



**VICERRECTORADO ACADÉMICO
ESCUELA DE POSGRADO**

TESIS

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PENSAMIENTO CRÍTICO
EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS CONTABLES DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL
CUSCO-AÑO 2016**

PRESENTADO POR:

Mg. Zaida Pacheco Farfán

**PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**LIMA - PERÚ
2018**

DEDICATORIA

A DIOS el ser Supremo que guía mi vida, Haciendo de mi un instrumento de su Palabra.

A la memoria de mis padres Raúl y Silvia que desde el cielo guían mis pasos en la perseverancia y trabajo.

A mi familia por su permanente y constante apoyo moral.

A todos mis amigos que me apoyaron en la realización del presente trabajo.

Mg. Zaida Pacheco Farfán

AGRADECIMIENTO

Es difícil y complicado abrir camino sin andar, más aún sin un apoyo, por ello aprovecho de este espacio para agradecer las múltiples colaboraciones y sugerencias recibidas para desarrollar el presente trabajo.

En primer lugar, a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, fuente de inspiración y que han contribuido a que fuese posible la investigación realizada.

Asimismo, expresar mi profundo agradecimiento a mis compañeros de la Biblioteca Central y bibliotecas especializadas quienes me brindaron todo su apoyo material y espiritual

Mg. Zaida Pacheco Farfán

RECONOCIMIENTO

A la Universidad Alas Peruanas, por brindarme la oportunidad de desarrollar capacidades, competencias a mis profesores que expandieron mi percepción y mi entendimiento.

Mg. Zaida Pacheco Farfán

RESUMEN

La hipótesis de estudio fue Las Estrategias de Aprendizaje se relacionarían significativamente con el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016; siendo una investigación que se enmarca en el método cuantitativo, que parte de la idea de ver la relación que existe entre el Estrategias de Aprendizaje y el pensamiento crítico, la muestra de estudio es de tipo probabilístico, La población de la investigación está constituida por 997 la totalidad de los estudiantes, del que se extrajo La muestra resultante es de: 112 unidades muestrales de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC, correspondiente al Semestre 2016-I.. El instrumento utilizado es el cuestionario pre-categorizado y se hizo uso de la encuesta para acceder a la información.

Luego del procesamiento de datos se obtuvo el siguiente resultado, la Estrategias de Aprendizaje tiene relación predictiva en el pensamiento crítico, En el estudio se halla que el 66% de la población encuestada está de acuerdo a veces con el logro del pensamiento crítico en la Escuela Profesional de Contabilidad; solo el 18% está de acuerdo y el 6% totalmente de acuerdo, mientras que el 9% en desacuerdo, a su vez el 1% de la población encuestada está en total desacuerdo y no busca razones algunas. Ello precisa el progreso del pensamiento crítico, se halla en proceso lo que implica que la mayoría carece de la posibilidad de ser objetivos al momento de analizar; hacer uso de diferentes estrategias que incluyan procesos de observación, experiencia de vida, método de valor científico, entre otros. Y ello en los estudiantes de la escuela profesional de contabilidad es todavía escaso la generación de proposiciones objetivas que sean y tengan valor objetivo y con validez basada en principios éticos con valor de verdad.

Por lo tanto se debe acopiar datos con evidencias que generen información validad y con ella en su actuar sea más equitativa, poniendo a consideración

que las apreciaciones personales, carecen de soporte y conllevan a posiciones escépticas que ponen en duda la presencia del pensamiento crítico.

Se llegó a la siguiente conclusión: Con un nivel de confianza del 95% = 0.95, y al nivel de significancia del α : 5% = 0.05, se confirma que si existe CORRELACIÓN entre las variables con una correlación media positiva con un valor del coeficiente de correlación r de Pearson $r = 0,318$ estadísticamente significativo $p < 0,05$ en este caso el valor de $p = 0,001$ entre las estrategias de aprendizaje y el Pensamiento Crítico, siendo que mayor aplicación de la primera el desarrollo del crítico es favorables y viceversa en estudiantes de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016.

PALABRAS CLAVES: Estrategia de Aprendizaje y Pensamiento Crítico

ABSTRACT

The hypothesis of the study of The Learning Strategies tends to be significantly related to critical thought of students of Accounting Sciences at the National University of San Antonio Abad in Cusco, Peru during 2016; and In an ongoing research in this field that is part of the quantitative method originating from the relationship between the Learning Strategies and Critical thinking, the sample of study is one of probability. The research population is constituted by the total number of enrollment of students which is, 997, from: this number 112 had been extracted from the sample units from the Faculty of Accounting Sciences and Finance at UNSAAC corresponding to the 2016-I semester,. The instrument utilized was the pre-categorized questionnaire as well as a survey to gather information.

After the data processing, it was shown that Learning Strategies has a predictive relationship in critical thinking. It was found that 66% of the population surveyed sometimes agree with the achievement of critical thinking in the Professional School of Accounting; whereas 18% agree and 6% fully agree, while 9% disagree, and in turn, only 1% of the population surveyed are in complete disagreement and furthermore, are not interested in explaining the reasons why they disagree with these findings. This illustrates that the development of critical thinking is currently in process which implies that the majority of students lack the prospect of objectivity at the time of the analysis; as well as failure to utilize the scientific method such as observation, experimentation, etc, as well as the students' deficiency in the skills of generating clear objectives, at the Professional School of Accounting which at the same time is apparently ethically correct and truthful. Toward this end, we must gather evidence, accurate information and be fair, and not biased leaving aside personal prejudices, since falsehoods and skepticism would nullify critical thinking.

We've reached the following conclusion: With a confidence level of 95% (0.95), and at the level of significance of α : 5% (0.05), it is confirmed that there is a CORRELATION of variables with a positive mean correlation and a coefficient

value of Pearson $r = 0.318$, statistically significant $p < 0.05$, and in this case the value of p is $p = 0.001$ between the learning strategies and Critical Thinking, being that a greater application of the first one will lead to the development of the critical and vice versa in students of Accounting Sciences and Finance at UNSAAC in the academic year 2016 .

KEY WORDS: learning strategy and critical thinking

RESUMO

A hipótese do estudo foi as estratégias de aprendizagem relacionam-se significativamente com o pensamento crítico em estudantes de ciências sociais da universidade nacional de São Antonio Abad Do Cusco no período 2016, sendo uma pesquisa que enmarca-se no método quantitativo, que parte da ideia de analisar a relação que existe entre as estratégias de aprendizagem e o pensamento crítico, a mostrar do estudo é do tipo provável. O conjunto de pessoas da pesquisa está constituída por 997 da totalidade dos estudantes do qual foi extraída a mostra resultante é de 112 unidades da mostra de faculta de de ciencias sociais contáveís e financeiras da UNSAAC, correspondente ao semestre 2016-I. O instrumento utilizado no questionario pre categorizado foi feito com a testemunha das pessoas da pesquisa para acesso á informação.

Logo do procesamento dos dados se tem siguiente resultado, as estrategias de aprendizagem tem relação aludia no pesamento crítico. No estudo se tem que o 66% de pessoas da pesquisa está de acordo ás vezes com o logro do pensamento crítico na escola profesional de contabilidade só o 18% esta de acordó e o 6% totalmente de acordó, entretanto que, o 9% não está de acordo, deste modo o 1% a população da pesquisa está em total desacordo e não procura razões algunas. Esto evidencia que o desarrollo do pensamento crítico en contra-se en proceso, o que implica que a maioria carece da possibilidade de ser objetivos ao momento de analisar, fazem uso dos diversos metodos como observação, experiência, metodo científico, etc. E esto nos estudantes da escola profesional da contabilidade é ainda escasso a geração do enunciados objetivos que, ao mesmo tempo, sejam éticamente corretos e verdadeiros. Então para esso temos que juntar evidências, informação precisa e ser equitativos, deixando de lado impressões pessoais, já que estas, as mentiras e o exceptisismo anulariam o pensamento crítico.

Se chego á siguiente conclusión: Com um nivel de confianca do 95% = 0.95 e ao nivel de significancia do 5% = 0.05. Se confira que se existe correlação entre as variaveis con uma correlação r se Perrson $r = 0,318$ estadisticamente significativo $p < 0,05$ neste casso o valor de $p = 0,001$ entre as estratégias de aprendizagem e o pensamento crítico, sendo que maior aplicação da primeira do desarrollo crítico e favoravel en estudantes de Ciencias Contáveis e Financeiras da UNSAAC do periodo 2016.

PALABRAS CHAVE: estrategia de aprendizagem e pensamiento crítico

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTO	III
RECONOCIMIENTO.....	IV
RESUMEN.....	V
ABSTRACT	VII
RESUMO	IX
ÍNDICE.....	XI
INTRODUCCIÓN	XIX
CAPÍTULO I.....	22
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	22
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA	22
1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
1.2.1. Delimitación Espacial.....	26
1.2.2. Delimitación Social	26
1.2.3. Delimitación Temporal.....	26
1.2.4. Delimitación Conceptual.....	27
1.3. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN	27
1.3.1. Problema Principal	27
1.3.2. Problemas Secundarios.....	28
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	28
1.4.1. Objetivo General.....	28
1.4.2. Objetivos Específicos	28
1.5. HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
1.5.1. Hipótesis General	29
1.5.2. Hipótesis Secundarias.....	29
1.5.3. Variables (Definición Conceptual y Operacional)	30
1.5.3.1. Definición conceptual:	30
1.5.3.2. Operacionalización de las Variables	31
1.6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
1.6.1. Tipo y nivel de Investigación.....	32

1.6.1.1. Tipo de Investigación	32
1.6.1.2. Nivel de Investigación	32
1.6.2. Método y Diseño de la Investigación	33
1.6.2.1. Método de Investigación	33
1.6.2.1.1. Método General. -	33
1.6.2.1.2. Métodos Específicos:	33
1.6.2.2. Diseño de Investigación	35
1.6.3. Población y Muestra de la Investigación.....	36
1.6.3.1. Población	36
1.6.3.2. Muestra	36
1.6.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	37
1.6.4.1. Técnicas.....	37
1.6.4.2. Instrumentos	38
1.6.5. Justificación, Importancia y Limitaciones de la Investigación	39
1.6.5.1. Justificación.....	39
1.6.5.2. Importancia	41
1.6.5.3. Limitaciones	41
CAPÍTULO II: MARCO FILOSÓFICO	43
2.1. FUNDAMENTACIÓN ONTOLÓGICA	43
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	48
3.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	48
3.1.1. Antecedentes Internacionales	48
3.1.2. Antecedentes Nacionales	51
3.2. BASES TEÓRICAS O CIENTÍFICAS	58
3.2.1. Marco Histórico	58
3.2.2. Variable Estrategias de Aprendizaje:	59
3.2.3. Dimensión de Estrategias de Aprendizaje.....	61
3.2.3.1. Estrategias Cognitivas y Metacognitivas:	61
3.2.3.2. Estrategias de Comportamiento y Apoyo:	61
3.2.3.3. Estrategias Motivacionales y Afectivas:	61
3.2.3.4. Estrategias de Contexto:	62
3.2.4. Estrategias de Aprendizaje Metacognitivo	62

3.2.5. Regulación de la Cognición.....	64
3.2.5.1. Las Estrategias del Educando.....	66
3.2.5.2. El Conocimiento Específico de las Estratégicas	67
3.2.5.3. El Conocimiento General de las Estrategias	67
3.2.5.4.El Conocimiento Relacionado entre las Estrategias.....	68
3.2.5.5. Los Procedimientos Metacognitivos	68
3.2.5.6. La Metacognición y los Procesos Cognitivos	69
3.2.6. Estrategias de Meta-Atención	69
3.2.7. Estrategias de Metamemoria	70
3.2.8. Estrategias de Investigación en Metamemoria Capacidad para Recordar Información.....	73
3.2.9. Conciencia de las Estrategias para Almacenar Información	74
3.2.10. Naturaleza de la Información a ser Recordada	75
3.2.11. Estrategias para Recordar	75
3.2.12. Estrategias para Evocar	76
3.2.13. Metacognición y Comunicación.....	76
3.2.14. Pensamiento Crítico	77
3.2.15.2. Dimensión Sustantiva:.....	80
3.2.15.3. Dimensión Contextual:	81
3.2.15.4. Dimensión Dialógica:.....	81
3.2.15.5. Dimensión Pragmática:	81
3.2.16. Estrategias del Pensamiento Crítico	81
3.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS.....	82
3.3.1 Estrategias de Aprendizaje.....	82
3.3.2. Pensamiento Crítico	82
3.3.3. Aprendizaje cooperativo.....	83
3.3.4. Competencia.	84
3.3.5. Estructura cognitiva.....	84
3.3.6. Habilidades Cognitivas.....	84
3.3.7. Metacognición.	84
3.3.8. Rendimiento Académico.	85
3.3.9. Aprendizaje.	85
3.3.10. Enseñanza	85

3.3.11. Estrategias	86
3.3.12 Estrategias Metacognitivas	86
3.3.13 Estrategias de Enseñanza	86
3.3.14 Actitud	86
3.3.15 Habilidades	87
3.3.16 Aprendizaje Significativo	87
3.3.17. Autoregulación	87
3.3.18. Mapas conceptuales	87
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.	88
4.1. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE INSTRUMENTOS	88
4.1.1 Confiabilidad de Instrumentos.....	88
4.1.2 Validez de Instrumentos.....	90
4.1.2.1 Validez de Contenido	90
4.1.2.2 Validez de Constructo	104
4.1.2.2.1 Cuestionario estrategias de aprendizaje	104
4.1.2.2.2 Cuestionario pensamiento crítico	108
4.1.2.3 Validez de Criterio.....	111
4.2 PRUEBA DE NORMALIDAD.....	114
4.2.1 Prueba de Normalidad de la Variable estrategias de aprendizaje:.....	114
4.2.2 Prueba de Normalidad de la segunda variable pensamiento crítico	116
4.3 ANÁLISIS DE TABLAS Y FIGURAS. INTERPRETACIONES	118
4.3.1 Resultados de Variable Estrategias de Aprendizaje.....	119
4.3.2. Resultados de la Variable Estrategias de Aprendizaje por Dimensiones	120
4.3.2.2 Dimensión de Comportamiento y Apoyo	122
4.3.2.3 Dimensión Motivacional-Afectiva	123
4.3.2.4 Dimensión de Contexto	125
4.3.3 Resultados de Variable Pensamiento Crítico.....	126
4.3.4 Resultados de la Variable Pensamiento Crítico por Dimensiones.....	128
4.3.4.1 Dimensión Lectura Sustantiva.....	128
4.3.4.2 Dimensión de Expresar por Escrito Sustantivo	129
4.3.4.3 Dimensión Expresar y Escuchar Oralmente Sustantivo	131

4.3.4.4 Dimensión de Leer Dialógico	132
4.3.4.5 Dimensión Expresar por Escrito Dialógico	134
4.3.4.6 Dimensión Escuchar y Expresar Oralmente Dialógico.....	135
4.4 PRUEBA DE HIPÓTESIS.....	136
4.4.1 Prueba de Hipótesis Relación entre Estrategias de Aprendizaje y Pensamiento Crítico	136
4.4.2 Relación entre las Dimensiones de la Categoría Estrategias de Aprendizaje con el Pensamiento Crítico.....	138
4.4.2.1 Relación de la dimensión Cognitiva y Meta cognitiva y el pensamiento critico	138
4.4.2.2 Relación de la dimensión de comportamiento y apoyo con el pensamiento critico.....	140
4.4.2.3 Relación de la dimensión motivacional-afectiva con el pensamiento critico	141
4.4.2.4 Relación de la dimensión de contexto con el pensamiento critico	143
4.5 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	144
CONCLUSIONES	148
RECOMENDACIONES	150
FUENTE BIBLIOGRÁFICA	151
ANEXOS	155
1. Matriz De Consistencia	156
2. Instrumento De Recolección De Datos	158
4. Autorización para aplicación de instrumento en la UNSAAC	168

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables	31
Tabla 2. Rangos para interpretación del coeficiente alpha de cronbach	89
Tabla 3. Estadísticos de fiabilidad para la variable estrategias de aprendizaje	89
Tabla 4. Estadísticos de fiabilidad para la variable pensamiento crítico	90
Tabla 5. Valoración de Expertos-Estrategias de Aprendizaje.....	91
Tabla 6. Valoración de Expertos-Pensamiento crítico.....	91
Tabla 7 Procesamiento de información de expertos –Estrategia de Aprend...	92
Tabla 8 Procesamiento de información de expertos-Pensamiento Crítico.....	94
Tabla 9 Prueba de KMO y Bartlett- Estrategias de Aprendizaje.....	104
Tabla 10 Varianza total explicada-Estrategias de Aprendizaje.....	107
Tabla 11 Prueba de KMO y Bartlett-Pensamiento Crítico.....	108
Tabla 12 Varianza total explicada-Pensamiento Crítico.....	110
Tabla 13 Coeficiente de correlación y determinación.....	112
Tabla 14 ANOVA.....	113
Tabla 15 Coeficientes.....	113
Tabla 16 Prueba de Normalidad- Estrategias de aprendizaje.....	115
Tabla 17 Prueba de Normalidad-Pensamiento Crítico.....	117
Tabla 18. Estrategias de Aprendizaje	119
Tabla 19. Dimensión cognitiva y metacognitiva	120
Tabla 20. Dimensión de comportamiento y apoyo	122
Tabla 21. Dimensión motivacional afectiva	123
Tabla 22. Dimensión de contexto.....	125

Tabla 23. Pensamiento crítico	126
Tabla 24. Lectura sustantiva	128
Tabla 25. Dimensión expresar por escrito sustantivo.....	129
Tabla 26. Dimensión expresar y escuchar oralmente sustantivo	131
Tabla 27. Dimensión leer dialógico	132
Tabla 28. Expresar por escrito dialógico	134
Tabla 29. Escuchar y expresar oralmente dialógico.....	135
Tabla 30 Correlaciones.....	137
Tabla 31 Tabla Cruzada –Estrategias de Aprendizaje.....	138
Tabla 32 Prueba de Chi Cuadrado- Estrategias de Aprendizaje.....	139
Tabla 33 Tabla cruzada –Pensamiento Crítico.....	140
Tabla 34 Chi Cuadrado de Pensamiento Crítico.....	140
Tabla 35 Tabla cruzada.....	141
Tabla 36 Prueba de Chi Cuadrado.....	142
Tabla 37 Tabla cruzada.....	143
Tabla 38 Prueba de Chi Cuadrado.....	143

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico de sedimentación.....	106
Figura 2. Gráfico de sedimentación.....	110
Figura 3. Gráfico de Dispersión de variables E.A. y P.C.....	112
Figura 4. Gráfico Q.Q. Normal de estrategias de aprendizaje.....	116
Figura 5. Gráfico .Q.Q Normal de pensamiento crítico.....	118
Figura 6. Estrategia de Aprendizaje	119
Figura 7. Dimensión cognitiva y metacognitiva	121
Figura 8. Dimensión de comportamiento y apoyo	122
Figura 9. Dimensión motivacional afectiva	124
Figura 10. Dimensión de contexto.....	125
Figura 11. Pensamiento crítico.....	127
Figura 12. Lectura sustantivo	128
Figura 13. Dimensión expresar por escrito sustantivo	130
Figura 14. Dimensión expresar y escuchar oralmente sustantivo	131
Figura 15. Dimensión leer dialógico	133
Figura 16. Expresar por escrito dialógico.....	134
Figura 17. Escuchar y expresar oralmente dialógico.....	135
Figura 18. Diagrama de dispersión de variables, estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico.....	137

INTRODUCCIÓN

Las estrategias de aprendizaje es el modo en que los docentes procesan sus actividades con sus alumnos siendo el núcleo esencial del aprovechamiento de todas las potencialidades de modo activa y dinámico; y el estudio de estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico entre los estudiantes de Ciencias Contables, precisa la necesidad de explicitar los procesos por los cuales, los alumnos eligen los modos para conseguir sus fines y así acceder a aprehender, ello, se da desde cuando ingresan, hasta cuando se gradúan, o sea, es toda una constante para la expansión del conocimiento.

Toda aquella dinámica responde a la institucionalización, en este caso a un área del conocimiento: las Ciencias Contables, y que, en el Perú, se dio a través de la Ley Nro. 9096 de abril de 1941; mientras tanto, en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco -UNSAAC, a partir del 05 de julio de 1942.

Desde luego, aquellos procesos son comprendidos en toda una normativa mucho más específica, que, por su naturaleza, constituye una variable independiente, nos referimos a la Ley Universitaria, el Estatuto y hasta la reglamentación.

Es dentro de aquel contexto que se encuentran los Planes de Estudios, ya como variable dependiente, por cuanto, se subordinan a los Lineamientos y Planes Institucionales, todo, más próximo a la labor docente, o sea a las estrategias de enseñanza.

Es dada esta situación, que el estudiante y de manera gradual va ingresando a los procesos por los cuales busca conseguir sus fines y que institucionalmente concluye cuando logra graduarse. Es este el proceso tradicional, mientras tanto, el logro de ciertas condiciones para la expansión del conocimiento con un carácter analítico y continuado, se engarza con el pensamiento crítico.

Como señalamos, concurren dos grandes componentes y es de donde deben ser identificados las variables, indicadores y otros elementos requeridos durante el proceso de investigación dentro de la siguiente problemática, cuyo punto de inicio es la misma realidad que identificamos con los fines de desarrollo de la investigación a desarrollarse al interior de la Facultad de Ciencias Contables.

De manera que podemos lograr una lectura sobre el nivel de profundidad de los alumnos en cuanto a su conocimiento, asunto que nos aproxima al proceso constructivo y sostenido del aprendizaje ligado e inserto en estrategias transversales del aprendizaje como posibilidad de cambios en aquella relación pragmática o memorística, teniendo como alternativa la acción epistémica o reflexiva, propio del pensamiento crítico. Es de esa manera que se puede revertir la actual situación de los indicadores de rendimiento académico en la perspectiva de forjar espacios analíticos generadores de corrientes de opinión crítica.

Lo señalado se explica a partir de las causas como:

- Parcelación de la tarea académica en la Universidad, así, las Escuelas profesionales, establecen ciertas “fronteras”, expresadas inclusive en su infraestructura, por ello, que se carece de elementos comunes de naturaleza pedagógica que permitan conocer cuál es el rumbo que va tomando.
- Aquella dispersión, ha hecho que el conocimiento científico, tecnológico y humanístico, “busca” desde muy temprano la supuesta “especialización”, propósito que corresponde a una etapa posterior a los estudios de licenciatura o graduación.
- Carencia de evaluación o seguimiento de los planes de estudio, tarea que debe comprender el quehacer del docente, así como del estudiante.
- El propósito investigativo busca visibilizar aquel panorama caracterizado por un “sesgo tecnocrático”, resultante de la supuesta “temprana especialización” y al que responde su estructura curricular. A mediano plazo, puede ser remediada mediante los Estudios Generales previsto en la

Ley universitaria Nro. 30220, así, el estudiante accediendo a asignaturas de carácter reflexivo, puede cultivar conocimientos que le permitan desarrollar actitudes analíticas, que son propias del pensamiento crítico, de esa manera trascender aquel estilo tradicional memorístico.

La complejidad del problema precisada insinúa diversas interrogantes aún sin respuestas; sin embargo, algunas áreas de conocimiento, caso de las Ciencias Contables, van siendo cada vez, incorporadas a los alcances de la revolución tecnológica. A partir de esta premisa se establecen interrogantes:

- ¿El incesante desarrollo y aplicación del software, acaso disminuirá la tarea tutelar del docente?
- ¿El acceso a aquellas tecnologías, acaso no afianza el individualismo, tanto docente como dicente?

La población objeto de estudio fueron los estudiantes de la Escuela Profesional de Ciencias Contables de la UNSAAC, estimada en 997 alumnos (2016), de los que 614 son mujeres y 383 varones, nuestro universo investigativo.

En consideración a la concurrencia del “factor docente”, también será abordada, sobre todo, en lo concerniente al desarrollo propiamente de las asignaturas, donde la variable metodología de “enseñanza”, es definitoria en la actitud y aptitud del estudiante. Una breve revisión sobre el particular también, comprende desde simples enunciados como: “Metodología: interactivo (expositivo, dialogal, dinámico, grupal), inductivo, deductivo”; “Estrategias metodológicas: exposición por parte del docente, análisis de lecturas, dinámica grupal, prácticas individuales...”

Bajo estos alcances brevemente señalados, se establecerá la muestra representativa. La investigación será descriptiva y correlacional a ser desarrollado en la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC, que es el ámbito o localidad, donde el año académico de 2016 constituye la temporalidad.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

El enfoque globalizado en el contexto mundial actual propone la enseñanza por competencias que exige a los docentes ser competentes en el diseño y las operaciones de situaciones didácticas. Para ello, es necesario contar con un amplio bagaje de metodologías y estrategias de aprendizaje.

El pensamiento crítico y la estrategias de aprendizaje va ligada a la formación por competencia, que se asume como “un saber hacer fundado sobre la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos”; “un empleo organizado de un conjunto de capacidades y habilidades, y de conocimientos aplicado en situaciones determinadas” (Lasnier, 2002, pág. 32). Que responde a las demandas o necesidades que la empresa y la sociedad del conocimiento exige para los mercados laborales y profesionales.

La presente investigación sobre las estrategias de aprendizaje busca contribuir a enriquecer la formación de los estudiantes universitarios sobre todo en las áreas de contabilidad, proporcionando a los profesionales de esta área una gama de herramientas de estrategias y métodos para hacer sus sesiones de aprendizaje más didácticas. Como lo proponen grandes teóricos de la investigación pedagógica.

La universidad peruana ha entrado en el proceso de la modernización de la formación profesional por el enfoque por competencias, a partir de la

aprobación de la Ley Universitaria en el año 2014, debido a que los profesionales de las universidades peruanas, los profesionales en la contabilidad tienen escasos conocimientos contextualizados, deficiencias y dificultades para el ejercicio de la función en las entidades públicas y privadas; la enseñanza en las universidades peruanas todavía está basada en la lectura de textos y repetición de información brindada por los docentes a los alumnos; a más de ser genérica, carente de especialización y profundidad de sus saberes.

En el contexto local, al año 2001 la UNSAAC, tenía un total de 15 957 alumnos, de los cuales, 1018 cursaban estudios de Ciencias Contables. Al 2016, los estudiantes de la UNSAAC son 16 397, y los alumnos de Ciencias Contables 997 y 24 profesores.

Entre el año 2011 al 2016, se va dando una notoria disminución del número de matriculados: 1018 (2011), 1010 (2012), 1008 (2013), 1003 (2014), y 997 el año 2016.

En cuanto al rendimiento, los datos arrojan la siguiente información en términos de media aritmética de cero a veinte puntos:

Año Académico	Semestre	Promedio de calificaciones
2005	I	11.78
	II	11.77
2009	I	12.45
	II	12.52
2013	I	12.48
	II	12.88
2014	I	12.87
	II	12.83
2015	I	12.63
	II	12.69
2016	I	15.67
	II	15.59

Fuente. Centro de Cómputo UNSAAC

Con aquel incremento mínimo de 1.63 puntos, y tomando en cuenta la valoración establecida por la Universidad, las calificaciones se ubican en el nivel de "Regular", o sea el rendimiento está muy por debajo de las escalas establecidas.

En cuanto a la docencia y nivel de calificación, al año 2016, cuenta con 17 docentes con Maestría, y 10 docentes con doctorado. De manera que es muy notoria la calificación lograda por sus profesores

Sobre el Plan de Estudios, que tiene un carácter hasta cierto punto determinante, por cuanto, son las asignaturas y sus contenidos los que finalmente "modelaran" al futuro Contador, en síntesis, tiene la siguiente estructura:

Componentes	Nro. de créditos exigidos	%
Formación General Humanística	18	8.57
Formación Científica Básica	36	17.14
Formación Tecnológica Básica	136	64.76
Prácticas Pre Profesionales	10	4.76
Actividades Cognoscitivas	10	4.76

Fuente: Elaboración Propia

Aún a nivel hipotético podemos señalar que, es, ésta estructura la que define en el alumno las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico, de ahí, aún con ciertos límites podemos señalar:

Los cinco grandes componentes suman un total de 210 créditos, de los cuales, las de asignaturas de Formación General y Humanística son tan sólo 18 créditos, la diferencia, o sea 198 créditos, corresponden a las demás áreas: Científica Básica y Tecnológica Básica.

¿Acaso existe un sesgo tecnocrático en la formación del futuro Contador?

Con menos del 10% de asignaturas, no será posible coadyuvar a que

el estudiante cultive prácticas analíticas y valores propios de un pensamiento crítico

Bajo aquel panorama, el alumno está lejos de lograr actitudes analíticas y reflexivas, mucho menos evaluativas, o sea, se está lejos del pensamiento crítico al que se puede arribar mediante instrumentos fundamentalmente teóricos propios de la filosofía en general y de la filosofía del conocimiento en particular.

La tendencia decreciente el número de alumnos matriculados, los rendimientos considerados “regulares”, el reducido porcentaje de asignaturas de Formación General y Humanista, contrastan con la creciente calificación de sus docentes, que tiene un carácter ascendente, por cuanto, profesores con doctorado y que se van aproximándose al 50%.

Por otro lado se aprecia por esta cantidad de asignaturas el desarrollo del pensamiento crítico no es tomada en cuenta en las actividades académicas para ser estimuladas en el proceso de formación durante los años de permanencia, que les permita: para leer y escribir, producir y el análisis crítico de los avances, logros y dificultades de las ciencias contable; dejando de lado aquellos conocimientos, saberes diversos que posibiliten el descubrimiento y logro progresivo de destrezas, habilidades que la persona logre aprehender durante su permanencia de esta a lo largo de la vida, para interactuar en realidades diversas en interacción con otras personas de estudios similares.

El proceso del pensamiento crítico depende de factores mediatos que no desarrollan en forma adecuada, es así, que impide una adecuada decodificación de los mensajes científicos y tecnológicos, ocasionando una deficiente comunicación que no le permite comprender y menos interpretar a cabalidad lo que escucha y lo que lee, demostrando dificultad en el proceso de aprendizaje en las diversas áreas curriculares, como la imposibilidad de expresar sus ideas y sentimientos con pertinencia.

Debido a todo esto es necesario generar nuevas formas de mejorar los procesos de aprendizaje y pensamiento crítico, en ese sentido en la presente investigación se busca indagar y explicitar el uso de estrategias metodológicas, para así contribuir a la solución del problema del pensamiento crítico.

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Delimitación Espacial

La investigación se desarrolló en la Escuela Profesional de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, físicamente instalada en el campus de la Ciudad Universitaria de Perayoc, distrito y provincia del Cusco.

1.2.2. Delimitación Social

El alcance del proyecto de investigación comprende a la comunidad estudiantil de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC.

La organización de la Facultad en términos generales comprende al Consejo de Facultad, Decanato, Jefatura de Departamento y Coordinador de la Carrera Profesional.

1.2.3. Delimitación Temporal

Si bien la formación profesional en ciencias contables en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco viene transcurriendo por un tiempo de siete décadas es posible identificar diferentes etapas; a partir de su creación (1942); estas etapas de algún modo se relacionan con la normativa nacional vinculada a las universidades, promulgadas durante el gobierno de Manuel Prado, el gobierno militar de Velasco Alvarado; y la actual Ley Universitaria.

Muy a pesar del tiempo transcurrido no hemos encontrado estudios similares a nuestros propósitos, desde luego este constituye un reto por comprender diversos aspectos y tiempos considerables, que en lo posible y de darse las condiciones (información) trataremos de reconstruir aquel proceso.

Tomando en cuenta que nuestro deseo es investigar la relación estrategias de aprendizaje-pensamiento crítico hemos visto por conveniente llevar a cabo en el periodo 2016, que posiblemente sea en alguna medida representativa.

1.2.4. Delimitación Conceptual

El estudio vinculado a la formación profesional del estudiante de Contabilidad, tiene dos variables fundamentales: estrategias de aprendizaje y, pensamiento crítico; para el efecto demanda de un soporte conceptual en los siguientes términos: Estrategias aprendizaje: Para Díaz Hernández (1999), “una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos y habilidades) que un alumno requiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas”. (Díaz & Hernandez, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, 1999)

Pensamiento crítico: “Un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer”. (Ennis, 1992)

1.3. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. Problema Principal

¿Qué relación existe entre las Estrategias de Aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016?

1.3.2. Problemas Secundarios

1. ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas y el pensamiento crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016?
2. ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje como comportamiento y apoyo y el pensamiento crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016?
3. ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje como motivacionales-afectivas y el pensamiento crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016?
4. ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje como contexto y el pensamiento crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016?

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo General

Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el Pensamiento Crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016.

1.4.2. Objetivos Específicos

1. Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas con el Pensamiento Crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias

- Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016
2. Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje como comportamiento y apoyo con el Pensamiento Crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016.
 3. Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje como motivacionales-afectivas con el Pensamiento Crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016
 4. Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje como el contexto con el Pensamiento Crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016.

1.5. HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Hipótesis General

Las Estrategias de Aprendizaje se relacionan significativamente con el pensamiento crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.

1.5.2. Hipótesis Secundarias

1. Las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas se relacionan significativamente con el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.
2. Las estrategias de aprendizaje comportamiento y apoyo se relacionan significativamente con el pensamiento crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.
3. Las estrategias de aprendizaje motivacionales afectivas se

relacionan significativamente con el pensamiento crítico, en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.

4. Las Estrategias de aprendizaje contexto se relacionan significativamente con el pensamiento crítico en estudiantes de la escuela profesional de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.

1.5.3. Variables (Definición Conceptual y Operacional)

-Variables a correlacionar

VARIABLE X= Estrategias de Aprendizaje

VARIABLE Y= Pensamiento crítico

1.5.3.1. Definición conceptual:

-Variable Estrategia de Aprendizaje. -

Conjunto de procedimientos (conjunto de pasos o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas. (Monereo, 1990).

Su empleo implica una continua actividad de toma de decisiones, un control metacognitivo y ésta sujeto al influjo de factores motivacionales, afectivos y de contexto educativo-social.

-Variable Pensamiento Crítico. -

Es la actividad que hace uso de la capacidad de razonamiento y reflexivo orientado a la toma de decisión, que le permite asumir una alternativa de creer o hacer y, están orientados a abordar dos Dimensiones del Pensamiento Crítico: Cada una de las dimensiones aborda una de las habilidades básicas

del pensamiento: lectura, escritura, expresar oralmente, las cuales son básicas para todo proceso educativo. La Dimensión Sustantiva asume todos los procesos que conllevan a que cada individuo pueda dar cuenta de los fundamentos razonables y bajo evidencias que le permitió tomar la decisión, que al final sustenta su acción; y la Dimensión Dialógica se asume como aquella actividad dirigida por el individuo para el análisis reflexivo y síntesis de las formas de ver la solución frente a un problema con puntos de vista divergente o en contradictorios al suyo. Ello implica la precisión de argumentos que sustentan su respuesta frente a posturas divergentes y diferentes a la suya. (Lipman, 1997)

1.5.3.2. Operacionalización de las Variables

Tabla Nº. 1 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLES	Dimensiones	Indicadores/	ITEMS (ver instrumento)	%
Estrategias de aprendizaje	Dimensión cognitiva y meta cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> Atención al tema Mientras estudio, me cuesta trabajo retomar el tema Dificultad concentrarse Dificultad para comenzar 	13,14,15,16,17,20,21,22,52 1,2,3,4,5,6,8,10,11,27	25
	Dimensión de comportamiento y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar nuevas ideas Organizó el material Comentar los puntos más importantes Trabajo en equipo 	18,23,30,46,47,50,51,53,54,19 41,37,42,44	25
	Dimensión motivacional-afectiva	<ul style="list-style-type: none"> Encontrar conclusiones Ejercicios o escribo notas Comentar los puntos más importantes Capaz de aprender El tiempo efectivo de estudio 	9,12,25,31,32,33,34,36,38 45,49,26,24	25
	Dimensión de contexto	<ul style="list-style-type: none"> Organiza notas Lectura de libro Trabajos académicos Información sobre los temas 	7,29,35,55,28,39,40,43,48	25
Pensamiento crítico	Dimensión sustantiva	<ul style="list-style-type: none"> Lectura sustantiva Escritura sustantiva Escuchar-expresar Oralmente sustantivo 	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13, 14,15,16,17,18,19,20, 21, 22,	65
	Dimensión dialógica	<ul style="list-style-type: none"> Lectura dialógica Escritura dialógica Escucha-expresar oralmente diálogo 	23,24, 25,26,27,28,29,30	35

Elaboración propia-2017

1.6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. Tipo y nivel de Investigación

1.6.1.1. Tipo de Investigación

Por el problema, objetivo e hipótesis de investigación se asume el tipo de investigación de tipo Sustantiva-Básica, porque busca ampliar y profundizar nuevos conocimientos relacionados a estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico. Siendo la intencionalidad el recoger el dato de la realidad concreta del estudio en el periodo académico 2016 y un espacio identificado (Escuela profesional de Ciencias Contables y Financieras-UNSAAC), y en “ella establecer la relación entre las variables en estudio, para enriquecer el conocimiento teórico-científico existente”. (Carrasco S. , 2013)

Por las características del problema el esfuerzo es conocer y entender mejor, el problema, sin preocuparse por la aplicación práctica de los nuevos conocimientos adquiridos. Se busca el progreso científico, acrecentar los conocimientos teóricos, persiguiendo la generalización de sus resultados con la perspectiva de desarrollar una teoría científica basada en principios y leyes.

El enfoque de investigación es el cuantitativo, por la naturaleza del problema

1.6.1.2. Nivel de Investigación

Por el problema y los propósitos de investigación, se asumió el descriptivo-correlacional, siendo que ella permitió apreciar en que una medida las variables de estudio se hallan asociadas. Este estudio busca determinar si estudiantes de la Escuela Profesional de Contabilidad con una determinada valoración en estrategia de aprendizaje que nivel de puntuación alcanza con la otra.

Asimismo (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2014) indican es un estudio descriptivo porque busca especificar propiedades y características importantes de personas grupos y comunidades que sea sometido al análisis; se dice que es correlacional porque busca asociar la variable estrategias de aprendizaje con pensamiento crítico. (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2014).

"La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas. Este tipo de estudio mide las dos o más variables que se desea conocer, si están o no relacionadas con el mismo sujeto y así analizar la correlación". (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2014).

1.6.2. Método y Diseño de la Investigación

1.6.2.1. Método de Investigación

1.6.2.1.1. Método General. -

Se hizo uso del método científico, y de ella por la naturaleza del problema objeto de investigación se asumió el **método hipotético-deductivo**, el cual procede de una verdad general hasta llegar al conocimiento de verdades particulares o específicas.

El Método Hipotético Deductivo conduce a las investigaciones cuantitativas, lo que implica que de una teoría general se deriven ciertas hipótesis, las cuales posteriormente son probadas contra observaciones del fenómeno en la realidad.

Por otro lado (Muñoz C. , 1998), indica que a partir de casos particulares se plantea un problema a través de un proceso de inducción este problema remite a una teoría a partir del marco teórico se plantea una hipótesis y mediante el razonamiento deductivo se intenta validarla empíricamente. (Muñoz C. , 1998),

1.6.2.1.2. Métodos Específicos:

-Se ha utilizado el **método estadístico**, para recopilar, elaborar e interpretar los datos numéricos por medio de la búsqueda de los mismos y de su posterior organización análisis e interpretación. La ventaja de este método se concreta en el cálculo del muestreo y en la interpretación de los datos recopilados.

El instrumento utilizado es un cuestionario de medida de Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, diseñado por José Martínez Guerrero, validado en estudiantes universitarios de México y sustentado en la Universidad Complutense de Madrid. Para su aplicación se siguió un conjunto de procedimientos que tuvo las siguientes fases:

- Análisis de instrumento y adecuación al ámbito universitario (UNSAAC)
- Validación del instrumento
- Aplicación de prueba piloto
- Capacitación a equipo de encuestadores
- Aplicación de instrumento

Para la variable: Pensamiento Crítico, se ha utilizado el mismo método estadístico.

El tratamiento estadístico se efectuó en dos periodos; uno para la tabulación de respuestas dadas en el cuestionario piloto y otro para el procesamiento de datos del cuestionario final.

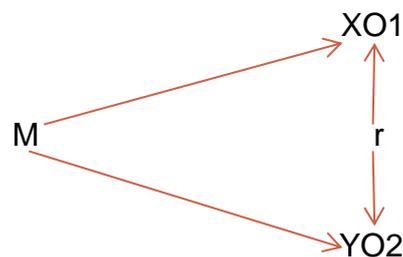
La estrategia para la recolección de datos se aplicó a los estudiantes un cuestionario sobre estrategias de aprendizaje, y pensamiento crítico, previamente se hizo una prueba piloto para conocer e identificar algunos aspectos a tomar en cuenta, ya sea del propio instrumento o la aplicación de la misma. Además, se capacitó a un equipo de encuestadores quienes aplicaron los instrumentos de una manera programática y así obtener datos fidedignos y asegurar la confiabilidad de esta investigación.

- **Método de análisis.** Los datos hallados con la aplicación de los instrumentos de recolección fueron tratados, sistematizados y procesados; los mismos son presentados por medio de tablas y figuras estadísticas con el uso del software IBM SPSS Statistic versión 21 y Excel. Para las pruebas de Hipótesis se utilizó la Prueba de Independencia de Chi Cuadrado (X^2) de Pearson para medir el grado de significancia que existe entre las dos variables de estudio.

- Tabla de frecuencias de cada variable
- Resultados por variable de acuerdo a las escalas de medida
- Gráficos de resultados por dimensión y componentes
- Medición de correlación por cada componente

1.6.2.2. Diseño de Investigación

El diseño asumido es no experimental, de corte transversal, descriptivo-correlacional, siendo el esquema:



Donde:

M: Representa la muestra de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras

X= Variable X: Estrategia de aprendizaje (VI)

Y= Variable Y: Pensamiento crítico (VD)

Z= Variable interviniente: Género y semestre (VI)

r= Relación de variables (correlación)

O1: Evaluación de las Variable Estrategia de Aprendizaje

O2: Evaluación de la Variable Pensamiento crítico

Según (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2014) “estos diseños describen las relaciones existentes entre dos o más variables en determinado momento. Este tipo de diseño puede limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pueden analizar relaciones de causalidad. Son diseños muy complejos. Así como también pueden abarcar diversas variables”. (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2014).

Esta investigación plantea la constatación de un constructo en función a dos variables a observar, siendo que nuestra no es manipular físicamente las variables. Las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico como rasgo

individual, que es buscado mediante la aplicación del test estandarizado.

1.6.3. Población y Muestra de la Investigación

1.6.3.1. Población

La población de la investigación está constituida por 997 la totalidad de alumnos matriculados en la Escuela profesional de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC, correspondiente al Semestre 2016-II.

1.6.3.2. Muestra

Para la colecta de datos asumiendo el enfoque cuantitativo, se tomó como subgrupo de la población de estudio, considerando que la formación del contador público en la UNSAAC, exige la aprobación de 10 semestres académicos, la muestra se centró en los discentes matriculados en el séptimo y octavo ciclo, debido a los siguientes fundamentos:

- Ya cuentan con la información básica orientada a su formación.
- Es posible identificar inclusive los grados de inclinación hacia las posibles especialidades
- Están en condiciones de opinar sobre la calidad educativa en el que están comprendidos.
- Tomar como muestra a los estudiantes de los dos últimos semestres nos reportaría mayor información significativa, por cuanto tienden por concluir sus estudios cuanto antes.
- Tomar como muestra a estudiantes de los primeros ciclos de igual manera no reportaría con información a la investigación pues aún en promedio llegarían a un 30 % de su formación académica.
- Por tanto, la muestra es de 112 estudiantes de la Escuela Profesional de Contabilidad.
- Para establecer la cantidad de la muestra se utiliza la formula estadística:

$$\frac{Z_{1-\alpha/2}^2 \bar{P}(1 - \bar{P})N}{Z_{1-\alpha/2}^2 \bar{P}(1 - \bar{P}) + E^2(N - 1)}$$

Donde:

- N → Tamaño poblacional
 \bar{P} → Proporción de éxito (estudiantes que se asume antes del estudio y que conocen estrategias de aprendizaje)
 E^2 → Margen de error = $E = 5\% = 0.05$
 $Z_{1-\alpha/2}^2$ → 1.96 → Valor de la tabla Normal con un nivel de confianza
 $(1 - \bar{P})$ → Proporción de estudiantes que no tienen conocimiento de estrategias de aprendizaje

Donde:

- N → 997
 \bar{P} → 0.91 = 91%
 E → 5% = 0.05

$$n = \frac{(1.96)^2(0.91)(0.09)(997)}{(1.96)^2(0.91)(0.09) + (0.05)^2(997 - 1)}$$

Para el tamaño de población $N = 997$ y las restricciones se tiene el siguiente resultado

- a. Elevando al cuadrado y multiplicando se tiene lo siguiente:

$$n = \frac{(3.8416)(0.0819)(997)}{(3.8416)(0.0819) + (0.0025)(996)}$$

- b. Resolviendo el numerador y denominador se tiene

$$n = \frac{313.68}{0.31 + 2.49}$$

La muestra resultante es de: 112 unidades muestrales

1.6.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

1.6.4.1. Técnicas

Se utiliza la técnica de la encuesta, tiene la posibilidad de hallar respuestas a problemas descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido

que asegure el rigor de la información obtenida. De este modo, fue utilizada para entregar descripciones de los objetos de estudio, detectar patrones y relaciones entre las características descritas y establecer relaciones entre eventos específicos a referencia de los estudiantes universitarios. Según (Carrasco S. , 2013) pag. 314 “La encuesta es una técnica para la investigación social por excelencia para la indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis del estudio investigado”

1.6.4.2. Instrumentos

El instrumento utilizado fue la ficha básica de recolección de datos. Los resultados del procesamiento de los datos se expresan a través de la estadística descriptiva y analítica en tablas y gráficos utilizando las medidas de posición o tendencia central. Y teniendo estos datos se unifica e interpreta utilizando datos cualitativos provenientes de las percepciones de docentes y estudiantes.

El cuestionario de medida de Estrategias de Aprendizaje, ha sido diseñado por (Martínez, 2004) validado en estudiantes universitarios de México y sustentado en la Universidad Complutense de Madrid, comprende 55 ítems, que están orientados a abordar las cuatro dimensiones de las Estrategias de Aprendizaje: (Martínez, 2004)

- a) Cognitivas y Metacognitivas,
- b) Comportamiento y Apoyo,
- c) Motivacional Afectiva, y
- d) Dimensión de Contexto

La escala de respuestas es el modelo Likert y tiene las siguientes características:

- a) Casi siempre
- b) Muchas veces
- c) Un poco más de la mitad de veces

- d) Un poco menos de la mitad de las veces
- e) Pocas veces
- f) Casi nunca

El cuestionario de Pensamiento Crítico está constituido por 30 ítems, de la prueba de Pensamiento Crítico (Santiuste, Ayala, Barriguete, García, González, Rossignoli y Toledo (2001) con valores de uno (1) a cinco (5), las alternativas son de tipo Likert, y corresponden a: (Santiuste, y otros, 2001)

- Total Desacuerdo
- Desacuerdo
- A veces
- Acuerdo
- Total Acuerdo.

Las preguntas formuladas están dirigidas a obtener datos de las dimensiones de la variable de estudio, operacionalizadas en relación a lectura, escritura, expresión oral, que son consideradas a partir de la operacionalización de la variable con el apoyo de la teoría asumida, que se asume como importante para el desarrollo y logro del pensamiento crítico, en cuanto que cada persona para dar sustento a las razones y evidencias de su proceder requiere de las mismas.

1.6.5. Justificación, Importancia y Limitaciones de la Investigación

1.6.5.1. Justificación

Por las características de la tesis, es posible considerar como usuario de los resultados a la misma institución, que hoy va dando inicio a las tareas de licenciamiento, acreditación y certificación previstas en la ley universitaria; ellas demandan estudios como el presente y que constituirán soporte de la autoevaluación, al que deben ser sometidas todas las especialidades; de modo que son previsibles ciertos beneficios más allá de la exigencia académica que nos compete y en los siguientes términos:

- Sólo el conocimiento exhaustivo de aquel panorama a lograrse mediante la investigación, permitirá formular las propuestas necesarias
- Cubrir con la investigación el vacío sobre las performances académicas de los estudiantes, y sobre todo el futuro profesional, en una coyuntura, de mayor demanda de profesionales altamente calificados.
- En lo académico proporcionará información sobre las condiciones actuales de relación; como se interpreta, estudia y motiva para el análisis reflexivo de los contenidos ofrecidos en el proceso de aprendizaje.
- En la institución contribuirá al diseño de políticas institucionales para mejorar y proponer medidas para contribuir a la calidad educativa.
- Permitirá proponer el tipo de estrategias más adecuado en la formación del estudiante facilitando la innovación.
- De modo que existe la necesidad de investigación sobre el tema señalado y a partir de:
 - El país en el contexto de las naciones del continente, sigue manteniendo un lugar privilegiado en cuanto a su situación económica, situación que exige que su universidad debe y tiene que ingresar en un proceso de reingeniería, particularmente las áreas de conocimiento de las ciencias contables y financieras
 - El crecimiento económico y el desarrollo humano del país, debe estar acompañado por el incremento del capital humano, así, los profesionales deben estar en la capacidad de integrarse a la dinámica actual.
 - Investigaciones de la naturaleza de nuestro proyecto, constituyen el soporte para las acciones de acreditación universitaria orientada a la formación cualificada de sus profesionales.

Es en este marco socioeducativo, esta investigación se propone indagar sobre los niveles en que se da la aplicación de estrategias que el futuro profesional de la Contabilidad logre sus aprendizajes, dado que esta carrera profesional tiene el reto de acreditarse en el sistema universitario peruano.

1.6.5.2. Importancia

Aborda el tema del uso de estrategias de aprendizaje, y su relación con el Pensamiento Crítico en la calidad educativa del futuro Contador.

Conocer este proceso y que nos permitirá contribuir al diseño de políticas institucionales para mejorar y proponer medidas para contribuir a la calidad educativa.

Vasta información empírica, de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, sin embargo, estas se encuentran dispersas. Nos permitirá sistematizar con relación particular al año 2016.

El desconocimiento del tipo de estrategia que se aplica en la formación del estudiante para efectuar propuestas innovadoras

Aborda un tema orientado a motivar cambios de la actividad utilitaria y aprendizaje de mensajes de modo memorístico, hacia uno dinámico y atractivo.

1.6.5.3. Limitaciones

El estudio ha tenido una serie de limitaciones pero que no han afectado directamente a los objetivos centrales de esta investigación. A continuación, presentamos las siguientes limitaciones.

- Una primera limitación fue de orden bibliográfico, las bibliotecas de la UNSAAC no están debidamente actualizadas, fue necesario recurrir a centros de información de la ciudad de Lima.
- De orden logístico, el trabajo pudo haber tenido un universo con todos los estudiantes y determinar su correlación con cada curso, pero esta intención demanda mayores recursos económicos y exige mayor tiempo
- De orden técnico-estadístico, el software original de las estrategias de estudio en un principio no logro homologarse con los sistemas típicos de estadística del medio, tuvo que solicitarse mayor apoyo técnico (incluso apoyo de la unidad estadística de la universidad)

- Las interrupciones durante el periodo del semestre 2016-I, también limitaron la aplicación oportuna de los instrumentos, en muchos había que postergar las fechas de aplicación y el trabajo piloto.

CAPÍTULO II: MARCO FILOSÓFICO

2.1. FUNDAMENTACIÓN ONTOLÓGICA

Consideramos posible desarrollar la cuestión del pensamiento crítico, aunado al asunto de las estrategias de aprendizaje, dentro de los alcances filosóficos de Maw (Lipman, 1997) que considera como la intencionalidad del acto educativo generar en el estudiante la capacidad de procesar un pensamiento de nivel superior, por medio de actividades que propicien la discusión, discrepancia y la reflexión, a partir del cual se posibilite que postule juicios y formas de razonamiento que posibiliten la modificación de la vida cotidiana. Ello implica que cada vez la educación humaniza al hombre con acciones educativas que se impartan de modo interdisciplinar.

El entendimiento básico, secuenciado y crítico del acto educativo se enmarca dentro de los alcances de la filosofía de la educación, trascendiendo a la teoría o teorías de la educación. Así nos encaminamos al mismo desarrollo de la sociedad humana, en términos de concebir con postulados diversos el mundo, y a partir de ello la actividad del educar, tratando de comprender o interpretar la educación en relación con la realidad, piensa y procesos razones sobre su naturaleza, el acto central esencial y la práctica de valores a manera de reflexión totalizadora.

De esta manera nuestro propósito de estudiar estrategias de aprendizaje y su relación con el pensamiento crítico, aparentemente es una cuestión puntual, sin embargo, se sitúa dentro de un abanico de factores concurrentes, pero no

deja de formar parte del gran reto de contribuir al modelamiento del hombre en su integridad.

De modo que el profesor, como estrategia de tal acción no encaminar la misión, si previamente no se ha previsto el horizonte hacia donde tiende y punto de llegada, es decir una "imagen" de la persona a formar uno de cuyos parámetros será justamente el rendimiento.

Si se asume que la educación es un proceso de educar y formar a la persona en el contexto de la vida social y para la vida social, es decir un proceso de asimilación de los saberes que posibilitan al hombre el aprendizaje para la vida humana, es imprescindible aproximarse a los elementos que tienen que ver con el proceso de la formación del profesional en la etapa de sus estudios, donde a diario va respondiendo a una relación directa con aquel que contribuye a su formación haciendo uso de los denominados estrategias de aprendizaje.

Por la naturaleza de las ciencias contables, menos idealista, menos especulativa y también menos subjetiva con que sí son las ciencias sociales y humanas, es posible hablar de una creación más aplicativa, si se quiere más pragmática, basada en un conocimiento transformador de actividades, y en última instancia de necesidades históricas, la necesidad del registro "más objetivo", obviamente que contribuya al cambio; desde luego la orientación del aquel cambio ya responde a la opción ideológica del profesional, si este afianza el sistema o apuesta por otra.

Desde luego las condiciones actuales de hegemonía del capital, hace que con su formación el futuro contador participa de procesos productivos que no le pertenecen, no sólo al acto del hombre, sino también a la vida existencial de todo ser vivo sobre la faz del planeta. Desde la perspectiva marxista, negada en estos tiempos, se diría que el resultado de sus actividades de su labor no es para él, ni para la utilización inmediata, ni para su goce y deleite estético o moral, termina en una especie de componente suplementario, sobre todo con

los softwares, tarea mucho más relacionado a otro especialista, así se verá cada vez desplazado, o “reducido” a un campo de aplicación.

Aquí el reto o la respuesta deberán encontrarse en el tipo de plan de estudios al que es “sometido” mediante un tipo de aprendizaje, posibilidad que puede valorizar su accionar.

Una tendencia especializadora resultante de un tipo de estrategia, puede lastimosamente consolidar el desempeño o labor enajenante, destruyendo la relación entre la persona y el hombre formado para un tipo de desempeño específico. Pareciera que la respuesta vendría a encontrarse en el replanteamiento de su formación y es donde tendría lugar la estrategia o estrategias de enseñanza-aprendizaje, que indudablemente debiera privilegiar la actitud crítica, aquí surge la pregunta ¿está la Facultad de Ciencias Contables dispuesta a otorgar una dosis de formación integral al futuro profesional?

Con cierto riesgo podemos decir que la característica genérica del “hombre contable” es desenvolverse dentro de lo práctico, del proceso productivo. Esta orientación replanteable desde luego, puede generar cierto antagonismo entre aquel que aspira un tipo de formación: el estudiante, y aquel o aquellos responsables de implementar un tipo o tipos de estrategias de aprendizaje. Es en esta circunstancia que tiene su lugar las concepciones filosóficas, desde el racionalismo, que en lugar de sostener como primacía el objeto material u objetos, propone que es la persona en su integridad, posponiendo los objetos como subordinado al interés de la persona; entonces; precisa y determina que lo básico son las imágenes mentales; y que lo subordinado es la preocupación por lo material.

Así se encamina todo el proceso de formación profesional, pues gran parte de las asignaturas están orientadas al logro de la individualidad de futuro contador, para quien a final de cuentas la verdad consiste en la conformidad del pensamiento consigo mismo. Así su formación en si no es el fin, por el contrario, en una vía para ejecutar una acción, el cual se asume como el

desempeño eficiente y eficaz que el mercado se lo exige, caso contrario no es competitivo.

Otra orientación puede ser el paradigma de corte positiva, pensamiento filosófico, que asume que la única fuente de la verdad es la ciencia, negando con ello que otras vías son deficientes carentes de valor objetivo. Se llegaría al extremo de afirmar ¿para qué Filosofía, para qué Sociología, para qué Antropología en la formación del futuro contador si su desempeño será práctico? Así se rechaza que la pura teorización no es la vía de llegar al saber cómo conocimientos objetivo. Entonces se asume que el saber con base científico, se constituye no como la única vía que el hombre posee; porque muchos problemas de la vida cotidiana se resuelven con otros saberes del contexto social y cultural en la que se desenvuelve.

Pareciera que con el positivismo la orientación educativa en las ciencias contables, es educación pragmática, de acción, de resultados, con raíces en las actividades de la persona, que lo hace en la práctica; pero negando a los saberes probados, y propositivas que no resuelven y proyectan la acción del hombre en su práctica diaria.

Por otro lado, se percibe que la orientación pragmática, asume que el hombre actúa y adquiere experiencia en función a sus objetivos e intereses desde que comienza hasta que culmina una acción. Esta postura asume como fundamental que la persona en sus dimensiones física, emotiva, afectiva es fuente de la búsqueda del saber. Entendido de aquella manera, el resultado es el tipo de plan de estudios, instrumento que condiciona las estrategias de aprendizaje que a final de cuentas tendrá un tipo de resultado una de cuyas formas es el rendimiento.

Lo opuesto a todo ello será un tipo de educación relacionado a la formación desde la teoría a la práctica y viceversa, en cuanto esta es la actividad del profesional en contabilidad. Está posibilidad debe ser dinámica y supere la visión mecánica, que aprecia solo como causa efecto, y aprendizaje pasivo; debiendo ser protagónica y dinámica.

La tendencia es la búsqueda de nuevas expresiones y posibilidades del profesional en contabilidad, que supere lo tradicional; con la idea mejorar y superar la formación actual, siendo ante ello la interrogante, ¿Se está en condiciones de asumir este reto con el tipo de formación del contador en estos tiempos, a veces creemos que en la UNSAAC- de hoy? No.

Muchos problemas son estrictamente pedagógicos. Los docentes asumen fines y objetivos de formar y mejorar las condiciones de las personas que ingresan al sistema universitario, y con ello una mejor sociedad. Obviamente aquí se da un debate de sobre la posibilidad de formar a la persona, con un determinado modelo de educación, de posibilitar desde sus habilidades iniciales hasta lograr superar y lograr los perfiles de la carrera, para un determinado contexto y cumplir funciones laborales con la idea del perfeccionamiento permanente. Pareciera que con las estrategias de aprendizaje vidente vamos formando mucho más individuos personales y casuales independientemente de sus rendimientos que no trascienden más allá de las aulas.

La persona es un ser en constante búsqueda de superación y mejorar como persona individual y social, queriendo ser más humano, y ello se puede apreciar en el logo de la UNSAAC. "Ego sum homo mea voluntad" (soy hombre gracias a la voluntad de serlo).

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

3.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

3.1.1. Antecedentes Internacionales

- La presente investigación describe las estrategias de aprendizaje de 45 estudiantes universitarios del primer año de Educación Parvularia, de la Universidad Autónoma del Sur de Talca. Se utilizó la versión mexicana del Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje, IEEA (Weinstein, Schulte & Valenzuela, 1995), que mide las actitudes, prácticas de estudio y aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Además, se correlacionó los puntajes obtenidos del test, con la primera evaluación de la asignatura de Bases Psicológicas del Desarrollo. Los estudiantes presentan un puntaje medio en lo que se refiere a las categorías de motivación, estrategias para la preparación y presentación de exámenes y adecuación a la ansiedad. Por otro lado, sólo correlaciona significativamente la categoría actitud e interés. (Muñoz M. , 2001)

- Asimismo se tiene la investigación realizada por Álvarez y Barreto (1996) los cuales analizaron la relación entre la Meta cognición y el rendimiento académico en química general de estudiantes universitarios, encontrado, a través del coeficiente de correlación de Spearman Brown, que hay correlación positiva entre las variables, lo que permitió concluir que la Metacognición de los estudiantes Universitarios está correlacionada con el rendimiento académico en química general. (Alvarez & Tena, 1996)
- Por otro lado, se tiene esta investigación que trata sobre el uso de las

estrategias de aprendizaje el cual está directamente relacionado con la calidad del aprendizaje, dependiendo de esto es posible identificar y diagnosticar las causas del alto o bajo rendimiento académico en los estudiantes. Así entonces, el presente estudio tuvo como objetivo explorar si el uso o no de las mismas, pueden ser la causa del bajo rendimiento escolar en un grupo de estudiantes universitarios. En este participaron 74 estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, a quienes se les aplicó el cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje el cual mide las estrategias de integración, implementación, personalización, memoria, análisis, uso de las experiencias anteriores, pragmática, organización y clasificación, afectivas y ambientales y metacognitivas.

Así como un cuestionario acerca de cómo se percibe el estudiante universitario. Con base en un análisis descriptivo, los resultados muestran que los estudiantes hacen uso frecuente de las mismas, pero con un dominio regular en la gran mayoría de ellas, quedando en los extremos un porcentaje muy bajo de quienes tienen un buen dominio o un dominio carente de las estrategias. Aunque no se puede establecer con precisión que este dominio regular pueda ser la causa del bajo rendimiento de los estudiantes, es probable que si pueda ser una variable asociada a este fenómeno como lo refieren algunos relacionados con el uso de estrategias y aprendizaje superficial donde destacan la memorización y la reproducción exacta de los contenidos. (Romero, Martinez, Ortega, & Garcia, 2010)

- Este estudio analiza la estructura factorial y la consistencia interna del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje en Universitarios (CEA-U) a partir de las respuestas de 1105 estudiantes de segundo ciclo de carrera universitaria. El cuestionario está formado por tres escalas: estrategias motivacionales, cognitivas y metacognitivas, en las que el análisis factorial exploratorio arroja once factores empíricos. Aunque desde la perspectiva del procesamiento de la información se han adaptado

instrumentos a la población universitaria española (De la Fuente y Justicia, 2003; Roces, Tourón y González, 1995), su volumen es todavía significativamente menor que los elaborados y validados con muestras preuniversitarias. El objetivo de este trabajo es generar un cuestionario sencillo y fiable, que sirva para conocer las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes universitarios. Para ello nos basamos en el modelo NOTICE, partiendo de la batería de pruebas ya elaborada por los autores (Hernández y García, 1995),

En un análisis factorial de segundo orden, los once factores se agrupan en tres macro factores o dimensiones: una dimensión cognitiva, que hace referencia a las estrategias empleadas para la comprensión del material estudiado, una dimensión organizativa, que agrupa las estrategias de organización, planificación y revisión, y una última dimensión aproximativa, que representa las estrategias motivacionales que el estudiante utiliza para acercarse a la tarea de estudio. Tanto los factores de primer orden como los de segundo tienen unos índices de fiabilidad altos. Por lo que respecta a la consistencia interna del CEA-U, podemos afirmar que se trata de un cuestionario fiable, tanto en los factores de primer orden como en los de segundo, ya que posee unos coeficientes de consistencia interna aceptables, en contra de lo que sucede con muchos instrumentos similares (Richardson, 2004). No obstante, este estudio tiene una limitación clara: la muestra se compone de estudiantes de psicología y psicopedagogía. Lindblom-Ylane y Lonka (1999) encontraron que los estudiantes de las carreras de humanidades tienden a afrontar el estudio de modo diferente que los de ciencias, fundamentalmente por el tipo de contenido estudiado y por la demanda de cada tipo de estudio. Esto podría suponer que la aplicación del CEA-U en estudiantes de ciencias podría arrojar otra estructura factorial diferente. Esto, y analizar la validez discriminante del cuestionario, sobre todo con respecto al rendimiento, determinan las líneas futuras de nuestra investigación. (Martin, Garcia, Torbay, & Rodriguez, 2007)

3.1.2 Antecedentes Nacionales

- Al realizar la búsqueda de estudios previo, se halló la tesis: **Uso de Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Carrera Profesional de Antropología de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.** (Medina, 2007)

Es una investigación correlacional y da cuenta sobre las relaciones entre ambas variables, hace uso del ACRA, En general existe una correlación media en estudiantes de esta carrera profesional. La metodología es cuantitativa, y la fuente de investigación son los estudiantes. Las principales conclusiones son: El nivel de mejora de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Antropología corresponden al regular, esta regularidad se ve reflejada en los bajos niveles de rendimiento académico.

Los resultados del rendimiento académico procesados en el Centro de Cómputo de la universidad de los estudiantes de la Carrera Profesional de Antropología, se encuentran en un nivel bajo. De allí se desprende que este estado se encuentra en relación directa con el inadecuado uso de estrategias de aprendizaje por parte del estudiante, de esta manera se refleja en un bajo rendimiento.

Cuantitativamente tenemos que el desarrollo de la escala de adquisición es regular, ello significa que el 73.03% se encuentra en el nivel regular y más del 18% se encuentra entre el nivel bajo y nulo y desde una perspectiva universitaria esta situación es crítica. Y un 12% se encuentra en un nivel óptimo. Cuantitativamente tenemos que el desarrollo de la escala de codificación es regular, alcanzando a un 71% y más del 15% se encuentra entre el nivel bajo y nulo, desde una perspectiva universitaria esta situación es crítica. Y un 13% se encuentra en el nivel óptimo constituyendo una potencialidad a tomar en cuenta.

Cuantitativamente tenemos que el desarrollo de la escala de recuperación o evocación es regular y ello alcanza a un 58.8% de estudiantes de Antropología y cerca de un 30% alcanzan a un nivel óptimo y más de 10% se encuentran entre el bajo y nulo. Cuantitativamente tenemos que el desarrollo de la escala de apoyo es regular, ello significa que cerca al 60% se encuentran en el nivel regular y cerca de un tercio se encuentran en el nivel óptimo y más del 11% se encuentran entre el nivel bajo y nulo.

El desarrollo de las capacidades de apoyo al procesamiento, los valores cuentan con mayores capacidades es así que comparativamente los varones alcanzan un 34% que se encuentran en el nivel óptimo y las mujeres llegan a un 24.07%. Las dimensiones o capacidades de codificación tanto en varones y mujeres es la estrategia menos desarrollada, es así que en el nivel óptimo ambos llegan en un promedio de 11%. (Medina, 2007)

- Asimismo, se halló la tesis: **Incidencia de las Estrategias cognitivas en el Aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.** (Zegarra, 2007)

Esta investigación tiene como objeto estudiar la existencia de la relación entre el; uso de estrategias cognitivas y el aprendizaje de estudiantes, tiene un enfoque cuantitativo y hace uso de modelos teóricos contemporáneos basados en los enfoques constructivistas. Las conclusiones arribadas según este estudio es: El planeamiento, las estrategias cognitivas y el aprendizaje son elementos interdependientes que interactúan en los procesos de los estudios profesionales de los estudiantes de la Facultad de Educación, porque al establecer las metas en la planificación implica partir de las políticas de desarrollo de la institución para relacionarlos con las estrategias del trabajo académico; de tal manera que estas puedan convertirse en realidad en función de

urgencias e intereses de la educación con fines profesionales de tal manera que los estudiantes logren aprendizajes significativos.

Las correlaciones entre; nivel de conocimiento sobre planeamiento y nivel de conocimientos de estrategias cognitivas de los docentes de la facultad de educación es en planeamiento 80%, estrategias cognitivas en un 90% por lo que existe relación significativa, lo que implica también un conocimiento mediano en el aprendizaje en un 90%. En cambio no existe correlación entre el nivel de planeamiento con el nivel de conocimiento de aprendizaje.

Las tablas de contingencia para la pruebas Chi-cuadrado de Pearson establece las correlaciones de sig-asintótica bilateral para relacionar los indicadores de planeamiento, estrategias cognitivas y aprendizaje; así el nivel de conocimiento de planeamiento vs nivel de aplicación, el valor es de 0,603 el nivel de conocimiento de aprendizaje vs nivel de aplicación el valor es de 30,768 y el nivel de conocimiento de estrategias cognitivas vs nivel de aplicación el valor es de 30,356, lo que permite concluir que la aplicación de las estrategias cognitivas dependen solo del conocimiento de éstas, pero es independientemente del conocimiento respecto al planeamiento.

De ello se asume que las estrategias cognitivas influyen en el tipo y logro de aprendizaje de los alumnos en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco y están en relación con el nivel de saberes y aplicación que manejan el profesor y ésta es de manera no adecuada, no significativa; debido a que los docentes reconducen las funciones del profesor dentro del modelo profesional clásico (profesor explicador) que no cumple las funciones de ser profesor mediador con la actividad del alumno en la postura de aprendiz de la cultura del contexto social institucional como arquetipo del conocimiento.

El nivel de conocimientos que tienen los docentes de la Facultad de Educación en las áreas de planeamiento, estrategias cognitivas y técnicas de aprendizaje es mediano que corresponde al 80%, 90% y 83% respectivamente, incide negativamente en el rendimiento de los estudiantes, ya que su preparación profesional radica en una buena o muy buena especialización en contenidos de una determinada disciplina, y que tiene que desmenuzar, explicar para que los estudiantes aprendan o sean depositados en la mente- memoria de los aprendices en un tiempo determinado y al ser evaluados.

Las estrategias que usan los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación varían, utilizando en un 30% estrategias de interpretación e inferencia- transferencia y retención de datos, en un 26,7% de contenido y contexto correspondiente y de ordenación en el mismo porcentaje todos centrados en contenidos sin usar otras para desarrollar destrezas que desarrollen capacidades de contenidos y métodos.

La actitud técnico -pedagógica que asumen los docentes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación corresponden a un modelo academicista donde los contenidos o conocimientos son de hecho los fines y los métodos-procedimientos y actividades no son más que caminos para aprender dichos conocimientos.

El tipo de estrategias que manejan los estudiantes de la Facultad de Educación para lograr sus aprendizajes en un 31.1% asumen por estrategias de repetición y en menores porcentajes las estrategias por comprensión de disminución (semejanza-diferencia) y de conceptualización llamadas de pensamiento formal más no les es suficiente para la realización de tareas intelectuales que incentiven el papel activo y protagonista del estudiante y el nivel de rendimiento que tiene, los estudiantes de la Facultad de Educación manifiestan en un 56,1% como regular, lo que equivale en la escala vigesimal de once (11)

a catorce (14) puntos, lo que implica que sus aprendizajes no son tan significativos, debido a la concurrencia de diversos factores tanto interno como externo, haciendo que el estudiante esté en quietud cognoscitiva de ver, oír y copiar. (Zegarra, 2007)

- **Metacognición y Rendimiento Académico en Estudiantes del Programa Académico Profesional de Contabilidad, sede central de la Universidad Andina del Cusco.** (Olivares, 2008).

Es una investigación correlacional y versa sobre un aspecto específico de las actividades del estudiante en relación a estrategias de aprendizaje, denominado metacognición y la incidencia en los logros de aprendizaje académico. Opta por una metodología cuantitativa y su escala de medidas de correlación es Pearson. Las conclusiones arribadas son: La metacognición y el rendimiento académico están correlacionadas fuertemente en los estudiantes del Programa Académico Profesional de Contabilidad, alcanzando un nivel del 97,5% lo cual significa que existe una fuerte imbricación entre los elementos constituyentes de metacognición y el rendimiento académico.

El nivel de rendimiento académico de los estudiantes del Programa Académico Profesional de Contabilidad se encuentra concentrados en su mayor parte en el nivel regular, con un 52,7% frente a un 45,1% que se encuentra en un nivel de bueno a excelente.

El nivel de metacognición de los estudiantes del Programa Académico profesional de Contabilidad es bueno encontrándose dentro de este nivel el 72,40%. La conciencia cognitiva en los estudiantes se encuentra en un nivel bueno porque los estudiantes en un 73,5% le da un grado significancia a las cosas o fenómenos que aprenden. Las capacidades de monitoreo cognitivo se encuentran en un nivel bueno porque los alumnos en un 64,4% tiene un conjunto de habilidades que les permite evaluar dinámicamente los procesos cognitivos.

Las capacidades de uso de estrategias cognitivas se encuentran en un nivel también bueno porque el 67% de los estudiantes hacen uso pertinente de los procesos cognitivos. Las capacidades de planificación cognitiva se encuentran en nivel bueno, porque el 72,6% de los alumnos prevén, organizan actividades cognitivas para hacer frente a diferentes situaciones.

El monitoreo y el rendimiento académico están correlacionados de una manera considerable, llegando a alcanzar un nivel de 78,5% lo que nos indica que existe una correlación importante entre el grado de significancia que le otorgan los alumnos a los fenómenos que aprenden y el rendimiento académico alcanzado. La conciencia cognitiva y el rendimiento académico están correlacionados de una manera considerable, alcanzando un nivel de 78,5% lo cual indica que el otorgamiento de significado que le dan las personas en el proceso de aprendizaje influye en el rendimiento académico.

El uso de estrategias cognitivas y el rendimiento académico están correlacionados de una manera considerable, alcanzando un nivel de 83,7%, lo que significa que el rendimiento académico tiene como uno de sus factores al uso adecuado de las estrategias cognitivas. La planificación y el rendimiento académico están correlacionados de una manera considerable, logrando un nivel de 75%, lo cual significa que las habilidades de prevención, coordinación, aseguramiento propio de la planificación tiene una incidencia en el rendimiento académico.

La población femenina tiene un mayor desarrollo de la metacognición respecto a los varones, alcanzando un 73,10% de excelencia las mujeres y un 26,90% los varones y en el nivel bueno las mujeres alcanzan un 64,2% frente a los varones que llegan a un nivel del 35,8%. (Olivares, 2008)

Estos estudios dan cuenta sobre el nivel de uso de las estrategias de aprendizaje, para los cuales se han utilizado enfoques e instrumentos

diferentes, no se han registrado estudios en el área de las ingenierías y específicamente estudios en la UNSAAC.

Es más, según la revisión de la literatura en el ámbito nacional y local sería la primera oportunidad de aplicar un enfoque e instrumento construido para estudiantes universitarios, en este caso es el cuestionario de medida de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, realizado por (Martínez, 2004), diseñado, validado en estudiantes universitarios de México y sustentado en la Universidad Complutense de Madrid. (Martínez, 2004)

- La presente investigación fue realizada en el marco de los Proyectos de Investigación que ejecutan los docentes investigadores en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, quienes arribaron a las conclusiones muy importantes, entre ellas, se considera:
 - Los docentes y los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNSAAC, en un 100% afirman que los proyectos de aprendizaje como estrategia didáctica, inciden en el desarrollo de la capacidad inventiva del estudiante.
 - Los estudiantes en un 62% manifiestan que los docentes que regentan asignaturas relacionadas con la ciencia, la tecnología, el arte y las relaciones humanas, etc., y que aplican los proyectos como estrategias de aprendizaje, contribuyen a formar estudiantes creativos, innovadores y descubridores, cuyo pensamiento crítico y reflexivo le permiten sustentar ideas y puntos de vista con originalidad y pertinencia.

Esta investigación nos permite ratificar que, haciendo uso de estrategias de aprendizaje adecuadamente seleccionadas, éstas, incidirán positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes. (Salas & Tello, 2002)

- En la investigación realizada sobre autoestima y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de San Antonio Abad del Cusco, se encontró que la autoestima ejerce fuerte

influencia en el rendimiento académico de los estudiantes; las conclusiones que formulan:

- El 100% de profesores reconocen que es determinante la influencia que ejerce la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- El 93% de los docentes percibe problemas de autoestima en sus alumnos y señalan como indicadores de este problema: nerviosismo, inseguridad, desinterés y desconfianza, caracterizándola como baja o negativa, que es evidente comprobarlo en diferentes situaciones y actividades académicas manifestados en sus actitudes gestos y posturas, modos de pensar, etc. Esta situación ha sido confirmada en el test de autoestima Genorad en el que un 50% de estudiantes califican muy baja autoestima.

De las conclusiones que anteceden es importante resaltar que el rendimiento académico del estudiante está influenciado por diversos factores, entre ellos la autoestima del estudiante y en este aspecto juega un papel importante el maestro influenciando en gran medida en el rendimiento que alcanzan los alumnos permanentemente a través de diversas estrategias de apoyo, dentro de ellas las afectivas. Los estudiantes con mejores rendimientos aparecen siempre como más optimistas, con mejor ajuste personal, finalmente con más alta autoestima. (Apaza & Vargas, 2001)

3.2. BASES TEÓRICAS O CIENTÍFICAS

3.2.1. Marco Histórico

La ciudad del Cusco al siglo XV representaba el centro político y administrativo más importante de América del Sur, sede del Estado Inka, con una organización previsiblemente compleja y eficiente, donde los registros de naturaleza cuantitativa no pudieron estar ausentes, de algún modo representados por el Quipu.

En el siglo XVI se hace referencia que entre los primeros españoles afincados en la ciudad se encontraba uno de los primeros contadores, que vendría a ser el primer especialista en dicha área del conocimiento, de manera que la nueva administración virreinal no descuidó las tareas de manejo de la cosa pública en su componente financiero.

En el tiempo transcurrido, o sea pasado los 3 siglos fue evidente el funcionamiento de las Cajas Reales con especialistas en las prácticas contables; sin embargo, aún no conocemos que la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, creada en 1692 haya incorporado en su quehacer académico las ciencias contables antes de 1942, fecha en que se aprobó la Ley Nro.9096

3.2.2. Variable Estrategias de Aprendizaje:

Los grandes avances en el estudio de las Estrategias de Aprendizaje han comenzado en la segunda mitad de la década de los 80, aunque existen razones vinculadas a ciertas demandas educativas que pueden explicar el interés despertado por este tema en los últimos años. Esto ha venido acompañado de un gran esfuerzo científico que, según (Beltran, 2002) pueden sintetizarse en tres apartados: a. Los estudios sobre la inteligencia que indican que ésta no es una sino múltiple (teoría triárquica de Sternberg, teoría de las inteligencias múltiples de Gardner) y, por otra parte, que es modificable (diversos programas de intervención en sujetos con necesidades educativas especiales); b. Los estudios sobre el aprendizaje que conciben al alumno como sujeto activo que construye sus propios conocimientos; c. Los estudios sobre aprendizaje en condiciones naturales, que ponen de manifiesto el carácter cultural e interpersonal de la actividad de aprendizaje. Al revisar los aportes más relevantes sobre estrategias de aprendizaje nos encontramos con una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto. Analizaremos tanto la disparidad de criterios como las características esenciales en las que coinciden los diferentes autores.

Según Weinstein y Mayer, las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315). De la misma forma, Dansereau (1985) y también (Nisbet J. y Schucksmith, 1987) las definen como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”. Normalmente, las estrategias activan los procesos mentales que utilizan las personas, en situación de aprendizaje, para adquirir el conocimiento. Otros autores por ejemplo (Beltran, García, Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987) las definen como “actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento”. Y añaden dos características esenciales de la estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Para (Schmeck, 1988), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje. Para Schmeck, en su modelo teórico, el aprendizaje y memoria son un subproducto del pensamiento y las estrategias más efectivas son aquellas que presentan mayor impacto en el pensamiento. Define las estrategias de aprendizaje como el plan de actividades que utiliza una persona en el procesamiento de la información cuando debe realizar una tarea de aprendizaje; diferenciándolas de los estilos de aprendizaje, los cuales son entendidos como la predisposición hacia determinadas estrategias, así un estilo es un conjunto de estrategias que se usan en forma consistente. Distingue para cada estilo, un conjunto de tácticas, entendidas como actividades observables, más específicas, realizadas por el individuo cuando lleva a cabo una determinada estrategia. Se elegirá una táctica guiado por una

estrategia y su elección determinará el resultado del aprendizaje. (Truffello, 1987). Según Genovard y Gotzens, las estrategias de aprendizaje pueden definirse como "aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender". Las estrategias de aprendizaje tienen pues la función de facilitar los procesos de aprendizaje, y para ello se sirven de tácticas o técnicas específicas de estudio (Beltran, 2002). Para este autor, un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Además, para hacer efectivas las estrategias son necesarias las tácticas, que son modos concretos de hacer operativas las estrategias.

3.2.3. Dimensión de Estrategias de Aprendizaje

3.2.3.1. Estrategias Cognitivas y Metacognitivas:

Conjunto de procedimientos cognitivos y metacognitivos que recuperan aspectos de previsión, precisión, revisión, monitoreo del proceso del aprendizaje, siendo cuya orientación el aprendizaje significativo.

3.2.3.2. Estrategias de Comportamiento y Apoyo:

Conjunto de procedimientos y disposiciones que permiten el desarrollo de habilidades de investigación y estudio relevante, previsión del tiempo, observación del esfuerzo desplegado indagación y ubicación de apoyos, etc., cuya orientación es el refuerzo y apoyo del aprendizaje

3.2.3.3. Estrategias Motivacionales y Afectivas:

Conjunto de disposiciones, actitudes y procedimientos que permiten la orientación de logro, la persistencia, la autoeficacia, la auto-estima, el auto-control emocional, etc., cuya orientación es el aprendizaje significativo

teniéndose en cuenta que el factor emocional desempeña un rol fundamental en el aprendizaje. (Díaz & Hernández, 1999)

3.2.3.4. Estrategias de Contexto:

Conjunto de actitudes y disposiciones que permiten la interacción con los condiscípulos y el tutor, la generación del saber colaborativo, la integración en equipos y espacios de aprendizaje, etc., Esta dimensión es otra de las formas que permite el desarrollo del aprendizaje. (Gaskins & Elliot, 1999)

3.2.4. Estrategias de Aprendizaje Metacognitivo

En los años setenta del siglo pasado, muchos estudiosos efectuaron investigaciones en la vertiente de evaluar los diversos procedimientos, que de modo intencionado y razonado, se generan los procesos de aprendizaje con la idea de lograr la eficiencia y eficacia en los estudios, con habilidades de resolver problemas, y la búsqueda permanente de información para ello.

De esta afirmación se sintetiza que la metacognición, puede ser entendida como el nivel de reflexión que las personas poseen en relación a los procesos de aprendizaje de tipo cognitivo, la estructura mental que asume los contenidos logrados y las capacidades que de ella tienen para poder usarlos en contextos diversos.

El estudiante hace uso de sus procesos metacognoscitivos, cuando es capaz de reflexionar sobre sus procesos cognitivos básicos (percepción, atención, comprensión, memoria) y las superiores; a partir de ellas pueda usar estas en actividades tales como elaborar ensayos, organizar datos, precisar objetos; y con ellas lograr desarrollar habilidades que le permitan superarse de un espacio a otro con los procesos de aprendizaje explícito e implícito.

Con el avance de los estudios en el campo de la educación en la década de los ochenta este enfoque y postura a partir de los estudios de (Brow, Bransford, & Campione, 1983), y luego profundizada en la misma década por (Brown A. , 1987) (Baker, 1991), distinguiéndose entre conocimiento

metacognoscitivo, en relación a los procesos de la propia cognición y de aquellos que posibilitan su control; siendo ella evidencia del uso del saber para control del proceso de la cognición.

La posibilidad de saber y conocer la cognición, es el objeto de estudio de que cada persona pueda conocer sus posibilidades y medios con que cuenta para aprender, y de cómo estas responden a las demandas que presenta el aprendizaje y esos medios. Entonces, la intención es conocer cuánto se conoce de un aspecto u hecho en concreto, cuanta información posee, cuales son válidos y cuáles debe de buscar y ubicar, que medios y estrategias requiere utilizar para mejorar. En el contexto escolar las condiciones de enfrentar una evaluación oral son distintas a una escrita, por cuanto las precisiones y condiciones son diferentes; y estas se caracteriza por:

- a) Ser permanente en el tiempo. Actividades que permiten a la persona adquirir los saberes con alta probabilidad de asimilar, y ella precisa de una estrategia versátil y profunda.
- b) Expresar oralmente el educando. Es decir, cuando el que aprende puede codificar y almacenar; una estrategia que le permite evocar, y ella le permite asimilar y convertir parte de su estructura cognitiva.
- c) No ser muy conciso y adaptable. En ocasiones no todo lo que se aprende se puede verbalizar, para resolver un problema del contexto cotidiano.
- d) Compresión demasiado tardía. Es progresivo y acumulable la experiencia de aprender.

El estudio sobre cognición precisa tres tipos de conciencia metacognoscitiva: saber declarativo (conocer las cosas), saber procedimental (conocer “cómo” se hacen las cosas) y saber condicional (el “por qué” y “cuándo” ocurre las cosas). (Schraw & Moshman, 1995)

El saber declarativo toma en cuenta el conocerse a sí mismos, como sujeto de aprendiz y de las condiciones que inciden en su ejecución al ejecutar determinados ejercicios de la vida académica.

El saber procedimental, es la posibilidad de precisar de cómo se ejecutan determinados ejercicios. Las personas poseen este saber, cuando hacen uso de sus habilidades y destrezas de modo automático, precisan estrategias con eficiencia y de modos cada vez cualitativamente diferente, en la resolución de problemas académicos (Glaser & Chi, 1988), ejemplo de ello es si el estudiante puede resolver las actividades académicas haciendo uso de variedad de procedimientos válidos y objetivos, secuenciando sus pasos y de modos diferentes.

El saber condicional, hace alusión al saber de cuándo y por qué hacer uso y con qué condiciones cognitivas (Lorch, Lorch, & Klusewitz, 1993), es decir se asume como la utilidad que tienen los procesos cognitivos.

Entonces de ella se infiere que los estudiantes eficientes para ser tal deben de asumir el saber declarativo, procedimental y condicional, en el desarrollo de sus procesos cognitivos, y ello posibilita acrecentar la ejecución de sus tareas. Estas habilidades se desarrollan desde la edad temprana y se expresa en la edad adulta (Garner & Alexander, 1987).

3.2.5. Regulación de la Cognición

Los procesos cognitivos están sujetos a acciones de regulación en las actividades metacognitivas, como autorreguladores, que posibilitan dar el control de los procesos de pensar y con ello lograr aprendizaje. Estos procesos se evidencian cuando el aprendiz: planifica pasos y secuencias; monitorear: objetivizar el logro de la estrategia usada; verificar la efectividad de la acción efectuada; control de las estrategias aplicadas.

- a) Planificación: compromete la elección de estrategias pertinentes y selección de los medios que inciden para su ejecución; ello se aprecia por ejemplo en las actividades previas de lectura y hacer uso de técnicas en el que antes de dar lectura, se prevé los recursos y las estrategias adecuadas para la tarea. (Schraw & Moshman, 1995)

- b) Monitorear: cuando efectúa la acción de verificar en el proceso de los que se está llevando a cabo, con la idea de la resolución de problemas comprendiendo sus pasos y secuencias en ella, siendo necesario acciones de autoevaluación para consolidar que ella es parte de la persona, este proceso es más evidente en adultos que en niños (Schraw G. , 1994)
- c) Evaluar: es la acción de verificar si la autorregulación es efectiva en la asimilación y comprensión del propio aprendizaje. Ello es evidenciables cuando el aprendiz por ejemplo evalúa la coherencia y pertinencia de sus objetivos y metas; y qué estrategias posibilitan ello como resultado (Schraw & Moshman, 1995)

Tales actividades parecen ser:

- a) Estas estrategias no son absolutas, pueden ser meridianamente inestables, en ocasiones son útiles y en otras no,
- b) Muy ocasionalmente pueden ser precisadas, se usan, pero en ocasiones difícil de verbalizar,
- c) Es independiente de la persona que aprende en cuanto a su edad.

(Brown A. , 1981) a partir de ello asume que se precisan dos componentes de la metacognición: el saber y la regulación de la cognición, los que se distinguen desde lo conceptual, al estar vinculados y cohesionados, no pudiendo separarlos y asumimos que la metacognición es una en la actividad del hombre. (Brown A. , 1981)

De ello se precisa:

Conocimiento de la cognición	Regulación de la cognición
Es sólido en el tiempo	Limitadamente inestable
Es definible por el que aprende	Solo en ocasiones se puede enunciar
Se evidencia como desarrollo tardíamente	Distinta y libre de la edad del aprendiz

Fuente: Elaboración propia

Resumiendo, de ello podemos precisar que la acción que regula la mejor ejecución y de diferentes formas el uso estrategias y procesos cognitivos: la atención, concentración, identificación de las dificultades, uso de la percepción focalización de objetos, entre otros generan el aumento significativo en el aprendizaje con procesos de actividades que autorregulan el entrenamiento de estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje.

Un Modelo de Estrategia de Metacognición

Al revisar diversos estudios se halla que muchos modelos en cuanto a la metacognición (Flavell J. , Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry, 1979), de ello se asume el modelo sistematizado por (Borkowski & Turner, 1990), quienes asumen la metacognición como un proceso interactivo e interdependiente; inicialmente el modelo fue concebido entorno al funcionamiento de los procesos estratégicos que se producen en la memoria, cuyos elementos hacen referencia al rango de actividades que los estudiantes ponen en el proceso cognitivo, como los procesos de la comprensión lectora y caso de resolución de problemas.

Sus componentes principales:

- estrategia del educando,
- conocimiento de la estrategia específica,
- conocimiento de la estrategia en relación a sus creencias,
- conocimiento de las estrategias entre sí,
- adquisición de procesos metacognitivos
- relación entre sus componentes y la demanda de la tarea.

3.2.5.1. Las Estrategias del Educando

Este elemento integra la parte básica del modelo, ello implica que el aprendiz asume como experto y como tal cuenta con variedad de estrategias y actividades de procesamiento, como:

- Ensayo de paquetes de información, sencillos y aisladas, en todo caso

ello implica práctica repetida de cada paquete independiente de cada una de ellas.

- Repetición progresiva de los paquetes de información, incorporando otras acumulando al ya parte del repertorio.
- Organización significativa de los paquetes entre sí que le permita al aprendiz categorizar, relacionar.
- Localización jerárquica o ubicación de la información en orden de importancia para aprender primero lo que es más importante.
- Localización independiente de la experiencia dedicada en el tiempo y su integración a aquellas que no fueron aprendidas.
- Estructuración mental de las imágenes mentales de los paquetes de información posibles de ser aprendida.
- Sistematización verbal, con el cual se procesa la información, por medio de códigos que serán aprendidas y retenidas más tiempo en la memoria.
- Transformación de la estrategia en procesos mnemotécnicos tomando en cuenta los recursos nuevos, que se convierte en algo familiar con el que relaciona la información nueva.
- Evaluación del recurso a aprender, formulando interrogantes, dando lectura, repetirla lo más significativo.

3.2.5.2. El Conocimiento Específico de las Estratégicas

Este elemento precisa las diferentes estrategias que tienen relación con el tipo de conocimiento específico a aprender. Ello implica que el estudiante con buen repertorio de aprendizaje es experto y tiene mayores recursos para usarla, mayor cantidad de recursos con intervalos variados. Este saber preciso de la estrategia varía bastante de un estudiante a otro, y es diferente entre los que poseen mayor experticia, quienes muestran saber estratégico específico preciso, pero según la naturaleza de los recursos motivo de aprendizaje.

3.2.5.3. El Conocimiento General de las Estrategias

Este elemento precisa la información que la persona posee como consecuencia de su esfuerzo desplegado en el uso de estrategias y si éstas

fueron utilizadas con propiedad y por ende viabilizaran el aprendizaje, su acumulación y posterior evocación de lo aprendido.

Cuando se inició el estudio de las áreas referidas a estrategias de aprendizaje, hubo mucho debate en los estudiosos, en torno a la naturaleza de las estrategias de uso general y en relación a las específicas. De ello se asume que en visión integradora los profesores universitarios deben de asumir que las dos vertientes se integran, en cuanto, ambas estrategias en los estudios y luego en el ejercicio de la profesión se integran, siendo entonces que ambas son complementarias y no excluyentes en la resolución de problemas.

3.2.5.4. El Conocimiento Relacionado entre las Estrategias

Este elemento se aproxima al conocimiento que se debe de poseer sobre los procedimientos que posibiliten escudriñar cada estrategia y juntarlas entorno a los procesos en las que coinciden. Ello se puede apreciar cuando el estudiante repite y puede por asociación de ensayo y error, acumular e integrar las informaciones de cada disciplina, que tiene sus propias estrategias y sus técnicas, aunque estas últimas puedan coincidir al momento de llevarlas a la práctica. Entonces los recursos pueden ser estructurados mentalmente por medio de integración de imágenes mentales, y en los textos verbales haciendo uso del parafraseo.

3.2.5.5. Los Procedimientos Metacognitivos

Es el almacenamiento del saber procedimental como consecuencia de la asimilación de la aplicación del conocimiento específico de determinadas estrategias. Ellos posibilitan efectuar el monitoreo y valoración de la actividad cognoscitiva que posibilitan al estudiante asumir la estrategia que vea por conveniente verificando su utilidad y su relevancia para efectuar determinadas actividades, y ello le permitirá determinar su eficacia.

En resumen, podría señalarse que de acuerdo con este modelo:

La metacognición está integrada por dos grandes elementos generales: lo

que el alumno posee (general, específico y relacionado) y los procedimientos de la metacognición (habilidad para utilizar, organizar, revisar y modificar las estrategias en función de las demandas de la tarea de aprendizaje y de los resultados obtenidos).

3.2.5.6. La Metacognición y los Procesos Cognitivos

Al visualizarse la existencia de variedad de modalidades de metacognición, resultados de procesos cognitivos, y ello se integra desde el saber que posee el aprendiz, hasta la capacidad de conocer, controlar y regular los mismos procesos. Tales como la meta atención, meta motivación, que procesan los estímulos que provienen del mundo interior y exterior. A ello se agrega las actividades de comprender y regular; y con ello se accede al conocimiento de los procesos de la memoria.

3.2.6. Estrategias de Meta-Atención

En el proceso de efectuar los estudios y lograr aprendizajes, los procesos cognitivos básicos es la atención, siendo ella el proceso necesario para la comprensión y posterior logro del aprendizaje; siendo difícil asumir que el saber adquirido no haya sido registrado previa la atención intencional; siendo que ella es: “seleccionar determinados estímulos para concentrarse en ellos, ignorando todos los demás “. (Carrasco A. , 1997)

En el proceso de aprendizajes la meta-atención, es aquel mediante el cual el aprendiz es consciente de los procesos cognitivos involucrados en la acción de atender y cuáles son los procesos que regulan; que es lo que debe de atenderse, que acciones de procesos mentales son necesarios y para ser positivos, y cuáles son los elementos distractores internas o externas que deben de evitarse. Este proceso consciente es el que posibilita ser reflexivo y tomar en cuenta de aquellas que pueden generar efectos inadecuados en el aprender, para ello será necesario usar los procesos de autorregulación que permita evitarlas.

Gallego (1997), a partir de sus estudios sostiene que estas estrategias de meta atención pueden ser mejoradas por procesos de intervención psicopedagógica que pueda enriquecer la habilidad de la atención y ello implica cuando el educando es capaz de seleccionar los diferentes estímulos y recursos con los que entra en contacto, y ello es posible si el aprendiz al momento de atender le adjudica intencionalidad de otorgarle la utilidad del estímulo que recibe.

Estos estímulos para generar atención y por ende meta atención deben poseer intensidad, novedad, cercanía, la posibilidad de repetirse; y a nivel interno deberá poseer ante ella el afecto, actitud positiva, expectativas y la motivación intrínseca.

Los procesos de meta-atención y la posibilidad de ser controlada por que estudia, ello avanza y crece según la edad y el progreso de la escolaridad; en la cual el educando es cada vez consciente y emplea el rol protagónico y asumen determinadas intensidades a sus actividades y se hace flexible según la demanda y exigencia de la actividad de aprendizaje a la que enfrenta.

En esa orientación si se es consciente de los procesos atencionales es posible captar en parte o totalidad la presencia de los estímulos, siendo que ella depende de la exigencia que reciba y precise la tarea a ejecutar y supere aquellos elementos distractores, por lo que la presencia de los órganos sensoriales como la visión y el tacto serán más ordenada y secuenciada y con ello se diferencia la intensidad de los recursos y estímulos a atender. (Mayor, Suengas, & Gonzales, 1993)

3.2.7. Estrategias de Metamemoria

El componente básico de los procesos de aprendizaje es la memoria, siendo esta la capacidad que posee el educando o el que aprende para aprehender, retener y evocar la información; por medio de procesos como la codificación, almacenamiento y elaboración de la información para evocar la información que recibió y lo debe exteriorizar.

Al hacer referencia a la metamemoria, es la posibilidad que tiene el aprendiz de saber cuál es la estructura, cómo funciona, que procesos compromete para que sea capaz de registrar, almacenar y recuperar los estímulos que recibió, y a partir de ello identificar cuáles son los mecanismos de control y de auto-regulación, que los debe asumir y manejar para el propósito del aprendizaje.

Siendo de reciente procesos de investigación la metamemoria, se asume como la posibilidad que tiene el individuo como autoconciencia y autocontrol en su aprendizaje; a partir de ello estos componentes son importantes para otros procesos superiores y más complejos, como aprender a leer, resolución de casos problemáticos.

La metamemoria puede definirse como el conocimiento acerca de la memoria, en general, y de nuestra memoria, en particular, su capacidad, su estructura, sus limitaciones; la sensibilidad desarrollada a partir de la experiencia de memorizar, registrar y recuperar distintos tipos de información en distintas situaciones, y el sistema de habilidades y estrategias para planificar, dirigir y evaluar nuestra conducta cuando deseamos recordar algo: qué debemos hacer para registrar o memorizar algo y después recordarlo, cómo desarrollar acciones para controlar el olvido, cuáles factores favorecen u obstaculizan el recuerdo. (Weinert, 1987)

Los estudios en el campo de la metacognición, en cuanto a la metamemoria es de las más tratadas, en aspectos referidos como: la búsqueda de la dimensión cuantitativa y cualitativa, capacidad de almacenamiento de la memoria, los rasgos de los procesos de desde la recepción hasta su almacenamiento y los procesos mentales para recordar, la velocidad y el tiempo; y con ello cuales son las estrategias que el individuo aplica para esos procesos y cuándo, en qué condiciones y bajo que demanda.

Flavell (1981), ha señalado desde sus estudios que la metamemoria posee dos categorías:

Sensibilidad, aquella que posibilita, bajo determinada circunstancia, hacer uso de estrategias, de modo intencionado, que le permite recordar lo que se le solicita. Este sentido según los estudios recientes posee la capacidad adaptativa y por ello es apropiado en una situación y en otra no. Siendo que de ello se identifica algunas estrategias que usa el hombre para ubicar y transferir información de una memoria a otra, como la de largo plazo son las estrategias de almacenamiento; en cambio otras se las usa para recuperar información de ese espacio de almacenamiento, denominadas estrategias de recuperación.

Las variables, son aquellos factores que influyen, y el modo cómo lo ejecuta en cantidad y calidad una tarea la memoria. Esta categoría a su vez posee:

- a) Las variables referidas al individuo, que hace referencia a la información que se adquiere, en relación a organismos cognoscitivos básicos como la inteligencia, el afecto, la motivación, entre otros. Por el cual somos conscientes que tenemos habilidad para determinadas tareas y otras requieren mayor esfuerzo, como el caso en ocasiones como la de memorizar una fórmula o nombre no requiere repetirlo varias veces, pero el caso de un poema necesitaría componerlo y luego repasarlo. Entonces de ella se reconocerá las fortalezas, posibilidades y limitaciones de la memoria y saber cómo funciona.
- b) Las variables relacionadas a la tarea, es decir los factores que influyen afectan, el nivel de dificultad; algunos pueden ser sencillos y fáciles y otras serán más dificultosas, tomando en cuenta la cantidad y variedad de información a memorizar. De ello es relevante que todo alumno tome en cuenta y este informado que se requiere y cómo debe de funcionar la tarea a ejecutar.
- c) Las variables de la estrategia, toman en cuenta el saber disponible de la variedad de procesos que la persona puede ejecutar desde su iniciativa con la intención de mejorar el sistema de memoria en cuanto a su proceso de almacenamiento y de evocar. Ello es posible si la persona que aprende es consciente que existe variedad de estrategias

que los puede utilizar a propia iniciativa, para registrar la información, almacenar y recuperar.

3.2.8. Estrategias de Investigación en Metamemoria Capacidad para Recordar Información

En el campo de las ciencias de la educación son muchos los estudios referidas a la metamemoria, de ello se precisa que es la capacidad para recordar información e incrementa en función al desarrollo evolutivo y aumento de edad y el progreso que se logre en el desarrollo cognitivo. Así, se halla que a temprana edad en la niñez es difícil que sea capaces de diferenciar una instrucción para revisar un texto con cuidado y aquellas instrucciones que requiera memorizar y su posterior evocación.

La investigación realizada para evaluar el comportamiento de personas de edades diversos en relación con la actividad de la memoria, les muestran dos grupos de dibujos a niños de 4, 7 y 11 años; siendo que uno de los grupos del dibujo debía ser memorizado y luego de un tiempo evocado como respuesta. El otro grupo de los dibujos se les presentó a fin de ser sólo observado con detenimiento.

Los resultados fueron que niños de 11 años pueden diferenciar las indicaciones, pueden memorizar, pero requería otras actividades más específicas desde el ensayo hasta agrupar por semejanza, hicieron uso de esta estrategia y tuvieron mejores recuerdos, de solo haber observado los dibujos con detenimiento. Los niños de 7 años entendieron que para memorizar esta requiere de otras actividades más específicas, llegaron a señalar e indicar los dibujos, aunque ello no ayudó a elevar el nivel del recuerdo. Los niños de 4 años hicieron lo mismo de modo independiente de las indicaciones dadas.

Se halla datos que muestran que los niños de mayor edad poseen y saben de sus habilidades y de las debilidades que tienen de su memoria, en relación a los pequeños. A partir de ello hay intentos de medir y predecir, la amplitud de la memoria, y se pretende tener como medida la cantidad de información que

pueda recordar después de habérselas presentado. Así es que niños 4 a 6 años pueden recordar hasta diez objetos cuando en precisión sólo pueden recordar la mitad de esos objetos.

Al comparar el conocimiento de las personas de 4, 8 y 20 años de edad sobre sus habilidades y limitaciones que presenta su memoria, se ha hallado que el adulto predice con mayor precisión que los niños.

3.2.9. Conciencia de las Estrategias para Almacenar Información

Las personas conforme aprenden y avanzan en sus aprendizajes desarrollan conciencia y saber de las estrategias que posee para almacenar datos e información en la memoria y de ella evocar cuando sea requerida.

Kreutzer y otros solicitaron a niños de jardín inicial de 1°, 3° y 5° secciones a enumerar los objetos con los que pueden construir y ella sea la vía para recordar que debían al día siguiente; en ella se observó que sólo los de 5° años de edad optaron por realizar diversas actividades, para poder recordar lo que debía traer al día siguiente, para ello usaron diversas estrategias que comprometían más modos de almacenamiento externo, como poner el objeto cerca de la mochila, tomar nota, comunicar a su mamá en la hora de salida (Kreutzer, Leonard, & Falvell, 1975).

De ello estos estudios asumen que los niños de 5° años de edad podían identificar sus habilidades y estrategias diversas que pueden usar en las diferentes tareas y el contexto en el cual requiere recordar y en qué contexto pueden llegar a olvidar, así como identifican las debilidades que pueden presentar la capacidad de la memoria.

El uso en la práctica de estrategias aumenta la posibilidad de almacenar las actividades y con ella la información que se produjo, en las investigaciones se evidencian que el niño al realizar sus tareas que necesitan de la memoria ejecutan actividades de tipo verbal (repetir), los que progresan a medida que ejecuta más tareas; siendo que cuando se les solicita por ejemplo la lista de sus útiles escolares para ser recordada en el orden que se les solicito, asocian

sus proceso mental con las actividades que realizan en el aula o casa; mientras el adulto recuerda la información de inicio con mayor precisión en relación al niño; en ahí se asume que ello es producto de varios ensayos.

3.2.10. Naturaleza de la Información a ser Recordada

Los estudios sobre estrategias revelan que es importante la naturaleza y la existencia del tipo de información a almacenar y su posterior recuperación no son sencillos y que requieren del apoyo de otras. La posibilidad de reconocer la dificultad sea sencilla o alta de la información y sus características son los que forman parte de la metamemoria de una persona y, en esa orientación, se toma en cuenta las relaciones de esas informaciones y su estructura que influyen en el rendimiento del uso de la memoria.

En este contexto los estudios sobre el caso sostienen que muchos niños de nivel inicial y/o preescolar y de primer grado de la educación básica, tiene la posibilidad de darse cuenta que una información familiar es más sencillo para recordar, así como también puede darse cuenta que es más complicado recordar una lista de términos agrupados por niveles o categorías; pero ello se incrementa con los niños de grados superiores quienes ya hacen uso de conceptos.

3.2.11. Estrategias para Recordar

Este ítem hace referencia a las estrategias que los niños en edad preescolar poseen la capacidad de usar algunas de ellas, siendo las sencillas que le facilita recordar información de su interés; como recordar las actividades o recursos que al día siguiente deben de llevar al aula, o los nombres de sus compañeros, así como los lugares circundantes a su localidad.

Se precisa que los escolares del 3° grado de primaria cuando se les presento una relación de datos que debían de estudiar y luego recordarlos, se observa que fueron capaces de seleccionar en una segunda oportunidad, de los nombres en que había fallado, en cambio los del primer grado enlistaron al azar. También se observó que los niños dedican más atención y tiempo al

estudio de la información que ellos desconocen.

3.2.12. Estrategias para Evocar

Esta es una actividad de elaborar los datos y convertir en información que será evocación de lo almacenado en la memoria. A partir de ello se halló que las personas usan diferentes estrategias, desde las más sencilla hasta las más complejas; la utilización de estrategias más estructuradas se afianza conforme a la edad y la tendencia es buscar aquellas que permitan usar información variada desde lo retrospectivo, luego lo del presente y la posibilidad de reformularla, el conjunto de sus pasos y procesos, y que le permita recordar el dato elaborado que quizá olvidó.

Entonces los estudios de metamemoria señalan que las personas maduras en la posibilidad de: estructurar más información acerca de las habilidades de su memoria; y de ello es más experimentado cuando usa estrategias pertinentes para almacenar y recuperar; pero ellas es posible del esfuerzo que realiza y darse cuenta que cada tarea es diferente por tanto se debe de poseer diversidad de estrategias, y ello es posible conocer hoy de los estudios realizados en niños de diferentes edades y con capacidades diferentes.

3.2.13. Metacognición y Comunicación

Hasta aquí analizado se visualizó que los estudios en relación a la metacognición, se halla que fue profundizado entorno a la memoria; pero se halla otros como en la comunicación, comprensión lectora y resolución de problemas.

En la temática de comunicación, se asume que estas estrategias metacognoscitivas involucran que las personas se hallan en la capacidad de observar los diversos mensajes y que en ocasiones es incompleta, confusos e inadecuados, ello implica que pueden explicarse de diferentes modos. Esta modalidad de estrategia se adquiere, por lo que los niños en este proceso no son tan diestros como podrían llegar a ser en edad adulta

Markman evaluó las destrezas y capacidades referidas al análisis de mensajes de tipo oral y en ella ubicar si estas se hallan completas y como tal presentan alguna inconsistencia. Los niños de 6, 7 y 8 años recibieron de modo experimental para aprender a resolver textos con variedad de contenidos con adivinas y significados diversos, se les solicitó que oírán las indicaciones, y en ella evalúen si son adecuadas para el contexto, y de ello formulen recomendaciones. Al presentar las indicaciones se omitió información relevante; entonces muchos niños de 8 años captaron el mensaje y precisaron que las indicaciones eran incompletas.

Los niños más pequeños, en cambio no evidenciaron nada relevante en las indicaciones hasta que intentaron resolver el significado de las adivinanzas. (Markman, 1979)

Estas evidencias muestran que los niños cuanto más pequeños presentan dificultades para monitorear y juzgar la comprensión, aunque relativamente este le parezca sencillo ejecutarlo, y si de ella asumen que es necesario establecer el logro de algún propósito. Entonces evaluar su comprensión de textos es complicado en niños, en cuanto los indicadores del significado y significante de los mensajes no son explícitos y es necesario determinar algunas normas desde su propia comprensión; sin embargo, la eficiencia y eficacia al juzgar su comprensión, ésta en ocasiones depende no sólo de la edad, además el tipo de recursos a estudiar.

3.2.14. Pensamiento Crítico

Para desarrollar el presente acápite se ha tomado en cuenta a los siguientes autores:

3.2.14.1. La propuesta de Lipman y el Pensamiento Complejo (1997)

Lipman, creatividad y racionalidad, juntos de manera indivisible, relacionados e integrados de manera sostenida, han de ser el velo que descorre y abre una gama de procedimientos que aplicados a la educación de manera sistemática conducen a incorporar en el estudiante una forma

de pensar de mayor integralidad y objetividad, así su correcta aplicación le daría solvencia a los juicios de manera más racionalizada y reflexiva. (Lipman, 1997)

A la finalidad de la teoría y de estos procedimientos le llama “Pensamiento Complejo” habiendo para ello realizado un análisis minucioso y detenido, promoviendo y augurando equipar con estrategias que procesen y viabilicen lograr como resultados estudiantes con pensamiento superior.

Complejo desde todo punto de vista, sin embargo, necesario” difícil de entender, difícil de explicar” que sin embargo potencian la capacidad mayor de formar ideas, que surgen desde ya por un amplio repertorio conceptual, creativa organización y sobre todo una conducta propicia y amigable con la exploración del universo de posibilidades, que nos libera del riesgo de encasillarse o encerrarse en una jaula conceptual en el que recurrentemente caen los juicios que emitimos. Solo así, es posible que el proceso educativo y sus resultados sirvan para impulsar profundas transformaciones sociales, políticas y morales de la sociedad. (Lipman, 1997)

En los últimos cincuenta años, la humanidad ha sufrido profundas transformaciones de orden estructural, abarcando desde las ciencias sociales, la economía, la ciencia, hasta la cada vez mayor preocupación sobre el medio ambiente, ninguna de estas se habría producido si solo primase la complejidad actual de los conocimientos que subyacen en la ciencia y el pensamiento superior de quienes los han producido. Es sobre todo una lección de procesos de profunda creatividad, búsqueda y reflexión que han enriquecido a los puramente racionales en el que se basa la ciencia, pero lastimosamente fruto de iniciativas aisladas de mentes brillantes y no como fruto de una educación en el aula que haya sido el motor y mentor del pensamiento complejo de mayor cobertura.

Visto de otro modo, Lipman lo que está proponiendo a través de su teoría es una manera de pensar de calidad, que implica componentes como el de razonar con juicio crítico, es decir el razonamiento no camina como en la educación tradicional por cuerdas separadas sino más bien juntas. (Lipman, 1997)

3.2.14.2. De Bono y el Pensamiento Paralelo (2000)

Desde Sócrates, Platón y Aristóteles, nunca se había puesto tan en duda por decir lo menos- las formas de explicar el mundo, el conocimiento y las maneras de pensar y enjuiciarlo, desde la lógica occidental, sin embargo, gracias a ellos los saberes en el mundo y las limitaciones que desde el presente le hacen notar los filósofos y educadores guarda para el pensamiento (análisis, argumentación y juicio), debe y es superado o cuando menos ampliado.

Para escrudiñar y superar tamaño legado, Edward de Bono en su teoría hace tres grandes enfoques que son precisamente el contenido central de su propuesta: Cuestionamiento, Alternativas y Provocación.

También utiliza tres partes que dividen el libro: una referida a la necesidad de creatividad, otra a las técnicas y métodos y finalmente referida a la aplicación del pensamiento creativo. En la primera para exponer los procedimientos adecuados que modifiquen las definiciones y observaciones aplicada al pensamiento creativo de manera razonada, que implica necesariamente un cambio de actitud para bien.

El sistema asimétrico del humor, en ocasiones es parte de la idea de creatividad, siendo ésta creatividad un talento natural, sin embargo, existe bastante dinámica creativa que se desarrolla o se integra que ello implique llegar a ser genio. El “desplazarse lateralmente para encontrar otros enfoques, otras alternativas” para innovar y mejorar las definiciones.

En este horizonte de su análisis se plantea los seis sombreros para pensar: blanco, rojo, negro, amarillo, verde y azul para construir un guion y

explicar didácticamente cómo liberarse del sistema tradicional de discusión “En vez de enfrentarse hay análisis de conjunto, cooperación.” Mientras que en el plano de la aplicación la tercera parte describe y desarrolla abarcando la diferencia entre la creatividad cotidiana que se integra al modo del pensamiento normal, “y puede por lo tanto ser aplicada a cualquier situación que requiera pensamiento” y la creatividad específica “en la que se ha determinado una finalidad específica”.

Se emplea el esfuerzo intencionados y objetivos para utilizar procedimientos ordenados y jerarquizados del Pensamiento lateral, que posibilite ideas innovadas.” En el que esboza un mayor detenimiento especialmente por la utilidad en tanto existe un objeto identificado y bien definido.

De Bono, delinea una teoría para afrontar los problemas de un mundo cada vez más complejo con una manera distinta de enfrentar dichos retos generando nuevos conceptos utilizando plenamente nuestro potencial humano utilizando técnicas formales y sistemáticas del pensamiento lateral aplicando de manera responsable que es el corolario del pensamiento lateral, preparados para ser constructores. (Bono, E., 2000)

3.2.15. Dimensiones de Pensamiento Crítico

3.2.15.1. Dimensión Lógica:

Las habilidades que la persona posee para evaluarse con criterios e indicadores la precisión y cohesión de los procesos de reflexión y razonamiento sujetas a reglas de orden silogística y lógica.

3.2.15.2. Dimensión Sustantiva:

Las habilidades de evaluarse a partir del uso de la información, definiciones, procedimientos y formar de lograr el conocimiento de la realidad y que de ella se derivan diferentes disciplinas.

3.2.15.3. Dimensión Contextual:

Es la habilidad de evaluarse tomando en cuenta los objetos y fenómenos en relación al soporte biográfico y social contextual en el que se da la actividad del pensar y ello se expresa en esa realidad.

3.2.15.4. Dimensión Dialógica:

Habilidades de evaluarse el propio pensamiento tomando en cuenta el pensamiento de los demás, para valorar los conceptos diferentes e integrar con formas diferentes de pensar.

3.2.15.5. Dimensión Pragmática:

Las habilidades de evaluarse en relación a los propósitos, motivaciones que incentivan el pensamiento y de las derivaciones que de ella se da y el estudio de las interacciones que producen el pensamiento.

3.2.16. Estrategias del Pensamiento Crítico

Si partimos del principio de que el pensamiento crítico es fundamentalmente reflexivo, quiere decir que estamos alcanzando autonomías que nos hacen responsablemente el cargo de nuestros actos. En efecto sobre la base de control se sustenta sobre dos pilares básicos: predominios en el ámbito de la reflexión por un lado y por otro predominio en el ámbito de la razón, que sobre todo establecen los límites de ámbitos emocionales que normalmente conllevan a una manera de pensar parcial e improductivo. Lo descrito y para alcanzar precisamente esos pilares se requieren de estrategias, desde el campo de la psicología explora sobre la importancia de “pensar sobre el pensamiento” es decir: analizar, precisar, y verificar de cómo se dan los procesos en cada persona cuando piensa.

Muchos autores coinciden en la aplicación de estrategias que se ejercitan en el aula y en la línea de Lipman, para llegar a ser conscientes de los supuestos e implicancias de sus afirmaciones, se apoya en el conocido

“Programa de Filosofía para Niños”, mientras que por otro lado se plantea objetivos que desde ya son estrategias para generar pensamiento crítico como: la ejecución y expresión de las habilidades del razonamiento, de asumir el concepto de ética, habilidad para explorar el significado de la experiencia, y como se asume la creatividad, que lleva al desarrollo personal y de ella en el contexto interpersonal y a partir de ello asumir los valores de la democracia y la integración al contexto ciudadano.

Trasunta además en una propuesta de pensamiento complejo, definiendo sus recursos que le dan riqueza como meta cognitivo y autocorrectivo.

3.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

3.3.1 Estrategias de Aprendizaje

De acuerdo a (Gordon, 2000) la estrategia de aprendizaje es la modificación del comportamiento en la capacidad potencial de la persona en un determinado contexto, como resultado la repetición de experiencias en ese contexto, y que estas modificaciones no pueden ser explicadas como innatas. (Gordon, 2000). Es considerado las estrategias de aprendizaje como una herramienta para el proceso de autoeducación de la personalidad del estudiante. A través de este proceso el sujeto puede realizar y valorar un sistema de acciones y relaciones encaminadas a estimular la autonomía, trascendiendo el marco tradicional, con intenciones de desarrollo personal.

3.3.2. Pensamiento Crítico

Uno de los grandes problemas que encara el pensamiento de los hombres de hoy, es la cada vez más fuerte tendencia a cerrarse y sumergirse en el punto de vista individual, aislado y desconectado de la realidad y el poco esfuerzo por auto interpelarlo desde una conducta permanente y perspectiva sostenida, es decir mirarse al espejo y escudriñar realizando juicios sobre la certeza de nuestra manera de aprender y pensar los problemas para elevar la calidad del pensamiento hasta convertirlo en una autonomía productiva y crítica, para un contexto en el que por un lado el grado de automatización de

los procesos de la actividad humana y la aparición de grandes contradicciones en la tendencia global de la sociedad, la cultura, la economía, marcan un escenario de conflictos en toda escala.

De esta manera, (Santiuste, Procesos y estrategias de comprensión lectora, aplicación a la enseñanza de la Filosofía a través de texto, 1996) razonablemente define el pensamiento crítico, como pensamiento reflexivo. Es considerado como una forma superior de razonamiento y una competencia transversal a los sistemas educativos, esto dentro de las funciones cognitivas en el aprendizaje.

3.3.3. Aprendizaje cooperativo

Es un enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva.

El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar el nivel de logro de los demás. Uno de los precursores de este nuevo modelo educativo es el pedagogo norteamericano Joh Dewey, quien promovía la importancia de construir conocimientos dentro del aula a partir de la interacción y la ayuda entre pares en forma sistemática. Si bien en la literatura pedagógica tiende a verse la relación aprendizaje colaborativo vs. Cooperativo como sinónimos, “La diferencia esencial entre estos dos procesos de aprendizaje es que el primero los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el segundo, es el profesor quien diseña y mantiene casi, por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener”. (Page, 1990). Está considerado como una estrategia que promueve la participación colaborativa entre los estudiantes. El propósito de esta estrategia es conseguir que los estudiantes se ayuden mutuamente para alcanzar un objetivo.

3.3.4. Competencia.

Consiste en la movilización de saberes y recursos cognitivos, emocionales y sociales la cual ocurre y es pertinente en un contexto dado, cuando se enfrente a una situación real y concreta. (Diaz & Hernandez, 2010). Integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores, está vinculado a la formación continua. Aprender a desempeñarse de manera competente surge como un desafío para los centros de enseñanza.

3.3.5. Estructura cognitiva.

Se refiere a los esquemas de conocimiento que construyen los individuos, comprende conceptos, hechos y proposiciones, están jerárquicamente organizados. (Diaz & Hernandez, 2010). La estructura cognitiva implica para el docente motivar al estudiante a aprender por si mismos los diferentes esquemas de conocimiento para desarrollar habilidades de orden superior.

3.3.6. Habilidades Cognitivas.

Las habilidades sobrevienen a procedimientos aprendidos y automatizados que posteriormente se aplicarán inconscientemente, produciendo rutinas cognitivas que facilitarán la adquisición y la asimilación del conocimiento. Si estas rutinas se utilizan con eficacia hablaremos de destrezas. (Elliot & Garkens, 1999). Está considerado como una habilidad para usar lo que se conoce, es decir utilizar de manera espontánea los conocimientos previos que posee el aprendiz.

3.3.7. Metacognición.

Es el conocimiento del conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento, y se trata de procesos autoregulatorios del funcionamiento de procesos cognitivos más específicos. Tienen una importancia capital en el aprendizaje. Son los sistemas de alerta y de consciencia que han de acompañar a toda labor intelectual. Su ausencia en los alumnos y alumnas provoca grandes pérdidas de tiempo en el estudio con pobres resultados. Su presencia se correlaciona con una alta capacidad intelectual, eficacia y eficiencia en el trabajo. (Flavell J. , 1981). Se refiere en general a la conciencia del conocimiento que uno tiene y la habilidad para comprender, planificar,

controlar, usar estrategias y monitorear procesos cognitivos individuales.

3.3.8. Rendimiento Académico.

Es el conjunto de resultados producto del desarrollo de capacidades, habilidades de acuerdo a parámetros u objetivos esperados. Estos resultados se expresan cuantitativamente. También puede comprenderse como las capacidades desarrolladas a través del proceso enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado. (Navarez, 1986). El rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello el sistema universitario brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una “tabla imaginaria de medida” para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación.

3.3.9. Aprendizaje.

El aprendizaje implica adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes. (Schunk, 1991). Está considerado como un proceso mediante el cual el estudiante adquiere destrezas o habilidades, incorpora contenidos informáticos conocimientos y adopta nuevas estrategias de conocimiento.

3.3.10. Enseñanza

La enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad. (Gimeno & Perez, 1992). Enseñanza es sobre todo ayudar a los estudiantes en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos, es proporcionar en cada momento del proceso constructivo, la ayuda que necesita para seguir

progresando en la autogestión de su aprendizaje.

3.3.11. Estrategias

Es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un estudiante adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. (Díaz & Hernández, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, 1998). Está considerado como un conjunto de decisiones que se toman entre varias alternativas para lograr un objetivo, en este caso: que el alumno aprenda.

3.3.12 Estrategias Metacognitivas

Se refiere a una amplia y diversa gama de actividades conscientes que una persona puede realizar voluntariamente como medio para alcanzar fines de aprendizaje y de solución de problemas. (Flavell J. , 1984). Considerado como el diseño de actividades para cumplir con el objetivo del aprendizaje.

3.3.13 Estrategias de Enseñanza

Conjunto de procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. (Morris, 2003). Transmitir conocimientos activar procesos cognitivos en el estudiante, desarrolla el pensamiento crítico profundizando en los detalles.

3.3.14 Actitud

El concepto actitud proviene de la palabra latina “actitudo”, definiéndose desde la psicología como aquella motivación social de las personas que predisponen su accionar hacia determinadas metas u objetivos. Existen actitudes personales que guardan relación con características particulares de los individuos, mientras que existen ciertas actitudes sociales que inciden en las conductas de un grupo o colectivo. Además se establece que para desarrollar una actitud adecuada al proceso de aprendizaje es necesario intervenir: (i) Aspectos cognitivos (conocimientos y creencias), (ii) Aspectos afectivos

(sentimientos y preferencias) y (iii) Aspectos conductuales (intenciones o acciones manifiestas). (Rodríguez, 1991). Es considerado como un aumento en la motivación del estudiante a efectos de su participación en el salón de clases. El estudiante tiene que estar motivado para tener mucho interés intelectual y para ello empleará diversos materiales.

3.3.15 Habilidades

Es la capacidad adquirida por el hombre de utilizar creadoramente los conocimientos y hábitos, tanto durante el proceso de actividad teórica como práctica. (Danilo, 1981). Considerado como un talento que poseen los estudiantes para su desempeño. Asimismo, ciertas habilidades sólo se adquieren mediante el aprendizaje.

3.3.16 Aprendizaje Significativo

Es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo del conocimiento. (Ausubel, 1963). Está considerado como la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad,

3.3.17. Autoregulación

Se refiere a las actividades de control consciente y regulación que realiza el propio individuo. Incluye habilidades de planificación, supervisión y revisión. (Díaz Barriga, 2010). La autoeficacia es la clave determinante del proceso de aprendizaje autoregulado

3.3.18. Mapas conceptuales

Es una estructura jerarquizada en diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual. Está formado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace. (Novak, 1998). Está considerado como representaciones de relaciones entre conceptos están expuestos por palabras claves que forman frases.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

4.1. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE INSTRUMENTOS

4.1.1 Confiabilidad de Instrumentos

Entendemos por confiabilidad la posibilidad del instrumento de colecta de datos, que tiene para recoger de modo consistente y preciso lo que pretender recoger, y esta presenta consistencia interna y estabilidad temporal. La consistencia interna alude el nivel de coincidencia (homogeneidad) y solidez que expresa las proposiciones formuladas en términos de ítems, que integra el cuerpo del instrumento. La estabilidad en el tiempo hace referencia a la posibilidad que el instrumento pueda arrojar las mismas mediciones, cuando sea aplicada en circunstancias diferentes a los mismos sujetos.

Para establecer la confiabilidad del instrumento se usó la técnica estadística de Cronbach, usada en los cuestionarios elaborados con criterios de escala de intensidad.

El coeficiente α como criterio de prueba fue propuesto en 1951 por Cronbach como un estadístico de prueba para estimar la confiabilidad de un instrumento, o de cualquier compuesto obtenido a partir de la suma de varias mediciones. El coeficiente α depende del número de elementos k de la escala, de la varianza de cada ítem del instrumento s_j^2 , y de la varianza total s_x^2 , siendo su fórmula:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_j s_j^2}{s_x^2} \right)$$

Para interpretar el valor del coeficiente de confiabilidad se usa el siguiente cuadro.

**Tabla N°. 2 Rangos para Interpretación del Coeficiente
Alpha de Cronbach**

Rango	Magnitud
0.01 a 0.20	Muy baja
0.21 a 0.40	Baja
0.41 a 0.60	Moderada
0.61 a 0.80	Alta
0.81 a 1.00	Muy alta

Fuente: Datos obtenidos mediante el procesamiento de dato

Para el análisis de confiabilidad del instrumento de la presente investigación se usó el software estadístico IBM SPSS STATISTIC versión 21, los resultados obtenidos son los siguientes:

**Tabla N°. 3 Estadísticos de Fiabilidad para la Variable
Estrategias de Aprendizaje**

	Alfa de Cronbach	No de elementos
D1: Cognitiva y metacognitiva	0,792	14
D2: Dimensión de comportamiento y apoyo	0,812	13
D3: Dimensión motivacional-afectiva	0,852	14
D4: Dimensión de contexto	0,786	14
Estrategias de Aprendizaje	0,820	55

Fuente: Datos obtenidos mediante el procesamiento de dato

En el cuadro anterior se puede apreciar que los valores obtenidos para el coeficiente Alfa de Cronbach tanto la variable Estrategias de Aprendizaje, así como para sus dimensiones se ubica por encima de 0,7 lo cual nos permite indicar que la confiabilidad es alta para esta variable y sus dimensiones, por lo tanto, se concluye que el instrumento para medir esta variable es confiable.

Tabla N°. 4 Estadísticos de Fiabilidad para la Variable

Pensamiento Crítico

	Alfa de Cronbach	No de elementos
D1: Dimensión sustantiva	0,862	22
D2: Dimensión dialógica	0,798	08
Pensamiento crítico	0,830	30

Fuente: Datos obtenidos mediante el procesamiento de dato

En el cuadro anterior se puede apreciar que los valores obtenidos para el coeficiente Alfa de Cronbach tanto la variable Pensamiento crítico en aula, así como para sus dimensiones se ubica por encima de 0,7 lo cual nos permite indicar que la confiabilidad es muy alta para esta variable y sus dimensiones, por lo tanto, se **concluye que** el instrumento para medir esta variable es confiable.

Los datos hallados con la aplicación de los instrumentos de recolección fueron tratados y sistematizados y procesados; los mismos son presentados por medio de tablas y figuras estadísticas con el uso del software IBM SPSS STATISTIC versión 21 y Excel.

4.1.2 Validez de Instrumentos

Prácticamente podemos definirlo que es la capacidad del instrumento de poder medir lo que debe medir.

4.1.2.1 Validez de Contenido

Para validar el contenido del instrumento se utilizó el criterio de jueces.

Tabla Nro. 5 Valoración de Expertos-Estrategias de Aprendizaje

VARIABLE: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE						
Experto 1		Dr. Leonardo Chile Letona				
Experto 2		Dr. Angel Zenón Choccechanca Cuadro				
Experto 3		Dr. Alejandro Chile Letona				
Experto 4		Dr. Edilberto Zela Vera				
ITEM		Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	PROMEDIO
1	CLARIDAD	80	95	75	90	85,00
2	OBJETIVIDAD	95	100	75	90	90,00
3	ACTUALIDAD	95	100	80	90	91,25
4	ORGANIZACIÓN	95	100	85	90	92,50
5	SUFICIENCIA	95	95	90	90	92,50
6	INTENCIONALIDAD	95	100	95	90	95,00
7	CONSISTENCIA	90	100	95	90	93,75
8	COHERENCIA	95	95	90	90	92,50
9	METODOLOGIA	95	100	95	90	95,00
10	PERTINENCIA	95	100	90	90	93,75
PROMEDIO GLOBAL						92,13

Fuente: Elaboración propia

Tabla Nro. 6 Valoración de Expertos-Pensamiento critico

VARIABLE: PENSAMIENTO CRITICO						
Experto 1		Dr. Leonardo Chile Letona				
Experto 2		Dr. Angel Zenón Choccechanca Cuadro				
Experto 3		Dr. Alejandro Chile Letona				
Experto 4		Dr. Edilberto Zela Vera				
ITEM		Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	PROMEDIO
1	CLARIDAD	85	95	75	90	86,25
2	OBJETIVIDAD	85	95	85	90	88,75
3	ACTUALIDAD	85	100	80	90	88,75
4	ORGANIZACIÓN	85	100	85	90	90,00
5	SUFICIENCIA	85	100	85	90	90,00
6	INTENCIONALIDAD	95	100	90	90	93,75
7	CONSISTENCIA	95	95	90	90	92,50
8	COHERENCIA	90	100	95	90	93,75
9	METODOLOGIA	95	95	90	90	92,50
10	PERTINENCIA	95	100	90	90	93,75
PROMEDIO GLOBAL						91,00

Fuente: Elaboración propia.

VALIDACIÓN DE EXPERTOS DEL CUESTIONARIO - ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Tabla Nro. 7 Procesamiento de información de expertos

ITEM	EXPERTOS				Máximo en Escala (x)	Promedio de ítem (y)	Máximo en Escala de ítem (x)	Mínimo en Escala de ítem	
	Dr. Leonardo Chile Letona	Dr. Ángel Zenón Choccheanca Cuadro	Dr. Alejandro Chile Letona	Dr. Edilberto Zela Vera					
1	CLARIDAD	4.0	4.8	3.8	4.5	5	4.3	4.8	3.8
2	OBJETIVIDAD	4.8	5.0	3.8	4.5	5	4.5	5.0	3.8
3	ACTUALIDAD	4.8	5.0	4.0	4.5	5	4.6	5.0	4.0
4	ORGANIZACIÓN	4.8	5.0	4.3	4.5	5	4.6	5.0	4.3
5	SUFICIENCIA	4.8	4.8	4.5	4.5	5	4.6	4.8	4.5
6	INTENCIONALIDAD	4.8	5.0	4.8	4.5	5	4.8	5.0	4.5
7	CONSISTENCIA	4.5	5.0	4.8	4.5	5	4.7	5.0	4.5
8	COHERENCIA	4.8	4.8	4.5	4.5	5	4.6	4.8	4.5
9	METODOLOGÍA	4.8	5.0	4.8	4.5	5	4.8	5.0	4.5
10	PERTINENCIA	4.8	5.0	4.5	4.5	5	4.7	5.0	4.5

DPP

Dmax

Fuente: Elaboración propia

DETERMINAR DISTANCIA DE PUNTO MULTIPLE (DPP)

$$DPP = \sqrt{(X - Y_1)^2 + (X - Y_2)^2 + (X - Y_3)^2 + \dots + (X - Y_n)^2}$$

X= Valor máximo concedido en la escala para cada ítem

Y= promedio de cada ítem.

$$DPP = \sqrt{(5-4,3)^2 + (5-4,5)^2 + (5-4,6)^2 + (5-4,6)^2 + (5-4,6)^2 + (5-4,8)^2 + (5-4,7)^2 + (5-4,6)^2 + (5-4,8)^2 + (5-4,7)^2}$$

DPP = 1.32139841

DETERMINAR DISTANCIA MÁXIMA

$$D_{\max} = \sqrt{(X_1 - y_1)^2 + (X - y_2)^2 + (X - y_3)^2 + \dots + (X - y_n)^2}$$

X=Valor máximo cancelado en la escala para cada ítem.

Y= Valor mínimo de la escala para cada ítem

$$D_{\max} = \sqrt{(5-3,8)^2 + (5-3,8)^2 + (5-4)^2 + (4-4,3)^2 + (5-4,5)^2 + (5-4,5)^2 + (5-4,5)^2 + (5-4,5)^2 + (5-4,5)^2 + (5-4,5)^2}$$

$$D_{\max} = 2.48746859$$

La distancia máxima se divide entre el valor máximo de la escala

$$2,48746859 / 5 = 0,49749372$$

NUEVA ESCALA VALORATIVA

0	0.497	0.995	1.492	1.990	2.487

ESCALA	VALORACIÓN	VALORACIÓN DE EXPERTOS
0 A 0,497	ADECUACIÓN TOTAL	DPP=1,321
0,497 A 0,995	ADECUACIÓN EN GRAN MEDIDA	
0,995 A 1,492	ADECUACIÓN PROMEDIO	
1,492 A 1,990	ESCASA ADECUACIÓN	
1,990 A 2,487	INADECUACIÓN	

El valor hallado del DPP=1,321 situándose en la ZONA C, lo que indica una **ADECUACIÓN PROMEDIO** del instrumento que mide la variable Estrategias de aprendizaje y en consecuencia puede ser aplicado.

VALIDACIÓN DE EXPERTOS -CUESTIONARIO PENSAMIENTO CRÍTICO

Tabla Nro. 8 Procesamiento de información de expertos

ITEM	EXPERTOS				Máximo en Escala (x)	Promedio de Ítem (y)	Máximo en Escala de Ítem (x)	Mínimo en Escala de Ítem	
	Dr. Leonardo Chile Letona	Dr. Ángel Zenón Choccechanca Cuadro	Dr. Alejandro Chile Letona	Dr. Edilberto Zela Vera					
1	CLARIDAD	4.3	4.8	3.8	4.5	5	4.3	4.8	3.8
2	OBJETIVIDAD	4.3	4.8	4.3	4.5	5	4.4	4.8	4.3
3	ACTUALIDAD	4.3	5.0	4.0	4.5	5	4.4	5.0	4.0
4	ORGANIZACIÓN	4.3	5.0	4.3	4.5	5	4.5	5.0	4.3
5	SUFICIENCIA	4.3	5.0	4.3	4.5	5	4.5	5.0	4.3
6	INTENCIONALIDAD	4.8	5.0	4.5	4.5	5	4.7	5.0	4.5
7	CONSISTENCIA	4.8	4.8	4.5	4.5	5	4.6	4.8	4.5
8	COHERENCIA	4.5	5.0	4.8	4.5	5	4.7	5.0	4.5
9	METODOLOGÍA	4.8	4.8	4.5	4.5	5	4.6	4.8	4.5
10	PERTINENCIA	4.8	5.0	4.5	4.5	5	4.7	5.0	4.5

DPP

Dmax

Fuente: Elaboración propia

DETERMINAR DISTANCIA DE PUNTO MÚLTIPLE (DPP)

$$DPP = \sqrt{(X - Y_1)^2 + (X - Y_2)^2 + (X - Y_3)^2 + \dots + (X - Y_n)^2}$$

X= Valor máximo concedido en la escala para cada ítem

Y= promedio de cada ítem.

$$DPP = \sqrt{(5-4,3)^2 + (5-4,4)^2 + (5-4,4)^2 + (5-4,5)^2 + (5-4,5)^2 + (5-4,7)^2 + (5-4,6)^2 + (5-4,7)^2 + (5-4,6)^2 + (5-4,7)^2}$$

$$DPP = 1.47637$$

DETERMINAR DISTANCIA MÁXIMA

$$D_{\max} = \sqrt{(X_1 - y_1)^2 + (X - y_2)^2 + (X - y_3)^2 + \dots + (X - y_n)^2}$$

x=valor máximo cancelado en la escala para cada ítem.

y= valor mínimo de la escala para cada ítem

$$D_{\max} = \sqrt{(5-3,8)^2 + (5-4,3)^2 + (5-4)^2 + (4-4,3)^2 + (5-4,3)^2 + (5-4,5)^2 + (5-4,5)^2 + (5-4,5)^2 + (5-4,5)^2 + (5-4,5)^2}$$

$$D_{\max} = 3,3452078$$

La distancia máxima se divide entre el valor máximo de la escala

$$3,34520788 / 5 = 0,66904158$$

NUEVA ESCALA VALORATIVA

0	0.669	1.338	2.007	2.676	3.345

ESCALA			VALORACIÓN	VALORACIÓN DE EXPERTOS
0	A	0,669	ADECUACIÓN TOTAL	DPP=1,476
0,669	A	1,338	ADECUACIÓN EN GRAN MEDIDA	
1,338	A	2,007	ADECUACIÓN PROMEDIO	
2,007	A	2,676	ESCASA ADECUACIÓN	
2,676	A	3,345	INADECUACIÓN	

El valor hallado del DPP=1,476 situándose en la ZONA C, lo que indica una **ADECUACIÓN PROMEDIO** del instrumento que mide la variable Pensamiento crítico y en consecuencia puede ser aplicado.



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1 Apellidos y nombres del informante: CHACCECHANCA CUADRO ANGEL ZEHRA DR.
 1.2 Institución donde labora: UNSAAC
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: ENCUESTA VARIABLE ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE
 1.4 Autor del instrumento: TACHECO FABIAN ZAIDA
 1.5 Título de la Investigación: ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y VEHICULO CRITICO EN ESTUDANTES DE CIENCIAS CONTABLES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAB DEL CUSCO 2015

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		0	6	11	16	61	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																				95	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																					100
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la investigación.																					100
4. ORGANIZACIÓN	Existe un constructo lógico en los ítems.																					100
5. SUFICIENCIA	Valora las dimensiones en cantidad y calidad																					95
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para cumplir con los objetivos trazados.																					100
7. CONSISTENCIA	Utiliza suficientes referentes bibliográficos.																					100
8. COHERENCIA	Entre Hipótesis dimensiones e indicadores.																					95
9. METODOLOGÍA	Cumple con los lineamientos metodológicos.																					100
10. PERTINENCIA	Es asertivo y funcional para la Ciencia																					100

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Procede su aplicación porque establece una relación entre las variables

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 98.5 //

- LUGAR Y FECHA: 05 de noviembre de 2015 //

Dr. Angel Z. Chaccecchanca
 FACULTAD DE INGENIERIA
 UNSAAC

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI 23969095 Teléfono 284126393



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1 Apellidos y nombres del informante: CHAVE LEJANO, ALEJANDRO DR.
 1.2 Institución donde labora: ANSAAC
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: ENCUESTA SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
 1.4 Autor del instrumento: RODRIGO FAREAN ZAIRA
 1.5 Título de la Investigación: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PERFORMANJO CRITICO EN ESTUDIANTES DE CUANTALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2015

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	11	16	61	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la investigación.																				
4. ORGANIZACIÓN	Existe un constructo lógico en los ítems.																				
5. SUFICIENCIA	Valora las dimensiones en cantidad y calidad																				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para cumplir con los objetivos trazados.																				
7. CONSISTENCIA	Utiliza suficientes referentes bibliográficos.																				
8. COHERENCIA	Entre Hipótesis dimensiones e indicadores.																				
9. METODOLOGÍA	Cumple con los lineamientos metodológicos.																				
10. PERTINENCIA	Es asertivo y funcional para la Ciencia																				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Esta Variable es pertinente para su aplicabilidad.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 87

LUGAR Y FECHA: Cusco 02 de Noviembre


 FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
 DNI 23880603 Teléfono 942706707



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1 Apellidos y nombres del informante: ZELA VERA EDILBERTO DR.
 1.2 Institución donde labora: U.N.S.A.C.
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Eivaluación: ENCUESTA VARIABLE ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE
 1.4 Autor del instrumento: I.A.S.H.F.C.O. F.A.R.F.A.H. ZAIDA
 1.5 Título de la Investigación: ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZAS CORTAS EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS CONTABLES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAB DEL CUSCO 2015

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		0	6	11	16	61	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																				90	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				90	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la investigación.																				90	
4. ORGANIZACIÓN	Existe un constructo lógico en los ítems.																				90	
5. SUFICIENCIA	Valora las dimensiones en cantidad y calidad																				90	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para cumplir con los objetivos trazados.																				90	
7. CONSISTENCIA	Utiliza suficientes referentes bibliográficos.																				90	
8. COHERENCIA	Entre Hipótesis dimensiones e indicadores.																				90	
9. METODOLOGÍA	Cumple con los lineamientos metodológicos.																				90	
10. PERTINENCIA	Es asertivo y funcional para la Ciencia																				90	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: CONFIABLE Muy BUENA

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90 //

- LUGAR Y FECHA: Cusco, 03 de noviembre de 2015 //


 FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
 DNI 23805274 Teléfono 984636530



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1 Apellidos y nombres del informante: CHOCCECHANCA GUARCO ANGEL ZEHÓN DR.
 1.2 Institución donde labora: UNSAAC
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: ENCUESTA VARIABLE PENAMIENTO CRÍTICO
 1.4 Autor del instrumento: LACHECO TABASH ZAIDA
 1.5 Título de la Investigación: ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y PENAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE CARRERA CONTABLE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAB DEL CUSCO 2016

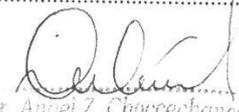
II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		0	6	11	16	61	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																				95	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				95	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la investigación.																					100
4. ORGANIZACIÓN	Existe un constructo lógico en los ítems.																					100
5. SUFICIENCIA	Valora las dimensiones en cantidad y calidad																					100
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para cumplir con los objetivos trazados.																					100
7. CONSISTENCIA	Utiliza suficientes referentes bibliográficos.																				95	
8. COHERENCIA	Entre Hipótesis dimensiones e indicadores.																					100
9. METODOLOGÍA	Cumple con los lineamientos metodológicos.																				95	
10. PERTINENCIA	Es asertivo y funcional para la Ciencia																					100

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Procede su aplicación por su estado de
relación muy buena con las variables

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 98 //

LUGAR Y FECHA: Cusco, 05 de noviembre 2015 //


 Dr. Angel Z. Choccechanca
 FACULTAD DE EDUCACION
 UNSAAC

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI 23964095 Teléfono 984 12 6393



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1 Apellidos y nombres del informante: CHILE... LETOHA... ALEJANDRO DR.
 1.2 Institución donde labora: LINSAAC
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: ENCUESTO... VARIABLE... PERMANENTE... CRÍTICO
 1.4 Autor del instrumento: LACNECO... FAREAN... ZAIDA
 1.5 Título de la Investigación: ESTRATEGIAS... DE... APRENDIZAJE... y... PERMANENTE... CRÍTICO... EN... EJECUTANTES... DE... (JEFCIA)... (CONTABLE)... DE... LA... UNIVERSIDAD... NACIONAL... DE... SAN... ANTONIO... ABRIL... DEL... Cusco... 2015

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la investigación.																				
4. ORGANIZACIÓN	Existe un constructo lógico en los ítems.																				
5. SUFICIENCIA	Valora las dimensiones en cantidad y calidad																				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para cumplir con los objetivos trazados.																				
7. CONSISTENCIA	Utiliza suficientes referentes bibliográficos.																				
8. COHERENCIA	Entre Hipótesis dimensiones e indicadores.																				
9. METODOLOGÍA	Cumple con los lineamientos metodológicos.																				
10. PERTINENCIA	Es asertivo y funcional para la Ciencia																				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Es Totalmente pertinente la estructura

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 86.5

- LUGAR Y FECHA: Cusco 02 Noviembre

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
 DNI 23856603 Teléfono 94272607



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1 Apellidos y nombres del informante: ZELA VERA EDILBERTO DR.
 1.2 Institución donde labora: U.N.S.A.C.
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: CUESTA VARIABLE PENSAMIENTO CRÍTICO
 1.4 Autor del instrumento: PACHECO FAREFA ZAIDA
 1.5 Título de la Investigación: ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN EJECUTANTES DE CIENCIAS CONTABLES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAJ DEL CUSCO 2015

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																				90	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				90	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la investigación.																				90	
4. ORGANIZACIÓN	Existe un constructo lógico en los ítems.																				90	
5. SUFICIENCIA	Valora las dimensiones en cantidad y calidad																				90	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para cumplir con los objetivos trazados.																				90	
7. CONSISTENCIA	Utiliza suficientes referentes bibliográficos.																				90	
8. COHERENCIA	Entre Hipótesis dimensiones e indicadores.																				90	
9. METODOLOGÍA	Cumple con los lineamientos metodológicos.																				90	
10. PERTINENCIA	Es asertivo y funcional para la Ciencia																				90	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90 //

- LUGAR Y FECHA: Cusco, 03 de noviembre de 2015 //

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI 23805254 Teléfono 984636530

4.1.2.2 Validez de Constructo

Aplicamos Análisis Factorial para establecer la ponderación y para la eliminación de los ítems redundantes.

4.1.2.2.1 Cuestionario estrategias de aprendizaje

Para la variable ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE que consta de 55 ítems distribuidos en una encuesta de acuerdo a las dimensiones de la investigación

La Validez de constructo se realizó aplicando Análisis Factorial ponderando a cada ítem, se identificó las componentes de las variables de estudio y se estableció los ítems que no son importantes.

La investigación se realizó en una muestra compuesta por 112 estudiantes Constituida por estudiantes de Ciencias Contables matriculados en el año académico 2016 de la Universidad de San Antonio Abad del Cusco, Los ítems fueron medidos desde ítem 1 hasta ítem 55.

El Análisis para validar el cuestionario es análisis factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax, utilizando el software estadístico IBM SPSS STATISTIC versión 21.

Evaluado a través de los ítems en una escala de 1 a 6.

Tabla Nro. 9 Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,756
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	32,648
	gl	15
	Sig.	0,005

Fuente:Elaboración propia.

El Índice Kaiser-Meyer-Olkin mide la adecuación de la muestra. Indica qué tan apropiado es aplicar el Análisis Factorial. Los valores entre 0.5 y 1 indican

que es apropiado aplicarlo. Cuanto más cerca de 1 tenga el valor obtenido del test KMO, implica que la relación entre los ítems es alta.

Si $KMO \geq 0.9$, el cuestionario es muy bueno; notable para $KMO \geq 0.8$; mediano para $KMO \geq 0.7$; bajo para $KMO \geq 0.6$ y muy bajo para $KMO < 0.5$.

Se obtuvo un KMO de 0.756 lo que indica que los ítems tomados en el cuestionario de estrategias de aprendizaje es mediano por lo tanto se puede continuar con la aplicación del análisis factorial.

El Test de Esfericidad de Bartlett se utiliza para probar la Hipótesis Nula que afirma que las variables no están correlacionadas en la población. Es decir, comprueba si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. Se puede dar como válidos aquellos resultados que nos presenten un valor elevado del test y cuya fiabilidad sea menor a 0.05. En este caso se rechaza la Hipótesis Nula y se continúa con el Análisis.

La prueba de esfericidad de Bartlett evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas.

El modelo es significativo (aceptamos la hipótesis nula, H_0) cuando se puede aplicar el análisis factorial

Si Sig. (p-valor) < 0.05 aceptamos H_0 (hipótesis nula) entonces se puede aplicar el análisis factorial.

Si Sig. (p-valor) > 0.05 rechazamos H_0 entonces no se puede aplicar el análisis factorial.

Por tanto Sig. (P-valor=0.005) < 0.05 aceptamos H0 entonces se puede aplicar el análisis factorial. El modelo es significativo.

Por K.M.O. 75,6% y Prueba de Bartlett Sig.=0,005 aplicar análisis factorial es adecuado.

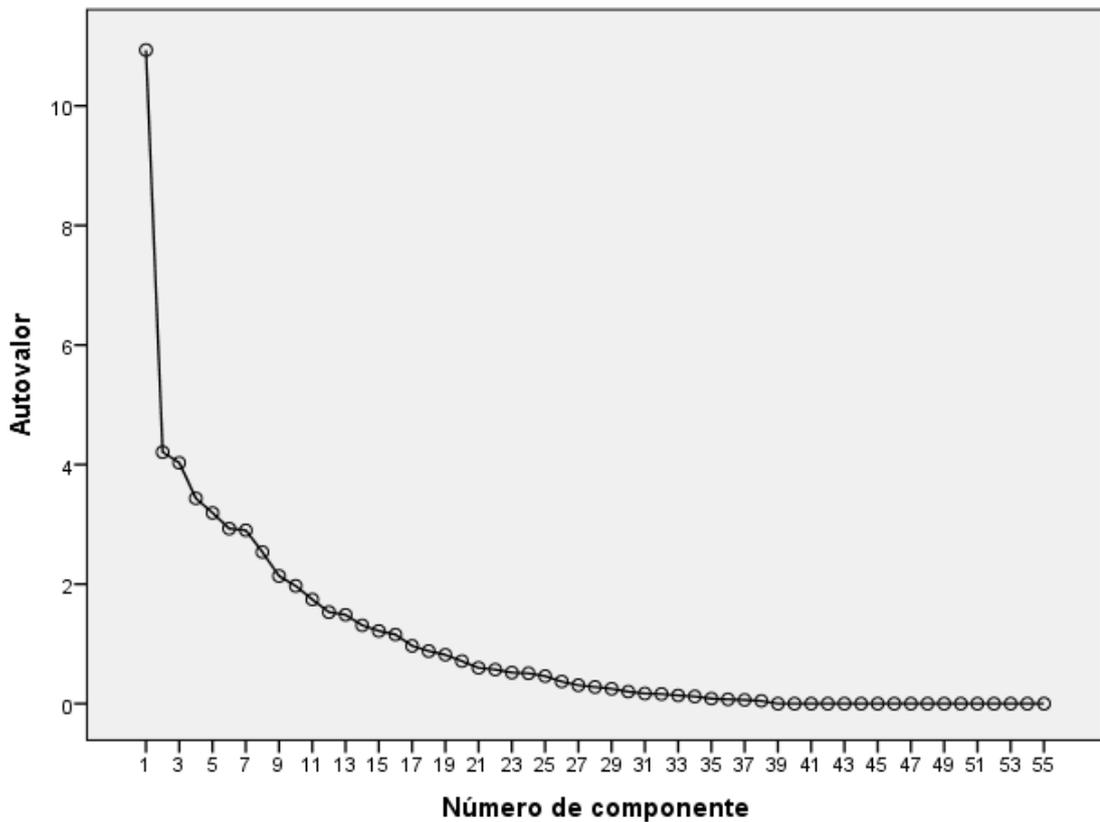


Figura 1: Grafico de sedimentación

La extracción de las dimensiones de los datos originales utilizando el método de los componentes principales se puede ver a partir de la figura 1 de sedimentación

Donde se escogió los componentes cuyos valores propios (Autovalores) son mayores que 1. En la figura indica que se deben extraer cuatro componentes principales que son los que cumplen con el requisito señalado.

En la Tabla N° La estructura factorial podemos concluir que las variables se agrupan en cuatro grandes grupos:

- a) Componente 1: Dimensión cognitiva y meta cognitiva
- b) Componente 2: Dimensión de comportamiento y apoyo
- c) Componente 3: Dimensión motivacional-afectiva
- c) Componente 4: Dimensión de contexto

Tabla Nro. 10 Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	10.935	33.239	33.239
2	4.208	24.857	58.096
3	4.029	11.005	69.101
4	3.434	7.532	76.633

Fuente: Elaboración propia

La tabla de Varianza Total Explicada explica en detalle la selección de las 4 dimensiones que tienen valores propios mayores que 1 esto quiere decir que con estas cuatro dimensiones se puede representar un 76,63% de la información original de los 55 ítems.

Dimensión cognitiva y meta cognitiva, explica la varianza total del cuestionario estrategias de aprendizaje en un 19,881%, está compuesta por 19 ítems: 1,2,3,4,5,6,8,10,11,13,14,15,16,17,20,21,22,27,52.

Dimensión de comportamiento y apoyo, explica la varianza total del cuestionario estrategias de aprendizaje en un 7,65%, está compuesta por 14 ítems: 18,19,23,30,46,47,50,51,53,54, 41,37,42,44.

Dimensión motivacional-afectiva, explica la varianza total del cuestionario estrategias de aprendizaje en un 7,325%, está compuesta por 13 ítems: 9,12,24,25,26,31,32,33,34,36,38, 45,49.

Dimensión de contexto, explica la varianza total del cuestionario estrategias de aprendizaje en un 6,24%, está compuesta por 09 ítems: 7,29,35,55,28,39,40,43,48.

Los ítems que hacen mayor peso hacen referencia a la dimensión cognitiva y meta cognitiva que implica la planificación, la concentración, repaso, elaboración y retención del aprendizaje.

4.1.2.2.2 Cuestionario pensamiento crítico

Para la variable PENSAMIENTO CRITICO que consta de 30 ítems distribuidos en una encuesta de acuerdo a las dimensiones de la investigación, Evaluado a través de los ítems en una escala tipo Likert de 1 a 5.

La Validez de constructo se realizó aplicando Análisis Factorial ponderando a cada ítem, se identificó las componentes de las variables de estudio y se estableció los ítems que no son importantes.

La investigación se realizó en una muestra compuesta por 112 estudiantes constituida por estudiantes de Ciencias Contables matriculados en el año académico 2016 de la Universidad de San Antonio Abad del Cusco, los ítems fueron medidos desde ítem 1 hasta ítem 30.

El Análisis para validar el cuestionario es análisis factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax, utilizando el software estadístico IBM SPSS STATISTIC versión 21.

Tabla Nro. 11 Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.810
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	660.575
	gl	435
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración Propia

El Índice Kaiser-Meyer-Olkin mide la adecuación de la muestra. Indica qué tan apropiado es aplicar el Análisis Factorial. Se obtuvo un KMO de 0.810 lo que indica que los ítems tomados en el cuestionario pensamiento crítico es notable por lo tanto se puede continuar con la aplicación del análisis factorial.

La prueba de esfericidad de Bartlett evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas.

El modelo es significativo (aceptamos la hipótesis nula, H0) cuando se puede aplicar el análisis factorial

Si Sig. (p-valor) < 0.05 aceptamos H0 (hipótesis nula) entonces se puede aplicar el análisis factorial.

Si Sig. (p-valor) > 0.05 rechazamos H0 entonces no se puede aplicar el análisis factorial.

Por tanto Sig. (p-valor=0.000) < 0.05 aceptamos H0 entonces se puede aplicar el análisis factorial. El modelo es significativo.

Por K.M.O. 81% y Prueba de Bartlett Sig.=0,000 aplicar análisis factorial es adecuado.

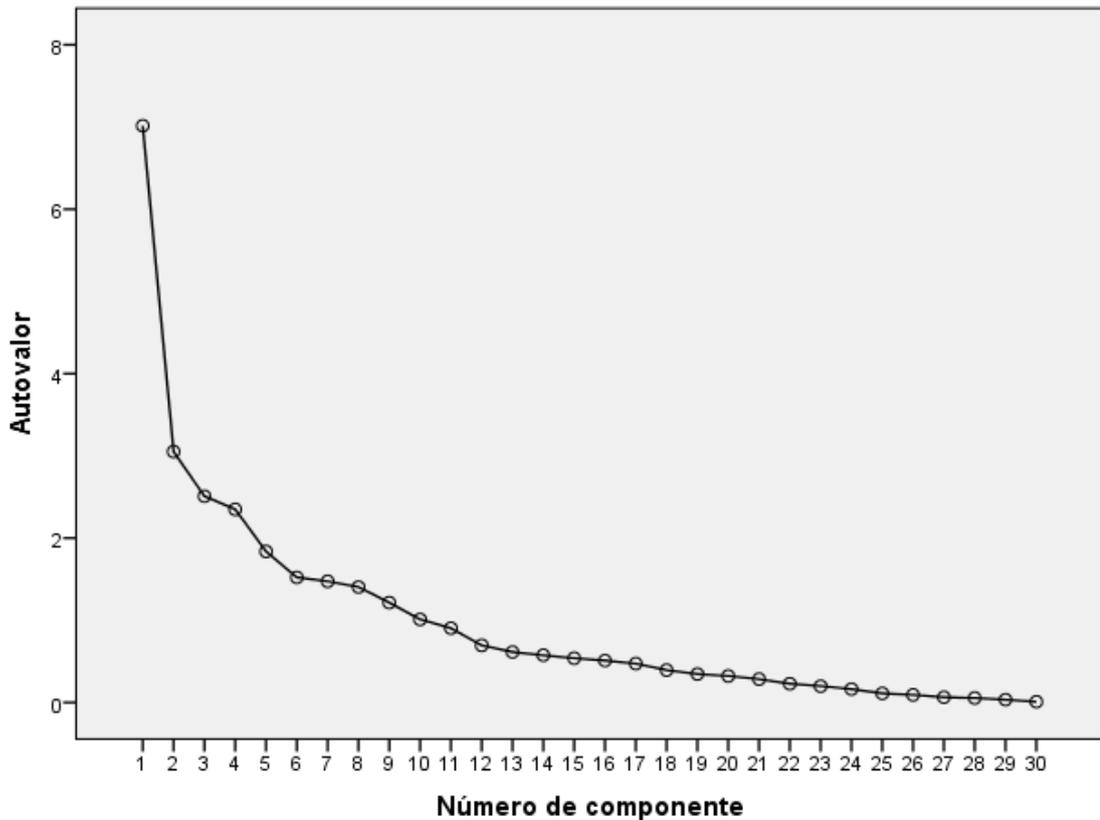


Figura 2: Grafico de sedimentación

La extracción de las dimensiones de los datos originales utilizando el método de los componentes principales se puede ver a partir de la figura 2 de sedimentación

Donde se escogió los componentes cuyos valores propios (Autovalores) son mayores que 1. En la figura indica que se deben extraer dos componentes principales que son los que cumplen con el requisito señalado.

Tabla Nro. 12 Varianza total explicada

Componente		
	% de varianza	% acumulado
1	63.383	63.383
2	19.173	82.556

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla N°12 La estructura factorial podemos concluir que las variables se agrupan en dos grupos:

- a) Componente 1: Dimensión sustantiva
- b) Componente 2: Dimensión dialógica

En la Tabla N°12 de Varianza Total Explicada explica en detalle la selección de las 2 dimensiones que tienen valores propios mayores que 1 esto quiere decir que con estas dos dimensiones se puede representar un 82,56% de la información original de los 30 ítems.

Dimensión sustantiva, explica la varianza total del cuestionario estrategias de aprendizaje en un 63,383%, está compuesta por 22 ítems:

1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12, 13, 14,15,16,17,18, 19,20, 21, 22.

Dimensión dialógica, explica la varianza total del cuestionario estrategias de aprendizaje en un 19,17%, está compuesta por 8 ítems:

23,24, 25, 26, 27,28, 29,30.

Los ítems que hacen mayor peso hacen referencia a la dimensión sustantiva que implica todo aquello que lleva acabo una persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista.

4.1.2.3 Validez de Criterio

También conocida como validez criterial, validez relativa al criterio o validez de pronóstico, se refiere al grado de eficacia con que se puede predecir o pronosticar una variable de interés (criterio) a partir de las puntuaciones en un test.

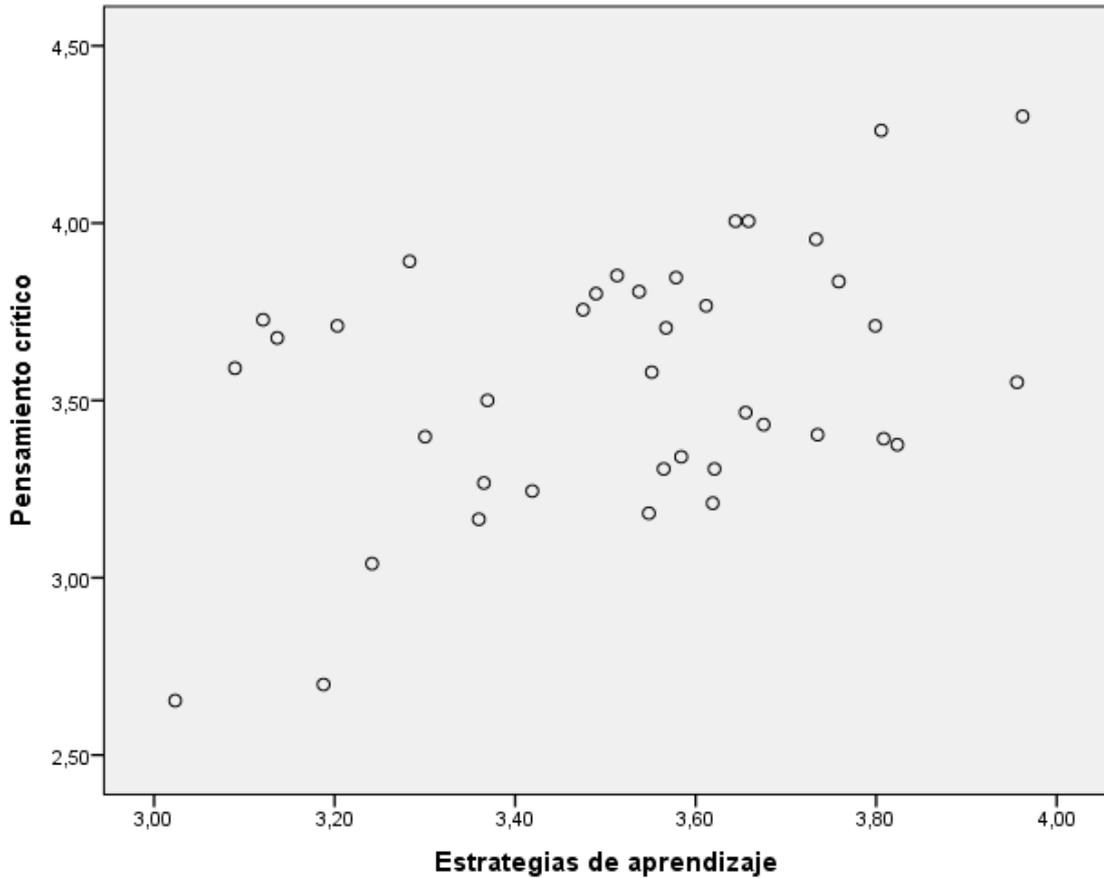


Figura 3: Grafico de dispersión de variables estrategia de aprendizaje y pensamiento crítico.

Por el grafico de dispersión entre las variables Estrategias de aprendizaje y Pensamiento crítico no indica que hay relación positiva.

La regresión simple nos permitió hallar el modelo predictivo para predecir el Pensamiento crítico en función de Estrategias de aprendizaje

$$Y = a + b X$$

$$\text{Pensamiento crítico} = a + b * \text{Estrategias de aprendizaje}$$

Tabla Nro. 13 Coeficiente de correlación y determinación

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	0.875	.766	.753	2.33340	0.714

a. Predictores: (Constante), Estrategias de aprendizaje

b. Variable dependiente: Pensamiento crítico

Fuente: Elaboración propia.

Donde Coeficiente de Correlación es 0,875

Coefficiente de Determinación es 0,753 es decir el 75,3% de la variable Pensamiento crítico es explicado por la variable estrategias de aprendizaje.

Tabla Nro. 14 Anova^a

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	.903	1	.903	8.127	,007 ^b
Residuo	4.113	37	.111		
Total	5.016	38			

a. Variable dependiente: Pensamiento crítico

b. Predictores: (Constante), Estrategias de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Como P valor < 0,05 si es posible construir un modelo de regresión lineal con ambas variables, Variable dependiente: Pensamiento crítico y Estrategias de aprendizaje

Tabla Nro. 15 Coeficientes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1 (Constante)	1.302	.793		1.643	.009
Estrategias de aprendizaje	.640	.225	.424	2.851	.007

a. Variable dependiente: Pensamiento crítico

Fuente: Elaboración propia.

$$Y = a + b X$$

$$\text{Pensamiento crítico} = a + b * \text{Estrategias de aprendizaje}$$

$$\text{Pensamiento crítico} = 1,302 + 0,640 * \text{Estrategias de aprendizaje}$$

Por tanto, el Pensamiento crítico es igual a 1,302 más 0,640 veces las Estrategias de aprendizaje. Además, por t de Student la constante y el coeficiente de Estrategias de aprendizaje con p valor menor a 0,05 son estadísticamente significativos.

Por consiguiente:

El coeficiente de validez del Cuestionario es 0,875 lo que significa que el Cuestionario de Estrategias de aprendizaje explica un 75.3% de las diferencias de los estudiantes sobre el Pensamiento crítico.

4.2 PRUEBA DE NORMALIDAD

4.2.1 Prueba de Normalidad de la Variable estrategias de aprendizaje:

Para comprobar que los datos obtenidos para la variable estrategias de aprendizaje se recurrió a las pruebas de normalidad de Kolmogorov Smirnov

PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV

Cuando la prueba Kolmogorov-Smirnov kolmogorov se aplica para contrastar la hipótesis de normalidad de la población, el estadístico de prueba es la máxima diferencia:

$$D = \text{máx} |F_n(x) - F_0(x)|$$

Siendo $F_n(x)$ la función de distribución muestral y $F_0(x)$ la función teórica o correspondiente a la población normal especificada en la hipótesis nula.

La distribución del estadístico de Kolmogorov-Smirnov es independiente de la distribución poblacional especificada en la hipótesis nula y los valores críticos de este estadístico están tabulados. Si la distribución postulada es la normal y se estiman sus parámetros, los valores críticos se obtienen aplicando la corrección de significación propuesta por Lilliefors.

Planteamiento de hipótesis de variable Estrategias de Aprendizaje

H_0 : Los datos de la variable Estrategias de Aprendizaje en la población tiene distribución normal.

H_1 : Los datos de la variable Estrategias de Aprendizaje en la población no tiene distribución normal.

Si valor de $p > 0.05$ para un nivel de confianza del 95% los datos de la variable tienen distribución normal. Se acepta hipótesis nula.

Si valor de $p < 0.05$ para un nivel de confianza del 95% los datos de la variable tienen distribución normal. Se acepta hipótesis alterna.

- 1) Planteamiento de hipótesis de variable Estrategias de Aprendizaje
 Ho : La variable Estrategias de Aprendizaje en la población tiene distribución normal.
 H1 : La variable Estrategias de Aprendizaje en la población no tiene distribución normal.

- 2) Selección de estadígrafo de prueba para variable estrategias de aprendizaje
 Valor calculado: 0,115
 Valor de P = 0,2

Tabla Nro. 16 Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias de aprendizaje	.115	39	,200 [*]

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

El estadístico de prueba Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors presenta un nivel de significación igual a 0,2. En consecuencia no se rechaza la hipótesis nula por tanto La variable Estrategias de Aprendizaje en la población tiene distribución normal.

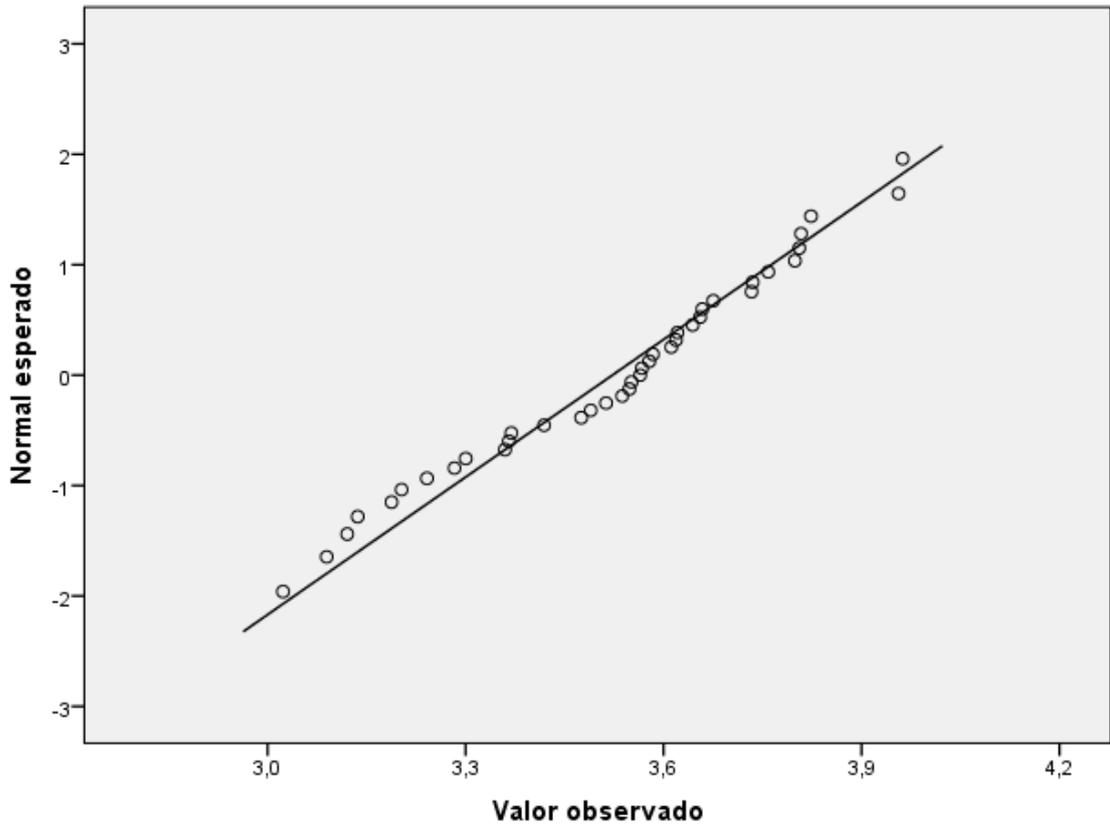


Figura 4: Grafico Q-Q normal de estrategias de aprendizaje.

El gráfico Q-Q normal ratifica la conclusión anterior que la variable Estrategias de Aprendizaje en la población tiene distribución normal, ya que los valores observados se sitúan sobre la recta esperada bajo el supuesto de normalidad.

4.2.2 Prueba de Normalidad de la segunda variable pensamiento crítico

Para comprobar que los datos obtenidos para la variable Pensamiento Crítico se recurrió a las pruebas de normalidad de Kolmogorov Smirnov, obteniéndose los siguientes resultados:

1) Planteamiento de hipótesis de variable Pensamiento Crítico

Ho: La variable Pensamiento Crítico en la población tiene distribución normal.

H1: La variable Pensamiento Crítico en la población no tiene distribución normal.

- 2) Establecimiento de un nivel de significancia de variable Pensamiento Crítico

Nivel de significancia alfa = 5%

- 3) Selección de estadígrafo de prueba para variable estrategias de aprendizaje

Valor calculado = 0,094

Valor de P = 0,20

Tabla Nro. 17 Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Pensamiento crítico	.094	39	.200 [*]

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

El estadístico de prueba Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors presenta un nivel de significación igual a 0,2. En consecuencia no se rechaza la hipótesis nula por tanto La variable Pensamiento crítico en la población tiene distribución normal.

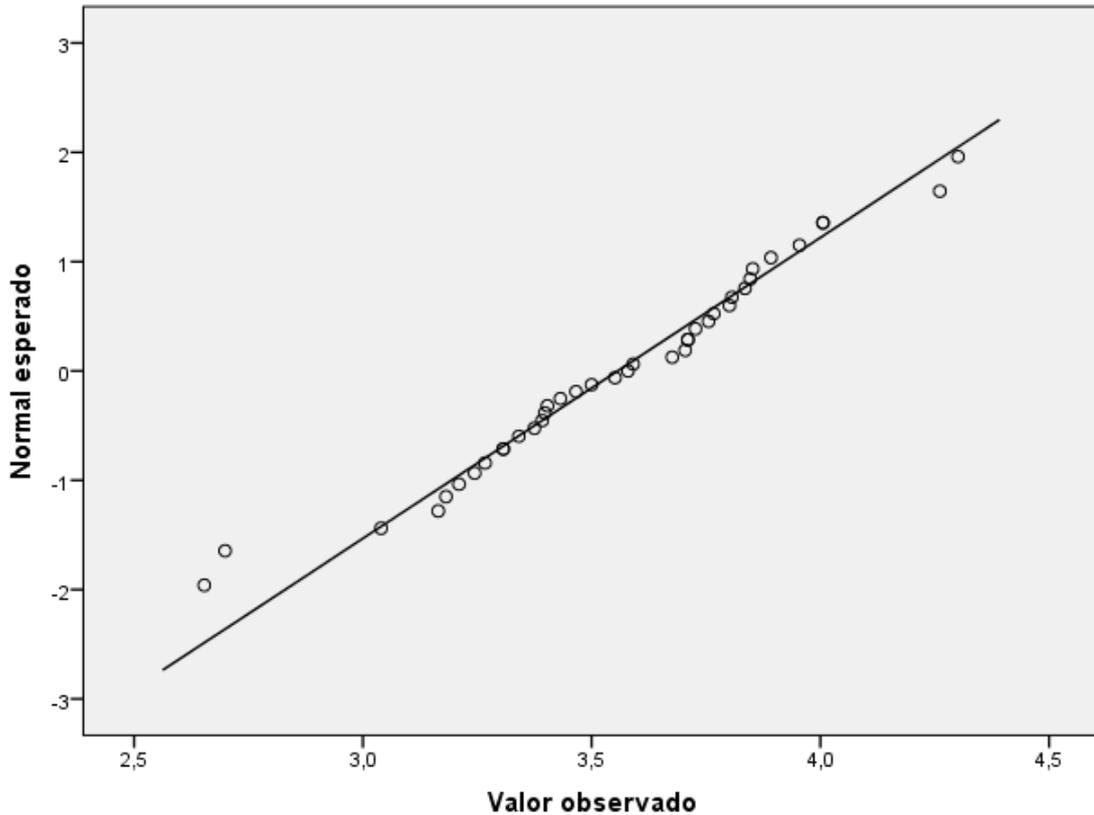


Figura 5: Grafico Q-Q normal de pensamiento crítico.

El gráfico Q-Q normal ratifica la conclusión anterior que la variable Pensamiento crítico en la población tiene distribución normal, ya que los valores observados se sitúan sobre la recta esperada bajo el supuesto de normalidad.

4.3 ANÁLISIS DE TABLAS Y FIGURAS. INTERPRETACIONES

A continuación, presentamos los resultados hallados con la aplicación de los instrumentos de colecta de datos: “Estrategias de Aprendizaje”, que consta de 55 ítems distribuidos en una encuesta de acuerdo a las dimensiones de la investigación y del instrumento de la variable “Pensamiento crítico”, la que consta de también de 30 ítems distribuidos en 2 dimensiones, las que se aplicó a los estudiantes de la muestra en una sola oportunidad.

Para la mejor interpretación, se ha organizado en tablas de distribución de frecuencias y gráficos estadísticos, los que corresponden a cada uno de los objetivos de la investigación. Para evidenciar de mejor manera la interpretación cualitativa del nivel de conocimiento y de prevalencia de los resultados, se ha determinado los percentiles correspondientes a los ítems desarrollados en la aplicación de los instrumentos, lo cual se muestra en los siguientes cuadros de rangos.

4.3.1 Resultados de Variable Estrategias de Aprendizaje

Tabla Nº. 18 Estrategia de aprendizaje

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	27	24%
Muchas veces	45	40%
Poco más de la mitad de las veces	29	26%
Poco menos de la mitad de las veces	5	4%
Pocas veces	5	4%
Casi nunca	1	1%
Total	112	100%

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC

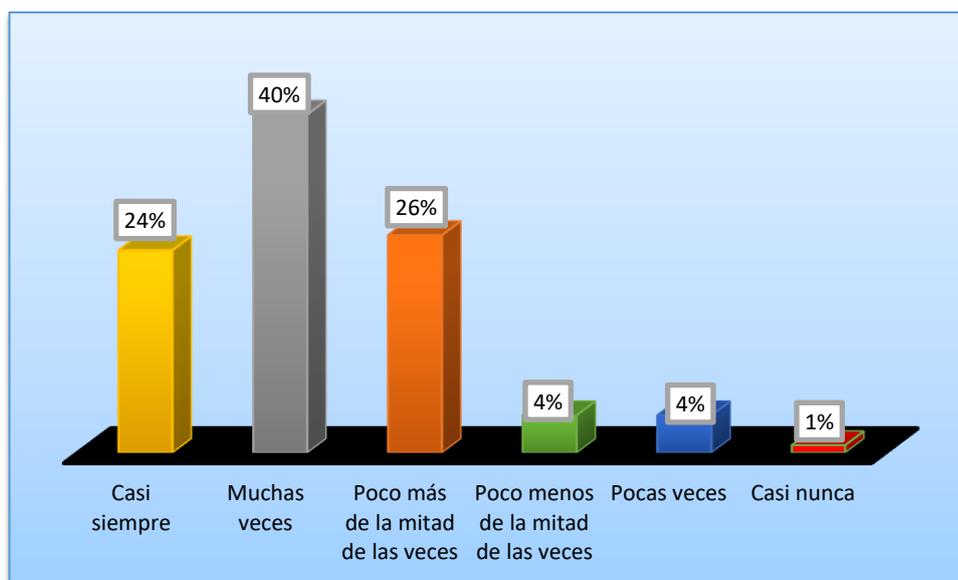


Figura 6: estrategias de aprendizaje

Interpretación:

Esta tabla y figura muestra que el 40% está de acuerdo con la aplicación de la estrategia de aprendizaje muchas veces, el 24% lo hace casi siempre, y el 26% señala que lo aplica más de las veces y el 4% poco menos, por lo tanto, pueden identificar el contenido del texto.

De ello podemos sustentar que las estrategias que posibiliten despertar el pensamiento crítico, son necesarios para que el profesor de la universidad esté en permanente búsqueda y hallar información relevante, que permita al estudiante reflexionar sobre si la información que lleva es válida, y para ello poner en actividad diversidad de estrategias como: la lectura, el análisis, la discusión controversial, y ello les permite asumir como la vía de la actualización constante para los diferentes contextos en que actúa y generando un ambiente de apoyo o cooperación dentro del aula. Sin embargo, esto va muy relacionado con el don de servicio y sentido de pertenencia que posea el docente, puesto que su sentir docente generará cuestionamientos hacia los estudiantes haciéndolos sentir cómodos y no presionados. Con ello se precisa que las orientaciones filosóficas asumidas se confirman y explicitan en el presente estudio.

4.3.2. Resultados de la Variable Estrategias de Aprendizaje por Dimensiones

4.3.2.1 Dimensión Cognitiva y Metacognitiva

Tabla N°. 19 Dimensión cognitiva y metacognitiva

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Casi nunca	2	2%
Pocas veces	24	21%
Poco menos de la mitad de las veces	9	8%
Poco más de la mitad de las veces	15	13%
Muchas veces	39	35%
Casi siempre	23	21%
Total	112	100%

Fuente: Elaboracion propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC

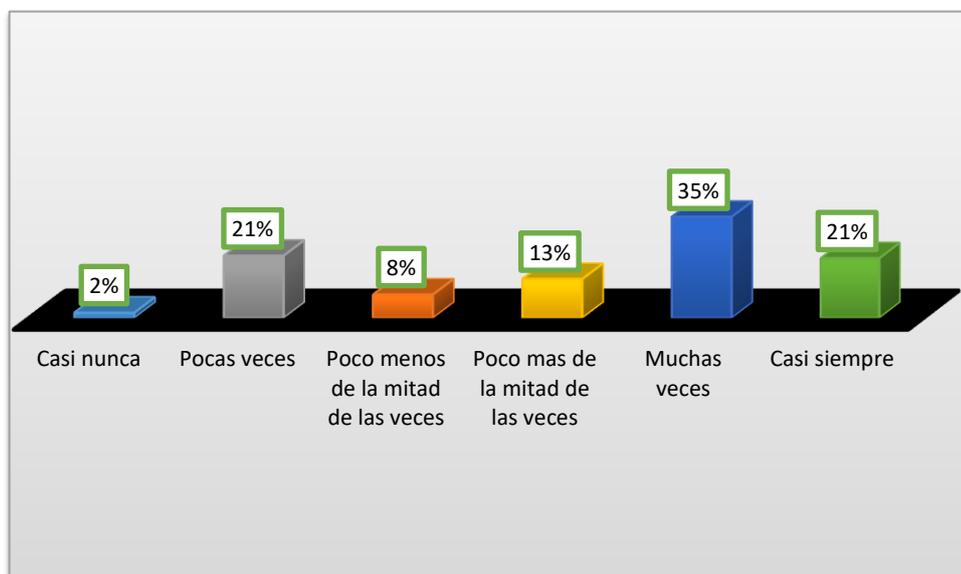


Figura 7: Dimensión cognitiva y metacognitiva

Interpretación:

Según esta figura se puede observar que el 35% del total de los encuestados manifiestan que muchas veces al estudiar tratan de relacionar los temas nuevos que están encontrando en la lectura con la finalidad de entender más a fondo el tema a estudiar. En este caso también puede visualizarse que el nivel óptimo casi siempre tiene una representación significativa de 21 %.

En general constituye una potencialidad esta situación identificada que puede ser una base para la ampliación y la cualificación del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, teniendo en cuenta que la actividad cognitiva es central para la investigación y la elaboración de teorías científicas y tecnológicas.

El desarrollo de esta dimensión está asociada a las capacidades de planificación, concentración, repaso, elaboración, comprensión, retención, supervisión del aprendizaje, monitoreo cognitivo, conciencia cognitiva, etc.

4.3.2.2 Dimensión de Comportamiento y Apoyo

Tabla N°. 20 Dimensión de comportamiento y apoyo

categorías	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	50	45%
Muchas veces	37	33%
Poco más de la mitad de las veces	15	13%
Poco menos de la mitad de las veces	4	4%
Pocas veces	5	4%
Casi nunca	1	1%
Total	112	100%

Fuente: Elaboracion propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC

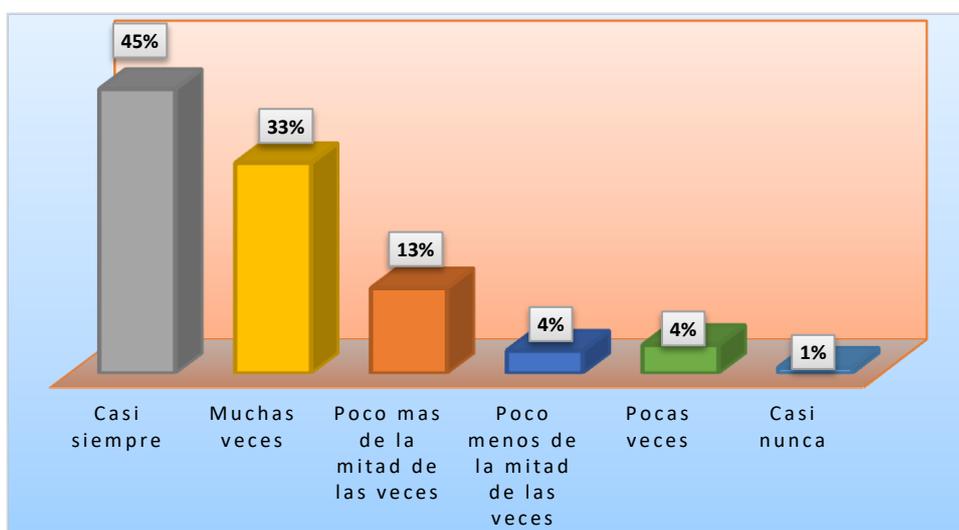


Figura 8: Dimensión de comportamiento y apoyo

Interpretación:

El 45% de total de los encuestados mencionan que casi siempre aplican las estrategias de aprendizaje de comportamiento y apoyo, es decir muestra que existe una concentración mayor-relativa en dicho nivel, el 33% señala que lo

hace muchas veces; el 13% poco más de la mitad de las veces en sus procesos de aprendizaje de la escuela profesional de contabilidad.

El desarrollo de esta dimensión estrategias de comportamiento y apoyo está referido a las conductas de estudio efectivo, organización del tiempo, control del esfuerzo, búsqueda de apoyos, etc. Aspectos vinculados a cuestiones procedimentales y actitudinales.

Estas estrategias de apoyo se dan en función a la expectativa que el estudiante pueda poner a los estudios que realiza, y con ello obtener mayor experiencia, identificando sus fortalezas y debilidades en el uso de las diversas estrategias; a ello se agrega la motivación necesaria que el docente brinda en las aulas para halla mayor número de colaboradores, en cuanto al éxito del apoyo está en función de lo que hallen estos pares para profundizar y ampliar el saber construido en la especialidad, en este caso la contabilidad.

4.3.2.3 Dimensión Motivacional-Afectiva

Tabla Nº. 21 Dimensión motivacional-afectiva

categorias	Frecuencia	Porcentaje
Casi nunca	2	2%
Pocas veces	12	11%
Poco menos de la mitad de las veces	4	4%
Poco más de la mitad de las veces	17	15%
Muchas veces	49	44%
Casi siempre	28	25%
Total	112	100%

Fuente: Elaboracion propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC



Figura 9: Dimensión motivacional-afectiva

Interpretación:

En esta tabla y figura se puede apreciar que el 44% del total de los encuestados muchas veces cuando estudian aplican las estrategias de motivación afectiva, el 25% casi siempre y el 15% poco más de la a mitad de las veces y el 11% pocas veces, en aquellos documentos de estudio que van aplicando por ejemplo en la lectura de texto.

El desarrollo de las estrategias motivacionales afectivas tiene que ver con aspectos asociados a la orientación de logro, persistencia, auto-eficacia, auto-estima, auto-control emocional, etc.

La motivación es la fuerza que impulsa al estudiante a efectuar la tarea del aprendizaje con perseverancia e interés, como la fuerza que empuja a inspeccionar más allá de lo evidente y ampliar el horizonte de la especialidad. Este impulso debe ser generada desde la fuente externa a partir de la iniciativa docente estableciendo el ambiente con diversidad de retos y estímulos, que exijan al estudiante a hacer uso de diferentes medios y recursos cada vez más complejos y propender a la investigación. La educación de las emociones y el control de la subjetividad juega un rol importante en el desarrollo y la cultura en las organizaciones de todo tipo.

4.3.2.4 Dimensión de Contexto

Tabla Nº. 22 Dimensión de contexto

categorias	Frecuencia	Porcentaje
Casi nunca	4	4%
Pocas veces	30	27%
Poco menos de la mitad de las veces	2	2%
Poco más de la mitad de las veces	23	21%
Muchas veces	38	34%
Casi siempre	15	13%
Total	112	100%

Fuente: Elaboracion propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC

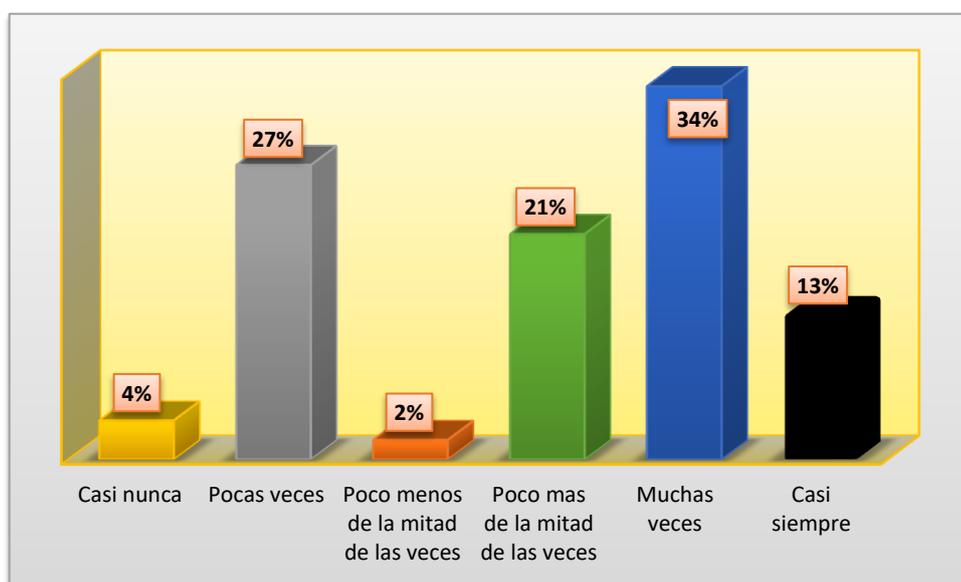


Figura 10: Dimensión de contexto

Interpretación:

El 34% de los encuestados mencionan que la dimensión de contexto se halla aplicada en las estrategias de aprendizaje en muchas veces, el 27% de pocas veces, 21% poco más de la mitad de las veces; el 13% lo aplica casi siempre, en sus procesos de aprendizaje del contexto tratan de encontrar conclusiones, a su vez el 4% casi nunca al terminar la lectura tratan de encontrar conclusiones.

El estudiante en la universidad aprecia y hace uso de estas estrategias cuando es capaz de efectuar sus estudios con fluidez, flexibilidad, originalidad, capacidad de elaboración y de abstracción, haciendo uso de información, conceptos y categorías académicas propias de la especialidad, siendo que la contabilidad es dinámica a más de ser interdisciplinaria.

4.3.3 Resultados de Variable Pensamiento Crítico

Tabla N°. 23 Pensamiento crítico

categoria	Frecuencia	Porcentaje
Total desacuerdo	1	1%
Desacuerdo	10	9%
A veces	74	66%
Acuerdo	20	18%
Total acuerdo	7	6%
Total	112	100%

Fuente: Elaboracion propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC

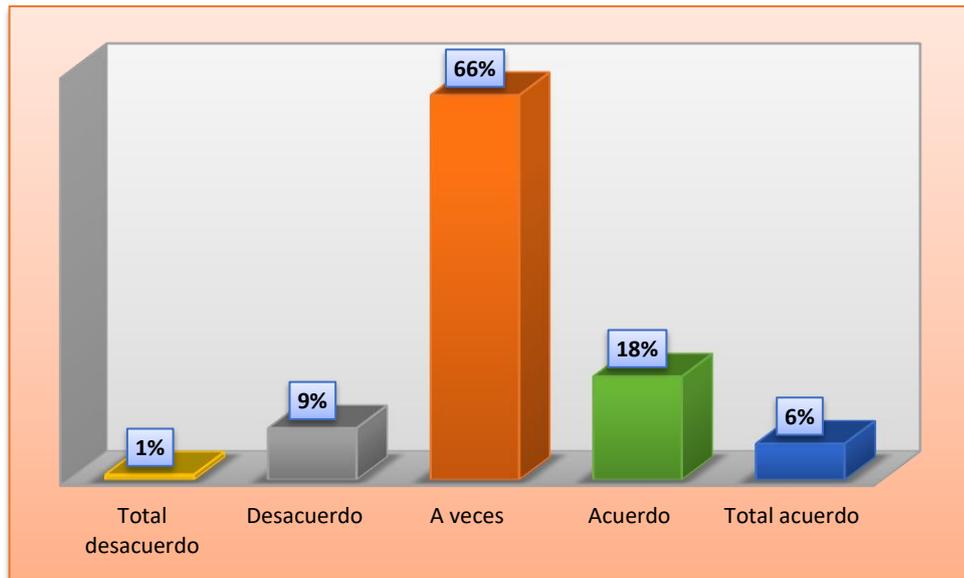


Figura 11: Pensamiento crítico

Interpretación:

En la tabla y figura se observa que el 66% de la población encuestada está de acuerdo a veces con el logro del pensamiento crítico en la Escuela Profesional de Contabilidad; solo el 18% está de acuerdo y el 6% totalmente de acuerdo, mientras que el 9% en desacuerdo, a su vez el 1% de la población encuestada está en total desacuerdo y no busca razones algunas.

El pensamiento crítico es la reflexión razonada y detallada con el uso del conocimiento y la inteligencia, con el que se arriba de modo eficiente a posturas más precisas, con la finalidad de identificar y superar las taras, prejuicios, ideas del pensamiento cotidiano y con ello, se asume el cómo debe ser utilizada la inteligencia y el saber para posibilitar la unidad en la divergencia de posturas diferentes con mayor racionalidad y objetividad. El pensamiento crítico es superior a formas de pensar con lógica analítica.

El desarrollo del pensamiento crítico, se somete a la posibilidad de evidenciar que las competencias intelectuales y rasgos individuales. Estas destrezas intelectuales básicas son la discriminación, análisis, explicación, evaluación y autorregulación, como parte singular de la persona, siendo un

rasgo de individuos inquisidores, hábilmente informada, con mentalidad abierta y flexibles, para evaluar, y con posibilidad de reconocer si fuera el caso de algún equivoco. Con ello se precisa que las orientaciones filosóficas asumidas se confirman y explicitan en el presente estudio.

4.3.4 Resultados de la Variable Pensamiento Crítico por Dimensiones

4.3.4.1 Dimensión Lectura Sustantiva

Tabla Nº. 24 Lectura Sustantiva

categoría	Frecuencia	Porcentaje
Total desacuerdo	1	1%
Desacuerdo	3	3%
A veces	18	16%
Acuerdo	64	57%
Total acuerdo	26	23%
Total	112	100%

Fuente: Elaboracion propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC

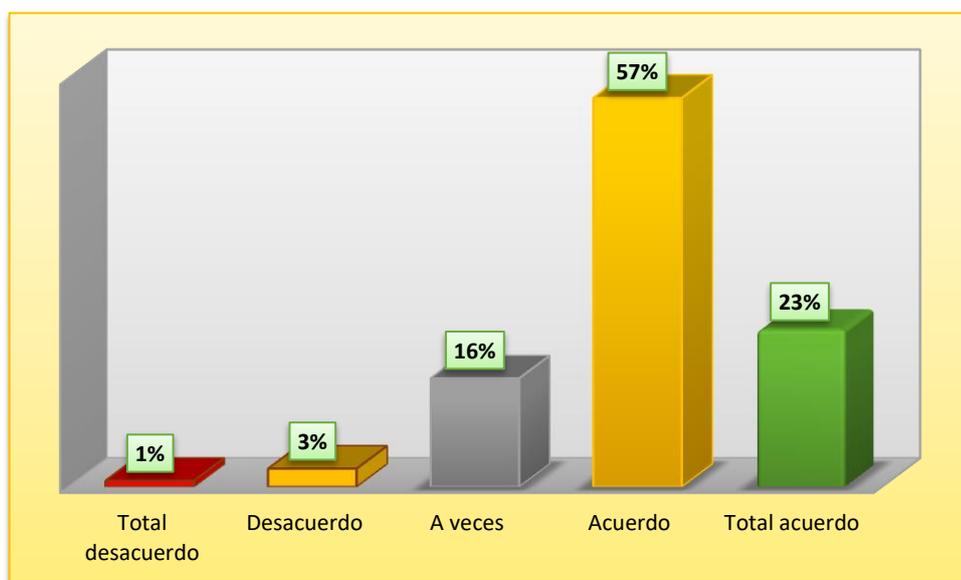


Figura 12: Lectura Sustantiva

Interpretación:

En esta tabla y figura se aprecia que el 57% de los encuestados manifiestan estar de acuerdo con el desarrollo del pensamiento crítico en la dimensión Lectura Sustantiva; el 23% está totalmente; el 16% a veces, mientras el 3% en desacuerdo y el 1% totalmente en desacuerdo, con las Lectura Sustantiva se posibilita poner en actividad las estructuras mentales de los alumnos; de ello se precisa que sabe diferenciar los hechos y opiniones, sustenta su punto de vista.

Cuando hablamos, de pensamiento crítico de la lectura sustantiva, hace referencia al pensamiento de cuestionar, indagar, que formula interrogantes y halla respuestas. El alumno para ello debe participar con interés en su formación; desarrolla la conceptualización del pensamiento crítico y creativo, la labor del docente, los elementos cognitivos que se necesitan para tener un pensamiento crítico, según algunos autores, talleres para el aprendizaje y evaluación.

4.3.4.2 Dimensión de Expresar por Escrito Sustantivo

Tabla Nº. 25 Dimensión Expresar por escrito sustantivo

categoria	Frecuencia	Porcentaje
Total desacuerdo	1	1%
Desacuerdo	1	1%
A veces	25	22%
Acuerdo	64	57%
Total acuerdo	21	19%
Total	112	100%

Fuente: Elaboracion propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC

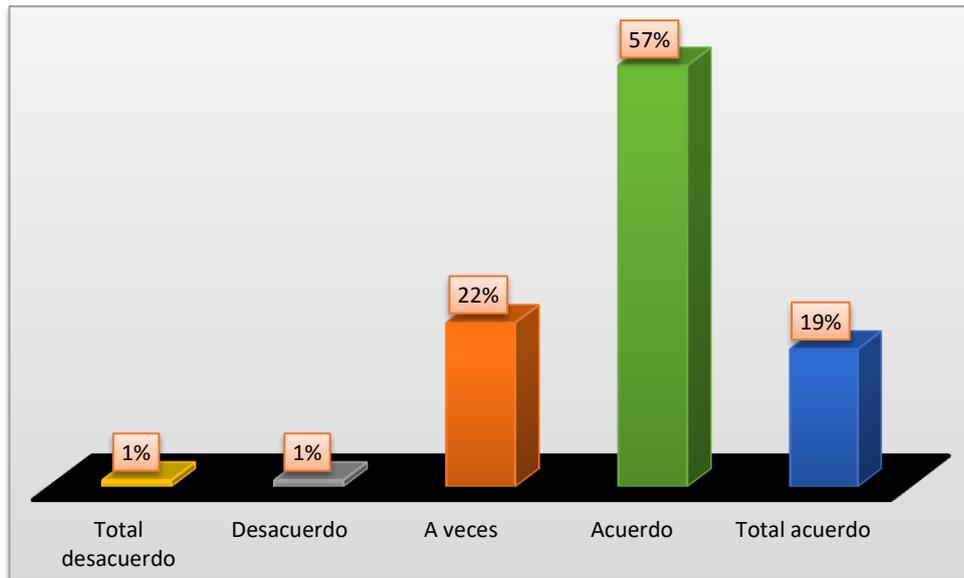


Figura 13: Dimensión de expresar por escrito sustantivo

Interpretación:

En esta figura y tabla se puede observar que el 57 % de la población encuestada manifiesta estar de acuerdo con los logros hallados en el pensamiento crítico para el desarrollo de expresar por escrito sustantivo, mientras que el 19% totalmente de acuerdo, el 22% manifiesta a veces, y tan sólo el 1% de la población está en total desacuerdo con esta afirmación:

Una gran parte de los encuestados dice que quieren expresar por escrito las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista, es decir cómo se comprende la realidad, que lo que escriben exprese realmente el pensamiento que se tiene, que hay una conexión entre el pensamiento y lo que se escribe.

4.3.4.3 Dimensión Expresar y Escuchar Oralmente Sustantivo

Tabla N°. 26 Dimensión expresar y escuchar oralmente sustantivo

categoría	Frecuencia	Porcentaje
Total desacuerdo	1	1%
Desacuerdo	9	8%
A veces	31	28%
Acuerdo	60	54%
Total acuerdo	11	10%
Total	112	100%

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC

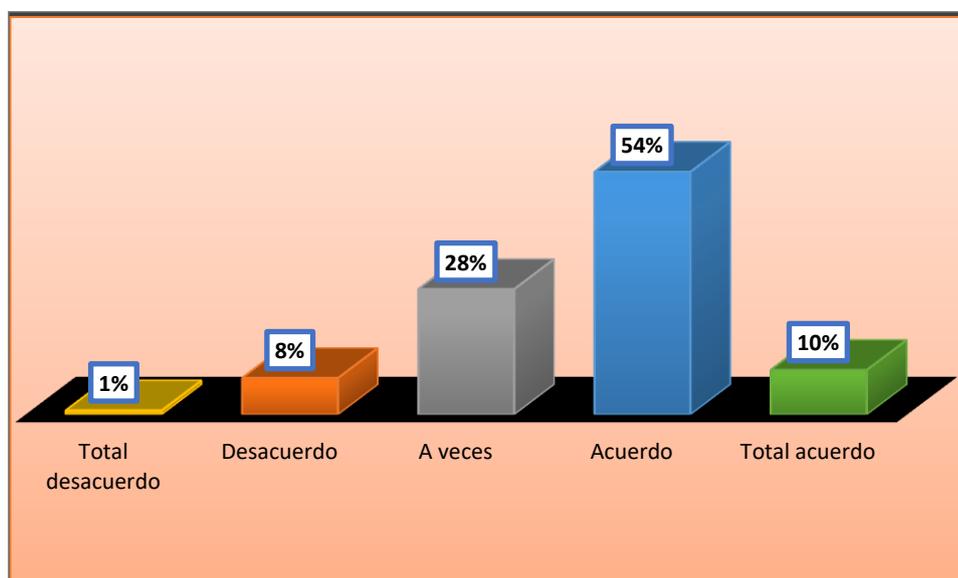


Figura 14: Dimensión expresar y escuchar oralmente sustantivo

Interpretación:

El 54% de la población encuestada manifiesta estar de acuerdo con el desarrollo del pensamiento crítico de expresar y escuchar oralmente sustantivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela profesional de

Contabilidad, y el 28% dice estar de acuerdo a veces, el 10% totalmente de acuerdo, y el 8% es en desacuerdo y el 1% en totalmente en desacuerdo; del cual se afirma que tienen motivación menos importante.

El aspecto expresar y escuchar oralmente sustantivo está en relación a las habilidades cognitivas, siendo indicador de ello la sonrisa, el espíritu motivador, ser expresivo, etc., hacen parte fundamental con la creatividad y está ligada a un proceso que depende de fases, como la preparación, incubación, iluminación, y la verificación; al evocar sus formas de pensar motiva a crear nuevo conocimiento, a través de conocer primero lo que le interesa y luego partiendo de su conocimiento pueda desarrollar algo nuevo. La creatividad es un don que posibilita el uso del conocimiento inteligente en la resolución de problemas, generar un pensar, resultado con mente abierta y sensible que permite asumir nuevas tendencias del pensar.

4.3.4.4 Dimensión de Leer Dialógico

Tabla Nº. 27 Dimensión Leer Dialógico

categorias	Frecuencia	Porcentaje
Desacuerdo	3	3%
A veces	36	32%
Acuerdo	65	58%
Total acuerdo	8	7%
Total	112	100%

Fuente: Elaboracion propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC

Fuente: Elaboracion propia

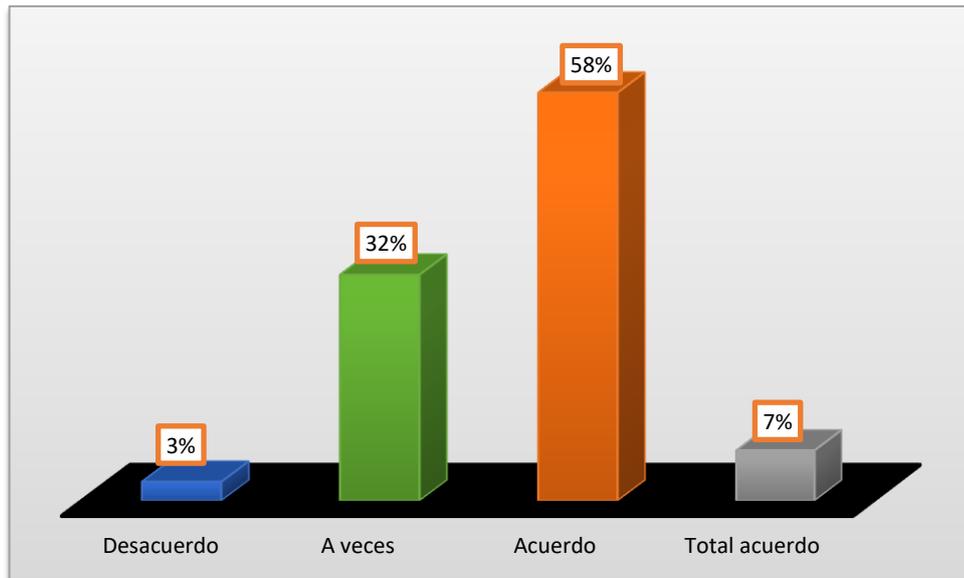


Figura 15: Dimensión Leer Dialógico

Interpretación:

Esta figura muestra que el 58% de la población encuestada manifiesta estar de acuerdo con los logros del pensamiento crítico de Leer Dialógico en el ambiente de estudio en la escuela profesional de Contabilidad, el 7% señala que está totalmente de acuerdo, a su vez el 32% de los encuestados manifiestan que a veces realizan esta afirmación; el 3% está en desacuerdo.

El pensador crítico leer dialógico, es aquella persona que va en busca del origen de los hechos y cosas, y a partir de ello problematiza la apariencia de la realidad de lo obvio. En dicho proceso es indispensable el uso de diferentes tipos de interrogantes, con la que procesa de forma oportuna para lograr la respuesta consistente.

La idea de usar técnicas y procedimientos para formular interrogantes, entre otras, para identificar la forma de pensar de los otros, contribuir a integrar y repensar en nuevas ideas, a comprender su propia forma de pensar; siendo necesario habilidades como diagnosticar, ser participe en un equipo y en ella aprender sus derivaciones de un acto o acción humana. Por tanto, la educación formal en el aula dentro y fuera debe fomentar en el educando habilidad para cuestionar y de ella hallar un sentido a su pensar.

4.3.4.5 Dimensión Expresar por Escrito Dialógico

Tabla N°. 25 Expresar por escrito dialógico

categorías	Frecuencia	Porcentaje
Total desacuerdo	1	1%
Desacuerdo	3	3%
A veces	22	20%
Acuerdo	67	60%
Total acuerdo	19	17%
Total	112	100%

Fuente: Elaboracion propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC

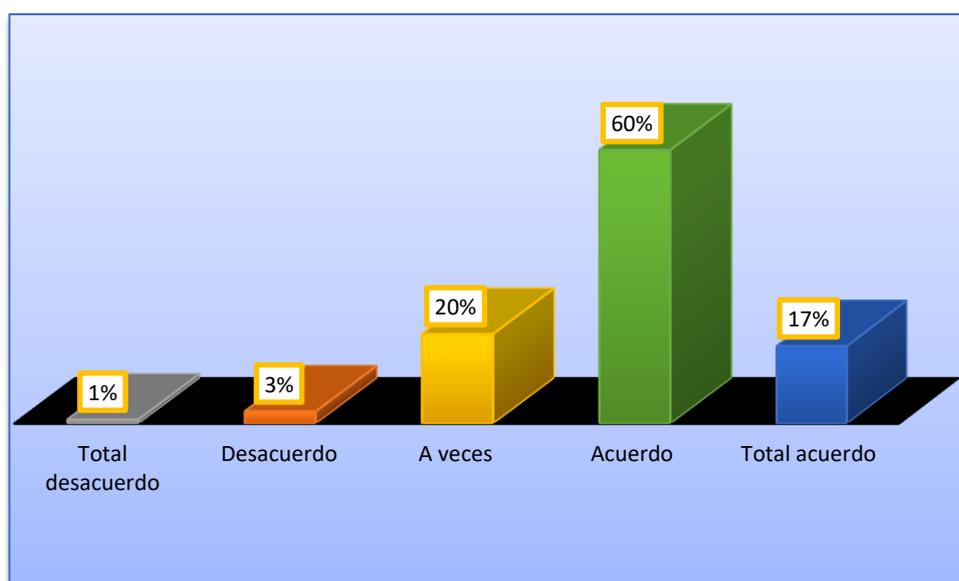


Figura 16: Expresar por escrito dialógico

Interpretación:

El 60% de los encuestados manifiesta estar de acuerdo con el desarrollo del pensamiento crítico de Expresar por escrito dialógico, el 17% totalmente de acuerdo, el 20% señala que a veces lo efectúa, a su vez el 3% de los encuestados manifiestan estar en desacuerdo con esta afirmación.

El expresar por escrito dialógico, es la actitud inquisidora que la persona presenta y el estudiante debe de desarrollar en un contexto universitario, siendo este un medio cuestionador y con ello vea que el conocimiento no es absoluto y no es una amenaza sino una oportunidad más efectiva, que le permite profundizar y evaluar las apreciaciones diferentes a la suyas con respeto y asertividad, es decir; cuestiona previa exploración de situaciones relevantes en el ambiente de la escuela profesional en la que se forma; pero a la vez ello requiere que el profesor genere espacios de indagación, dialogo divergente y convergente, con soporte basado en la ciencia.

4.3.4.6 Dimensión Escuchar y Expresar Oralmente Dialógico

Tabla Nº. 26 Escuchar y expresar oralmente dialógico

categorias	Frecuencia	Porcentaje
Total desacuerdo	3	3%
A veces	36	32%
Acuerdo	57	51%
Total acuerdo	16	14%
Total	112	100%

Fuente: Elaboracion propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la UNSAAC

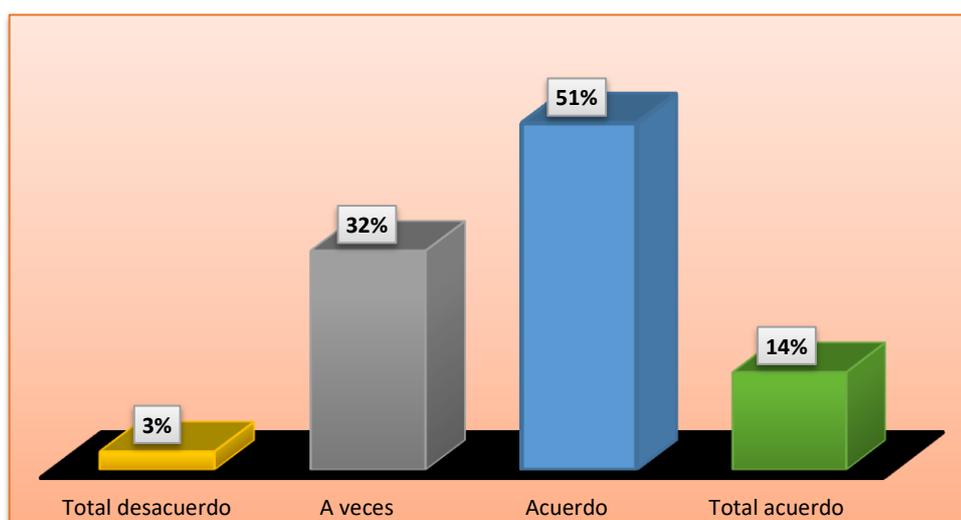


Figura 17: Escuchar y expresar oralmente dialógico

Interpretación

Según la tabla precedente se aprecia al 51% de los encuestados manifestar estar de acuerdo con que logran el escuchar y expresar oralmente dialógico, el 14% totalmente de acuerdo, el 32% a veces logra desarrollar esta habilidad del pensamiento crítico y valoran las varias soluciones que expone el autor hacia un problema de acuerdo a la utilidad que tiene cada una de ellas, también existen encuestados que están total desacuerdo con esta afirmación.

Cada vez se escucha con más frecuencia el término pensamiento crítico al tratar de explicar su significado se tiende a reconocer cada parte del término por separado; atendiendo las necesidades de estudiantes y docentes se identifica la estimulación en el pensamiento crítico y creativo, como un elemento fundamental en la aplicación del currículo. Se hace necesario el análisis de estrategias que puedan ayudar a desarrollar estas habilidades del pensamiento, por medio de la comprensión lectora y la acertada formulación de preguntas como fuente para el aprendizaje significativo.

4.4 PRUEBA DE HIPÓTESIS

4.4.1 Prueba de Hipótesis Relación entre Estrategias de Aprendizaje y Pensamiento Crítico

En la siguiente figura se presenta el diagrama de dispersión de los 112 resultados correspondientes a las puntuaciones de las variables materia de estudio como se puede apreciar existe evidencia de una tendencia positiva (+) es decir una relación directa.

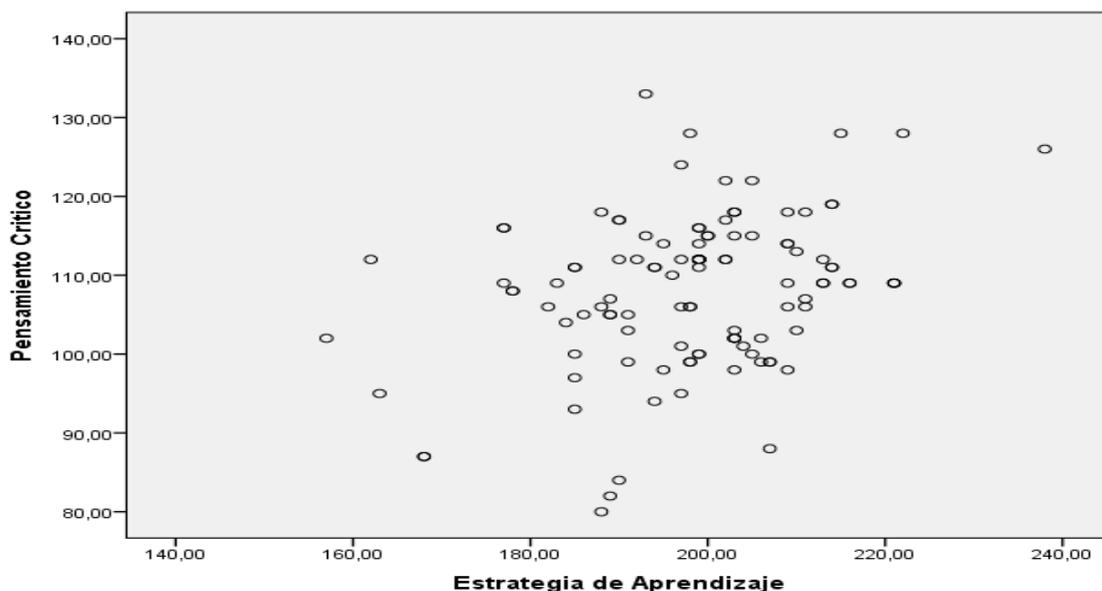


Figura 18: diagrama de dispersión de variables estrategia de aprendizaje y pensamiento crítico.

Relación entre Estrategias de Aprendizaje y Pensamiento crítico

Como se evidencia de la tabla que a continuación se presenta, se tiene que existe evidencia favorable a una correlación media positiva con un valor del coeficiente de correlación r de Pearson $r = 0,318$ estadísticamente significativo $p < 0,05$ en este caso el valor de $p = 0,001$.

Tabla Nro. 30 Correlaciones

		Estrategia de Aprendizaje	Pensamiento Crítico
Estrategia de Aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,318**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	112	112
Pensamiento Crítico	Correlación de Pearson	,318**	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	112	112

. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia

El pensamiento crítico es un proceso dinámico y reflexivo, que se manifiesta al evaluar los objetos de estudio, siendo necesario profundizar mediante la contrastación de los saberes hallados y poniendo a prueba de estrategias variadas, a partir de la observación, aplicar saberes con la precisión de criterios con procesos razonamientos científico y lógico, que conlleva a la obtención de conclusiones válidas y objetivas.

A partir de ello se puede precisar que el pensamiento crítico, está sobre la base del uso de la razón, no es fortuito ni casual, siendo su herramienta básica que con lleva a obtener lo que sea correcto y verdadero, basada en los principios de la ética.

Ello, es posible si se hace uso de herramientas propias de la especialidad y los conocimientos, que son elaborados a partir de la observación y la práctica que genera experiencia, sapiencia; los que de manera articulada e inteligente, son base de procesos de un pensamiento crítico, con relevancia y profundidad para formular preguntas y obtener respuestas también profundas

4.4.2 Relación entre las Dimensiones de la Categoría Estrategias de Aprendizaje con el Pensamiento Crítico

4.4.2.1 Relación de la dimensión Cognitiva y Meta cognitiva y el pensamiento crítico

Tabla Nro. 31 Tabla cruzada

Recuento

		Pensamiento crítico categorizado			Total
		Regular	Bueno	Muy Bueno	
Dimensión cognitiva y metacognitiva categorizada	Regular	5	36	2	43
	Bueno	1	62	6	69
Total		6	98	8	112

Fuente: Elaboracion propia

Las habilidades cognitivas aluden directamente a las destrezas intelectuales que el estudiante pone disposición para ejecutar determinadas tareas académicas en su quehacer práctico y con resultados objetivos. Estas estrategias son de gran variedad y de muchos usos, que los aplica en sus diferentes actividades específicas de las diferentes áreas de los saberes de la contabilidad, los que requieren y son producto de variedad de recursos en relación al área de conocimiento en cuanto a sus avances, sus aplicaciones; y en relación al aprendiz sus procesos internos, como la motivación, voluntad, actitudes proactivas.

En ello es básico la presencia de las estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo categorizado, para profundizar el pensamiento crítico.

Tabla Nro. 32 Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	5,844 ^a	2	,054
Razón de verosimilitud	5,894	2	,052
Asociación lineal por lineal	4,260	1	,039
N de casos válidos	112		

Fuente: Elaboracion propia

El valor de Chi cuadrado = 5,844 expresa que la relación es casi significativa por cuanto el valor de $p > 0,05$ puesto que el valor p resultante = 0,054

Por lo tanto no se puede afirmar que exista relación entre la dimensión analizada y el pensamiento crítico.

Las estrategias metacognitivas como procesos mentales son acciones conscientes y reflexivos por el cual el educando lo toma con objetividad de ellos para generar y hacer uso de aquellas que le permiten generar su propio

conocimiento; poniendo a la actividad sus capacidades para arribar a aprendizajes mucho más significativos tomando en cuenta su entorno personal y el contexto.

4.4.2.2 Relación de la dimensión de comportamiento y apoyo con el pensamiento crítico

Tabla Nro. 33 Tabla cruzada

Recuento

		Pensamiento crítico categorizado			Total
		Regular	Bueno	Muy Bueno	
Dimensión de comportamiento y apoyo categorizado	Regular	1	28	1	30
	Bueno	5	68	6	79
	Muy Bueno	0	2	1	3
Total		6	98	8	112

Fuente: Elaboracion propia

Tabla Nro. 34 Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	4,326 ^a	4	,364
Razón de verosimilitud	3,306	4	,508
Asociación lineal por lineal	,659	1	,417
N de casos válidos	112		

a. 6 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,16.

Fuente: Elaboracion propia

El valor de Chi cuadrado = 4,326 expresa que no existe relación entre la dimensión estudiada de la variable pensamiento crítico puesto que el valor calculado de la significancia $p = 0,364$ resulta ser $p > 0,05$

A partir de ello podemos precisar que el estudiante si desarrollo la estrategia de un comportamiento de apoyo podría ser una persona formada en saberes y valores, en cuanto como individuo con identidad propia y en relación a los demás, haciendo uso de sus procesos cognitivos propios; los que se activan dependiendo de la actividad requerida en la tarea a aprender; con ello prevé los posibles resultados, y en ellas identificar las fortalezas, debilidades, precisiones de su materia objeto de aprendizaje y la correspondencia con las estrategias requeridas.

4.4.2.3 Relación de la dimensión motivacional-afectiva con el pensamiento crítico

Tabla Nro. 35 Tabla cruzada

Recuento

		Pensamiento crítico categorizado			Total
		Regular	Bueno	Muy Bueno	
Dimensión motivacional-afectiva categorizada	Regular	4	42	3	49
	Bueno	2	56	5	63
Total		6	98	8	112

Fuente: Elaboracion propia

Tabla Nro. 36 Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	1,439 ^a	2	,487
Razón de verosimilitud	1,437	2	,487
Asociación lineal por lineal	1,014	1	,314
N de casos válidos	112		

Fuente: Elaboracion propia

El valor de Chi cuadrado = 1,439 expresa que no existe relación entre las variables, puesto que el valor de $p = 0,487$ es mayor que $p > 0,05$

Por consiguiente, no se evidencia relación entre la dimensión estudiada y la variable pensamiento crítico

De los resultados se precisan que las estrategias de aprendizaje motivacional y afectiva están centradas en técnicas en el maestro, siendo que es quien: pregunta, y con ella genera retos y demandas de la presencia de variedad de estrategias cognitivas, generando en el educando variedad de interrogantes los que le demandaran esfuerzo y concurrencia de variedad de saberes previos adquiridos en el transcurso de su desarrollo personal y los saberes adquiridos previamente, con ello le impregna la motivación y el interés por su propio crecimiento cognitivo.

Entonces si se quiere desarrollar capacidades de estrategias cognitivas a partir de la iniciativa del estudiante deben de establecerse, propósitos claros y posibles de ser logradas, previo procesos de planificación y organización de las actividades necesarias siendo posible que se auto pregunten, cuestionen cada proceso de sus actividades de los recursos y habilidades necesarias requeridas

para la profesión de la contabilidad en su desarrollo personal y luego con el cual se hade integrar a la sociedad.

4.4.2.4 Relación de la dimensión de contexto con el pensamiento crítico

Tabla Nro. 37 Tabla cruzada

Recuento

		Pensamiento crítico categorizado			Total
		Regular	Bueno	Muy Bueno	
Dimensión de contexto categorizado	Malo	3	8	0	11
	Regular	2	76	5	83
	Bueno	1	14	3	18
Total		6	98	8	112

Fuente: Elaboracion propia

Tabla Nro. 38 Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	15,052 ^a	4	,005
Razón de verosimilitud	10,670	4	,031
Asociación lineal por lineal	6,614	1	,010
N de casos válidos	112		

a. 5 casillas (55,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,59.

Fuente: Elaboracion propia

Los resultados evidencian que si existe relación entre la dimensión de contexto de la variable estrategias de aprendizaje con la variable pensamiento crítico

El valor de Chi cuadrado obtenido = 15,052 permite a través de $p < 0,05$ puesto que el valor de p obtenido = 0,005 que existe relación

Entonces se puede concluir que las dimensiones Cognitiva y Meta Cognitiva así mismo la dimensión de contexto explica la presencia de la relación de las variables en estudio estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico.

De ello se precisa que el rasgo más positivo del pensamiento crítico, es la posibilidad de indagar más allá de lo aparente. Y esta cuando se requiere profundizar en los procesos de investigación, obtención de conocimientos más profundos y objetivos se convierte en instrumento válido y fundamental para el desarrollo del hombre y en su proceso de humanización.

4.5 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el estudio se halla que el 66% de la población encuestada está de acuerdo a veces con el logro del pensamiento crítico en la Escuela Profesional de Contabilidad; solo el 18% está de acuerdo y el 6% totalmente de acuerdo, mientras que el 9% en desacuerdo, a su vez el 1% de la población encuestada está en total desacuerdo y no busca razones algunas. Ello evidencia en los estudiantes el pensamiento crítico se halla en proceso de desarrollo, lo que implica que la mayoría carece de la posibilidad de ser objetivos al momento de analizar; hacer uso de diferentes estrategias propias de aprendizaje del sistema universitario. Y ello en los estudiantes de la escuela profesional de contabilidad es todavía escaso la generación de estrategias con mayor objetividad, los que respondan a las demandas y exigencias del desarrollo de la ciencia y la profesión en un mundo cada vez cambiante.

A la luz de los resultados se evidencia la necesidad de estimular en los estudiantes sumergiéndolos en ámbitos y espacios ricos en cultura, acceso de libros y bibliografía que posibiliten su lectura en variedad de géneros, están en

contacto visualizar películas de cine, información relevante y de diverso contexto, con el cual ir formando el pensamiento de autonomía propia, que le posibilite no aceptar ideas sin previa solidez de lo que se diga en el contexto. Este tipo de pensamiento crítico posibilita en quien lo desarrolla poseer una mentalidad más abierta dispuesta a crecer y mejorar permanentemente.

El desarrollo de esta capacidad crítica permitirá al estudiante y futuro profesional de contabilidad la correcta selección de las alternativas necesarias para la solución de problemas que en su función de contador se le presentará en muchas ocasiones, en cuanto ella le exigirá identificar qué acción desarrollar, como activar y con qué estrategia pertinente.

Por otro lado, la variable estrategias se halla que el 40% está de acuerdo con su aplicación muchas veces, el 24% lo hace casi siempre, y el 26% señala que lo aplica más de las veces y el 4% poco menos, por lo tanto pueden identificar el contenido del texto. De ello se afirma que están haciendo uso de estrategias propias de la profesión, en cuanto a formación en aspectos generales y de aquellas específicas propias de la formación especializada.

Ellos es coincidente con los hallazgos de Román Hugo Medina Tapia, al precisar que el nivel de desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Antropología corresponde al nivel regular, esta regularidad se ve reflejada en los bajos niveles de rendimiento académico. Los resultados del rendimiento académico procesados en el Centro de Cómputo de la universidad de los estudiantes de la Carrera Profesional de Antropología, se encuentran en un nivel bajo. De allí se desprende que este estado se encuentra en relación directa con el inadecuado uso de estrategias de aprendizaje por parte del estudiante, de esta manera se refleja en un bajo rendimiento. Cuantitativamente tenemos que el desarrollo de la escala de adquisición es regular, ello significa que el 73.03% se encuentra en el nivel regular y más del 18% se encuentra entre el nivel bajo y nulo y desde una perspectiva universitaria esta situación es crítica.

Asimismo los resultados de nuestro estudio muestran que si el 26% señala que lo aplica más de las veces, su aplicación y aprendizaje es preciso inculcar y que la misma no sea inadecuado en la generación de saberes como fruto de aprender, con la concurrencia de diversas estrategias y a partir de los adquiridos en su proceso de formación desde niveles de la pre escolaridad, la educación básica y hoy en el contexto universitario, con ellas se evidencia que hay estudiantes que aplican todos estos saberes en la mejora permanente de sus aprendizajes en las diversas áreas curriculares que lleva.

Estos aspectos también fueron precisados por Frida Emperatriz Zegarra Alfaro (2007), quien halló que el planeamiento, las estrategias cognitivas y el aprendizaje son elementos interdependientes que interactúan en las actividades de la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Educación, porque al establecer las metas en la planificación implica partir de las políticas de desarrollo de la institución para relacionarlos con las estrategias del trabajo académico; de tal manera que estas puedan convertirse en realidad en función de urgencias y las demandas del contexto al sistema de formación universitaria de tal manera que los educandos logren aprendizajes significativos.

Este proceso requiere de estrategias cognitivas que influyan en el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco y están en relación con el nivel de conocimientos y aplicación que manejan los docentes y ésta es de manera no adecuada, no significativa; debido a que los docentes reconducen las funciones del profesor dentro del modelo profesional clásico (profesor explicador) que no cumple las funciones de ser profesor mediador del aprendizaje de la cultura social institucional como arquetipo del conocimiento.

Del mismo modo al establecer el estudio de correlación se halla que existe evidencia favorable a una correlación media positiva con un valor del coeficiente de correlación r de Pearson $r = 0,318$ estadísticamente significativo $p < 0,05$ en este caso el valor de $p = 0,001$ entre las estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico; por lo que al uso y aplicación de estrategias, como los

seleccionados por los docentes que busca y logra objetivar la motivación para a partir de ella direccionar la intencionalidad y los procedimientos necesarios que con llevan a usar los procesos cognitivos básicos y las superiores y de ella sea consciente de las actitudes metacognitivos.

Estos son hallados en caso similar en el estudio sobre metacognición y Rendimiento Académico en Estudiantes del Programa Académico Profesional de Contabilidad, sede central de la Universidad Andina del Cusco, por María Antonieta Olivares Torre (2008), quién halla que la metacognición y el rendimiento académico están correlacionadas fuertemente en los estudiantes del Programa Académico Profesional de Contabilidad, alcanzando un nivel del 97,5% lo cual significa que existe una fuerte imbricación entre los elementos constituyentes de metacognición y el rendimiento académico.

Estos estudios dan cuenta sobre el nivel de uso de las estrategias de aprendizaje, para los cuales se han utilizado enfoques e instrumentos diferentes, no se han registrado estudios en el área de las ingenierías y específicamente estudios en la UNSAAC. Es más, según la revisión de la literatura en el ámbito nacional y local sería la primera oportunidad de aplicar un enfoque e instrumento construido para estudiantes universitarios, en este caso es el cuestionario de medida de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, realizado por José Martínez Guerrero (2004), diseñado, validado en estudiantes universitarios de México y sustentado en la Universidad Complutense de Madrid. (Martínez, 2004)

CONCLUSIONES

Primera. Se halló que existe favorable correlación media positiva con un valor del coeficiente de correlación r de Pearson $r = 0,318$ estadísticamente significativo $p < 0,05$ en este caso el valor de $p = 0,001$ entre las estrategias de aprendizaje y el Pensamiento Crítico, siendo que mayor aplicación de la primera el desarrollo del crítico es favorables y viceversa en estudiantes de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016, con ello se confirma el propósito e hipótesis de investigación.

Segunda. Al 95% de confianza se halla el de Chi cuadrado = 5,844 que expresa que la relación es significativa por cuanto el valor de $p > 0,05$ puesto que el valor p resultante = 0,054; entre las estrategias cognitivas y metacognitivas con el Pensamiento Crítico al desarrollar la consciencia y conocimiento del estudiante de sus propios procesos cognitivos, conocimiento del conocimiento, y, por otra, a la capacidad de control de estos procesos, organizándolos, dirigiéndolos y modificándolos, para lograr las metas del aprendizaje en estudiantes de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016, que confirma la hipótesis del estudio; con ello se confirma el propósito e hipótesis de investigación.

Tercera. Al valor hallado del Chi cuadrado = 4,326 expresa que no existe relación entre las estrategias de comportamiento y apoyo y la variable pensamiento crítico puesto que el valor calculado de la significancia $p = 0,364$ resulta ser $p > 0,05$, de lo que se precisa que el estudiante no desarrolla el pensamiento de procesos cognitivos, como la motivación, capacidad de predecir su comportamiento y tienen dificultades para identificar contradicciones e incoherencias presentes en estudiantes de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016, lo que se valida la hipótesis nula, siendo la relación no significativa.

Cuarta. Con el valor de Chi cuadrado = 1,439 se halla que no existe relación entre las estrategias motivacional y afectiva y el pensamiento crítico, puesto que el valor de $p = 0,487$ es mayor que $p > 0,05$; por consiguiente no se evidencia que las estrategias de aprendizaje motivacional y afectiva están centradas en técnicas en el maestro, y el pensamiento va por su propia dirección en estudiantes de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016, lo que se valida la hipótesis nula, siendo la relación no significativa.

Quinta. Al valor hallado de Chi cuadrado obtenido = 15,052 permite a través de $p < 0,05$ puesto que el valor de p obtenido = 0,005 se precisan que existe relación entre las estrategias de contexto con el Pensamiento Crítico, de ello se expresa en rasgo más positivo del pensamiento crítico es su carácter cuestionador de lo establecido en estudiantes de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016, lo que se valida la hipótesis hallada en la relación significativa.

RECOMENDACIONES

- Primera.** A las autoridades de la Universidad diseñar políticas de desarrollo académico desde los estudios generales con la capacitación de docentes en estrategias de aprendizaje para que el estudiante desde los primeros ciclos desarrolle el Pensamiento Crítico, y en particular en estudiantes de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016.
- Segunda.** A los directores académicos de las escuelas profesionales posibilitar el aprendizaje y práctica cotidiana en la labor docente de estrategias cognitivas y metacognitivas en relación al Pensamiento Crítico, que posibilite que los estudiantes desarrollen habilidades de logro de metas del aprendizaje en estudiantes de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016
- Tercero.** A los docentes de las diferentes áreas curriculares desarrollar las estrategias de comportamiento y apoyo, que incluya a aquellas que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa en estudiantes de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016.
- Cuarta.** A los estudiantes recomendar que desarrollen estrategias de contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita, ya que proporciona una adecuada organización a la información que se ha de aprender, mejora su significatividad lógica y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo en estudiantes de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016
- Quinto.** A los docentes y estudiantes establecer espacios para crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados, y con ello potenciar el Pensamiento Crítico en estudiantes de Ciencias Contables y Financieras de la UNSAAC en el periodo 2016

FUENTE BIBLIOGRÁFICA

- Alvarez, C., & Tena, M. (1996). La metacognición y su relación con el rendimiento académico en química general de estudiantes universitarios. *Revista de Psicología, Vol. 3, Nº 5.*
- Apaza, L., & Vargas, P. (2001). *Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de San Antonio Abad del Cusco*. Cusco- Perú: Tesis presentado por la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology Of Meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Baker, L. (1991). *Metacognition, Reading and Science Education*. En C. Santa y D. Alvermann (Edic), *Science Learning*. New York: Processes and Applications.
- Beltran, García, Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Beltran, J. (2002). *Procesos Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Bono, E. (2000). *El Pensamiento Paralelo*. México: Pirámide.
- Borkowski, J., & Turner, L. (1990). *Transituational characteristics of metacognition*. En W. Schneider y F.E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. New York: Springer - Verlag.
- Brow, A., Bransford, J., & Campione, J. (1983). *Learning, remembering and understanding*. New York: Wiley.
- Brown, A. (1981). *Metacognition. The development of selective attention strategies for learning from texts*. En M.L. Kamil (Eds.), *Directions in reading: Research and instruction*. Washintong: National Reading Conference.
- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. NJ: Erlbaum.
- Carrasco, A. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Carrasco, S. (2013). *Metodología de la investigación científica*. Peru: San Marcos de Anibal Jesus Paredes Galvan.
- Danilo, M. y. (1981). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Díaz Barriga, F. H. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, F., & Hernández, G. (1999). *Estrategías de Aprendizaje. Génesis de la Planificación Educativa*. España: Morata.

- Diaz, F., & Hernandez, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico: McGraw Hill.
- Diaz, F., & Hernandez, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretacion constructivista*. Mexico: Mac Graw Hill.
- Diaz, F., & Hernandez, G. b. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico: McGraw Hill.
- Elliot, & Garkens. (1999). *Estrategias de aprendizaje: Genesis de la planificacion educativa*. España: Morata.
- Ennis, R. (1992). *Critical thinking: what is it? Proceedings of the forty - eighth annual meeting of the philosophy of education society denver*, . Colorado: March.
- Flavell, J. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. (1981). *Cognitive monitoring*. En W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Flavell, J. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Gallego, J. (1997). *Las Estrategias Cognitivas en el Aula. Programa de Intervención*. Madrid: Escuela Española.
- Garner, R., & Alexander, P. (1987). *Metacognition: Answered and unanswered questions*. Madrid: New World.
- Gaskins, I., & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: el manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno, S., & Perez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glaser, R., & Chi. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale,. New York: Erlbaun.
- Gordon, B. (2000). *Estrategías de Aprendizaje*. Madrid: MECD.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigacion*. Mexico: McGraw Hill.
- I., T. (1987). *Diseño y evaluación de actividades conducentes a las estrategias de aprendizaje elaborativa y profunda*. *Enfoques Educativos*.
- J., B. (2002). *Procesos Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Jesus, B. (2002). *Procesos Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Kreutzer, M., Leonard, C., & Falvell, J. (1975). *An interview study of children's knowledge about memory*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, (1, Serial

- N° 159). New York: Academic Dress.
- Lasnier, F. (2002). *Réussir la formation par compétences*, . 2002.: Edit. Guérin.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y Educación*. Madrid: De la Torre.
- Lorch, Lorch, & Klusewitz. (1993). uso de las estrategias de procesamiento combinadas en la lectura. *Revista de Psicología de la educación*.
- Markman, E. (1979). *Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies*. *Child Development*, 50, 643-655. New York: Academic Dress.
- Martin, E., Garcia, L., Torbay, A., & Rodriguez, T. (Junio de 2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en Universitarios. *Anales de Psicología*, vol. 23, núm. 1, 1-6.
- Martínez, J. (2004). *La Medida de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Mayor, J., Suengas, A., & Gonzales, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Medina, R. (2007). *Uso de estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera profesional de antropología de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco*. Cusco - Peru: Tesis presentado por la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco.
- Monereo, C. (1990). Las Estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Revista infancia y aprendizaje*, 50,3-25.
- Morris, C. (2003). *Desarrollo social del aprendizaje*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Muñoz, C. (1998). *Cómo Elaborar y asesorar una Investigación de Tesis*. Mexico: Prentice Hall Hispanoamerica.
- Muñoz, M. (2001). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios del primer año de Educación Parvulario, de la Universidad Autónoma del sur de Talca* . Mexico: Tesis presentado por la Universidad Autónoma del Sur de Talca.
- Navarez, J. (1986). *Aprendizaje y rendimiento académico* . Caracas: Pohlé.
- Nisbet J y Schucksmith. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nisbet J. y Schucksmith. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- Olivares, M. (2008). *Metacognición y rendimiento académico en estudiantes del programa*

academico profesional de contabilidad, Sede central de la Universidad Andina del Cusco. Cusco - Peru: Tesis presentada por la Universidad Andina del Cusco.

- Page, A. (1990). *Factores sociales y rendimiento academico*. Mexico: Trillas.
- Perez, T. I. (1987). Diseño y Educación de actividades conducentes a las estrategias de aprendizaje elaborativa y profunda. *Enfoques Educativos*.
- Rodriguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.
- Romero, M., Martinez, L., Ortega, N., & Garcia, R. (2010). Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios con Riesgo de Baja Académica. *Revista científica electronica de psicologia*.
- Salas, C., & Tello, J. (2002). *Proyecto de Aprendizaje como Estrategia Didáctica para el Desarrollo de la Capacidad Creativa en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNSAAC*. Cusco - Perú: Tesis presentado por la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- Santiuste, V. (1996). *Procesos y estrategias de comprensión lectora, aplicación a la enseñanza de la Filosofía a través de texto*. Madrid: Fugaz.
- Santiuste, V., Ayala, C., Barriguete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El pensamiento critico en la practica educativa* . Madrid: Fugaz Ediciones.
- Schmeck, R. (1988). *As Introduction to strategies and styles of learning*. New York: Academic Press.
- Schraw, G. (1994). *The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring*. Madrid: Contemporary Educational Psychology, 19, 143-154.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). *Metacognitive theories*. *Educational Psychology Review*. Madrid: The Pardos.
- Schunk, D. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Truffello. (1987). Diseño y evaluación de actividades conducentes a las estrategias de aprendizaje elaborativa y profunda. *Enfoques Educativos*.
- Weinert, F. (1987). *Metacognition and Motivation as determinants of effective learning and Unstanding*. N.Y.: Pacific.
- Zegarra, F. (2007). *Incidencia de las estrategias cognitivas en el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de educacion de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco*. Cusco - Peru: Tesis presentado por la Universidad San Antonio Abad del Cusco.

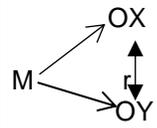
ANEXOS

1. Matriz de consistencia
2. Instrumento (s) de recolección de datos
3. Autorización por aplicación de instrumento en la UNSAAC.

Anexo: 01

1. Matriz De Consistencia

TÍTULO: “Estrategias de Aprendizaje y Pensamiento Crítico en Estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-Año 2016”

PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	VARIABLES DIMENSIONES	METODOLOGÍA
<p><u>PROBLEMA GENERAL</u> ¿Qué relación existe entre las Estrategias de Aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016</p> <p><u>PROBLEMAS SECUNDARIOS</u></p> <p>1. ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas y el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016?</p> <p>2. ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje como comportamiento y apoyo y el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016?</p> <p>3. ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje motivacionales-afectivas y el</p>	<p><u>OBJETIVO GENERAL</u> Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.</p> <p><u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u></p> <p>1. Establecer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas con el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.</p> <p>2. Establecer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje como comportamiento y apoyo con el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.</p> <p>3. Establecer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje motivacionales-afectivas con el pensamiento crítico en estudiantes de</p>	<p><u>HIPÓTESIS GENERAL</u> Las Estrategias de Aprendizaje se relacionan significativamente con el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.</p> <p><u>HIPÓTESIS SECUNDARIAS</u></p> <p>1. Las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas se relacionan significativamente con el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.</p> <p>2. Las estrategias de aprendizaje como comportamiento y apoyo se relacionan significativamente con el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.</p> <p>3. Las estrategias de aprendizaje motivacionales afectivas se relacionan significativamente con el pensamiento crítico, en estudiantes de Ciencias</p>	<p><u>Variable (X)</u> Estrategias de aprendizaje</p> <p><u>-Dimensiones:</u> -Cognitiva y metacognitiva -Comportamiento y apoyo -Motivacionales-afectivas -Contexto</p> <p><u>Variable: (Y)</u> Pensamiento crítico</p> <p><u>Dimensiones:</u> -Dimensión sustantiva - Dimensión Dialógica</p>	<p><u>Tipo de Investigación</u></p> <p>Sustantiva-Básica</p> <p>• <u>Nivel de:</u> Diseño no experimental de corte transversal</p> <p><u>. Diseño</u> Descriptivo – correlacional</p>  <p>Donde: M: Muestra OX= Observación variable estrategia de aprendizaje OY= Observación</p>

<p>pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016?</p> <p>4. ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje como contexto y el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016?</p>	<p>Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.</p> <p>4.Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje como contexto con el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016</p>	<p>Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.</p> <p>4. Las Estrategias de aprendizaje como contexto se relacionan significativamente con el pensamiento crítico en estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en el periodo 2016.</p>		<p>variable pensamiento crítico: Índice de correlación</p>
---	--	--	--	--

Anexo: 02

2. Instrumento De Recolección De Datos

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS CONTABLES Y FINANCIERAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO 2016

BAREMACIÓN DEL INSTRUMENTO UTILIZANDO ESCALA DE LIKERT

Para medir la variable de estudio se aplicó una encuesta utilizando la escala de Likert, la misma que presente en cada ítems cinco alternativas, a partir de las cuales los entrevistados pueden elegir, con la finalidad de señalar su nivel de acuerdo.

- Alternativa a (5)

- Alternativa b (4)

- Alternativa c (3)

- Alternativa d (2)

- Alternativa e (1)

Para poder obtener las puntuaciones de las variables de estudio, se suman los valores obtenidos respecto de cada ítem. El puntaje mínimo (PM) resulta de la multiplicación del número de ítems (x) por 1. Una puntuación alta (PA) está dada por el número de ítems o afirmaciones multiplicado por 5.

PM-----P

Para facilitar la interpretación las puntuaciones de la variable de estudio se transforman a una escala cualitativa, según el siguiente criterio.

Puntaje Obtenido	Categoría
Puntaje $\leq 1.5 X$	Deficiente
$1.5 x < \text{Puntaje} \leq 2.5 x$	Malo
$2.5 x < \text{Puntaje} \leq 3.5 x$	Regular
$3.5 x < \text{Puntaje} \leq 4.5 x$	Bueno
Puntaje $\geq 4.5 x$	Muy Bueno

Con el propósito de facilitar el análisis se utiliza en este estudio sólo la escala cualitativa.

Escuela de posgrado

INSTRUMENTOS

VARIABLE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:

Estimado (a) Estudiante (a).....

A continuación se expone una serie de preguntas del tema Estrategias **de Aprendizaje**, le agradeceré responder a las preguntas que tiene como objetivo conocer las estrategias de aprendizaje que influyen en el desempeño académico de estudiantes universitarios. Mediante este cuestionario se trata de identificar las necesidades y problemas que se pueden presentar durante las actividades de estudio en este curso, a fin de ayudarte a reflexionar y mejorar tus estrategias de aprendizaje. Por favor, lee con atención cada ítem y contesta con toda franqueza y con mayor objetividad posible.

La información obtenida con el cuestionario se usará exclusivamente con fines de estadística general y para el diseño de programas de apoyo orientado a mejorar el nivel académico de los estudiantes de esta universidad.

Contesta la opción que se ajuste a tu caso particular. Los enunciados tienen varias posibilidades de respuesta y debes elegir la que se ajuste a tus actividades regulares de estudio. Lee cuidadosamente cada enunciado y contesta en la Hoja de Respuestas la opción que mejor refleje lo que haces cuando estudias.

Es muy importante que te asegures de que coincida el número de cada ítem con el número correspondiente en la Hoja de Respuestas. No hagas anotaciones en el cuestionario, contesta sólo en la Hoja de Respuestas. Si te equivocas, borra con cuidado y cambia la opción o si es necesario solicita otra hoja de respuestas.

Gracias por tu colaboración.

I.- DATOS GENERALES:

1. **EDAD:**
2. **SEXO:**1() Femenino 2() Masculino
3. **Semestre:**

II.- ENCUESTA

Nro	Indicadores	(1)Casi siempre	(2)Muchas veces	(3)Un poco más de la mitad veces	(4)Un poco menos de la mitad de veces	(5)Pocas veces	(6)Casi nunca
1	Al estudiar, trato de relacionar las cosas nuevas que estoy encontrando en la lectura						
2	Cuando tengo que estudiar o hacer un trabajo, me es difícil comenzar						
3	Cuando leo, puedo identificar el contenido del texto						
4	Siento que hay cosas que me distraen en el lugar donde estudio						
5	Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el texto						

6	Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado (a) o me da sueño						
7	Cuando me pongo a estudiar, me distraigo pensando en otras cosas						
8	Se me olvida con facilidad lo que se trato en la clase anterior						
9	Cuando el profesor pregunta algo en clase considero que lo sé, pero no puedo recordarlo						
10	Aquello nuevo que aprendo trato de aplicar						
11	Cuando estudio, cada tema busco mis propios ejemplos para asegurarme de entender						
12	Al terminar la lectura trato de encontrar conclusiones						
13	Durante las clases pongo atención al tema para tratar de asegurarme lo que voy comprendiendo						
14	Cuando me interrumpen mientras estudio, me cuesta trabajo retomar el tema						
15	Encuentro dificultades en concentrarme						
16	Cuando estudio, busco explicar con mis palabras, aquello que voy encontrando en el texto						
17	Siempre trato de analizar desde diferentes puntos de vista la solución de un problema						
18	Cuando resuelvo problemas, me gusta desarrollar nuevas ideas						
19	Cuando estudio, me levanto para hacer otras cosas o dejo de estudiar por ratos						
20	Al terminar de estudiar trato de preguntarme para confirmar lo que aprendí o ver lo que me falta						
21	Cuando estudio un tema, consulto otros libros para complementar						
22	Cuando me pongo a estudiar, señalo en el texto los conceptos más importantes (subrayo, hago anotaciones, encierro párrafos, etc)						
23	Cuando estudio organizo el material por temas para analizar uno por uno						
24	Llevo una agenda de actividades de estudio de cada día de la semana						
25	El tiempo que pasa desde que se explican los temas en clase hasta que los repaso es:						
26	Cuando me dedico a estudiar el tiempo efectivo de estudio es:						
27	Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras claves que me ayuden a recordar						
28	Al estudiar, escribo en una hoja los puntos más importantes						
29	Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas de los aspectos más generales a los más específicos.						
30	Cuando me pongo a estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura						
31	Cuando me preparo para un examen, hago ejercicios o escribo notas hasta estudiar a fondo cada tema						

32	Al estudiar hago cuadros sinópticos o redes para relacionar los conceptos más importantes						
33	Al resolver los problemas primero trato de entender lo que se busca						
34	Se me dificulta resolver ecuaciones y operaciones matemáticas						
35	Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar						
36	Después de resolver un problema, verifico que el resultado sea correcto						
37	Antes de elaborar un trabajo, primero busco tener claridad en los criterios señalados por el profesor						
38	Cuando contesto una guía de estudio, trato de comprender cada pregunta						
39	Me gusta que mis trabajos académicos sean de los mejores						
40	Me dan ganas de quedarme acostado todo el día aunque haya dormido bien						
41	Siento que no valgo mucho						
42	Me siento muy triste						
43	Durante el examen, me pongo tan nervioso (a) que olvido lo que estudié						
44	Cuando estudio temas difíciles, los repaso una y otras vez hasta dominar						
45	Es importante para mi, hacer las cosas cada vez mejor						
46	Luego de estudiar, me reúno con otros compañeros para comentar los puntos más importantes						
47	Cuando estudio en equipo, nos aseguramos de que todos aprendan bien los temas						
48	Trato de informarme sobre los temas que se van a exponer durante la clase						
49	Me siento capaz de aprender lo que consiguen otros compañeros						
50	Cuando me preparo para un examen, le pido a algunos compañeros que nos reunamos a estudiar juntos						
51	Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas.						
52	Participó activamente en las clases (hago comentarios, preguntas importantes, críticas, etc.)						
53	Cuando elaboramos un trabajo en equipo participé durante todo el tiempo						
54	Estudio más de lo que exigen los profesores						
55	Durante las clases tomo las primeras carpetas para poner mejor atención						

Escuela de Posgrado

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE HOJA DE RESPUESTAS

Antes de iniciar el relleno de la hoja de respuestas, lee con atención las instrucciones del cuestionario. Contesta rellena completamente el paréntesis de la opción que elijas. Utiliza lápiz para contestar. Verifica que el número de la respuesta coincida con el número de cada reactivo del cuestionario.

Si te equivocas, borra con cuidado y rellena el paréntesis de la opción que se ajuste a tu caso.

Nombre: _____ **Código:** _____

Edad: _____ **Género:** Mas ___ Fem ___ **Carrera:** _____ **Facultad:** _____

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

1	a)Casi siempre ()	b)Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces ()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
2	a)Casi nunca ()	b)Pocas veces ()	c)Poco menos de la mitad de las veces ()	d)Poco más de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
3	a)Casi siempre ()	b) Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces ()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
4	a) Casi nunca ()	b) Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
5	a)Casi nunca ()	b) Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
6	a)Casi nunca ()	b)Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d)Poco más de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
7	a) Casi nunca ()	b)Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
8	a)Casi nunca ()	b)Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces ()	e)Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
9	a)Casi siempre ()	b)Muchas veces ()	c)Poco más de la mitad de las ()	d)Poco menos de la mitad de las ()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()

26	a) Casi siempre ()	b) Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
27	a)Casi siempre ()	b) Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
28	a)Casi siempre ()	b)Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces()	d)Poco menos de la mitad de las veces()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
29	a) Casi nunca ()	b)Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
30	a) Casi nunca ()	b)Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
31	a)Casi nunca ()	b)Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces()	e)Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
32	a)Casi siempre ()	b)Muchas veces ()	c)Poco más de la mitad de las veces ()	d)Poco menos de la mitad de las veces ()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
33	a)Casi siempre ()	b) Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
34	a) Casi nunca ()	b) Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
35	a)Casi siempre ()	b) Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
36	a)Casi nunca ()	b)Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d)Poco más de la mitad de las veces()	e) Pocas veces ()	f) Casi siempre ()
37	a) Casi siempre ()	b)Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
38	a) Casi nunca ()	b)Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
39	a)Casi nunca ()	b)Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces()	e)Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
40	a)Casi nunca ()	b)Pocas veces ()	c)Poco menos de la mitad de las veces ()	d)Poco más de la mitad de las veces()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
41	a)Casi siempre ()	b) Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
42	a) Menos de 4 horas ()	b) Entre 5 y 12 horas ()	c) De 12 a 24 horas ()	d) Entre 2 y 4 días ()	e) Entre 5 y 8 días ()	f) Más de una semana ()

43	a) Casi siempre ()	b) Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces ()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
44	a) Casi no estudio ()	b) De 1 a 2 hrs. semanales ()	c) De 3 a 4 hrs. semanales ()	d) Alrededor de 1 hora diaria ()	e) De 2 a 3 hrs. Diarias ()	f) 4 o más horas diarias ()
45	a) Casi nunca ()	b) Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
46	a) Casi nunca ()	b) Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
47	a) Casi nunca ()	b) Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
48	a) Casi nunca ()	b) Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
49	a) Casi siempre ()	b) Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces ()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
50	a) Casi siempre ()	b) Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces ()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
51	a) Casi siempre ()	b) Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces ()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
52	a) Casi siempre ()	b) Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces ()	e) Pocas veces ()	f) Casi nunca ()
53	a) Casi siempre ()	b) Muchas veces ()	c) Poco más de la mitad de las veces ()	d) Poco menos de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
54	a) Casi nunca ()	b) Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()
55	a) Casi nunca ()	b) Pocas veces ()	c) Poco menos de la mitad de las veces ()	d) Poco más de la mitad de las veces ()	e) Muchas veces ()	f) Casi siempre ()

Escuela de Posgrado

INSTRUMENTO

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO:

Estimado (a) Estudiante (a)

El objeto de la presente encuesta es recoger información, para sustentar el trabajo de investigación “Estrategias de Aprendizaje y Pensamiento Crítico en Estudiantes de Ciencias Contables de la Facultad de Contabilidad de la UNSAAC “. Le agradeceré responder a las preguntas que tiene como objetivo medir la variable Pensamiento Crítico.

La información que nos proporcione será de mucho valor; por lo que le suplicamos responder a las preguntas con veracidad marcando con X la alternativa que hayas elegido.

Gracias por tu colaboración

I.- DATOS GENERALES

1. EDAD.....

2. SEXO.....1() Femenino 2() Masculino

3. Semestre.....

II.- ENCUESTA

Nro	Indicadores	1)Total Desacuerdo	2)Desacuerdo	3)A veces	4)Acuerdo	5)Total acuerdo
	Lectura Sustantiva					
1	Cuándo 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 importante					
4	Cuando leo un texto, identifico claramente la información menos importante					
5	Cuando leo un texto identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan su contenido					
6	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que me pongo a leer					
7	Cuando un autor expone varias soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas					
8	Cuando un autor expone varias soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente factibles de poner en práctica					
9	Cuando un autor expone varias soluciones a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerlas en práctica					
10	Al leer un texto que trata de diversos problemas y soluciones puedo encontrar la opinión del autor					
11	Siempre trato de encontrar la lógica interna de los textos a los textos que tengo acceso					
12	Busco en los textos que leo algo que tenga vigencia					
	Expresar por escrito sustantivo					
13	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas					

14	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.					
15	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones					
16	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son confiables					
17	Cuando un problema tiene varias soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito especificando sus ventajas e inconvenientes					
18	Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene					
Expresar y escuchar oralmente sustantivo						
19	En los debates sé exponer con claridad mi punto de vista					
20	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión					
21	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono la fuente de la que proviene					
22	Cuando un problema tiene varias soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente especificando sus ventajas e inconvenientes.					
Leer Dialógico						
23	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 Al conocer una opinión, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que las justifiquen					
24	Cuando leo una opinión que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras razones					
25	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen otras interpretaciones alternativas					
Expresar por escrito dialógico						
26	En mis trabajos escritos, además del asunto principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.					
27	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho siempre que sea posible.					
28	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito especificando sus ventajas e inconvenientes.					
Escuchar y expresar oralmente dialógico						
29	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestada					
30	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay otras interpretaciones de un mismo hecho.					

Anexo: 03

4. Autorización para aplicación de instrumento en la UNSAAC



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL
CUSCO

FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES Y FINANCIERAS
Av. De la Cultura 733-Cusco, Teléfono 234645-Anexo 1701

Año de la Diversificación Productiva y del Fortalecimiento de la Educación

EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES Y FINANCIERAS DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO, QUE
SUSCRIBE, OTORGA LA PRESENTE:

CONSTANCIA

Que la Contadora Pública **ZAIDA PACHECO FARFÁN**, servidora de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, ha aplicado los Instrumentos de Investigación (encuestas a alumnos), con la finalidad de validar el trabajo de investigación para el Doctorado en Educación intitulado: **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO-AÑO 2016**, durante el semestre 2016-I del presente año.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines que vea por conveniente.

Cusco, Julio de 2015

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES Y FINANCIERAS

Dr. Zenón La Torre Valdeiglesias
DECANO