubican en el nivel alto, mientras que un 37,3% están en un nivel medio. Sobre el pensamiento crítico, un 72% se encuentran en un nivel alto, y el 28% se ubica en el grado medio.

Se concluyó en la investigación evidencian una vinculación notable entre el aprendizaje cooperativo y el PC en los universitarios. Los coeficientes de determinación de Cox y Snell (0.535), Nagelkerke (0.771) y McFadden (0.646), ello precisa que, a mayor desarrollo del aprendizaje cooperativo, mejorara el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave: pensamiento crítico, aprendizaje cooperativo, empatía.

Abstract

The Sustainable Development Goal of this research is quality education. The objective of this study was to determine the impact of cooperative learning and critical thinking on students at a private university in 2024. This was a basic, quantitative, non-experimental, cross-sectional, correlational causal study. The population consisted of 92 students, and the sample was 75 students.

Results showed that 62.7% of students were at a high level of cooperative learning, while 37.3% were at a medium level. Regarding critical thinking, 72% were at a high level, and 28% were at a medium level.

The research concluded that there is a significant relationship between cooperative learning and critical thinking among university students. The coefficients of determination of Cox and Snell (0.535), Nagelkerke (0.771), and McFadden (0.646) indicate that as cooperative learning develops, critical thinking improves.

Keywords: critical thinking, cooperative learning, empathy.

I. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico son elementos vitales en la educación superior, ya que promueven habilidades cognitivas complejas y preparan a los educandos para confrontar las complejidades contemporáneas. Sin embargo, su implementación efectiva enfrenta numerosos desafíos a nivel global, nacional y local, como se discutirá a continuación.

A nivel internacional, diversos estudios han destacado la importancia del aprendizaje cooperativo como una metodología que fomenta el cambio de ideas y la elaboración de saberes entre pares (Johnson & Johnson, 2014). Esta metodología no únicamente optimiza la ejecución escolar de los discípulos, sino que también vigoriza destrezas comunitarias y fomenta un entorno integrador y cooperativo en la sala de instrucción (Slavin, 2015).

Sin embargo, a pesar de sus beneficios reconocidos, la implementación del aprendizaje cooperativo enfrenta desafíos significativos. La oposición a la metamorfosis por parte de los pedagogos, la carencia de instrucción colaborativas y la sobrecarga de trabajo son barreras comunes que limitan su adopción efectiva (Kagan, 2009).

En el contexto peruano, la realidad del aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico presenta particularidades marcadas. Aunque existen iniciativas aisladas y programas piloto en algunas universidades para fomentar estas prácticas (Alva, 2021), su integración sistemática en los currículos académicos es aún limitada y fragmentada. Esta situación refleja un desafío estructural en la formación docente y la gestión universitaria, donde las prácticas tradicionales predominan sobre innovaciones pedagógicas más inclusivas y participativas (Cárdenas, 2018).

Además, la infraestructura limitada y la ausencia de elementos optimos para la implementación efectiva del aprendizaje cooperativo son obstáculos adicionales que deben ser abordados para optimizar la excelencia instructiva en la nación (Minedu, 2020).

En Lima, como epicentro de la educación superior en Perú, las universidades enfrentan desafíos similares en la adopción del aprendizaje sinérgico y la reflexión analítica. A pesar de la heterogeneidad de establecimientos instructivos y la existencia de enclaves de indagación, la implementación de metodologías innovadoras es heterogénea y depende en gran medida de la autonomía y la visión de cada universidad (UPC, 2019).

La carencia de sincronización entre los establecimientos y la inexistencia de normativas pedagógicas congruentes obstaculizan la gestación de un medio favorable para el florecimiento de aptitudes cruciales y conjuntas entre los discípulos (UNMSM, 2021). Este panorama ayuda a perpetuar disparidades en la disponibilidad de una instrucción de excelencia y a restringir el potencial de avance escolar y ocupacional de los educandos.

La realidad problemática del aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico en las universidades, a rango global como peruano y limeño, revela desafíos significativos que deben ser abordados con urgencia. Es fundamental que las políticas instructivas fomenten la instrucción ininterrumpida de docentes en metodologías colaborativas, la integración de tecnologías educativas innovadoras y la elaboración de lugares para reflexionar y debatir crítico en el aula (Vásquez, 2023).

Según la resolución de investigación N°095-2024-vi-ucv, nos indica que el ODS 4 nos habla de la educación con excelencia, la cual la línea de acción RSU es apoyar a la disminución de hendiduras y deficiencias en la instrucción en todos sus estratos, relacionado con las personas y derecho humano.

La razón para llevar a cabo este estudio es ofrecer información científica sobre la vinculación entre el pensamiento crítico y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes universitarios. Por eso, se han planteado las cuestiones indagativas siguientes: Problema general: ¿Cómo incide la variable aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024? Como problema específico planteamos la siguiente interrogante: ¿Cómo incide la dimensión interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción personal, integración social, evaluación grupal y el pensamiento crítico en los educandos de una casa de estudios privada, 2024?

La investigación propuesta tiene como fin examinar la vinculación entre el aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico en el contexto educativo actual. El aprendizaje cooperativo se ha identificado como una táctica eficiente para fomentar la implicación vivaz de los discípulos y optimizar el rendimiento escolástico. Por otro lado, la reflexión crítica es una destreza indispensable para el examen ponderado y la toma de determinaciones fundamentadas en variadas coyunturas. No obstante, aún resta indagar cómo la instrucción colaborativa puede incidir en la evolución del raciocinio crítico en los estudiantes. Adicionalmente, esta indagación puede tener repercusiones en la formación de ciudadanos analíticos y comprometidos con la colectividad. En cuanto a la metodología de esta pesquisa, se adopta un enfoque cuantitativo correlacional causal.

Para nuestra investigación hemos tomado como fin general determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico en los estudiantes en los estudiantes de una universidad privada, 2024. Y como objetivo específico vamos a precisar la incidencia de la dimensión interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción personal, integración social, evaluación grupal y el pensamiento crítico en el alumnado de una entidad particular, 2024.

En nuestros antecedentes internacionales tenemos a Barrera et al. (2023), en su escrutinio sobre el avance del pensar crítico: Testimonio de profesores ecuatorianos, se determinó como se forma el pensamiento crítico en el salón, averiguar cuáles son las habilidades y las tácticas necesarias, las actividades que se necesitan y como deberían evaluarse. Se utilizó como metodología un diseño descriptivo y de corte cualitativo, en el que se empleó un cuestionario. Según los profesores que fueron entrevistados, definieron el pensamiento crítico en lo siguiente: Las habilidades para organizar las ideas, diferenciar las ideas secundarias de las principales; los procesos son fundamentales para la formación de los alumnos en la habilidad de solucionar dilemas y la apertura mental; capacidades de reflexión enfocadas en la comprensión y argumentación; destreza verbal, numérica y de raciocinio y finalmente, las habilidades para aducir, dictaminar, inferir, revisar información, concluir, etc. deben ser promovidas en todos los curso.

Pérez (2023), en la cual analiza en su artículo el aprendizaje cooperativo como una visión al pensamiento crítico. El propósito de este artículo es concebir el aprendizaje sinérgico como una perspectiva para la reflexión crítica en una institución universitaria. La metodología que se empleó fue una investigación cualitativa. Como conclusión de esta investigación indica que el aprendizaje cooperativo desde el punto de vista del pensar crítico en el área universitaria inicia de la unión, ya que soporta a la labor de alterar de alguna forma la trama educativa y lo ordinario.

Fuentes et al. (2024), en su indagación analiza la fomentación de este pensar a través del aprendizaje colaborativo y cooperativo. El fin fue escrutar cómo la educación conjunta y solidaria pueden aportar al fomento del raciocinio agudo en los educandos. El estudio fue de índole cualitativa, esquema explicativo. Como epílogo se subraya la relevancia de que los pedagogos elijan técnicas transversales e interdisciplinarias, donde se propicie la cooperación y el esfuerzo grupal, lo cual posibilita el acrecentamiento de habilidades críticas fundamentales en la formación holística de los discentes.

Como antecedentes nacionales podemos mencionar a Cangalaya (2020), en su artículo trata sobre las aptitudes del discernimiento minucioso en los escolares superiores a través del escrutinio. En la cual se determina que el individuo debe magnificar un conjunto de destrezas vinculadas a su naturaleza: razonar, desglosar, resolución de encrucijadas y ponderación. Tales facultades conforman la armazón más esencial sobre normas de reflexión que un colegial superior necesita para su trayecto formativo en la instrucción avanzada.

Castillo (2020), en su investigación señala acerca del conocimiento colaborativo y la inclinación hacia el raciocinio crítico en académicos superiores, se señala que el propósito de esta indagación es discernir el vínculo entre la instrucción colaborativa y la predisposición al raciocinio crítico. La indagación fue cuantitativa, de naturaleza esencial, nivel descriptivo correlacional y esquema no experimental transversal. Se indica que se puede aseverar que, si existe una conexión relevante entre el aprendizaje cooperativo y la inclinación al pensamiento crítico, se infiere que un incremento en la instrucción colaborativa conlleva una mayor predisposición al raciocinio crítico en los estudiantes.

Contreras y Tarco (2022), en la cual investiga concerniente a la instrucción colaborativa y la reflexión crítica. Como fragmento de su objetivo fue discernir la repercusión de la instrucción colaborativa en la reflexión crítica. La metodología que se empleó fue de sesgo cuantitativo, clase aplicada, de esquema no experimental y grado correlacional causal. El desenlace final que se alcanzó para dicha indagación es que sí hay repercusión entre ambas variables con un coeficiente de $r=0.093$, el cual se traduce en una escasa repercusión entre ambas variables. La epífora también evidencia que las dimensiones (interdependencia constructiva, obligación singular y de conjunto, interacción rostro a rostro, valoración de conjunto, técnicas interpersonales y de equipo) de instrucción colaborativa afectan la variable dependiente.

Benavides y Ruiz (2022), en su tratado sobre la cavilación meticulosa en el dominio didáctico, en la cual el propósito de la indagación es discernir y examinar los beneficios que se efectuaron para el florecimiento de la cavilación meticulosa. La arquitectura del escrutinio realizado fue de índole elemental. Como fragmento de su epílogo nos indica que uno de los componentes más sobresalientes que los pedagogos encaran en el presente es instruir a los pupilos a que razonen de manera autónoma. La instrucción debe ser enfatizada en el discípulo y auspiciar su erudición autónoma, para ello se demanda que los pedagogos apliquen diversas tácticas de instrucción para que se logre estimular el crecimiento de la cavilación meticulosa, es decir; discernir, escrutar, sopesar, catalogar y dilucidar lo que asimilan.

Aliaga et al. (2021), en su tratado sobre los métodos pedagógicos en la evolución de la cavilación meticulosa en los educandos de instrucción elemental, en el cual examina los métodos pedagógicos empleados en las sesiones de enseñanza para fomentar la cavilación meticulosa en educandos de instrucción secundaria. El sesgo de la indagación es de naturaleza híbrida. Se concluye indicando que la cavilación meticulosa, en sus tres subdivisiones (raciocinio, disertación y toma de resoluciones), permite constatar que los instructores presentan significativas flaquezas en su proceso de conducción sobre los aprendizajes y que también a los educandos les carecen de los instrumentos cognitivos que faciliten ejecutar una interpretación crítica.

Cañamero (2021), en su escrutinio explora la reflexión crítica y la inventiva en la instrucción colaborativa. El propósito de la indagación fue discernir la repercusión de la reflexión crítica y la inventiva en la instrucción colaborativa. Para este estudio se utilizó un enfoque numérico, de índole fundamental y el esquema fue no experimental transversal. Se arribó a la conclusión de que la reflexión crítica y la inventiva impactan en la instrucción colaborativa.

Sánchez (2021) en su disertación que examina la labor mancomunada y la reflexión crítica. Su finalidad fue esclarecer la vinculación entre la labor mancomunada y la reflexión crítica en los catedráticos de educación terciaria. La clase de indagación empleada fue elemental, el estrato fue descriptivo–correlativo y el diseño fue descriptivo correlativo. La epífora de la indagación fue que la conexión entre la labor mancomunada y la reflexión crítica es marcadamente positiva en los catedráticos de educación terciaria.

Trujillo (2021) se planteó indagar la interconexión entre cavilación meticulosa, inventiva y enseñanza colaborativa en los educandos de secundaria de la red 03, UGEL 02, Rímac, en el año 2020. Se empleó una metodología numérica y un diseño no experimental. La finalidad de la indagación fue discernir la interrelación entre la cavilación meticulosa, inventiva y enseñanza colaborativa. El estudio concluyó que existe una correlación moderada y positiva ($r = 0.4902$) entre la cavilación meticulosa, inventiva y enseñanza colaborativa, sugiriendo que el incremento en la enseñanza colaborativa coincide con un aumento en la cavilación meticulosa y la inventiva en los educandos.

Suarez (2022), en su disertación escudriñó la instrucción colaborativa y su vínculo con la cavilación analítica. Llevó a cabo una indagación elemental con un esquema no experimental y de sección transversal. La meta del proyecto fue esclarecer la conexión entre la instrucción colaborativa y el desarrollo de la cavilación analítica. Al culminar la indagación, corroboró una correlación positivamente elevada ($Rho = 0.842$) entre la instrucción colaborativa y la cavilación analítica en los educandos de la Escuela Pedagógica Pública de Sullana en 2021. Contamos con Atencio (2023) quien exploró la interrelación entre la instrucción colaborativa y la cavilación analítica en educandos de quinto grado de una entidad educativa en Carabayllo. Con una muestra de 60 de los 120 estudiantes, empleó encuestas y encontró que el 63.3% de los estudiantes

experimentaban alta eficacia con métodos de aprendizaje cooperativo, el 25% un nivel moderado, y el 11.7% una experiencia limitada. Concluyó que existía una vinculación notable entre aprendizaje cooperativo y pensar crítico, respaldada por un índice de vinculación de 0.529 y un p-valor menor al 5%.

Huerta y Ramírez (2020) se centraron en educandos de ciencias mercantiles en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Perú, para indagar la conexión entre instrucción colaborativa y cavilación crítica. Con una metodología descriptiva y correlacional, y una muestra de 189 educandos, hallaron niveles elevados de ambas variables (promedios de 63 y 61, respectivamente). Identificaron una relación directa y significativa entre estas variables en los educandos. En el caso de Bezanilla et al. (2018) investigaron la cavilación crítica desde la perspectiva de los catedráticos universitarios, empleando una metodología híbrida. Concluyeron que los catedráticos valoran altamente la enseñanza de la cavilación crítica, identificando cinco categorías esenciales: escrutar, razonar, interrogar, sopesar y actuar.

Barrera et al. (2022) estudiaron cómo se enseña el pensamiento crítico en aulas ecuatorianas, utilizando una metodología cualitativa y un diseño descriptivo. Concluyeron que los docentes promueven habilidades para organizar ideas, resolver problemas y adoptar una mentalidad abierta, enfatizando el desarrollo de razonamiento lógico y comprensión profunda.

Nuñez et al. (2020) examinaron métodos pedagógicos para fomentar la cavilación crítica en educandos de secundaria en Ochos. Empleando una metodología híbrida, concluyeron que tanto docentes como estudiantes muestran deficiencias en las competencias necesarias, destacando limitaciones pedagógicas en los docentes y la falta de herramientas cognitivas en los estudiantes. También, como Rodríguez y Vendrell (2020) que analizaron la relevancia del pensamiento crítico en la instrucción superior, concluyendo que es elemental para preparar a los educandos a evaluar información críticamente y ser agentes activos en un entorno de desafíos sociales y cambios rápidos.

Las ventajas y trascendencia de la instrucción colaborativa según Johnson et al. (1994), sostienen que la instrucción colaborativa propicia un aprendizaje más profundo y duradero al estimular la interacción entre los educandos, optimizar

las habilidades de comunicación y enseñar a laborar en equipo de manera eficaz. Slavin (1995), resalta que la instrucción colaborativa incrementa el rendimiento académico y la motivación de los educandos al fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y de respaldo mutuo entre los compañeros. Gillies (2003), enfatiza que la instrucción colaborativa desarrolla habilidades sociales cruciales, como la cooperación, la empatía y la responsabilidad compartida, preparando a los educandos para enfrentar desafíos en la vida y en el ámbito laboral. Aronson (2000), sostiene que la instrucción colaborativa disminuye la competencia destructiva entre los educandos y promueve una cultura de apoyo y ayuda recíproca, lo cual mejora el clima colegial y fortalece la autoestima de los educandos.

La instrucción grupal se conceptualiza como una configuración de interacción en la cual los educandos laboran conjuntamente para lograr fines comunes y optimizar su propio y el conocimiento de los otros. Johnson et al. (1993). La enseñanza cooperativa es un enfoque didáctico cimentado en la colaboración entre discípulos para obtener objetivos académicos y sociales recíprocamente ventajosos. Johnson y Johnson (1999) lo imaginan como un procedimiento en el cual los educandos laboran en equipos diminutos, con roles determinados y responsabilidades compartidas, fomentando la interdependencia positiva y la cooperación recíproca. Slavin (1987) subraya que la instrucción grupal se fundamenta en la suposición de que los discípulos aprenden mejor cuando interaccionan dinámicamente entre sí, discutiendo ideas, resolviendo problemas y enseñándose unos a otros. Kagan (1994) destaca que el aprendizaje cooperativo implica estructuras específicas, como "rompecabezas" y "jigsaw", que facilitan la cooperación entre los estudiantes y fomentan un ambiente de aprendizaje inclusivo. Por su parte, Deutsch (1962) propuso la teoría del intercambio social, que sostiene que la cooperación entre individuos lleva a resultados más positivos que la competencia o el individualismo. Finalmente, Sharan (1980) desarrolló el concepto de aprendizaje cooperativo recíproco, donde los estudiantes trabajan en parejas para enseñarse mutuamente y compartir la responsabilidad de su aprendizaje. En conjunto, estas teorías subrayan la importancia del aprendizaje cooperativo como un enfoque

pedagógico que promueve la colaboración, el compromiso y el logro a grado académico y social del alumnado.

Las facetas para la instrucción colaborativa son cinco, en la primordial tenemos la codependencia benéfica, conforme a Johnson y Johnson (1970) señalan que la codependencia benéfica impulsa un compromiso con el éxito ajeno, así como con el propio, lo que constituye la quintaesencia del aprendizaje colaborativo. Sin la codependencia benéfica, no puede haber cooperación. Slavin (1980) ha subrayado la relevancia de la codependencia benéfica en la mejora del rendimiento erudito y el desarrollo de destrezas sociales. Cohen (1990) ha investigado e indica que la codependencia benéfica puede fomentar un ambiente de apoyo recíproco y responsabilidad compartida en el aula. Kagan (1980) ha resaltado la trascendencia de establecer codependencia benéfica para maximizar la participación y el aprendizaje de los educandos. Lotan (1980) ha abordado cómo la codependencia benéfica puede ser implementada en diversas disposiciones educativas para promover el compromiso y el logro académico de los educandos.

Como segunda dimensión tenemos la responsabilidad individual, donde Johnson y Johnson (1970) han destacado la importancia de la incumbencia personal como componente de la codependencia benéfica en la instrucción colaborativa, definiéndose como la obligación de cada integrante del conjunto de aportar al logro de las metas comunes. Slavin (1980) ha subrayado la necesidad de instaurar la incumbencia personal dentro de los conjuntos cooperativos para asegurar que cada educando asuma la responsabilidad de su aprendizaje y contribuya al éxito del conjunto. Kagan (1980) ha enfatizado la importancia de establecer funciones claras y responsabilidades personales dentro de los conjuntos cooperativos para maximizar la participación y el aprendizaje de los educandos. Lotan (1980) ha indagado cómo la incumbencia personal puede ser fomentada y promovida dentro de los conjuntos cooperativos, permitiendo a cada educando asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y contribuir al éxito del conjunto. Cohen (1990) ha examinado cómo se puede incentivar la incumbencia personal en la instrucción colaborativa mediante la asignación de funciones y tareas específicas, así como la promoción de la rendición de cuentas entre los integrantes del conjunto.

Interacción personal, es nuestra tercera dimensión para aprendizaje grupal en la cual Johnson y Johnson (1970) han destacado la importancia de la interacción personal en el desarrollo de relaciones positivas entre los estudiantes, lo que promueve un ambiente de respaldo mutuo y facilita el intercambio de sapiencias y destrezas. Kagan (1980) subrayó la necesidad de fomentar una interacción personal favorable entre los miembros del conjunto, ya que esto facilita el proceso de instrucción y fortalece los vínculos entre los estudiantes. Slavin (1980) resaltó cómo una interacción personal favorable puede incrementar el compromiso de los estudiantes y promover un entorno de aprendizaje colaborativo y solidario. Lotan (1980) ha indagado cómo la interacción personal puede influir en la calidad de la colaboración entre los estudiantes y en la consecución de los objetivos de aprendizaje del conjunto. Cohen (1990) examinó cómo la interacción personal entre los estudiantes puede afectar la eficacia de las actividades cooperativas y cómo se pueden diseñar intervenciones para mejorar esta interacción.

Como cuarta dimensión mencionamos la integración social, la cual Johnson y Johnson (1970) destacó la importancia de la integración social en la formación de un grupo cohesionado y eficaz, enfatizando cómo la cooperación y la interdependencia promueven la cohesión grupal. Kagan (1980) subrayó la importancia de la integración social para el éxito del aprendizaje cooperativo, proporcionando métodos específicos para fomentar la coherencia grupal y el sentido de adscripción. Cohen (1990) indagó cómo la amalgama social puede repercutir en el rendimiento académico y en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, subrayando la relevancia de gestar un ambiente de respaldo mutuo y cooperación. Slavin (1980) escrutó cómo la amalgama social puede elevar la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como su desempeño académico, al forjar un entorno de instrucción inclusivo y solidario. Lotan (1980) examinó cómo la amalgama social puede propiciar el éxito del aprendizaje cooperativo al fomentar la colaboración, el respeto mutuo y la participación activa de todos los integrantes del conjunto.

Nuestra quinta y última dimensión es Evaluación grupal, Johnson y Johnson (1970) Señalan que esta valoración acontece cuando los integrantes del conjunto examinan en qué grado están logrando sus objetivos y, preservando

relaciones laborales efectivas. Slavin (1995) propone estrategias específicas para evaluar tanto el trabajo individual como el colectivo dentro de los grupos cooperativos. Kagan (1994) introduce estructuras cooperativas y enfatiza la importancia de la evaluación grupal para asegurar que los que la conforman estén con compromiso y aprendan de manera equitativa. Cohen (1994) proporciona directrices detalladas sobre cómo diseñar y evaluar el trabajo en grupo, subrayando la necesidad de establecer roles claros y criterios de evaluación para mejorar la cooperación y el aprendizaje. Spector (2006) explora la evaluación en contextos tecnológicos y cooperativos, discutiendo métodos para medir tanto el aprendizaje individual como el grupal en entornos educativos colaborativos.

El pensamiento crítico tiene sus beneficios e importancias para Paul y Elder (2006), Aducen que la reflexión crítica es vital para optimizar la calidad del raciocinio y la toma de decisiones en múltiples esferas de la existencia, abarcando la instrucción y el ámbito profesional. Facione (2015), resalta que la reflexión crítica es primordial para solucionar problemas intrincados, tomar decisiones informadas y cultivar habilidades de autogestión eficientes. Ennis (1996), estima que la reflexión crítica es indispensable para el desarrollo cognitivo y la capacidad de afrontar desafíos intelectuales y prácticos en diversos contextos. Scriven y Paul (1987), subrayan que la reflexión crítica permite analizar, examinar y sacar conclusiones basadas en evidencia sólida, promoviendo así un pensamiento riguroso y reflexivo en todos los aspectos de la vida.

Pensamiento crítico es la etapa intelectual de indagar, conceptualizar, sintetizar y examinar información con el fin de entender o tomar decisiones informadas. Ennis (1987). El pensamiento crítico, según las teorías de destacados investigadores, es una capacidad cognitiva esencial que involucra una indagación honda y examen reflexivo de la información. Paul (1995) lo describe como un "arte" que implica examinar y mejorar el pensamiento a través de la reflexión y el análisis. Elder (2007) lo define como un "autocontrol intelectual" que abarca el entendimiento, indagación, examen e inferencia, así como la resolución de problemas y la toma de decisiones. Dewey (1910) lo concibe como un proceso que requiere la habilidad de reconocer y abordar

problemas con juicio prudente en situaciones donde las normas de evidencia son inciertas. Glaser (1941) lo considera como una habilidad para pensar de manera independiente y razonada, analizando y evaluando la información de forma reflexiva. Russell (1951) lo define como un tipo de pensamiento que no acepta nada sin un examen crítico, pero tampoco examina nada a menos que sea necesario. Sagan C (1995) lo describe como la conciencia de que las suposiciones fundamentales pueden ser erróneas, y la capacidad de pensar de manera clara y racional. Ennis R. (1987) lo conceptualiza como un razonamiento juicioso que se centra en el juicio crítico. En conjunto, estas perspectivas convergen en destacar el raciocinio crítico como un procedimiento enérgico y premeditado que procura aprehender, escudriñar y sopesar la información de manera meditabunda y fundamentada

Para nuestra variable pensamiento crítico hemos sacado 4 dimensiones que nos indica Fancione (2007) describe primero la interpretación, indica que implica desentrañar y transmitir el simbolismo de una variedad de peripecias, coyunturas, vivencias, informes, normativas, métodos, pautas, etc. Esta aptitud abarca subcompetencias tales como la clasificación, la descodificación del simbolismo y la elucidación del significado. En segundo término, se alude al escrutinio, que consiste en equiparar las correlaciones de inferencia, tanto auténticas como hipotéticas, entre aseveraciones, interrogantes, nociones, etc. Los eruditos sostienen que las subhabilidades del escrutinio incluyen desentrañar ideas y descubrir y examinar razonamientos. La tercera esfera es la valoración, que implica dictaminar la fiabilidad de las declaraciones u otras manifestaciones que describen la percepción, vivencia u opinión de un individuo, así como calibrar la firmeza lógica de las correlaciones de inferencia, ya sean auténticas o hipotéticas, entre aseveraciones. Finalmente, define la deducción como el procedimiento de identificar y reunir los componentes requeridos para así poder alcanzar las precisiones plausibles; formular suposiciones y conjeturas; contemplar la data pertinente y derivar consecuencias a partir de data, aseveraciones, preceptos, evidencias, etc.

Por último, tenemos la hipótesis general que indica lo siguiente: Existe una incidencia entre el aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico en los educandos de una entidad particular, 2024. Como hipótesis específica

buscaremos si existe una incidencia de la dimensión interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción personal, integración social, evaluación grupal y el pensamiento crítico en el alumnado de una entidad particular, 2024.

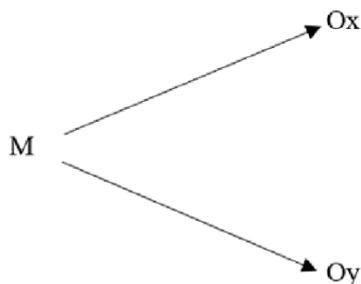
II. METODOLOGÍA

Para la presente investigación requerimos un estudio tipo básica, según lo que nos menciona Castellano et al. (2020) es que la misión de la indagación básica es buscar el saber a través del encuentro de otros principios, con la finalidad de aumentar el conocimiento de los temas tratados. Por otro lado, Wood y Smith (2018), indicaron que el objetivo de la investigación básica es adicionar saberes científicos ya existentes, pero sin distinguir de las técnicas de experimentación.

En este estudio realizamos el enfoque cuantitativo, Hernandez y Coello (2020) nos indica que esta clase de perspectiva utiliza el acopiar toda la información para corroborar las conjeturas que se han formulado, teniendo como basamento la mensuración de manera numeral y apoyándonos en cálculos estadísticos. Por otro lado, Bernal (2010) menciona que la orientación cuantitativa es crucial para efectuar un análisis adecuado, ya que tiene como propósito reducir la indagación y asistir al investigador en la recopilación de datos y así encontrar las soluciones ante algún enigma o contrariedad.

El diseño que se empleó para esta indagación un enfoque no experimental transversal, correlacional causal, el cual Niño (2021) nos refiere que, en los esquemas no experimentales, al desarrollarse de manera transversal se toma como parámetro de medición para el análisis el crono, y es de un carácter estrictamente estático, ya que no se precisa modificar los conceptos de estudio durante el lapso en que se va a efectuar el análisis. Por otra parte, Cruz et al. (2014), afirmaron que las indagaciones de diseño transversal correlacional causal, son definidas como un esquema que acopia la información en un único instante o tiempo y parte de su objetivo es caracterizar los conceptos de estudio y lograr escrutar su impacto. Baena (2017) indica que esta modalidad de investigación, recolectan los datos precisos en un período delimitado y concreto, en el cual el individuo que efectúa la indagación no realiza ningún tipo de intervención. No obstante, Hernandez et al. (2018) demuestran que las indagaciones que son de tipo correlacional causal tienen como finalidad especificar los eventos que se producen por el respaldo de los constructos y buscan calcular las relaciones causales. Por último, Navarro (2014) y Hernandez y Coello (2020) nos indican que los esquemas correlacionales causales

consiguen establecer vínculos entre los teóricos, sin indicar algún sentido de causalidad o que también pueden aspirar a examinar la conexión de causa.



El aprendizaje cooperativo es multifacético, requiere la implicación directa y dinámica de todos los discípulos, en la cual deben laborar en conjunto para poder alcanzar los fines comunes. Este estilo de enseñanza es la utilización pedagógica de conjuntos diminutos en la cual los educandos colaboran juntos para potenciar su propio aprendizaje y el de sus congéneres. (Johnson y Johnson, 1999).

Las facetas que se abordaron para esta variable son la interdependencia positiva la cual tiene como indicadores empatía e interdependencia positiva, como segunda dimensión tenemos la obligación individual donde sus indicadores son desempeño individual y rendimiento preestablecido, la tercera dimensión es la interacción personal en donde como indicadores se maneja la reflexión y fomentar la colaboración eficiente, como cuarta dimensión esta la cohesión social, que tiene como indicador mediación y eficacia y por ultima dimensión contamos con la evaluación grupal, e la cual sus indicadores es colaboración y autoevaluación de un grupo. El instrumento que se utilizo fue la lista de cotejo, constaba de 20 preguntas con respuestas dicotómica.

El PC es un mecanismo auto-gestionado y orientado hacia un fin que involucra la exégesis, el escudriñamiento, la valoración y la deducción, al igual que la elucidación de los cimientos de prueba, nocionales, procedimentales, criteriológicos o situacionales sobre los cuales se cimienta dicho mecanismo. (Facione, 2007).

Las dimensiones para esta variable constituyen la interpretación que tiene como indicador la aclaración del sentido y la decodificación del significado. Como segunda dimensión el análisis en la cual se estudia el detectar argumentos,

examinar ideas y analizar argumentos. En la tercera dimensión contamos con la evaluación la cual se midió mediante la credibilidad, opinión y la percepción. Y por ultima dimensión, inferencia, la cual evaluó el cuestionar la evidencia, sacar conclusiones y proponer alterativas. El instrumento que se utilizo fue la encuesta, constaba de 20 preguntas con respuestas dicotómica.

Hurtado (2020) nos señala que la colectividad es el cosmos o la totalidad de individuos / eventos que satisfacen los parámetros que posee el estudio a ejecutar y que lograrían ser incorporados en la indagación. En esta pesquisa se contempló como colectividad a 92 educandos, tanto varones como féminas, quienes forman parte de la asignatura de iniciación al diseño gráfico de una institución educativa privada.

Tabla N.1

Población de estudio

Sección	Alumnos	Estratificado
M1	25	20
M2	16	13
M3	25	20
T1	13	11
N1	13	11
Total	92	75

Aguilar y Martínez (2017) nos menciona que la muestra es la porción del todo o del universo, esta muestra es elegida con la finalidad de ejecutar la investigación más accesible y sencilla. El resultado que nos arrojó para la muestra del estudio es de 75 estudiantes del curso de introducción al diseño gráfico.

Por último, Ortega (2017) define que el muestreo es el conducto por el cual se selecciona una fracción representativa. Para poder efectuar el cómputo de la magnitud de la fracción, se resolvió utilizar el muestreo estocástico de índole fortuito elemental, la cual se aplicó la siguiente fórmula:

$$n_i = n \cdot \frac{\sigma_i N_i}{\sum_{j=1}^k \sigma_j N_j}$$

Las técnicas que utilizamos son dos, una de ellas es la encuesta para medir el pensamiento crítico y el segundo es una lista de cotejo para medir el aprendizaje cooperativo.

Según Gorina y Berenguer (2017), la encuesta es uno de los artilugios más recurridos para la obtención de datos, en la cual se encuentra un conjunto de interrogantes; este artefacto puede fluctuar en complejidad conforme a lo que se pretenda escudriñar. Toda información derivada de un sondeo puede compilarse cara a cara o de modo telemático. Avendaño (2006) señala que el sondeo es una estratagema, ya sea verbal o escrita, cuyo único objetivo es obtener datos y fines y que toda información recolectada es válida en el tiempo o periodo que fue ejecutada, y esto es porque las opiniones pueden cambiar con el tiempo. Por último, tenemos a Zapata (2006) donde nos define que la encuesta es como un cúmulo de técnicas designadas a reunir datos e información sobre un tema o temas concernientes a una población, por medio de tratos directos o indirectos con las personas que formen parte de la población que se va estudiar.

Según Diaz-Barriga y Hernández (2002) el listado de cotejo es un artilugio de edición que nos permite evaluar tanto la presencia como la ausencia de una lista de características o atributos fundamentales de la ejecución o también en el producto que realizan los estudiantes o personas que serán evaluadas para esta investigación. Es una técnica asociada con la observación, lo que nos permite de una u otra forma recopilar información sobre diferentes puntos, ya sea conductas, capacidad, disposición o productos.

La validez de un cuestionario se refiere a que si cumple con su objetivo de medir de una manera precisa la variable que se busca analizar (Clark & Watson, 2019; Ravid, 2020; Sapsford, 2006). La validez del contenido se constituye en el diseño de una prueba o juicio de expertos (Álvarez-Ríos et al., 2019; Nievas et al., 2020). Se realiza el juicio de expertos cuando el instrumento estaba

determinado para una población distinta se adecua mediante un proceso de traducción-retraducción (Dorantes-Nova et al., 2016).

Tabla N.2

Validación de instrumentos

Experto	Aprendizaje Cooperativo	Pensamiento Critico
Dr. Apaza Quispe, Juan	Aceptable	Aceptable
Mg. Tanta Restrepo, Juan	Aceptable	Aceptable
Mg. Vargas Arias, Mariano	Aceptable	Aceptable

La confiabilidad es la referencia a la disposición de los instrumentos de medición utilizado para la investigación, de esta manera nos aseguramos que los resultados sean sólidos y reproducibles cuando se aplica al mismo grupo. Para ver la confiabilidad de este instrumento se utilizó la prueba KR 20, la cual se utiliza para instrumentos con respuestas dicotómicas (Reidl,2013). Se realizo la prueba piloto a 13 alumnos del curso de introducción al diseño grafico del 3er ciclo. Se aplico el cuestionario que analizaba el pensamiento critico y la lista de cotejo que estudiaba el aprendizaje cooperativo.

Tabla N.3

Confiabilidad de instrumentos

Variable	Participantes	KR 20
V01. Aprendizaje cooperativo	13	0.81
V02. Pensamiento critico	13	0.91

Para este estudio hemos empleado la regresión logística en la cual hemos utilizado dos tipos de análisis, primero se hará un análisis descriptivo de manera exhaustiva de la información recolectada, se determinará la regularidad de manifestación de cada clase en las variables categóricas y el segundo tipo de escrutinio es de manera conjetural, para ello se empleará el software SPSS, que

posibilitará dilucidar la muestra y establecer el vínculo entre las variables de la pesquisa.

Este trabajo se ha elaborado tomando como punto de partida la elección de las dos variables que se estudiarán para la investigación, aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico. Se busco teorías para cada variable y antecedentes nacionales e internacionales. Realizamos dos instrumentos, uno para cada variable, se realizó una lista de cotejo para evaluar el aprendizaje cooperativo y un cuestionario para medir el pensamiento crítico, esta fue extraída de una investigación ya realizada, las cuales se hizo una validación de expertos. Luego pasamos hacer una prueba piloto (13 estudiantes) para medir la confiabilidad mediante la prueba KR-20. Después se aplicó los instrumentos a la muestra total (75 estudiantes) y mediante SPSS se obtuvo todos los resultados.

La presente indagación se desarrollará bajo estricto apego a los indicios éticos establecidos por la UCV en su resolución de Vicerrectorado de Indagación N°081-2024. Esta resolución dictamina los lineamientos para la ejecución y construcción de informes de indagación en todos los programas de pregrado y posgrado, con el fin de garantizar la obtención del grado correspondiente de manera profesional y ética. Abarca el respeto al principio del consentimiento totalmente informado y expreso, lo que significa que toda acción se realizó con el consentimiento y acuerdo de todas las partes involucradas para esta investigación.

III. RESULTADOS

La presente investigación utilizó el software SPSS V.29, mediante el cual se registró los datos recolectados de 75 estudiantes de una universidad privada para analizarlos estadísticamente a través del análisis descriptivos y análisis inferencial.

Análisis descriptivo

Con base en los intervalos de baremos preestablecidos para las variables "aprendizaje cooperativo", "pensamiento crítico" y sus dimensiones, se ejecutó un escrutinio descriptivo exhaustivo de la muestra estudiada. Este análisis tenía como objetivo principal adquirir una panorámica global de la dispersión de las puntuaciones en cada dimensión del proceso creativo, tanto antes como después de la intervención.

Tabla N.4

Estadísticos de la variable independiente y sus dimensiones

Nivel	V1		D1		D2		D3		D4		D5	
	Aprendizaje cooperativo		Interdependencia positiva		Responsabilidad individual		Interacción personal		Integración social		Evaluación grupal	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
BAJO	0	0%	9	12%	0	0%	8	10,7%	4	5,3%	0	0%
MEDIO	28	37,3%	21	28%	22	29,3	14	18,7%	24	32%	28	37,3%
ALTO	47	62,7%	45	60%	53	70,7	53	70,7%	47	62,7%	47	62,7%
TOTAL	75	100%	75	100%	75	100%	75	100%	75	100%	75	100%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la variable "aprendizaje cooperativo", esta precisa que la mayor parte de los individuos (62,7% o 47 participantes) se ubican en el nivel alto, mientras que un porcentaje menor (37,3% o 28 participantes) se precisa en el grado medio.

Respecto a la dimensión "interdependencia positiva", el 60% de los encuestados (45 participantes) se precisa en el grado alto, el 28% (21 participantes) en el grado medio y el 12% (9 participantes) en el grado bajo.

En lo que concierne a la dimensión "responsabilidad individual", el 70,7% de los encuestados (53 participantes) se ubican en el grado alto y el 29,3% (22 participantes) en el grado medio.

En cuanto a la dimensión "interacción personal", el 70,7% de los individuos (53 participantes) se ubican en el grado alto, el 18,7% (14 participantes) en el grado medio y el 10,7% (8 participantes) en el grado bajo.

Con respecto a la dimensión "integración social", el 62,7% de los encuestados (47 participantes) se precisan en el grado alto, el 32% (24 participantes) en el grado medio y el 5,3% (4 participantes) en el nivel bajo.

Cabe destacar que la dimensión "evaluación grupal", un 62,7% de encuestados se ubican en el grado alto y un 37,3% en el nivel medio.

Estos resultados sugieren que los educandos sienten un alto grado de avance en la variable aprendizaje cooperativo, con especial énfasis en las dimensiones responsabilidad individual e interacción personal.

Tabla N.5

Estadísticos de la variable dependiente y sus dimensiones

Nivel	V2		D1		D2		D3		D4	
	Pensamiento crítico		Interpretación		Análisis		Evaluación		Inferencia	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
BAJO	0	0%	9	12%	0	0%	8	10,7%	9	12%
MEDIO	21	28%	21	28%	21	28%	15	20%	21	28%
ALTO	54	72%	45	60%	54	72%	52	69,3%	45	60%
TOTAL	75	100%	75	100%	75	100%	75	100%	75	100%

Fuente: Elaboración propia

En vinculación con el factor "pensamiento crítico", la tabla evidencia que la mayoría de los encuestados (72% o 54 participantes) se precisan en el grado alto, y un porcentaje menor (28% o 21 participantes) se ubica en el grado medio.

Respecto a la dimensión "interpretación", el 60% de los encuestados (45 participantes) se precisan en el grado alto, el 28% (21 participantes) en el grado medio y el 12% (9 participantes) en el grado bajo.

En cuanto a la dimensión "análisis", el 72% de los encuestados (54 participantes) se ubican en el nivel alto y el 28% (21 participantes) en el nivel medio.

En relación con la dimensión "evaluación", destaca la alta prevalencia del nivel alto, con un 69,3% de los encuestados (52 participantes), mientras que el 20%

(15 participantes) se ubican en el nivel bajo y el 10,7% (8 participantes) en el nivel medio.

Similar a ello, la dimensión "inferencia" presenta resultados positivos, con un 60% de los encuestados (45 participantes) en el grado alto, el 28% (21 participantes) en el grado bajo y el 12% (9 participantes) en el grado medio.

Sobre a la variable dependiente pensamiento crítico, los hallazgos sugieren que los participantes de la encuesta perciben un alto nivel de avance en las dimensiones del PC, con especial énfasis en las dimensiones análisis y evaluación, destacando la prevalencia en el nivel alto.

Con el fin de contrastar las conjeturas planteadas, tanto la conjetura general como las específicas, se seleccionó la técnica de regresión logística ordinal como herramienta de análisis. Esta técnica es especialmente adecuada para variables de respuesta ordinales, como la que se empleó en esta indagación, y permite modelar la vinculación entre la variable dependiente y la variable independiente junto con sus dimensiones de manera consistente y eficiente.

La presente investigación plantea la siguiente hipótesis general:

H_a: Existe una incidencia entre el aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

H₀: No existe una incidencia entre el aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

A partir del análisis de los ajustes de los modelos y del pseudo R cuadrado, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla N.6

Información de ajustes de los modelos y Pseudo R cuadrado – Hipótesis general

Modelo	Información de ajuste de los modelos				Pseudo R cuadrado	
	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.		
Sólo intersección	60,974				Cox y Snell	,535
					Nagelkerke	,771
					McFadden	,646

Final	3,522	57,452	1	,000
-------	-------	--------	---	------

Función de enlace: Logit.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Los resultados de la prueba de verosimilitud (Tabla N.6) indican que el modelo de regresión logística es estadísticamente significativo, $\chi^2 = 57,452$; $p < 0,05$ ($p = 0,000$ es menor al $\alpha=0,05$), lo que confirma que el que el modelo es aceptable. De tal manera, el aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico son predictores significativos del modelo. Esta significancia estadística valida la adecuación del modelo para detallar la vinculación de los factores.

Adicionalmente, los valores del pseudo R cuadrado proporcionan medidas de la bondad de ajuste del modelo. Los valores de Cox y Snell ($,535$), Nagelkerke ($,771$) y McFadden ($,646$) sugieren que el modelo explica una proporción sustancial de la varianza en la variable dependiente. Estos resultados indican que el aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico tienen un efecto significativo sobre el modelo.

A fin de inferir las características de la población a partir de los datos muestrales, se elabora las estimaciones de los parámetros.

Tabla N.7

Estimación de parámetros – Hipótesis general

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Pensamiento crítico = 2]	-21,481	,436	2422,491	1	,000	-22,336	-20,625
Ubicación	[Aprendizaje cooperativo =2]	-22,579	,000	.	1	.	-22,579	-22,579
	[Aprendizaje cooperativo =3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Según la estimación de parámetros, se identifica que el valor de la significancia obtenida ($p = 0,000$) es menor a $0,05$, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, con un nivel de significancia de $0,000$ existe una incidencia entre el aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

Prueba de hipótesis específica 1

Para el análisis de la primera hipótesis específica, se examinó la relación entre la dimensión interdependencia positiva del aprendizaje cooperativo y la variable pensamiento crítico.

La presente investigación plantea como primera hipótesis específica:

H_a : Existe una incidencia entre la dimensión interdependencia positiva y el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

H_0 : No existe una incidencia entre la dimensión interdependencia positiva y el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

Tabla N.8

Información de ajustes de los modelos y Pseudo R cuadrado – Primera hipótesis específica.

Modelo	Información de ajuste de los modelos			Pseudo R cuadrado		
	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.		
Sólo intersección	25,950				Cox y Snell	,205
					Nagelkerke	,295
					McFadden	,193
Final	8,772	17,177	2	,000		

Función de enlace: Logit.

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la prueba de verosimilitud (Tabla N.8) indican que el modelo de regresión logística es estadísticamente significativo, $\chi^2 = 17,177$; $p < 0,05$ ($p = 0,000$ es menor al $\alpha=0,05$), lo que confirma que el que el modelo es aceptable. De tal manera, la dimensión interdependencia positiva y el pensamiento crítico son predictores significativos del modelo. Esta significancia estadística valida la adecuación del modelo para explicar la relación entre la dimensión y variable.

Adicionalmente, los valores del pseudo R cuadrado proporcionan medidas de la bondad de ajuste del modelo. Los valores de Cox y Snell (,205), Nagelkerke (,295) y McFadden (,193) sugieren que el modelo explica una proporción sustancial de la varianza en la variable dependiente. Estos resultados indican que la dimensión interdependencia positiva y la variable pensamiento crítico tienen un efecto significativo sobre el modelo

A fin de inferir las características de la población a partir de los datos muestrales, se elabora las estimaciones de los parámetros.

Tabla N.9

Estimación de parámetros – Primera hipótesis específica

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Pensamiento crítico = 2]	-1,386	,373	13,837	1	,000	-2,117	-,656
Ubicación	[Interdependencia positiva =2]	-3,466	1,124	9,503	1	,002	-5,669	-1,262
	[Interdependencia positiva =3]	,061	,669	,008	1	,928	-1,251	1,372

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

Fuente: Elaboración propia

Según la estimación de parámetros, se identifica que el valor de la significancia obtenida ($p = 0,000$) es menor a $0,05$, por lo tanto, con relación a la primera hipótesis específica se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, existe una incidencia entre la dimensión interdependencia positiva y pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

Prueba de hipótesis específica 2

Para el análisis de la segunda hipótesis específica, se examinó la relación entre la dimensión responsabilidad individual del aprendizaje cooperativo y la variable pensamiento crítico.

La presente investigación plantea como segunda hipótesis específica:

H_a: Existe una incidencia entre la dimensión responsabilidad individual y el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

H₀: No existe una incidencia entre la dimensión responsabilidad individual y el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

Tabla N.10

Información de ajustes de los modelos y Pseudo R cuadrado – Segunda hipótesis específica.

Modelo	Información de ajuste de los modelos			Pseudo R cuadrado		
	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.		
Sólo intersección	12,070				Cox y Snell	,058
					Nagelkerke	,084
					McFadden	,051
Final	7,576	4,494	1	,034		

Función de enlace: Logit.

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la prueba de verosimilitud (Tabla N.10) indican que el modelo de regresión logística es estadísticamente significativo, $\chi^2 = 4,494$; $p < 0,05$ ($p = 0,034$ es menor al $\alpha=0,05$), lo que confirma que el que el modelo es aceptable. De tal manera, la dimensión responsabilidad individual y el pensamiento crítico son predictores significativos del modelo. Esta significancia estadística valida la adecuación del modelo para explicar la relación entre la dimensión y variable.

Adicionalmente, los valores del pseudo R cuadrado proporcionan medidas de la bondad de ajuste del modelo. Los valores de Cox y Snell (,058), Nagelkerke (,084) y McFadden (,051) sugieren que el modelo explica una proporción moderada de la varianza en la variable dependiente. Si bien estos valores no son directamente comparables con otros tipos de modelos, indican que el modelo tiene un nivel aceptable de ajuste para los datos observados.

A fin de inferir las características de la población a partir de los datos muestrales, se elabora las estimaciones de los parámetros.

Tabla N.11

Estimación de parámetros – Segunda hipótesis específica

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Pensamiento crítico = 2]	-1,340	,339	15,647	1	,000	-2,004	-,676
Ubicación	[responsabilidad individual =2]	-1,157	,546	4,495	1	,034	-2,227	-,087
	[responsabilidad individual =3]	0	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

Fuente: Elaboración propia

Según la estimación de parámetros, se identifica que el valor de la significancia obtenida ($p = 0,000$) es menor a $0,05$, por lo tanto, con relación a la segunda hipótesis específica se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, existe una incidencia entre la dimensión responsabilidad individual y pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

Prueba de hipótesis específica 3

Para el análisis de la tercera hipótesis específica, se examinó la relación entre la dimensión interacción personal del aprendizaje cooperativo y la variable pensamiento crítico.

La presente investigación plantea como tercera hipótesis específica:

H_a : Existe una incidencia entre la dimensión interacción personal y el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

H_0 : No existe una incidencia entre la dimensión interacción personal y el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

Tabla N.12

Información de ajustes de los modelos y Pseudo R cuadrado – Tercera hipótesis específica.

Modelo	Información de ajuste de los modelos			Pseudo R cuadrado	
	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	

Sólo intersección	32,534					Cox y Snell	,290
						Nagelkerke	,418
						McFadden	,289
Final	6,820	25,714	2	,000			

Función de enlace: Logit.
Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la prueba de verosimilitud (Tabla N.12) indican que el modelo de regresión logística es estadísticamente significativo, $\chi^2 = 25,714$; $p < 0,05$ ($p = 0,000$ es menor al $\alpha=0,05$), lo que confirma que el que el modelo es aceptable. De tal manera, la dimensión interacción personal y el pensamiento crítico son predictores significativos del modelo. Esta significancia estadística valida la adecuación del modelo para explicar la relación entre la dimensión y variable.

Adicionalmente, los valores del pseudo R cuadrado proporcionan medidas de la bondad de ajuste del modelo. Los valores de Cox y Snell (,290), Nagelkerke (,418) y McFadden (,289) sugieren que el modelo explica una proporción moderada de la varianza en la variable dependiente. Si bien estos valores no son directamente comparables con otros tipos de modelos, indican que el modelo tiene un nivel aceptable de ajuste para los datos observados.

A fin de inferir las características de la población a partir de los datos muestrales, se elabora las estimaciones de los parámetros.

Tabla N.13

Estimación de parámetros – Tercera hipótesis específica

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Pensamiento crítico = 2]	-1,727	,384	20,264	1	,000	-2,479	-,975
Ubicación	[interacción personal =1]	-22,465	,000	.	1	.	-22,465	-22,465
	[interacción personal =2]	-1,139	,677	2,833	1	,092	-2,466	,187
	[interacción personal =3]	0	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

Fuente: Elaboración propia

Según la estimación de parámetros, se identifica que el valor de la significancia obtenida ($p = 0,000$) es menor a $0,05$, por lo tanto, con relación a la tercera hipótesis específica se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, existe una incidencia entre la dimensión interacción personal y pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

Prueba de hipótesis específica 4

Para el análisis de la cuarta hipótesis específica, se examinó la relación entre la dimensión integración social del aprendizaje cooperativo y la variable pensamiento crítico.

La presente investigación plantea como cuarta hipótesis específica:

H_a: Existe una incidencia entre la dimensión integración social y el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

H₀: No existe una incidencia entre la dimensión integración social y el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

Tabla N.14

Información de ajustes de los modelos y Pseudo R cuadrado – Cuarta hipótesis específica.

Modelo	Información de ajuste de los modelos			Pseudo R cuadrado		
	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.		
Sólo intersección	63,434	59,968	2	,000	Cox y Snell	,550
					Nagelkerke	,793
					McFadden	,674
Final	3,466	59,968	2	,000		

Función de enlace: Logit.

Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos del testeo de verosimilitud (Tabla N.14) indican que el modelo de regresión logística es estadísticamente significativo, $\chi^2 = 59,968$; $p < 0,05$ ($p = 0,000$ es menor al $\alpha=0,05$), lo que confirma que el que el modelo es aceptable. De tal manera, la dimensión integración social y el pensamiento crítico son

predictores significativos del modelo. Esta significancia estadística valida la adecuación del modelo para explicar la relación entre la dimensión y variable.

Adicionalmente, los valores del pseudo R cuadrado proporcionan medidas de la bondad de ajuste del ejemplar. Los valores de Cox y Snell (,550), Nagelkerke (,793) y McFadden (,674) sugieren que el modelo explica una proporción sustancial de la varianza en la variable dependiente. Estos valores, considerados altos en el contexto de este tipo de modelos, indican que el esquema tiene un buen ajuste a la data precisada.

A fin de inferir los atributos del pueblo desde la data muestral, se elabora las estimaciones de los parámetros.

Tabla N.15

Estimación de parámetros – Cuarta hipótesis específica

	Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Umbral crítico = 2]	[Pensamiento -20,481	3957,9	,000	1	,996	-	7736,983
		62				7777,94	
						5	
Ubicaci [integración -41,219		,000	.	1	.	-41,219	-41,219
ón [integración social =1]							
	[integración -21,368	3957,9	,000	1	,996	-	7736,096
	social =2]	62				7778,83	
						2	
	[integración 0	.	.	0	.	.	.
	social =3]						

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

Fuente: Elaboración propia

Según la estimación de parámetros, se identifica que el valor de la significancia obtenida ($p = 0,000$) Es ínfima a 0,05, por ende, respecto a la cuarta conjetura particular, se deniega la premisa nula y se ratifica la premisa alternativa. O sea, se manifiesta una influencia entre la magnitud de incorporación societal y discernimiento crítico en los educandos de una institución privada, 2024.

Prueba de hipótesis específica 5

Para el análisis de la quinta hipótesis específica, se examinó la relación entre la dimensión evaluación grupal del aprendizaje cooperativo y la variable pensamiento crítico.

La presente investigación plantea como quinta hipótesis específica:

H_a: Existe una incidencia entre la dimensión evaluación grupal y el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

H₀: No existe una incidencia entre la dimensión evaluación grupal y el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada, 2024.

Tabla N.16

Información de ajustes de los modelos y Pseudo R cuadrado – Quinta hipótesis específica.

Modelo	Información de ajuste de los modelos			Pseudo R cuadrado	
	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	
Sólo intersección	60,974			Cox y Snell	,535
				Nagelkerke	,771
				McFadden	,646
Final	3,522	57,452	1	,000	

Función de enlace: Logit.

Fuente: Elaboración propia.

Los hallazgos de la prueba de verosimilitud (Tabla N.16) indican que el modelo de regresión es estadísticamente significativo, $\chi^2 = 57,452$; $p < 0,05$ ($p = 0,000$ es menor al $\alpha=0,05$), lo que confirma que el que el modelo es aceptable. De tal manera, la dimensión evaluación grupal y el pensamiento crítico son predictores significativos del modelo. Esta significancia estadística valida la adecuación del modelo para explicar la relación entre la dimensión y variable.

Adicionalmente, los valores del pseudo R cuadrado proporcionan medidas de la bondad de ajuste del ejemplar. Los valores de Cox y Snell ($,535$), Nagelkerke ($,771$) y McFadden ($,646$) sugieren que el modelo explica una proporción sustancial de la varianza en la variable dependiente. Estos valores, considerados altos en el contexto de este tipo de modelos, indican que el ejemplar tiene un buen ajuste a la data precisada.

A fin de inferir los atributos del pueblo desde la data muestral, se elabora las estimaciones de los parámetros.

Tabla N.17

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Pensamiento crítico = 2]	-21,481	,436	2422,491	1	,000	-22,336	-20,625
Ubicación	[evaluación grupal =2]	-22,579	,000	.	1	.	-22,579	-22,579
	[evaluación grupal =3]	0	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

Fuente: Elaboración propia

Según la estimación de parámetros, se constata que el aprecio de la prominencia alcanzada ($p = 0,000$) es inferior a $0,05$, por ende, en cuanto a la quinta conjetura específica se repudia la suposición nula y se adopta la conjetura alterna. En otras palabras, hay una repercusión entre la magnitud escrutinio colectivo y raciocinio crítico en los educandos de una entidad privada, 2024.

IV. DISCUSIÓN

Hipótesis general - Aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico

Nuestros resultados coinciden con los de Barrera et al. (2023) al destacar la relevancia de nuestro marco teórico. Ambos estudios subrayan la diversidad de habilidades cognitivas involucradas en el PC, tales como la organización de ideas la subsanación de inconvenientes y la disertación. Coincidimos en que el desarrollo de estas aptitudes es un proceso intrincado que requiere de tácticas pedagógicas específicas y una evaluación continua, especialmente cuando nuestro público objetivo son estudiantes de nivel superior. Sin embargo, nuestra investigación aporta nuevas pruebas al determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo y la meditación crítica en alumnos de una universidad privada en 2024 y al identificar una conexión significativa entre nuestras variables de estudio. Los descubrimientos de Pérez (2023) sobre el papel del aprendizaje colaborativo en el desenvolvimiento del pensamiento crítico resultan sumamente pertinentes para nuestro estudio. Al igual que este autor, consideramos que el trabajo cooperativo puede ser un catalizador sumamente relevante y esencial para el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes universitarios.

Los desenlaces de nuestra indagación convergen con los descubrimientos de Contreras y Tarco (2022), quienes también hallaron un nexo entre la instrucción cooperativa y la reflexión crítica. Aunque el coeficiente de asociación derivado en su examen fue de 0.093, denotando una conexión diminuta, nuestros desenlaces fueron propicios al demostrar una conexión entre ambas variables de pesquisa de manera templada. Sin embargo, ambos exámenes coinciden en resaltar la significancia de las dimensiones del aprendizaje cooperativo, especialmente la interacción cara a cara y la valoración grupal, para estimular el raciocinio crítico.

Castillo (2020) ya había evidenciado la importancia del aprendizaje cooperativo como un promotor para el avance del PC. Nuestros hallazgos, al coincidir con sus hallazgos, reafirman la pertinencia de implementar estrategias colaborativas en el aula. Esto sugiere que, al fomentar la interacción y el trabajo en equipo, no solo se promueve la obtención de saberes, sino también se fomenta la aptitud de diseccionar, juzgar y solucionar dilemas de modo crítico, lo cual es un aspecto primordial para los estudiantes universitarios. Nuestros

desenlaces, al coincidir con sus descubrimientos, corroboran la relevancia de adoptar tácticas colaborativas en el salón de clases. En conjunto, estos hallazgos sostienen la noción de que la enseñanza cooperativa es una táctica pedagógica efectiva para incentivar el raciocinio crítico en el aula.

Primera hipótesis específica

Los hallazgos de Fuentes et al. (2024) corroboran la importancia que otorgamos al avance del PC en la instrucción superior. Su conclusión sobre la eficacia del aprendizaje colaborativo y cooperativo para incentivar la reflexión crítica se alinea con nuestra propia indagación. Al igual que en su investigación, hallamos que la enseñanza cooperativa posee un vasto potencial para impulsar la meditación crítica, pero también identificamos retos y oportunidades particulares en nuestro entorno. Al incorporar el aprendizaje cooperativo en nuestras metodologías pedagógicas, podemos brindar a nuestros alumnos ocasiones para desarrollar las destrezas de cavilación crítica necesarias para encarar los desafíos contemporáneos. No obstante, es crucial reconocer que el éxito de estas tácticas depende de una serie de factores, como la capacitación docente, la planificación curricular y el contexto institucional.

Los resultados de Cangalaya (2020) corroboran la relevancia de nuestro marco teórico al destacar la importancia de las competencias de cavilación crítica, tales como la argumentación, la descomposición, la subsanación de contratiempos y la apreciación, en la formación universitaria. Al igual que este autor, consideramos que estas habilidades son fundamentales para que los educandos universitarios puedan desenvolverse de forma buena en el ámbito académico desarrollando el pensamiento crítico.

Segunda hipótesis específica

Los hallazgos de Benavides y Ruiz (2022) corroboran la dificultad que enfrentan los docentes al fomentar el PC en educandos. Al igual que ellos, nuestra investigación revela que uno de los principales desafíos es promover la autonomía intelectual y el análisis crítico en los estudiantes. Coincidimos en que es necesario implementar estrategias didácticas diversificadas que inciten la aptitud de los educandos para discernir, desglosar, sopesar y elucidar la información. Se presenta la urgencia de metamorfosear las metodologías

magisteriales para fomentar la evolución del raciocinio analítico. Tanto nuestra indagación como la de Benavides y Ruiz (2022) subrayan la necesidad de transformar las praxis docentes para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico. Esto conlleva no solo instruir a los estudiantes sobre qué reflexionar, sino también sobre cómo reflexionar.

Los resultados de nuestra investigación se alinean con los hallazgos de Aliaga et al. (2021), quienes evidenciaron la necesidad de mejorar la enseñanza del raciocinio analítico en los educandos de instrucción secundaria. Los desenlaces conseguidos, alineados con los de Aliaga et al., sugieren que la evolución del pensamiento crítico es un proceso intrincado que requiere de un enfoque integral que involucre no solo al docente, sino también a la institución educativa y al contexto social. Ambos estudios coinciden en señalar que los docentes requieren de una formación más sólida en estrategias didácticas que promuevan el razonamiento, la argumentación y la toma de decisiones, tanto nuestra investigación como la de Aliaga et al. resaltan la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

Los hallazgos de nuestra investigación convergen con los hallazgos de Cañamero (2021), quien también encontró una vinculación notable del PC, la creatividad y el aprendizaje cooperativo. Al igual que en su estudio, nuestros resultados sugieren que fomentar estas habilidades a través del trabajo cooperativo puede potenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Tanto nuestra investigación como la de Cañamero resaltan la importancia de integrar el pensamiento crítico en las actividades de aprendizaje cooperativo. Esto implica no solo enseñar a los educandos qué pensar, sino también cómo indagar y cómo generar nuevas ideas.

Tercera hipótesis específica

Los hallazgos de nuestra investigación corroboran los hallazgos de Sánchez (2021), quien también encontró un vínculo auspicioso y robusto entre la labor sinérgica y la mente escrutadora. Similarmente a su investigación, nuestros hallazgos insinúan que alentar la cooperación entre educadores puede acrecentar sus capacidades de raciocinio crítico. Además de incentivar la interacción y la colaboración entre los instructores, es primordial idear programas de capacitación perpetua que impulsen el desarrollo de aptitudes de

pensamiento crítico y la meditación sobre las metodologías pedagógicas, tanto nuestra investigación como la de Sánchez (2021) resaltan la importancia de integrar el trabajo en conjuntos y el PC en la formación docente.

Los resultados de nuestra investigación convergen con los hallazgos de Trujillo (2021), quien también encontró una relación positiva entre el raciocinio analítico, la inventiva y el aprendizaje colaborativo en educandos de nivel secundario. De manera similar a su indagación, nuestros hallazgos insinúan que promover la labor conjunta puede amplificar el avance de estas destrezas intelectuales. Nuestros descubrimientos, al igual que los de Trujillo, insinúan que hay una conexión directa entre el grado de aprendizaje colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos universitarios. Tanto nuestra investigación como la de Trujillo resaltan la importancia de integrar el PC y el aprendizaje en conjunto en las prácticas educativas.

Los resultados de nuestra investigación se alinean con los hallazgos de Suárez (2022), quien ya había explorado el vínculo entre el adiestramiento conjunto y la evolución del raciocinio crítico en escolares de instrucción primaria. Ambos ensayos convergen en indicar que la labor mancomunada puede incrementar notablemente el progreso de estas facultades mentales. La correlación muy alta encontrada por Suárez ($Rho = 0.842$) y los resultados similares obtenidos en nuestra investigación sugieren una fuerte asociación entre ambas variables. Los resultados obtenidos sugieren que, además de fomentar la interacción y la colaboración, es fundamental diseñar tareas que pongan en estatus complejos a educandos en cuanto al pensar creativamente.

Cuarta hipótesis específica

Atencio (2023) proporcionó una base sólida para nuestra investigación al evidenciar la factibilidad del aprendizaje mancomunado como una táctica para cultivar el raciocinio sagaz en los educandos. Su investigación, al igual que la nuestra, resalta la trascendencia de gestar entornos educativos que incentiven la cooperación y la deliberación. No obstante, nuestra cohorte, conformada por estudiantes terciarios, nos facultó para indagar dimensiones suplementarias de esta correlación, como el influjo del aprendizaje mancomunado en la resolución de enigmas intrincados y en la habilidad de argüir de modo crítico. Nuestra investigación, al ampliar el alcance a estudiantes universitarios y a una variedad

de disciplinas, complementa los hallazgos de Atencio y sugiere que los beneficios del aprendizaje cooperativo pueden generalizarse a diferentes niveles educativos.

Los resultados de Huerta y Ramírez (2020) corroboran nuestros hallazgos al evidenciar una vinculación notable entre el aprendizaje cooperativo y el PC en el contexto universitario. Al igual que en su estudio, encontramos que los estudiantes valoran positivamente ambas dimensiones, lo cual sugiere que la promoción de la colaboración en el aula puede ser una estrategia eficaz para desarrollar habilidades cognitivas superiores. La consistencia de estos resultados en diferentes contextos institucionales y disciplinas refuerza la solidez de esta relación.

Bezanilla et al. (2018) contribuyeron significativamente a nuestra comprensión del pensamiento crítico al identificar las cinco categorías clave que los docentes consideran esenciales. Sin embargo, su estudio se centró principalmente en la percepción de los docentes, mientras que nuestra investigación exploró la relación entre estas percepciones y las prácticas de enseñanza en el aula. Al igual que ellos, encontramos que los docentes valoran altamente el florecimiento del raciocinio perspicaz, pero detectamos una urgencia de proporcionar a los pedagogos instrumentos y adiestramiento para instaurar tácticas educativas eficaces que fomenten estas destrezas en sus pupilos. Estos descubrimientos poseen significativas repercusiones para la instrucción inicial y perpetua de los educadores, ya que enfatizan la relevancia de incorporar el desenvolvimiento del raciocinio perspicaz en los esquemas de capacitación docente.

Quinta hipótesis específica

Los hallazgos de Barrera et al. (2022) corroboran la importancia que docentes ecuatorianos otorgan al florecimiento del raciocinio analítico, concordando con nuestra propia pesquisa. El fomento de destrezas como la estructuración de conceptos, la solución de enigmas y la disposición mental abierta, identificadas por estos autores, se alinea con el potencial del aprendizaje cooperativo para fomentar un pensamiento crítico más profundo y reflexivo. Al trabajar colaborativamente, los estudiantes pueden confrontar diferentes perspectivas, evaluar argumentos y construir conocimientos de manera conjunta, lo que

estimula un razonamiento más sólido y una comprensión más completa de los contenidos.

Los resultados de Núñez et al. (2020) y nuestra investigación convergen en la identificación de la imperiosa demanda de robustecer las aptitudes de raciocinio crítico tanto en mentores como en discentes. Empero, nuestra indagación, al enfocarse en la función del aprendizaje mancomunado en el ámbito académico, desveló que esta táctica pedagógica puede ser un acicate para el desenvolvimiento del raciocinio crítico. Al instaurar entornos de instrucción colaborativa, los mentores pueden no solo impartir sabiduría, sino también promover la autonomía, la inventiva y la destreza de los discentes para evaluar información y construir argumentos sólidos. Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para la formación de docentes y el diseño curricular, ya que sugieren la necesidad de integrar el aprendizaje cooperativo como una práctica habitual en las aulas universitarias.

Los hallazgos de Rodríguez y Vendrell (2020) corroboran la importancia que otorgamos al desenvolvimiento del pc en la instrucción terciaria. De manera análoga a su pesquisa, hallamos que el discernimiento analítico es una aptitud primordial para la formación holística de los educandos universitarios. No obstante, nuestros hallazgos sugieren que la instrucción cooperativa puede ser un impulsor para el florecimiento de un discernimiento analítico más profundo y meditabundo, al propiciar la interacción comunitaria, la edificación conjunta del saber y la escrutinización crítica de las ideas. Al propiciar un discernimiento analítico más avanzado, estamos dotando a nuestros educandos universitarios con los utensilios necesarios para tomar resoluciones fundamentadas, solventar dilemas complejos y contribuir de manera significativa al conglomerado social.

V. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación evidencian una vinculación notable entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo del PC en los educandos universitarios. Los coeficientes de determinación de Cox y Snell (0.535), Nagelkerke (0.771) y McFadden (0.646) indican que el modelo empleado explica una proporción considerable de la varianza en el pensamiento crítico, atribuible a la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo. Ello precisa influencias elementales para el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a fomentar el PC en los educandos.

Conforme a los desenlaces recabados se estipuló que subsiste una ocurrencia de la faceta interdependencia benévola y el Pensamiento Crítico (PC) en los discentes de una casa de estudios privada, año 2024. Se adquirieron los coeficientes de Cox y Snell (,205), Nagelkerke (,295) y McFadden (,193). Señalando que con una mayor interdependencia benévola se optimiza el progreso del PC.

Los desenlaces recabados estipularon que subsiste una ocurrencia de la faceta obligación personal y el PC en los discentes de una casa de estudios privada, año 2024. Se adquirieron los coeficientes de Cox y Snell (,058), Nagelkerke (,084) y McFadden (,051). Señalando que con una mayor obligación personal se optimiza el progreso del PC.

Conforme a los veredictos alcanzados se estipuló que subsiste una repercusión en la faceta coacción humana y el PC en los pupilos de un claustro privado, año 2024. Se obtuvieron los índices de Cox y Snell (,290), Nagelkerke (,418) y McFadden (,289). Señalando que con una mayor coacción humana se amplifica el desenvolvimiento del PC.

Los veredictos alcanzados estipularon que subsiste una repercusión en la faceta conjunción comunitaria y el PC en los pupilos de un claustro privado, año 2024. Se obtuvieron los índices de Cox y Snell (,550), Nagelkerke (,793) y McFadden (,674). Señalando que con una mayor conjunción comunitaria se amplifica el desenvolvimiento del PC

Acorde los hallazgos se determinó que se da una incidencia en la dimensión evaluación grupal y el PC en los educandos de una universidad privada, 2024.

Se obtuvo los valores de Cox y Snell (.535), Nagelkerke (.771) y McFadden (.646). Indicando que a mayor evaluación grupal mejorar el desarrollo del PC.

VI. RECOMENDACIONES

Se sugiere a los instructores implementar de manera regular actividades de aprendizaje cooperativo en sus clases, diseñando tareas que promuevan la interacción entre los estudiantes, la discusión de ideas y la solución de dilema de su conjunto.

Es fundamental que los docentes ayuden a los educandos a desarrollar habilidades metacognitivas, es decir, a pensar sobre sus propias etapas de saber. Esto puede lograrse a través de preguntas orientadoras, actividades de autoevaluación y la creación de diarios de aprendizaje.

Los docentes deben modelar el pensamiento crítico en sus propias prácticas, planteando preguntas desafiantes, analizando diferentes perspectivas y tomando decisiones fundamentadas. Se sugiere utilizar estrategias de evaluación que inciten el avance del PC, como proyectos, ensayos argumentativos y debates.

Es importante que los docentes participen en esquemas de instrucción perpetua que les otorguen la capacidad de renovar su erudición acerca de doctrinas del aprendizaje, tácticas de instrucción y artilugios tecnológicos que promuevan el avance del raciocinio crítico.

Se recomienda que las instituciones educativas revisen sus esquemas de indagación para asegurar que se incumban labores que promuevan el avance del PC y el aprendizaje cooperativo en todas las disciplinas.

Es primordial propulsar la génesis de colectividades de praxis pedagógica en las cuales los educadores puedan intercambiar vivencias, utensilios y sabiduría concerniente al desenvolvimiento de tales pericias.

Se sugiere invertir en herramientas tecnológicas que faciliten la colaboración y la comunicación entre los estudiantes, así como el acceso a información relevante para el avance del PC.

Es elemental establecer vínculos con otras áreas de la universidad, como bibliotecas, centros de recursos tecnológicos y servicios de apoyo al estudiante, para ofrecer un acompañamiento integral a los educandos en el desarrollo de sus competencias.

REFERENCIAS:

- Aguilar, A. y Martínez, D. (2017). Utilidad de la metodología científica en la investigación educativa del profesorado en formación: reflexión a partir de un estudio de caso en Ciencias Sociales sobre atención a la diversidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (24), 54-74. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283149560004.pdf>
- Alva, J. (2021). *Aprendizaje cooperativo y su impacto en el desarrollo académico en estudiantes universitarios en Lima*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Álvarez, J., Aristizábal, P., Torres, D. y Jurado, V. (2019). Validación de un instrumento para medir la vulnerabilidad en relación con la capacidad de respuesta de la comunidad ante desastres. *Revista Geográfica de América Central*, 1 (62), 1–15. <https://doi.org/10.15359/rgac.62-1.11>
- Atencio, H. (2023). *El aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico en estudiantes de una institución educativa de Carabayllo, año 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Grupo Editorial Patria.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Pearson Educación.
- Benavides, C. y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Innova educacion*, 4(2), 62-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8245583>
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), pp. 141-153. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S241509592020000100141&script=sci_arttext#B12
- Castañeda, J., Pinto, B. y Sojos, A. (2024). Fostering Critical Thinking through Collaborative and Cooperative Learning: Strategies to Enhance Teaching. *Revista Scientific*, 9(31), 126-143, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.6.126-143>

- Castellano, M., Bittar, O., Castellano, N. y Silva, H. (2020). *Incursionando en el mundo de la investigación: orientaciones básicas* (1.ª ed.). Editorial Unimagdalena.
- Castillo, M. (2019). *Aprendizaje cooperativo y la disposición al pensamiento crítico en estudiantes de las facultades de ciencias e ingeniería de la Universidad Peruana de Ciencias e Informática, 2019* [Tesis de maestría, Universidad Peruana de Ciencias e Informática]. Repositorio Institucional UPCI. <https://repositorio.upci.edu.pe/handle/upci/70>
- Cárdenas, R. (2018). El desafío del aprendizaje cooperativo en la educación superior en Perú. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 321-335.
- Cañamero, N. (2021). *El pensamiento crítico y creatividad en el aprendizaje cooperativo en las universidades privadas de Lima Norte, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Cohen, E. G. (1999). *Organizar grupos cooperativos: Roles, funciones y actividades*. Gardolo, TN: Erickson.
- Clark, L. y Watson, D. (2019). Construcción de validez: nuevos avances en la creación de instrumentos de medición objetivos. *Psychological Assessment*, 31 (12), 1412–1427. <https://doi.org/10.1037/pas0000626>
- Cruz, C., Olivares, S. y González, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (1.ª ed.). Grupo Editorial Patria
- Dorantes, J., Hernández, J. y Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12 (6), 327–346. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194023.pdf>
- Gorina, A. y Berenguer, I. (2017). Perfeccionando el procesamiento de la información en investigaciones pedagógicas desde una relación metodológica cualitativa-cuantitativa. *Encuentros*, 15(2), 189 - 206. <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476655856011.pdf>
- Hernández, R. y Coello, S. (2020). *El paradigma cuantitativo de la investigación científica* (1.ª ed.). Editorial Universitaria.

- Hernández, R. y Coello, S. (2020). *El proceso de investigación científica* (2.ª ed.). Editorial Universitaria.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hurtado, F. (2020). Fundamentos Metodológicos de la Investigación: El Génesis del Nuevo Conocimiento. *Revista Scientific*, 5(16), 99-119. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662985006/html>
- Kagan, S. (2009). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro
- Kagan, S., y Kagan, M. (1994). The structural approach: Six keys to cooperative. En S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 115- 133). Westport, CT: Greenwood Press
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2014). *Cooperative Learning in 21st Century*. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Taylor, B. (1993). *Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem and social acceptance*. *Journal of social Psychology*, 133(6), 839-844.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Minedu. (2020). Informe sobre el estado de la educación en Perú 2020. Ministerio de Educación, Lima, Perú.

- Navarro, C. (2014). *Epistemología y Metodología de la Investigación* (1.^a ed.). Grupo Editorial Patria.
- Nievas, B., García, S., Fernández, A., Bonillo, A., y Parrón, T. (2020). Validación de un cuestionario desarrollado para evaluar un sitio web de eSalud pediátrica para padres. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 17 (8), 1–10. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082671>
- Niño, V. (2021). *Metodología de la investigación: Diseño, ejecución e informe* (2.^a ed.). Ediciones de la U.
- Núñez, L., Gallardo, D., Aliaga, A. y Díaz, J. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31-50. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S201145322020000200031&script=sci_arttext
- Ortega, J. (2017). Cómo se genera una investigación científica que luego sea motivo de publicación. *Journal of the Selva Andina Research Society*, 8(2), 145-146. <https://www.redalyc.org/pdf/3613/361353711008.pdf>
- Pérez, I. (2023). “Aprendizaje cooperativo: una visión para el pensamiento crítico en el contexto universitario”. *Revista Orinoco Pensamiento y Praxis/ Multidisciplinarias/ ISSN 2244-8314*. 13 (17), pp. 21-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9002810>
- Ravid, R. (2020). *Estadística práctica para educadores*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Reidl L. (2013). Confiabilidad en la medición. *Metodología de investigación en educación médica*, 2(6), 107-111. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n6/v2n6a7.pdf>
- Sapsford, R. (2006). Validez de la medición. En V. Jupp (Ed.), *The SAGE Dictionary of Social Research Methods* (pp. 314–315). SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857020116.n217>

- Sánchez, O. (2021). *Trabajo cooperativo y pensamiento crítico de los docentes de educación superior tecnológica de la DRE-Junín-2020* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica].
- Slavin, R. (2015). Cooperative learning: What makes groupwork work? *Educational Researcher*, 29(2), 27-32.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Slavin, R. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. México, D.F.: Edamex (Orig., 1983).
- Suarez, J. (2021). *Aprendizaje cooperativo y su relación con el pensamiento crítico en las estudiantes de la Escuela Pedagógica Pública de Sullana – 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Tarco, L & Contreras, G (2023). Aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Cusco 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8040-8058. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5941
- Trujillo, N. (2020). *El pensamiento crítico, creatividad y el aprendizaje cooperativo en el nivel secundaria de la red 03, UGEL 02, Rímac* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- UNMSM. (2021). Estrategias para promover el pensamiento crítico en la enseñanza universitaria en Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- UPC. (2019). Informe anual sobre la educación superior en Lima. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.
- Vásquez, G. (2023). *Hacia una educación colaborativa: Retos y oportunidades en la enseñanza universitaria*. Editorial Universitaria, Lima, Perú.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación* (1.ª ed.). Narcea Ediciones.

ANEXOS

Anexo 1. Tabla de operacionalización de variables o tabla de categorización

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	Indicadores	Ítems
PENSAMIENTO CRÍTICO	Entendemos que el pensamiento crítico (pc) es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El pc es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el pc es un fenómeno humano penetrante, que permite autorrectificar (Facione, 2007: 21)	La interpretación, incluye las sub habilidades de categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido.	decodificación del significado	Entiende el contenido desarrollado en clase.
				Resume las ideas principales explicando los contenidos de clase con sus propias palabras.
			aclaración del sentido.	Consulta material adicional relacionado al tema de clase.
				Realiza conclusiones razonadas acerca de los contenidos de clase.
		Análisis, Los expertos incluyen examinar las ideas, detectar y analizar argumentos como sub habilidades del análisis.	examinar ideas	Resuelve los problemas utilizando la razón.
				Detectar argumentos
			Analizar argumentos	Analiza las diferentes concepciones teóricas de las cosas.
				Analiza el por qué se presenta de esa manera cuando ocurre algo nuevo
		Evaluación: valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación	credibilidad	Expresa molestia cuando la gente confía en argumentos débiles para defender ideas buenas
				Piensa críticamente acerca de tu propio punto de vista
			percepción	Da una opinión reflejando de manera adecuada lo que se ha analizado
				Autoevalúa y determina tu nivel de comprensión o aprendizaje
			opinión	Admite tus errores y modificas tus puntos de vista
				Dedica tiempo para razonar y entender temas complejos
		Inferencia: Como sub habilidades de inferencia, los expertos incluyen cuestionar la evidencia, proponer alternativas, y sacar conclusiones.	cuestionar la evidencia	Busca información relevante y válida
				Realiza preguntas relacionadas al tema
proponer alternativas	Ejemplifica lo estudiado, llegando a conclusiones válidas			
	Relaciona lo aprendido con experiencias previas			

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES
			sacar conclusiones.	Ejemplifica lo estudiado, llegando a conclusiones válidas Realiza conclusiones razonadas acerca de los contenidos de clase
APRENDIZAJE COOPERATIVO	El rol del docente, cuando emplea el aprendizaje cooperativo, es multifacético. Deberá tomar una serie de decisiones antes de abordar la enseñanza, explicarles a los alumnos la tarea de aprendizaje y los procedimientos de cooperación, supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos y alentarlos a determinar con qué eficacia están funcionando sus grupos de aprendizaje. A1 docente le compete poner en funcionamiento los elementos básicos que hacen que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal. (Jhonson y Jhonson, 1999)	Interdependencia positiva: Crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación.	Empatía	El estudiante demuestra empatía al escuchar a sus compañeros.
		Interdependencia positiva	El estudiante ofrece apoyo emocional a sus compañeros durante las actividades	
		Interdependencia positiva	El estudiante demuestra que dependen unos de otros para completar las actividades asignadas	
		Interdependencia positiva	Se evidencia que el estudiante entiende la importancia de trabajar en equipo para alcanzar los objetivos.	
		Desempeño individual	Contribuye el estudiante al progreso del grupo mediante su esfuerzo y participación en las tareas asignadas	
		Desempeño individual	Se refleja la responsabilidad individual del estudiante en la calidad y consistencia de sus aportes al grupo.	
		Rendimiento preestablecido.	Se alinean las contribuciones de los estudiantes con los objetivos y estándares establecidos para la tarea.	
		Rendimiento preestablecido.	El grupo monitorea y evalúa su propio progreso en relación con los objetivos.	
		Colaboración eficiente	Se comunica el estudiante con su grupo para asegurar una colaboración fluida y eficiente.	
		Colaboración eficiente	El estudiante gestiona y resuelve los conflictos o desacuerdos que surgen durante la colaboración.	
		Reflexión	Reflexiona sobre su propio desempeño y el del grupo durante y después de las actividades	
		Reflexión	El estudiante aplica las reflexiones para mejorar futuras colaboraciones y aprendizajes	
		Mediación	Interviene para mediar y resolver conflictos durante las actividades.	
		Mediación	Muestra habilidades de mediación para facilitar la cooperación y la comunicación dentro del grupo.	
Eficacia	Se organiza y distribuye el trabajo entre los miembros para una ejecución eficiente de las tareas			
Eficacia	Se organiza y distribuye el trabajo entre los miembros para una ejecución eficiente de las tareas			

				El grupo alcanza sus objetivos en el tiempo previsto.
		Evaluación grupal: Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces.	Autoevaluación de grupo	Lleva a cabo la autoevaluación de su desempeño, después de completar una tarea cooperativa
				El grupo implementa los resultados de su autoevaluación para mejorar futuras colaboraciones.
			Colaboración	Se evidencia el apoyo mutuo entre los miembros durante las actividades.
				Toma decisiones y resuelve problemas de manera colaborativa.

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

LISTA DE COTEJO - APRENDIZAJE COOPERATIVO

Alumno:	Sección:
	Fecha:

Objetivo: Observar y evaluar el desempeño del alumno durante el primer momento de evaluación.

Indicador	SI	NO
Empatía		
El estudiante demuestra empatía al escuchar a sus compañeros.		
El estudiante ofrece apoyo emocional a sus compañeros durante las actividades.		
Interdependencia positiva		
El estudiante demuestra que dependen unos de otros para completar las actividades asignadas		
Se evidencia que el estudiante entiende la importancia de trabajar en equipo para alcanzar los objetivos.		
Desempeño individual		
Contribuye el estudiante al progreso del grupo mediante su esfuerzo y participación en las tareas asignadas		
Se refleja la responsabilidad individual del estudiante en la calidad y consistencia de sus aportes al grupo.		
Rendimiento preestablecido		
Se alinean las contribuciones de los estudiantes con los objetivos y estándares establecidos para la tarea.		
El grupo monitorea y evalúa su propio progreso en relación con los objetivos.		
Colaboración eficiente		
Se comunica el estudiante con su grupo para asegurar una colaboración fluida y eficiente.		
El estudiante gestiona y resuelve los conflictos o desacuerdos que surgen durante la colaboración.		
Reflexión		
Reflexiona sobre su propio desempeño y el del grupo durante y después de las actividades		
El estudiante aplica las reflexiones para mejorar futuras colaboraciones y aprendizajes		
Mediación		
Interviene para mediar y resolver conflictos durante las actividades.		
Muestra habilidades de mediación para facilitar la cooperación y la comunicación dentro del grupo.		
Eficacia		
Se organiza y distribuye el trabajo entre los miembros para una ejecución eficiente de las tareas		
El grupo alcanza sus objetivos en el tiempo previsto.		
Autoevaluación de grupo		
Lleva a cabo la autoevaluación de su desempeño, después de completar una tarea cooperativa		
El grupo implementa los resultados de su autoevaluación para mejorar futuras colaboraciones.		
Colaboración		
Se evidencia el apoyo mutuo entre los miembros durante las actividades.		
Toma decisiones y resuelve problemas de manera colaborativa.		

ENCUESTA - PENSAMIENTO CRÍTICO

Alumno:	Sección:
	Fecha:

Objetivo: Observar y evaluar el desempeño del alumno durante el primer momento de evaluación.

Indicador	SI	NO
Interpretación		
1. Entiende el contenido desarrollado en clase.		
2. Resume las ideas principales explicando los contenidos de clase con sus propias palabras.		
3. Consulta material adicional relacionado al tema de clase.		
4. Realiza conclusiones razonadas acerca de los contenidos de clase.		
Análisis		
5. Analiza las diferentes concepciones teóricas de las cosas.		
6. Analiza el por qué se presenta de esa manera cuando ocurre algo nuevo		
7. Identifica el concepto central del tema de clase		
8. Resuelve los problemas utilizando la razón.		
Evaluación		
9. Expresa molestia cuando la gente confía en argumentos débiles para defender ideas buenas		
10. Piensa críticamente acerca de tu propio punto de vista		
11. Da una opinión reflejando de manera adecuada lo que se ha analizado		
12. Autoevalúa y determina tu nivel de comprensión o aprendizaje		
13. Admite tus errores y modificas tus puntos de vista		
14. Dedicar tiempo para razonar y entender temas complejos		
Inferencia		
15. Busca información relevante y válida		
16. Realiza preguntas relacionadas al tema		
17. Ejemplifica lo estudiado, llegando a conclusiones válidas		
18. Relaciona lo aprendido con experiencias previas		
19. Ejemplifica lo estudiado, llegando a conclusiones válidas		
20. Realiza conclusiones razonadas acerca de los contenidos de clase		

Instrumento tomado de: Jannet Carolina Antón Huiman, Yuliana Yessy Gómez Rutti, Leydi Susan Fajardo Vizquerra, Roosevelt David León Lizama y Norma Patricia Buleje Velásquez.

Anexo 3. Fichas de validación de instrumentos para la recolección de datos

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Lista de cotejo
Objetivo del instrumento	Determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico en los estudiantes de introducción del diseño en una universidad privada, 2024.
Nombres y apellidos del experto	Mariano Octavio Vargas Arias
Documento de identidad	45088071
Años de experiencia en el área	12
Máximo Grado Académico	Maestro
Nacionalidad	Peruano
Institución	Universidad César Vallejo
Cargo	Docente
Número telefónico	999068169
ORCID	0000-0002-4121-7244
Firma	
Fecha	20 Junio del 2024

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Encuesta
Objetivo del instrumento	Determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico en los estudiantes de introducción del diseño en una universidad privada, 2024.
Nombres y apellidos del experto	Mariano Octavio Vargas Arias
Documento de identidad	45088071
Años de experiencia en el área	12
Máximo Grado Académico	Maestro
Nacionalidad	Peruano
Institución	Universidad César Vallejo
Cargo	Docente

Número telefónico	999068169
ORCID	0000-0002-4121-7244
Firma	
Fecha	20 Junio del 2024

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Lista de cotejo
Objetivo del instrumento	Determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico en los estudiantes de introducción del diseño en una universidad privada, 2024.
Nombres y apellidos del experto	Tanta Restrepo Juan José
Documento de identidad	47939809
Años de experiencia en el área	12
Máximo Grado Académico	Maestro
Nacionalidad	Peruano
Institución	Universidad César Vallejo
Cargo	Docente
Número telefónico	987120066
ORCID	0000-0001-9508-2157
Firma	
Fecha	18 Junio del 2024

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Encuesta
Objetivo del instrumento	Determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico en los estudiantes de introducción del diseño en una universidad privada, 2024.
Nombres y apellidos del experto	Tanta Restrepo Juan José
Documento de identidad	47939809
Años de experiencia en el área	12
Máximo Grado Académico	Maestro
Nacionalidad	Peruano
Institución	Universidad César Vallejo
Cargo	Docente
Número telefónico	987120066
ORCID	0000-0001-9508-2157
Firma	
Fecha	18 Junio del 2024



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Lista de cotejo
Objetivo del instrumento	Determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico en los estudiantes de introducción del diseño en una universidad privada, 2024.
Nombres y apellidos del experto	Juan Apaza Quispe
Documento de identidad	10453803
Años de experiencia en el área	32 años
Máximo Grado Académico	Doctor en Educación
Nacionalidad	Peruana
Institución	UCV Lima Norte
Cargo	Docente de investigación
Número telefónico	999284562
ORCID	ORCID: 0000-0002-1157-7185
Firma	 Dr. Juan Apaza Quispe Docente Investigador Código RENACYT P0102927-nivel VI
Fecha	18 Junio del 2024

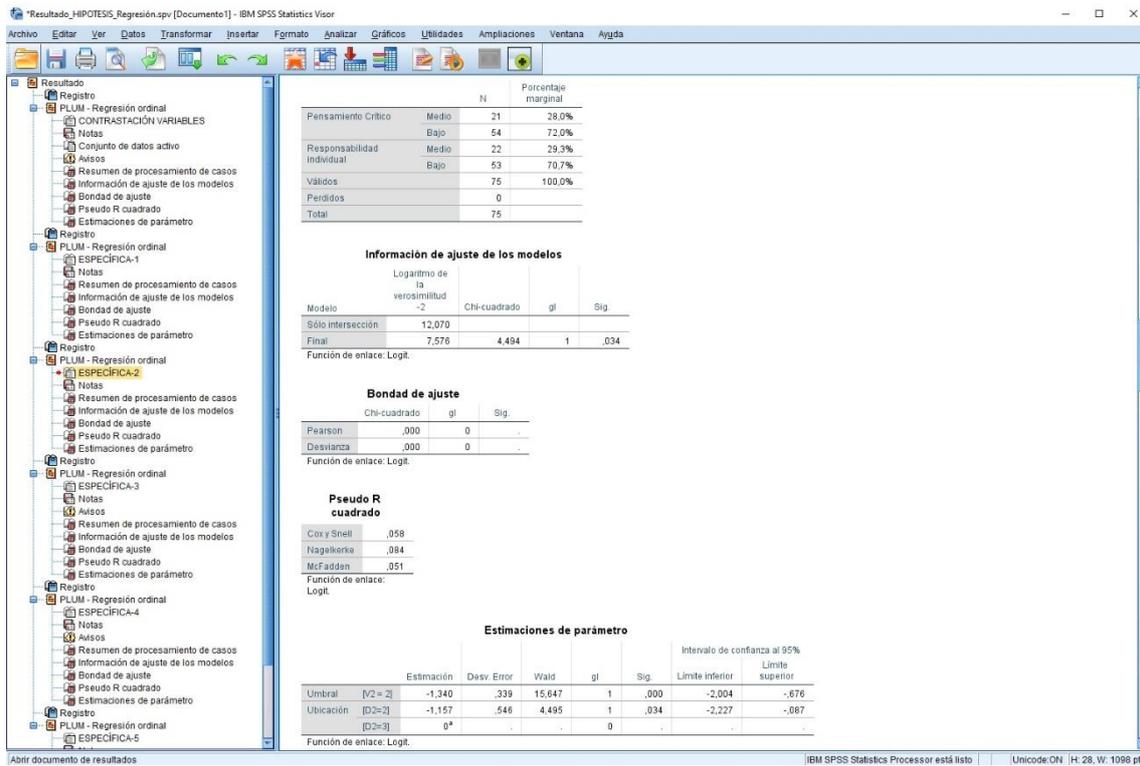
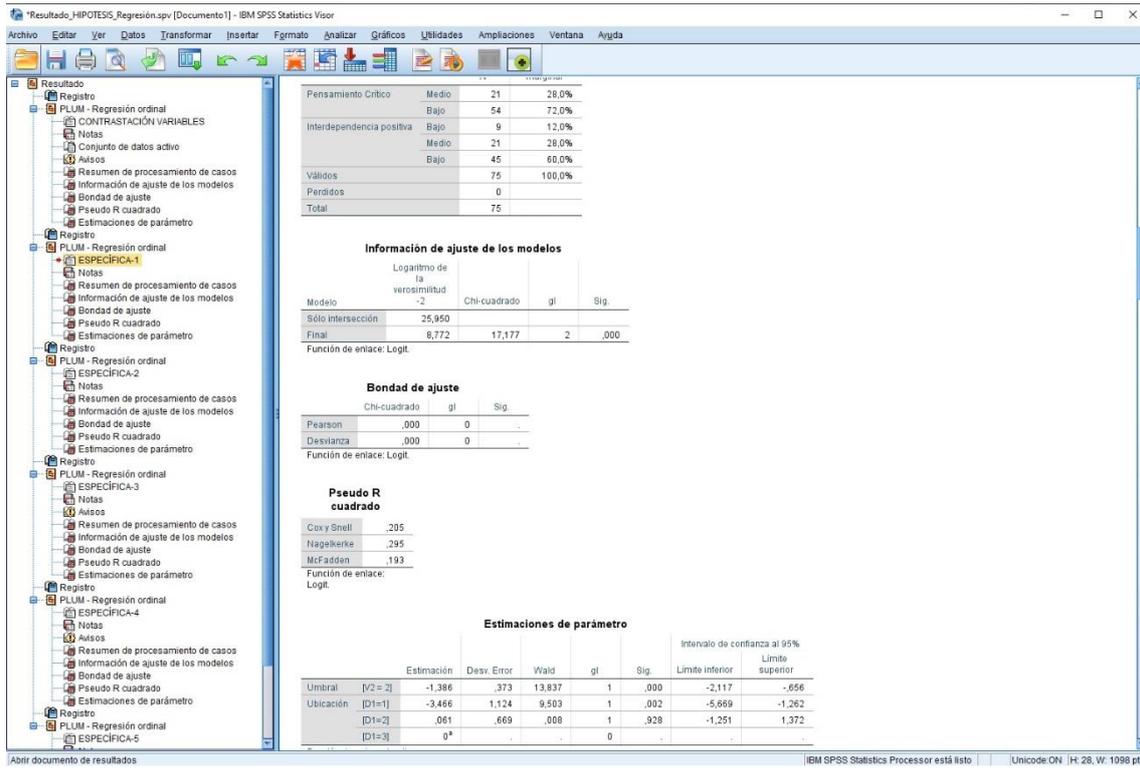


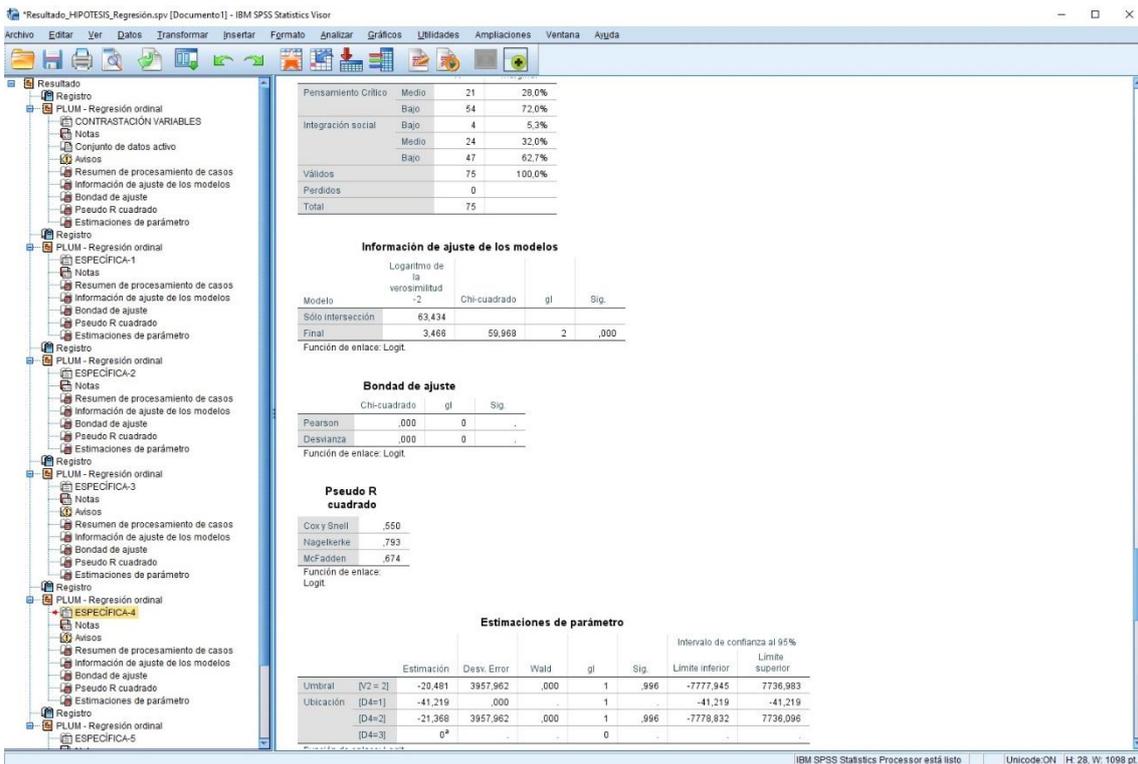
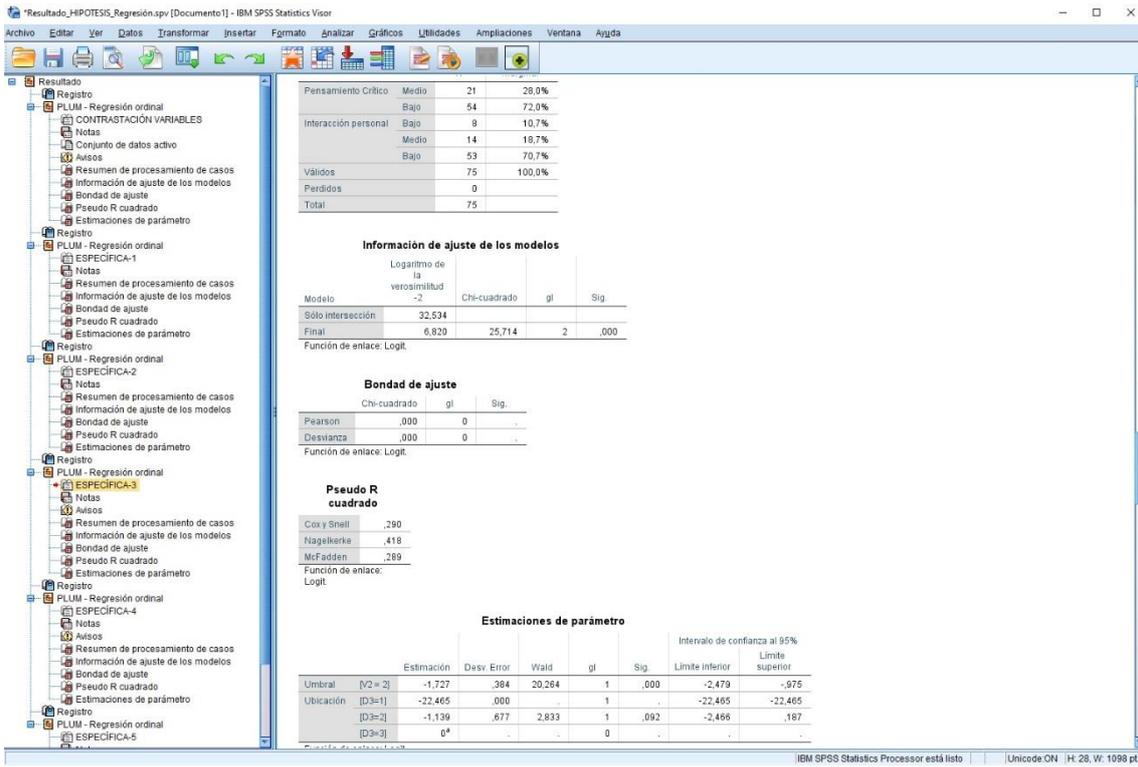
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Encuesta
Objetivo del instrumento	Determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico en los estudiantes de introducción del diseño en una universidad privada, 2024.
Nombres y apellidos del experto	Juan Apaza Quispe
Documento de identidad	10453803
Años de experiencia en el área	32 años
Máximo Grado Académico	Doctor en Educación
Nacionalidad	Peruana
Institución	UCV Lima Norte
Cargo	Docente de investigación
Número telefónico	999284562
ORCID	ORCID: 0000-0002-1157-7185
Firma	 Dr. Juan Apaza Quispe Docente Investigador Código RENACYT P0102927-nivel VI
Fecha	18 Junio del 2024

Anexo 4. Resultados del análisis de consistencia interna (de corresponder)





Resultado_HIPOTESIS_Regresión.spv [Documento 1] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resumen de procesamiento de casos

	N	Porcentaje marginal
Pensamiento Crítico	21	28,0%
Bajo	54	72,0%
Evaluación grupal	28	37,3%
Alto	47	62,7%
Válidos	75	100,0%
Perdidos	0	
Total	75	

Información de ajuste de los modelos

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	60,974			
Final	3,522	57,452	1	,000

Función de enlace: Logit.

Bondad de ajuste

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	,000	0	.
Devianza	,000	0	.

Función de enlace: Logit.

Pseudo R cuadrado

Cox y Snell	,535
Nagelkerke	,771
McFadden	,646

Función de enlace: Logit.

Estimaciones de parámetro

	Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Limite inferior	Limite superior
Umbral [V2 = 2]	-21,481	,436	2422,491	1	,000	-22,336	-20,625	
Ubicación [D5 = 2]	-22,579	,000	.	1	.	-22,579	-22,579	
[D5 = 3]	0*	.	.	0	.	.	.	

Función de enlace: Logit.

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON | H: 28. W: 1098 pt.

Resultado_HIPOTESIS_Regresión.spv [Documento 1] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resumen de procesamiento de casos

	N	Porcentaje marginal
Pensamiento Crítico	21	28,0%
Bajo	54	72,0%
Aprendizaje cooperativo	28	37,3%
Alto	47	62,7%
Válidos	75	100,0%
Perdidos	0	
Total	75	

Información de ajuste de los modelos

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	60,974			
Final	3,522	57,452	1	,000

Función de enlace: Logit.

Bondad de ajuste

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	,000	0	.
Devianza	,000	0	.

Función de enlace: Logit.

Pseudo R cuadrado

Cox y Snell	,535
Nagelkerke	,771
McFadden	,646

Función de enlace: Logit.

Estimaciones de parámetro

	Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Limite inferior	Limite superior
Umbral [V2 = 2]	-21,481	,436	2422,491	1	,000	-22,336	-20,625	
Ubicación [V1 = 2]	-22,579	,000	.	1	.	-22,579	-22,579	

Función de enlace: Logit.

Abrir documento de resultados IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON | H: 228. W: 378 pt.

Resultado_descriptivo_ok.spv [Documento3] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

- Registro
- Frecuencias
 - Título
 - Notas
 - Conjunto de datos
 - Estadísticos
 - Tabla de frecuenc
 - Título
 - V1
 - V2
 - D1
 - D2
 - D3
 - D4
 - D5
- Registro
- Frecuencias
 - Título
 - Notas
 - Estadísticos
 - Tabla de frecuenc
 - Título
 - V2
 - D1_V2
 - D2_V2
 - D3_V2
 - D4_V2

D2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	22	29,3	29,3	29,3
	Bajo	53	70,7	70,7	100,0
Total		75	100,0	100,0	

D3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	8	10,7	10,7	10,7
	Medio	14	18,7	18,7	29,3
	Bajo	53	70,7	70,7	100,0
Total		75	100,0	100,0	

D4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	4	5,3	5,3	5,3
	Medio	24	32,0	32,0	37,3
	Bajo	47	62,7	62,7	100,0
Total		75	100,0	100,0	

D5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	28	37,3	37,3	37,3
	Bajo	47	62,7	62,7	100,0
Total		75	100,0	100,0	

FRECUENCIES VARIABLES=V2 D1_V2 D2_V2 D3_V2 D4_V2
/ORDER=ANALYSIS.

→ **Frecuencias**

Estadísticos

	V2	D1_V2	D2_V2	D3_V2	D4_V2

IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode:ON

Resultado_descriptivo_ok.spv [Documento3] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

- Registro
 - Frecuencias
 - Título
 - Notas
 - Conjunto de datos
 - Estadísticos
 - Tabla de frecuenc
 - Título
 - V1
 - V2
 - D1
 - D2
 - D3
 - D4
 - D5
 - Registro
 - Frecuencias
 - Título
 - Notas
 - Estadísticos
 - Tabla de frecuenc
 - Título
 - V2
 - D1_V2
 - D2_V2
 - D3_V2
 - D4_V2

Tabla de frecuencia

V2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	21	28,0	28,0	28,0
	Bajo	54	72,0	72,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

D1_V2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	9	12,0	12,0	12,0
	Medio	21	28,0	28,0	40,0
	Alto	45	60,0	60,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

D2_V2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	21	28,0	28,0	28,0
	Alto	54	72,0	72,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

D3_V2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	8	10,7	10,7	10,7
	Medio	15	20,0	20,0	30,7
	Alto	52	69,3	69,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

D4_V2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	9	12,0	12,0	12,0
	Medio	21	28,0	28,0	40,0
	Alto	45	60,0	60,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode:ON

Resultado_descriptivo_ok.spv [Documento3] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado
 Registro
 Frecuencias
 Título
 Notas
 Conjunto de datos
 Estadísticos
 Tabla de frecuencia
 Título
 V1
 V2
 D1
 D2
 D3
 D4
 D5
 Registro
 Frecuencias
 Título
 Notas
 Estadísticos
 Tabla de frecuencia
 Título
 V2
 D1_V2
 D2_V2
 D3_V2
 D4_V2

FRECUENCIAS VARIABLES=V1 V2 D1 D2 D3 D4 D5
 /ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

[ConjuntoDatos0] G:\JACKY\DATA_BAREMO_CONTRASTACIÓN.sav

Estadísticos

	V1	V2	D1	D2	D3	D4	D5
N	Válido 75	75	75	75	75	75	75
	Perdidos 0	0	0	0	0	0	0

Tabla de frecuencia

V1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio 28	37,3	37,3	37,3
	Bajo 47	62,7	62,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

V2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio 21	28,0	28,0	28,0
	Bajo 54	72,0	72,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

D1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo 9	12,0	12,0	12,0
	Medio 21	28,0	28,0	40,0
	Bajo 45	60,0	60,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

D2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje
Válido			
Total			

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ON

Anexo 5. Consentimiento o asentimiento informado UCV



“Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho”

Lima, 9 de julio de 2024
Carta P. 0644-2024-UCV-VA-EPG-F01/J

Mg.
LUZ DEL ROSARIO LÉVANO FRANCIA
DIRECTORA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL
UNIVERSIDAD JAIME BAUSATE Y MEZA

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a Hernandez Solier, Jackeline Janeth; identificada con DNI N° 70836907 y con código de matrícula N° 6700260895; estudiante del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico del curso de introducción al diseño gráfico en estudiantes de una Universidad Privada, 2024

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador Hernandez Solier, Jackeline Janeth asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

La información a solicitar por parte de nuestro alumno (a) corresponde a una muestra de Personas, mediante técnica de recolección de datos de Encuesta.

Asimismo solicitamos el acuse de recibo de la presente carta confirmando la aceptación o no aceptación por parte de su institución al correo electrónico: mesadepartes.epg.ln@ucv.edu.pe

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Dra. Helga R. Majo Marrúfo
Jefe
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos

Anexo 7. Análisis complementario

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
	Empatia		Interdependencia positiva		Desempeño individual		Rendimiento preestablecido		Colaboración eficiente		Reflexión		Mediación		Eficacia		Autoevaluación de grupo		Colaboración			
PERSONA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20		
1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	13	
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
3	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
6	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	15	
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	14	
8	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
11	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	13	
12	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	14	
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
14	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
16	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
17	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	15	
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	14	
19	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
22	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	13	
23	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	15	
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	14	
25	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
28	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	13	
29	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	14	
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
31	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
33	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
34	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	15	
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	14	
36	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
38	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
41	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	13	
42	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	15	
43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	14	
44	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
46	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
47	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	13	
48	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	14	
49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
50	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	14	
52	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
53	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
54	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	

APRENDIZAJE COOPERATIVO

PENSAMIENTO CRÍTICO



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
4		Interpretacion				Analisis				Evaluacion						Inferencia						
5	PERSONA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	
6	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	14
7	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
8	3	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	17
9	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
10	5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	18
11	6	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
12	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	12
13	8	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
14	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
15	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
16	11	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	15
17	12	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	15
18	13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
19	14	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	17
20	15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
21	16	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	18
22	17	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
23	18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	12
24	19	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
25	20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
26	21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
27	22	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	15
28	23	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
29	24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	12
30	25	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
31	26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
32	27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
33	28	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	15
34	29	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	13
35	30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
36	31	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	17
37	32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
38	33	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	18
39	34	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
40	35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	12
41	36	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
42	37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
43	38	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
44	39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
45	40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
46	41	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	15
47	42	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18

APRENDIZAJE COOPERATIVO

PENSAMIENTO CRITICO



Anexo 8. Autorizaciones para el desarrollo del proyecto de investigación



Jesús María, 12 de julio de 2024.

CARTA MÚLTIPLE N° 003 - 2024-UJBM/EPCAV/D

Señora
Dra. Helga R. Majo Marrufo
Jefe de la Escuela de Posgrado
Universidad César Vallejo
Presente.

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, en nombre de la Universidad Jaime Bausate y Meza, para expresar mi respetuoso saludo y, al mismo tiempo, aprobar que la alumna JACKELINE JANETH HERNANDEZ SOLIER pueda desarrollar el Trabajo de Grado titulado APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL CURSO DE INTRODUCCIÓN AL DISEÑO GRÁFICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, 2024. Por tal motivo, nos comprometemos a brindar las facilidades necesarias en términos de acceso a la información relacionada para el desarrollo de su trabajo de grado, así como aceptamos su utilización con fines académicos y colocación en diversas bases de datos y/o concursos nacionales e internacionales, en formato digital y/o impreso.

Los datos de nuestra Universidad son: Jr. Río de Janeiro N° 560, R.U.C. 20126009501, Representante Legal de la Universidad: Dr. José Manuel García Sosaya, Vicerrector Académico, con DNI: 08012044.

Agradeciendo su atención a la respuesta, reitero las muestras de respeto y deferente estima.

Atentamente,



Luz Levano Francia
Directora
Escuela Profesional de Comunicación Audiovisual