

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

Pensamiento Crítico, Autoconcepto y Autoeficacia en Estudiantes de Maestría de la

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 2019

Presentada por

Lourdes Marjorie FRIAS URETA

Asesor

Luis Magno BARRIOS TINOCO

Para optar al Grado Académico de

Doctor en Ciencias de la Educación

Lima – Perú

2021

**Pensamiento Crítico, Autoconcepto y Autoeficacia en Estudiantes de Maestría de la
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019**

A Dios, por sus infinitas bendiciones. A mi familia, por brindarme todo su amor y comprensión.

Reconocimientos

A los profesores de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación por su valiosa enseñanza y constante orientación en mis estudios de maestría.

Al Dr. Luis Magno BARRIOS TINOCO, por haberme brindado su gran apoyo y motivación en el desarrollo de mi tesis.

Tabla de Contenidos

Carátula.....	i
Título	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimientos	iv
Tabla de Contenidos	v
Lista de Tablas.....	viii
Lista de Figuras	ix
Resumen	x
Abstract.....	xi
Introducción.....	xii
Capítulo I. Planteamiento del Problema	1
1.1. Determinación del Problema.....	1
1.2. Formulación del Problema	4
1.2.1. Problema general.	4
1.2.2. Problemas específicos.	4
1.3. Objetivos de la Investigación	5
1.3.1. Objetivo general.....	5
1.3.2. Objetivos específicos.	5
1.4. Importancia y Alcances de la Investigación.....	5
1.4.1. Importancia de la investigación.	5
1.4.2. Alcances de la investigación.....	6
1.5. Limitaciones de la Investigación.....	6
Capítulo II. Marco Teórico	7
2.1. Antecedentes de la Investigación	7
2.1.1. Antecedentes nacionales.	7
2.1.2. Antecedentes internacionales.....	9

2.2. Bases Teóricas.....	14
2.2.1. Pensamiento crítico.....	14
2.2.2. Autoconcepto.....	24
2.2.3. Autoeficacia.....	33
2.3. Definición de Términos Básicos.....	39
Capítulo III. Hipótesis y Variables.....	41
3.1. Hipótesis.....	41
3.1.1. Hipótesis general.....	41
3.1.2. Hipótesis específicas.....	41
3.2. Variables.....	41
3.2.1. Variable X: Pensamiento crítico.....	41
3.2.2. Variable Y: Autoconcepto.....	42
3.2.3. Variable Y: Autoeficacia.....	42
3.3. Operacionalización de las Variables.....	43
Capítulo IV. Metodología.....	44
4.1. Enfoque de la Investigación.....	44
4.2. Tipo de Investigación.....	44
4.3. Diseño de la Investigación.....	44
4.4. Método de la Investigación.....	45
4.5. Población y Muestra.....	45
4.5.1. Población.....	45
4.5.2. Muestra.....	46
4.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	46
4.6.1. Técnicas.....	46
4.6.2. Instrumentos.....	46
4.7. Tratamiento Estadístico.....	48
Capítulo V. Resultados.....	50

5.1. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos	50
5.1.1. Validez del instrumento.	50
5.1.2. Confiabilidad del instrumento.....	52
5.2. Presentación y Análisis de los Resultados	53
5.2.1. Análisis descriptivo.....	53
5.2.2. Análisis inferencial.	55
5.3. Discusión de Resultados	61
Conclusiones.....	69
Recomendaciones	70
Referencias	71
Apéndices	74
Apéndice A. Matriz de Consistencia	75
Apéndice B. Cuestionario sobre Pensamiento Crítico.....	76
Apéndice C. Cuestionario sobre Autoconcepto.....	77
Apéndice D. Cuestionario sobre Autoeficacia	78

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Operacionalización de la variable Pensamiento creativo</i>	43
Tabla 2 <i>Operacionalización de la variable Autoconcepto</i>	43
Tabla 3 <i>Operacionalización de variable Autoeficacia</i>	43
Tabla 4 <i>Valores de los niveles de validez</i>	50
Tabla 5 <i>Validez del cuestionario sobre pensamiento crítico</i>	51
Tabla 6 <i>Validez del cuestionario sobre autoconcepto</i>	51
Tabla 7 <i>Validez del cuestionario sobre autoeficacia</i>	51
Tabla 8 <i>Valores de los niveles de confiabilidad</i>	52
Tabla 9 <i>Distribución de la muestra, según la variable pensamiento crítico</i>	53
Tabla 10 <i>Distribución de la muestra, según la variable autoconcepto</i>	54
Tabla 11 <i>Distribución de la muestra, según la variable autoeficacia</i>	55
Tabla 12 <i>Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman</i>	57
Tabla 13 <i>Resultados hipótesis específica 1</i>	58
Tabla 14 <i>Resultados hipótesis específica 2</i>	59
Tabla 15 <i>Resultados hipótesis específica 3</i>	61

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Distribución de la muestra, según la variable pensamiento crítico.	53
<i>Figura 2.</i> Distribución de la muestra, según la variable autoconcepto.	54
<i>Figura 3.</i> Distribución de la muestra, según la variable autoeficacia.	55

Resumen

El objetivo central del presente estudio de investigación fue determinar la relación que existe entre pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El enfoque utilizado en su desarrollo fue el cuantitativo, con tipo de investigación sustantivo o de base, diseño descriptivo correlacional y método hipotético deductivo. La muestra del estudio se conformó con 28 estudiantes. La técnica utilizada fue la encuesta, los instrumentos que permitieron recabar la información respectiva fueron: Cuestionario sobre pensamiento crítico, cuestionario sobre autoconcepto y el cuestionario sobre autoeficacia. Las conclusiones a las cuales se arribó, son las siguientes: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y autoconcepto, existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia y existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Palabras clave: Pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia.

Abstract

The main objective of this research study was to determine the relationship between critical thinking, self-concept and self-efficacy in master's students from the Enrique Guzmán y Valle National University of Education. The approach used in its development was quantitative, with a substantive or basic type of research, correlational descriptive design and hypothetical deductive method. The study sample consisted of 28 students. The technique used was the survey, the instruments that allowed to collect the respective information were: Questionnaire on critical thinking, questionnaire on self-concept and the questionnaire on self-efficacy. The conclusions reached are the following: There is a significant relationship between critical thinking and self-concept, there is a significant relationship between critical thinking and self-efficacy, and there is a significant relationship between self-concept and self-efficacy in master's students from the Enrique Guzmán and Valle National University of Education.

Keywords: Critical thinking, self-concept and self-efficacy.

Introducción

En el presente estudio establecemos algunas averiguaciones y consideraciones respecto a tres variables integradas y que hacen sinergia en relación con las posibilidades que nos brindan en el desarrollo psicológico de la persona en general y en forma particular en el aprendizaje y su respectiva inserción en los estudiantes.

En primer lugar nos referimos al constructo teórico pensamiento crítico, concebido como el procedimiento que nos ayuda a procesar y construir conocimientos, nos hace conscientes de nuestro mundo real y es a través de él que nos permite analizar, comprobar, inferir, emitir juicios, razonamiento o simplemente pensar sin ningún objetivo preciso.

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

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

El pensamiento crítico podemos comprenderlo como el procedimiento seguido con la finalidad de analizar, comprobar, inferir, emitir juicio o formular dictamen, sobre una situación o institución.

Por otro lado, el término autoconcepto es muy valorado por su intervención en el desarrollo psicológico del ser humano; por ello, se asume el enfoque de la psicología del desarrollo humano en la cual se analiza las características del adolescente.

García (2009, p. 30) define al autoconcepto como “la estructura psicológica mediante la cual las personas organizan la información en categorías en función de las circunstancias personales, familiares y culturales”.

También Lacunza, (2009, p. 209) lo define como “un conjunto de juicios descriptivos y evaluativos acerca de uno mismo, donde se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma. Su función es ayudar al individuo a entenderse y guiarse, así como controlar y regular la conducta”.

El autoconcepto puede conceptuarse como una configuración organizada de elementos tales como las percepciones de las características y habilidades de la persona; las cualidades valorativas que se perciben como asociadas a las experiencias y los objetos, de las vivencias unidas a la experiencia de la propia eficacia, de la comparación con otras personas que representan una referencia y las metas e ideales a los que la persona atribuye un valor positivo o negativo.

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

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

La autoeficacia hace referencia a las creencias propias, entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento, acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea.

Las concepciones de autoeficacia que los sujetos tienen acerca de los distintos ámbitos de sus vidas, influyen constantemente en la toma de decisiones de los mismos, ya que las personas tienden a escoger actividades en las cuales se sientan hábiles y capaces

(aunque sólo sea de manera figurada), y a rechazar situaciones en donde se sientan ineficientes y débiles, impidiendo de esta forma entrar en contextos que le permitan la adquisición de habilidades y destrezas, aun siendo verdaderamente capaces de desenvolverse adecuadamente en estas situaciones (Olaz, 2001; citado por Velásquez, 2009).

En esa perspectiva de importancia, seguidamente presentamos el estudio sobre estas tres importantes categorías psicológicas, incluye cinco capítulos y sus respectivos rubros:

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

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

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

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

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

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

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1. Determinación del Problema

El vertiginoso avance de las ciencias, artes y la tecnología, nos obligan a estar a la altura de las exigencias nuevas en el campo educacional; considerando los intereses de los estudiantes y las necesidades del contexto donde se brinda y desarrolla el servicio educativo.

Estos cambios e innovaciones en el campo educacional, están asumiendo la responsabilidad de contribuir al logro de competencias respectivas para la formación integral de los estudiantes, en todos los niveles y modalidades educativas, a fin de que el estudiante obtenga un desarrollo adecuado en el contexto donde se relaciona e interactúa.

Para ello se hace necesario partir de la idea que cada persona desde que nace va adquiriendo una gran diversidad de capacidades, destrezas y habilidades; que a lo largo del tiempo va desarrollando en función de las diversas experiencias vividas y del uso de estrategias para procesarlas, enriquecerlas y transformarlas; convirtiéndose muchas de estas capacidades en competencias para un adecuado ajuste a las exigencias del medio donde se desenvuelve.

Por ello es preciso que las instituciones educativas asuman el compromiso de promover situaciones que posibiliten el desarrollo de la formación integral del estudiante, que incluye la dimensión cognitiva, socio afectiva y ética moral; que involucra entre otras a las categorías del pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia.

Tanto el pensamiento crítico, el autoconcepto y la autoeficacia; son constructos teóricos sumamente importantes en el quehacer educativo, especialmente en el nivel superior, que es el núcleo donde se desarrolla y forma la sociedad académica y profesional del país; es preciso acotar que los estudiantes que desarrollen adecuadamente su

pensamiento crítico, su autoconcepto y su autoeficacia, serán capaces y competentes en el ámbito personal, profesional y académico.

El concepto de pensamiento crítico no escapa a la controversia o confusión propias de cualquier campo de conocimiento. Tal como afirma Paul y sus colegas (Paul, Binker, Martin, Vetrano y Kreklau, 1995), muchas personas, entre ellas los profesores y los propios alumnos, tienen algunas nociones de lo que es el pensamiento crítico; algunos piensan que es algo negativo, como hacer un juicio, o la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática.

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

Al ser el pensamiento crítico una capacidad tan compleja, cualquier intento por ofrecer una definición completa y definitiva podría resultar en vano. En un estudio realizado por Furedy y Furedy (1985) donde se revisó la manera en que los investigadores educativos operacionalizaban el pensamiento crítico, encontraron que la habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como, por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones.

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

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

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

Por otro lado, en relación con el autoconcepto, Ontoria (2006, p. 30) señala que “el autoconcepto puede conceptuarse como una configuración organizada de percepciones del yo. Está compuesto de elementos tales como las percepciones de las características y habilidades de la persona; las cualidades valorativas que se perciben como asociadas a las experiencias y los objetos, y las metas e ideales a los que la persona atribuye un valor positivo o negativo”.

Siguiendo la línea de análisis, Omeñaca (2001, p. 55) define que “el autoconcepto no es un componente estático de la personalidad, sino que se va elaborando a partir de la percepción de sí mismo, de las vivencias unidas a la experiencia de la propia eficacia, de la comparación con otras personas que representan una referencia y de la información que proporcionan los otros niños, los padres, los maestros y el resto de personas significativas en el entorno de cada niño”.

En cuanto se refiere a la autoeficacia, cuyas características, medidas y su repercusión en la conducta humana, ha motivado el interés de investigadores de la psicología y la educación. Su importancia se fundamenta en numerosas investigaciones, en las que se

identifica fuertes vínculos entre las creencias de eficacia y dominios importantes de la actividad humana.

En esa perspectiva, planteamos el siguiente estudio de investigación, queriendo establecer un estudio en relación a las tres variables mencionadas y la respectiva relación que pueda existir entre ellas: pensamiento crítico, el autoconcepto y la autoeficacia; en el entendido que sus relaciones y sinergia nos van a permitir el logro de objetivos educativos en términos de competencias por los estudiantes de educación superior.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema general.

PG ¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 2019?

1.2.2. Problemas específicos.

PE1 ¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 2019?

PE2 ¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 2019?

PE3 ¿Cuál es la relación que existe entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 2019?

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo general.

OG Determinar la relación que existe entre pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

1.3.2. Objetivos específicos.

OE1 Establecer la relación que existe entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

OE2 Establecer la relación que existe entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

OE3 Establecer la relación que existe entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 2019.

1.4. Importancia y Alcances de la Investigación

1.4.1. Importancia de la investigación.

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

Teórica y científica.

Estimamos la trascendencia de la investigación en tanto se orienta a establecer un estudio y evaluación de los conceptos, enfoques y teorías que se plantean respecto a las variables: pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia.

La finalidad es elaborar constructos teóricos, cuya base o sostén tengan asideros objetivos y reales para la construcción de marcos teóricos consistentes y pertinentes.

Metodológica.

La investigación y su correspondiente ejecución es trascendente científicamente, en la medida que nos va a permitir involucrarnos en el proceso de investigación que contempla un rigor técnico, metodológico y científico; procedimiento a seguir para establecer el logro de los objetivos del trabajo de investigación científico.

Aplicabilidad práctica.

En relación con la practicidad, los resultados del estudio nos permitirán contar con información y evidencias, que se convierten en insumos pertinentes, sobre las variables del estudio, para proponer y ejecutar programas que contribuyan a incrementar los niveles correspondientes, y así contribuir a la formación integral de los estudiantes haciéndolas capaces de afrontar y solucionar sus problemas y salir adelante sobreponiéndose a las adversidades, ya que estas siempre estarán presentes.

Los resultados de la presente investigación, pueden ser considerados como información insumo para la toma de decisiones respecto a las posibilidades de plantear planes, programas o actividades educativas relacionados con el pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia.

1.4.2. Alcances de la investigación.

Alcance geográfico: Distrito La Molina - Lima Metropolitana.

Alcance institucional: Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Alcance poblacional: Estudiantes de la mención de Docencia Universitaria.

Alcance temático: Pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia.

1.5. Limitaciones de la Investigación

Dificultades para recabar la información respectiva de la muestra.

Imposibilidad de generalizar los resultados por la escasa cantidad de la muestra

Dificultades para el tratamiento estadístico.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. Antecedentes nacionales.

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

Bautista (2016). Autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Tesis. Universidad Autónoma del Perú. Cuyo objetivo del estudio fue determinar la relación entre las variables: autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad. Los resultados demostraron que existen diferencias significativas según sexo en autoconcepto y dependencia emocional; asimismo, existen diferencias significativas según relación de pareja solamente en dependencia emocional; del mismo modo, existen diferencias significativas según carrera en autoconcepto, dependencia emocional y personalidad. Finalmente se halló que existe una correlación múltiple significativa entre autoconcepto, dependencia emocional y personalidad.

Simón (2015) en su tesis: Pensamiento crítico y su relación con las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. El propósito de la investigación fue establecer la relación entre ambas variables. La metodología fue de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, de diseño descriptivo correlacional, la población fue de 918 estudiantes y la muestra fue 271 estudiantes, los instrumentos fueron la prueba del pensamiento crítico y la prueba de estrategias de aprendizaje, el procesamiento estadístico y los resultados evidenciaron: que existen correlaciones significativas y positivas entre el pensamiento crítico y las estrategias de aprendizaje ($r = 0,71$) en los estudiantes de la muestra. Así mismo se puede apreciar la existencia de correlaciones entre cada una de las dimensiones del pensamiento crítico con las estrategias de aprendizaje.

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

Chuquillanqui (2012). Funcionamiento familiar y autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la RED 8 Callao. Tesis de maestría. Universidad San Ignacio de Loyola. Se investigó la relación entre el funcionamiento familiar y el autoconcepto de alumnos del 6to grado de la Red 8 del Callao. La muestra estuvo conformada por 274 alumnos seleccionados aleatoriamente. La escala de Adaptación y Cohesión Familiar III midió el funcionamiento familiar y el Cuestionario de Autoconcepto evaluó el autoconcepto de los alumnos, para ambos instrumentos se presenta

su validez y confiabilidad. El análisis descriptivo se realizó mediante la distribución de frecuencias y en el análisis inferencial se utilizó el estadístico Chi². La variable Funcionamiento Familiar fue evaluada en sus dos dimensiones, cohesión y adaptabilidad, asociando los niveles de ambas dimensiones con los niveles de las dimensiones del autoconcepto. Los resultados indican que sí existe relación entre la dimensión cohesión y el autoconcepto: familiar, intelectual, aceptación social, autoevaluación personal y sensación de control; no habiendo relación con el autoconcepto físico. La dimensión adaptabilidad no se relacionó con ninguna de las dimensiones estudiadas.

2.1.2. Antecedentes internacionales.

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

Gabonal (2016). Cambios que se producen en los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales del autoconcepto. Tesis Universidad de Salamanca. España. La muestra estuvo formada por 333 participantes varones y mujeres, con una media de edad de 15.08 años en la primera evaluación y de 16.38 en el retest. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Autoconcepto (Tennessee Self Concept Scale) que midió el

autoconcepto, la autoestima y el autocomportamiento a través de las dimensiones del yo físico, yo moral-ético, yo- personal, yo-familiar y el yo-social, y la escala de Clima Social en la Familia que midió las dimensiones relaciones, desarrollo y estabilidad familiar. Los resultados mostraron que, en relación al clima familiar, los factores de cohesión, expresividad y organización familiar guardan una relación positiva con todas las áreas del autoconcepto, mientras que la conflictividad familiar es el factor que mantiene una relación negativa.

Bataller (2016). Autoconcepto y Bienestar Subjetivo en la primera adolescencia.

Tesis doctoral. Universidad de Girona, la tesis doctoral denominada tiene como objetivo principal explorar el funcionamiento de diferentes escalas de bienestar subjetivo y una de autoconcepto en una muestra de 1.126 adolescentes de 10 a 14 años, estudiantes de diferentes escuelas e institutos de la provincia de Girona. Los instrumentos utilizados son la escala Autoconcepto-Forma AF-5 (García y Musitu, 1999), la escala abreviada de satisfacción con ámbitos de la vida (BMSLSS) (Huebner, 1994), el Índice de Bienestar Personal (PWI) (Cummins, 1998; Cummins, Eckersley, Van Pallant, Vügt y Misajon, 2003), el ítem único de Satisfacción Global con la vida (OLS) y el ítem único de Felicidad Global con la vida (HOL). Exploramos también las relaciones entre las referidas escalas de bienestar subjetivo y el autoconcepto en la primera adolescencia y si hay o no diferencias en función del sexo, el curso y la edad. Los análisis de fiabilidad, el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio muestran un buen funcionamiento de las escalas y una estructura factorial ajustada al modelo teórico. Los análisis de la varianza evidencian diferencias significativas en las dimensiones física y emocional del autoconcepto y en la BMSLSS, observándose puntuaciones más elevadas en chicos que en chicas. A medida que aumenta la edad, observamos que tanto bienestar como autoconcepto descienden de manera constante. Estas diferencias son significativas entre

los 12 y 13 años, salvo en la dimensión emocional del autoconcepto. Las correlaciones ponen de manifiesto una relación significativa y positiva entre autoconcepto y bienestar subjetivo. El análisis de regresión múltiple y los realizados con modelos de ecuaciones estructurales indican que todas las dimensiones del autoconcepto contribuyen a explicar el bienestar subjetivo, siendo la familiar y la física las que más lo hacen. Los modelos de ecuaciones estructurales sugieren una relación de causalidad recíproca entre bienestar subjetivo y autoconcepto, apoyando la idea de que participan de un mismo supraconstructo.

Gabonal (2016). Cambios que se producen en los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales del autoconcepto y las dimensiones de la vida familiar que aparecen relacionadas con este concepto y los sentimientos acerca del yo. Tesis de maestría. Universidad de Salamanca. España. La muestra estuvo formada por 333 participantes varones y mujeres, con una media de edad de 15.08 años en la primera evaluación y de 16.38 en el retest. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Autoconcepto (Tennessee Self Concept Scale) que midió el autoconcepto, la autoestima y el autocomportamiento a través de las dimensiones del yo físico, yo moral-ético, yo-personal, yo-familiar y el yo-social, y la escala de Clima Social en la Familia que midió las dimensiones relaciones, desarrollo y estabilidad familiar. Los resultados mostraron que en relación al clima familiar, los factores de cohesión, expresividad y organización familiar guardan una relación positiva con todas las áreas del autoconcepto, mientras que la conflictividad familiar es el factor que mantiene una relación negativa.

Vergara (2014) en la investigación titulada Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de Química general de la Facultad de Medicina veterinaria y Zootecnia, durante el primer semestre 2014; de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Utilizó un diseño descriptivo correlacional en

una muestra de 67 estudiantes, de ambos sexos: 37 de género masculino y 30 de género femenino, las edades estaban comprendidas entre 17 y 45 años. Como resultado encontró que existe una alta autoeficacia percibida en los estudiantes y esta es mayor que la autorregulación. También se evidenció una correlación significativa entre autoeficacia percibida y rendimiento académico, y una correlación mayor entre autorregulación y rendimiento académico.

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

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

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

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

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

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Pensamiento crítico.

2.2.1.1. *Generalidades y concepto de pensamiento crítico.*

Con la finalidad de brindar un concepto sobre el constructo teórico pensamiento crítico, en primer lugar, es necesario precisar una definición en relación a lo que comprendemos por pensamiento, concebido como el procedimiento que nos ayuda a procesar y construir conocimiento, nos hace conscientes de nuestro mundo real y es a través de él que nos permite analizar, comprobar, inferir, emitir juicios, razonamiento o simplemente pensar sin ningún objetivo preciso.

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

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

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

Espíndola & Espíndola (2005) sostuvo: “el pensamiento es un conjunto de conocimientos relativos a los actos de comprender, opinar, tener conciencia, deducir o juzgar” (p. 1).

A su vez, Lipman (1997) mencionó que: “integra bajo la denominación de pensamiento de orden superior el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, y más que proponer una definición de cada uno orienta todo su esfuerzo a mostrar las conexiones existentes entre estos dos últimos”. (p. 92). Es trascendental tomar en consideración este enfoque integral y holístico, que tiene el pensamiento.

El concepto de pensamiento crítico no escapa a la controversia o confusión propias de cualquier campo de conocimiento. Tal como afirma Paul y sus colegas (Paul, Binker, Martin, Vetrano y Kreklau, 1995), muchas personas, entre ellas los profesores y los propios alumnos, tienen algunas nociones de lo que es el pensamiento crítico; algunos piensan que es algo negativo, como hacer un juicio, o la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática.

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

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

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

Por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones.

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

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

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

2.2.1.2. Características del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico ideal se caracteriza además de sus habilidades cognitivas, también por su disposición y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida. El pensamiento crítico va más allá de las aulas escolares; de hecho, algunos investigadores temen que lo que los estudiantes aprenden actualmente en el colegio perjudique el desarrollo y el cultivo de un buen pensamiento crítico. Lo que caracteriza al pensamiento crítico en la vida cotidiana incluye los siguientes rasgos (Fancione, 1990):

Curiosidad por un amplio rango de asuntos

Preocupación por estar y permanecer bien informado

Estar alerta para usar el pensamiento crítico

Confianza en el proceso de indagación razonada

Confianza en las propias habilidades para razonar

Mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio

Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones

Comprensión de las opiniones de otra gente

Justa imparcialidad en valorar razonamientos

Honestidad para encararlos propios prejuicios, estereotipos,

tendencias egocéntricas o socio céntricas

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

Claridad en el planteamiento de preguntas o preocupaciones

Disciplina para trabajar con la complejidad

Minuciosidad en la búsqueda de información relevante

Sensatez en la selección y aplicación de criterios

Cuidado en centrar la atención en la preocupación más próxima

Persistencia ante las dificultades

Probablemente exista una gran cantidad de personas que tienen estas habilidades, pero no las utilizan. No se puede decir que alguien es un buen pensador crítico sólo por tener esas habilidades cognitivas; sin embargo, sólo hace falta que encuentre motivos para aprovecharlas.

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

2.2.1.3. Dimensiones del pensamiento crítico.

En los años 1993 y 1994, la Oficina de Investigación e Instrucción de Educación de los Estados Unidos en la Universidad Estatal de Pensilvania desarrolló otro estudio. Y dicho estudio arrojó los mismos resultados del consenso de Expertos (APA) que se volvió una referencia mundial en relación a la definición, las propiedades y las capacidades cognitivas del pensamiento crítico. Según el consenso de los expertos (APA) las dimensiones, son seis: análisis, inferencia, explicación, interpretación, autorregulación y evaluación.

Análisis.

APA (1990) afirmó que: “es identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones y otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, información u opiniones” (p. 4). Esta capacidad necesita del avance de otras capacidades concomitantes, como las de investigar ideas, ubicar e investigar argumentos.

“Esta capacidad radica en detectar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciado, cuestiones, conceptos, especificaciones u otras maneras de representación que tienen el objetivo de expresar creencia, juicio, vivencias, causas, información u críticas”. (Velásquez & Figueroa, 2010, p. 25). Los indicadores del análisis son:

A. Examinar ideas.

Identificar el papel que juegan o intentan jugar varias expresiones en el contexto de una argumentación, un razonamiento o una persuasión - Al desarrollar un tema identifica el concepto central del mismo.

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

B. Identificar argumentos.

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

C. Analizar argumentos.

Da razones que pretenden estar a favor o en contra de una afirmación, opinión o punto de vista, identificar y diferenciar: La aparente conclusión principal, las premisas y razones que se presentan para apoyar la conclusión principal, premisas y razones adicionales - Analiza lo que escribe y lo que comprende.

Inferencias.

APA (1990) afirmó que: “Identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprenden de los datos” (p. 5). Constituye una capacidad fundamental para garantizar la eficacia intelectual eficaz de la persona.

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

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

A. Cuestionar las evidencias.

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

En general, requiere información pertinente para decidir la aceptabilidad de una alternativa - Realizas preguntas relacionadas al tema dictado.

B. Proponer alternativas.

Proyectar las posibles consecuencias de decisiones, posiciones, políticas, teorías o creencias - Relaciona lo aprendido con su experiencia.

C. Sacar conclusiones.

Aplicar modos de inferencia apropiados para determinar qué posición, opinión o punto de vista se debe tomar ante una situación o tema de controversia - Hace inferencia a partir de lo leído.

Explicación.

APA (1990) afirmó que: la explicación.

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

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

Los indicadores de la explicación son:

A. Enunciar resultados.

Producir descripciones, representaciones o declaraciones de los resultados del proceso de razonamiento - Cuestiona los conceptos propios y/o de otros.

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

B. Justificar procedimientos.

Presenta las consideraciones que se han tenido en cuenta en el tratamiento de conceptos evidencias y consideraciones del contexto que fueron utilizadas para analizar y evaluar - Realiza preguntas que le permitan aclarar los temas tratados.

C. Presentar argumentos.

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

Interpretación.

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

Velásquez & Figueroa (2010) sostuvo que:

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

Los indicadores de la interpretación son:

A. Categorización.

Comprender en forma apropiada categorías, distinciones, o marcos de referencia y comprensión; describir o caracterizar información - Analiza lo que lee.

Describir experiencias, situaciones, eventos de tal forma que tomen significados comprensibles - Al leer diferencia lo que entiende de lo que no entiende.

B. Decodificación de significados.

Detectar, prestar atención y describir el contenido informativo, propósito afectivo, intenciones, motivos, intenciones, alcance social, valores, puntos de vista, reglas, procedimientos - Resume con sus propias palabras lo que lee.

C. Clarificación de significado.

Parfrasear haciendo uso de estipulaciones, descripciones, analogías, los significados contextuales, convencionales, ideas, conceptos, afirmaciones, comportamientos - Llega a sus propias conclusiones bien razonadas.

Autorregulación.

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

Hablamos de la capacidad a través de la cual se monitorea responsablemente las ocupaciones cognitivas propias, los elementos usados en estas ocupaciones y en los resultados obtenidos; se aplican las capacidades de análisis, y de 17 evaluaciones a los juicios e inferencias propias, con la iniciativa de cuestionar, corroborar, validar o corregir el razonamiento o los resultados propios. (p. 33). Los indicadores son:

A. Auto examinarse

Reflexionar sobre nuestro razonamiento y verificar tanto los resultados obtenidos como la aplicación y ejecución correcta de las habilidades cognitivas utilizadas - Acepta sugerencias cuando estudia.

Realizar una evaluación meta cognoscitiva objetiva de las opiniones propias y de las razones para ellas - Se preocupa por entender el tema tratado.

B. Auto corregirse

Juzgar hasta qué punto nuestra forma de pensar está influenciada por deficiente conocimiento o por estereotipos, prejuicios o emociones, o por cualquier otro factor o factores que limiten nuestra objetividad o racionalidad - Utiliza la lectura y escritura para aprender.

Cuando el auto examen revela errores o deficiencias, diseñar procedimientos razonables para remediarlos - No se da por vencido ante tareas desafiantes o complejas.

Evaluación.

APA (1990) afirmó que: “Es la valoración de la credibilidad de los enunciados de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona, a partir de la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia” (p. 5).

Velásquez & Figueroa (2010) sostuvo que:

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

Los indicadores de la explicación son:

A. Valorar enunciados.

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

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

B. Valorar argumentos.

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

Identificar en qué medida información adicional pudiera fortalecer un argumento

Destina una cantidad de tiempo razonable a entender temas complejos.

2.2.2. Autoconcepto.

2.2.2.1. Definición conceptual de autoconcepto.

El término autoconcepto es muy valorado por su intervención en el desarrollo psicológico del ser humano, por ello, se asume el enfoque de la psicología del desarrollo humano en la cual analiza las características del adolescente.

García (2009, p. 30) define al autoconcepto como “la estructura psicológica mediante la cual las personas organizan la información en categorías en función de las circunstancias personales, familiares y culturales”.

También Lacunza, (2009, p. 209) lo define como “un conjunto de juicios descriptivos y evaluativos acerca de uno mismo, donde se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma. Su función es ayudar al individuo a entenderse y guiarse, así como controlar y regular la conducta”.

Del mismo modo Ontoria (2006, p. 30) señala que “el autoconcepto puede conceptuarse como una configuración organizada de percepciones del yo. Está compuesto de elementos tales como las percepciones de las características y habilidades de la persona; las cualidades valorativas que se perciben como asociadas a las experiencias y los objetos, y las metas e ideales a los que la persona atribuye un valor positivo o negativo”. En la misma línea de análisis Omeñaca (2001, p. 55) define que “el autoconcepto no es un componente estático de la personalidad, sino que se va elaborando a partir de la percepción de sí mismo, de las vivencias unidas a la experiencia de la propia eficacia, de la comparación

con otras personas que representan una referencia y de la información que proporcionan los otros niños, los padres, los maestros y el resto de personas significativas en el entorno de cada niño”.

Asimismo, Papalia y Wendkos (1995, p. 459) define que “el autoconcepto es el sentido de sí mismo. La base del autoconcepto es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho; su función es guiarnos a decidir lo que seremos y haremos en el futuro”. Por otra parte, también Papalia y Wendkos (1995, p. 459) manifiestan que “el autoconcepto es el sentido de sí mismo. La base del autoconcepto es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho; su función es guiarnos a decidir lo que seremos y haremos en el futuro. El autoconcepto, entonces, nos ayuda a entendernos a nosotros mismos y, también, a controlar o regular nuestra conducta”.

Por ello, Goñi (2009) define al autoconcepto como “la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos”. (p. 32). Asimismo, Rosenberg citado por Rodulfo (2000) en su investigación “Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado” complementa la idea al afirmar que los niños tienen en su madre a la persona más importante y significativa, seguida del padre, hermanos, profesores y compañeros de edad. También Lynch citado en Cardenal (1999) señala “el sí mismo está formado por un conjunto de normas para procesar la información; este particular conjunto tiene una función reguladora central, procesando la información y monitorizando el input sensorial”. (p. 52)

En resumen, de los conceptos y afirmaciones se consolida que el adolescente tiene oportunidad, por tanto, de efectuar cambios de imagen que produzcan como resultado modificaciones en la conducta posterior del niño. Ahora bien, la conceptualización de este

término en una determinada época es diferente a la de otras épocas. Para la presente investigación, se considera a la autoestima como parte del autoconcepto.

2.2.2.2. Teóricas sobre el autoconcepto.

Existen algunas principales teorías de la personalidad que fundamentan el desarrollo del autoconcepto.

Teoría Psicoanalítica.

Abarca (2007, p. 70) menciona que para Freud la preocupación principal consistía en el desarrollo del yo, denominó a la preadolescencia como el periodo de latencia del desarrollo psicosexual, un periodo de calma sexual ante los conflictos sexuales de la etapa fálica de la primera infancia y lo tormentoso de la adolescencia. Ante ello, Papalia y Wendskos (1995, p. 28) describen que para esta época los niños han resuelto el complejo de Edipo, adoptando papeles de género y desarrollado un superyó que controla el ello, estando libre de la dominación del ello, los niños pueden llegar a ser socializados rápidamente, desarrollar habilidades y aprender sobre ellos y la sociedad; a partir de estos cambios, el autoconcepto puede evolucionar. En ese sentido Abarca (2007, p. 23) añaden que en este periodo permanecen latentes los celos y problemas familiares; por esta razón, el niño podría dirigir su energía emocional a las relaciones afectivas con sus grupos pares, las actividades recreativas y el aprendizaje de las funciones que prescribe la cultura en la escuela o en la comunidad, los cuales son fundamento de su autoconcepto.

Teoría Erikson.

Papalia y Wendskos (1995, p. 186) describen que Erikson considera que la etapa intermedia es una etapa de relativa calma emocional, en la que los niños asisten a la escuela para aprenden conceptos y habilidades que su entorno cultural exige; la crisis característica de esta etapa de desarrollo corresponde a la laboriosidad versus inferioridad, los niños de acuerdo con su cultura tienen que aprender y desarrollar habilidades que les

permitan sobrevivir, la sociedad determinará lo que es importante en el aprendizaje de cada niño; los esfuerzos que establezcan por lograr la habilidad estimulan la formación de un autoconcepto positivo.

Al respecto se concibe que la virtud que se desarrolla en esta exitosa solución de esta crisis es la “competencia”, una visión clara del yo capaz de dominar y cumplir las tareas. El niño empieza a compararse sus habilidades con otros niños de su entorno, lo que le permite formar un juicio sobre quiénes son.

Adicionalmente Abarca (2007, p. 84) mencionan que, en esta etapa, el niño ya tiene la madurez para canalizar mejor su energía a la adquisición de conocimientos, a la solución de problemas y al logro; el niño va afirmando su autoconcepto cuando tiene éxito en la escuela, lo que le permite incorporar a su autoimagen el sentido de laboriosidad, se percata que el esfuerzo produce resultados, por ello se motiva a seguir avanzando en el dominio del ambiente. Al contrario de aquellos que no consiguen el dominio académico empiezan a sentirse inferior frente a sus compañeros; este sentimiento de inferioridad puede formar parte de un rasgo de su personalidad durante toda su vida; sin embargo, el niño puede compensar estas carencias al identificar otras habilidades como el deporte, la música o el arte.

Teoría del aprendizaje social.

Papalia y Wendskos (1995, p. 176) describen que los teóricos del aprendizaje social creen que la observación y la aguda conciencia que los niños en edad escolar tienen de sí mismos los hace más receptivos a las influencia de personas a quienes admiran o que perciben poderosas y beneficiosas, mientras que los niños más pequeños responden principalmente a sanciones materiales, en la infancia intermedia las sanciones sociales, la aprobación o desaprobación de los padres, de los maestros y los compañeros se vuelven modelos más fuertes del autoconcepto y de la conducta.

Para Bandura 1991, citado por Loperena, (2008, p. 23) menciona que este teórico fue el más interesado por los sentimientos de autoeficacia y su influencia en la motivación y la conducta. Bandura postula que la personalidad está encaminada a la autorregulación, las cuales se hacen posibles con la continua evaluación que la persona realiza de sus actos y capacidades, considera que una valoración de autoeficacia positiva se logra a través de alcanzar las metas propuestas, a partir de ello logra una impresión de eficacia personal, capaz de poder controlar su medio; sin embargo, el sentido de ineficacia se presenta al presentar tres tipos de situaciones. (a) Hacer una autoevaluación excesivamente superior; (b) Los modelos suelen ser referentes muy superiores; (c) La pérdida de habilidades y logros previos que se poseían sin que se modifiquen los criterios de autopercepción.

Teoría cognitiva comportamental.

La teoría del desarrollo cognoscitivo se ha ido aplicando y explicando la personalidad y el desarrollo social, por ello, para Muñoz, (2011, p. 38) Piaget plantea que el desarrollo cognitivo se basa en estructuras mentales que van cambiando cualitativamente a lo largo de la vida. En la etapa de la segunda infancia, los niños y niñas estarían cursando la etapa de las operaciones concretas.

En esta etapa comienza la incorporación de la lógica en la interpretación de la realidad, lo cual permite acciones de descentramiento. El paso desde la perspectiva más egocéntrica de la etapa preoperacional al procesamiento lógico propio de la etapa concreta, en que se desarrolla la capacidad de hacer juicios más realistas, repercutirá en el autoconcepto.

Al respecto Papalia y Wendskos (1995, p. 176) añaden que los niños al ser menos egocéntricos logran actuar con empatía siendo más sensibles a lo que otras personas perciben de ellos. Respecto a la teoría llamada de procesamiento de información como rama de la teoría cognitiva ve el autoconcepto como un esquema del yo, también

conocidas como conjunto de estructuras de conocimientos, que organizan y guían el procesamiento de información sobre el yo; los niños van construyendo, someten a prueba sus esquemas del yo basados en sus experiencias sociales. Los esquemas del yo ayudan a los niños a usar los resultados de su conducta pasada para efectuar juicios rápidos, para obrar en el presente y estructurar su posible yo para el futuro.

Papalia y Wendskos, (1995, p. 98) describe que esquemas del yo fuertes y duraderos (“soy popular”, “soy un buen estudiantes”, “soy un corredor velos”) pueden tomar forma durante la infancia intermedia en la medida de que las diferentes habilidades sociales, intelectuales y físicas que el niño desarrolla le permiten verse miembro valioso de la sociedad.

Como se observa los tratados del desarrollo humano coinciden en la afirmación de la personalidad depende del tipo y nivel de las características del niño formadas en su entorno y de la seguridad de sí mismo frente a sus relaciones.

2.2.2.3. Dimensiones del autoconcepto.

Con respecto a su estructura jerárquica, se señala que el autoconcepto está organizado de modo jerárquico o piramidal en función de la relevancia que le dé cada persona a sus dimensiones; a ello se debe la falta de una estructura única y jerárquica a todos los individuos. Por ello, la especificación se realiza en función a los principios de la psicología social y del desarrollo humano, en la cual se especifica las características de aceptación de sí mismo. Por ello, para la presente investigación, se han considerado las dimensiones del instrumento empleado que corresponden a las dimensiones del autoconcepto hechas por García (2009) en su “Cuestionario de autoconcepto”.

Dimensión: Autoconcepto físico.

Para García (2009), el autoconcepto físico es medido por el grado de aceptación y satisfacción con el propio aspecto o apariencia física.

El autoconcepto físico es lo primero que observan los niños y durante la pubertad y la adolescencia se producen grandes cambios. Existen diferencias entre sexos. Este autoconcepto se ve afectado por la valoración que se ha hecho del sujeto en la familia, especialmente por la madre en las primeras etapas evolutivas. Puede presentar cambios debido a factores neuróticos (depresión) y pre-psicóticos como despersonalización, dismorfobia y anorexia nerviosa. (García, 2009, p. 47)

Por otro lado, otros autores como Goñi (2009) explican que el autoconcepto físico “es un constructo más amplio y que estaría compuesto por las dimensiones de condición física, la habilidad o competencia deportiva, la fuerza y el atractivo físico” (p. 64); asimismo, explica que dentro del atractivo físico estaría la imagen corporal que abarcaría las autopercepciones, pensamientos, sentimientos y acciones referentes a la apariencia del propio cuerpo. La dimensión autoconcepto físico del instrumento empleado ha recogido la percepción que tienen los niños hacia las diferentes partes de su cuerpo, y la aceptación y satisfacción hacia su cuerpo en general.

Dimensión: Aceptación social.

Según García (2009) es medido por “la aceptación de los compañeros y la capacidad de relacionarse bien con los iguales” (p. 66). La autora manifiesta que es difícil aceptarse a sí mismo si uno no se siente aceptado por los demás. Durante la niñez y la adolescencia, la aceptación de los compañeros y amigos sirve para predecir el ajuste personal y la salud psíquica.

Para Goñi (2009) en su libro “El autoconcepto físico”, el autoconcepto social representa:

La autoevaluación que las personas realizan de sus conductas en diferentes situaciones sociales, según las dimensiones de aceptación social (percepción de la buena acogida por otras personas), la competencia social (autopercepción de las capacidades de

desenvolvimiento en situaciones sociales) y la responsabilidad social (percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social). (p. 74)

En la dimensión de aceptación social del instrumento empleado, se midió la percepción que tienen los niños con respecto a la popularidad con sus pares y a la relación con los iguales.

Dimensión: Autoconcepto familiar.

García (2009) en su Cuestionario de autoconcepto señala que “esta dimensión es evaluada por la relación del sujeto con su familia y el grado de satisfacción que le proporciona su situación familiar” (p. 87).

Todas las teorías consideran muy importante para el desarrollo de la autoestima las vivencias familiares. Así como en la aceptación social, la autora señala que la aceptación familiar también afecta a la visión general de sí mismo y el ajuste personal.

Dimensión: Autoconcepto intelectual.

Según García (2009) esta dimensión mide “la percepción de la capacidad intelectual y el rendimiento escolar. El sujeto se evalúa respecto a sus capacidades intelectuales y a su rendimiento académico” (p. 98). También Goñi (2009) considera al autoconcepto académico como “la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional.” (p.42)

Varias investigaciones establecen la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico, aunque no hay una conclusión exacta de la dirección de dicha relación. Actualmente, el modelo más aceptado es el que sostiene que el autoconcepto académico y el rendimiento se influyen mutuamente, es decir, el alumno observa que su esfuerzo y su capacidad incrementan su rendimiento, y ese rendimiento hace que su valía como persona aumente, y así sucesivamente.

Finalmente, Goñi (2009) manifiesta que tanto los profesores como los compañeros de clase representan una importante fuente de información para la construcción de este autoconcepto.

Dimensión: Autoevaluación personal.

García (2009) considera a “la autoevaluación personal como una dimensión que resume las autoevaluaciones de los distintos aspectos del sí mismo” (p. 57).

Para Goñi en su libro “El autoconcepto físico” el autoconcepto personal hace referencia a la idea que “cada persona tiene de sí misma en cuanto a ser individual y que constan al menos de cuatro dimensiones: la regulación de las emociones, la parte ético-moral, la percepción de la autonomía y el aspecto de autorrealización o logros de los objetivos en la vida” (p. 117).

De acuerdo a la edad que cursan los niños de nuestra investigación, los ítems del instrumento aplicado se refieren los estados de ánimos y al sentirse bien consigo mismo, la parte de regulación de las emociones se encuentra dentro de la dimensión de sensación de control del instrumento.

Dimensión: Sensación de control.

El instrumento evalúa en qué grado el sujeto cree que puede controlar los objetos, las personas y su propio pensamiento. Las investigaciones psicológicas señalan que la creencia de control es una vivencia clave en la autoestima. García (2009) señala que “las creencias de control están compuestas por creencias de contingencia y creencias de competencias” (p. 14). Asimismo, la autora explica que las creencias de contingencia son ideas referentes a qué acciones conducen a qué consecuencias y las creencias de competencias se refieren a si es posible llevar a cabo personalmente esas acciones.

2.2.3. Autoeficacia

2.2.3.1. Generalidades y concepto de la autoeficacia.

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

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

Zimmerman, Kitsantas y Campilla, (2005); citados por Velásquez en el (2009) manifiestan que, "la autoeficacia hace referencia, entonces, a las creencias propias acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea" (p. 67). En ese mismo sentido Tejada, (2005) lo conceptualiza como un grupo referenciado de "creencias entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento", con respecto a la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos; por ende, las concepciones de autoeficacia que los sujetos tienen acerca de los distintos ámbitos de sus vidas, influyen constantemente en la toma de decisiones de los mismos, ya que las personas tienden a escoger actividades en las cuales se sientan hábiles y capaces (aunque sólo sea de manera figurada), y a rechazar situaciones en donde se sientan ineficientes y débiles, impidiendo de esta forma entrar en contextos que le permitan la adquisición de habilidades y destrezas, aun siendo verdaderamente capaces de desenvolverse adecuadamente en estas situaciones (Olaz, 2001; citado por Velásquez, 2009).

Finalmente, se entiende que la autoeficacia es el producto de diversas fuentes como: la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria, el estado fisiológico y afectivo entre otras.

2.2.3.2. Fundamentos de la autoeficacia.

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

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

Así, la autoeficacia se relaciona, no con el número de habilidades que el individuo tenga, sino con la percepción de control personal que posea sobre sus acciones. Actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas y ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas. Estas fuentes generan distintas percepciones que actúan a través de procesos cognitivos (ej. imaginando metas, prediciendo dificultades), motivacionales, (ej. anticipando resultados posibles, planificando metas valoradas), afectivos (ej. afrontamiento de situaciones estresantes, control de pensamientos negativos) y de selección de procesos

(ej. aproximación y evitación de determinadas situaciones) (Bandura, 1995; citado en Terry, 2008).

2.2.3.3. Dimensiones de autoeficacia.

Procesos cognitivos.

Para Bandura (1995) los efectos de las creencias de eficacia sobre los procesos cognitivos se pueden explicar de la manera siguiente: “mucho del comportamiento intencional del ser humano está regulado por metas significativas para la persona; el planteamiento de metas está afectado por la evaluación de las capacidades personales” (p. 57). Por lo tanto, cuanto más alta sea percibida la autoeficacia personal, más alto será el nivel de las metas que las personas se impongan.

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

Procesos motivacionales.

Las creencias de autoeficacia son importantes en la autorregulación de la motivación. Existen tres diferentes formas de motivadores cognitivos: atribuciones causales, expectativas de resultados y metas cognitivas.

Bandura (1995) sostiene que las creencias de autoeficacia influyen sobre las atribuciones causales, las cuales afectan la motivación, las reacciones afectivas y el desempeño. Las personas que se consideran ineficaces atribuyen sus fracasos a la baja habilidad. Contrariamente, las personas con alto sentido de autoeficacia atribuyen sus fracasos a situaciones adversas o al esfuerzo insuficiente.

Respecto de las expectativas de resultados, la motivación se ve regulada por la expectativa de que determinado comportamiento produzca determinado resultado y por el valor que tiene ese resultado. Sin embargo, a la vez que las personas actúan de acuerdo con las creencias en los probables resultados de sus actos, también actúan de acuerdo con sus creencias en lo que pueden hacer o no. En consecuencia, las creencias de autoeficacia afectan a la motivación influida por expectativas de resultados (Bandura, 1995, s/p). En ese sentido, se recalca que la motivación basada en la autoimposición de metas implica la comparación del desempeño con un estándar personal. La satisfacción está supeditada a alcanzar el estándar, el cual le da dirección al comportamiento de la persona, mientras que esta crea incentivos para mantener su esfuerzo constante hasta alcanzar su objetivo.

Las creencias de autoeficacia influyen en este tipo de motivación, ya que, de acuerdo con lo que la persona se cree capaz de hacer, establece sus metas, determina el esfuerzo que emplea, el tiempo de persistencia ante las adversidades y su resistencia a los fracasos. (Pajares, 2002).

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

Procesos afectivos.

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

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

En primer lugar, las creencias de autoeficacia afectan el procesamiento cognitivo de los posibles peligros del ambiente y su vigilancia. Por consiguiente, personas que consideran que potenciales amenazas ambientales escapan de su control ven el ambiente plagado de estas, aunque las consecuencias lógicas de este ambiente amenazador exagerado casi nunca se cumplan. No obstante, debido a la angustia, estas personas sufren alta ansiedad y su nivel de funcionamiento se ve afectado. Por su lado, las personas que se consideran poseedoras de control sobre las probables amenazas ambientales no viven pendientes de estas y no experimentan pensamientos perturbadores relacionados con ellas.

Una segunda manera en que las creencias de autoeficacia regulan la ansiedad, el nivel de activación psicofisiológica y la depresión es mediante el control sobre los pensamientos perturbadores reiterativos. Se debe tener en cuenta que la mayor fuente de estrés no es la frecuencia de los pensamientos perturbadores sino la falta de habilidad para anularlos.

En tercer lugar, mediante el favorecimiento de formas de comportamiento eficaces que transforman situaciones amenazantes en seguras, las creencias de autoeficacia reducen o eliminan la ansiedad. De esta manera, las creencias de autoeficacia actúan sobre el comportamiento de afrontamiento. Conforme el sentido de autoeficacia aumenta, las personas tienden a enfrentar más situaciones difíciles que generan estrés, teniendo un mayor éxito en amoldar estas situaciones a su gusto.

Si, por el contrario, la sensación de eficacia para ejercer control es escasa, se producirán ansiedad y depresión. La sensación de poseer un escaso control origina, a su vez, la presencia de la depresión de tres modos diferentes: En primer lugar, están las aspiraciones insatisfechas: autoimponerse estándares de los que depende la valía personal y no poder satisfacerlos origina la depresión. En segundo lugar, un bajo sentido de eficacia

social para desarrollar relaciones satisfactorias, que aminoren los efectos de estresores crónicos.

El soporte social reduce la vulnerabilidad a las enfermedades físicas, el estrés y la depresión. Dado que el soporte social no es una entidad que espera ser usada, las personas deben buscar crear relaciones de apoyo por ellas mismas. Esto último requiere un alto sentido de eficacia social. Por lo tanto, un bajo sentido de eficacia para crear relaciones satisfactorias, que den apoyo a la persona, favorece la depresión directa e indirectamente.

Finalmente; el tercer camino a la depresión se da a través de la eficacia en el control del pensamiento, especialmente del pensamiento perjudicial reiterativo. El humor y la eficacia percibidos se influyen mutuamente y pueden constituirse en un círculo vicioso. En tanto, la depresión aparece si se tiene un bajo sentido de eficacia para conseguir los objetivos que traen autosatisfacción y autovalía; y un humor depresivo disminuye la confianza en la eficacia personal.

Procesos selectivos.

De acuerdo a la teoría de Bandura (1995) las personas desarrollan su vida cotidiana en relación con los ambientes y actividades que eligen. Estas elecciones son hechas de acuerdo con la percepción de la eficacia para manejar o no determinados ambientes y actividades. Así, las personas evitan los ambientes y actividades, en los cuales no se sienten hábiles ni listos para seleccionar los que creen capaces de manejar. Por ejemplo, “un estudiante que se siente incompetente en geometría no elegirá la arquitectura como carrera, pese a que pueda mostrar un interés inicial por ella” (Pajares, 2002). Se desarrollan, así, ciertas potencialidades y estilos de vida, por lo que las creencias de autoeficacia son importantes en la influencia del desarrollo personal.

En ese sentido, Pajares (2002) resalta la existencia de factores que afectan el rol mediacional que los juicios de autoeficacia tienen en el comportamiento (falta de

incentivos u otras limitaciones). Es decir, una persona con una alta autoeficacia y habilidad puede decidir no comportarse de acuerdo con sus creencias y habilidades. Esto se explica ya que puede carecer de los recursos necesarios para hacerlo, de incentivos o puede encontrar restricciones sociales en sus deseos. En estos casos, la autoeficacia fallará en la predicción del comportamiento. Asimismo, en situaciones donde las metas y el desempeño necesario para lograrlas no son claros, la autoeficacia percibida es de poca utilidad para predecir el comportamiento. Las personas no saben cuánto esfuerzo emplear, cuánto tiempo sostenerlo, cómo corregir errores, etc. En estas situaciones, los sujetos no pueden evaluar eficazmente su autoeficacia y deben confiar en experiencias previas. Esto ofrece una pobre predicción del desempeño.

2.3. Definición de Términos Básicos

Autoconcepto: García (2009, p. 30) define al autoconcepto como “la estructura psicológica mediante la cual las personas organizan la información en categorías en función de las circunstancias personales, familiares y culturales”.

Autoeficacia: Bandura (1995) define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras". (p. 37). Así, la autoeficacia se relaciona, no con el número de habilidades que el individuo tenga, sino con la percepción de control personal que posea sobre sus acciones. Actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas y ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas. Finalmente, se entiende que la autoeficacia es el producto de diversas fuentes como: la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria, el estado fisiológico y afectivo entre otras. Estas fuentes generan distintas percepciones que actúan a través de procesos cognitivos (ej. imaginando metas, prediciendo dificultades),

motivacionales, (ej. anticipando resultados posibles, planificando metas valoradas),
afectivos (ej. afrontamiento de situaciones estresantes, control de pensamientos negativos)
y de selección de procesos (ej. aproximación y evitación de determinadas situaciones)
(Bandura, 1995; citado en Terry, 2008)

Pensamiento crítico: “el pensamiento crítico es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (p. 2).

Capítulo III. Hipótesis y Variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general.

HG Existe relación significativa entre pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

3.1.2. Hipótesis específicas.

HE1 Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

HE2 Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

HE3 Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

3.2. Variables

3.2.1. Variable X: Pensamiento crítico.

Definición Conceptual.

APA (1990) afirmó que: “el pensamiento crítico es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (p. 2).

Definición Operacional.

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

3.2.2. Variable Y: Autoconcepto.

Definición conceptual.

García (2009, p. 30) define al autoconcepto como “la estructura psicológica mediante la cual las personas organizan la información en categorías en función de las circunstancias personales, familiares y culturales”.

Definición operacional.

Incluye las dimensiones: Autoconcepto físico, aceptación social, autoconcepto familiar, autoconcepto intelectual, autoevaluación personal y sensación de control.

3.2.3. Variable Y: Autoeficacia.

Definición conceptual.

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

Definición operacional.

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

3.3. Operacionalización de las Variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable Pensamiento creativo

Dimensiones	Instrumento	Ítems	Escala
Originalidad	Cuestionario sobre pensamiento crítico	24	Nunca (1)
Flexibilidad			Casi nunca (2)
Fluidez			A veces (3)
Elaboración			Casi siempre (4)
			Siempre (5)

Tabla 2

Operacionalización de la variable Autoconcepto

Dimensiones	Instrumento	Escala
Autoconcepto físico	Cuestionario sobre Autoconcepto	Nunca (1)
Aceptación social		Casi nunca (2)
Autoconcepto familiar		A veces (3)
Autoconcepto intelectual		Casi siempre (4)
Autoevaluación personal		Siempre (5)
Sensación de control		

Tabla 3

Operacionalización de variable Autoeficacia

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

Capítulo IV. Metodología

4.1. Enfoque de la Investigación

Por la naturaleza del estudio se utilizó el enfoque cuantitativo.

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

4.2. Tipo de Investigación

El tipo de investigación desarrollado en el presente estudio fue el sustantivo o de base.

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

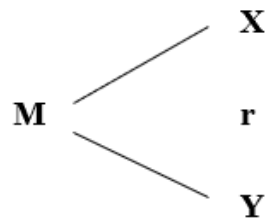
4.3. Diseño de la Investigación

En correspondencia con el tipo de estudio, se utilizó un diseño descriptivo correlacional, orientado a medir el grado de relación que existe entre dos o más variables (en un contexto en particular).

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

Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tuvo un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas. Con este

diseño se buscó relacionar las variables o factores relevantes para el planteamiento de futuros problemas. El esquema del diseño descriptivo correlacional es el siguiente:



Dónde:

M = Estudiantes

X = Observación de la variable X

Y = Observación de la Variable Y

Z = Observación de la variable Z

r = Relación

4.4. Método de la Investigación

El método utilizado en el presente estudio fue el hipotético- deductivo

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

4.5. Población y Muestra

4.5.1. Población.

Consideramos como población a los estudiantes de maestría, de la mención de Docencia Universitaria, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, quienes cursaron estudios en el periodo lectivo del año 2019.

4.5.2. Muestra.

La muestra se determinó considerando el tipo de muestreo no probabilístico, intencionado y censal. Conformándose finalmente con 28 estudiantes de maestría, de la mención de Docencia Universitaria, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, quienes cursaron estudios en el periodo lectivo del año 2019.

4.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

4.6.1. Técnicas.

La técnica que nos permitió recabar la información del caso, fue la encuesta, la cual se basa en las declaraciones orales o escritas de una muestra de la población con el objeto de recabar la información correspondiente. Esta técnica recaba información sobre aspectos objetivos (hechos, hábitos de conducta, características personales) o subjetivos (opiniones o actitudes).

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

4.6.2. Instrumentos.

Cuestionario sobre pensamiento crítico.

Ficha técnica.

Nombre: Cuestionario sobre pensamiento crítico

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

Autor original: Adaptación personal.

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

Número de ítems: 24

Forma de Aplicación: Colectiva

Duración de la aplicación: promedio de 30 minutos

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

Cuestionario sobre autoconcepto.

Ficha técnica.

Nombre: Cuestionario sobre autoconcepto

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

Autor original: Adaptación personal.

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

Número de ítems: 48

Forma de Aplicación: Colectiva

Duración de la aplicación: promedio de 40 minutos

Dimensiones: Autoconcepto físico, aceptación social, autoconcepto familiar, autoconcepto intelectual, autoevaluación personal y sensación de control.

Cuestionario sobre autoeficacia.

Ficha técnica.

Nombre: Cuestionario sobre autoeficacia

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

Autor original: Adaptación personal.

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

Número de ítems: 30

Forma de Aplicación: Colectiva

Duración de la aplicación: promedio de 30 minutos

Dimensiones: Cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva.

4.7. Tratamiento Estadístico

Para establecer el procesamiento, análisis e interpretación de los datos se implementó un diseño estadístico que se procesa con ayuda del programa SPSS, versión 22, considerando las medidas porcentuales y la presentación de tablas y figuras de datos. El procesamiento, análisis e interpretación de los datos, responderán al propósito, objetivos, y variables propuestas en el presente estudio y comprende los siguientes estadísticos:

Estadísticos descriptivos.

a) La Media Aritmética:

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

b) La Moda:

$$Mo = L + \left(\frac{\Delta_1}{\Delta_1 + \Delta_2} \right) C$$

c) La Mediana:

$$Md = L + \left(\frac{\frac{n}{2} - F_{k-1}}{F_k - F_{k-1}} \right) C$$

d) La desviación estándar:

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n x^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^n x \right)^2}{N}}{N}}$$

e) Varianza S^2 :

$$S^2 = \frac{(S_1 n_1 + S_2 n_2)}{(n_1 + n_2 - 2)}$$

Estadísticos inferenciales

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

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

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

Capítulo V. Resultados

5.1. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

5.1.1. Validez del instrumento.

La validación de los instrumentos del presente estudio consideró la modalidad estadística del criterio de jueces o juicio de expertos; para lo cual en un primer momento se les hizo llegar a cada uno de los expertos la documentación correspondiente: matriz de consistencia lógica del proyecto, tabla de especificaciones de las variables, los instrumentos y las fichas de calificación respectivas; seguidamente se puso a consideración de los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, para que evalúen el contenido, criterio y estructura del instrumento.

Seguidamente presentamos la tabla de los valores de los niveles de validez, consensuada a nivel internacional, que nos permitió interpretar los resultados obtenidos en el juicio de expertos.

Tabla 4

Valores de los niveles de validez

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

Fuente: Cabanillas (2004, p.76).

Cuestionario sobre pensamiento crítico

Tabla 5*Validez del cuestionario sobre pensamiento crítico*

Experto	Grado académico e institución donde labora	Valoración
Dr. Gilbert Oyarce Villanueva	Docente de Postgrado de la UNE.	89,00
Dr. Juan Carlos Valenzuela Condori	Docente de Postgrado de la UNE.	90,00
Dr. José Luis Montoya Salazar	Docente de Postgrado de la UNE.	90,00
Promedio de ponderación		89,66

Fuente: Resultados de opinión de los expertos.

Cuestionario sobre autoconcepto

Tabla 6*Validez del cuestionario sobre autoconcepto*

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

Fuente: Resultados de opinión de los expertos.

Cuestionario sobre autoeficacia

Tabla 7*Validez del cuestionario sobre autoeficacia*

Experto	Grado académico e institución donde labora	Valoración
Dr. Gilbert Oyarce Villanueva	Docente de Postgrado de la UNE.	89,00
Dr. Juan Carlos Valenzuela Condori	Docente de Postgrado de la UNE.	90,00
Dr. José Luis Montoya Salazar	Docente de Postgrado de la UNE.	91,00
Promedio de ponderación		90,00

Fuente: Resultados de opinión de los expertos.

Seguidamente presentamos los resultados relacionados con la validación de los instrumentos, nos señalan que: para el caso del cuestionario sobre pensamiento crítico se obtuvo un valor promedio de 89,66 puntos; mientras que, para el caso del cuestionario sobre autoconcepto se obtuvo un valor promedio de 89,00 puntos, y finalmente, en el caso del cuestionario sobre autoeficacia se obtuvo un valor promedio de 90,00 puntos, en los tres casos podemos interpretar, de acuerdo a lo que se señala en la tabla de valores de los niveles de validación, que el nivel de validación es muy bueno. Por lo tanto podemos precisar que los tres instrumentos son aplicables.

5.1.2. Confiabilidad del instrumento.

La confiabilidad de los instrumentos fue establecida averiguando su consistencia interna, es decir el grado de intercorrelación y de equivalencia de sus ítems. Con este propósito, se usó el coeficiente de Alfa de Cronbach que va de 0 a 1, siendo 1 indicador de la máxima consistencia.

Tabla 8
Valores de los niveles de confiabilidad

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

Fuente: Hernández (2006).

Pensamiento crítico:

Consistencia interna del cuestionario sobre inteligencia emocional.

Escala Total	
Nº de ítems	63
Coeficiente de Alfa	0,8872

Autoconcepto:

Consistencia interna del cuestionario sobre estrategias de aprendizaje.

Escala Total	
Nº de ítems	119
Coeficiente de Alfa	0,8854

Autoeficacia

Consistencia interna del cuestionario sobre autoeficacia

Escala Total	
Nº de ítems	30
Coeficiente de Alfa	0,8821

En cuanto se refiere a los resultados respecto a la confiabilidad señalamos que para el caso del cuestionario sobre pensamiento crítico se obtuvo un valor de 0,8872 puntos; mientras que, para el caso del cuestionario sobre autoconcepto se obtuvo un valor 0,8854 puntos, y en el caso del cuestionario sobre autoeficacia se obtuvo un valor de 0,8821; en los tres casos podemos interpretar que los niveles de confiabilidad son excelentes, según lo señala la tabla de valores de los niveles de confiabilidad. Por lo tanto, podemos precisar que los tres instrumentos son aplicables.

5.2. Presentación y Análisis de los Resultados

5.2.1. Análisis descriptivo.

Seguidamente se presentan las tablas de datos, en las cuales se resumen los resultados del estudio, a nivel descriptivo, de acuerdo a los niveles asignados a las variables pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia.

5.2.1.1. Variable: *Pensamiento crítico.*

Tabla 9

Distribución de la muestra, según la variable pensamiento crítico

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
24 - 55	Bajo	04	14,28	14,28	14,28
56 - 87	Medio	16	57,14	57,14	71,42
88 - 120	Alto	08	28,57	28,57	100,00
	Total	28	100,00	100,00	

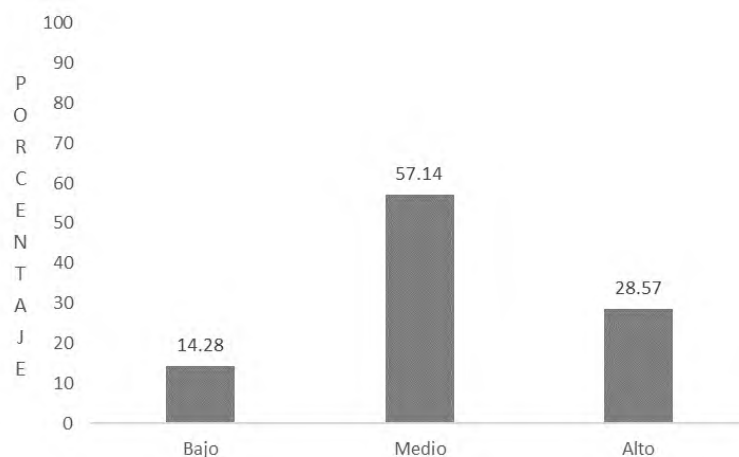


Figura 1. Distribución de la muestra, según la variable pensamiento crítico.

Los resultados los podemos visualizar en la tabla y figura respectiva, en relación con la variable pensamiento crítico, el 57,14 % de la muestra lo percibe en el nivel medio, el 28,57 % en el nivel alto y el 14,28 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable pensamiento crítico entre los niveles medio y alto.

5.2.1.2. Variable: Autoconcepto.

Tabla 10

Distribución de la muestra, según la variable autoconcepto

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
48 - 111	Bajo	06	21,42	21,42	21,42
112- 175	Medio	12	42,85	42,85	64,27
176 - 240	Alto	10	35,71	35,71	100,00
	Total	28	100,0	100,0	

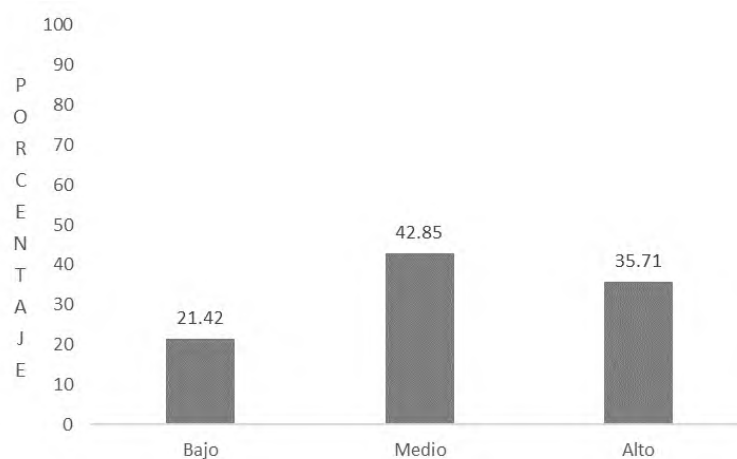


Figura 2. Distribución de la muestra, según la variable autoconcepto.

Los resultados los podemos visualizar en la tabla y figura respectiva, en relación con la variable autoconcepto, el 42,85 % de la muestra lo percibe en el nivel medio, el 35,71 % en el nivel alto y el 21,42 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable autoconcepto entre los niveles medio y alto.

5.2.1.3. Variable: Autoeficacia.

Tabla 11

Distribución de la muestra, según la variable autoeficacia

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
30-69	Bajo	03	10,71	10,71	10,71
70-109	Medio	14	50,00	50,00	60,71
110-150	Alto	11	39,28	39,28	100,00
	Total	28	100,0	100,0	

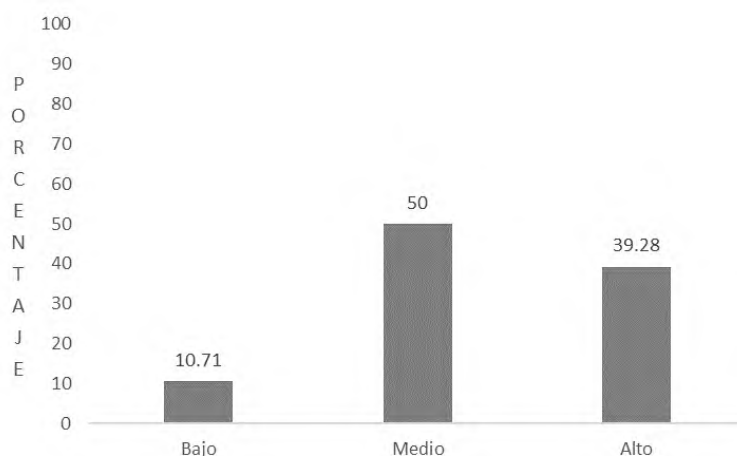


Figura 3. Distribución de la muestra, según la variable autoeficacia.

En la tabla respectiva podemos observar que, el 50,00 % de la muestra, percibe a la dimensión autoeficacia en el nivel medio, el 39,28 % en el nivel alto y el 10,71 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión autoeficacia entre los niveles medio y alto.

5.2.2. Análisis inferencial.

Prueba estadística para la determinación de la normalidad.

La prueba estadística utilizada para determinar la normalidad es un proceso que se lleva a cabo para precisar si los datos provienen de una población con distribución normal o no. Al presentar distribución normal se procede a trabajar con las pruebas paramétricas, de lo contrario se realizarán las no paramétricas. En este caso la normalidad se opera con el estadístico Shapiro-Wilk, ya que la muestra es menor a 50 personas, el cual arroja un nivel de probabilidad que puede ser mayor o menor al nivel de significancia establecido. Si el

nivel “p” (probabilidad) es mayor que el nivel de significancia, la H_0 no se rechaza, sin embargo, si el nivel “p” es menor, se rechaza y se continuará la investigación con la Hipótesis alterna propuesta por el investigador.

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

Considerando el valor obtenido en la prueba de distribución, se determinó el uso del estadístico Rho de Spearman.

5.2.2.1. Prueba de Hipótesis.

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y -1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Tabla 12

Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman

Valor del coeficiente	Magnitud de correlación
Entre 0.0 – 0.20	Correlación mínima
Entre 0.20 – 0.40	Correlación baja
Entre 0.40 - 0.60	Correlación Moderada
Entre 0.60 – 0.80	Correlación buena
Entre 0.80 – 1.00	Correlación muy buena

Fuente: “Estadística aplicada a la educación y a la psicología” de Cipriano Ángeles (1992).

5.2.2.2. Contrastación de hipótesis.

Hipótesis General.

Es preciso advertir que la hipótesis general, en el caso del presente estudio, solo es referencial; los cruces para obtener las correlaciones se realizan contando para ello con dos variables por vez, a partir del análisis de las hipótesis de trabajo, daremos respuesta a los problemas, objetivos e hipótesis planteadas en el presente estudio.

Hipótesis Específica 1

Hipótesis Planteada:

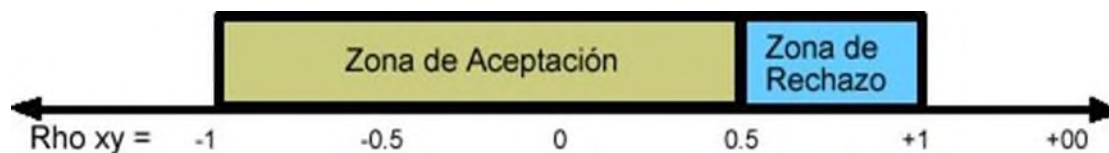
Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Hipótesis Nula:

No existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Hipótesis Estadística:

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Denota:

H_p : El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o : El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: 0.05

Tabla 13
Resultados hipótesis específica 1

			Pensamiento crítico	Autoconcepto
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1,000	,8852
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	28	28
	Autoconcepto	Coefficiente de correlación	,8852	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	28	28

Del cuadro adjunto podemos observar que el Rho de Spearman es de ,8852 puntos, siendo p-valor = 0,000 ($p < 0.05$), rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que: Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Conclusión:

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que: Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Hipótesis específica 2.

Hipótesis Planteada:

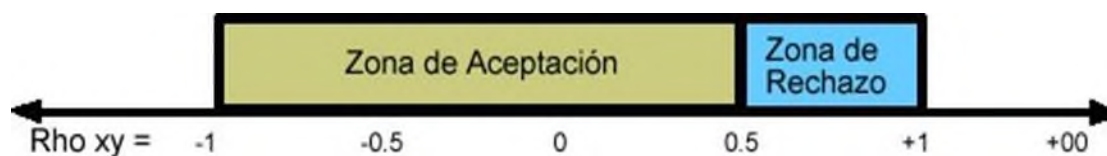
Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Hipótesis Nula:

No existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Hipótesis Estadística:

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Denota:

H_p : El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o : El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Tabla 14
Resultados hipótesis específica 2

		Pensamiento crítico	Autoeficacia
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,8861
	Autoeficacia	N	28
		Coefficiente de correlación	,8861
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	28	

Del cuadro adjunto podemos observar que el Rho de Spearman es de ,8861 puntos, siendo p-valor = 0,000 ($p < 0.05$), rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que: Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Conclusión:

Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que:
Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Hipótesis específica 3.

Hipótesis Planteada:

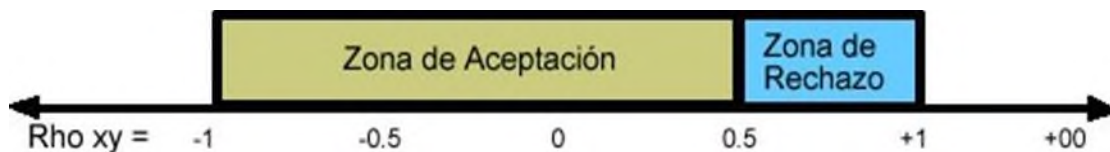
Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019.

Hipótesis Nula:

No existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019.

Hipótesis Estadística:

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Denota:

H_p : El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o : El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: 0.05

Tabla 15
Resultados hipótesis específica 3

			Estrategias de aprendizaje	Autoeficacia
Rho de Spearman	Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,8894
		Sig. (bilateral)	.	,000
	Autoeficacia	N	28	28
		Coefficiente de correlación	,8894	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	28	28

Del cuadro adjunto podemos observar que el Rho de Spearman es de ,8894 puntos, siendo p-valor = 0,000 ($p < 0.05$), rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que: Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 2019.

Conclusión:

Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que: Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 2019.

5.3. Discusión de Resultados

En relación con los estadísticos

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

La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable autoconcepto, a nivel total y por dimensiones: autoconcepto físico, aceptación social, autoconcepto familiar, autoconcepto intelectual, autoevaluación personal y sensación de control, entre los niveles medio y alto.

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

Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

En relación con los estudios antecedentes

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

También encontramos coincidencias con las conclusiones de: Bautista (2016). Autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Tesis. Universidad Autónoma del Perú. Cuyo objetivo del estudio fue determinar la relación entre las variables: autoconcepto,

dependencia emocional y dimensiones de la personalidad. Los resultados demostraron que existen diferencias significativas según sexo en autoconcepto y dependencia emocional; asimismo, existen diferencias significativas según relación de pareja solamente en dependencia emocional; del mismo modo, existen diferencias significativas según carrera en autoconcepto, dependencia emocional y personalidad. Finalmente se halló que existe una correlación múltiple significativa entre autoconcepto, dependencia emocional y personalidad.

Del mismo modo, encontramos coincidencias con los hallazgos de: Simón (2015) en su tesis: Pensamiento crítico y su relación con las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. El propósito de la investigación fue establecer la relación entre ambas variables. La metodología fue de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, de diseño descriptivo correlacional, la población fue de 918 estudiantes y la muestra fue 271 estudiantes, los instrumentos fueron la prueba del pensamiento crítico y la prueba de estrategias de aprendizaje, el procesamiento estadístico y los resultados evidenciaron: que existen correlaciones significativas y positivas entre el pensamiento crítico y las estrategias de aprendizaje ($r = 0,71$) en los estudiantes de la muestra. Así mismo se puede apreciar la existencia de correlaciones entre cada una de las dimensiones del pensamiento crítico con las estrategias de aprendizaje.

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

estrés se relaciona positivamente con el rendimiento académico de la muestra seleccionada.

Aceptamos las discrepancias del estudio de: Chuquillanqui (2012). Funcionamiento familiar y autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la RED 8 Callao. Tesis de maestría. Universidad San Ignacio de Loyola. Se investigó la relación entre el funcionamiento familiar y el autoconcepto de alumnos del 6to grado de la Red 8 del Callao. La muestra estuvo conformada por 274 alumnos seleccionados aleatoriamente. La escala de Adaptación y Cohesión Familiar III midió el funcionamiento familiar y el Cuestionario de Autoconcepto evaluó el autoconcepto de los alumnos, para ambos instrumentos se presenta su validez y confiabilidad. El análisis descriptivo se realizó mediante la distribución de frecuencias y en el análisis inferencial se utilizó el estadístico χ^2 . La variable Funcionamiento Familiar fue evaluada en sus dos dimensiones, cohesión y adaptabilidad, asociando los niveles de ambas dimensiones con los niveles de las dimensiones del autoconcepto. Los resultados indican que sí existe relación entre la dimensión cohesión y el autoconcepto: familiar, intelectual, aceptación social, autoevaluación personal y sensación de control; no habiendo relación con el autoconcepto físico. La dimensión adaptabilidad no se relacionó con ninguna de las dimensiones estudiadas.

Aceptamos los planteamientos de: Remache (2017) en su tesis: Pensamiento crítico y habilidades comunicativas básicas articulados al perfil de ingreso para la Universidad. El propósito de la investigación fue analizar el pensamiento crítico y su relación con las habilidades comunicativas de los estudiantes que ingresan a la Universidad Tecnológica Equinoccial y Escuela Politécnica Nacional de Ecuador. La metodología fue de enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio, de diseño descriptivo, la población fue de 357 estudiantes, el instrumento aplicado fue el cuestionario de pensamiento crítico diseñado

por Santiuste (2001), el procesamiento estadístico y los resultados evidenciaron: que los estudiantes de bachillerato presentaron un nivel de respuesta media, por debajo de los estudiantes universitarios, situación que permite entender que la madurez cognitiva y el proceso de formación que se recibe en la universidad de alguna manera coadyuvan el mejoramiento.

Aceptamos los planteamientos propuestos por: Gabonal (2016). Cambios que se producen en los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales del autoconcepto. Tesis Universidad de Salamanca. España. La muestra estuvo formada por 333 participantes varones y mujeres, con una media de edad de 15.08 años en la primera evaluación y de 16.38 en el retest. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Autoconcepto (Tennessee Self Concept Scale) que midió el autoconcepto, la autoestima y el autocomportamiento a través de las dimensiones del yo físico, yo moral-ético, yo-personal, yo-familiar y el yo-social, y la escala de Clima Social en la Familia que midió las dimensiones relaciones, desarrollo y estabilidad familiar. Los resultados mostraron que en relación al clima familiar, los factores de cohesión, expresividad y organización familiar guardan una relación positiva con todas las áreas del autoconcepto, mientras que la conflictividad familiar es el factor que mantiene una relación negativa.

Coincidimos con las conclusiones de: Bataller (2016). Autoconcepto y Bienestar Subjetivo en la primera adolescencia. Tesis doctoral. Universidad de Girona, la tesis doctoral denominada tiene como objetivo principal explorar el funcionamiento de diferentes escalas de bienestar subjetivo y una de autoconcepto en una muestra de 1.126 adolescentes de 10 a 14 años, estudiantes de diferentes escuelas e institutos de la provincia de Girona. Los instrumentos utilizados son la escala Autoconcepto-Forma AF-5 (García y Musitu, 1999), la escala abreviada de satisfacción con ámbitos de la vida (BMSLSS) (Huebner, 1994), el Índice de Bienestar Personal (PWI) (Cummins, 1998; Cummins,

Eckersley, Van Pallant, Vügt y Misajon, 2003), el ítem único de Satisfacción Global con la vida (OLS) y el ítem único de Felicidad Global con la vida (HOL). Exploramos también las relaciones entre las referidas escalas de bienestar subjetivo y el autoconcepto en la primera adolescencia y si hay o no diferencias en función del sexo, el curso y la edad. Los análisis de fiabilidad, el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio muestran un buen funcionamiento de las escalas y una estructura factorial ajustada al modelo teórico. Los análisis de la varianza evidencian diferencias significativas en las dimensiones física y emocional del autoconcepto y en la BMSLSS, observándose puntuaciones más elevadas en chicos que en chicas. A medida que aumenta la edad, observamos que tanto bienestar como autoconcepto descienden de manera constante. Estas diferencias son significativas entre los 12 y 13 años, salvo en la dimensión emocional del autoconcepto. Las correlaciones ponen de manifiesto una relación significativa y positiva entre autoconcepto y bienestar subjetivo. El análisis de regresión múltiple y los realizados con modelos de ecuaciones estructurales indican que todas las dimensiones del autoconcepto contribuyen a explicar el bienestar subjetivo, siendo la familiar y la física las que más lo hacen. Los modelos de ecuaciones estructurales sugieren una relación de causalidad recíproca entre bienestar subjetivo y autoconcepto, apoyando la idea de que participan de un mismo supraconstructo.

Encontramos coincidencias con los hallazgos de: Gabonal (2016). Cambios que se producen en los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales del autoconcepto y las dimensiones de la vida familiar que aparecen relacionadas con este concepto y los sentimientos acerca del yo. Tesis de maestría. Universidad de Salamanca. España. La muestra estuvo formada por 333 participantes varones y mujeres, con una media de edad de 15.08 años en la primera evaluación y de 16.38 en el retest. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Autoconcepto (Tennessee Self Concept Scale) que midió el

autoconcepto, la autoestima y el autocomportamiento a través de las dimensiones del yo físico, yo moral-ético, yo- personal, yo-familiar y el yo-social, y la escala de Clima Social en la Familia que midió las dimensiones relaciones, desarrollo y estabilidad familiar. Los resultados mostraron que en relación al clima familiar, los factores de cohesión, expresividad y organización familiar guardan una relación positiva con todas las áreas del autoconcepto, mientras que la conflictividad familiar es el factor que mantiene una relación negativa.

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

En relación con la contrastación de hipótesis

H1: Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

HO: No existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Se acepta la H1, existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

H2: Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

HO: No existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Se acepta la H2, existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

H3: Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019.

HO: No existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019.

Se acepta la H3, existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 2019.

Conclusiones

1. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable pensamiento crítico, a nivel total y por dimensiones: análisis, inferencia, explicación, interpretación, autorregulación y evaluación, entre los niveles medio y alto.
2. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable autoconcepto, a nivel total y por dimensiones: autoconcepto físico, aceptación social, autoconcepto familiar, autoconcepto intelectual, autoevaluación personal y sensación de control, entre los niveles medio y alto.
3. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable autoeficacia, a nivel total y por dimensiones: cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva, entre los niveles medio y alto.
4. Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.
5. Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.
6. Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019.

Recomendaciones

1. Se sugiere compartir los resultados del estudio con la comunidad educativa de la institución considerada como población del presente estudio.
2. Se sugiere realizar estudios de profundidad para establecer un cabal conocimiento sobre las dimensiones, indicadores y aspectos de las variables involucradas en el estudio.
3. Capacitar a los docentes para que manejen técnicas y estrategias de promoción del pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia.
4. Sensibilizar a los docentes en relación con la importancia que adquiere cada una de la variable del estudio en el desempeño y logro de aprendizajes de los estudiantes.
5. Capacitar al docente en contenidos temáticos como planificación, procesos pedagógicos y procesos didácticos para implementar programas de promocionales sobre las variables del estudio.
6. Considerar los resultados del estudio como un insumo para la toma de decisiones respecto a la puesta en práctica de programas, planes y actividades relacionadas con las variables del estudio.

Referencias

- Águila, E. (2014). Habilidades y estrategias para el desarrollo del Pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora (Tesis doctoral).
- Ávila (1998). Introducción a la Metodología de Investigación. Lima-Perú: CONCYTEC, Estudios y Ediciones R.A
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. P.114-131. Traducido por: Olaz, F., Silva, M. & Pérez, E.
- Barraza, M., y Hernández, L. (2014). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado. XVII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas. Universidad Pedagógica de Durango, México.
- Barriga (2004). Elementos de investigación científica. Investigación Educativa, Belaúnde, I. (1994). Bunge M. (2004). “La investigación Científica” 3° Edición, Editores Argentina, Argentina.
- Bataller, M. (2016). Autoconcepto y Bienestar Subjetivo en la primera adolescencia. Tesis doctoral. España: Universidad de Girona.
- Bautista, S. (2016). Autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad en estudiantes de una universidad privada de lima metropolitana. Tesis de maestría. Lima. Perú: Universidad Autónoma del Perú.
- Beltrán, M., y Bueno, J. (1995). El Autoconcepto: Técnicas de evaluación. Argentina, Buenos Aires: Psicoteca.
- Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación. Bogotá: Pearson Educación.
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Colombia: Prentice Hall.

- Bunge M. (2004). "La investigación Científica" 3° Edición, Editores Argentina, Argentina.
- Calero (1999). Técnica de Estudio e Investigación Lima: Editorial "San Marcos".
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2008) vol.6, N° 3., p.59-99
- Condori, L. (2013). Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Covarrubias, C. & Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. Revista Estudios Hemisféricos y Polares. vol.4 n°2 (Abril-Junio. 2013) p.107-123
- Chuquillanqui (2012). Funcionamiento familiar y autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la RED 8 Callao. Tesis. Lima .Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Espíndola, J. & Espíndola M. (2005). Pensamiento crítico. Pearson Prentice Hall.
- Gabonal, L. (2016). Cambios que se producen en los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales del autoconcepto. (Tesis de maestría). Universidad de Salamanca. España.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara S.A.
- González-Pianda, J., Núñez, J., Glez-Pumariega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. Revista Psicothema, 9, 2, pp.271-
- Guevara, F. (2016). Pensamiento crítico y su relación con el desempeño docente en el décimo ciclo de pregrado de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/6399>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. (6ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. (4ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Loza, M. (2018). Potencial creativo docente y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas Filial Huacho – 2015 (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/6044>
- Marciales, G. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos (Tesis doctoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/4759/>
- Olaz, F. & Pérez, E. (2012). Creencias de Autoeficacia: líneas de investigación y desarrollo de escalas. Revista Tesis, N° 1, p.157-170
- Papalia, D. (2009). “Psicología del Desarrollo” (11ª Ed.) McGraw-Hill / Interamericana de México.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2002). “Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia”. 9na. Ed., Mc. Graw- Hill, México, 514 pp.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1995). Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia. México DF: Mc Graw Hill.
- Pichardo, M. & Amezcua, J. (2001). Importancia del autoconcepto y el Quintana, (2001). Relación entre la inteligencia emocional, el asertividad y el liderazgo del estudiante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Paradigmas, 31–42.

Apéndices

Apéndice A. Matriz de Consistencia

Pensamiento Crítico, Autoconcepto y Autoeficacia en Estudiantes de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2019

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>Problema general ¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019?</p> <p>Problemas específicos ¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019?</p>	<p>Objetivo general Determinar la relación la relación que existe entre pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019.</p> <p>Objetivos específicos Establecer la relación la relación que existe entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019.</p> <p>Establecer la relación que existe entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019.</p> <p>Establecer la relación que existe entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019.</p>	<p>Hipótesis general Existe relación significativa entre pensamiento crítico, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019.</p> <p>Hipótesis específicas Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoconcepto en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019. Existe relación significativa entre pensamiento crítico y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019. Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.2019.</p>	<p>Variable X Pensamiento crítico Dimensiones Análisis Inferencia Explicación Interpretación Autorregulación Evaluación</p> <p>Variable Y Autoconcepto Dimensiones Autoconcepto físico Aceptación social Autoconcepto familiar Autoconcepto intelectual Autoevaluación personal Sensación de control</p> <p>Variable Z Autoeficacia Dimensiones Cognitiva Motivacional Afectiva Selectiva</p>	<p>Enfoque Cuantitativo Tipo de Investigación Sustantiva o de base Diseño Descriptivo correlacional Método de investigación Hipotético-Deductivo Población y muestra: La población estará conformada por la totalidad de los estudiantes de la mención de Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, quienes cursaron estudios en el periodo lectivo del año 2019.</p> <p>La muestra se conforma con 28 estudiantes de la mención de Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>Técnica Encuesta Instrumentos Cuestionario sobre pensamiento crítico Cuestionario sobre autoconcepto Cuestionario sobre autoeficacia.</p>

Apéndice B. Cuestionario sobre Pensamiento Crítico

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

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

D	Ítems	Escala				
		1	2	3	4	5
Análisis	1 Al desarrollar un tema identifica el concepto central del mismo.	1	2	3	4	5
	2 Analiza los temas tratados en clase.	1	2	3	4	5
	3 Saca conclusiones en base a la información.	1	2	3	4	5
	4 Analiza lo que escribe y lo que comprende.	1	2	3	4	5
Inferencia	5 Enuncia, desarrolla y ejemplifica lo estudiado, llegando a conclusiones.	1	2	3	4	5
	6 Realizas preguntas relacionadas al tema dictado.	1	2	3	4	5
	7 Relaciona lo aprendido con su experiencia.	1	2	3	4	5
	8 Hace inferencia a partir de lo leído.	1	2	3	4	5
Explicación	9 Cuestiona los conceptos propios y/o de otros.	1	2	3	4	5
	10 Cuando escribes reflexiona sobre lo que va escribiendo.	1	2	3	4	5
	11 Realiza preguntas que le permitan aclarar los temas tratados.	1	2	3	4	5
	12 Esta dispuesto a discernir cuando la evidencia lo requiera.	1	2	3	4	5
Interpretación	13 Analiza lo que lee.	1	2	3	4	5
	14 Al leer diferencia lo que entiende de lo que no entiende.	1	2	3	4	5
	15 Resume con sus propias palabras lo que lee.	1	2	3	4	5
	16 Llega a sus propias conclusiones bien razonadas.	1	2	3	4	5
Autorregulación	17 Acepta sugerencias cuando estudia.	1	2	3	4	5
	18 Se preocupa por entender el tema tratado.	1	2	3	4	5
	19 Utiliza la lectura y escritura para aprender.	1	2	3	4	5
	20 No se da por vencido ante tareas desafiantes o complejas.	1	2	3	4	5
Evaluación	21 Piensa críticamente acerca de su propio punto de vista.	1	2	3	4	5
	22 Admite sus errores y modifica sus puntos de vistas.	1	2	3	4	5
	23 Se autoevalúa para determinar su nivel de comprensión o aprendizaje.	1	2	3	4	5
	24 Destina una cantidad de tiempo razonable a entender temas complejos.	1	2	3	4	5

Apéndice C. Cuestionario sobre Autoconcepto

Nombre y apellidos:

Institución:

Mención:

A continuación, te presentamos una serie de afirmaciones para que des tus respuestas poniendo una X en la casilla que mejor representa lo que a ti te ocurre o lo que tú piensas de ti, teniendo en cuenta que en estos aspectos no existe respuestas correctas o incorrectas.

No pienses excesivamente las respuestas y responde con sinceridad.

¡Empezamos!

Nunca	Pocas Veces	No sabría decir	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Tengo una cara agradable.					
2. Tengo muchos amigos.					
3. Creo problemas a mi familia.					
4. Soy lista (o listo).					
5. Soy una persona feliz.					
6. Siento que, en general, controlo lo que me pasa.					
7. Tengo los ojos bonitos.					
8. Mis compañeros se burlan de mí.					
9. Soy un miembro importante de mi familia.					
10. Hago bien mis tareas escolares.					
11. Estoy triste muchas veces.					
12. Suelo tener mis cosas en orden.					
13. Tengo el pelo bonito.					
14. Me parece fácil encontrar amigos.					
15. Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces.					
16. Soy lento (o lenta) haciendo mis tareas escolares.					
17. Soy tímido (o tímida).					
18. Soy capaz de controlarme cuando me provocan.					
19. Soy guapa (o guapo).					
20. Me resulta difícil encontrar amigos.					
21. En casa me hacen mucho caso.					
22. Soy un buen lector (o buena lectora).					
23. Me gusta ser como soy.					
24. Cuando todo me sale mal, hago cosas para no sentirme tan triste.					
25. Tengo un buen aspecto físico.					
26. Soy popular entre mis compañeros.					
27. Mis padres me comprenden bien.					
28. Puedo recordar fácilmente las cosas.					
29. Estoy contento conmigo mismo (o contenta conmigo misma).					
30. Si no consigo algo a la primera, busco otros medios para conseguirlo.					
31. Me gusta mi cuerpo tal como es.					
32. Me agrada la compañía de las personas.					
33. Muchas veces desearía irme de mi casa.					
34. Respondo bien en clase.					
35. Soy una buena persona.					
36. Puedo conseguir que otros hagan lo que yo quiero.					
37. Me siento bien con el aspecto físico que tengo.					
38. Tengo todos los amigos que quiero.					
39. En casa me molesto fácilmente.					
40. Terminó rápidamente mis tareas escolares.					
41. Creo que soy un desastre.					
42. Suelo tenerlo todo bajo control.					
43. Soy fuerte.					
44. Soy popular entre la gente de mi edad.					
45. En casa se aprovechan de mí.					
46. Creo que soy inteligente.					
47. Me entiendo bien a mí mismo (o a mí misma)					
48. Me siento como un títere manejado por otras personas.					

Apéndice D. Cuestionario sobre Autoeficacia

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

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

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

N°	ÍTEMS	1	2	3	4	5
1	Me planteo objetivos a corto, mediano y largo plazo					
2	Planifico todas mis actividades					
3	Diseño mi proyecto de vida					
4	Preveo los posibles riesgos antes de tomar una decisión					
5	Pienso que todo me irá bien					
6	Prefiero vivir el momento y no planificar mis objetivos.					
7	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.					
8	Enfrento todas las circunstancias adversas.					
9	Respeto los designios del destino.					
10	Salgo victorioso aún en circunstancias difíciles.					
11	Sea como sea logro mis objetivos.					
12	Aprovecho todas las oportunidades que se me presentan para demostrar mis capacidades.					
13	Me pongo retos para seguir desarrollándome.					
14	Desafío mi potencial asumiendo responsabilidades nuevas.					
15	Busco experiencias que me permitan explorar nuevos aprendizajes.					
16	Soy capaz de manejar los eventos que son tristes para mí.					
17	Reconozco cuando siento desganar respecto de algo que deseo.					
18	Procuró siempre sentirme contento a pesar de las circunstancias.					
19	Afronto las situaciones estresantes con éxito.					
20	Mantengo la calma ante la mayoría de situaciones que enfrento.					
21	Procuró siempre sentirme tranquilo.					
22	Respiro profundamente para mantenerme calmado ante eventos críticos.					
23	Me recupero rápidamente después de llorar.					
24	Si me sonrojo, me recupero con facilidad.					
25	Busco integrarme a grupos competitivos para demostrar mi capacidad.					
26	Enfrento los retos que me tocan en cada ocasión.					
27	Participo en concursos en donde sé que tengo altas posibilidades de ganar.					
28	Evito compartir mi amistad con personas pesimistas.					
29	Empiezo una actividad programada lo más antes posible.					
30	Descarto las actividades cuyos objetivos no son claros para mí.					

Gracias por tu colaboración