



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO
EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA**

Tesis presentada por:

TERESA BEATRIZ MEDINA MÉNDEZ

Cód. Orcid: 0009-0008-0221-7082

Para obtener el Grado Académico de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

con mención en Docencia Universitaria

Línea de Investigación: Enseñanza - Aprendizaje

Asesor:

Carlos Armando Bancayán Oré

Cód. Orcid: 0000-0003-1970-0288

Lima – Perú

2023

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

TERESA BEATRIZ MEDINA MÉNDEZ

CARLOS ARMANDO BANCAYÁN ORÉ

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

ROSARIO GUADALUPE ALARCON ALARCON

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

NILDA ELIZABETH SALVADOR ESQUIVEL

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

ELENA ROXANA SAONA BETETA

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

| | | | |
|--|---|---|--|
| Escuela de Posgrado: | Escuela de Posgrado | | |
| Programa Académico: | Maestría en Educación | | |
| Dependencia al que pertenece el docente asesor: | Departamento de Educación | | |
| Docente asesor que verifica la originalidad: | CARLOS ARMANDO BANCAYÁN ORÉ | | |
| ORCID: | 0000-0003-1970-0288 | | |
| Título del documento : | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA | | |
| Autora del documento: | Teresa Beatriz Medina Méndez | | |
| Mecanismo utilizado para detección de originalidad: | Software Turnitin | | |
| Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos) | 2197761936 | | |
| Porcentaje de <u>similitud</u> detectado: | 14% | | |
| Fuentes originales de las similitudes detectadas: | Fuentes de internet =13 | % | |
| | Publicaciones =7 | % | |
| | Trabajos del estudiante =5 | % | |
| (imagen del % similitud y fuentes detectadas) | | | |
| <p style="text-align: center;">TRABAJO DE TESIS</p> <hr/> <p style="text-align: center; color: red; font-size: small;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">14%</p> <p style="font-size: small;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">13%</p> <p style="font-size: small;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">7%</p> <p style="font-size: small;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">5%</p> <p style="font-size: small;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div> | | | |
| El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. | | | |
| Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa) | La Molina, 16 de octubre 2023 | | |

RESUMEN

El desarrollo competencias para un óptimo desenvolvimiento en estudiantes universitarios viene siendo de gran interés, es por ello que se realizó el presente estudio con la finalidad de determinar si existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico, en estudiantes de la Facultad de Nutrición en una universidad de Lima, siendo el pensamiento crítico dimensionado en dimensión sustantiva y dialógica, además de determinar si estas variables se ven influenciadas según el sexo o edad de los estudiantes. El nivel del estudio es descriptivo, con un enfoque cuantitativo y un diseño de investigación correlacional, la muestra fue de 50 estudiantes y los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de Escalas de estrategias de aprendizaje ACRA y el cuestionario de Pensamiento crítico de Santiuste. Los resultados determinaron que existe una relación significativa entre el pensamiento crítico y las estrategias de aprendizaje, además que no existe diferencias significativas entre las estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico, según el sexo o edad de los estudiantes.

Palabras clave: pensamiento crítico, estrategias de aprendizaje, dimensión sustantiva y dimensión dialógica.

ABSTRACT

The development of competencies for optimal development in university students has been of great interest, which is why the present study was carried out in order to determine if there is a relationship between learning strategies and critical thinking, in students of the Faculty of Nutrition in a university in Lima, being critical thinking dimensioned in substantive and dialogical dimension, in addition to determining if these variables are influenced by the sex or age of the students. The level of the study is descriptive, with a quantitative approach and a correlational research design, the sample was 50 students and the instruments used were the ACRA Learning Strategy Scales questionnaire and the Santiuste Critical Thinking questionnaire. The results determined that there is a significant relationship between critical thinking and learning strategies, in addition that there are no significant differences between learning strategies and critical thinking, according to the sex or age of the students.

Keywords: Critical thinking, learning strategies, substantive dimension and dialogic dimension.

RECONOCIMIENTOS/DEDICATORIA

Dedicado a Dios quien fue mi proveedor y ayudador en toda la etapa de estudios de posgrado y en la realización de trabajo de tesis, a mis padres María Teresa Méndez y Pedro Medina quienes me animaron y apoyaron en este proceso y a mi esposo Roberto Román.

A la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y al Asesor Carlos Bancayán.



ÍNDICE

| | Página |
|--|--------|
| CARÁTULA..... | 1 |
| Página de firmas | 2 |
| Declaratoria de Originalidad del Asesor..... | 3 |
| RESUMEN/ ABSTRACT..... | 4 |
| PALABRAS CLAVE/ KEYWORDS..... | 4 |
| RECONOCIMIENTO/DEDICATORIA..... | 5 |
| ÍNDICE | 6 |
| LISTA DE TABLAS..... | 9 |
| LISTA DE FIGURAS..... | 9 |
| INTRODUCCIÓN..... | 12 |
| CAPITULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 13 |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 13 |
| 1.2 Justificación de la investigación..... | 17 |
| 1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación..... | 18 |
| 1.3.1 Delimitación de la investigación..... | 18 |
| 1.3.2 Limitaciones de la investigación..... | 18 |
| 1.4 Objetivos de la investigación..... | 19 |

| | Página |
|---|--------|
| 1.4.1 Objetivo General..... | 19 |
| 1.4.2 Objetivos Específicos..... | 19 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO..... | 20 |
| 2.1 Antecedentes de la investigación..... | 20 |
| 2.1.1 Antecedentes nacionales | 20 |
| 2.1.2 Antecedentes internacionales..... | 23 |
| 2.2 Bases teóricas..... | 26 |
| 2.2.1 Estrategias de Aprendizaje..... | 26 |
| 2.2.1.1 Definición de las Estrategias de aprendizaje..... | 26 |
| 2.2.1.2 Características de las estrategias de aprendizaje..... | 28 |
| 2.2.1.3 Clasificación de las estrategias de aprendizaje..... | 29 |
| 2.2.1.4 Escalas que miden las estrategias de aprendizaje..... | 31 |
| 2.2.2 Pensamiento Crítico..... | 37 |
| 2.2.2.1 Definición del Pensamiento crítico..... | 37 |
| 2.2.2.1 Características del Pensamiento Crítico..... | 40 |
| 2.2.2.2 Clasificación del Pensamiento Crítico..... | 41 |
| 2.2.2.3. El pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en el contexto universitario..... | 45 |
| 2.3 Definición de términos | 48 |
| 2.4 Hipótesis..... | 49 |
| 2.4.1 Hipótesis general..... | 49 |

| | Página |
|--|-----------|
| 2.4.2 Hipótesis específicas..... | 49 |
| CAPÍTULO III: MÉTODO..... | 51 |
| 3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación..... | 51 |
| 3.2 Participantes..... | 52 |
| 3.2.1 Población..... | 52 |
| 3.2.2 Muestra..... | 52 |
| 3.2.2.1 Criterio de Inclusión..... | 52 |
| 3.2.2.2 Criterio de Exclusión..... | 53 |
| 3.3 Variables de Investigación..... | 53 |
| 3.3.1 Variable 1: Estrategias de aprendizaje..... | 53 |
| 3.3.2 Variable 2: Pensamiento crítico..... | 54 |
| 3.3.1.1 Definiciones conceptuales..... | 54 |
| 3.3.1.2 Definiciones operacionales..... | 54 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... | 55 |
| 3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos..... | 56 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS..... | 57 |
| 4.1 Resultados de objetivo general..... | 57 |
| 4.2 Resultado del primer objetivo específico..... | 58 |

| | Página |
|---|-----------|
| 4.3 Resultado del segundo objetivo específico..... | 61 |
| 4.4 Resultado del tercer objetivo específico..... | 62 |
| 4.5 Resultado del cuarto objetivo específico..... | 63 |
| CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... | 65 |
| CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... | 73 |
| 6.1 Conclusiones..... | 73 |
| 6.2 Recomendaciones..... | 74 |
| REFERENCIAS..... | 76 |
| APÉNDICES | 82 |
| APÉNDICE A: Declaración Jurada de Tesis..... | 82 |
| APÉNDICE B: Modelo Consentimiento Informado..... | 83 |
| APÉNDICE C: Formato de Modelo de Instrumento..... | 84 |
| APÉNDICE D: Formato de Ficha de Validación | 96 |
| APÉNDICE E: Carta de Autorización de uso de instrumentos..... | 97 |
| APÉNDICE F: Matriz de consistencia..... | 99 |

LISTA DE TABLAS

| Tabla | Página |
|---|--------|
| 1. Operacionalización de la variable estrategia de aprendizaje..... | 54 |
| 2. Operacionalización de la variable pensamiento crítico..... | 54 |
| 3. Características de la muestra de estudiantes de una universidad de Lima... | 57 |
| 4. Niveles de las estrategias de aprendizaje que presentan los estudiantes de una universidad de Lima..... | 58 |
| 5. Niveles del pensamiento crítico, en general y por dimensiones, que presentan los estudiantes de una universidad de Lima..... | 58 |
| 6. Análisis de las distribuciones y su ajuste a la curva normal..... | 59 |
| 7. Relación entre las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima..... | 59 |
| 8. Relación entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Sustantivo del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima..... | 60 |
| 9. Relación entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Dialógica del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima..... | 61 |
| 10. Estrategias de aprendizaje según el sexo y edad de los estudiantes de una universidad de Lima..... | 62 |
| 11. Pensamiento crítico, en general y por dimensiones, según el sexo y edad de los estudiantes de una universidad de Lima..... | 64 |
| 12. Matriz de consistencia | 99 |

LISTA DE FIGURAS

| Figura | Página |
|---|--------|
| 1. Esquema de diseño de investigación no experimental | 52 |



INTRODUCCIÓN

Durante el desarrollo de la carrera universitaria, los estudiantes muestran la necesidad de fortalecer diversas competencias en el aula, las cuales serán necesarias cuando se enfrenten a las exigencias en el ámbito laboral. Y es el desarrollo del pensamiento crítico una de ellas, necesaria no solo a nivel laboral sino además personal. Tomado en cuenta ello, es importante conocer de qué manera está competencia se relaciona con diversas herramientas de aprendizaje, para lograr que el pensamiento crítico sea fortalecido y fomentado en los estudiantes. Por ello en esta investigación surge la necesidad de determinar la correspondencia entre el pensamiento crítico y las estrategias de aprendizaje en el estudiantado de nutrición de una universidad de Lima. El estudio es de tipo transversal, correlacional en el que se dimensiona la variable del pensamiento crítico en dimensión Sustantiva y Dialógica. Para cada variable de investigación se utilizó un instrumento, los cuales fueron, el formulario del pensamiento crítico realizado por Santiuste y para el caso de las estrategias de aprendizaje, el instrumento denominado ACRA o Escala de estrategias de aprendizaje, los cuales al ser desarrollados por los estudiantes permitirá que estos sean conscientes y en algunos casos reflexivos para identificar las estrategias que están utilizando en el proceso de aprendizaje, además de identificar que habilidades de pensamiento crítico que vienen desarrollando. Este estudio consta de seis capítulos y permitirá determinar la relación de ambas variables en estudiantes de nutrición.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Actualmente es de amplio conocimiento que el pensamiento crítico en el aprendizaje es una competencia esencial a todo nivel educativo, y es en la educación universitaria en donde se debería reflejar el desarrollo de este. Es tal el impacto que ha generado la estimulación del pensamiento crítico, que existen instituciones internacionales que ofrecen programas y talleres para el desarrollo de este, como es el caso de la Fundación por el Pensamiento Crítico entre otras.

Arranz et al. (2018) en su investigación con docentes de universidades de España y diversos países de América Latina, pudo observar que los docentes son conscientes de los beneficios y la necesidad de impulsar y generar el pensamiento crítico en sus estudiantes.

Sin embargo y a pesar de haber sido objeto de estudio desde hace muchos años, numerosos docentes nos encontramos con estudiantes que a pesar de estar cursando sus estudios universitarios muestran una formación básica deficiente en el desarrollo del pensamiento crítico, que se derivará en profesionales que no cubrirán los requerimientos en este mundo laboral tan exigente y cambiante.

Lo anteriormente señalado coincide con lo mencionado por la Universidad del Pacífico quien elaboró un artículo denominado “La brecha persistente entre la educación superior y el empleo” en el que se realiza una apreciación de las competencias de los estudiantes que culminaron sus estudios universitarios, con su desempeño en el ámbito laboral. En este artículo se menciona que las universidades peruanas no logran cumplir con los requerimientos educativos

necesarios para el sector económico ni para la población, afirmando que las competencias de los egresados de distintas universidades del país son deficientes. (Yamada y Lavado, 2017 citado por Benites 2021). Todo ello a pesar de los esfuerzos que se realizaron a nivel gubernamental para regular la calidad de educación que brindaban las universidades, como es el caso de la Ley Universitaria N.º 30220 que menciona como uno de sus principios básicos el desarrollo de un espíritu crítico en los estudiantes. Esta situación es preocupante, ya que como menciona el World Economic Forum (WEF) en su proyección al año 2030, estima que a futuro el ámbito laboral, se verá influenciado por una revolución informática, por lo que serán necesarias el desarrollo de las siguientes competencias como las siguientes: el pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, gestión de personas, trabajo colaborativo e inteligencia emocional. (Zilberman, 2018)

Frente a este panorama, a nivel nacional, el reporte diagnóstico del Perú realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) el 2016 señala que el estudiantado de 15 años de edad a nivel nacional presentan niveles deficientes de competencias fundamentales, esto se determinó al realizar las evaluaciones PISA: en el caso de competencia en lectura, solo un 46% de los estudiantes lograron el nivel 2 o regular; es decir, un 54% de los estudiantes no manejan habilidades básicas de esta materia, lo que significa que no logran la comprensión y reflexión de lo que están leyendo. En el historial de las pruebas PISA realizadas en el país, se observa que en los años previos se han obtenido valores similares a los del 2018, y son estos estudiantes quienes probablemente habrían llegado a las aulas universitarias con tales

deficiencias en su desempeño estudiantil, con lo que se llega a deducir que el pensamiento crítico es escaso en los aprendices.

En esta investigación he observado que los estudiantes de la Facultad de Nutrición no muestran un desarrollo adecuado del pensamiento crítico, y esto se ve reflejado en las aulas al momento de las intervenciones o acciones que realizan, donde se evidencia la poca reflexión, análisis, evaluación, interpretación y toma de decisiones adecuadas al momento de enfrentarse ante un proyecto o reto, siendo este de mucha importancia en su desenvolvimiento estudiantil y posteriormente en su labor profesional dentro del ámbito del sector salud, tomando en cuenta que este campo laboral requiere de profesionales altamente calificados, en donde constantemente tendrán que solucionar problemas y tomar decisiones acertadas.

Por otro lado, se ha observado que en el Perú un porcentaje significativo de estudiantes no culmina sus estudios universitarios y esto se ha venido incrementando a lo largo de los años, en este caso se señala el periodo desde 2012 al 2018 con valores de 15.8 % hasta alcanzar los 17,6% respectivamente (Agüero et al., 2022) y entre las causas de la deserción universitaria relacionadas al aspecto cognitivo, se mencionan a las metodologías de estudio o estrategias de aprendizaje, obsoletas o poco eficaces (Espinoza et al., 2020) ya que las estrategias de aprendizaje permitirán al estudiante un control y regulación de su aprendizaje para alcanzar un óptimo desempeño (Weinstein, Palmer y Schulte, 2002 citado por Bastacini et al., 2020). Esto se evidencia en el aula ya que presentan dificultades en discriminar entre lo crucial de una información y lo que no lo es, problemas al recordar los temas realizados anteriormente, dificultades al relacionar nuevos conceptos, problemas en la creación de su propio contenido

y poca autonomía en su aprendizaje. Evidenciándose así que muchos de ellos no conocen ni ponen en práctica los procesos necesarios para un aprendizaje significativo como son la adquisición de información, codificación, recuperación y apoyo.

De lo mencionado párrafos anteriores se puede señalar la importancia del uso de estrategias de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico en los logros de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, no existen investigaciones previas que relacionen ambas variables en estudiantes universitarios, como si los hay en estudiantes de nivel básico.

La línea de investigación de este estudio está referida a la enseñanza y aprendizaje, el cual estudia acerca de las diversas perspectivas y conjeturas acerca de la enseñanza y aprendizaje; la relación entre el docente y estudiante y el ámbito donde esto ocurre; así como los procesos internos relacionados a la cognición y los estímulos que intervienen en el aprendizaje. Asimismo, investiga los métodos y estrategias específicas de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares.

Por todo lo expuesto es necesario preguntarnos:

1.1.1 Problema general

¿Cómo se relaciona las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima?

1.1.2 Problemas específicos

Asimismo, se plantean las siguientes preguntas específicas:

¿Cómo se relaciona las estrategias de aprendizaje y la Dimensión Sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima?

¿Cómo se relaciona las estrategias de aprendizaje y la Dimensión Dialógica del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima?

¿Cómo se diferencia las estrategias de aprendizaje según el sexo y edad de los estudiantes de una universidad de Lima?

¿Cómo se diferencia el pensamiento crítico, en general y por dimensiones, según el sexo y la edad de los estudiantes de una universidad de Lima?

1.2 Justificación de la investigación

Esta investigación se ha realizado como consecuencia de lo que se ha podido observar en los estudiantes de nutrición de una universidad privada de Lima, y es que muchos de ellos muestran escasas estrategias de aprendizaje que conllevan a aprendizajes superficiales y poco significativos, aunado a ello son ellos mismos quienes reflejan no haber desarrollado un pensamiento crítico al momento de dar una opinión o de su participación en clase a pesar de ser este esencial en su desarrollo profesional ya que esto se desea lograr dentro del perfil del egresado.

Por lo que es importante determinar si el poco manejo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes está relacionado con un escaso desarrollo del pensamiento crítico, mediante una investigación en estudiantes de la Facultad de Nutrición.

A nivel teórico la investigación permitirá determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico, además se podrá conocer en mayor medida el porqué del bajo desempeño de los estudiantes y el escaso desarrollo del la criticidad en el pensamiento. Además, que servirá como

antecedente a los próximos estudios que deseen evaluar la relación de ambas variables.

A nivel práctico el estudio permitirá determinar si el utilizar estrategias de aprendizaje está relacionado con el pensamiento crítico en los estudiantes, lo que permitirá ser un predictor del logro de esta competencia en su desempeño educativo. Además, podría ser usada proponer e implementar programas de intervención y talleres que tengan como finalidad el conocimiento e incorporación de las distintas estrategias de aprendizaje en los estudiantes que puedan ser aplicadas con ello se logre formar y potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de nutrición. Y a nivel curricular se podrían implementar de manera transversal estas estrategias dentro de la carrera de nutrición para lograr un adecuado desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

A nivel metodológico, el aporte es que mediante pruebas estadísticas se ha podido determinar el grado de confiabilidad y validez de las encuestas realizadas para ambas variables, además de determinar si son las adecuadas para relacionarlas y así puedan ser utilizadas en nuevas investigaciones.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

La investigación se realizó en una Universidad ubicada en una zona urbana de Lima, específicamente a 50 estudiantes de la carrera de nutrición y técnicas alimentarias que cursan el octavo ciclo, de edades que oscilan entre los 22 a 25 años, de ambos sexos, quienes están a un año de culminar su carrera universitaria y deberían haber adquirido las competencias necesarias de la profesión, las cuales fueron previamente establecidas por la institución y que serán de utilidad al momento de su desempeño profesional.

La limitación de la investigación se encuentra en que actualmente el país y el mundo se encuentran pasando por una pandemia, motivo por el cual El Estado Peruano mediante el Decreto Legislativo N°1495, artículo N°1 señala que a partir de los acontecimientos generados por el COVID – 2019 se faculta a las instituciones educativas como son las escuelas, institutos y universidades a brindar sus servicios de manera semipresencial y a distancia mediante el uso de las plataformas virtuales. Debido a ello es que la investigación se realizará en aulas virtuales, trayendo consigo, cambios en las circunstancias en que los estudiantes se desenvuelven en la clase y en el hogar debido a los diferentes contextos en los que se encuentran y las condiciones que tengan.

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo general.

- OG. Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en los estudiantes de una Universidad de Lima.

1.4.2 Objetivos específicos.

- O1 Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la Dimensión Sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima.

- O2 Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la Dimensión Dialógica del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima.

- O3 Comparar las estrategias de aprendizaje según el sexo y edad de los estudiantes de una universidad de Lima.

- O4 Comparar el pensamiento crítico, en general y por dimensiones, según el sexo y edad de los estudiantes de una universidad de Lima.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

A continuación, se mencionarán los antecedentes de esta investigación

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes nacionales

López (2022) elaboró un trabajo de investigación con la finalidad de hallar una asociación entre las estrategias de aprendizaje y las competencias digitales del educando en una universidad pública. La metodología utilizada es del tipo transversal, cuantitativa no experimental y de diseño descriptivo y correlacional, la muestra fue de 208 estudiantes. Para la investigación el autor elaboró un instrumento propio para dichas variables. En la investigación se determinó que existe una asociación significativa entre las competencias digitales y las estrategias de aprendizaje profundo.

Guzmán (2021), realizó una investigación con un diseño de la investigación fue correlacional de tipo cuantitativa entre las variables conciencia metacognitiva y estrategias de aprendizaje, el estudio fue realizado a 206 estudiantes universitarios, utilizando como instrumentos la Escala de conciencia metacognitiva elaborado por Swchraw y Dennison en 1994 y Escala de estrategias de aprendizaje y estudio elaborado por Weinstein, Schulte y Palmer en 1987. Finalmente Se determinó la correspondencia de los dos aspectos investigados.

Lévano (2020) hizo un estudio con la finalidad de determinar si un programa educativo y aplicativo para el desarrollo del pensamiento crítico estimularía y desplegaría la competencia estratégica en estudiantes de traducción. La muestra usada en la investigación cuasiexperimental estuvo conformada por 40 alumnos de la carrera de traducción y los instrumentos

utilizados en el estudio fueron elaborados por el autor. Finalmente se determinó que dicho programa afecta positivamente al desarrollo de la competencia.

Cieza y Palomino (2019) realizaron una investigación con el objetivo de determinar si existía una relación entre la resiliencia y el pensamiento crítico, para ello utilizó una metodología de estudio de enfoque tipo cuantitativo, nivel descriptivo y correlacional. La muestra para la investigación fue de 301 estudiantes de primer ciclo y los instrumentos utilizados fueron la Escala de resiliencia creada por Wagnild y Young y la Escala de disposición hacia el pensamiento crítico de Ecurra y Delgado. Finalmente, del estudio se determina la correlación que existe entre ambas variables.

Pastor (2019) realizó un estudio con el propósito de analizar si las variables estrategias de aprendizaje y logro académico en estudiantes universitarios se relacionan, es decir determinar si el uso de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes era beneficioso académicamente. La metodología usada para la investigación fue correlacional entre ambas variables y el nivel del estudio fue explicativo y transversal. La muestra que se usó en el 2015 fue de 63 estudiantes de pregrado y 53 estudiantes que cursaban la Segunda Especialidad de la carrera de Odontología entre los años 2015 al 2017. Para el estudio se utilizó la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA realizada por Román y Gallego (2008, citado por Pastor 2019). Obteniendo como resultado que la aplicación de las estrategias de aprendizaje anticipa un éxito en el logro de los aprendizajes por lo que se recomienda incluir estas estrategias

Vivanco (2019) realizó un estudio con la finalidad de determinar si existía una relación entre la criticidad del pensamiento y el aprendizaje basado en problemas, la metodología usada fue cuantitativa, descriptiva y correlacional. La

investigación aplica los instrumentos a 140 alumnos de la universidad. Para ello elaboraron dos cuestionarios de 24 ítems de escala Likert validados, para ambos componentes. Del estudio se determinó que existe una relación directa y significativa entre el aprendizaje basado en problemas y las habilidades de pensamiento crítico. Como resultado de la investigación se determinó que ambas variables presentan una relación significativa, por lo que se podría inferir que el desarrollo del pensamiento crítico permite desarrollar o potenciar otras habilidades o viceversa

Suarez (2019) realizó una investigación con la finalidad de hallar el si existe una correspondencia entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico para mejorar el aprendizaje en las técnicas de comunicación en un Instituto Superior Tecnológico, la metodología que se utilizó fue descriptiva y explicativa, para ello se elaboró un cuestionario que fue aplicado a 68 estudiantes de dicha casa de estudios y se determinó que existe una relación entre ambas variables.

Macedo (2018) elaboró un estudio con el propósito de hallar la relación entre la criticidad del pensamiento y el logro académico, en esta investigación la metodología fue de enfoque cuantitativo y un diseño no experimental. La muestra fue de 91 estudiantes de primer ciclo del 2007 – II del curso de Estadística I de la Facultad de Ingeniería Económica, Estadística y Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Ingeniería. El instrumento usado fue el de Watson-Glaser, Forma A. Y se determinó que las variables de la investigación no se relacionaban de manera significativa.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Almoslamani (2022) hizo un estudio con la finalidad de conocer el efecto entre las estrategias de aprendizaje y los logros de aprendizaje en estudiantes de nivel superior de la Facultad de educación de una casa de estudios en Arabia Saudita, para lo cual se realizó un estudio cuantitativo, de enfoque descriptivo transversal, además de investigar sobre el uso de las estrategias de aprendizaje según el sexo del alumnado, para ello se utilizó el instrumento ACRA el cual fue adaptado al contexto de dicha universidad. Para el estudio se seleccionó una muestra con 365 universitarios. Finalmente se conoció que existía una relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje y los logros de aprendizaje del educando, además se observó que las estudiantes del sexo femenino son las que presentan un mayor uso y dominio de las estrategias de aprendizaje frente a los hombres.

Alomery y Hazaymeh (2022) elaboraron una investigación con el propósito de conocer si la estrategia de aprendizaje de elaboración de mapas mentales causaba algún efecto en la mejora de las habilidades del pensamiento crítico en los alumnos universitarios del curso de inglés en Emiratos Árabes Unidos. El estudio se realizó a 42 estudiantes los cuales respondieron el instrumento cuyo nombre es “Prueba de habilidades de pensamiento crítico de California” el cual se aplicó en intervalos de tiempo, una a priori y otra a posteriori. La metodología realizada fue cuantitativa y descriptiva. Y como resultado se halló que existe una asociación entre las variables que son estrategias de aprendizaje de elaboración de mapas mentales y los niveles de logro óptimos en el curso de inglés.

Amin et al. (2020) elaboraron una investigación cuya finalidad es conocer si existe una relación significativa entre la metacognición y el desarrollo del pensamiento crítico, luego de aplicar cuatro estrategias de aprendizaje. La investigación se realizó en 109 estudiantes universitarios de 4to semestre del curso de Fisiología animal de la carrera de Educación con especialidad en Biología del país de Indonesia. La investigación es de tipo cuantitativa correlacional y en la fase experimental se elaboró un plan de trabajo en el que se realizaron las lecciones del curso aplicando estrategias de aprendizaje, en el que fueron evaluados antes de la aplicación de las estrategias metacognitivas en clase y otra evaluación posterior a de estas. Finalmente se observó que había una asociación entre las estrategias de aprendizaje, la metacognición y el desarrollo del pensamiento crítico.

Canese (2020) elaboró un estudio con la finalidad de identificar la calidad del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en 310 estudiantes de nivel superior en la facultad de Filosofía, el tipo de estudio fue observacional, descriptivo y de corte transversal. Para ello, el autor elaboró y aplicó un cuestionario de valoración Likert y halló que los alumnos presentan un grado de pensamiento crítico medio, según la percepción de los estudiantes, siendo estos conscientes de la importancia del desarrollo de esta competencia.

Burdiles et al. (2019) realizaron una investigación con estudiantes quienes presentaban la necesidad de reforzamiento en sus métodos de estudio, organización, lectura, etc., para ello se implementó el estudio de casos clínicos para mejorar el manejo dietético terapéutico y nutricional en pacientes que lo requerían, y es través de ello que se pretende lograr una mejora en sus estrategias de aprendizaje, necesarias para un satisfactorio desarrollo

profesional y una mejora en sus habilidades investigativas. Además de lograr un aprendizaje activo en los estudiantes. Aunado a ello los estudiantes elaboraban un reporte del caso según las fases de una investigación científica. La investigación se realizó con el objetivo de explorar el estudio de casos como una estrategia de aprendizaje en los estudiantes, esta se realizó mediante grupos de trabajo y como resultado se obtuvo que los estudiantes indicaron que el estudio de casos contribuye al fortalecimiento de las competencias en el manejo nutricional de adultos mayores, además de mejoras en la redacción y en su vocabulario científico. Del trabajo se concluyó que el uso de estas estrategias mejora el desarrollo de competencias como la redacción científica y un desenvolvimiento oral en la transmisión del caso.

Alquichire y Arrieta (2018), elaboraron una investigación acerca de la relación entre las habilidades del pensamiento crítico y el rendimiento académico en Barranquilla Colombia. La investigación se desarrolló con el objetivo de determinar si había una relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y un óptimo rendimiento de su desempeño académico en los estudiantes recién ingresados a la Licenciatura en la Universidad del Atlántico. La orientación del estudio fue cuantitativa y el diseño Correlacional. El instrumento fue desarrollado por 34 estudiantes recién ingresados a la Licenciatura de Química y Biología, del total de la muestra, más de la mitad eran mujeres en un 59% y el restante eran hombres, la edad de los estudiantes era ampliamente variable, siendo la mínima de 16 años y la máxima de 40 años. Para el caso de la variable pensamiento crítico se utilizó el instrumento de Watson y Glaser. Luego de la obtención de los resultados de la investigación se concluyó que no existe relación entre las variables mencionadas.

Luego de observar distintas investigaciones internacionales se puede señalar que el instrumento ACRA es usado constantemente para determinar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes por tratarse de una prueba confiable. En el caso del pensamiento crítico, son distintos los instrumentos utilizados, algunos de ellos elaborados por los autores de la investigación, dependiendo de las características de la población. Además, se observó que en la mayoría de las investigaciones dieron como resultados, relaciones significativas entre variables, lo que estaría en concordancia con lo que se menciona en la literatura encontrada.

Todos estos antecedentes han sido relevantes para seleccionar los instrumentos y la metodología más adecuada para esta investigación.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Definición de Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se definen como procesos o pasos que el estudiante selecciona intencionalmente con el objetivo de adquirir un aprendizaje de manera contextualizada. (Gallardo, Suarez y Pérez, 2009, citado por López, 2022)

También, se señala que, las estrategias de aprendizaje vienen a ser un grupo de habilidades o técnicas que el estudiante elige para codificar, comprender y recordar información. (Derry y Murphy, 1986, citados por López, 2022)

Ambas definiciones mencionadas anteriormente, son muy claras y están referidas a procesos cognitivos que debe tomar en cuenta y aplicar el estudiante

para lograr el éxito en su aprendizaje, siendo utilizadas de forma regulada e intencional.

También se refieren a las estrategias de aprendizaje como procesos mentales que permitirán que el estudiante pueda realizar una tarea de forma eficiente en diferentes espacios de aprendizaje. (Beltrán, 2003, citado por Grasso, 2019). Es decir, son operaciones cognitivas o herramientas mentales que usa el aprendiz.

Además, se señala que las estrategias de aprendizaje son usadas de manera intencional para el lograr una meta de aprendizaje determinada, para ello es necesario la aplicación de técnicas y actividades de aprendizaje tomando en cuenta las circunstancias y el medio en donde se encuentren, siendo conscientes de todo el proceso y evaluando y regulando la eficacia de estas estrategias. (Villalobos, 2012, citado por Gamboa y Meza, 2018).

Para Pozo y Postigo (1993, citado por Benites, Camizán y Damián 2021) las estrategias de aprendizaje se dan por medio de procesos integrados a nivel cognitivo y actitudinal, para lograr adquirir y almacenar un conocimiento para que estas sean utilizadas. El manejo de estas estrategias va a permitir que el estudiante sea organizado, planificado, etc. y además que el estudiante sea consciente de sus aprendizajes y sea capaz de autorregularse.

De la definición antes indicada, se desprende que el estudiante que utiliza estrategias de aprendizaje es autónomo, reflexivo de sus procesos y permanentemente busca la manera de lograr mejores resultados frente a distintos retos. Es decir, el estudiante se desarrolla de manera integral, utilizando no solo sus habilidades cognitivas sino además movilizándolo todo su ser.

Por lo que se puede afirmar que las estrategias del estudiante son un eslabón importante para conseguir un óptimo desempeño estudiantil.

Estas estrategias permitirán que el estudiante universitario tenga un desempeño óptimo en su desenvolvimiento estudiantil, además de ir reajustándose y mejorando mediante la metacognición.

Además, se señala que las estrategias de aprendizaje son intrínsecas de cada estudiante en su aprendizaje, es decir son hábitos que cada individuo utiliza en su aprendizaje, en la solución de problemas en todos los ámbitos donde se desempeña. (Solé 2006, citado por Gamboa y Meza, 2018)

Si bien las estrategias de aprendizaje son herramientas que cada estudiante utiliza, es él quien se autorregula y selecciona aquellas que son las ideales para la realización de un objetivo.

Se puede decir entonces que las estrategias de aprendizaje son utilizadas por el estudiante de manera deliberada, intencional y reflexiva, cuando se enfrenta a un nuevo reto de aprendizaje, para ello el estudiante debe tener en claro la meta que desea lograr y, además, de manera eficaz debe seleccionar la técnica cognitiva a usar, según la tarea que se le ha presentado, y finalmente evaluar el proceso y resultados, para así mejorarlo o modificarlo, es decir que sea autorregulado.

2.2.1.2 Características de las estrategias de aprendizaje.

Según Postigo y Pozo (1993, citado por Benites et al., 2021):

Los tres rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje son:

- a. Las estrategias de aprendizaje se utilizan de manera intencional, ordenada, siguiendo un conjunto de pasos que el propio aprendiz, selecciona y controla, siendo este quien se autorregula en el proceso y realiza una metacognición.
- b. Para poner en práctica estas estrategias el estudiante debe reflexionar sobre la forma en que utilizará estas estrategias, siendo indispensable el buen manejo de ellas según el objetivo que se desee alcanzar.
- c. Es necesario que el aprendiz sepa seleccionar las estrategias a utilizar según las condiciones, recursos, etc.

Es el aprendiz quien tiene el control de su propio aprendizaje siendo este aprendizaje autorregulado por él mismo.

De lo antes mencionado se concluye que las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procesos secuenciales que se dan de forma intencional por parte del estudiante, quien es el responsable de seleccionar y utilizar las estrategias que son ideales según la tarea a ejecutar. Para lograr la aplicación de estas estrategias el estudiante debe ser altamente consciente de su propio proceso de aprendizaje además de ser reflexivo y evaluarlas para modificarlas y mejorarlas. Es por medio de la ejecución de estas que el estudiante será autónomo y estratégico en relación con los aprendizajes que se desea adquirir.

Lo que lleva a reflexionar en la importancia de que los docentes sean conscientes del desarrollo integral en los estudiantes en su proceso formativo a nivel universitario.

2.2.1.3 Clasificación de las estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje se clasifican de diversas maneras, según los criterios que se toman en consideración, entre las principales encontramos a las de:

Según (Herrera, 2014; Retamal, 2014; Valle et al., 1999; Mayer y Weinstein, 1985, citado por García, 2016) señalan que las estrategias de aprendizaje se clasifican de la siguiente manera:

- Estrategias de ensayo, cuando el aprendiz escribe o repite información para lograr aprender y se realiza de manera asociativa.
- Estrategias de elaboración, en donde el estudiante relaciona la información reciente con sus saberes antes aprendidos.
- Estrategias de organización. Es donde se agrupa selectivamente la información, relacionándola entre sí según el criterio del aprendiz. Mediante esta estrategia la información es estructurada por jerarquías, clasificaciones, etc.
- Estrategias de control de la comprensión o metacognitivas. En el que el aprendiz es consciente del objetivo que desea lograr, las estrategias ideales a utilizar, además de mostrar una conducta alineada a ello. Estas estrategias metacognitivas son: la planificación previa a la tarea a enfrentar, la regulación en el proceso de aprendizaje tomando control de las acciones al enfrentarse a la tarea y la evaluación de los resultados del aprendizaje.
- Estrategias de apoyo o afectivas, que están más relacionadas a un mejoramiento continuo en el proceso de aprendizaje, que son calificadas como instrumentales, que vendrían a ser: la atención, concentración, motivación, manejo de la ansiedad, etc. Es decir, relacionado al ámbito actitudinal del aprendiz.

Con el tiempo las clasificaciones han ido variando sin perder su esencia y en muchos casos se ha modificado por la forma en que son nombrados.

De lo anterior, se puede observar que existen diversas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, sin embargo, el fondo de todas ellas es bastante

similar, lo que varía son las denominaciones de cada autor les ha asignado. Además, se observa que en todos los casos mencionados los autores no solo toman en cuenta el ámbito cognitivo del estudiante sino también el aspecto metacognitivo, social y afectivo. Debido a la gran diversidad de estrategias de aprendizaje que existen, es necesario que el estudiante las conozca a cabalidad y tome conciencia de su importancia en su proceso de aprendizaje.

En el presente estudio se usará la clasificación que seleccionaron Román y Gallego (2008 citado por Pastor, 2019) en el documento de Escalas de estrategias de aprendizaje ACRA, quienes clasifican las estrategias de aprendizaje de la siguiente manera: estrategias de atención, estrategias de codificación o almacenamiento y estrategia de recuperación, además de incluir a las estrategias de apoyo, las que se desarrollan a continuación.

2.2.1.4 Escalas que miden las estrategias de aprendizaje

Se pueden encontrar distintas escalas para su medición, y en esta investigación se usará las escalas de estrategia de aprendizaje ACRA (2008) que las clasificó en cuatro grupos, como son: la escala de adquisición, la escala de codificación, escala de recuperación y escala de apoyo.

a. Escala de Adquisición de información

La adquisición de la información ocurre cuando el aprendiz es expuesto a diversos estímulos y este retiene la información de estos estímulos en su registro sensorial. (Román y Gallego, 2008, citado por Pastor,2019). Posteriormente, el estudiante pone en acción la estrategia del repaso o repetición de la información, para que esta sea almacenada en la memoria a corto plazo. Según lo señalado anteriormente es importante que el estudiante sea consciente de ello, para que dicha estrategia sea usada de forma voluntaria e intencional.

En el momento de la adquisición de información, se presentan dos estrategias: las atencionales y las de repetición.

- **Estrategias Atencionales**

Estas estrategias permiten al aprendiz seleccionar y discriminar la información importante de la menos importante, esto ocurre de manera intencional y consciente. (Román y Gallego, 2008, citado por Pastor, 2019)

Las estrategias atencionales se clasifican en: Estrategias de Exploración y Estrategias de Fragmentación. (Román y Gallego, 2008, citado por Pastor, 2019)

- La estrategia de exploración permite que el estudiante ordene la información en forma general para poder tener un conocimiento macro de lo que se va a aprender. Estas estrategias permiten tener una idea general del material que se desea aprender y además se recomienda usarla cuando el objetivo o aplicación de la información no es clara.

- Las estrategias de fragmentación se utilizan cuando no se tienen saberes previos del tema, cuando estén claros las metas u objetivos de la tarea y cuando exista una correcta y clara organización de la información. En este caso se realiza el subrayado lineal y el subrayado idiosincrático.

Se observa claramente que la elección en el uso de estrategias atencionales varía de acuerdo con los objetivos de la tarea que se quieran alcanzar y además de la claridad del material a estudiar, por lo que el estudiante debe ser estratégico al elegir cuál de estas usar.

- **Estrategias de Repetición**

Están relacionadas con el repaso de la información para así poder recordarla y que esta contribuya a que la información pueda llegar a la memoria a largo

plazo. Para realizar la repetición de la información se puede usar distintas técnicas como hacerlo de forma mental, de forma hablada y periódica. (Román y Gallego,2008, citado por Pastor, 2019)

Si bien esta estrategia es evidente en el proceso del aprendizaje muchos estudiantes no la toman en cuenta en su desenvolvimiento estudiantil, y esto se evidencia en estudiantes que no vuelven a revisar el material hasta un día antes de una evaluación, dificultando así que haya un aprendizaje profundo del tema.

b. Escala de Codificación

La codificación propiamente dicha consiste en convertir la información a un código o viceversa. (Román y Gallego, 2008)

Las estrategias para la codificación son las que logran que los nuevos conocimientos que se encuentran en la memoria a corto plazo se almacene en la de largo plazo, por lo tanto en la codificación existe un vínculo que ocurre entre la nueva información y los saberes previos del estudiante, llamadas estructuras cognitivas. De esta manera el estudiante podrá ir construyendo sus propios aprendizajes.

Además, se menciona que el proceso de codificación influye la práctica periódica, la motivación, la forma de proceso del estímulo, que permiten lograr un aprendizaje profundo y activo relacionado con la asignación de un significado. (Smith y Kosslyn, 2008, citados por Jacobo et al, 2020)

Es en la codificación que la información va a tener un significado y va a ser comprendido por el aprendiz, por eso se dice que es la base del nivel más profundo en el aprendizaje.

Las estrategias para utilizar son: las nemotecnias, las construcciones de información en sus distintas formas y la clasificación u ordenamiento.

- **Nemotecnias**

La nemotecnia es una estrategia que permite la memorización mediante la codificación de la información. (Bruning, Schraw y Norby, 2012, citado por Jacobo et al., 2020)

El aprendizaje mediante el uso de nemotecnias es asociativo, para ello se requiere organizar u ordenar la información para que sea fácil de recordarla. Las nemotecnias se utilizan al usar rimas, acrósticos, palabras clave, etc. Jacobo et al., 2020).

Como se puede apreciar la nemotecnia es fácil de usar y no necesita de habilidades intelectuales superiores para ponerlas en práctica.

- **Elaboraciones**

En la elaboración de la información se relaciona la información reciente con los saberes ya adquiridos y lograr así un aprendizaje significativo. (Beltrán y Fernández, 2001, Barca, González y Valle, 1999, citado por Jacobo et al., 2020)

Además, en este proceso el estudiante elabora o crea su propio contenido al relacionar la información entre sí y con sus saberes previos, como saberes puede ser el parafraseo o autopreguntas. (Pozo, 2008, citado por Jacobo et al., 2020)

En la definición de Pozo (2008, citado por Jacobo et al., 2020) inciden en que en esta etapa el estudiante se apropia y crea su propio contenido, en cambio en la definición de Beltrán y Fernández (2001, Valle, Barca, y González, 1999, citado por Jacobo et al., 2020) el énfasis se da al señalar que en este proceso se logra el aprendizaje significativo.

c. Escala de Recuperación

Se evalúa las estrategias que usa el aprendiz para traer al presente los saberes antes aprendidos que se encuentran en la memoria a largo plazo.

Dentro de esta escala se toman en cuenta como aspectos a considerar la búsqueda y elaboración de una respuesta. La búsqueda referida encontrar el significado a definiciones, símbolos, representaciones, etc. En el caso del otro aspecto a considerar está relacionado con asociar la información, ordenarla, categorizarla, plasmarla y utilizarla. (Román y Gallego, 2008, citado por Pastor, 2019)

- Estrategias de Búsqueda

Son utilizadas para transferir el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo a la memoria a corto plazo, para ello es importante que el proceso de codificación se haya realizado de forma esquemática, ordenada o estructurada que permitirá una mejor reconstrucción de la información buscada por el aprendiz. (Román y Gallego, 2008, citado por Pastor, 2019)

- Estrategias de Generación de Respuestas

Dentro de ellas encontramos a la planificación o preparación de las respuestas y la respuesta escrita, esta es la fase aplicativa o de generación del producto final.

d. Escala de Apoyo

Las escalas de apoyo de Román y Gallego (2008, citado por Pastor, 2019) evalúan las estrategias de aprendizaje transversales a la adquisición, codificación y recuperación, estas están referidas a aspectos relacionados al ámbito actitudinal del individuo como la atención, motivación, autoestima, etc.

que son pilares importantes para el buen desenvolvimiento en el uso de las estrategias de aprendizaje. Cabe mencionar que las estrategias de apoyo se dan durante el desarrollo de todo el proceso de aprendizaje, por lo que se debe tener conciencia de la importancia del manejo y regulación por parte del aprendiz y del docente.

- **Estrategias metacognitivas**

La autorregulación consiste en que el estudiante al ser consciente de sus propios procesos y uso de estrategias de aprendizaje realice mejoras necesarias para lograr un óptimo desempeño en la realización de una tarea. Broc (2011, citado por Bastacini et al., 2020)

Es la metacognición la que logra que el alumno sea estratégico y autónomo durante tu aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas se clasifican en: Automanejo y autoconocimiento.

Cook y Mayer (1983, citado por Román y Gallego 2008) mencionan que en el caso del automanejo como estrategia metacognitiva, es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

- a. Determinar los objetivos que se desean alcanzar y establecer las estrategias para ello
- b. Valorar los resultados que se han obtenido
- c. Corregir en caso no se haya logrado las metas establecidas inicialmente

El autoconocimiento está referido a que el estudiante sea consciente de: ¿qué hacer? ¿Cómo hacer? ¿Cuándo hacer? ¿Porque hacer?

- **Estrategias socioafectivas**

Son aquellas que permiten tener un control de las emociones que impiden un aprendizaje efectivo como son: la ansiedad, falta de atención, motivación, etc. Es por ello la necesidad de que el estudiante pueda identificarlas y manejarlas mediante estrategias, técnicas, etc. (Pastor,2019)

Estas estrategias son cimientos fundamentales que pueden hacer la diferencia entre el logro o el fracaso de un estudiante. Es por ello que como docentes debemos ser muy empáticos con los estudiantes, reforzándolos, motivándolos, resaltando sus virtudes y señalando de forma asertiva los aspectos que debe mejorar.

2.2.2 Definición de Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico es la elaboración de juicios razonados luego de una evaluación o valoración de estos, mediante un autoanálisis de criterios y argumentos contextualizados de nuestro punto de vista. Apoyándose además de la metacognición que en todo momento estarán asociados a la razón. El pensamiento crítico es uno de los pilares necesarios para construir una sociedad en la que se actúe de manera razonable, crítica, analítica, etc. luego de haber realizado una evaluación a ciertas situaciones y opiniones. Es la filosofía quien promueve el desarrollo del pensamiento crítico mediante preguntas abiertas para su análisis, evaluación y razonamiento. (Santiuste et al., 2001, citado por Marciales, 2003)

En concordancia con la definición anterior, se afirma que el pensamiento crítico es el conjunto de ejercicios intelectuales como analizar, sintetizar, evaluar, conceptualizar, etc. en diversos ámbitos o situaciones que van a dirigir nuestras acciones y creencias. (Elder y Paul,2003, citado por Lévano,2020)

Además, se menciona que el pensamiento crítico es el conjunto de habilidades cognitivas como el análisis, inferencias, interpretación, etc. y la toma de decisiones y acciones en el ámbito personal y dentro de la sociedad. (Tobar, 2008, citado por Moreno y Velásquez, 2017)

Es importante resaltar que, si bien ambas definiciones coinciden en que el pensamiento crítico gestiona las habilidades cognitivas, (Tobar, 2008, citado por Moreno y Velásquez, 2017) menciona que el pensamiento crítico no solo se desarrolla de manera individual sino además en el ámbito social. Es por ello la importancia de fomentar en los estudiantes universitarios estos escenarios para lograr estudiantes desarrollen a plenitud el pensamiento crítico.

Corte (2015, citado por Moreno y Velásquez, 2017) señala que un estudiante que desarrolla el pensamiento crítico es aquel que autorregula su aprendizaje, administra de forma adecuada su tiempo, es autoeficaz y persevera para el logro de sus objetivos.

De la definición antes mencionada se desprende que, lograr desplegar el pensamiento crítico es integral y de orden superior. Es decir, no solo toman en cuenta las capacidades y habilidades del individuo, sino además el aspecto actitudinal, y afectivo como un punto de inicio y final para lograr un pensamiento de criticidad.

Para Watson – Glaser (2008, citado por Macedo, 2018), el pensamiento crítico es el conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades del aprendiz en el que se ve reflejado mediante la curiosidad, actitud investigativa, elaborar inferencias válidas, habilidad de abstracción y generalización, uso efectivo de las evidencias y el uso del conocimiento.

Debido a que había diversas definiciones del pensamiento crítico es que la Sociedad Americana de Filosofía reunió a profesionales de distinta índole con el propósito de llegar a una única definición de forma consensuada, este proyecto se denominó Delphi. Como consecuencia de este, se determinó que el pensar de manera crítica se realiza de forma intencional y controlada mediante el entendimiento, análisis, cuestionamiento y valoración de evidencias que serán señaladas y argumentadas de manera precisa y clara (Facione, 2007 citado por Hayashi, 2022)

Richard y Elder (2005, citados por Machuca, 2018) señalan, que el pensamiento crítico está relacionado con un pensamiento profundo y superior en el que se movilizan estructuras relacionadas al pensamiento para someterlas a parámetros intelectuales que comprueben su validez.

Facione (2007, citado por Hayashi, 2022) incide en que el pensamiento crítico es autorregulado, es decir que el estudiante es consciente de ello y toma decisiones y actitudes para su desarrollo, sin embargo, Richard y Elder (2005 citados por Machuca, 2018) únicamente lo definen en un ámbito más específico, que es el cognitivo.

Además, se realizó una caracterización de una persona que manifiesta un pensamiento crítico, señalando que es un individuo que cuestiona, investiga, analiza, valora, con apertura mental, buen oyente y capaz de asumir errores y corregirlos. (Facione, 2007, citado por Álvarez et al., 2019)

Son estas características ya identificadas, a las que todo estudiante debería aspirar, y para ello es necesario que el docente sea quien brinde los espacios para su desarrollo. Con la finalidad de que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje y el docente quien lo acompañe en el proceso.

Sin embargo, y a pesar de que se ha podido conocer las características del pensamiento crítico y la importancia de que los estudiantes la desarrollen, López (2012, citado por Álvarez et al., 2019) señala que este no se toma en cuenta dentro del currículo nacional y no se promueve su desarrollo en las aulas de manera integral. Esto nos lleva a la reflexión de que el docente y autoridades del ámbito universitario deben tomar acciones frente a este panorama.

En la actualidad únicamente se ha implementado a nivel nacional y de manera obligatoria mediante la Ley 30220, para propiciar el desarrollo de habilidades investigativas en todos los estudiantes de nivel superior. Ya que según señala Cangalaya (2020) se ha mostrado que las habilidades investigativas permiten el desarrollo del pensamiento crítico, sin embargo, ello no es suficiente ya que para el logro de un óptimo pensamiento crítico se necesitan de estrategias complementarias a esta, que permitan su desarrollo integral.

2.2.2.1 Características del Pensamiento Crítico.

Paul (citado por Hernández et al., 2017) menciona algunas características del pensamiento crítico como:

- Agudeza perceptiva, es la habilidad de determinar detalles específicos, conocer sobre ellos y posteriormente procesarlos reflexivamente para llegar a una conclusión.
- Cuestionamiento, al investigar las razones referentes al porqué de los elementos estudiados, para evaluarlos.
- Construcción y reconstrucción del conocimiento, se presenta al realizar un análisis del elemento de estudio, llevarlo a la práctica para luego presentar alternativas de solución a los problemas, como en el caso del Aprendizaje

Basado en Problemas, que según Morales (2018) no solo permiten desplegar competencias cognitivas de nivel superior, sino que además implica el desarrollo de habilidades sociales.

- **Mente abierta**, al tener apertura para escuchar y respetar diversos puntos de vista, para compararlos con los argumentos científicos frente a situaciones problemáticas y desarrollando así el pensamiento crítico.

- **Autorregulación**, al determinar nuestras fortalezas y debilidades y realizar cambios óptimos para una mejora continua.

- **Control emocional**, para recepcionar y evaluar distintas opiniones a las nuestras de manera respetuosa.

2.2.2.2 Clasificación del Pensamiento Crítico.

Santiuste et al. (2001 citado por Marciales, 2003) clasifican al pensamiento crítico en cinco dimensiones:

a. Dimensión contextual

Relacionado con los argumentos o fundamentos de base que nos llevaron a tomar una posición respecto de cierto tema, además de determinar los motivos de estos argumentos a lo largo del tiempo.

b. Dimensión sustantiva

Esta dimensión comprende de los argumentos, motivaciones y evidencias que se utiliza para justificar su una idea o punto de vista. Esta dimensión se clasifica en: lectura sustantiva, escritura sustantiva y escuchar y expresar oralmente sustantivo.

En la dimensión sustantiva ocurre un análisis y valoración formal de nuestros argumentos, y determinar si son los suficientemente válidos y consistentes (Aguilar et. al, 2018)

Para Villarini (2003, citado por Aguilar et al. 2018) la dimensión sustantiva es meramente un proceso de evaluación de los propios argumentos e ideas, centrándose en el ámbito del contenido de pensamientos.

c. Dimensión lógica

Referida a la interpretación personal que está influenciada de concepciones previas que permiten formular propias inferencias de lo que se leyó u observó.

d. Dimensión dialógica

Referido a un proceso más complejo ya que se agrupa todos los puntos de vista que no estén en concordancia al nuestro para dar una respuesta razonable a estos y donde se resalten las diferencias de perspectivas. Dentro de esta dimensión y para su evaluación se agrupan en: lectura dialógica, escritura dialógica y escuchar y expresar oralmente dialógico.

La dimensión dialógica permite analizar y evaluar los argumentos del otro, para luego dar una respuesta lógica frente a ellos. Rojas (2006, citado por Aguilar et al., 2018)

Esta dimensión logra la interacción de diversas posturas, dentro de la sociedad, y permite una adecuada convivencia democrática en donde se respetan los diversos puntos de vista. Torres, Tejada & Villabona (2013, citado por Aguilar et al. 2018)

e. Dimensión pragmática

Relacionado con un proceso introspectivo de análisis sobre los resultados obtenidos al realizar una inferencia y lo que implica esto.

Para Ennis (2011, citado por Hayashi 2022) el pensamiento crítico es clasificado en 3 etapas como son: 1. Llegar a una conclusión 2. La

argumentación de la posición que se tomó frente a una creencia o acción 3. La relación entre las ambas partes, conclusión y argumentación. Además, se mencionan disposiciones para la aplicación del pensamiento crítico como el análisis, búsqueda de alternativas, etc.

Facione (2007 citado por Hernández et al., 2017) menciona que el pensamiento crítico se presenta mediante el desarrollo de diversas capacidades y habilidades como la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

- a. Interpretación:** Es la forma en que procesa y da significado a una información, además de la expresión de esta mediante el parafraseo, argumentación, etc.
- b. Análisis:** Es hacer una comparación entre la inferencia probable y la real, para ello se debe fragmentar la información para examinarlas.
- c. Evaluación:** Está referido a contrastar la credibilidad de una información o representación con la realidad, mediante la experiencia, juicio, opinión, para darle un valor a ello.
- d. Inferencia:** Seleccionar la información relevante para llegar a una conclusión, creencias, resultados, deducciones, juicios, etc.
- e. Explicación:** Es presentar el razonamiento personal argumentado y justificado.
- f. Autorregulación:** Es examinar los procesos en el aprendizaje, de forma consciente para regularlos y mejorarlos, mediante el autoexamen y la autocorrección.

Watson y Glaser (2008, citado por Macedo, 2018) dimensionan al pensamiento crítico de la siguiente manera:

- **Inferencia**

Es el resultado de evaluar una información o un supuesto y posteriormente llegar a una conclusión.

- **Reconocimiento de supuestos**

Es diferenciar las hipótesis implícitas o que se creen que son ciertas.

- **Interpretación**

Es evaluar y segregar las evidencias, además de determinar si las generalizaciones son adecuadas y se basan en las evidencias observadas.

- **Evaluación de supuestos**

Es la habilidad de ordenar los argumentos por jerarquías según el nivel de importancia.

- **Deducción**

Con los elementos observados se relaciona lógicamente las hipótesis con las conclusiones.

Por otro lado, Rodríguez y Vendrelli (2020) señalan, que el pensamiento crítico es dimensionado en 3 categorías, tomado en cuenta que el desarrollo de este pensamiento está formado por un conjunto de elementos, que integrados de forma adecuada desencadenan en la resolución de problemas o actitudes en el individuo, y estas son:

- a. **Habilidades**

Cuyos subdimensiones son la solución de problemas, toma de decisión y razonamiento.

- b. **Disposición**

Perseverancia intelectual, humildad intelectual, empatía intelectual, inquietud y autonomía intelectuales.

c. **Conocimiento**

Información general, conocimiento específico y experiencia. Si bien se ha podido conocer las características del pensamiento crítico y de la importancia de que los estudiantes la desarrollen. López (2012, citado por Álvarez et al., 2019) señala que esto no se toma en cuenta dentro de la currícula y no se promueve su desarrollo en las aulas.

Existen diversas clasificaciones como definiciones acerca del pensamiento crítico, siendo las mencionadas por Rodríguez y Vendrelli (2020) tomando como referencia a varios investigadores, señalan de forma más amplia y completa la forma de dimensionar el pensamiento crítico, ya que toman en cuenta no solo es aspecto cognitivo sino además el actitudinal para el desarrollo del pensamiento crítico.

Para este estudio se usará la clasificación elaborada por Santiuste et al. 2001, quienes dividen al pensamiento crítico en cinco dimensiones: dimensión contextual, dimensión sustantiva, dimensión lógica, dimensión dialógica y dimensión pragmática.

2.2.2.3. El pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en el contexto universitario

Desde hace un tiempo atrás, en las universidades se menciona la importancia del desarrollo pensamiento crítico en los estudiantes, por lo que se incluye a este como uno de sus objetivos del logro de los aprendizajes, sin embargo y a pesar de que este ha sido integrado de manera teórica en las curricular universitaria, no se menciona de forma precisa como se lograría. Por

lo que se observa que el pensamiento crítico no se estaría fomentando de manera práctica. (Ellerton, 2015 citado por Rodríguez y Vendrelli , 2020). Esto podría estar ocurriendo debido a que el pensamiento crítico es definido mediante diversos paradigmas y no se llega a uniformizar su concepto, lo que conlleva a inconsistencias al momento de su incentivarlo y evaluarlo. Esta afirmación también es corroborada por Davies (2015 citado por Díaz, Ossa, Palma, Lagos y Boudon, 2019) quien señala que no ha existido un consenso en la conceptualización ni la clasificación del pensamiento crítico, lo que hace que no se tenga una definición clara ni una óptima comprensión de esta competencia, lo que es el punto de partida para poder incentivarla y desarrollarla.

Además, se puede observar que existen distintas posiciones acerca del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, en el caso de Arum y Roksa, (2011 citado por Arranz et al., 2018) afirman que el pensamiento crítico no puede ser enseñado a nivel universitario ya que los estudiantes carecen de nivel intelectual para comprender la competencia y las implicancias de ello. Ellos mencionan que los estudiantes de los primeros años de estudio no cuentan con las herramientas necesarias para desarrollar e incorporar al pensamiento crítico. En contraposición a ello, Pascarella, Blaich, Martin y Hanson, (2011 citado por Arranz et al., 2018) quienes evaluaron la investigación de Arum y Roksa, afirman que los estudiantes universitarios tienen la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico y que no se debería afirmar de forma categórica lo contrario.

Thomson (2011, citado por Arranz et al., 2018) menciona algo similar cuando afirma que el pensamiento crítico incluso puede ser enseñado desde el nivel escolar en adelante, sin embargo, la dificultad que encuentra es que los docentes no están capacitados para ello.

Otra de las posibles causas del escaso desarrollo del pensamiento crítico son las estrategias de aprendizaje poco innovadoras usadas por los docentes de nivel superior, ya que las clases se desarrollan de manera tradicional, en donde el profesor es el protagonista del proceso enseñanza aprendizaje y el estudiante solo un receptor pasivo. (Fuad, Zubaidah, Mahanal y Suarsini, 2017 citado por Rodríguez y Vendrelli, 2020), lo que podría conllevar a una mera memorización de los conocimientos y no una comprensión y aprendizaje significativo que luego le permitirá desarrollar el pensamiento crítico.

En el caso de Altuve (2010 citado por Arranz et al., 2018) menciona que el desarrollo del pensamiento crítico no estaría relacionado al año en el que se cursa los estudios universitarios, sino más bien, por el área de estudio o curso que se esté desarrollando. Sin embargo, esta afirmación es rechazada por Huber y Kuncel (2016), quienes mencionan que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios no solo se aprendería en las aulas, sino que además tendría una implicancia holística, ya que los estudiantes incrementarían el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la madurez y las experiencias vividas a través de los años.

De lo antes señalado se puede afirmar que el pensamiento crítico sí se puede desarrollar en un nivel superior, pero ello va a depender de diversos factores.

Por otro lado, se ha observado que el desarrollo de estrategias metacognitivas es un predictor del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. (Amin et al., 2020) al igual que Dincer (2022), quien afirma que la metacognición en estudiantes de nivel superior está íntimamente relacionada con la criticidad del aprendiz. Si bien no hay estudios que relacionen al

pensamiento crítico con todas las estrategias de aprendizaje mencionadas por Román y Gallego, se puede observar estudios que relacionan el uso de estas estrategias con el logro de los aprendizajes, como en el caso de Pastor (2019) quien señala que el uso de estrategias en estudiantes universitarios conlleva a un logro de aprendizajes, como en el caso de las de apoyo relacionados al área socio afectiva son determinantes, lo mismo ocurre con Gamboa (2018) quien menciona que el uso de estrategias de aprendizaje se encuentra vinculado a un óptimo rendimiento académico en los estudiantes. Y es Juárez (2020) quien realiza una investigación más específica al evaluar las estrategias de aprendizaje de codificación que utilizan los estudiantes y sus logros académicos, para determinar que las estrategias de elaboración y codificación son usadas por los estudiantes de logros destacados.

También se menciona que los estudiantes sobresalientes con altos niveles de logros académicos dominan el uso de estrategias de aprendizaje emotivo - afectivas y de metacognición, a diferencia de los estudiantes que no realizan. Yip (2012, citado por Bustamante, 2022).

Por otro lado, Guzmán (2021) encontró que la aplicación de estrategias de aprendizaje resulta más efectiva si el estudiante ha desarrollado una conciencia metacognitiva, al ser consciente y reflexivo en su proceso de aprendizaje. Y además se ha observado que la autorregulación de los aprendizajes está relacionada con las estrategias de aprendizaje, ya que, para poder evaluar, regular y optimizar el proceso de aprendizaje se debe conocer y aplicar las estrategias de aprendizaje. (Bastacini et al. ,2020).

De lo mencionado anteriormente se desprende que el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios predice un logro de aprendizaje óptimo y significativo.

2.3 Definición de términos

- Estrategias de aprendizaje

Son un conjunto de procesos mentales y técnicas adecuadas que el aprendiz usa de manera voluntaria y regulada con la finalidad de adquirir un conocimiento. (Beltrán 2003, citado por Gamboa y Meza, 2018)

- Pensamiento crítico

Elaboración de una idea o juicio contextualizado, luego de una interpretación, análisis, y cuestionamiento de este. (Santuiste et al., 2001, citado por Marcial 2003)

- Disposición hacia el pensamiento crítico

Es la actitud que tiene el aprendiz en el despliegue de su pensamiento crítico, teniendo como punto de partida la motivación de ello. (Escrura y Delgado, 2008 citado por Álvarez et. al 2019)

- Inferencia

Es la conclusión a que se llega a partir de evidencias, luego de un proceso de análisis, interpretación y evaluación. (Enciclopedia Británica, citada por López, et. al 2020)

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general.

HG. Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en los estudiantes de una Universidad de Lima

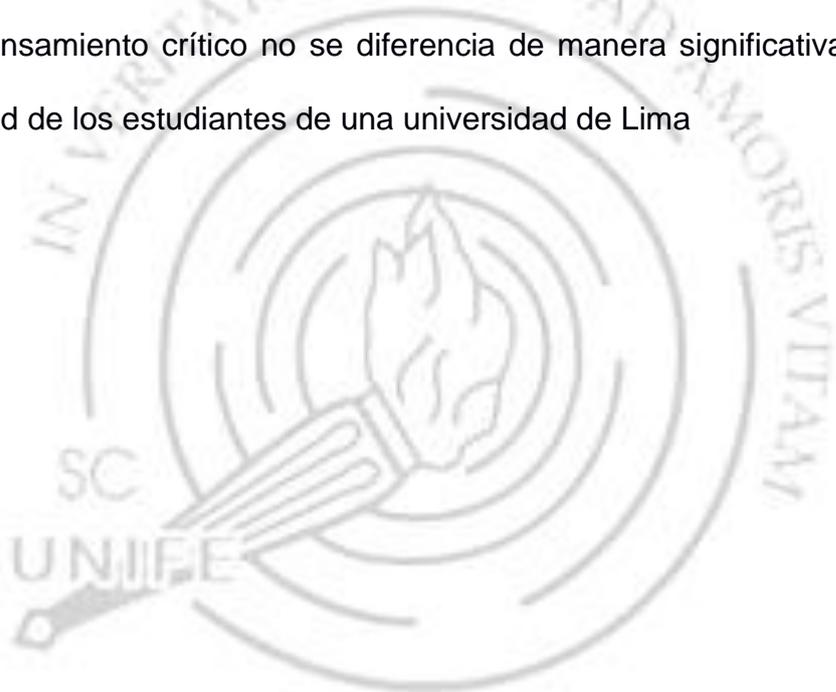
2.4.2 Hipótesis específicas.

H1 - Las estrategias de aprendizaje y la dimensión Sustantiva del pensamiento crítico se relacionan de manera significativa y directa, en estudiantes de una universidad de Lima.

H2 - Las estrategias de aprendizaje y la dimensión Dialógica del pensamiento crítico se relacionan de manera significativa y directa, en estudiantes de una universidad de Lima.

H3 - Las estrategias de aprendizaje no se diferencian de manera significativa según el sexo y edad de los estudiantes de una universidad de Lima.

H4 - El pensamiento crítico no se diferencia de manera significativa según el sexo y edad de los estudiantes de una universidad de Lima



CAPÍTULO III: MÉTODO

A continuación, se menciona la metodología del estudio

3.1 Nivel, Tipo y Diseño de la Investigación

Este estudio presenta un nivel descriptivo, en el cual se desea medir, las variables estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en el estudiantado de una universidad de Lima.

Según Hernández y Mendoza (2018), en un estudio descriptivo se realiza una evaluación o búsqueda de información de las variables previamente seleccionadas para que de esa manera se pueda caracterizarlas.

El presente estudio se ejecutará bajo el enfoque cuantitativo, que según lo indicado por (Hernández y Mendoza, 2018) en este tipo de estudio se obtienen datos en base a hechos reales o materiales que pueden ser medidos para su análisis y de esta forma contestar preguntas de investigación y probar hipótesis preestablecidas. Según (Ricoy 2006 citado por Beltrán y Ortiz 2020) la investigación es de paradigma positivista cuya finalidad es comprobar una hipótesis mediante el uso de aparatos estadísticos o el uso de elementos numéricos para conocer los parámetros de una variable.

Este estudio presenta un diseño de la investigación no experimental transeccional o colateral debido a que la obtención de los datos ocurre en un solo momento. (Liu, 2008 y Tucker, 2004, citado por Hernández, 2018). Además, es correlacional debido a que se describe la correspondencia entre ambas variables, en la presente investigación las variables son el pensamiento crítico y las estrategias de aprendizaje.

El diseño del estudio se representa según la figura 1 de esta forma:

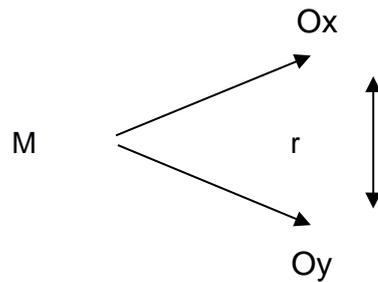


Figura 1: Representación de diseño de un estudio no experimental

Fuente: Hernández y Mendoza (2018)

Elaboración: Propia

Según:

M: Muestra

Ox: Observaciones de la variable pensamiento crítico

Oy: Observaciones de la variable estrategia de aprendizaje

r: Relación entre ambas variables

En el diagrama se puede determinar que O1 es el pensamiento crítico, O2 la estrategia de aprendizaje y r es la relación entre las variables.

3.2 Participantes

3.2.1 Población.

En una investigación, la población está conformado por un grupo de casos que presentan una similitud que además presentan ciertas especificaciones . Mientras que la muestra es definida como un subgrupo de la población. (Hernández y Mendoza, 2018).

En este estudio, la población será de 50 estudiantes de nutrición de 4to año de una Universidad de Lima.

3.2.1.1 Criterios de inclusión

- Estudiantes de 4to año de la facultad de nutrición
- La edad oscila entre 20 años a más
- Lugar de residencia: Lima

3.2.1.2 Criterios de exclusión

- Estudiantes de nutrición de los tres primeros años
- Egresados de la carrera de nutrición

3.2.2 Muestra

La muestra está constituida por 45 estudiantes del 4to año de la carrera de nutrición de una Universidad de Lima.

3.2.3 Muestreo

El muestreo de la investigación será censal, es decir los instrumentos serán aplicados al total de estudiantes de 4to año de nutrición de una universidad de Lima.

3.3 Variables de la investigación

En este estudio se desea establecer una relación entre la variable estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en una universidad en Lima. En los diseños transaccionales los datos son adquiridos una sola vez y en un momento puntual. (Hernández y Mendoza, 2018).

Las variables de este estudio son las siguientes:

3.3.1 Estrategias de aprendizaje

Son el conjunto de pasos o procesos mentales que se dan de forma intencional en el aprendizaje, con la finalidad de lograr la adquirir, almacenar y utilizar dicha información. (Nisbett y Schuck – Smith 1987, citado por Román y Gallego, 2008)

Tabla 1

Operacionalización de la variable estrategia de aprendizaje Instrumento: Escalas que miden las Estrategias de aprendizaje - ACRA

| Dimensiones | Indicadores | Ítems |
|---------------------------------------|--|------------------------|
| Escala de adquisición de información | Lectura en voz alto, subrayado, apuntes y esquemas | Escala I del 1 al 20 |
| Escala de codificación de información | Elaboración de resúmenes, clasificación del contenido mediante gráficos, metáforas y rimas. | Escala II del 1 al 46 |
| Escala de recuperación de información | Recordar la información al relacionarlo con los saberes previos, con los errores corregidos, etc. | Escala III del 1 al 18 |
| Escala de apoyo | Reflexión, metacognición, planificación de las estrategias a utilizar, manejo de la autodisciplina, motivación y autoconcepto. | Escala IV del 1 al 35 |

3.3.2 Pensamiento crítico

El pensamiento crítico la elaboración de juicios razonados que se dan posteriormente a un análisis, evaluación de evidencias, valoraciones entre otras, en diversos ámbitos como los personales, laborales, académicos. (Santuiste et al., 2001, citado por Marcial 2003)

Tabla 2

Operacionalización de la variable pensamiento crítico Instrumento: Cuestionario de pensamiento crítico (CPC2) - Santiuste et al. (2001)

| Dimensiones | Indicadores | Ítems |
|---|--|----------------------------------|
| <u>Sustantiva</u> : acciones mediante los cuales explicamos y justificamos nuestra posición. | Expresar por escrito argumentos o sustentos Escuchar y expresar oralmente los fundamentos y argumentos de su posición respecto a algún tema | 1 al 12 17 al 22 25 al 28 |
| <u>Dialógica</u> : acciones realizadas para analizar y contrastar diversos enfoques ante una misma circunstancia. A partir de sustentos razonados y analizados. | Expresar por escrito alternativas u otros puntos de vista del mismo hecho, Escuchar y expresar oralmente otras posiciones del mismo hecho. | 13 al 16 23 al 24 29 al 30 |

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de información se realizará mediante encuestas con preguntas cerradas, en las que se interrogará a los estudiantes para conseguir información sistemática y ordenada sobre las variables consideradas en el estudio.

Para ello se procederá a explicar a los estudiantes la forma de completar los instrumentos, previamente tendrán que dar su consentimiento para la realización de esta.

3.4.1 Fichas técnicas de instrumentos

- Estrategias de aprendizaje será la Escala De Estrategias de Aprendizaje
- ACRA
- Autores: Román y Gallegos
- Procedencia: TEA Ediciones (2008)
- Aplicación: de forma individual
- Duración de la prueba: 30 minutos

Si bien el instrumento fue elaborado en 1994, en investigaciones recientes se siguen utilizando por su grado de confiabilidad y precisión a nivel nacional e internacional. Por ello se determinó usarlo en el presente estudio.

- Cuestionario de pensamiento crítico (CPC2) - Santiuste et al. (2001).

Los instrumentos serán enviados mediante Google Form, el cual recabará la información en forma ordenada en las hojas de cálculo de Excel.

- Autores: Santiuste
- Aplicación: de forma individual
- Duración de la prueba: 40 minutos

3.5 Técnicas de Procesamiento y análisis de datos

En este estudio se realizó el procesamiento de datos utilizando el programa estadístico denominado en castellano Paquete estadístico para las Ciencias Sociales 23.0 (SPSS), específicamente las pruebas de Kolmogorov - Smirnov para determinar si la muestra presenta una distribución normal y posteriormente el coeficiente de correlación de Pearson.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Este capítulo permite mostrar los resultados que se hallaron en la investigación en el que estableció dos variables que son las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer y cuarto año de la facultad de nutrición de una casa de estudios de nivel superior en Lima.

4.1 Resultados de los análisis con la estadística descriptiva

La tabla siguiente muestra información acerca de los datos sociodemográficos de los estudiantes de nutrición

Tabla 3

Características de la muestra de estudiantes de una universidad de Lima

| Variable sociodemográfica | Categoría | f | % |
|---------------------------|-----------|----|------|
| Sexo | Hombre | 22 | 48.9 |
| | Mujer | 23 | 51.1 |
| Edad | 21 años | 7 | 15.6 |
| | 22 años | 7 | 15.6 |
| | 23 años | 13 | 28.9 |
| | 24 años | 18 | 40.0 |

Nota. - f: frecuencia; %: porcentaje

La tabla 3 muestra los resultados descriptivos que corresponden a las particularidades del prototipo. En ella se aprecia una semejanza estadística entre hombres y mujeres (diferencia del 2.2%). Con respecto a la edad, la mayor proporción corresponde a los estudiantes de 24 años (40.0%), seguido por los que tienen 23 años (28.9%); con menor proporción, los estudiantes con 21 y 22 años, ambos con 15.6%.

La tabla 4 presenta las estrategias de aprendizaje que utiliza el alumnado de la facultad de nutrición con respecto a las cuatro estrategias mencionadas en el cuestionario ACRA, que son las de adquisición de la información, codificación de la información, recuperación de la información y estrategias de apoyo.

Tabla 4

Niveles de las estrategias de aprendizaje que presentan los estudiantes de una universidad de Lima.

| Estrategias de aprendizaje | Bajo | | Medio | | Alto | |
|------------------------------------|------|------|-------|------|------|------|
| | f | % | f | % | F | % |
| <i>Adquisición de información</i> | 11 | 24,4 | 34 | 75,6 | -- | -- |
| <i>Codificación de información</i> | 8 | 17,8 | 25 | 55,6 | 12 | 26,7 |
| <i>Recuperación de información</i> | 14 | 31,1 | 22 | 48,9 | 9 | 20,0 |
| <i>Apoyo al procesamiento</i> | 23 | 51,1 | 13 | 28,9 | 9 | 20,0 |

Nota.- f: frecuencia; %: porcentaje

En la tabla 4 muestra los resultados descriptivos sobre los niveles de las estrategias de aprendizaje. Predomina el nivel medio en las estrategias de Adquisición, Codificación y Recuperación, y además el escaso nivel en la estrategia de Apoyo.

Tabla 5

Niveles del pensamiento crítico, en general y por dimensiones, que presentan los estudiantes de una universidad de Lima.

| Pensamiento Crítico / dimensiones | Bajo | | Medio | | Alto | |
|--------------------------------------|------|------|-------|------|------|------|
| | f | % | f | % | F | % |
| Pensamiento crítico | 13 | 28,9 | 14 | 31,1 | 18 | 40,0 |
| <i>Sustantiva</i> | 9 | 20,0 | 18 | 40,0 | 18 | 40,0 |
| <i>Dialógica</i> | 14 | 31,1 | 13 | 28,9 | 18 | 40,0 |

Nota. - f: frecuencia; %: porcentaje

La tabla 5 se muestra los resultados referidos a los niveles de pensamiento crítico. En general, predomina sólo el nivel alto, seguido del nivel medio. Respecto a la dimensión *Sustantiva*, predominan los niveles intermedio y superior con la misma proporción; finalmente, en relación con la dimensión *Dialógica*, predomina el nivel bajo en la tercera parte de los estudiantes, seguido del nivel alto.

4.2 Resultados de los análisis con la estadística inferencial

Tabla 6

Análisis de las distribuciones y su ajuste a la curva normal. (n=45)

| Variable | Dimensiones | Shapiro Wilk | | |
|----------------------------|------------------------------------|--------------|------|-------|
| | | SW | g.l. | p |
| Estrategias de aprendizaje | <i>Adquisición de información</i> | ,807 | 45 | <.001 |
| | <i>Codificación de información</i> | ,830 | 45 | <.001 |
| | <i>Recuperación de información</i> | ,775 | 45 | <.001 |
| | <i>Apoyo al procesamiento</i> | ,620 | 45 | <.001 |
| Pensamiento crítico | <i>Sustantiva</i> | ,849 | 45 | <.001 |
| | <i>Dialógica</i> | ,855 | 45 | <.001 |
| | <i>General</i> | ,861 | 45 | <.001 |

Con la finalidad de determinar si la distribución de los datos correspondientes a las variables implicadas en este estudio, se ajustan o no a la distribución normal, se empleó la prueba Shapiro Wilk, cuyos resultados mostraron valores de probabilidad que indican que la distribución no se asemeja a la curva normal ($p < 0.05$, no se acepta H_0 = no existen desigualdades significativas dentro de la distribución; y se acepta H_1 = sí existen desigualdades significativas dentro de la distribución), este dato propone que, para responder a los objetivos que implica correlaciones, se emplee la prueba de significancia estadística no paramétrica rho de Spearman (r_s).

Tabla 7

Relación entre las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima.

| Estrategias de aprendizaje | Estadísticos | Pensamiento crítico |
|------------------------------------|--------------|---------------------|
| <i>Adquisición de información</i> | r_s | ,836** |
| | P | <.001 |
| | r^2 | .70 |
| <i>Codificación de información</i> | r_s | ,972** |
| | P | <.001 |
| | r^2 | .94 |
| <i>Recuperación de información</i> | r_s | ,550** |
| | P | <.001 |
| | r^2 | .30 |
| <i>Apoyo al procesamiento</i> | r_s | ,411** |
| | P | .005 |
| | r^2 | .17 |

Todas las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico se correlacionan de manera significativa ($p < .05$), de forma directa ($r_s > 0$). La fuerza de asociación es mayor cuando se correlacionaron las dimensiones *codificación* (tamaño del efecto grande: $r_s > .50$, compartiendo el 94% de la varianza explicada) y *Adquisición* (tamaño del efecto grande: $r_s > .50$, compartiendo el 70% de la varianza explicada); con menor fuerza de asociación, se reportaron las correlaciones de las dimensiones *Recuperación* (tamaño del efecto grande: $r_s > .50$, compartiendo el 30% de la varianza explicada) y *Apoyo al procesamiento* (tamaño del efecto mediano: $.30 < r_s < .50$, compartiendo el 17% de la varianza explicada).

Tabla 8

Relación entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Sustantivo del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima.

| Estrategias de aprendizaje | Estadísticos | Sustantivo |
|------------------------------------|--------------|------------|
| <i>Adquisición de información</i> | r_s | ,837** |
| | p | <.001 |
| | r^2 | .70 |
| <i>Codificación de información</i> | r_s | ,971** |
| | p | <.001 |
| | r^2 | .94 |
| <i>Recuperación de información</i> | r_s | ,549** |
| | p | <.001 |
| | r^2 | .30 |
| <i>Apoyo al procesamiento</i> | r_s | ,409** |
| | p | 0.005 |
| | r^2 | .17 |

Todas las estrategias de aprendizaje y la dimensión *Sustantiva* de la criticidad del pensamiento se correlacionan de manera significativa ($p < .05$), de manera directa ($r_s > 0$). La intensidad del vínculo es mayor cuando se correlacionaron las dimensiones *codificación* (tamaño del efecto grande: $r_s > .50$,

compartiendo el 94% de la varianza explicada) y *Adquisición* (tamaño del efecto grande: $r_s > .50$, compartiendo el 70% de la varianza explicada); con menor fuerza de asociación, se reportaron las correlaciones de las dimensiones *Recuperación* (tamaño del efecto grande: $r_s > .50$, compartiendo el 30% de la varianza explicada) y *Apoyo al procesamiento* (tamaño del efecto mediano: $.30 < r_s < .50$, compartiendo el 17% de la varianza explicada).

Tabla 9

Relación entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Dialógica del pensamiento crítico en los alumnos de una universidad de Lima.

| Estrategias de aprendizaje | Estadísticos | Dialógico |
|------------------------------------|--------------|-----------|
| <i>Adquisición de información</i> | r_s | ,877** |
| | p | <.001 |
| | r^2 | .77 |
| <i>Codificación de información</i> | r_s | ,918** |
| | p | <.001 |
| | r^2 | .84 |
| <i>Recuperación de información</i> | r_s | ,485** |
| | p | .001 |
| | r^2 | .24 |
| <i>Apoyo al procesamiento</i> | r_s | ,421** |
| | p | .004 |
| | r^2 | .18 |

Todas las estrategias de aprendizaje y la dimensión *Dialógica* del pensamiento crítico se correlacionan de manera significativa ($p < .05$), de manera directa ($r_s > 0$). La intensidad del vínculo es mayor cuando se correlacionaron las dimensiones *codificación* (tamaño del efecto grande: $r_s > .50$, compartiendo el 84% de la varianza explicada) y *Adquisición* (tamaño del efecto grande: $r_s > .50$, compartiendo el 77% de la varianza explicada); con menor fuerza de asociación, se reportaron las correlaciones de las dimensiones *Recuperación* (tamaño del efecto mediano: $.30 < r_s < .50$, compartiendo el 24% de la varianza explicada) y

Apoyo al procesamiento (tamaño del efecto mediano: $.30 < r_s < .50$, compartiendo el 18% de la varianza explicada).

Tabla 10

Estrategias de aprendizaje según el sexo y edad de los estudiantes de una universidad de Lima.

| Variable de comparación | Estrategias de aprendizaje | Categorías | Normalidad | | Rango promedio | Prueba | |
|-------------------------|----------------------------|------------|------------|-------|----------------|---|-----------------|
| | | | SW | p | | | |
| Sexo | Adquisición | Hombre | ,356 | <.001 | 21,95 | <i>U de Mann Whitney</i> U=230; p=.584 | |
| | | Mujer | ,283 | <.001 | 24,00 | | |
| | Codificación | Hombre | ,264 | <.001 | 25,11 | | U=206.5; p=.270 |
| | | Mujer | ,312 | <.001 | 20,98 | | |
| | Recuperación | Hombre | ,313 | <.001 | 25,41 | | U=200; p=.227 |
| | | Mujer | ,233 | ,002 | 20,70 | | |
| | Apoyo | Hombre | ,381 | <.001 | 23,41 | | U=244; p=.827 |
| | | Mujer | ,372 | <.001 | 22,61 | | |
| Edad | Adquisición | 21 años | ,244 | ,200 | 27,21 | H=1.697; g.l.=3; p=.638 | |
| | | 22 años | ,381 | ,003 | 18,79 | | |
| | | 23 años | ,283 | ,005 | 23,88 | | |
| | | 24 años | ,367 | <.001 | 22,36 | | |
| | Codificación | 21 años | ,407 | ,001 | 23,43 | H=1.114; g.l.=3; p=.774 | |
| | | 22 años | ,330 | ,020 | 26,00 | | |
| | | 23 años | ,282 | ,006 | 24,27 | | |
| | | 24 años | ,283 | ,001 | 20,75 | | |
| | Recuperación | 21 años | ,394 | ,002 | 16,14 | H=4.937; g.l.=3; p=.176 | |
| | | 22 años | ,417 | ,001 | 31,50 | | |
| | | 23 años | ,237 | ,043 | 23,08 | | |
| | | 24 años | ,306 | <.001 | 22,31 | | |
| | Apoyo | 21 años | ,434 | <.001 | 15,50 | H=3.519; g.l.=3; p=.318 | |
| | | 22 años | ,485 | <.001 | 23,43 | | |
| | | 23 años | ,383 | <.001 | 23,00 | | |
| | | 24 años | ,378 | <.001 | 25,75 | | |

Las valoraciones de probabilidad procedentes de las pruebas no paramétricas de comparación, mostradas en la tabla 10, indican que las estrategias de aprendizaje no se diferencian de forma significativa ni por el sexo de los estudiantes ni por la edad de estos ($p < .05$).



Tabla 11

Pensamiento crítico, en general y por dimensiones, según el sexo y edad de los alumnos de una universidad de Lima.

| Variable de comparación | Pensamiento Crítico / dimensiones | Categorías | Normalidad | | Rango promedio | Prueba | | |
|-------------------------|-----------------------------------|---------------|------------|-------|----------------|---|---------------|--|
| | | | SW | p | | | | |
| Sexo | Pens. Crítico | Hombre | ,232 | ,003 | 24,64 | <i>U de Mann Whitney</i> U=217; p=.404 | | |
| | | Mujer | ,226 | ,003 | 21,43 | | | |
| | Sustantivo | Hombre | ,254 | ,001 | 24,64 | | U=217; p=.404 | |
| | | Mujer | ,240 | ,001 | 21,43 | | | |
| | Dialógico | Hombre | ,262 | <.001 | 23,41 | | U=244; p=.831 | |
| | | Mujer | ,221 | ,005 | 22,61 | | | |
| | Edad | Pens. Crítico | 21 años | ,258 | ,174 | | 23,00 | <i>H de Kruskal Wallis</i> H=.561; g.l.=3; p=.905 |
| | | | 22 años | ,366 | ,005 | | 25,57 | |
| 23 años | | | ,262 | ,015 | 23,69 | | | |
| 24 años | | | ,216 | ,026 | 21,50 | | | |
| Sustantivo | | 21 años | ,262 | ,157 | 23,00 | H=561; g.l.=3; p=.905 | | |
| | | 22 años | ,379 | ,003 | 25,57 | | | |
| | | 23 años | ,271 | ,010 | 23,69 | | | |
| | | 24 años | ,217 | ,024 | 21,50 | | | |
| Dialógico | | 21 años | ,304 | ,050 | 23,64 | H=.222; g.l.=3; p=.974 | | |
| | | 22 años | ,296 | ,063 | 23,00 | | | |
| | | 23 años | ,212 | ,112 | 24,04 | | | |
| | | 24 años | ,237 | ,009 | 22,00 | | | |

Las valoraciones de probabilidad procedentes de las pruebas no paramétricas de comparación, mostradas en la tabla 11, indican que el pensamiento crítico, en general y por dimensiones, no se diferencia de manera significativa ni según el sexo de los estudiantes ni por la edad de estos ($p < .05$).

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir de los hallazgos obtenidos se procede a contrastar con la hipótesis general de este estudio, que señala que existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en los alumnos de una Universidad de Lima. Frente a ello se acepta la hipótesis general que menciona que existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en los alumnos universitarios de la carrera de nutrición. Es decir que los procesos que el estudiante selecciona intencionalmente con el objetivo de adquirir, almacenar y hacer uso de cierta información se relacionan con el conjunto de ejercicios intelectuales como analizar, sintetizar, evaluar, conceptualizar, etc. en diversos ámbitos o situaciones que van a dirigir nuestras acciones y creencias, denominado pensamiento crítico. (Elder y Paul, 1994 citado por Lévano, 2020)

Los resultados hallados en este estudio se sustentan con la investigación realizada por Flores y Suarez (2019), quienes señalan que existe una relación significativa entre ambas variables y se puede deducir que ante la presencia de la variable estrategia de aprendizaje también se presentaría el desarrollo del pensamiento crítico. Ello permite afirmar que el uso de estrategias de aprendizaje, el estudiante realiza diversas asociaciones y elaboraciones, que permiten un nivel más profundo en su aprendizaje y conllevará a un incremento del pensamiento crítico. Es decir, mediante las estrategias de aprendizaje el individuo elabora sus propios significados, incentivando al cuestionamiento y autoconocimiento, pilares importantes en el pensamiento crítico, según lo menciona (Facione, 2007 citado por Hayashi, 2022). Esta relación también es apoyada por el estudio hecho por Rincón (2017) quien indica que son diversas

las estrategias de aprendizaje didácticas promueven en los aprendices el pensamiento crítico, entre ellos la elaboración de mapas conceptuales, etc. En otras palabras, su estudio determinó que existe una relación entre el pensamiento crítico y diversas estrategias de aprendizaje. Adicional a ello, se puede observar otros puntos de encuentro entre ambas variables ya que, en ambos casos, es el estudiante quien las utiliza de forma regulada e intencional para el logro de un objetivo, según los señala Broc, (2011, citado por Bastacini et al., 2020).

Pastor (2019) menciona en su estudio que el uso de estrategias de aprendizaje anticipa un éxito del logro de los aprendizajes. Siendo este último un indicador de que el estudiante desarrolló diversas competencias, pudiendo estar entre ellas el pensamiento crítico, que si bien no se menciona se presume está incluido.

Además, en este estudio se ha determinado que, el proceso de adquisición, codificación y recuperación son las estrategias más utilizadas por los estudiantes de nutrición, es decir que las estrategias de apoyo son usadas con menor frecuencia, y son estas estrategias las que, según el estudio de Pastor (2019), tenían mayor correlación con los logros de aprendizaje.

Por otra parte, este estudio muestra un uso limitado de la estrategia de apoyo al procesamiento de información a pesar de que este se encuentra integrado a lo largo del proceso de aprendizaje, es decir se puede deducir que gran parte del estudiantado no ha interiorizado estrategias metacognitivas y socioafectivas en su aprendizaje, en otras palabras, los estudiantes no se autorregulan, son poco reflexivos y aparentemente no establecen un plan frente a un reto de aprendizaje. Lo que podría afectar su desempeño como estudiantes

ya que como mencionan Román y Gallego (2008, citado por Pastor 2019), las estrategias de apoyo son usadas, reguladas y mejoradas en todo el proceso de aprendizaje. Ello es mencionado en la investigación de Pastor (2019) quien señala la relación significativa entre las estrategias de apoyo y el logro de los aprendizajes de los aprendices.

La primera hipótesis específica que señala una relación significativa de las estrategias de aprendizaje y la dimensión sustantiva de la criticidad del pensamiento, y en base a lo obtenido, se puede afirmar que la correlación entre las dos variables de forma significativa y de forma directa, de ello se desprende que los alumnos que han incorporado estrategias de aprendizaje en su proceso de aprendizaje son capaces de determinar las motivaciones y evidencias que les permiten justificar su punto de vista. Como también señala Remache (2019) quien afirma que la dimensión sustantiva del pensamiento crítico permite la valoración, ponderación y evaluación del propio punto de vista, según los argumentos, hechos y evidencias que se posean de manera tal que sea lo más coherente posible. Es decir, se puede deducir que el manejo de las estrategias de aprendizaje permite al estudiante lograr un nivel superior del desarrollo del pensamiento crítico sustantivo.

Además se determina que la estrategia de aprendizaje de codificación, muestra una mayor asociación con la dimensión sustantiva del pensamiento crítico, esto ocurriría debido a que en la estrategia de codificación generalmente se logra un aprendizaje profundo ya que la información es almacenada desde la memoria de corto plazo a la memoria a largo plazo, en otras palabras el estudiante al realizar esta estrategia poseerá un aprendizaje significativo en la construcción del conocimiento, lo que permitiría que el aprendiz logre desarrollar

la dimensión sustantiva del pensamiento crítico al poder argumentar y defender sus ideas de forma clara y objetiva.

De los resultados también se observa que la asociación que se presenta entre la adquisición de la información y la dimensión sustantiva del pensamiento crítico es menor a la mencionada en el párrafo anterior, esto se explicaría debido a que las estrategias de adquisición de la información son estrategias poco complejas, de exploración y generalmente de repetición de la información, logrando así un aprendizaje superficial y memorístico, en el que el estudiante no logra construir su propio significado por lo que no logra desarrollar a cabalidad la dimensión sustantiva del pensamiento crítico, teniendo inconvenientes al elaborar explicaciones o argumentos al plantear su punto de vista.

Con todo lo mencionado anteriormente permite señalar que existe una relación entre la dimensión sustantiva del pensamiento crítico y las estrategias de aprendizaje, encontrando que las estrategias de codificación son las más usadas, siendo éstas las que permiten un aprendizaje a largo plazo y profundo.

Respecto a la segunda hipótesis específica, se acepta que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión dialógica del pensamiento crítico, de lo que se deduce que, los aprendices que manejan estrategias de aprendizaje tienen capacidad de refutar ideas que difieran con sus puntos de vista mediante respuestas razonadas en las que se puedan resaltar las diferencias de perspectivas. Es decir, el uso de estrategias de aprendizaje permitiría que el aprendiz logre evaluar y auto examinar sus argumentos, razonamiento y evidencias de sus afirmaciones para luego confrontarlos frente a los demás. (Remache,2018)

En este estudio la estrategia que tuvo más asociación con la dimensión dialógica fue la de codificación, estrategia que permite un aprendizaje profundo.

Sin embargo, Remache (2019) menciona en su investigación que los estudiantes encontraban dificultad al momento de desarrollar la dimensión dialógica del pensamiento crítico ya que presentaban complicaciones al momento de adoptar puntos de vista diferentes y en muchos casos contrarios a los de ellos. Sin embargo, sí lograban analizar y valorar sus propias ideas o pensamientos.

López et al. (2019) menciona en su investigación que los estudiantes no habían desarrollado la dimensión dialógica de la criticidad del pensamiento ya que su aprendizaje era memorístico y de repetición. Además de afirmar que el desarrollo de la dimensión dialógica en los estudiantes universitarios es necesario para su desarrollo profesional y laboral.

De lo indicado por López se puede inferir que los estudiantes no lograron generar la dimensión dialógica de la criticidad del pensamiento, debido a que no usaban estrategias de aprendizaje o no seleccionaban las adecuadas. Esto apoyaría lo indicado en la hipótesis de este estudio que relaciona la dimensión dialógica con las estrategias de aprendizaje.

En referencia a la tercera hipótesis específica que menciona que las estrategias de aprendizaje no se diferencian de forma significativa según el sexo y la edad del estudiantado de una universidad de Lima, es aceptada según los resultados obtenidos. En este caso, el resultado difiere con el estudio realizado por Almoslamani (2022) quien señala que, si existe diferencia significativa entre las estrategias de aprendizaje y el sexo de los alumnos, ya que, según los resultados hallados por él, son las mujeres quienes sobresalen en el uso de las

estrategias de aprendizaje. De esto se puede señalar que, por tratarse, en ambos casos, de estudios realizados en muestras de un limitado número de estudiantes, estos pueden diferir según la población de estudio.

Harum y Muhammed (2020) señalan en su investigación que no existe nexo entre las estrategias de aprendizaje de adquisición, procesamiento, metacognición y el sexo de los aprendices, sin embargo, en las estrategias de concentración o atención, los estudiantes del sexo masculino de dicha investigación presentaron un mayor dominio de ellas y en el caso de las estrategias de organización fueron las mujeres quienes presentaron un mayor manejo.

Lo señalado en los párrafos anteriores contradicen a los hallazgos de este estudio que indican la inexistencia de relación entre el sexo de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje y esto podría ocurrir por el lugar y el contexto en donde los estudiantes universitarios se desenvuelven y las oportunidades de desarrollo educativo y profesional.

Sin embargo, para López et al. (2018) no existe correspondencia entre el sexo de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje, esto coincide con lo hallado en este estudio.

Respecto a la edad de los alumnos y el manejo de las estrategias de aprendizaje, en la actual investigación no se observó una relación significativa entre ambas variables a diferencia de lo observado por López et al. (2018) quien menciona que los estudiantes de los últimos años presentan mayor experticia en el uso de las estrategias de aprendizaje, debido a que a medida que el estudiante cursa más años de estudio tiene mayor autonomía y actitud estratégica frente a sus aprendizajes.

En el caso de la cuarta hipótesis se señala que no hay diferencias significativas entre el sexo y edad de los estudiantes y el pensamiento crítico

Esta afirmación también es apoyada por Ospina y Salazar (2019) quienes no encontraron diferencias significativas entre los niveles de Pensamiento crítico y el sexo en los estudiantes. En concordancia con ello, el hallazgo realizado por Bejarano, Galván y López (2013, citado por Cieza y Palomino, 2019), determina que no había diferencias según el sexo en el despliegue del pensamiento crítico y características motivacionales en los estudiantes. De esto se puede deducir que este panorama ocurre debido a que en la actualidad tanto hombres como mujeres tienen las mismas oportunidades y espacios para su desarrollo intelectual, tal como indica el II Informe Bienal de Realidad Universitaria del año 2020, el cual señala que en el transcurso de los años se ha incrementado el número de mujeres con acceso a educación superior y que en la actualidad un poco más del 50% de egresados en el país son mujeres. Sin embargo, debido al reducido tamaño de la muestra no se puede generalizar, tal como señalan Betancourth et. al. (2020) en su investigación, quienes además sugieren ampliar el número de la muestra.

Con relación a la edad de los estudiantes y el pensamiento crítico, Ospina y Salazar (2019) señalan que existe una débil correlación entre el pensamiento crítico y la edad, en contraste a ello Al – husban (2022) menciona que los alumnos de cuarto año muestran habilidades de pensamiento crítico más desarrollados en comparación con los que están cursando el primer año, es decir que se encuentra una relación significativa en relación a la edad de los estudiantes y la criticidad del pensamiento. Siendo este el resultado esperado ya que como señala Merchán (2012, citado por Cangalaya, 2020) durante la

formación universitaria el desenvolvimiento de la criticidad del pensamiento es un objetivo dentro de las diversas casas de estudio.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

De la investigación se determina que:

1. Las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico presentan una relación significativa en un conjunto de alumnos de la carrera de nutrición en una casa de estudios de nivel superior en Lima. Es decir que los procesos que utilizan los estudiantes de manera intencional y regulada con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo se encuentran relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico. Por lo tanto, si hay un dominio de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes, mejorará la criticidad del pensamiento.
2. Se presenta una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión sustantiva de la criticidad del pensamiento, es decir que el dominio de las estrategias de aprendizaje permitirá a los aprendices elaborar un conjunto de fundamentos o argumentos que antes han sido valorados y cuestionados, al respaldar su perspectiva.
3. Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la Dimensión dialógica de la criticidad del pensamiento. Por lo tanto, el manejo de las estrategias de aprendizaje permitirá una apertura frente a los argumentos que se contraponen a los nuestros, para luego refutarlos de manera razonada señalando los aspectos donde se encontraron distintas perspectivas.
4. No existe diferencias significativas entre las estrategias de aprendizaje en el educando en relación con el sexo o edad.
5. No existe diferencias significativas entre el pensamiento crítico en general y por sus dimensiones, con relación al sexo y edad de los alumnos de nutrición de una universidad de Lima.

6.2 Recomendaciones

1. Con los hallazgos obtenidos en ambas variables, se recomienda a las autoridades de la Facultad de Nutrición de una universidad de Lima, elaborar programas de intervención para que los estudiantes adquieran o fortalezcan las estrategias de aprendizaje que se adapten mejor a su ámbito de estudio. Esta propuesta de intervención se debería realizar mediante talleres teóricos prácticos.

2. Se recomienda a los docentes de la Facultad de Nutrición de una universidad de Lima, plantear estrategias de enseñanza como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y el método de casos.

Además, se sugiere que dichas estrategias se encuentren concatenadas a distintos cursos de la carrera, para lograr así un aprendizaje transversal.

3. En relación al incremento de la criticidad del pensamiento en los alumnos de nutrición se recomienda a los docentes plantear la estrategia del debate en el aula para que así el estudiante desarrolle plenamente la dimensión dialógica del pensamiento crítico y de esta forma sea capaz de tomar en cuenta argumentos diferentes al propio, analizarlos, posteriormente determinar los puntos divergentes y finalmente rebatirlos. Con ello, el estudiante también desarrollará la capacidad reflexiva mediante un diálogo igualitario, mostrando respeto por el conocimiento del otro.

4. Se recomienda a los docentes de la Facultad de Nutrición, implementar estrategias de aprendizaje que se adapten mejor o sean más eficientes en el ámbito de la carrera de nutrición, según cursos, temas o en lugar donde se desempeñan profesionalmente.

5. Socializar esta y otras investigaciones del ámbito del aprendizaje, con los docentes universitarios con la finalidad de que ellos les den la debida importancia a estos aspectos y las fomenten entre sus estudiantes, como es el caso del uso de estrategias de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico.



REFERENCIAS

- Agüero, E., Dávila, R., Portillo, H. y Quimbita, O. (2022). Deserción universitaria de los estudiantes de una universidad peruana. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 421-427. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n2/2218-3620-rus-14-02-421.pdf>
- Almoslamani, Y. (2022). El impacto de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en Arabia Saudita. *Revista Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Superior: Perspectivas del Golfo*, 18(1), 4 -18.
- Alomery, M y Hazaymeh, W. (2022) The Effect of Flipped Classroom Instruction on Developing Emirati EFL Learners' Pragmatic Competence. *Revista Europea de investigación educativa*. 11(1), 141-150. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.141>
- Alquichire, S. y Arrieta, J. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 28-52.
- Álvarez, D., Atalaya, M., Castro, E., Cuzcano, A., Delgado, A., Escurra, L., Pequeña, J., Rodríguez, J., Solís, R. y Torres, W. (2019) Disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 22 (2),67-92.
- Amin, A., Corebima, A., Zubaidah, S., y Mahanal, S. (2020). La correlación entre las habilidades metacognitivas y las habilidades de pensamiento crítico en la implementación de cuatro estrategias de aprendizaje diferentes en las conferencias sobre fisiología animal. *Revista Europea de Investigación educativa*, 9(1), 143-163. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.143>
- Arranz, S., Bezanilla, M., Campo, L., Fernández, D., y Poblete, M. (2018) El Pensamiento crítico desde la perspectiva de los Docentes Universitarios. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(4), 89 -113. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Bastacini, M. y Kupczyszyn, K. (2020) Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación Universidad de Puerto Rico*, 44(1), 2215-2644.
- Beltrán, S. y Ortiz, J. (2020) Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la investigación y desarrollo educativo*. 11(21), <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717> Ensayos
- Benites, L., Camizán, H. y Damián, I. (2021) Estrategias de aprendizaje. *Revista Científica. TecnoHumanismo*, 1(1), 152 – 172.

- Benites, R. (2021) La Educación superior universitaria en el Perú Post - Pandemia. *Políticas y Debates Públicos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. (1)
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/176597/La%20Educación%20Superior%20Universitaria%20en%20el%20Perú%20post-pandemia%20VF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Betancourth, S., Martínez, V., y Tabares, Y. (2020). Evaluación de Pensamiento Crítico en Estudiantes de Trabajo Social de la Región de Atacama, Chile. *Revista: Entramado*. 16(1),152-164.
- Burdiles, G., Echevarría, L., Sotomayor, M. y Troncoso, C. (2019) El estudio de caso como estrategia de aprendizaje en estudiantes de nutrición y dietética. *Revista Fundación Educación Médica*, España.22 (1)
- Canese M. (2020) Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad nacional de Asunción, Paraguay. *Revista Perfiles Educativos*, 42(169), 21 – 35.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59295>
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*,12(1),141-153.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v12n1/2415-0959-des-12-01-141.pdf>
- Cieza L. y Palomino R. (2019) Resiliencia y disposición al pensamiento crítico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología*,23(1), 109–125.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18096>
- Díaz C., Ossa C., Palma M., Lagos N. y Boudon J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Revista Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 275-296.
- Dincer C. (2022) *Revista Internacional de Educación Progresista* ,18(2), 49-70.
- Espinoza, J., Hernández, J. y Mariño, L. (2020) Estrategias de permanencia universitaria. *Revista Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*,39(1), 88-97.
- Flores y Suarez (2019) Estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico en el aprendizaje de las técnicas de comunicación en estudiantes de educación superior tecnológico [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41229/Suar ez_FAE.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- García, A. (2016) *Aprender sin dañar. Motivación y estrategias de aprendizaje de los alumnos del Grado de Enfermería de la UCAM que cursan*

simulación clínica. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio de la Universidad de Murcia. <https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/1995/Tesis.pdf?sequence>

- Gamboa, J. y Meza E. (2018) *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes del I Semestre de las carreras que ofrece un Instituto Superior Tecnológico de Chimbote, 2017* [Tesis de maestría, Universidad Cayetano Heredia]. Repositorio de la Universidad Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7785?locale-attribute=en>
- Grasso, P. (2019) Estrategias de aprendizaje: recorrido conceptual. *Revista de Educación*. 10(17), 157 -185.
- Gutiérrez, M. (2018) Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar, su relación con el desarrollo emocional y aprender a aprender. *Revista Tendencias Pedagógicas* 31, 83-96. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Guzmán, G. (2021) *Conciencia metacognitiva y estrategias de aprendizaje, estudio en un grupo de estudiantes universitarios en Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio institucional de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/741/Guzm%c3%a1n%20Zegarra%2c%20Georgette%20Natalia_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hayashi, M. (2022) *Pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de formación inicial docente en una escuela pedagógica pública*. [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio institucional de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/965>
- Harum, S. y Muhammed, A. (2020) Investigation of the Learning Strategies of Pedagogical Formation Certificate Program Students in Terms of Some Variables. *International Education Studies*. 13 (3).
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. 19(63).
- Hernández R., Rímac G., Velázquez M. (2017) Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de educación*. 8(10). 31 – 60.
- Jacobo, A., Juárez, C. y Rodríguez, G. (2020) Rendimiento académico y el empleo de estrategias de codificación en los estudiantes universitarios. *Revista de Educación y desarrollo*. 52, 30-36. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/52_Juarez.pdf
- Lévano, S. (2020). Pensamiento crítico y adquisición de la competencia estratégica en estudiantes de traducción. *Revista Educación*, 29(56), 73-94. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.004>

- López, G. (2022) *Relación entre las competencias digitales y las estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones de estudio en el contexto de la COVID – 19 en estudiantes universitarios de la región de Huancavelica* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Universidad Pontificia Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22534>
- López, M., López, P., Gallegos, S., Vilca, G. (2018) Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias sociales: un estudio empírico en la escuela profesional de sociología UNAP. *Revista Comunicación*, 9 (1)
- López, M., Mazo, M., Zárate, N., Ruíz, J: (2019) Comprensión y pensamiento crítico en los alumnos de primer año de medicina de la UAS. *Revista Internacional de Humanidades Médicas*, 7(1). s. <http://journals.epistemopolis.org/index.php/hmedicas/>
- Macedo, A. (2018). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del curso de estadística i en la facultad de ingeniería económica, estadística y ciencias sociales. Universidad nacional de ingeniería – 2017.* [Tesis de maestría, Universidad Cayetano Heredia]. Repositorio de la Universidad Cayetano Heredia. http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1541/Pensamiento_MacedoDavila_Antonieta.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Machuca, H. (2018) Desarrollo del Pensamiento Crítico a partir de una estrategia pedagógica fundamental en los Estándares Intelectuales aplicada en filosofía para los estudiantes de 11 A del Instituto Técnico Padre Manuel Briceño Jáuregui Fe y Alegría. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(1), 31 -54.
- 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, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/>
- Mayer, R. y Weinstein, C. (1985). *The teaching of learning strategies.* En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*, New York: McMillan
- Miranda, A. y Torres, H. (2021) Autorregulación del aprendizaje (EAA): Escala. *Revista de la Realidad Global*, 10(1), 98 -105.
- Mohedano, I. y Ordoñez, E. (2019) El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Revista educativa Hekademos*. 12(26), 18 - 30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985274>
- Morales, P. (2018) Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108.

- Moreno, W. y Velásquez, M. (2017) Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016) *Estrategia de competencias de OCDE. Reporte diagnóstico: Perú 2016*. <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Estrategia-de-Competencias-de-la-OCDE-Reporte-Diagnostico-Peru.pdf>
- Ospina, B. y Salazar, D. (2019) Nivel de pensamiento crítico de estudiantes de primero y último semestre de pregrado en enfermería de una universidad en Medellín, Colombia. *Revista Universidad y Salud*. 21(2), 152 – 158. <http://dx.doi.org/10.22267/rus.192102.149>
- Pastor, S. (2019) *Estrategias de aprendizaje y logro académico de estudiantes de pregrado y segunda especialidad en ortodoncia y ortopedia maxilar de una universidad privada, años 2015 y 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la Universidad Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/5959>
- Remache, M. (2019) Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato y universitarios. *Revista Cátedra*. 2(1), 60-75.
- Rincón, M. (2017) *Estrategias para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de enfermería*. (tesis de posgrado) Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, J. y Vendrelli, M. (2020) Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*. 49(194), 9 -25.
- Román, J. y Gallego, S. (2008). *Escalas de estrategias de aprendizaje ACRA*. 3era Edición. Tea.
- Valle, A., Gonzáles, R., Cuevas, L. y Fernández, A. (1999). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68. Recuperado de: <https://bit.ly/2X2zydc>
- Vivanco, J. (2019) *Aprendizaje basado en problemas y habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/10770/ç_tj.pdf?sequence=1&isAllowed=

Yevilao, A. (2019) Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91-102. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124>

Zilberman, J. (2018) ¿Cómo será el entorno laboral del Perú en 2030? *Review of Global Management*, 4(2), 49-53.



APENDICE A: DECLARACIÓN JURADA DE TESIS

Yo, Teresa Beatriz Medina Méndez, DNI: 41705791, autora de la investigación titulada: "Estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima", para obtención del grado: Docencia universitaria. Expreso; que, durante el estudio, se cumplieron con las autorizaciones requeridas. Yo, asesor: Carlos Armando Bancayán Oré Cód. 0000-0003-1970-0. Como asesor del estudio, manifiesto que se cumplieron con todos los permisos requeridos.

a. Autorización de los creadores de los instrumentos empleados: Cuestionario del pensamiento crítico, nombres y apellidos de autor: Gloria Patricia Marciales Vivas. Escala de Estrategias de aprendizaje: Editorial Hogrefe TEA Ediciones S.A. U.

b. Validación de los instrumentos

c.- Permiso y la declaración jurada del docente de la universidad donde se aplicó los instrumentos.

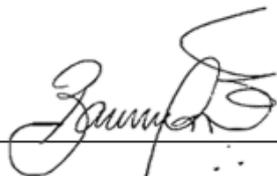
d. Consentimiento informado de los universitarios.

Por todo lo declarado firmamos: Autora y asesor del estudio.

25 octubre de 2022, en la ciudad de Lima.

Teresa Beatriz Medina Méndez

Nombres y apellidos – Firma tesista



Carlos Armando Bancayán Oré – Firma Asesor

APÉNDICE B: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

DECLARACIÓN VOLUNTARIA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, acepto participar voluntaria y anónimamente en el Protocolo de Investigación Estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de lima, conducido por la Sra. Teresa Medina Méndez, egresada del Programa de Maestría en Educación con mención en Docencia Universitaria, dictado por la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFE.

He sido informado (a) de que la meta de este proyecto es determinar si existe relación entre el pensamiento crítico y las estrategias de aprendizaje.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de este proyecto es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este proyecto sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto perjudique a mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este proyecto, puedo contactar a Teresa Medina Méndez, al correo nitater@gmail.com. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este proyecto cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Teresa Medina Méndez, al correo anteriormente mencionado.

- Nombre y Apellidos del participante:

_____ DNI: _____

Firma: _____ Fecha: _____

- Nombre y Apellidos del entrevistador:

_____ DNI: _____

Firma: _____ Fecha: _____

APÉNDICE C: FORMATO DE MODELO DE INSTRUMENTO

Encuesta ACRA

Para llenar la encuesta se debe tener presente el significado de cada alternativa.

| | | | |
|--------------------|---------------|-----------------|------------------------|
| A | B | C | D |
| Nunca o casi nunca | Algunas veces | Bastantes veces | Siempre o casi siempre |

| I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN: | A | B | C | D |
|--|---|---|---|---|
| 1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender. | | | | |
| 2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto. | | | | |
| 3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima. | | | | |
| 4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado. | | | | |
| 5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes. | | | | |
| 6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes. | | | | |
| 7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje. | | | | |
| 8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización. | | | | |
| 9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes. | | | | |
| 10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte. | | | | |
| 11. Durante el 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 releerlo despacio. | | | | |
| 13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio. | | | | |
| 14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende. | | | | |
| 15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado. | | | | |
| 17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores. | | | | |
| 18. Después de analizar un gráfico o dibujo de 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. Cuando estoy estudiando una lección, hago un descanso para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor. | | | | |
| SUMA | | | | |
| MULTIPLICA | | | | |
| RESULTADO | | | | |
| PUNTUACIÓN | | | | |

| ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN: | A | B | C | D |
|---|---|---|---|---|
| 1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales. | | | | |
| 2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente. | | | | |
| 3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios. | | | | |
| 4. Busco la “estructura del texto”, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo. | | | | |
| 5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema. | | | | |
| 6. Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos. | | | | |
| 7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras. | | | | |
| 8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado. | | | | |
| 9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información. | | | | |
| 10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc. | | | | |
| 11. Establezco relaciones ente los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| anécdotas de mi vida particular y social. | | | | |
| 12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente. | | | | |
| 13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema. | | | | |
| 14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro). | | | | |
| 15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo. | | | | |
| 16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido. | | | | |
| 17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria. | | | | |
| 18. Procuero encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio. | | | | |
| 19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco. | | | | |
| 20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando. | | | | |
| 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 sugeridas por el tema, a las que intento responder. | | | | |
| 24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras. | | | | |
| 25. Procuero 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, hechos o caos particulares que contiene el texto. | | | | |
| 28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando. | | | | |
| 29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios. | | | | |
| 30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los 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 de lo que estudio. | | | | |
| 34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos. | | | | |
| 35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc. | | | | |
| 36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal. | | | | |
| 37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información. | | | | |
| 38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema. | | | | |
| 39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas. | | | | |
| 40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros. | | | | |
| 41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto. | | | | |
| 42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema. | | | | |
| 43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar “trucos” para que se me quede esa idea en la memoria. | | | | |
| 44. Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de conceptos. | | | | |
| 45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido. | | | | |
| 46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar. | | | | |
| SUMA | | | | |
| MULTIPLICA | | | | |
| RESULTADO | | | | |
| PUNTUACIÓN | | | | |

Para obtener la puntuación directa (PD) se deberá sumar las respuestas de cada escala y multiplicarlas por 1 las de la letra A, por 2 las de la B, por 3 las de la C y por 4 las de la D.

| ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION | A | B | C | D |
|---|---|---|---|---|
| 1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio. | | | | |
| 3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje. | | | | |
| 4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar. | | | | |
| 5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante. | | | | |
| 6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje. | | | | |
| 7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar. | | | | |
| 8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante. | | | | |
| 9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones 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 o quiero responder. | | | | |
| 11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir. | | | | |
| 12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor. | | | | |
| 13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto. | | | | |
| 14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando 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, limpieza, márgenes. | | | | |
| 16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar. | | | | |
| 17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva. | | | | |
| 18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas. | | | | |
| SUMA | | | | |

| ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO | A | B | C | D |
|---|----------|----------|----------|----------|
| 1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes.....) | | | | |
| 2. He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias. | | | | |
| 3. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis....) | | | | |
| 4. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales o matrices. | | | | |
| 5. He caído en la cuenta de que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, los dibujos, los mapas conceptuales, etc. Que elaboré al estudiar. | | | | |
| 6. Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva que cuando estudiaba el tema. | | | | |
| 7. Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a exponer en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guion completar el guion, redacción, presentación.....) | | | | |
| 8. Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo que me van a resultar más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar | | | | |
| 9. En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido. | | | | |
| 10. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo del que dispongo entre todos 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 establezco 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, es decir, si son eficaces. | | | | |
| 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. Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico 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. | | | | |
| 20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes. | | | | |
| 21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) 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 y ventilación, 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 diálogo, 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 status social confortable en el futuro. | | | | |
| 35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc. | | | | |
| SUMA | | | | |
| MULTIPLICACIÓN | | | | |
| RESULTADO | | | | |
| PUNTUACIÓN | | | | |



CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO (CPC2) - SANTIUSTE ET AL. (2001)

Nombre:..... **Edad:**

Carrera:.....

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente los enunciados del lado izquierdo y contesta según los niveles señalados, marcando con una "x" el número que consideres que lo realizas GENERALMENTE. Los valores son los siguientes: (1) Total Desacuerdo, (2) Desacuerdo, (3) A veces, (4) Acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo. Contesta con la mayor veracidad posible. La información recabada será confidencial y anónima y servirá para efectuar una investigación sobre el desarrollo del nivel de pensamiento Crítico en alumnos universitarios para una Maestría en Educación. Gracias por tu cooperación

EL cuestionario está constituido por 30 ítems con valores de uno (1) a cinco (5) siendo:

- 1. En Total Desacuerdo**
- 2. En Desacuerdo**
- 3. A veces**
- 4. De Acuerdo**
- 5. Totalmente De Acuerdo**

Los ítems están orientados a abordar a dos Dimensiones del Pensamiento Crítico:

- a. La Dimensión Sustantiva, que comprende todas aquellas acciones que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista.
- b. La Dimensión Dialógica, que comprende todas aquellas acciones de la persona, dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes, o en contraposición, con el propio punto de vista. Supone además, la construcción de argumentos razonados que permitan dar respuesta a refutaciones y a precisar las diferencias de perspectivas.

Ambas dimensiones abordan las siguientes habilidades básicas: lectura, escritura y expresión oral (Lipman, 1998). Teniendo en cuenta tales Dimensiones, así como las habilidades básicas, se distribuyen en el cuestionario los treinta ítems (ver Tabla 2), de la siguiente forma:

| | |
|-------------------|---------|
| Leer (Sustantivo) | 1 al 12 |
| Leer (Dialógico) | 13 a 16 |

| | |
|--|---------|
| Expresar por Escrito (Sustantivo) | 17 a 22 |
| Expresar por Escrito (Dialógico) | 23 a 24 |
| Escuchar y Expresar Oralmente (Sustantivo) | 25 a 28 |
| Escuchar y Expresar Oralmente (Dialógico) | 29 a 30 |

Tabla 2. Cuestionario

| N.º | Afirmación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a las que se exponen en el texto. | | | | | |
| 2 | Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo. | | | | | |
| 3 | Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante | | | | | |
| 4 | Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante | | | | | |
| 5 | Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis | | | | | |
| 6 | Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo. | | | | | |
| 7 | Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas. | | | | | |
| 8 | Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica. | | | | | |
| 9 | Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerlas en práctica. | | | | | |
| 10 | Cuando leo un texto sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc. | | | | | |
| 11 | Verifico la lógica interna de los textos que leo. | | | | | |
| 12 | Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 13 | Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que quizás sea el autor el que tenga la razón. | | | | | |
| 14 | Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que las justifiquen. | | | | | |
| 15 | Cuando leo una opinión que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma. | | | | | |
| 16 | Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas | | | | | |
| 17 | Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas. | | | | | |
| 18 | Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo. | | | | | |
| 19 | Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones | | | | | |
| 20 | Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables. | | | | | |
| 21 | Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito especificando sus ventajas e inconvenientes. | | | | | |
| 22 | Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de la que proviene. | | | | | |
| 23 | En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes. | | | | | |
| 24 | Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho siempre que sea posible. | | | | | |
| 25 | En los debates sé expresar con claridad mi punto de vista. | | | | | |
| 26 | En los debates, sé justificar adecuadamente porque considero aceptable o fundamentada una opinión. | | | | | |
| 27 | Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono la fuente de la que proviene. | | | | | |
| 28 | Cuando un problema tiene varias soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente especificando sus ventajas e inconvenientes. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 29 | En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas | | | | | |
| 30 | Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho | | | | | |



APÉNDICE D: FORMATO DE FICHA DE VALIDACIÓN

La validez y confiabilidad del cuestionario de la escala de estrategias de aprendizaje se obtuvo realizando el procesamiento estadístico del coeficiente Alfa de Cronbach.

Validez y confiabilidad del cuestionario escala de estrategias de aprendizaje.

| |
|------------------|
| Alfa de Cronbach |
| Adquisición |
| 0,813 |
| Codificación |
| 0,899 |
| Recuperación |
| 0,747 |
| Apoyo |
| 0,889 |

Fuente: Elaboración propia.



APÉNDICE E: CARTA DE AUTORIZACIÓN DEL USO DE INSTRUMENTOS



Por la presente Hogrefe TEA Ediciones S.A.U. da su **autorización** a Teresa Beatriz Medina Méndez, para la utilización de la prueba ACRA: Escalas de Estrategia de Aprendizaje de José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico para su tesis "Estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de una Universidad de Lima" en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón en Lima - Perú" y así poder obtener el Grado de Magister en Educación, con la asesoría del docente Carlos Armando Bancayán Oré.

Tal permiso con fines académicos está limitado por las siguientes condiciones:

1. El permiso de utilización se concede únicamente para los **finés de la investigación** anteriormente expuesta.
2. Los materiales serán adquiridos de acuerdo al cauce habitual de comercialización y la investigadora se compromete al uso de material original y respetando los derechos de propiedad intelectual.
3. En ningún caso se autoriza un **uso comercial** del instrumento ni la divulgación, lucrativa o gratuita, por ningún medio escrito o informático.

Madrid, a 13 de julio de 2021



Fdo. Dña. M^a Ángeles Pérez Gómez
Psicóloga-consultora
Responsable Internacional TEA Ediciones S.A.U.

Bogotá, octubre 25 de 2021

A QUIEN PUEDA INTERESAR

Por medio de la presente autorizo a la señorita Teresa Medina para utilizar el instrumento sobre pensamiento crítico “Cuestionario de pensamiento crítico (CPC2) - Santiuste et al. (2001) (Escala de estrategias de aprendizaje)”, el cual utilicé en mi tesis doctoral: *“Pensamiento Crítico. Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos”*, bajo la dirección del Doctor Víctor Santiuste Bermejo (2003).

La investigación en la cual autorizo el uso de este instrumento se titula: *“Estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de una Universidad de Lima” en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón en Lima – Perú*. Dicha investigación está dirigida a la obtención del Grado de Magister en Educación de la señorita Teresa Medina, con la asesoría del docente Carlos Armando Bancayán Oré.

Cordialmente,



GLORIA PATRICIA MARCIALES VIVAS
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

APÉNDICE F: Matriz de consistencia

Tabla 12

| PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPOTESIS | VARIABLES | DEFINICIÓN OPERACIONAL | NIVEL, TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN | TÉCNICA E INSTRUMENTOS |
|---|--|--|---|--|---|---|
| <p>Pregunta General: ¿Cómo se relaciona las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima?</p> <p>Preguntas Específicas: 1.1 ¿Cómo se relaciona las estrategias de aprendizaje y la</p> | <p>Objetivo General: Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima</p> <p>Objetivos Específicos: 1.1 Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión</p> | <p>Hipótesis General: 1.Las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico se relacionan de manera significativa y directa, en estudiantes de una universidad de Lima.</p> <p>Hipótesis Específicas: 1.1 Las estrategias de</p> | <p>Variable 1: Estrategias de aprendizaje Smith 1987, citado por ACRA (2008)</p> <p>Variable 2: Pensamiento Crítico</p> | <p>Estrategias de aprendizaje: Son el conjunto de procesos intelectuales que se realizan de forma consciente y voluntaria con la finalidad de adquirir nuevos aprendizajes.</p> <p>Nisbett Shunck Smith 1987, citado por ACRA (2008)</p> <p>Pensamiento crítico:</p> | <p>Nivel: Descriptivo 7</p> <p>Tipo: Cuantitativo</p> <p>Diseño: Correlacional</p> | <p>Estrategias de aprendizaje: Se empleará la escala de estrategias de aprendizaje ACRA</p> <p>Pensamiento Crítico Cuestionario de pensamiento crítico (CPC2) - Santiuste et al. (2001)</p> |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|--|
| <p>dimensión Sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima?</p> <p>1.2 ¿Cómo se relaciona las estrategias de aprendizaje y la dimensión Dialógica del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima?</p> <p>1.3 ¿Cómo se diferencia las estrategias de aprendizaje según el sexo y edad de los estudiantes de una universidad de Lima?</p> <p>1.4 ¿Cómo se diferencia el pensamiento crítico, en general y por dimensiones, según el sexo y edad de los</p> | <p>Sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima</p> <p>1.2 Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión Dialéctica del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima</p> <p>1.3 Comparar las estrategias de aprendizaje según el sexo y edad de los estudiantes de una universidad de Lima</p> <p>1.4 Comparar el pensamiento crítico, en general</p> | <p>aprendizaje y la dimensión Sustantiva del pensamiento crítico se relacionan de manera significativa y directa, en estudiantes de una universidad de Lima.</p> <p>1.2 Las estrategias de aprendizaje y la dimensión Dialógica del pensamiento crítico se relacionan de manera significativa y directa, en estudiantes de una universidad de Lima.</p> <p>1.3 Las estrategias de aprendizaje no se diferencian de manera significativa según el sexo y</p> | | <p>Es la valoración que se da luego de realizar una evaluación, un autoanálisis y metacognición, mediante decir procesos reflexivos que en todo momento estarán asociados a la razón.</p> <p>Santiuste et al. (2001)</p> | | |
|--|---|---|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|
| estudiantes de una universidad de Lima? | y por dimensiones, según el sexo y edad de los estudiantes de una universidad de Lima | edad de los estudiantes de una universidad de Lima. 1.4. El pensamiento crítico no se diferencia de manera significativa según el sexo y la edad de los estudiantes de una universidad de Lima. | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|



