

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

Alma Máter del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

**Pensamiento Crítico, Autoeficacia y Estrategia de Aprendizaje en
Estudiantes de la Escuela de Nutrición, Universidad Nacional Mayor de
San Marcos**

Presentada por

Yadira Lilia Cairo Arellano

Asesor

Dr. Aurelio Gonzales Flores

Para optar al Grado Académico de

Doctor en Ciencias de la Educación

Lima - Perú

2022

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
"Alma Máter del Magisterio Nacional"



ESCUELA DE POSGRADO WALTER PEÑALOZA RAMELLA
DIRECCIÓN

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Ante el Jurado conformado por los docentes: Dra. Irma REYES BLÁCIDO, Dra. Liz America CHACCHI GABRIEL, Dr. Ruben Jose MORA SANTIAGO, Dr. Alfonso Gedulfo CORNEJO ZUÑIGA y Dr. Aurelio GONZALES FLORES;

De conformidad al Reglamento para Optar al **GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN** aprobado mediante la Resolución N° 2690-2017-R-UNE del 31 de agosto del 2017.

La candidata al **GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**

Doña **Yadira Lilia CAIRO ARELLANO**, procedió a sustentar su trabajo de Investigación titulado: **PENSAMIENTO CRÍTICO, AUTOEFICACIA Y ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE NUTRICIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS;**

Luego de haber absuelto las preguntas que le fueron formuladas por los Miembros del Jurado, se dio por concluido el ACTO de Sustentación, realizándose la deliberación y calificación, resultando:

Aprobado con 17 (Diecisiete) Muy Buena

Y para constancia se extiende la presente ACTA, en Lima a los ocho días del mes de abril del año dos mil veintidos.

.....
Dra. Irma REYES BLÁCIDO
Presidente del Jurado

.....
Dra. Liz America CHACCHI GABRIEL
Jurado

.....
Dr. Ruben Jose MORA SANTIAGO
Jurado

.....
Dr. Alfonso Gedulfo CORNEJO ZUÑIGA
Jurado

.....
Dr. Aurelio GONZALES FLORES
Asesor

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

Alma Máter del Magisterio Nacional



ESCUELA DE POSGRADO

Comisión Permanente de Grados

"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

N° 000088-2022-CPG-EP-UNE

El presidente de la Comisión Permanente de Grados de la Escuela de Posgrado

Hace Constar que:

La tesis titulada: *Pensamiento crítico, autoeficacia y estrategia de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.*, de Yadira Lilia CAIRO ARELLANO, ha sido sometido, en su versión final, al software Turnitin y obtuvo un porcentaje del 23% de similitud con otras fuentes verificables, lo cual garantiza su originalidad e integridad académica. Asimismo; se comprobó la aplicación de las normas APA de acuerdo con las disposiciones vigentes.

Se expide la presente constancia para los fines pertinentes.

Dr. Aurelio GONZALES FLORES
Asesor

DNI N° 07672879

Yadira Lilia CAIRO ARELLANO
Autor

DNI N° 06165930



La Molina, 20 de diciembre de 2022

Eusebio CAMPOS DÁVILA
Presidente

Comisión Permanente de Grados de EPG
DNI N° 06272478

Resumen de coincidencias

23 %

Se están viendo fuentes estándar

EM Ver fuentes en inglés (Beta)

Coincidencias

- 1 repositorio una edu.pe 23 % >



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
ALMA MATER DEL MAGISTERIO NACIONAL

ESCUELA DE POSGRADO

Tesis
Presentando video, audiotextos y fotografías de aprendizaje en estudiantes de la Escuela
de Maestría en Educación Nacional Mayor de San Marcos

Presentada por
Yadira Lidia CAIRO APOLLANO

A cargo de
Aurelio GONZALEZ FLORES

página 1 de 106 · Número de palabras 17697

Escribe aquí para buscar



Veración solo texto del lenguaje

Alta resolución

Activado

21°C 20% soleado 17:35 15/01/2023

Dr. Aurelio GONZALEZ FLORES
ASESOR
DNI N° 07672879

Director de la Unidad de Investigación
DNI N° 06272478



Con respeto y admiración a la Universidad
Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Reconocimiento

A los docentes de la Escuela de Posgrado, por
procurarme una formación en la línea de valores.

Tabla de contenidos

Carátula	i
Acta de Sustentación.	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimiento.....	iv
Tabla de contenido	v
Lista de tablas	viii
Lista de figuras	x
Resumen	xi
Abstract.....	xii
Introducción.....	xiii
Capítulo I. Planteamiento del Problema	1
1.1. Delimitación del Problema	1
1.2. Formulación del Problema	3
1.2.1. Problema General	3
1.2.2. Problemas Específicos	3
1.3. Objetivos de la Investigación	4
1.3.1. Objetivo General.....	4
1.3.2. Objetivos Específicos	4
1.4. Importancia.....	4
1.5. Alcances y limitaciones de la investigación	5
1.5.1. Alcances.....	5
1.5.2. Limitaciones	6
Capítulo II. Marco teórico	7
2.1. Antecedentes de la Investigación	7

2.1.1. Antecedentes nacionales	7
2.1.2. Antecedentes internacionales.....	9
2.2. Bases teóricas	12
2.2.1. Pensamiento crítico.....	12
2.2.1.1. Generalidades y concepto de pensamiento crítico.....	12
2.2.1.2. Características del pensamiento crítico	14
2.2.1.3. Dimensiones del pensamiento crítico.....	15
2.2.2. Autoeficacia	19
2.2.2.1. Generalidades y concepto de la autoeficacia	19
2.2.2.2. Fundamentos de la autoeficacia	20
2.2.2.3. Dimensiones de autoeficacia	21
2.2.3. Estrategias de aprendizaje.....	23
2.2.3.1. Concepto de estrategia de aprendizaje.....	23
2.2.3.2. Importancia de las estrategias de aprendizaje.....	25
2.2.3.3. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje	26
2.3. Definición de términos básicos.....	29
Capítulo III. Hipótesis y variables	31
3.1. Hipótesis	31
3.1.1. Hipótesis General.....	31
3.1.2. Hipótesis Específicas	31
3.2. Variables.....	31
3.3. Operacionalización de Variables	33
Capítulo IV. Metodología.....	35
4.1. Enfoque de investigación	35
4.2. Tipo de investigación	35

4.3. Diseño de investigación.....	35
4.4. Método de la investigación.....	36
4.5. Población y muestra.....	36
4.5.1. Población	36
4.5.2. Muestra	36
4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	37
4.6.1. Técnica.....	37
4.6.2. Instrumentos.....	37
4.7. Tratamiento de datos estadísticos	38
Capítulo V. Resultados	41
5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	41
5.1.1. Validez de los instrumentos	41
5.1.2. Confiabilidad de los instrumentos	43
5.2. Resultados.....	45
5.2.1. A nivel descriptivo	45
5.2.2. A nivel inferencial.....	63
5.3. Discusión de resultados	68
Conclusiones.....	74
Recomendaciones	75
Referencias	76
Apéndices	81
Apéndice A. Matriz de consistencia lógica	82
Apéndice B. Instrumentos	85
Apéndice C. Fichas técnicas de los instrumentos.....	102

Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable Pensamiento Crítico.	33
Tabla 2. Operacionalización de variable Autoeficacia	34
Tabla 3. Operacionalización de la variable Estrategias de Aprendizaje	34
Tabla 4. Valores de los niveles de validez	41
Tabla 5. Validez del cuestionario sobre pensamiento crítico	42
Tabla 6. Validez del cuestionario sobre autoeficacia	42
Tabla 7. Validez del cuestionario sobre estrategias de aprendizaje.....	43
Tabla 8. Valores de los niveles de confiabilidad.	44
Tabla 9. Consistencia interna del cuestionario sobre pensamiento crítico	44
Tabla 10. Consistencia interna del cuestionario sobre autoeficacia	44
Tabla 11. Consistencia interna del cuestionario sobre estrategias de aprendizaje.....	45
Tabla 12. Distribución de la muestra, según la variable pensamiento crítico.....	46
Tabla 13. Distribución de la muestra, según la dimensión análisis	47
Tabla 14. Distribución de la muestra, según la dimensión inferencia	48
Tabla 15. Distribución de la muestra según la dimensión explicación.....	49
Tabla 16. Distribución de la muestra según la dimensión interpretación	50
Tabla 17. Distribución de la muestra, según la dimensión autorregulación	51
Tabla 18. Distribución de la muestra, según la dimensión evaluación.....	52
Tabla 19. Distribución de la muestra, según la variable autoeficacia.....	53
Tabla 20. Distribución de la muestra según la dimensión cognitiva	54
Tabla 21. Distribución de la muestra según la dimensión motivacional	55
Tabla 22. Distribución de la muestra, según la dimensión afectiva.....	56
Tabla 23. Distribución de la muestra, según la dimensión selectiva	57
Tabla 24. Distribución de la muestra, según la variable estrategias de aprendizaje	58

Tabla 25. Distribución de la muestra, según la dimensión adquisición de información	59
Tabla 26. Distribución de la muestra, según la dimensión codificación de información	60
Tabla 27. Distribución de la muestra según la dimensión recuperación de información	61
Tabla 28. Distribución de la muestra según la dimensión apoyo a la información	62
Tabla 29. Correlación entre pensamiento crítico versus autoeficacia	65
Tabla 30. Correlación entre pensamiento crítico versus estrategias de aprendizaje.....	66
Tabla 31. Correlación entre autoeficacia versus estrategias de aprendizaje.....	68

Lista de figuras

Figura 1. Distribución de la muestra, según la variable pensamiento crítico	46
Figura 2. Distribución de la muestra, según la dimensión análisis	47
Figura 3. Distribución de la muestra, según la dimensión inferencia	48
Figura 4. Distribución de la muestra, según la dimensión explicación	49
Figura 5. Distribución de la muestra según la dimensión interpretación.....	50
Figura 6. Distribución de la muestra, según la dimensión autorregulación.....	51
Figura 7. Distribución de la muestra, según la dimensión evaluación	52
Figura 8. Distribución de la muestra, según la variable autoeficacia	53
Figura 9. Distribución de la muestra según la dimensión cognitiva	54
Figura 10. Distribución de la muestra según la dimensión motivacional	55
Figura 11. Distribución de la muestra, según la dimensión afectiva	56
Figura 12. Distribución de la muestra, según la dimensión selectiva.....	57
Figura 13. Distribución de la muestra, según la variable estrategias de aprendizaje.....	58
Figura 14. Distribución de la muestra, según la dimensión adquisición de información	59
Figura 15. Distribución de la muestra, según la dimensión codificación de información...	60
Figura 16. Distribución de la muestra según la dimensión recuperación de información...	61
Figura 17. Distribución de la muestra según la dimensión apoyo a la información	62

Resumen

El presente estudio de investigación desarrollada en el marco de los estudios de doctoral, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, cuyo título es: Pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se inscribe en el enfoque cuantitativo, es de tipo sustantivo o de base, con diseño descriptivo – correlacional y método hipotético deductivo. La muestra se definió a través del tipo de muestreo no probabilístico, intencionado y censal, conformándose con 34 estudiantes de la institución en mención. La técnica utilizada fue la encuesta y como instrumentos se utilizó el cuestionario sobre pensamiento crítico, cuestionario sobre autoeficacia y cuestionario sobre estrategias de aprendizaje. Los datos estadísticos fueron procesados a través del programa SPSS en su última versión. Las conclusiones a las cuales se arribó son las siguientes: Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia, existe relación significativa entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje y existe relación significativa entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Nutrición de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Palabras clave: Pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje.

Abstract

The present research study developed within the framework of doctoral studies, at the Graduate School of the Enrique Guzmán y Valle National University of Education, whose title is: Critical thinking, self-efficacy and learning strategies in students of the School of Nutrition of the National University of, is part of the quantitative approach, is of type noun or base, with descriptive design - correlational and hypothetical method deductive. The sample was defined through the type of non-probabilistic, intentional and census sampling, settling with 34 students from the institution in question. The technique used was the survey. The instruments used were the questionnaire on critical thinking, the questionnaire on self-efficacy and the questionnaire on learning strategies. Statistical data were processed through the SPSS program in its latest version. The conclusions reached are the following: There is a significant relationship between critical thinking and self-efficacy, there is a significant relationship between critical thinking and learning strategies, and there is a significant relationship between self-efficacy and learning strategies, in students of the School of Nutrition of the Universidad Nacional Mayor of San Marcos.

Keywords: Critical thinking, self-efficacy and learning strategies.

Introducción

Los cambios e innovaciones que se vienen realizando en área educativa brindan la oportunidad de adecuar los planes y programas educativos a la altura de los requerimientos actuales de una educación que considere los intereses de los educandos y las necesidades del contexto en el que se brinda el hecho educativo.

Es preciso establecer averiguaciones respecto a las variables del presente estudio, consideradas como muy importantes y decisorias en la incorporación de los aprendizajes en los estudiantes, nos referimos al pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje.

El concepto de pensamiento crítico, que no escapa a la controversia o confusión propias de cualquier campo de conocimiento, tal como lo afirman Paul y sus colegas (Paul, Binker, Martin, Vetrano y Kreklau, 1995), quienes señalan que algunos especialistas piensan que es algo negativo, como hacer un juicio, o la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática.

Actualmente, sin embargo, para Kuhn y Weinstock (2002), más allá de las competencias cognitivas o disposiciones, lo fundamental para desarrollar el pensamiento crítico son las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa), lo cual tiene implicaciones para la enseñanza (Nieves y Saiz, 2011)

En resumen, podemos advertir que todas las definiciones sobre pensamiento crítico asocian el pensamiento crítico a la racionalidad, este tipo de pensamiento que se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento: verbal, matemático, lógico, etcétera; es el que maneja y domina las ideas.

En relación con la autoeficacia, podemos señalar que los fundamentos epistemológicos que posee como constructo teórico, se encuentran sustentados en la teoría

del aprendizaje social de Rotter (1966) Si bien no aludió, ni tampoco describió, el constructo como tal, sus postulados fueron cruciales para dar forma a la teoría del aprendizaje social, a partir de la integración de las teorías del aprendizaje y la personalidad (Pintrich y Schunk 2006; citados por Covarrubias y Mendoza, 2013).

Se puede conceptualizar que la autoeficacia tiene influencia en distintas áreas tales como la elección vocacional (Hackett, 1997; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 2001); el comportamiento saludable y el funcionamiento físico en el ámbito del deporte, la psicología y la medicina (Garrido, 1993; Holden, 1991; Maddux, Brawley y Boykin, 1995); en la gestión de las organizaciones en el mundo laboral (Cisneros y Munduate, 2000); la consecución de metas académicas en niños y adolescentes (Holden, Moncher, Shinke y Barker, 1990) tanto como en la adaptación humana y en su ajuste (Bandura, 1997). Citado por Carrasco (2002)

Bandura (2001) considera que la autoeficacia alude a "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (p.80). Los fundamentos teóricos de la teoría social cognitiva son la base del constructo autoeficacia, que se convirtió en el soporte de sus bases teóricas.

En relación con las estrategias de aprendizaje, utilizadas como apoyos metodológicos para la incorporación de los aprendizajes significativos de los estudiantes, constituyen un proceso mental consciente que se da a través del pensar y se concreta en planes para el logro de una meta, utilizando para ello como herramientas, las técnicas y actividades.

En ese sentido, Beltrán (1998), afirma que las estrategias sirven para mejorar la calidad del rendimiento de los estudiantes, y trata dos aspectos; en primer lugar de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar su aprendizaje y en segundo lugar, la estrategia tiene un carácter intencional o propósito e implica una toma

de decisiones y un plan de acción.

En esa perspectiva consideramos que las estrategias de aprendizaje, que incluyen a las dimensiones: adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información para mejorar el conocimiento; constituyen las representaciones mentales que se plasman en un plan de acción, elaborado de una manera reflexiva, como secuencia de actividades dirigidas a mejorar el aprendizaje.

En esa perspectiva, relevamos la importancia de la investigación, considerando a tres constructos sumamente significativos y trascendentes para el aprendizaje significativo, presentamos el estudio seguidamente, que consta de cinco capítulos y sus rubros respectivos:

Capítulo I: Planteamiento del problema, que incluye la determinación del problema, problemas del estudio, objetivos de la investigación y la importancia y alcances correspondientes.

Capítulo II: Marco teórico de la investigación; se describen los estudios antecedentes, bases teóricas y la definición de términos básicos.

Capítulo III: Hipótesis y variables, se plantean las hipótesis, variables y su correspondiente operacionalización.

Capítulo IV: Metodología, que incluye el enfoque, tipo, diseño, método, población y muestral, técnicas e instrumentos y el tratamiento de datos estadísticos.

Capítulo V: Resultados, que incluye la validación y confiabilidad de los instrumentos, resultados y discusión de los resultados.

Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones y apéndices respectivos.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1.Delimitación del Problema

La sociedad actual, como consecuencia de los avances, innovaciones y descubrimientos científicos, se ha convertido en un reto para cada uno de nosotros; siendo necesario estar a la altura de las exigencias y requerimientos que se están presentando especialmente en el campo educacional; considerando para ello los intereses de los estudiantes y las necesidades del contexto donde se brinda y desarrolla el servicio educativo.

Es necesario considerar el desarrollo evolutivo de los niveles del pensamiento, a fin de establecer la incorporación de las competencias, capacidades, destrezas y habilidades; que nos van a permitir la solución de los problemas de cada estudiante en el medio en el que se desenvuelve, acorde a sus diferentes etapas de su crecimiento y desarrollo integral.

En relación con las capacidades superiores, Martínez (2009) señala que: En el nivel de educación superior se centra en el logro de las siguientes capacidades superiores; como, pensamiento crítico, la creatividad, el pensamiento resolutivo y la toma de decisiones.

En ese sentido, consideramos que el pensamiento crítico, la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje;son constructos teóricos sumamente importantes en el quehacer educativo, especialmente en el nivel superior, que es el núcleo donde se desarrolla y forma la sociedad académica y profesional del país; es preciso acotar que los estudiantes de educación superior que desarrollan adecuadamente estas capacidades serán capaces y competentes en el ámbito personal, profesional y académico.

El pensamiento crítico ha sido definido por múltiples autores, que se constituyen en un movimiento innovador, poniendo en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela (Fancione, 1990). Al ser el pensamiento crítico una capacidad tan compleja, cualquier intento por ofrecer una

definición completa y definitiva podría resultar en vano.

En un estudio realizado por Furedy y Furedy (1985) donde se revisó la manera en que los investigadores educativos operacionalizaban el pensamiento crítico, encontraron que la habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como, por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones.

En relación a la autoeficacia, podemos advertir que es un constructo teórico que ha influenciado en la conducta humana, convirtiéndose su estudio en interés de muchos investigadores de la psicología y la educación; determinando que sus fundamentos epistemológicos se sustentan en las bases teóricas de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) Si bien no aludió, ni tampoco describió, el constructo como tal, sus postulados fueron cruciales para dar forma a la teoría del aprendizaje social, a partir de la integración de las teorías del aprendizaje y la personalidad (Pintrich y Schunk, 2006; citados por Covarrubias y Mendoza, 2013).

Bandura (2001) define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (p. 80). Es bajo la influencia de este autor y de su teoría social cognitiva, que la autoeficacia alcanza su mayor desarrollo.

En ese sentido podemos precisar que la autoeficacia viene a ser el producto de diversas fuentes o categorías, que hacen sinergias, como son: la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria, el estado fisiológico y afectivo; entre otras.

Las estrategias de aprendizaje, constituyen un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida; para implementar su aplicación práctica se requiere el perfeccionamiento de procedimientos y

de técnicas cuya elección detallada y diseño es responsabilidad del docente. Las estrategias de aprendizaje son acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados en la educación superior, son utilizadas de manera autónoma e independiente por el estudiante con la finalidad de lograr su propio aprendizaje, mediante la adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la información para elevar su rendimiento académico, decidiendo cuándo y por qué aprender determinados conocimientos para resolver un problema o alcanzar un objetivo de aprendizaje.

Para Muñoz (2003), las estrategias de aprendizaje son habilidades y destrezas mentales cuya sumatoria y sinergia es resultado del conjunto de habilidades y destrezas que la persona adquiere para aprender más y mejor, es por ello que muchos consideran más propio es “aprender a aprender” que “aprender a estudiar”.

En esa perspectiva de interés y preocupación, es que planteamos el siguiente estudio de investigación, deseando establecer la relación que existe entre estas tres variables: pensamiento crítico, la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje; en el entendido que sus relaciones y sinergia nos van a permitir el logro de objetivos educativos en términos de competencias por los estudiantes de educación superior.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema General

PG. ¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

1.2.2. Problemas Específicos

PE 1. ¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de la Escuela de Nutrición? ¿Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

PE 2. ¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

PE 3. ¿Cuál es la relación que existe entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición Universidad Nacional Mayor de San Marcos?.

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo General

OG. Determinar la relación que existe entre pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

1.3.2. Objetivos Específicos

OE 1. Establecer la relación que existe entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

OE 2. Establecer la relación que existe entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

OE 3. Establecer la relación que existe entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

1.4. Importancia

Teniendo en cuenta a Bernal (2006, p.103) la importancia de un estudio de investigación puede ser de carácter teórico, práctico o metodológico.

Teórica y científica

El estudio de los tres constructos teóricos del presente estudio de investigación nos va a permitir establecer la uniformización de criterios y enfoques teóricos, respecto a cada

una de las variables, lo cual nos va a permitir la construcción de marcos teóricos como sustentos de los paradigmas sobre pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje.

Metodológica

La importancia metodológica radica en el hecho que, en la investigación y su correspondiente ejecución, nos va a permitir involucrarnos en el proceso de investigación, con la consiguiente puesta en práctica del rigor técnico, metodológico y científico del trabajo de investigación científica; desarrollando procedimientos a seguir para establecer el logro de los objetivos del estudio.

Aplicabilidad práctica

Los resultados del estudio se convierten en un insumo de información de base, objetiva, sistemática y consensuada, que nos va a permitir proponer y ejecutar programas que contribuyan a incrementar los niveles correspondientes, y así contribuir a la formación integral de los estudiantes haciéndolas capaces de afrontar y solucionar sus problemas y salir adelante sobreponiéndose a las adversidades.

1.5. Alcances y limitaciones de la investigación

1.5.1. Alcances

Alcance geográfico: Lima Metropolitana.

Alcance institucional: Escuela de Nutrición de la Universidad Nacional Mayor de SanMarcos.

Alcance poblacional: Estudiantes de la Escuela de Nutrición.

Alcance temático: Pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje.

1.5.2. Limitaciones

Dificultades en el recojo de la información respectiva

Dificultades de orden técnico, metodológico y científico, relacionado con el trabajo de investigación.

Dificultades en la implementación del diseño estadístico, para el tratamiento de los datos.

Capítulo II. Marco teórico

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. Antecedentes Nacionales

Guevara (2016) en su tesis: *Pensamiento crítico y su relación con el desempeño docente en el décimo ciclo de pregrado de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. El propósito de la investigación fue determinar la relación entre ambas variables. La metodología fue de enfoque cuantitativo, de tipo básico, de diseño descriptivo, la población fue de 120 estudiantes y la muestra fue no probabilística de 60 estudiantes, la técnica utilizada fue la observación, los instrumentos fueron la ficha de observación y cédula de cuestionario, el procesamiento estadístico y los resultados evidenciaron: que el pensamiento crítico reflexivo se relaciona significativamente con el desempeño docente en los estudiantes del décimo ciclo de pregrado especialidad de primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos, 2015. La Rho de Spearman (p valor = .000 < .05).

Condori (2013) en la investigación titulada *Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios*. Tesis. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. A nivel descriptivo y utilizando el diseño no experimental, correlacional-transversal, con una muestra de 521 universitarios de la ciudad de Trujillo. Se concluye señalando que: la autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés se relaciona positivamente con el rendimiento académico de la muestra seleccionada.

McDowell (2009) en relación *entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*, Tesis de Magíster en Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior, UNMSM, Lima-Perú. La investigación se encuentra contextualizada dentro del campo psicológico de la

educación, aborda el tema estrategias de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales cursando estudios en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es un estudio de tipo básico que corresponde a un diseño no experimental, de corte transversal. La hipótesis formulada corresponde a que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2005-I. La población de estudio estuvo conformada por 154 estudiantes y la muestra quedó establecida en 98 estudiantes. Los instrumentos aplicados fueron el test ACRA Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994) y el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia y Maritza Silva. Los resultados obtenidos dan a conocer la confirmación de la hipótesis planteada en la existencia de relación significativa entre las variables de estudio. En conclusión, la aceptación de la hipótesis nos lleva a la formulación de sugerencias que implican incidir en el alumnado respecto al manejo eficiente de estrategias de aprendizaje e incentivar el desarrollo de la comprensión lectora a niveles acorde a los estudios superiores y universitarios.

López (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis de Magíster en Psicología con Mención en Psicología Educativa, UNMSM, Lima – Perú. Estudio multivariado cuyo objetivo es conocer si la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje son factores predictivos del rendimiento académico. Fueron evaluados 236 estudiantes de cuatro facultades de una universidad pública de Lima, a quienes se les aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) y el Inventario de Inteligencia Emocional de Barón. Se recopilaron las notas de los diferentes cursos (promedio ponderado) al final del año lectivo 2005. Los estudiantes presentan una Inteligencia emocional promedio; existen diferencias altamente significativas en cuanto al sexo, aunque

en función a las facultades, sólo en dos sub-escalas presentan diferencias. Respecto a las Estrategias de Aprendizaje, se encontró que la más utilizada por los estudiantes en un 69% es la Estrategia de Codificación, existiendo diferencias altamente significativas en las 4 estrategias de aprendizaje según sexo favoreciendo a las mujeres, ocurriendo lo mismo con la variable rendimiento académico. El modelo final predictivo quedó constituido por 5 componentes de la inteligencia emocional (Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, y estado de ánimo en general). Y la estrategia de Codificación, con un 16% de explicación de la variación total del rendimiento académico.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Remache (2017) en su tesis: *Pensamiento crítico y habilidades comunicativas básicas articulados al perfil de ingreso para la Universidad*. El propósito de la investigación fue analizar el pensamiento crítico y su relación con las habilidades comunicativas de los estudiantes que ingresan a la Universidad Tecnológica Equinoccialy Escuela Politécnica Nacional de Ecuador. La metodología fue de enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio, de diseño descriptivo, la población fue de 357 estudiantes, el instrumento aplicado fue el cuestionario de pensamiento crítico diseñado por Santiuste (2001), el procesamiento estadístico y los resultados evidenciaron: que los estudiantes de bachillerato presentaron un nivel de respuesta media, por debajo de los estudiantes universitarios, situación que permite entender que la madurez cognitiva y el proceso de formación que se recibe en la universidad de alguna manera coadyuvan el mejoramiento.

Vergara (2014) en la investigación titulada *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de Química general de la Facultad de Medicina veterinaria y Zootecnia, durante el primer semestre 2014*; de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Utilizó un diseño descriptivo correlacional en una muestra de 67 estudiantes, de ambos sexos: 37 de género masculino y

30 de género femenino, las edades estaban comprendidas entre 17 y 45 años. Como resultado encontró que existe una alta autoeficacia percibida en los estudiantes y esta es mayor que la autorregulación. También se evidenció una correlación significativa entre autoeficacia percibida y rendimiento académico, y una correlación mayor entre autorregulación y rendimiento académico.

Hernández y Barraza (2014) en la investigación titulada *Autoeficacia académica y Estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado*; de la Universidad Pedagógica de Durango en México; utilizando una metodología correlacional-transversal y a través de la aplicación de un cuestionario a 68 alumnos de posgrado, llegaron a concluir que los sujetos estudiados presentan un nivel de autoeficacia percibida alto (73%) y que solamente la dimensión “retroalimentación” del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica presentaba una correlación negativa con el estrés académico, lo que significaba que, a medida que disminuye la seguridad o confianza para participar en las actividades de interacción y retroalimentación para el aprendizaje, aumenta el estrés en los estudiantes.

Águila (2014) en su tesis: *Habilidades y estrategias para el desarrollo del Pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. El propósito de la investigación fue conocer en qué medida las herramientas y el lenguaje del pensamiento crítico han llegado a jugar un rol importante en las formas de aprendizaje en los alumnos de la Universidad de Sonora, tanto en la escuela como las que utilizan en la vida cotidiana y proponer en su caso métodos, técnicas y estrategias. La metodología fue de enfoque cualitativo y cuantitativo, de diseño exploratorio descriptivo, la población fue de 500 alumnos y la muestra fue 217 alumnos, los instrumentos fueron el cuestionario del pensamiento creativo y el cuestionario del pensamiento crítico, el procesamiento estadístico y los resultados evidenciaron: que es necesario modificar las estrategias de enseñanza aprendizaje para desarrollar en el alumnado habilidades de pensamiento crítico

y creativo. Debido a los resultados de esta investigación se presenta una propuesta para enseñar en las aulas pensamiento creativo y crítico.

Roca (2013) en su tesis: *El desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías docentes en el grado de enfermería*. Universidad Autónoma de Barcelona. España. El propósito de la investigación fue valorar el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico a partir de la implementación de diferentes estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje, durante el grado de enfermería. La metodología fue cuantitativa y cualitativa, de tipo aplicada longitudinal, de diseño descriptivo explicativo, la población fue de 105 estudiantes, los instrumentos fueron la prueba PENCRISAL y diario de campo, el procesamiento estadístico y los resultados evidenciaron: que el pensamiento crítico como competencia genérica debe estar presente en todo proceso formativo por su utilidad personal y profesional, y por su capacidad de transferencia en nuevos y diferentes situaciones.

Rosário, Lourenco, Paiva, Núñez, González-Pienda y Valle (2012), en la investigación titulada *Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado*. Universidad de Murcia. Murcia. España. Utilizando el modelamiento de ecuaciones estructurales (estrategia metodológica para analizar conjuntamente efectos directos, indirectos y totales del conjunto de variables que constituyen un modelo hipotetizado), en base a una muestra de 750 estudiantes de enseñanza básica (entre 12 y 15 años) seleccionados aleatoriamente, por grupo, de un total de diez colegios. Los resultados obtenidos muestran que, a mayor uso de estrategias de autorregulación del proceso de aprendizaje, es mayor el rendimiento y viceversa; y que el uso de dichas estrategias depende fuertemente de la utilidad percibida de tal comportamiento y de la autoeficacia para su uso efectivo.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Pensamiento crítico

2.2.1.1. Generalidades y concepto de pensamiento crítico

La comprensión del término pensamiento nos remite a otras palabras, como son el pensar, del latín *pensare*, imaginar, considerar, discurrir; examinar bien una cosa para formular dictamen” (Real Academia Española de la Lengua, 1970).

Con el objetivo de establecer el tratamiento del constructo teórico con respecto al pensamiento crítico, para comenzar debemos definir aquello que comprendemos por pensamiento, concebido como el procedimiento que nos ayuda a procesar y construir conocimiento, este nos vuelve conscientes de nuestro mundo real y es a través de este que se nos permite analizar, comprobar, inferir, emitir juicios, razonamiento o simplemente pensar sin ningún objetivo preciso.

Dewey (1989) precisó que: el pensamiento se inicia en una situación que podría denominarse bifurcación de caminos, situación ambigua que presenta un dilema, que propone alternativas. La exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo proceso de reflexión. La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar. (p. 33).

Por otro lado, Arredondo (2006) citó a Piaget (1975) quien definió al pensamiento como “la inteligencia interiorizada y se apoya ya no sobre la acción directa, sino sobre un simbolismo, sobre la evocación simbólica por medio del lenguaje o por imágenes mentales, que permiten representar lo que se captó previamente” (p. 21).

Luego de conceptualizar el término pensamiento, podemos revisar el concepto de pensamiento crítico, el cual no escapa a la controversia o confusión propias de cualquier campo de conocimiento. Tal como afirman Paul y sus colegas (Paul, Binker, Martin, Vetrano y Kreklau, 1995), muchas personas, entre ellas los docentes y los propios

estudiantes, tienen algunas nociones de lo que es el pensamiento crítico; algunos piensan que es algo negativo, como hacer un juicio, o la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática.

El pensamiento crítico ha sido definido por múltiples autores que constituyen un movimiento innovador que pone en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en el aula (Facione, 1990).

Al ser el pensamiento crítico una capacidad tan compleja, cualquier intento por ofrecer una definición completa y definitiva podría resultar en vano.

En un estudio realizado por Furedy y Furedy (1985) donde se revisó la manera en que los investigadores educativos operacionalizaban la definición de pensamiento crítico, encontraron que la habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades.

Por lo tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo. El pensamiento crítico está formado tanto de habilidades como de disposiciones, tal como lo han demostrado autores como Ennis (2011) y Halone (1986), de conocimiento relevantes como lo propone McPeck (1990), y competencias metacognitivas (Kuhn y Weinstock, 2002).

Como podemos advertir, todas las definiciones asocian pensamiento crítico y racionalidad, considerado el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar, dominar las ideas. Su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera).

2.2.1.2. Características del pensamiento crítico

Según (Fancione, 1990), podemos considerar que las características del pensamiento crítico, son:

Curiosidad por un amplio rango de asuntos Preocupación por estar y permanecer bien informado. Estar alerta para usar el pensamiento crítico Confianza en el proceso de indagación razonada Confianza en las propias habilidades para razonar.

Mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio. Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones.

Comprensión de las opiniones de otra gente Justa imparcialidad en valorar razonamientos

Honestidad para encararlos propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o socio céntricas.

Algunos investigadores van más allá de las características generales señaladas anteriormente, para precisar que los pensadores críticos ideales pueden ser descritos en términos de cómo se aproximan a temas específicos, a las preguntas o a los problemas. Los rasgos que destacan son los siguientes (Fancione, 1990):

Claridad en el planteamiento de preguntas o preocupaciones. Disciplina para trabajar con la complejidad.

Minuciosidad en la búsqueda de información relevante. Sensatez en la selección y aplicación de criterios.

Cuidado en centrar la atención en la preocupación más próxima. Persistencia ante las dificultades.

Probablemente exista una gran cantidad de personas que tienen estas habilidades, pero no las utilicen.

No se puede decir que alguien es un buen pensador crítico solo por tener esas habilidades cognitivas; sin embargo, sólo hace falta que encuentre motivos para aprovecharlas.

Cuando las personas tienen en mente propósitos y quieren saber cómo los puede alcanzar, lo más probable es que quieran saber qué es verdadero y qué no, qué creer y qué rechazar, por lo que las habilidades de pensamiento crítico son muy necesarias.

2.2.1.3. Dimensiones del pensamiento crítico

El sustento teórico del pensamiento crítico considera las siguientes dimensiones:

Análisis

APA (1990) afirmó que: “es identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones y otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, información u opiniones” (p. 4).

Los indicadores del análisis son:

A. Examinar ideas.

Identificar el papel que juegan o intentan jugar varias expresiones en el contexto de una argumentación, un razonamiento o una persuasión.

Definir términos. Comparar y contrastar ideas, conceptos o afirmaciones - Analiza los temas tratados en clase.

B. Identificar argumentos.

Dado un conjunto de afirmaciones, descripciones o representaciones gráficas, determinar si expresa o no, o si intenta o no expresar, razones que apoyan o contradicen una opinión - Elabora conclusiones en base a la información.

C. *Analizar argumentos.*

Inferencias

APA (1990) afirmó que: “Identificar y asegurar los elementos necesarios para obtener conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y determinar las consecuencias que se desprenden de los datos” (p. 5).

Velásquez & Figueroa (2010) sostuvo que: la inferencia.

Es la capacidad que facilita a la persona detectar y garantizar los componentes que se necesitan para elaborar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; tener en cuenta la información pertinente y soslayar las secuelas que se desprendan de los datos, enunciados, principios, prueba, juicios, creencias, críticas, conceptos, especificaciones, cuestiones u otras maneras de representación, además de integrar la aptitud de cuestionar la evidencias, ofrecer elecciones y obtener conclusiones. (p. 23).

Los indicadores de la inferencia son:

A. *Cuestionar las evidencias.*

En particular, identificar y recolectar información que pueda proporcionar dicho soporte - Enuncia, desarrolla y ejemplifica lo estudiado, llegando a conclusiones.

B. *Proponer alternativas.*

C. *Sacar conclusiones.*

Explicación

APA (1990) afirmó que: la explicación.

Es la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de una manera reflexiva, clara y coherente. Permite consolidar todos los esfuerzos de la investigación en una visión panorámica integral, presentando evidencias y argumentos sólidos que cierren el ciclo de la investigación y la hagan accesible a la comunidad científica. (p. 6).

Sin embargo, Velásquez & Figueroa (2010) sostuvo que: la explicación viene a ser la capacidad de enseñar los resultados del razonamiento propio de forma reflexiva y coherente. Lo cual significa poder enseñar a alguien una perspectiva del panorama terminado, tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en relación a las consideraciones de prueba, conceptuales, metodológicas como de método y contextuales en las que se apoyaron los resultados que se consiguieron. (p. 85).

Los indicadores de la explicación son:

A. Enunciar resultados.

Producir descripciones, representaciones o declaraciones de los resultados del proceso de razonamiento.

Da razones para aceptar - Cuando escribe reflexiona sobre lo que va escribiendo.

B. Justificar procedimientos.

Presenta las consideraciones que se han tenido en cuenta en el tratamiento de conceptos evidencias y consideraciones del contexto que fueron utilizadas para analizar y evaluar.

C. Presentar argumentos.

Anticipar objeciones que se puedan presentar a los métodos, conceptos, evidencias, criterios - Esta dispuesto a discernir cuando la evidencia lo requiera.

Interpretación

APA (1990) afirmó que: “es comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, reglas, procedimientos o criterios” (p. 4). Es una habilidad esencial para la persona, que debe saber comprender la realidad de cada contexto y momento histórico, seleccionar los problemas relevantes y plantear las hipótesis de investigación.

Velásquez & Figueroa (2010) sostuvo que:

Hablamos de la capacidad a través de la cual se comprende y expresa el concepto o la importancia de una extensa diversidad de vivencias, ocasiones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, métodos o criterios, aparte de ser capaces de categorizar, decodificar el concepto y aclarar el sentido de las ideas. (p. 16).

Los indicadores de la interpretación son:

- A. *Categorización.*
- B. *Decodificación de significados.*
- C. *Clarificación de significado.*

Autorregulación

APA (1990) afirmó que: “monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias. Es la habilidad cognitiva más importante, porque permite a las personas a mejorar permanentemente su propio razonamiento” (p. 6). Se ejerce mediante el auto examen y la auto corrección. Sin embargo, Velásquez & Figueroa (2010, p.33) sostuvieron que:

Hablamos de la capacidad a través de la cual se monitorea responsablemente las ocupaciones cognitivas propias, los elementos usados en estas ocupaciones y en los resultados obtenidos; se aplican las capacidades de análisis, y de 17 evaluaciones a los juicios e inferencias propias, con la iniciativa de cuestionar, corroborar, validar o corregir el razonamiento o los resultados propios.

Los indicadores son:

- A. *Auto examinarse*
- B. *Auto corregirse*

Evaluación

APA (1990) afirmó que: “Es la valoración de la credibilidad de los enunciados de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación,

juicio, creencia u opinión de una persona, a partir de la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia” (p. 5).

Velásquez & Figueroa (2010, p.76) sostuvieron que:

A través de esta capacidad, el sujeto ejecuta una valoración de la probabilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, vivencia, circunstancia, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, especificaciones, cuestiones u otras maneras de representación. (p. 76).

Los indicadores de la explicación son:

A. Valorar enunciados.

Reconocer los factores pertinentes para determinar el grado de credibilidad - Piensa críticamente acerca de su propio punto de vista.

Determinar la aceptabilidad, el nivel de confianza que se debe otorgar a la probabilidad - Admite sus errores y modifica sus puntos de vistas.

B. Valorar argumentos.

Determinar y juzgar la fortaleza de persuasión que tienen las consecuencias de un argumento - Se autoevalúa para determinar su nivel de comprensión o aprendizaje.

Identificar en qué medida información adicional pudiera fortalecer un argumento
Destina una cantidad de tiempo razonable a entender temas complejos.

2.2.2. Autoeficacia

2.2.2.1. Generalidades y concepto de la autoeficacia

Los fundamentos epistemológicos de la autoeficacia, como constructo teórico sustentan sus bases teóricas en la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) Si bien no aludió, ni tampoco describió, el constructo como tal, sus postulados fueron cruciales para dar forma a la teoría del aprendizaje social, a partir de la integración de las teorías del

aprendizaje y la personalidad (Pintrich y Schunk, 2006; citados por Covarrubias y Mendoza, 2013).

Sobre la base de estos fundamentos, Bandura (1977) define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (p.80). Es bajo la influencia de este autor y de su teoría social cognitiva, que la autoeficacia alcanza su mayor desarrollo.

Por otro lado, Zimmerman, Kitsantas y Campilla, (2005); citados por Velásquez en el (2009) manifiestan que, "la autoeficacia hace referencia, entonces, a las creencias propias acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea" (p. 67).

En ese sentido podemos advertir que la autoeficacia sustenta sus bases teóricas considerando diversas fuentes como son: la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria, el estado fisiológico y afectivo; entre otras.

Consideramos que la autoeficacia viene a ser la percepción que tiene cada individuo respecto a sus capacidades o potencialidades que posee para hacer frente a las situaciones, actividades o tareas que se le presentan en su vida cotidiana

2.2.2.2. Fundamentos de la autoeficacia

Si tenemos en cuenta de que la autoeficacia se relaciona, no con el número de habilidades que el individuo tenga, sino con la percepción de control personal que posea sobre sus acciones; comprenderemos que viene a ser un elemento clave en la competencia humana y determina, que incluye el desarrollo o puesta en práctica de una serie de actividades y capacidades; tales como, elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas y ante las dificultades; así como, los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas.

Aiken, 2003; citado por Covarrubias y Mendoza, 2013), fusionó el rol del conductismo en el reforzamiento del aprendizaje con los aspectos cognitivos de las personas, siendo su objetivo principal conformar una teoría que explicara cómo las personas aprenden en contextos sociales.

A partir de esto (Rotter, 1966; citado en Woolfolk, 2006), estableció dos tipologías: LOCUS interno y LOCUS externo. Así, cuando las personas tienen un locus de control interno, asumen las responsabilidades de sus circunstancias, involucrándose en situaciones donde el éxito lo alcanzan por sus capacidades y esfuerzos. Por el contrario, las personas con un locus de control externo, aceptan que su vida está controlada por personas o fuerzas externas y, por lo tanto, los logros o fracasos que puedan obtener los atribuyen al azar o a la suerte.

2.2.2.3. Dimensiones de autoeficacia

Procesos cognitivos

Para Bandura (1995, p.57) mucho del comportamiento intencional del ser humano está regulado por metas significativas para la persona; el planteamiento de metas está afectado por la evaluación de las capacidades personales.

Las creencias de autoeficacia dan forma a los escenarios mentales anticipados, las personas piensan en los escenarios posibles que resultarán de sus acciones antes de actuar y plantean sus metas de acuerdo con ellos; de modo que, las personas con un alto sentido de eficacia anticipan situaciones exitosas con pautas para un desenvolvimiento correcto. Por el contrario, las personas con un bajo sentido de eficacia prevén todo lo que puede ir mal y anticipan escenarios de fracaso.

Procesos motivacionales

Bandura (1995) sostiene que las creencias de autoeficacia influyen sobre las atribuciones causales, las cuales afectan la motivación, las reacciones afectivas y el

desempeño. En ese sentido consideramos que las creencias en la autoeficacia son importantes en la autorregulación de la motivación cognitiva, como son las atribuciones causales, expectativas de resultados y metas cognitivas.

Las personas que se consideran ineficaces atribuyen sus fracasos a la baja habilidad. Contrariamente, las personas con alto sentido de autoeficacia atribuyen sus fracasos a situaciones adversas o al esfuerzo insuficiente.

Así, dado que los fracasos son atribuidos al esfuerzo insuficiente o a la falta de habilidad y conocimiento que pueden ser adquiridos, individuos que creen en sus capacidades personales persisten ante las dificultades y se esfuerzan más cuando fallan en conseguir los resultados.

Procesos afectivos

Respecto de los procesos afectivos, como la depresión, ansiedad y el nivel de activación psicofisiológica, se puede decir que también son influidos por las creencias de autoeficacia.

Bandura (1995) explica que son tres las maneras en las que estas creencias pueden influir:

En primer lugar, las creencias de autoeficacia afectan el procesamiento cognitivo de los posibles peligros del ambiente y su vigilancia.

Una segunda manera en que las creencias de autoeficacia regulan la ansiedad, el nivel de activación psicofisiológica y la depresión; es mediante el control sobre los pensamientos perturbadores reiterativos.

En tercer lugar, mediante el favorecimiento de formas de comportamiento eficaces que transforman situaciones amenazantes en seguras, las creencias de autoeficacia reducen o eliminan la ansiedad.

Procesos selectivos

De acuerdo con la teoría de Bandura (1995) las personas desarrollan su vida cotidiana en relación con los ambientes y actividades que eligen. Estas elecciones son hechas de acuerdo con la percepción de la eficacia para manejar o no determinados ambientes y actividades.

Por ejemplo, “un estudiante que se siente incompetente en geometría no elegirá la arquitectura como carrera, pese a que pueda mostrar un interés inicial por ella” (Pajares, 2002). Se desarrollan, así, ciertas potencialidades y estilos de vida, por lo que las creencias de autoeficacia son importantes en la influencia del desarrollo personal.

Es necesario considerar que en situaciones donde las metas y el desempeño para lograrlas no son claros, la autoeficacia percibida es de poca utilidad para predecir el comportamiento. Las personas no saben cuánto esfuerzo emplear, cuánto tiempo sostenerlo, cómo corregir errores, etc. En estas situaciones, los sujetos no pueden evaluar eficazmente su autoeficacia y deben confiar en experiencias previas. Esto ofrece una pobre predicción del desempeño.

2.2.3. Estrategias de aprendizaje

2.2.3.1. Concepto de estrategia de aprendizaje

Iniciamos la revisión del constructo estrategias de aprendizaje, estableciendo precisiones respecto a lo que consideremos como estrategia, que vienen a ser un conjunto de habilidades, destrezas y capacidades mentales, conscientes que tiene una persona para actuar o tomar decisiones sobre un determinado asunto para mejorar su competencia.

Para Bernardo (2000, p.13), la palabra estrategia etimológicamente significa, el arte de dirigir las operaciones militares. En la actualidad su significado ha sobrepasado su inicial ámbito militar y se entiende como habilidad o destreza para dirigir un asunto. En este sentido se puede decir que las estrategias son formas de trabajar mentalmente o

adquirir capacidades para alcanzar una determinada meta. Considerando que una estrategia, desde la perspectiva psicológica y educacional, viene a ser un proceso mental consciente que se da a través del pensar y se concreta en planes para el logro de una meta, utilizando para ello como herramientas, las técnicas y actividades.

La Universidad Peruana Cayetano Heredia en el módulo estrategias para el aprendizaje en el marco de la metacognición (2001), define a la estrategia como, conjunto de procedimientos que se instrumentan y se ejecutan para alcanzar algún objetivo, plan, fin o meta. Es una secuencia de procedimientos que se aplican para lograr un aprendizaje.

Definido el concepto de estrategias, repasamos algunas definiciones sobre el significado de las estrategias de aprendizaje, para ello tomamos en cuenta a los autores especialistas y referentes teóricos conocedores y estudiosos del tema, con la finalidad de elaborar una definición que resuma y nos sirva de sustento y fundamento al presente estudio.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos mentales conscientes e intencionales que los estudiantes instrumentalizan a través de las técnicas y actividades para lograr el aprendizaje estratégico, protagónico, autónomo y efectivo.

Beltrán (1998), afirma que las estrategias sirven para mejorar la calidad del rendimiento de los estudiantes, y trata dos aspectos; en primer lugar, de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar su aprendizaje y en segundo lugar, la estrategia tiene un carácter intencional o propósito e implica una toma de decisiones y un plan de acción.

Román y Diez (2000), definen las estrategias de aprendizaje como el camino para desarrollar destrezas y actitudes por medio de contenidos y métodos. Desde esta perspectiva una estrategia constaría de destrezas, contenidos, métodos, actitudes y se orientaría al desarrollo de capacidades y valores en la formación de los estudiantes.

Las estrategias de aprendizaje para Monereo (2001), son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales el estudiante elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

En resumen, podemos precisar que las estrategias de aprendizaje vienen a ser las representaciones mentales que se plasman en un plan de acción elaborado de una manera reflexiva, como una secuencia de acciones dirigidas a mejorar el aprendizaje, para lo cual se requiere tomar decisiones para la utilización de las diversas estrategias, como son: adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información, para mejorar el conocimiento.

2.2.3.2. Importancia de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje, también conocidas como estrategias de apoyo o estrategias metacognitivas, tienen mucha importancia, porque aseguran o refuerzan el aprendizaje mediante la automotivación, el autoconcepto y la autorregulación o control del autoaprendizaje, es decir, son fuerzas internas que impulsan en el estudiante seguir aprendiendo.

Del Mastro (2003), considera que el uso de estrategias implica tomar decisiones sobre los conocimientos; es decir, datos, conceptos, procedimientos y actitudes a emplear, para resolver un problema o alcanzar un objetivo de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son conscientes o metacognitivas, ya que permiten comprender, reflexionar, tomar conciencia sobre el propio funcionamiento cognitivo, facilitando su control y regulación.

Bernardo (2000), plantea que las estrategias de aprendizaje son modos de aprender, es evidentemente que solo el uso metacognitivo de las estrategias puede conseguirlo. Es

decir, que las estrategias de aprendizaje, o se usan metacognitivamente, o dejan de ser estrategias como tales.

Es por estas razones que asumimos la importancia del tratamiento de las estrategias de aprendizaje considerados como procesos mentales que el estudiante diseña para aplicar a un determinado contenido y lograr su aprendizaje, comprenderlo y darle un significado, por eso cuando se les enseña las estrategias aprende más.

2.2.3.3. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje

Existen propuestas diversas sobre medición de las estrategias de aprendizaje, sin embargo, se ha creído pertinente utilizar en la presente investigación, el instrumento elaborado por Román y Gallego (1996), el cual comprende cuatro tipos:

Estrategia de Adquisición de Información.

Según el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968), en: Román José y Gallego Sagrario (1994), plantean lo siguiente: el primer paso para adquirir información es atender. Parece que los *procesos atencionales*, son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al Registro Sensorial, una vez atendida, lo más probable es que se pongan en marcha los *procesos de repetición*, encargados de llevar la información (transformarla y transportarla), junto con la atencionales y en interacción con ellos, desde el Registro Sensorial a la Memoria a Corto Plazo (MCP).

En el ámbito de la adquisición se constatan dos tipos de estrategias de procesamiento; aquellas que favorecen el control o dirección de la *atención*, y aquellas que optimizan los procesos de *repetición*.

-Estrategias Atencionales

La enseñanza – aprendizaje de estas se dirige a favorecer los procesos atencionales y mediante ellos el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto. Dentro de las atencionales, se distinguen las de exploración y

fragmentación.

-Estrategias de Repetición

Dentro del procesamiento, la repetición tiene la función de facilitar el paso de la información a la Memoria a Largo Plazo (MLP). Se emplean estrategias para repasar una y otra vez el material verbal a aprender, de las diversas formas que es posible hacerlo, y utilizando, simultáneamente, los receptores más variados: vista (lectura), oído (audición si se ha grabado anteriormente), cinestesia– motriz escribiendo, diciendo en voz alta o pensando en ello, diciéndolo mentalmente.

Estrategia de Codificación de la Información.

Conectan la información con los conocimientos previos integrándola en estructuras de significado más amplias, formas de representación que constituye la llamada por una estructura cognitiva y por otros, base de conocimientos. El proceso cognitivo de codificación considera tres estrategias de aprendizaje:

El paso de la información de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo requiere, además de los procesos de atención y repetición vistos anteriormente, activar procesos de codificación.

Codificar en general es traducir a un código y/ o de un código. El proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento – más o menos profundos – y, de acuerdo con estos se aproxima más o menos a la comprensión, al significado.

Estrategia de recuperación de información.

Son aquellas que favorecen la búsqueda de información en la memoria de largo plazo y la generación de respuestas. El proceso cognitivo de recuperación presenta dos estrategias de aprendizaje de búsqueda y de generación de respuestas.

- Estrategias de búsqueda

Las estrategias para la búsqueda de la información almacenada se hallan

básicamente condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, resultados a su vez de las estrategias de codificación. La calidad de los “esquemas” (estructuras abstractas de conocimientos) elaborados constituyen, pues, el campo de búsqueda. En consecuencia, las tácticas de búsqueda que tienen lugar en un individuo guardan correspondencia con los utilizados por el mismo para la codificación

Las estrategias de búsqueda sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas en la MLP. Fundamentalmente, en este campo, se han venido constatando dos estrategias: búsqueda de codificaciones de acuerdo con el principio de la codificación específica de Tulving, y búsqueda de indicios en el sentido que a esta etiqueta da el mismo autor.

- Estrategias de generación de respuesta

La generación de una respuesta debidamente realizada puede garantizar la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a la situación.

Estrategia de apoyo al procesamiento de la información.

Ayudan y potencian el rendimiento de los tres procesos cognitivos: adquisición, codificación y recuperación, incrementando la motivación, la autoestima, el autoconcepto y la atención. El proceso no cognitivo de apoyo presenta como estrategias las metacognitivas y las socioafectivas.

Román J. Gallego S. (1994), señalan que la última década ha tenido lugar un reconocimiento importante de dos tipos de estrategias de apoyo; las sociales, para lo cual toman en cuenta los aportes de (Pascual, 1990) y las efectivas (Rubio, 1991). Además incluyen un tercer grupo: las metacognitivas (Flavell, 1981), porque al realizar su función de control y dirección de las cognitivas, pueden ser consideradas, en cierta medida, como de “apoyo”. Román J. y Gallego S. distinguen dos grupos considerados entre las estrategias de apoyo:

-Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas suponen y apoyan, por una parte, el conocimiento que una persona tiene de los propios procesos, en general, y de estrategias cognitivas de aprendizaje en particular y, por otra, la capacidad de manejo de las mismas.

- Estrategias socioafectivas

Es indudable que los factores sociales están presentes en el nivel de aspiración, auto concepto, expectativas de autoeficiencia y motivación, incluso en el grado de ansiedad/relajación con que el alumno se dispone a trabajar. Ha sido la dificultad para todos estos campos, y no la decisión de ignorarlos, lo que ha determinado la etiqueta.

Dichas estrategias sirven para controlar, canalizar o reducir la ansiedad, los sentimientos de incompetencia, las expectativas de fracaso, la autoeficiencia, el locus de control, la autoestima académica, etc. Que suelen aparecer cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea compleja, larga y difícil de aprendizaje.

2.3. Definición de términos básicos

Autoeficacia

Bandura (1995) define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras". (p. 37). Así, la autoeficacia se relaciona, no con el número de habilidades que el individuo tenga, sino con la percepción de control personal que posea sobre sus acciones. Actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas y ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son representaciones mentales que se plasma en un plan de acción elaborado de una manera reflexiva, como secuencia de acciones dirigidas a mejorar el aprendizaje, para lo cual se requiere tomar decisiones para la utilización de las diversas estrategias, como son: La de adquisición, codificación, recuperación y procesamiento de la información, para mejorar el conocimiento.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico 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.

Capítulo III. Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis General

HG. Existe relación significativa entre pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

3.1.2. Hipótesis Específicas

HE 1. Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

HE 2. Existe relación significativa entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

HE 3. Existe relación significativa entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

3.2. Variables

Variable X. Pensamiento crítico.

Definición Conceptual

APA (1990) afirmó que: “el pensamiento crítico 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” (p. 2).

Definición Operacional

Incluye las dimensiones: Análisis, inferencia, explicación, interpretación, autorregulación y evaluación.

Variable Y: Autoeficacia**Definición conceptual**

Bandura (1995) define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras". (p. 37).

Definición operacional

Incluye las dimensiones: Cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva.

Variable Z: Estrategias de aprendizaje**Definición conceptual**

Las estrategias de aprendizaje son representaciones mentales que se plasman en un plan de acción elaborado de una manera reflexiva, como secuencia de acciones dirigidas a mejorar el aprendizaje, para lo cual utiliza las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información.

Definición operacional

Incluye las dimensiones: Adquisición de la información, codificación de información, recuperación de información y apoyo a la información.

3.3. Operacionalización de Variables

Tabla 1.

Operacionalización de la variable Pensamiento Crítico.

Dimensiones	Instrumento	Ítems	Escala
Análisis	Cuestionario sobre pensamiento crítico	24	Nunca (1)
Inferencia			Casi nunca (2)
Explicación			A veces(3)
Interpretación			Casi siempre(4)
Autorregulación			Siempre(5)
Evaluación			

Tabla 2.*Operacionalización de variable Autoeficacia*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel / Rango
Cognitiva	Establecimiento de metas	1, 2, 3	Nunca (1) Casi nunca (2)	Bajo: 30-69
	Predicción de dificultades	4, 5, 6	A Veces (3) Casi siempre (4)	Medio: 70-109
Motivacional	Atribuciones causales	7, 8, 9	Siempre (5)	Alto: 110-150
	Expectativas de éxito	10, 11, 12		
	Imposición de retos	13, 14, 15		
Afectiva	Nivel de depresión	16, 17, 18		
	Nivel de ansiedad	19, 20, 21		
	Nivel de activación psicofisiológica.	22, 23, 24		
Selectiva	Aproximación	25, 26, 27		
	Evitación	28, 29, 30		

Tabla 3.*Operacionalización de la variable Estrategias de Aprendizaje*

Variable	Dimensión	Instrumento	Escala
Estrategias de aprendizaje	Adquisición	Cuestionario	Nunca (1)
	Codificación	sobre estrategias	Casi nunca (2)
	Recuperación	de aprendizaje.	A veces (3)
	Apoyo		Casi siempre (4) Siempre (5)

Capítulo IV. Metodología

4.1. Enfoque de investigación

Se utilizó el enfoque cuantitativo.

Hernández (2006) los enfoques cuantitativos usan la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

4.2. Tipo de investigación

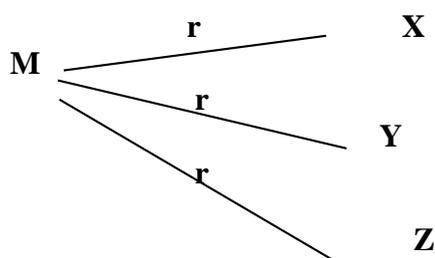
El tipo de investigación desarrollado fue el sustantivo o de base. Sánchez y Reyes (2006) Podemos definirlo como aquel que trata de responder a los problemas sustanciales, en tal sentido, está orientada, a describir, explicar, predecir o retrocedir la realidad, con lo cual se va, manifiestan: En este sentido, podemos afirmar que la investigación sustantiva al perseguir la verdad nos encamina hacia la investigación básica o pura.

4.3. Diseño de investigación

Se utilizó el diseño descriptivo correlacional.

Hernández (2006, p.210), en su libro de Metodología de la investigación dice: “Los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, y los estudios correlacionales miden cada variable presuntamente relacionada y después miden y analizan la correlación”.

El esquema de un diseño descriptivo correlacional es el siguiente:



Dónde:

M= Estudiantes

X= Observación de la variable X: Pensamiento crítico

Y= Observación de la Variable Y: Autoeficacia

Z= Observación de la variable Z:

Estrategias de aprendizajer

r = Relación

4.4. Método de la investigación

El método utilizado fue el hipotético- deductivo.

Según Bisquerra (2010, p.62): A partir de la observación de casos particulares se plantea un problema. A través de un proceso de inducción, este problema remite a una teoría. A partir del marco teórico se formula una hipótesis, mediante un razonamiento deductivo, que posteriormente se intenta validar empíricamente. El ciclo completo inducción/deducción se conoce como proceso hipotético deductivo.

4.5. Población y muestra

4.5.1. Población

Consideramos como población de los estudiantes de la Escuela de Nutrición de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quienes cursaron estudios en el periodo lectivo de los años 2018-2019

4.5.2. Muestra

La muestra se determinó considerando la modalidad de muestreo no probabilístico, intencionado y censal. Conformándose finalmente la muestra, con 34 estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela de Nutrición de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos quienes cursaron estudios en el periodo lectivo de los años 2018-2019.

4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.6.1. Técnica

La técnica que nos permitió recabar la información del caso fue la encuesta.

Arellano (2010, p.95): nos señala que: La encuesta es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador. Para ello, a diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos de la muestra, a fin de que las contesten igualmente por escrito. Ese listado se denomina cuestionario.

4.6.2. Instrumentos

Cuestionario sobre pensamiento crítico

Ficha técnica

Nombre: Cuestionario sobre pensamiento crítico

Objetivo: Obtener de forma ordenada y sistemática información sobre pensamiento crítico.

Autor original: Adaptación personal.

Ámbito de aplicación: Alcance a nivel nacional, para estudiantes del nivel superior.

Número de ítems: 24

Forma de Aplicación: Colectiva

Duración de la aplicación: promedio de 30 minutos

Índices: Nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5)

Dimensiones: Análisis, inferencia, explicación, interpretación, autorregulación y evaluación.

Cuestionario sobre autoeficacia

Ficha técnica

Nombre: Cuestionario sobre autoeficacia

Objetivo: Obtener de forma ordenada y sistemática información sobre autoeficacia.

Autor original: Adaptación personal.

Ámbito de aplicación: Alcance a nivel nacional, para estudiantes del nivel superior.

Número de ítems: 30

Forma de Aplicación: Colectiva

Duración de la aplicación: promedio de 30 minutos

Índices: Nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5)

Dimensiones: Cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva.

Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje

Ficha técnica

Nombre: Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje

Objetivo: Obtener de forma ordenada y sistemática información sobre estrategias de aprendizaje.

Autor original: Adaptación personal.

Ámbito de aplicación: Alcance a nivel nacional, para estudiantes del nivel superior.

Número de ítems: 119

Forma de Aplicación: Colectiva

Duración de la aplicación: promedio de 60 minutos

Índices: Nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5)

Dimensiones: Adquisición de información, codificación de información, recuperación de información y apoyo a la información.

4.7. Tratamiento de datos estadísticos

El procesamiento, análisis e interpretación de los datos, respondieron al propósito, objetivos, y variables propuestos en el presente estudio y comprendió los siguientes estadísticos:

Estadísticos descriptivos

a) La Media Aritmética: Donde:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

X= media aritmética

n= número de valores

x= valores del conjunto de datos

b) La Moda

$$Mo = Li + \left[\frac{\Delta_1}{\Delta_1 + \Delta_2} \right] * C$$

Donde:

Mo = Moda

Li = Límite verdadero inferior de la clase modal

Δ_1 = Diferencia entre la mayor frecuencia y la anterior

Δ_2 = Diferencia entre la mayor frecuencia y la siguiente

C = Amplitud de clase

c) La Desviación estándar

Donde :

$$\sigma = \sqrt{\sum_{i=1}^n \frac{x_i^2}{N-1} - \bar{x}^2}$$

σ = Desviación estándar

\bar{x} = media

n = número de valores

x_i = valores del conjunto de datos

d) Varianza S^2 :

$$S_x^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(x_i - \bar{x})^2}{N-1}$$

Donde :

S_x^2 = Varianza

\bar{x} = media

n = número de valores

x_i = valores del conjunto de datos

Estadísticos inferenciales

La prueba de normalidad es un proceso que se lleva a cabo para determinar si los datos provienen de una población con distribución normal o no. Al presentar distribución normal se procede a trabajar con las pruebas paramétricas, de lo contrario se realizarán las no paramétricas. En este caso la normalidad se opera con el estadístico Shapiro-Wilk, ya que la muestra es menor a 50 personas, el cual arroja un nivel de probabilidad que puede ser mayor o menor al nivel de significancia establecido. Si el nivel “p” (probabilidad) es mayor que el nivel de significancia, la H_0 no se rechaza, sin embargo, si el nivel “p” es menor, se rechaza y se continuará la investigación con la Hipótesis alterna propuesta por el investigador.

Por otro lado, el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas no depende solamente de poseer normalidad o no, sino de analizar las variables. En el caso de presentar alguna variable categórica de tipo ordinal o numérica de tipo intervalo, se procederá automáticamente a realizar una prueba no paramétrica, sin importar que presente distribución normal o no.

Considerando el valor obtenido en la prueba de distribución, se determinó el uso del estadístico no paramétrico (Rho de Spearman).

Capítulo V. Resultados

5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

5.1.1. Validez de los instrumentos

Con la finalidad de establecer el proceso de validación de los instrumentos del presente estudio se consideró la modalidad estadística del criterio de jueces o juicio de expertos.

Previamente, a cada experto se les hizo llegar la documentación correspondiente: matriz de consistencia lógica del proyecto, tabla de especificaciones del instrumento, los instrumentos y la ficha de calificación respectiva.

Seguidamente presentamos la tabla de los valores de los niveles de validación, que nos permitió interpretar los resultados obtenidos en la validación respectiva de los instrumentos.

Tabla 4.

Valores de los niveles de validez

Valores	Niveles de validez
91 – 100	Excelente
81 – 90	Muy bueno
71 – 80	Bueno
61 – 70	Regular
51 – 60	Deficiente

Fuente: Cabanillas (2004, p.76)

Presentamos los resultados obtenidos en relación con los instrumentos evaluados:

Tabla 5.

Validez del cuestionario sobre pensamiento crítico

Experto	Grado académico e institución donde labora	Valoración
Dr. Juan Carlos Valenzuela Condori	Docente de Postgrado de la UNE.	89,00
Dr. Gilbert Oyarce Villanueva	Docente de Postgrado de la UNE.	89,00
Dr. José Luis Montoya Salazar	Docente de Postgrado de la UNE.	90,00
Promedio de ponderación		89,33

Fuente: Resultados de opinión de los expertos.

Tabla 6

Validez del cuestionario sobre autoeficacia

Experto	Grado académico e institución donde labora	Valoración
Dr. Gilbert Oyarce Villanueva	Docente de Postgrado de la UNE.	90,00
Dr. Juan Carlos Valenzuela Condori	Docente de Postgrado de la UNE.	89,00
Dr. José Luis Montoya Salazar	Docente de Postgrado de la UNE.	88,00
Promedio de ponderación		89,00

Fuente: Resultados de opinión de los expertos.

Tabla 7.*Validez del cuestionario sobre estrategias de aprendizaje*

Experto	Grado académico e institución donde labora	Valoración
Dr. Gilbert Oyarce Villanueva	Docente de Postgrado de la UNE.	91,00
Dr. Juan Carlos Valenzuela Condori	Docente de Postgrado de la UNE.	90,00
Dr. José Luis Montoya Salazar	Docente de Postgrado de la UNE.	91,00
Promedio de ponderación		90,66

Fuente: Resultados de opinión de los expertos.

Los resultados de la validación de los instrumentos nos señalan que en el caso del cuestionario sobre pensamiento crítico se obtuvo un valor promedio de 89,33 puntos; mientras que, para el caso del cuestionario sobre autoeficacia se obtuvo un valor de 89,00 puntos; y finalmente, que en el caso del cuestionario sobre estrategias de aprendizaje se obtuvo un valor de 90,66; podemos interpretar de acuerdo a la tabla de valores de los niveles de validación, respectivamente, que los tres instrumentos tienen un muy buen nivel de validación.

Por lo tanto, podemos precisar que los instrumentos son aplicables.

5.1.2. Confiabilidad de los instrumentos

Respecto a la confiabilidad de los instrumentos, es decir el hecho de averiguar sobre su consistencia interna, el grado de intercorrelación o de equivalencia de sus ítems; se hizo uso del Coeficiente Alfa de Cronbach cuya calificación oscila entre 0 a 1 punto, siendo 1 indicador de máxima consistencia.

Seguidamente presentamos la tabla de valores de los niveles de confiabilidad, consensuada a nivel internacional, que nos permitió interpretar los resultados a obtener.

Tabla 8.*Valores de los niveles de confiabilidad.*

Valores	Nivel de confiabilidad
0,53 a menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta

Fuente: Hernández (2006).

Tabla 9.*Consistencia interna del cuestionario sobre pensamiento crítico*

	Escala Total
Nº de ítems	24
Coefficiente de Alfa	0,8875

Tabla 10.*Consistencia interna del cuestionario sobre autoeficacia*

	Escala Total
Nº de ítems	30
Coefficiente de Alfa	0,8849

Tabla 11.*Consistencia interna del cuestionario sobre estrategias de aprendizaje*

	Escala Total
Nº de ítems	119
Coefficiente de Alfa	0,8816

Tal como podemos apreciar en los resultados del proceso para establecer la confiabilidad de los instrumentos, para el caso del cuestionario sobre pensamiento crítico se obtuvo un valor de 0,8875 puntos; mientras que, en el caso del cuestionario sobre autoeficacia se obtuvo un valor de 0,8849 y finalmente, en el caso del cuestionario sobre estrategias de aprendizaje se obtuvo un valor de 0,8816; de modo que podemos interpretar que en los tres casos Los niveles de confiabilidad son excelentes, tal como se percibe en la tabla de valores de los niveles de confiabilidad. Por lo tanto, podemos señalar que los tres instrumentos son aplicables.

5.2. Resultados

5.2.1. A nivel descriptivo

Según el reporte del SPSS 22.0 se expone los resultados descriptivos de acuerdo a los niveles asignados a las variables pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje.

Variable: Pensamiento crítico

Tabla 12.

Distribución de la muestra, según la variable pensamiento crítico

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
088 - 120	Alto	17	50,00	50,00	50,00
056 - 087	Medio	11	32,35	32,35	82,35
024 - 055	Bajo	06	17,64	17,64	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

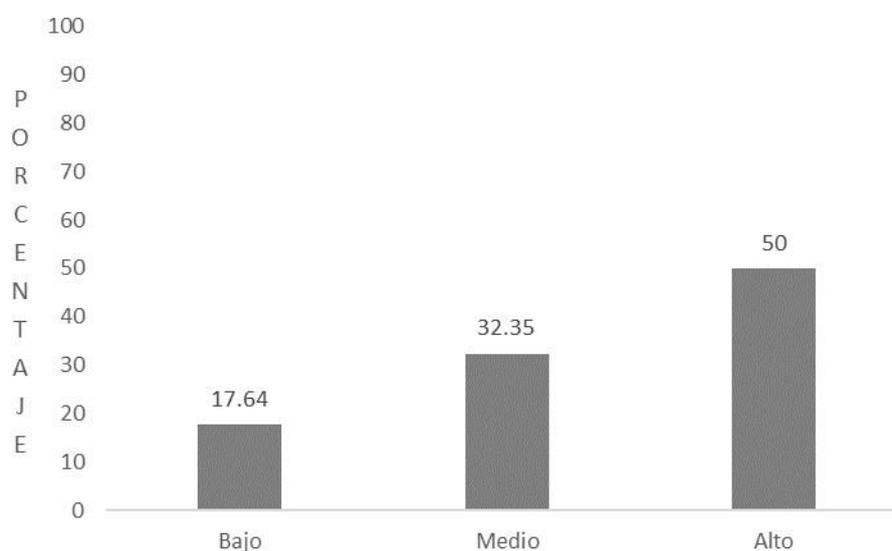


Figura 1. Distribución de la muestra, según la variable pensamiento crítico

Describimos los resultados en la tabla y figura respectiva, el 50,00 % de la muestra percibe a la variable pensamiento crítico en el nivel alto, el 32,35 % en el nivel medio y el 17,64 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable pensamiento crítico entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Análisis

Tabla 13.

Distribución de la muestra, según la dimensión análisis

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
16 - 20	Alto	17	50,00	50,00	50,00
10 - 15	Medio	12	35,29	35,29	85,29
04 - 09	Bajo	05	14,70	14,70	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

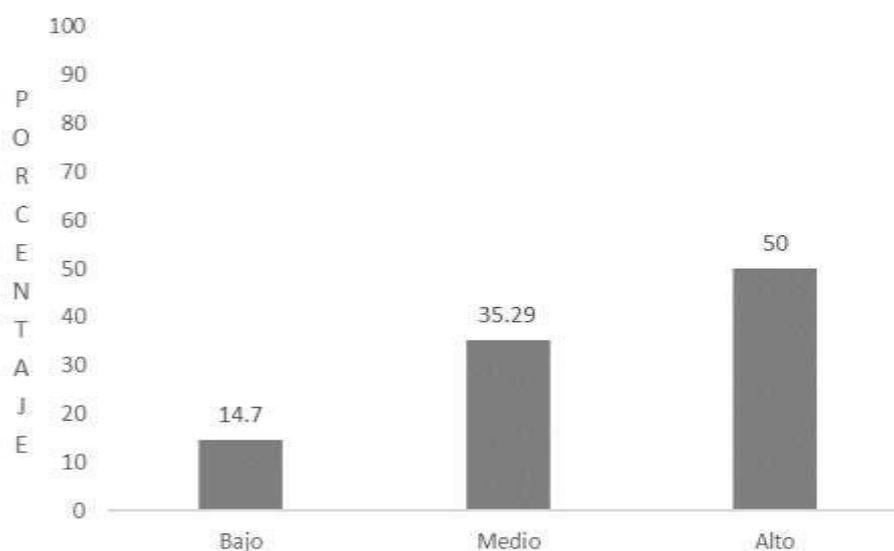


Figura 2. Distribución de la muestra, según la dimensión análisis

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 50,00 % de la muestra percibe a la dimensión análisis en el nivel alto, el 35,29 % en el nivel medio y el 14,70 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión análisis entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Inferencia

Tabla 14.

Distribución de la muestra, según la dimensión inferencia

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
16 - 20	Alto	17	50,00	50,00	50,00
10 - 15	Medio	10	29,41	29,41	79,41
04 - 09	Bajo	07	20,58	20,58	100,00
	Total	28	100,0	100,0	

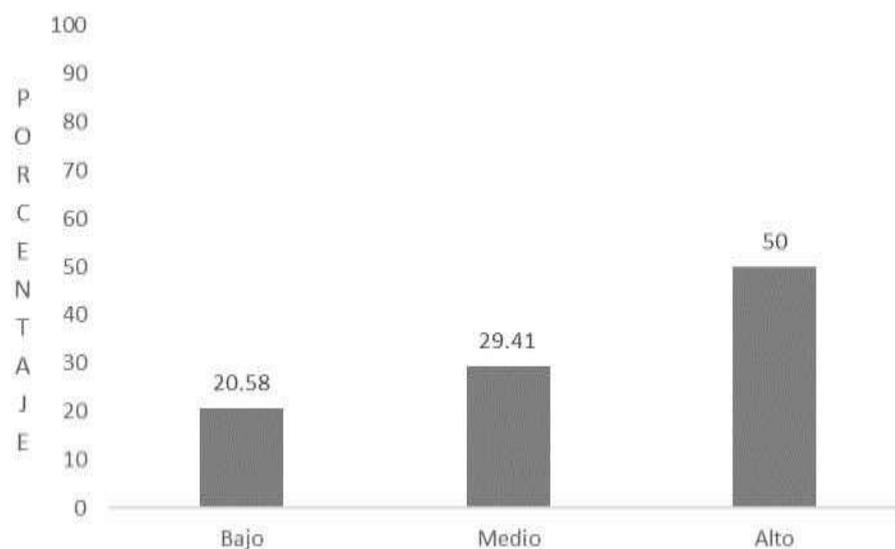


Figura 3. Distribución de la muestra, según la dimensión inferencia

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 50,00 % de la muestra percibe a la dimensión inferencia en el nivel alto, el 29,41 % en el nivel medio y el 20,58 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión inferencia entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Explicación

Tabla 15.

Distribución de la muestra según la dimensión explicación

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
16 - 20	Alto	19	55,88	55,88	55,88
10 - 15	Medio	11	32,35	32,35	88,23
04 - 09	Bajo	04	11,76	11,76	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

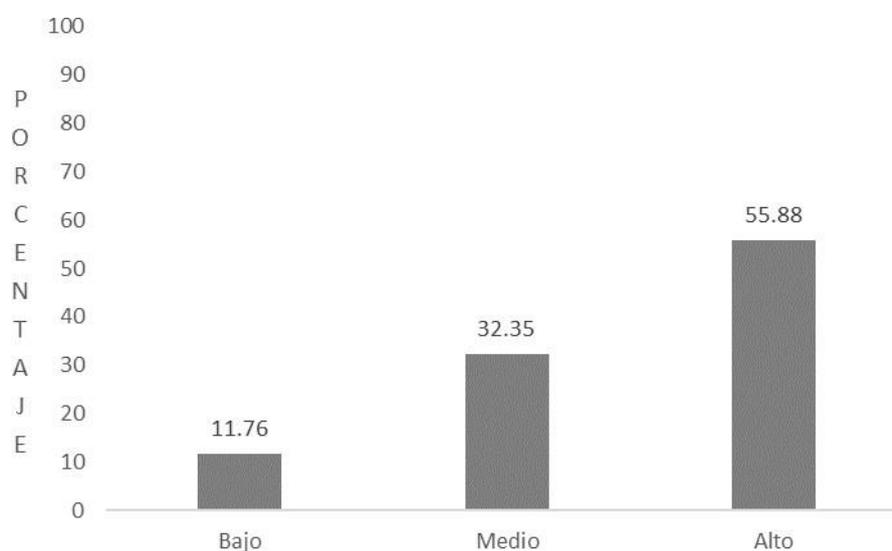


Figura 4. Distribución de la muestra, según la dimensión explicación

Según podemos apreciar en la tabla respectiva, el 55,88 % de la muestra percibe a la dimensión explicación en el nivel alto, el 32,35 % en el nivel medio y el 11,76 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión explicación entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Interpretación

Tabla 16.

Distribución de la muestra según la dimensión interpretación

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
16 - 20	Alto	17	50,00	50,00	50,00
10 - 15	Medio	12	35,29	35,29	85,29
04 - 09	Bajo	05	14,70	14,70	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

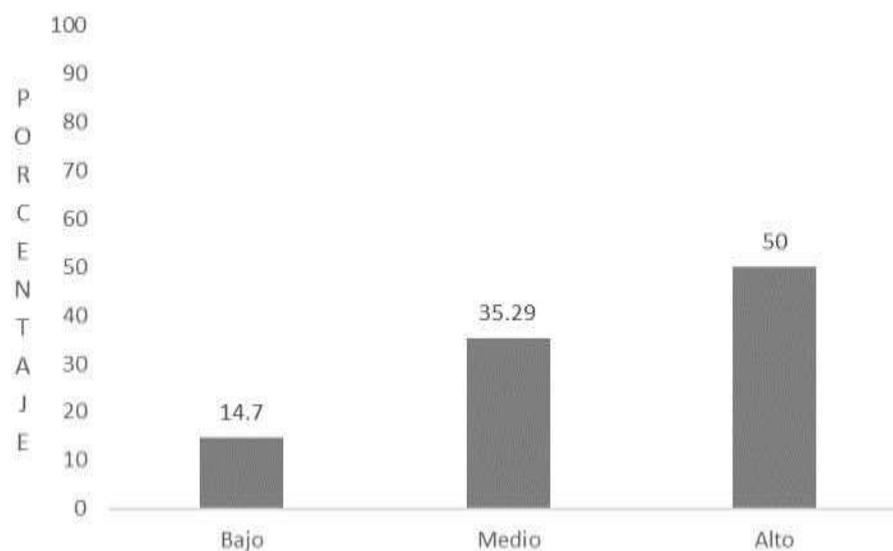


Figura 5. Distribución de la muestra según la dimensión interpretación

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 50,00 % de la muestra percibe a la dimensión interpretación en el nivel alto, el 35,29 % en el nivel medio y el 14,70 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión interpretación entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Autorregulación

Tabla 17.

Distribución de la muestra, según la dimensión autorregulación

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
16 - 20	Alto	15	44,11	44,11	44,11
10 - 15	Medio	12	35,29	35,29	79,40
04 - 09	Bajo	07	20,58	20,58	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

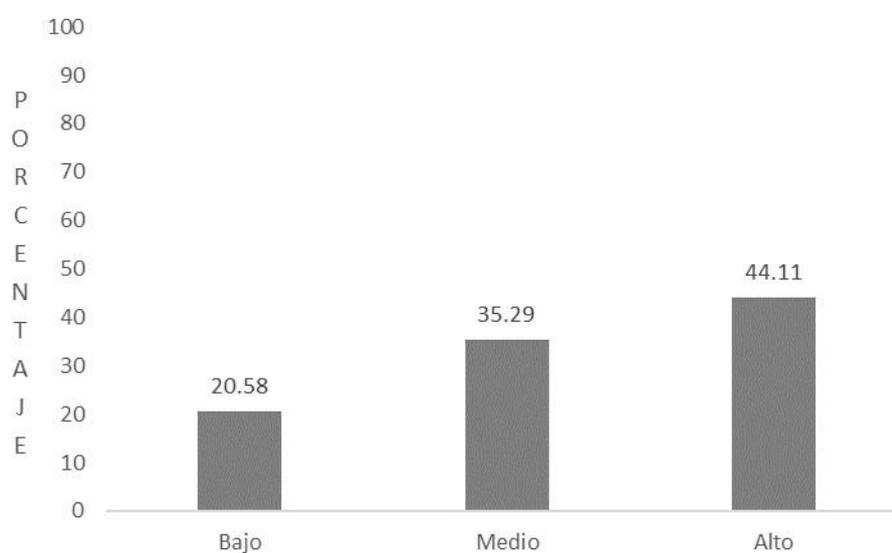
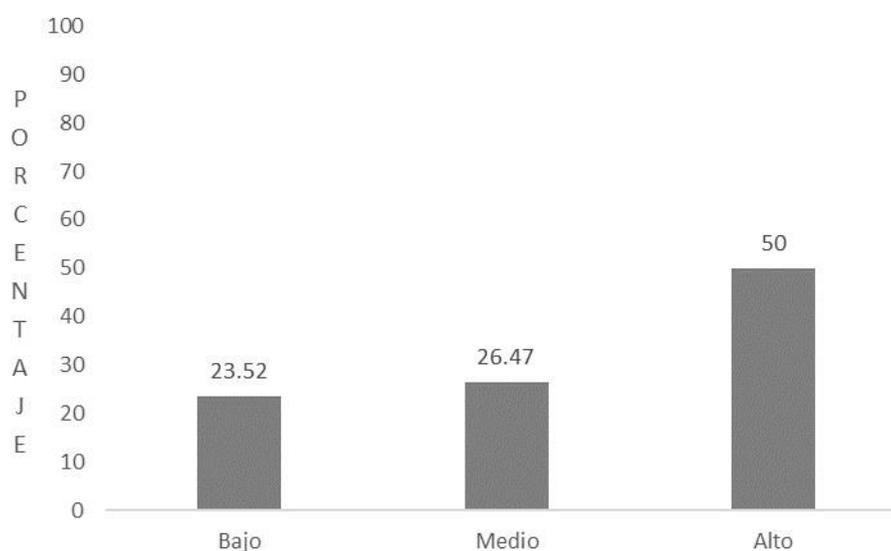


Figura 6. Distribución de la muestra, según la dimensión autorregulación

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 44,11 % de la muestra percibe a la dimensión autorregulación en el nivel alto, el 35,29 % en el nivel medio y el 20,58 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión autorregulación entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Evaluación**Tabla 18.***Distribución de la muestra, según la dimensión evaluación*

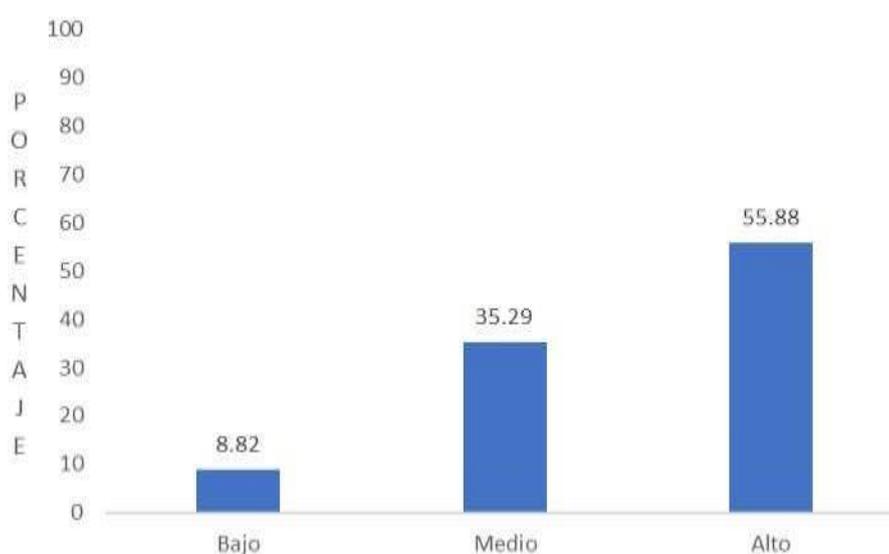
Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
16 - 20	Alto	17	50,00	50,00	50,00
10 - 15	Medio	09	26,47	26,47	76,47
04 - 09	Bajo	08	23,52	23,52	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

*Figura 7. Distribución de la muestra, según la dimensión evaluación*

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 50,00 % de la muestra percibe a la dimensión evaluación en el nivel alto, el 26,47 % en el nivel medio y el 23,52 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión evaluación entre los niveles alto y medio.

Variable: Autoeficacia**Tabla 19.***Distribución de la muestra, según la variable autoeficacia*

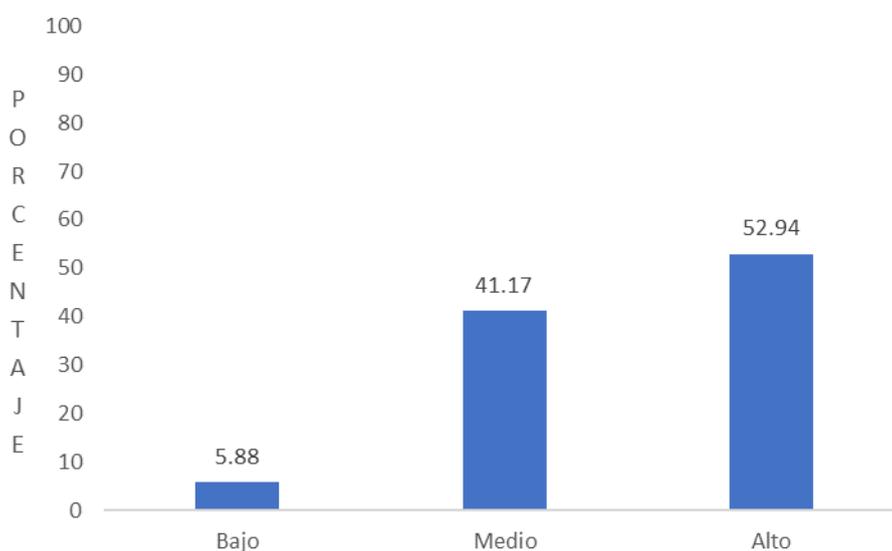
Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
110 - 150	Alto	19	55,88	55,88	55,88
070 - 109	Medio	12	35,29	35,29	91,17
030 - 69	Bajo	03	08,82	08,82	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

*Figura 8. Distribución de la muestra, según la variable autoeficacia*

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 55,88 % de la muestra percibe a la variable autoeficacia en el nivel alto, el 35,29 % en el nivel medio y el 08,82 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable autoeficacia entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Cognitiva.**Tabla 20.***Distribución de la muestra según la dimensión cognitiva.*

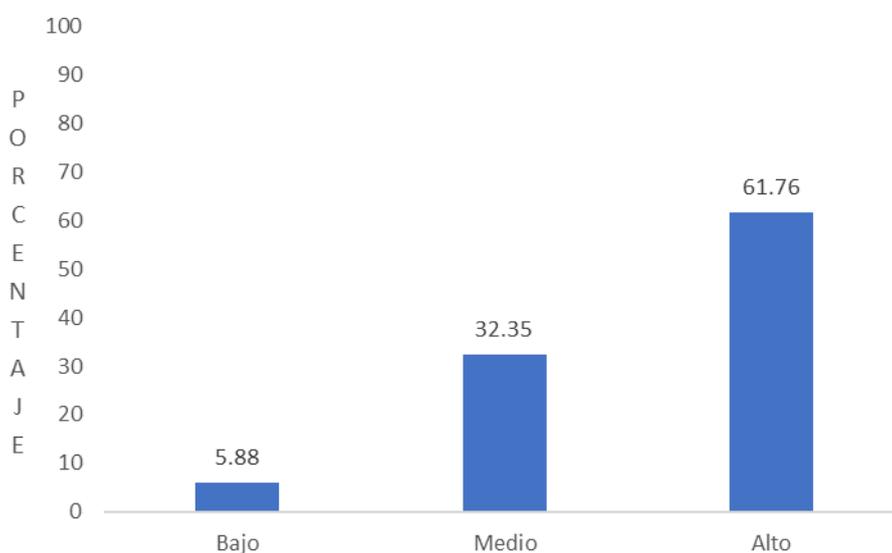
Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
22 - 30	Alto	18	52,94	52,94	52,94
14 - 21	Medio	14	41,17	41,17	94,11
06 - 13	Bajo	02	05,88	05,88	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

*Figura 9. Distribución de la muestra según la dimensión cognitiva.*

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 52,94 % de la muestra percibe a la dimensión cognitiva en el nivel alto, el 41,17 % en el nivel medio y el 05,88 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión cognitiva entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Motivacional.**Tabla 21.***Distribución de la muestra según la dimensión motivacional.*

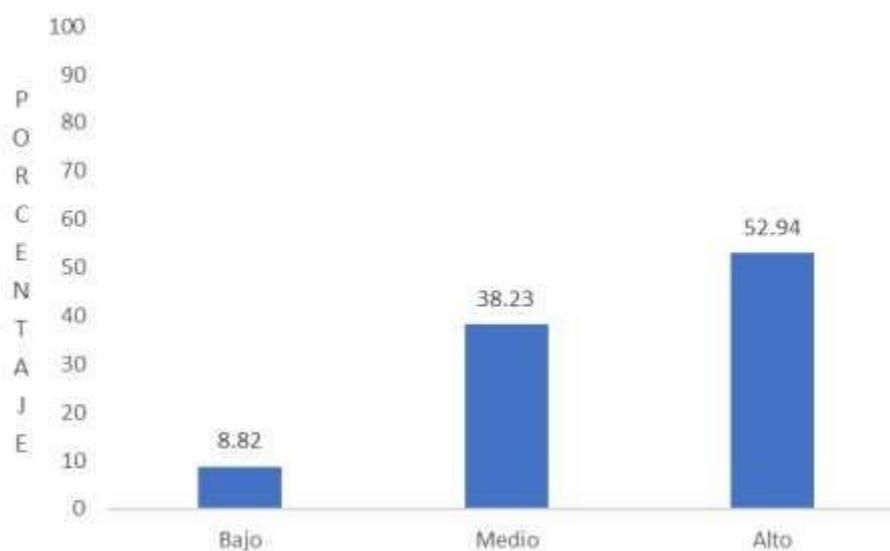
Rangos Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
33 – 45 Alto	21	61,76	61,76	61,76
21 - 32 Medio	11	32,35	32,35	94,12
09 - 20 Bajo	02	05,88	05,88	100,00
Total	34	100,0	100,0	

*Figura 10. Distribución de la muestra según la dimensión motivacional.*

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 61,76 % de la muestra percibe a la dimensión motivacional en el nivel alto, el 32,35 % en el nivel medio y el 05,88 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión motivacional entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Afectiva.**Tabla 22.***Distribución de la muestra, según la dimensión afectiva.*

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
33-45	Alto	18	52,94	52,94	52,94
21-32	Medio	13	38,23	38,23	91,17
09-20	Bajo	03	08,82	08,82	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

*Figura 11. Distribución de la muestra, según la dimensión afectiva.*

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 52,94 % de la muestra percibe a la dimensión afectiva en el nivel alto, el 38,23 % en el nivel medio y el 08,82 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión afectiva entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Selectiva

Tabla 23.

Distribución de la muestra, según la dimensión selectiva.

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
22-30	Alto	19	55,88	55,88	55,88
14-21	Medio	10	29,41	29,41	85,29
06-13	Bajo	05	14,70	14,70	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

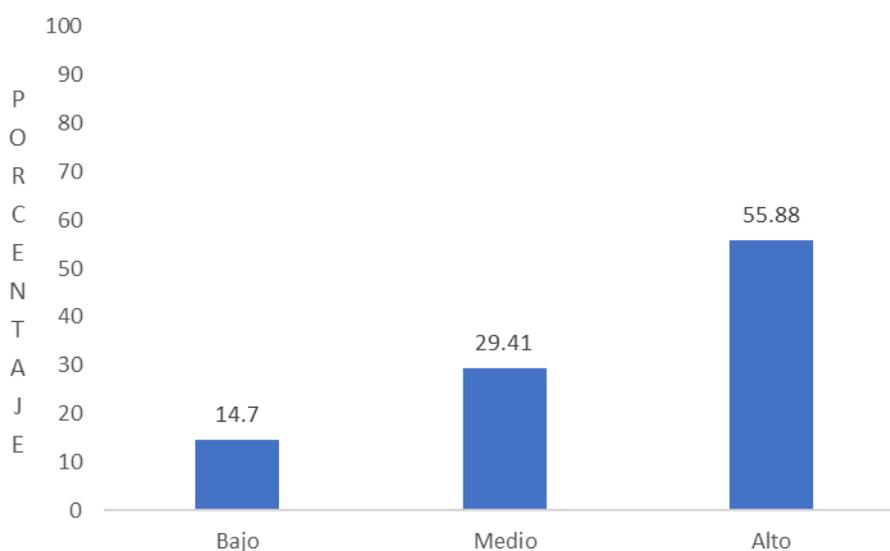


Figura 12. Distribución de la muestra, según la dimensión selectiva.

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 55,88 % de la muestra percibe a la dimensión selectiva en el nivel alto, el 29,41 % en el nivel medio y el 14,70 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión selectiva entre los niveles alto y medio.

Variable: Estrategias de aprendizaje

Tabla 24.

Distribución de la muestra, según la variable estrategias de aprendizaje

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
437 - 595	Alto	15	44,11	44,11	44,11
278 - 436	Medio	13	38,23	38,23	82,34
119 - 277	Bajo	06	17,64	17,64	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

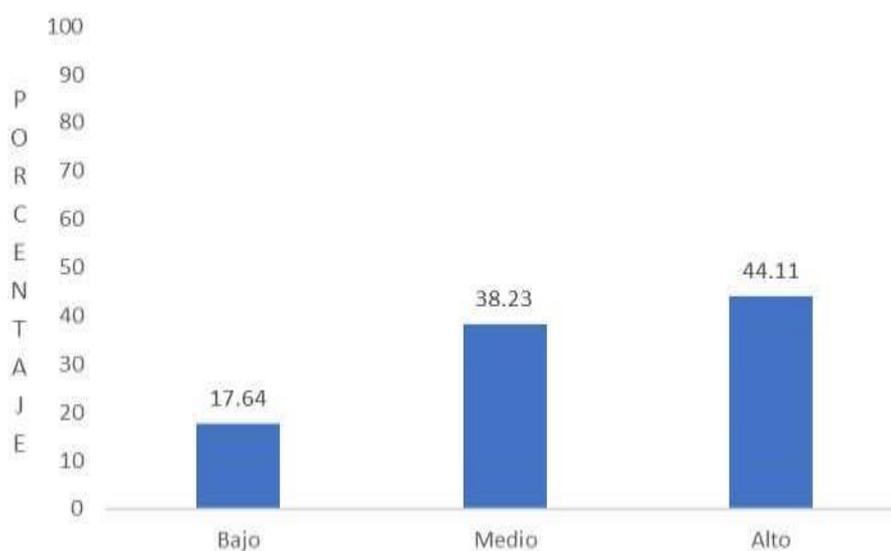


Figura 13. Distribución de la muestra, según la variable estrategias de aprendizaje

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 44,11 % de la muestra percibe a la variable estrategias de aprendizaje en el nivel alto, el 38,23 % en el nivel medio y el 17,64 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable estrategias de aprendizaje entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Adquisición de información

Tabla 25.

Distribución de la muestra, según la dimensión adquisición de información

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
74 - 100	Alto	15	44,11	44,11	44,11
47 - 73	Medio	12	35,29	35,29	79,40
20 - 46	Bajo	07	20,58	20,58	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

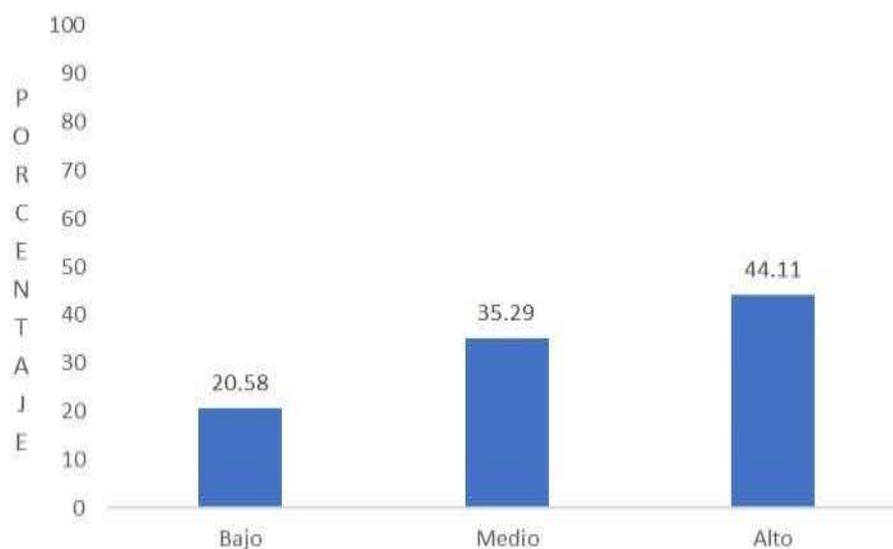


Figura 14. Distribución de la muestra, según la dimensión adquisición de información

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 44,11 % de la muestra percibe a la dimensión adquisición de información en el nivel alto, el 35,29 % en el nivel medio y el 20,58 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión adquisición de información entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Codificación de información

Tabla 26.

Distribución de la muestra, según la dimensión codificación de información

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
170 - 230	Alto	15	44,11	44,11	44,11
108 - 169	Medio	11	32,35	32,35	76,46
046 - 107	Bajo	08	23,52	23,52	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

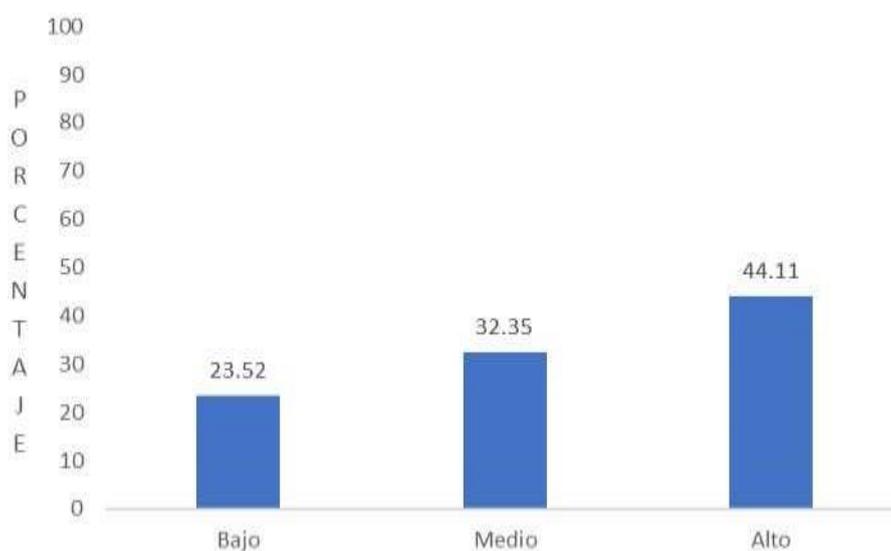


Figura 15. Distribución de la muestra, según la dimensión codificación de información

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 44,11 % de la muestra percibe a la dimensión codificación de información en el nivel alto, el 32,35 % en el nivel medio y el 23,52 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión codificación de información entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Recuperación de información

Tabla 27.

Distribución de la muestra según la dimensión recuperación de información

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
66 - 90	Alto	15	44,11	44,11	44,11
42 - 65	Medio	14	41,17	41,17	85,28
18 - 41	Bajo	05	14,70	14,70	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

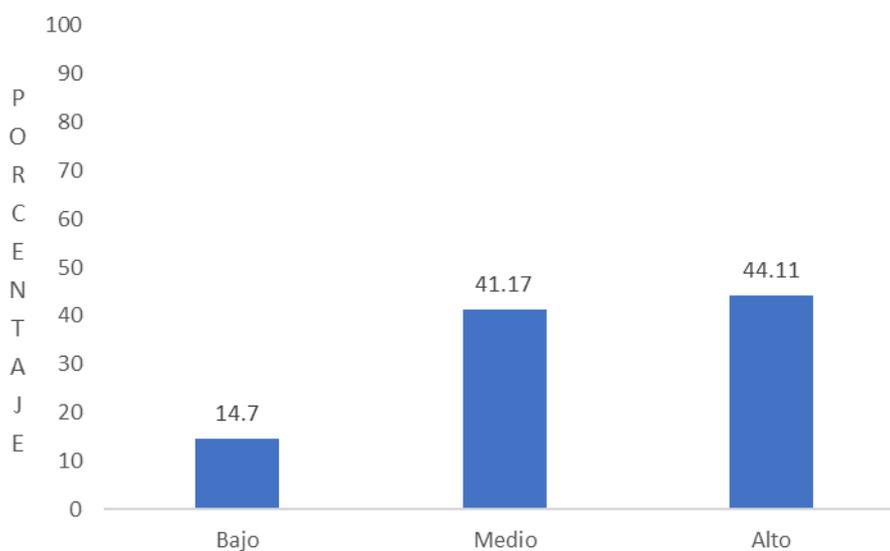


Figura 16. Distribución de la muestra según la dimensión recuperación de información

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 44,11 % de la muestra percibe a la dimensión recuperación de información en el nivel alto, el 41,17 % en el nivel medio y el 14,70 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión recuperación de información entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Apoyo a la información

Tabla 28.

Distribución de la muestra según la dimensión apoyo a la información

Rangos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
128 - 175	Alto	15	44,11	44,11	44,11
082 - 127	Medio	15	44,11	44,11	88,22
035 - 081	Bajo	04	11,76	11,76	100,00
	Total	34	100,0	100,0	

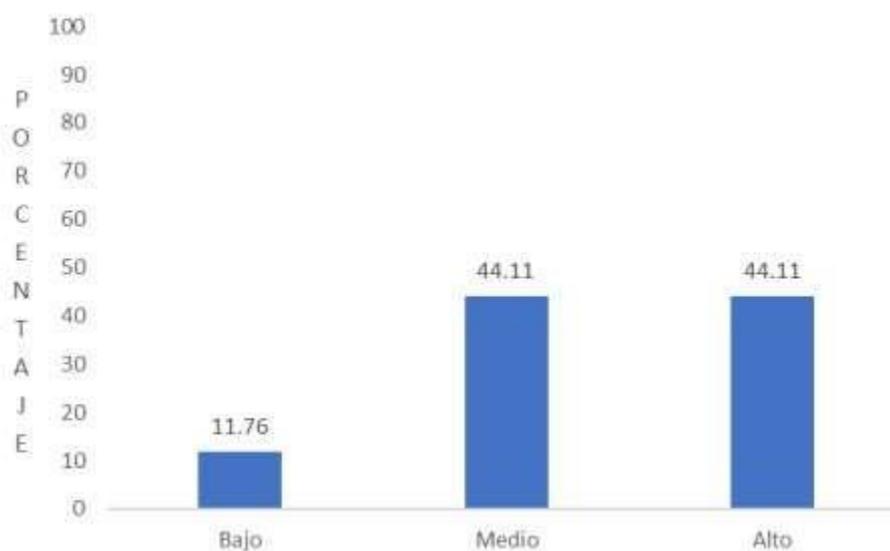


Figura 17. Distribución de la muestra según la dimensión apoyo a la información

Los resultados los presentamos en la tabla y figura respectiva, el 44,11 % de la muestra percibe a la dimensión apoyo a la información en el nivel alto, el 44,11 % en el nivel medio y el 11,76 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión apoyo a la información entre los niveles alto y medio.

5.2.2. A nivel inferencial

Resultados de la prueba de hipótesis

A fin de establecer la contrastación de las hipótesis, se establecieron los siguientes parámetros estadísticos:

95% de confianza

0,05 niveles de significancia

$H_0. p > 0,05$

$H_1. p < 0,05$

Coefficiente de Correlación rho Spearman

Medición ordinal.

Hipótesis general

H_0 : No existe relación significativa entre pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

H_G : Existe relación significativa entre pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Hipótesis Estadística:

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Denota:

95% de confianza

0,05 niveles de significancia

$H_0. p > 0,05$

$H_1. p < 0,05$

En el presente estudio de investigación, con un diseño descriptivo correlacional, con tres variables, la hipótesis general es solo referencial, debido a que las correlaciones solo permiten establecer relaciones entre dos variables. En ese sentido, a través de las hipótesis específicas daremos respuesta al problema, objetivos e hipótesis del estudio.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H_0 . No existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

H_1 . Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Hipótesis Estadística:

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Denota:

95% de confianza

0,05 niveles de significancia

$H_0. p > 0,05$

$H_1. p < 0,05$

Tabla 29.*Correlación entre pensamiento crítico versus autoeficacia*

			Pensamiento crítico	Autoeficacia
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1,000	,8871**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	34	34
	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	,8871**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	34	34

**.

La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se observa en la tabla respectiva, con un valor rho Spearman = 0,8871 y una $p = 0,000$ menor al nivel de 0,05 estadísticamente significativa, aceptándose la hipótesis alterna y rechazándose la hipótesis nula, confirmando que: Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Hipótesis específica 2

Ho. No existe relación significativa entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

H2. Existe relación significativa entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Hipótesis Estadística:

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Denota:

95% de confianza

0,05 niveles de significancia

$H_0: p > 0,05$

$H_1: p < 0,05$

Tabla 30.

Correlación entre pensamiento crítico versus estrategias de aprendizaje

			Pensamiento crítico	Estrategias de aprendizaje
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1,000	,8891**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	34	34
	Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,8891*	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	34	34

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se observa en la tabla respectiva, con un valor rho Spearman igual a 0,8891 y una p valor igual a 0,000 menor al nivel de 0,05 estadísticamente significativa, aceptándose la hipótesis alterna y rechazándose la hipótesis nula, confirmando que: Existe relación significativa entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Hipótesis específica 3

Ho. No existe relación significativa entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

H3. Existe relación significativa entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Hipótesis Estadística: Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Denota:

95% de confianza

0,05 niveles de significancia

Ho. $p > 0,05$

Hi. $p < 0,05$

Tabla 31.*Correlación entre autoeficacia versus estrategias de aprendizaje*

			Autoeficacia	Estrategias de aprendizaje
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	1,000	,8823**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	34	34
	Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,8823**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	34	34

**.

La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se observa en la tabla respectiva, con un valor rho Spearman igual a 0,88232 y una p valor igual a 0,000 menor al nivel de 0,05 estadísticamente significativa, aceptándose la hipótesis alterna y rechazándose la hipótesis nula, confirmando que: Existe relación significativa entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

5.3. Discusión de resultados

En relación con los estudios antecedentes

Establecemos coincidencias con los resultados obtenidos por: Guevara (2016) en su tesis: *Pensamiento crítico y su relación con el desempeño docente en el décimo ciclo de pregrado de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. El propósito de la investigación fue determinar la relación entre ambas variables. La metodología fue de enfoque cuantitativo, de tipo básico, de diseño descriptivo, la población fue de 120 estudiantes y la muestra fue no probabilística se conformó con 60 estudiantes, la técnica utilizada fue la observación, los instrumentos fueron la ficha de observación y cédula de

cuestionario, el procesamiento estadístico y los resultados evidenciaron: que el pensamiento crítico reflexivo se relaciona significativamente con el desempeño docente en los estudiantes del décimo ciclo de pregrado especialidad de primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos, 2015. La Rho de Spearman (p valor igual a .000 menor 0,05).

Aceptamos los planteamientos de: Condori (2013) en la investigación titulada *Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios*. Tesis. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. A nivel descriptivo y utilizando el diseño no experimental, correlacional-transversal, con una muestra de 521 universitarios de la ciudad de Trujillo. Se concluye señalando que: la autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés se relaciona positivamente con el rendimiento académico de la muestra seleccionada.

Coincidimos con los resultados respecto a las bondades de las estrategias de aprendizaje de: McDowell (2009), en relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, Tesis de Magíster en Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior, UNMSM, Lima- Perú. La investigación se encuentra contextualizada dentro del campo psicológico de la educación, aborda el tema estrategias de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales cursando estudios en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es un estudio de tipo básico que corresponde a un diseño no experimental, de corte transversal. La hipótesis formulada corresponde a que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2005-I. La población de estudio estuvo conformada por 154 estudiantes y

la muestra quedó establecida en 98 estudiantes. Los instrumentos aplicados fueron el test ACRA Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994) y el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia y Maritza Silva. Los resultados obtenidos dan a conocer la confirmación de la hipótesis planteada en la existencia de relación significativa entre las variables de estudio. En conclusión, la aceptación de la hipótesis nos lleva a la formulación de sugerencias que implican incidir en el alumnado al manejo eficiente de estrategias de aprendizaje e incentivar el desarrollo de la comprensión lectora a niveles acorde a los estudios superiores y universitarios.

Aceptamos los planteamientos reportados por: Remache (2017) en su tesis: *Pensamiento crítico y habilidades comunicativas básicas articulados al perfil de ingreso para la Universidad*. El propósito de la investigación fue analizar el pensamiento crítico y su relación con las habilidades comunicativas de los estudiantes que ingresan a la Universidad Tecnológica Equinoccial y Escuela Politécnica Nacional de Ecuador. La metodología fue de enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio, de diseño descriptivo, la población fue de 357 estudiantes, el instrumento aplicado fue el cuestionario de pensamiento crítico diseñado por Santiuste (2001), el procesamiento estadístico y los resultados evidenciaron: que los estudiantes de bachillerato presentaron un nivel de respuesta media, por debajo de los estudiantes universitarios, situación que permite entender que la madurez cognitiva y el proceso de formación que se recibe en la universidad de alguna manera coadyuvan el mejoramiento.

También coincidimos con los hallazgos reportados por: Vergara (2014) en la investigación titulada *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de Química general de la Facultad de Medicina veterinaria y Zootecnia, durante el primer semestre 2014*; de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Utilizó un diseño descriptivo correlacional en una muestra de 67

estudiantes, de ambos sexos: 37 de género masculino y 30 de género femenino, las edades estaban comprendidas entre 17 y 45 años. Como resultado encontró que existe una alta autoeficacia percibida en los estudiantes y esta es mayor que la autorregulación. También se evidenció una correlación significativa entre autoeficacia percibida y rendimiento académico, y una correlación mayor entre autorregulación y rendimiento académico.

Aceptamos los planteamientos de: Hernández y Barraza (2014) en la investigación titulada *Autoeficacia académica y Estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado*; de la Universidad Pedagógica de Durango en México; utilizando una metodología correlacional-transversal y a través de la aplicación de un cuestionario a 68 alumnos de posgrado, llegaron a concluir que los sujetos estudiados presentan un nivel de autoeficacia percibida alto (73%) y que solamente la dimensión “retroalimentación” del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica presentaba una correlación negativa con el estrés académico, lo que significaba que, a medida que disminuye la seguridad o confianza para participar en las actividades de interacción y retroalimentación para el aprendizaje, aumenta el estrés en los estudiantes.

Aceptamos los planteamientos de: Águila (2014) en su tesis: *Habilidades y estrategias para el desarrollo del Pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. El propósito de la investigación fue conocer en qué medida las herramientas y el lenguaje del pensamiento crítico han llegado a jugar un rol importante en las formas de aprendizaje en los alumnos de la Universidad de Sonora, tanto en la escuela como las que utilizan en la vida cotidiana y proponer en su caso métodos, técnicas y estrategias. La metodología fue de enfoque cualitativo y cuantitativo, de diseño exploratorio descriptivo, la población fue de 500 alumnos y la muestra fue 217 alumnos, los instrumentos fueron el cuestionario del pensamiento creativo y el cuestionario del pensamiento crítico, el procesamiento estadístico y los resultados evidenciaron: que es

necesario modificar las estrategias de enseñanza aprendizaje para desarrollar en el alumnado habilidades de pensamiento crítico y creativo. Debido a los resultados de esta investigación se presenta una propuesta para enseñar en las aulas pensamiento creativo y crítico.

Aceptamos los planteamientos de: Roca (2013) en su tesis: *El desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías docentes en el grado de enfermería*. Universidad Autónoma de Barcelona. España. El propósito de la investigación fue valorar el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico a partir de la implementación de diferentes estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje, durante el grado de enfermería. La metodología fue cuantitativa y cualitativa, de tipo aplicada longitudinal, de diseño descriptivo explicativo, la población fue de 105 estudiantes, los instrumentos fueron la prueba PENCRISAL y diario de campo, el procesamiento estadístico y los resultados evidenciaron: que el pensamiento crítico como competencia genérica debe estar presente en todo proceso formativo por su utilidad personal y profesional, y por su capacidad de transferencia en nuevos y diferentes situaciones.

Finalmente, aceptamos los planteamientos de: Rosário, Lourenco, Paiva, Núñez, González-Pienda y Valle (2012), en la investigación titulada *Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado*. Universidad de Murcia. Murcia. España. Utilizando el modelamiento de ecuaciones estructurales (estrategia metodológica para analizar conjuntamente efectos directos, indirectos y totales del conjunto de variables que constituyen un modelo hipotetizado), en base a una muestra de 750 estudiantes de enseñanza básica (entre 12 y 15 años) seleccionados aleatoriamente, por grupo, de un total de diez colegios. Los resultados obtenidos muestran que, a mayor uso de estrategias de autorregulación del proceso de aprendizaje, es mayor el rendimiento y viceversa; y que el uso de dichas estrategias

depende fuertemente de la utilidad percibida de tal comportamiento y de la autoeficacia para su uso efectivo.

En relación con los estadísticos

La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable pensamiento crítico, a nivel total y por las dimensiones: análisis, inferencia, explicación, interpretación, autorregulación, evaluación, entre los niveles alto y medio.

La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable autoeficacia, a nivel total y por las dimensiones: cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva, entre los niveles alto y medio.

La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable estrategias de aprendizaje, a nivel total y por las dimensiones: adquisición de información, codificación de información, recuperación de información, apoyo a la información, entre los niveles alto y medio.

Existe relación significativa entre pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Existe relación significativa entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Existe relación significativa entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Conclusiones

1. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable pensamiento crítico, a nivel total y por las dimensiones: análisis, inferencia, explicación, interpretación, autorregulación, evaluación, entre los niveles alto y medio.
2. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable autoeficacia, a nivel total y por las dimensiones: cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva, entre los niveles alto y medio.
3. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable estrategias de aprendizaje, a nivel total y por las dimensiones: adquisición de información, codificación de información, recuperación de información, apoyo a la información, entre los niveles alto y medio.
4. Existe relación significativa entre pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
5. Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
6. Existe relación significativa entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
7. Existe relación significativa entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Recomendaciones

1. Se sugiere compartir los resultados del presente estudio con las autoridades, docentes y estudiantes de la Institución considerada como unidad de estudio de la presente investigación, con la finalidad de que tengan un cabal y objetivo conocimiento respecto a los constructos teóricos: pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje.
2. Se sugiere realizar estudios de profundidad con la finalidad de tener un conocimiento concreto y específico sobre las dimensiones, indicadores y aspectos involucrados en las variables del estudio.
3. Es preciso promover talleres de capacitación dirigido a los estudiantes para que tengan el conocimiento y manejo de técnicas, procedimientos, métodos y metodología, para implementar las estrategias de aprendizaje.
4. Se sugiere sensibilizar a los docentes respecto a las grandes posibilidades que nos brinda el hecho de promover la puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje.
5. Se sugiere ampliar la cobertura muestral del estudio con la finalidad de poder generalizar los resultados a un ámbito mayor.

Referencias

- Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del Pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora* (Tesis doctoral).
- Ardila, R. (2011) “*El mundo de la psicología / Obras selectas*”. Bogotá: Manual Moderno, pp. 396.
- Ávila (1998). *Introducción a la Metodología de Investigación*. Lima-Perú: CONCYTEC, Estudios y Ediciones R.A.
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. P.114-131. Traducido por: Olaz, F., Silva, M. & Pérez, E.
- Barraza, M., y Hernández, L. (2014). *Autoeficacia académica y estrés*. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado. XVII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico-Administrativas. Universidad Pedagógica de Durango, México.
- Barriga (2004). *Elementos de investigación científica. Investigación Educativa*,
- Belaúnde, I. (1994). Bunge M. (2004). “*La investigación Científica*” 3° Edición, Editores Argentina, Argentina.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Pearson Educación. Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Prentice Hall.
- Bunge M. (2004). “*La investigación Científica*” 3° Edición, Editores Argentina, Argentina.
- Calero (1999). *Técnica de Estudio e Investigación* Lima: Editorial “San Marcos”.
- Camarero, F. (2000): Estilos y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema* Vol. 12, nº 4, pp. 615-622.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad,*

Eficacia y Cambio en Educación (2008) vol.6, N° 3., p.59-99

Carrasco, M. & Del Barrio, Ma V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes *Revista Psicothema. Vol.14 n°2 p. 323-332*

Condori, L. (2013). *Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios.* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

Covarrubias, C. & Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares. vol.4 n°2 (abril-Junio. 2013) p.107-123*

Espíndola, J. & Espíndola M. (2005). *Pensamiento crítico.* Pearson Prentice Hall.

Guevara, F. (2016). *Pensamiento crítico y su relación con el desempeño docente en el décimo ciclo de pregrado de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/6399>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación.*(6^{ta} ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw Hill.

Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento.* (4^{ta} ed.). México: McGraw-Hill.

López, G (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios.* Tesis de Magíster en Psicología con Mención en Psicología Educativa, UNMSM, Lima – Perú.

- Loza, M. (2018). *Potencial creativo docente y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas Filial Huacho – 2015* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/6044>
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/4759/>
- Martín E., García L., Torbay A. y Rodríguez T. (2008) *Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*. España: Universidad de la Laguna.
- Mc Dowell, E. (2009). *Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*, Tesis de Magíster en Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior, Lima Perú: UNMSM.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Edit. Graó. Coord. 8va. edición, Barcelona, España.
- Novak, J. y Gowig, D. (1996) “*Aprender a Aprender*”. Lisboa. Plátano Edicoes. Técnicas. Traducción al portugués, de Carla Valadares, del original Learning how to learn.
- Núñez, J. (1998). *Estrategias de Aprendizaje, Autoconcepto y Rendimiento Académico*. Psicothema Vol. 10, n° 1, pp. 97-09
- Ojeda, C. y Reyes, C. (2006) “*Las estrategias de aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades cognitivas*”. Tesis UNP – Perú.
- Olaz, F. & Pérez, E. (2012). *Creencias de Autoeficacia: líneas de investigación y desarrollo de escalas*. *Revista Tesis, N° 1*, p.157-170
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1995). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México DF: Mc Graw Hill.

- Papalia, D. (2009) “*Psicología del Desarrollo*” (11ª Ed.) McGraw-Hill / Interamericana de México.
- Remache, M. (2017). *Pensamiento crítico y habilidades comunicativas básicas articulados al perfil de ingreso para la Universidad* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6471>
- Roca, J. (2013). *El desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías docentes en el grado de enfermería* (Tesis doctoral).
- Rodríguez, L. (2001) *Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en Función al Género, Ciclo y Especialidad de Estudios*. Tesis para optar el grado de Doctor en Psicología. Lima, Perú.
- Román, J. y Gallego, R. (1994) *Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Publicaciones de Psicología Aplicada. TEA Ediciones. S.A. Madrid, España.
- Ruiz, F. (2012). *Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico*. Documento de trabajo. Docencia Universitaria. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Lima
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*: Lima. Edit. Busines Support.
- Serra, J. (2010). Autoeficacia percibida, nivel de depresión, variables sociodemográficas y el aprovechamiento académico en estudiantes universitarios. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Simón, G. (2015). *Pensamiento crítico y su relación con las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal*. Lima. Perú.
- Velásquez, M. & Figueroa H. (2010). *Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de las carreras universitarias de mayor demanda de El Salvador*. Recuperado de

<https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/22>

Velásquez, A. (2009). Autoeficacia: acercamientos y definiciones. *Revista Psicogente*.vol.12 N°

Vergara, M. (2014). *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de Química General de la Facultad de MedicinaVeterinaria y Zootecnia, durante el primer semestre 2014*. (Tesis de Maestría). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Apéndices

Apéndice A. Matriz de consistencia lógica

Pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>Problema General</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar la relación que existe entre pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>Existe relación significativa entre pensamiento crítico, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p>	<p>Variable X</p> <p>Pensamiento crítico</p> <p>Dimensiones</p> <p>Análisis</p> <p>Inferencia</p> <p>Explicación</p> <p>Interpretación</p> <p>Autorregulación</p> <p>Evaluación</p>	<p>Enfoque</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Tipo de Investigación</p> <p>Sustantiva o de base</p> <p>Diseño</p> <p>Descriptivo correlacional</p> <p>Método de investigación</p> <p>Hipotético-Deductivo</p> <p>Población y muestra: La población conformada por la totalidad de los estudiantes de la Escuela de Nutrición.</p>
<p>Problemas Específicos</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento</p>	<p>Objetivos Específicos</p> <p>Establecer la relación que existe entre pensamiento</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>Existe relación significativa entre pensamiento crítico y</p>	<p>Variable Y</p> <p>Autoeficacia</p> <p>Dimensiones</p> <p>Cognitiva</p> <p>Motivacional</p> <p>Afectiva</p> <p>Selectiva</p>	<p>Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quienes estudiaron en el periodo lectivo del año 2019.</p>

<p>Crítico y autoeficacia en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre autoeficacia y</p>	<p>crítico y autoeficacia en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p> <p>Establecer la relación que existe entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p> <p>Establecer la relación que existe entre autoeficacia y</p>	<p>autoeficacia en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p> <p>Existe relación significativa entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p> <p>Existe relación significativa entre autoeficacia y estrategias</p>	<p>Variable Z</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Dimensiones</p> <p>Adquisición de información</p> <p>Codificación de información</p> <p>Recuperación de información</p> <p>Apoyo a la información</p>	<p>La muestra se conforma con 34 estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quienes estudiaron en el periodo lectivo del año 2019.</p> <p>Técnica</p> <p>Encuesta</p> <p>Instrumentos</p> <p>Cuestionario sobre pensamiento crítico</p> <p>Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje</p> <p>Cuestionario sobre autoeficacia.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos?	estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.	de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Nutrición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.		
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Apéndice B: Instrumentos
Cuestionario sobre Pensamiento Crítico

Estimado estudiante. Lee atentamente todas las preguntas y por favor marca con una “X” el número que describa mejor tu opinión, con base en la escala siguiente. No dejes preguntas sin responder.

1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre

D	Ítems	Escala				
		1	2	3	4	5
Análisis	1 Al desarrollar un tema identifica el concepto central del mismo.	1	2	3	4	5
	2 Analiza los temas tratados en clase.	1	2	3	4	5
	3 Saca conclusiones en base a la información.	1	2	3	4	5
	4 Analiza lo que escribe y lo que comprende.	1	2	3	4	5
Inferencia	5 Enuncia, desarrolla y ejemplifica lo estudiado, llegando a conclusiones.	1	2	3	4	5
	6 Realizas preguntas relacionadas al tema dictado.	1	2	3	4	5
	7 Relaciona lo aprendido con su experiencia.	1	2	3	4	5
	8 Hace inferencia a partir de lo leído.	1	2	3	4	5
Explicación	9 Cuestiona los conceptos propios y/o de otros.	1	2	3	4	5
	10 Cuando escribes reflexiona sobre lo que va escribiendo.	1	2	3	4	5
	11 Realiza preguntas que le permitan aclarar los temas tratados.	1	2	3	4	5
	12 Esta dispuesto a discernir cuando la evidencia lo requiera.	1	2	3	4	5
Interpretación	13 Analiza lo que lee.	1	2	3	4	5
	14 Al leer diferencia lo que entiende de lo que no entiende.	1	2	3	4	5
	15 Resume con sus propias palabras lo que lee.	1	2	3	4	5

	16 Llega a sus propias conclusiones bien razonadas.	1	2	3	4	5
Autorregulación	17 Acepta sugerencias cuando estudia.	1	2	3	4	5
	18 Se preocupa por entender el tema tratado.	1	2	3	4	5
	19 Utiliza la lectura y escritura para aprender.	1	2	3	4	5
	20 No se da por vencido ante tareas desafiantes o complejas.	1	2	3	4	5
Evaluación	21 Piensa críticamente acerca de su propio punto de vista.	1	2	3	4	5
	22 Admite sus errores y modifica sus puntos de vistas.	1	2	3	4	5
	23 Se autoevalúa para determinar su nivel de comprensión o aprendizaje.	1	2	3	4	5
	24 Destina una cantidad de tiempo razonable a entender temas complejos.	1	2	3	4	5

Cuestionario sobre Autoeficacia

En el presente inventario encontrarás afirmaciones acerca de las percepciones que tienes acerca de tu capacidad para organizar y realizar diversas acciones.

Para cada una de ellas, responde con honestidad el grado de confianza que posees mediante la escalada a 5, tomando en cuenta lo siguiente:

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

N°	Ítems	1	2	3	4	5
1	Me planteo objetivos a corto, mediano y largo plazo					
2	Planifico todas mis actividades					
3	Diseño mi proyecto de vida					
4	Preveo los posibles riesgos antes de tomar una decisión					
5	Pienso que todo me irá bien					
6	Prefiero vivir el momento y no planificar mis objetivos.					
7	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.					
8	Enfrento todas las circunstancias adversas.					
9	Respeto los designios del destino.					
10	Salgo victorioso aún en circunstancias difíciles.					
11	Sea como sea logro mis objetivos.					

12	Aprovecho todas las oportunidades que se me presentan para demostrar mis capacidades.					
13	Me pongo retos para seguir desarrollándome.					
14	Desafío mi potencial asumiendo responsabilidades nuevas					
15	Busco experiencias que me permitan explorar nuevos aprendizajes.					
16	Soy capaz de manejar los eventos que son tristes para mí.					
17	Reconozco cuando siento desganar respecto de algo que deseo.					
18	Procuro siempre sentirme contento a pesar de las circunstancias.					
19	Afronto las situaciones estresantes con éxito.					
20	Mantengo la calma ante la mayoría de situaciones que enfrento.					
21	Procuro siempre sentirme tranquilo.					
22	Respiro profundamente para mantenerme calmado ante eventos críticos.					
23	Me recupero rápidamente después de llorar.					
24	Si me sonrojo, me recupero con facilidad.					
25	Busco integrarme a grupos competitivos para demostrar mi capacidad.					
26	Enfrento los retos que me tocan en cada ocasión.					

27	Participo en concursos en donde sé que tengo altas posibilidades de ganar.					
28	Evito compartir mi amistad con personas pesimistas.					
29	Empiezo una actividad programada lo más antes posible.					
30	Descarto las actividades cuyos objetivos no son claros para mí.					

Gracias por su colaboración

Cuestionario sobre estrategias de Aprendizajes

Estimado estudiante, el presente cuestionario tiene por finalidad la obtención de información acerca del conocimiento y utilización de las estrategias de aprendizaje.

En tal sentido solicitamos su colaboración y solicitamos se sirva responder al presente cuestionario con total sinceridad, considerando que el mismo no constituye un examen de conocimiento.

Instrucciones: El cuestionario presenta un conjunto de preguntas sobre las estrategias de aprendizaje, cada una de ellas va seguida de cuatro posibles alternativas de respuestas que se debe calificar, Siempre(S); Frecuentemente (F); Algunas Veces(AV) y Nunca(N). Responda indicando la alternativa elegida y teniendo en cuenta que no existen puntos en contra.

Nº	Ítems	S	F	AV	N
	Adquisición				
01	Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros gráficos o letrasnegritas de material a aprender.				
02	Anoto las ideas principales en una primera lectura para obtener másfácilmente una visión de conjunto.				
03	Al comenzar a estudiar una lección primero la leo toda superficialmente.				
04	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas				
05	Cuando estudio, subrayo las palabras datos o frases que me parecenmás importantes				

06	Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos para resaltar la información de los textos que considero importante.				
07	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				
08	Empleo los subrayados para luego memorizarlos.				
09	Cuando un texto es largo, resalto las distintas partes de que se compone y lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones o subtítulos.				
10	En los márgenes de libros, en hojas aparte o en apuntes anoto las palabras o frases más significativas.				
11	Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				
12	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leerlo de espacio.				
13	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc., realizados en el estudio.				
14	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.				
15	Cuando estudio trato de resumir totalmente lo más importante.				
16	Para comprobar lo que voy aprendiendo me pregunto a mí mismo sobre el tema.				
17	Aunque no tenga que dar examen, suelo pensar sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores.				

18	Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.				
19	Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.				
20	Para facilitar la comprensión, después de estudiar una lección descanso y luego la repaso.				
	Codificación				
01	Cuando estudio organizo los materiales en dibujos, figuras, gráficos, esquemas de contenido.				
02	Para resolver un problema empiezo por anotar los datos y después trato de representarlos gráficamente.				
03	Cuando leo diferencio los contenidos principales de los secundarios.				
04	Al leer un texto de estudio, busco las relaciones entre los contenidos del mismo.				
05	Reorganizo desde mi punto de vista las ideas contenidas en un tema.				
06	Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.				
07	Aplico lo que conozco de unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				
08	Discuto o comparo con las compañeras los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado.				
09	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.				

10	Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.				
11	Relaciono los conocimientos que me proporciona el estudio con las experiencias de mi vida.				
12	Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con recuerdos de mi vida pasada o presente.				
13	Al estudiar utilizo mi imaginación, y trato de ver como en una película lo que me sugiere el tema.				
14	Establezco comparaciones elaborando metáforas de lo que estoy aprendiendo.				
15	En temas muy abstractos, relaciono algo conocido (animal, objeto, o suceso) con lo que estoy aprendiendo.				
16	Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como explicación de lo aprendido.				
17	Trato de utilizar en mi vida diaria aquello que aprendo.				
18	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.				
19	Me intereso por la aplicación que puede tener los temas que estudio a los campos laborales que estudio a los campos laborales que conozco.				
20	Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando, sugerencias de posibles aplicaciones.				
21	Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.				

22	Antes de la primera lectura me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				
23	Cuando estudio me voy haciendo preguntas a las que intento responder.				
24	Anoto las ideas del autor, en los márgenes del texto o en hoja aparte pero, con mis propias palabras.				
25	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				
26	Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, o en hojas aparte.				
27	Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, que contiene el texto.				
28	Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				
29	Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según mi propio criterio.				
30	Resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.				
31	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.				
32	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				
33	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.				
34	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.				

35	Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.				
36	Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia histórica.				
37	Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema).				
38	Diseño secuencias, esquemas, mapas, para relacionar conceptos de un tema.				
39	Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.				
40	Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones de contenidos de estudio, utilizo diagramas.				
41	Empleo diagrama para organizar los datos-clave de un Problema.				
42	Dedico un tiempo de estudio a memorizar los resúmenes o diagramas, es decir, lo esencial de cada tema o lección.				
43	Utilizo conexiones, acrósticos, siglas o trucos, para fijar o memorizar datos.				
44	Construyo "rimas" para memorizar listados de términos o conceptos.				

45	Relaciono mentalmente los datos con lugares conocidos a fin de memorizarlos.				
46	Aprendo términos no familiares, elaborando una "palabra-clave" que sirva de puente.				
	Recuperación				
01	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las "ideas principales" del material estudiado.				
02	Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros) que utilicé para codificar la información estudiada.				
03	Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
04	En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.				
05	Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo importante.				
06	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.				
07	Me es útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar.				
08	Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.				

09	Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				
10	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.				
11	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.				
12	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.				
13	Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.				
14	Al hacer una redacción libre, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.				
15	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza.				
16	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema de los puntos a tratar.				
17	Frente al problema prefiero utilizar los datos que conozco antes que quedarme con una solución intuitiva.				
18	Para contestar un tema del que no tengo datos, infiero una respuesta aproximada, utilizando los conocimientos que poseo.				

	Apoyo				
01	He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc.).				
02	Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización.				
03	Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáforas, autopreguntas).				
04	Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.				
05	Me doy cuenta que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc., que elaboré al estudiar.				
06	Considero útil para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.				
07	Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en un examen oral o escrito.				
08	Planifico mentalmente las estrategias más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.				
09	Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.				

10	Al iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los temas que tengo que aprender.				
11	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.				
12	Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.				
13	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.				
14	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan.				
15	Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.				
16	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.				
17	Sigo aplicando las estrategias que me han funcionado para recordar en un examen, y elimino las que no me han servido.				
18	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				
19	Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.				
21	Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual en las distintas asignaturas.				

22	Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, etc.				
23	Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.				
24	Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.				
25	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.				
26	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.				
27	Evito o resuelvo, mediante el dialogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.				
28	Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.				
29	Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				
30	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				
31	Estudio para ampliar mis conocimientos para saber más, para ser más experto.				

32	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.				
33	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares,destacando en los estudios.				
34	Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro.				
35	Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, comoamonestaciones, disgusto u otras situaciones desagradables en la familia.				

Apéndice C. Fichas técnicas de los instrumentos

Cuestionario sobre pensamiento crítico

Nombre: Cuestionario sobre pensamiento crítico

Objetivo: Obtener de forma ordenada y sistemática información sobre pensamiento crítico.

Autor original: Adaptación personal.

Ámbito de aplicación: Alcance a nivel nacional, para estudiantes del nivel superior. Número de ítems: 24

Forma de Aplicación: Colectiva

Duración de la aplicación: promedio de 30 minutos

Índices: Nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5)

Dimensiones: Análisis, inferencia, explicación, interpretación, autorregulación y evaluación.

Cuestionario sobre autoeficacia

Nombre: Cuestionario sobre autoeficacia

Objetivo: Obtener de forma ordenada y sistemática información sobre autoeficacia.

Autor original: Adaptación personal.

Ámbito de aplicación: Alcance a nivel nacional, para estudiantes del nivel superior.

Número de ítems: 30

Forma de Aplicación: Colectiva

Duración de la aplicación: promedio de 30 minutos

Índices: Nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5)

Dimensiones: Cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva.

Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje

Nombre: Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje

Objetivo: Obtener de forma ordenada y sistemática información sobre estrategias de aprendizaje.

Autor original: Adaptación personal.

Ámbito de aplicación: Alcance a nivel nacional, para estudiantes del nivel superior.

Número de ítems: 119

Forma de Aplicación: Colectiva

Duración de la aplicación: promedio de 60 minutos

Índices: Nunca(1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5)

Dimensiones: Adquisición de información, codificación de información, recuperación de información y apoyo a la información.