



**Universidad
Norbert Wiener**

UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER

Escuela de Posgrado

Tesis

**“RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE, EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LOS
ESTILOS DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE
MEDICINA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA
2020”**

Para optar el grado académico de

DOCTOR EN EDUCACIÓN

Presentado por:

Mag. BASURTO AYALA, PATRICIA

<https://orcid.org/0000-0002-6943-7329>

Lima – Perú

2021

Tesis

**“RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE, EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LOS
ESTILOS DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE
MEDICINA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA
2020”**

Línea de investigación

Educación Superior

Asesora:

DRA. YANGALI VICENTE, JUDITH SOLEDAD
<https://orcid.org/0000-0003-0302-5839>

Dedicatoria

**A mi padre *Nazario Basurto Sánchez*,
quien siempre inculco en mí el amor a
mi familia, a mi carrera y al servicio
con calidad y calidez.**

**A mi madre *Adela Ayala Quispe Viuda
de Basurto*, quien siempre con su
fortaleza y ejemplo de perseverancia, a
pesar de las circunstancias más
difíciles tiene la entereza de salir
adelante.**

Agradecimiento

A mis padres *Nazario y Adela* por su inmenso amor y apoyo incondicional en los momentos más difíciles de mi vida.

A mis sobrinos *Sebastián Gonzalo Basurto Ugarte* y *Nicolas Fernando Basurto Ugarte* porque ellos con su alegría dan luz a mi familia.

A mi Asesora *Dra. Judith Yangali Vicente* por su comprensión y apoyo, pero principalmente por su calidad y calidez como persona y profesional en el desarrollo de la presente tesis.

A mi querida *Universidad Norbert Wiener* con quien he desarrollado un lindo vinculo desde mis inicios en la Docencia Universitaria

Índice.

Portada.	i
Título.	ii
Dedicatoria.	iii
Agradecimiento.	iv
Índice.	v
Resumen.	xiii
Abstract (inglés).	xiv
Resumo (portugués).	xv
Introducción.	xvi
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.	1
1.1. Planteamiento del problema.	1
1.2. Formulación del problema.	5
1.2.1. Problema general.	5
1.2.2. Problemas específicos.	5
1.3. Objetivos de la investigación.	5
1.3.1. Objetivo general.	5
1.3.2. Objetivos específicos.	6

1.4.	Justificación de la investigación.	6
1.4.1.	Justificación Teórica.	6
1.4.2.	Justificación Metodológica.	7
1.4.3.	Justificación Práctica.	8
1.4.4.	Justificación Epistemológica.	9
1.5.	Limitaciones de la investigación.	9
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.		10
2.1.	Antecedentes de la investigación.	10
2.1.1	Nacionales.	10
2.1.2.	Internacionales.	15
2.2.	Bases teóricas.	19
2.2.1.	Estrategias de Aprendizaje.	19
2.2.1.1.	Definición.	19
2.2.1.2.	Teorías del aprendizaje.	22
2.2.1.2.1.	Teoría Conductista.	22
2.2.1.2.2.	Teoría Constructivista.	23
2.2.1.3.	Características de las Estrategias de Aprendizaje.	23
2.2.1.4.	Tipos de Estrategias de Aprendizaje.	24
A.	Estrategias Cognitivas.	25
B.	Estrategias Metacognitivas.	27
C.	Estrategias de Apoyo.	28
2.2.1.5.	Aprendizaje Significativo.	29
2.2.2.	Rendimiento Académico.	30
2.2.2.1.	Definición.	30

2.2.2.2. Factores que influyen el Rendimiento Académico.	31
A. Determinantes Personales.	32
B. Determinantes Sociales.	32
C. Determinantes Institucionales.	33
2.2.2.3. Modelos Explicativos del Rendimiento Académico.	33
2.2.2.4. El Rendimiento Académico en la UPNW.	35
2.2.3. Estilo de Pensamiento.	36
2.2.3.1. Definición.	36
2.2.3.2. Los Tipos de Estilo de Pensamiento.	37
A. Teoría del Autogobierno de Sternberg	37
i. De acuerdo con la Forma.	37
ii. De acuerdo con la Función.	39
iii. De acuerdo con el Campo o Ámbito.	40
iv. De acuerdo con el Nivel de Actuación que abarca los estilos.	41
v. De acuerdo con la Tendencia que orienta la actividad.	42
B. Estilos de Pensamiento según Patrón	42
i. Estilo Inductivo	43
ii. Estilo Deductivo – Abstracto	43
iii. Estilo Intuitivo – Vivencial	44
2.3. Formulación de hipótesis.	44
2.3.1. Hipótesis general.	44
2.3.2. Hipótesis específicas.	44
3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.	45
3.1. Método de la investigación.	45

3.2.	Enfoque investigativo.	45
3.3.	Tipo de la investigación.	46
3.4.	Diseño de la investigación.	46
3.5.	Población, Muestra y Muestreo	47
3.5.1.	Población.	47
3.5.2.	Muestra	47
3.5.2.1.	Criterios de inclusión y exclusión.	48
3.5.2.1.1.	Criterios de inclusión.	48
3.5.2.1.2.	Criterios de exclusión.	48
3.5.3.	Muestreo.	48
3.6.	Variables y Operacionalización.	49
3.6.1.	Estrategia de Aprendizaje.	49
3.6.2.	Rendimiento Académico.	56
3.6.3.	Estilo de Pensamiento.	57
3.7.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	65
3.7.1.	Técnica.	65
3.7.2.	Descripción de instrumentos.	65
	Tabla 1: Estrategias de Aprendizaje: Escalas y Subescalas.	66
	Ficha Técnica 1.	67
	Ficha Técnica 2.	68
3.7.3.	Validación y Confiabilidad de instrumentos.	69
3.8.	Procesamiento y análisis de datos.	71
3.9.	Aspectos éticos.	72

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	74
4.1. Resultados.	74
Figura 1:	
Niveles de distribución del N° de estudiantes participantes de acuerdo con el género.	74
Figura 2:	
Niveles de distribución de acuerdo con el rango de edad y género.	75
Figura 3:	
Niveles de distribución de acuerdo con el ciclo académico y género.	76
Tabla 2:	
Escala Valorativa de la Variable Estrategia de Aprendizaje.	77
Table 3:	
Escala Valorativa de la Variable Rendimiento Académico.	77
Tabla 4:	
Escala Valorativa de la Variable Estilo de Pensamiento.	78
4.1.1. Análisis descriptivo de resultados.	79
4.1.1.1. Análisis descriptivo de los resultados de la Variable	
Estrategias de Aprendizaje.	79
Tabla 5:	
Niveles de Distribución de las Dimensiones de las Estrategias de Aprendizaje.	79
Figura 4:	
Niveles de Distribución de las Dimensiones de las Estrategias de Aprendizaje.	79
Tabla 6:	
Niveles de Distribución de las Estrategias de Aprendizaje.	80

Figura 5:

Niveles de Distribución de las Estrategias de Aprendizaje. 81

4.1.1.2. Análisis Descriptivo de los resultados de la Variable Rendimiento Académico. 82

Tabla 7:

Niveles de Distribución del Rendimiento Académico. 82

Figura 6:

Niveles de Distribución del Rendimiento Académico. 82

4.1.1.3. Análisis Descriptivo de los resultados de la variable Estilos de Pensamiento y sus Dimensiones. 83

Tabla 8:

Niveles de Distribución de las dimensiones de los Estilos de Pensamiento. 83

Figura 7:

Niveles de Distribución de las dimensiones de los Estilos de Pensamiento. 84

Tabla 9:

Niveles de Distribución de los Estilos de Pensamiento . 88

Figura 8:

Niveles de Distribución de los Estilos de Pensamiento. 88

4.1.1.4. Distribución de la Tabla de Contingencia de las Variables Estrategia de Aprendizaje y Rendimiento Académico 89

Tabla 10:

Niveles de Distribución de la Tabla de Contingencia entre las Variables Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico. 89

4.1.1.5 Distribución de la Tabla de Contingencia de las Variables Estrategias de Aprendizaje y Estilos de Pensamiento. 90

Tabla 11:	
Niveles de Distribución de la Tabla de Contingencia entre las	
Variables Estrategias de Aprendizaje y Estilos de Pensamiento.	90
4.1.1.6. Prueba de Normalidad.	91
Tabla 12:	
Prueba de Normalidad.	92
4.1.2. Prueba de Hipótesis.	93
4.1.2.1. Prueba de Hipótesis General.	93
Tabla 13:	
Prueba de Hipótesis General.	94
4.1.2.2. Prueba de Hipótesis Especifica.	95
4.1.2.2.1. Prueba de Hipótesis Especifica 1.	95
Tabla 14:	
Prueba de Hipótesis Especifica 1.	95
4.1.2.2.2. Prueba de Hipótesis Especifica 2.	96
Tabla 15:	
Prueba de Hipótesis Especifica 2.	97
4.2. Discusión de Resultados.	98
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	102
5.1 Conclusiones.	102
5.2 Recomendaciones.	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	106

ANEXOS.	128
Anexo 1:	
Matriz de consistencia.	129
Anexo 2:	
Instrumentos.	130
Anexo 3:	
Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.	141
Anexo 4:	
Carta de aprobación del comité de ética.	143
Anexo 5:	
Formato de consentimiento informado.	144
Anexo 6:	
Carta de aprobación de la institución para la recolección y uso de los datos.	145
Anexo 7:	
Informe del porcentaje del turnitin. (Hasta el 20% de similitud).	146

RESUMEN

El proceso educativo ha evolucionado, hoy en día hablamos de innovación docente, centrada en estudios que aportan a la mejora del proceso enseñanza aprendizaje. **Objetivo:** Relacionar las estrategias de aprendizaje, rendimiento académico y estilos de pensamiento en estudiantes de Medicina Humana de una Universidad Privada de Lima. **Método:** Se realizó un estudio descriptivo correlacional. La muestra fue de 403 estudiantes, de los cuales 88 (29%) eran de género masculino y el 216 (71%) de género femenino; cuyas edades estaban comprendidas entre los 16 y 52 años; participaron estudiantes de todos los ciclos de la carrera durante el año 2000. Se utilizó: El cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarios (CEVEAPEU) y el Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Stenberg-Wagner. Se analizaron los datos mediante La Prueba estadística de Correlación de Pearson y el coeficiente de correlación Rho de Spearman, **Resultados:** Se evidencia una relación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento, cuyo valor es de 0,010 y 0,000 ($p < 0.05$) respectivamente. Además, el valor del coeficiente de Spearman detalla, que existe un grado de correlación de 0,147 y de 0.603 entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico; y las estrategias de aprendizaje con los estilos de pensamiento respectivamente. **Conclusión:** Existe correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje, rendimiento académico y estilos de pensamiento, siendo una relación baja positiva y buena positiva respectivamente.

Palabras Claves: Estrategias de Aprendizaje, Estilos de Pensamiento, Rendimiento Académico, Estudiantes de Medicina Humana.

ABSTRAC

The educational process has evolved, today we speak of innovation teaching, which focuses on studies that contribute to the improvement of the teaching-learning process.

Objective: To relate the learning strategies, academic performance and thinking styles in Human Medicine Students of a Private University of Lima. **Method:** A correlational descriptive study was carried out. The sample consisted of 403 students, of which 88 (29%) were male and 216 (71%) females; whose ages were between 16 and 52 years; students from all career cycles participated during the year 2000. The following were used: The Questionnaire for the Evaluation of Learning Strategies in university students (CEVEAPEU) and the Stenberg-Wagner Questionnaire of Thinking Styles. The data were analysed using Pearson's Correlation Statistical Test and Spearman's Rho correlation Coefficient. **Results:** There are a relationship between learning strategies with academic performance and with thinking styles is evidenced, whose value es 0.010 and 0.000 ($p < 0.05$) respectively. In addition, the value of the Spearman Coefficient details that there is a degree of correlation of 0.147 and 0.603 between learning strategies with thinking styles respectively. **Conclusion:** There is a significant correlation between learning strategies, academic performance and Thinking styles, being a low positive and Good positive relationship respectively.

Key Word: Learning Strategies; Thinking Styles, Academic Performance, Human Medicine Students.

RESUMO

O proceso educacional evoluiu, hoje falamos de inovação docente, com foco em estudos que contribuam para a melhoria do proceso ensino-aprendizagem. **Objetivo:** Relacionar as estratégias de aprendizagem, desempenho acadêmico e estilos de pensamento em estudantes de Medicina Humana de uma Universidades Privada de Lima. **Método:** Foi realizado um estudo descritivo correlacional. A mostra foi composta por 403 estudantes, sendo 88 (29%) do sexo masculino e 216 (71%) do femenino; cujas idades estavam entre 16 a 52 anos; participaram estudantes de todos os ciclos de carreira durante o ano 2000. Utilizou-se o Questionário de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem em estudantes universitários (CEVEAPEU) e o Questionario de Estilos de Pensamento de Stenberg-Wagner. Os dados foram analisados por meio do Teste Estatístico de Correlação de Pearson e do coeficiente de Correlação Rho de Spearman. **Resultados:** Evidencia-se una relação entre as estratégias de aprendizagem com o desempenho acadêmico e com os estilos de pensamento, cujo valor è 0.010 e 0.000 ($p < 0,05$) respectivamente. Além disso, o valor do coeficiente de Spearman detalha que existe um grau de correlação de 0,147 e 0.603 entre as estrategias de aprendizagem e o desempenho acadêmico; e estratégias de aprendizagem com estilos de pensamento, respectivamente. **Conclusão:** Existe uma correlação significativa entre estratégias de aprendizagem, desempenho acadêmico e estilos de pensamento, sendo uma relação positiva baixa e boa positiva respectivamente.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem, Estilos de Pensamento, Desempenho Acadêmico. Estudantes de Medicina Humana.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es un proceso individual, influenciado por diversos factores como lo son: el contexto en donde se desenvuelve el individuo, los aspectos socioafectivos, emocionales e incluso la propia valoración que el estudiante tiene de sí mismo. Este campo nos conlleva a realizar estudios para poder comprender mejor el proceso de enseñanza aprendizaje y establecer lineamientos para la mejora de la educación. Cárdenas-Narváez, J. (2019).

Las estrategias de aprendizaje siempre han sido motivos de estudio, pues son aquellos procesos mentales o actividades que el estudiante realiza en su afán de entender, procesar y adoptar la información recibida a lo largo de su vida educativa, con la finalidad de lograr su objetivo. Debido a ello, nosotros como educadores debemos de prestar atención en las estrategias que nuestros estudiantes utilizan, y así enfocarnos en emplear didácticas educativas que faciliten este fin. Mercado-Elgueta, C., Illesca-Prety, M. & Hernández-Díaz, A. (2018).

Por otro lado, el rendimiento académico es una medida respecto a la capacidad de respuesta del estudiante. Este es estimado como el resultado del proceso de aprendizaje que puede darse de manera cuantitativa, cualitativa o ambas; y que en cierta manera representa los logros del estudiante a lo largo de su proceso educativo hacia un aprendizaje significativo que conlleve al desarrollo sus propias destrezas y habilidades. Fernández, S. (2018).

El estilo de pensamiento, es la forma predilecta que tiene el estudiante de pensar; y de dirigir su propia cognición y proceso de aprendizaje. Este contribuye de manera significativa a la variabilidad del rendimiento académico de los estudiantes y por ende permite realizar una adaptación de las estrategias de enseñanza para mejora de la calidad de aprendizaje. Robledo, P., García, J., Díez, C., Álvarez, M., Marbán, J., De Caso, A., Fidalgo, R., Arias, O & Pacheco, D. (2010)

Por todo lo anteriormente descrito y su importancia dentro de la mejora de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, se ha estudiado las variables en una muestra de 304 estudiantes de Medicina Humana de una Universidad Privada de Lima durante el año 2020 con la finalidad de obtener conclusiones acerca de la relación entre las variables descritas y así poder implementar lineamientos de mejora en la calidad educativa, donde el estudiante es un elemento activo y el docente es un facilitador del proceso.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

La calidad en la educación siempre ha sido y será un pilar importante en las Políticas educativas a nivel mundial, es por lo que toda investigación que se centra en este punto tiene un aporte importante en dicho contexto. Los estudiantes adquieren ciertas estrategias de aprendizaje con el fin de obtener un objetivo, que mediado por la motivación y su capacidad por aprender establece la efectividad del uso de estas mismas que se ve reflejada en su rendimiento académico.

Hoy en día el proceso de enseñanza aprendizaje no se centra solo en la transmisión de la información al estudiante, si no también en el desarrollo de las habilidades que desarrolla para construir y reconstruir sus conocimientos en respuesta a una determinada situación. Este enfoque requiere un rol diferente en la figura del docente quien deja de ser el actor central para convertirse en el facilitador, cambiando sus estrategias de ser directivas a ser orientadoras y mediadoras, dándose un trabajo colaborativo para el logro del desarrollo de la destreza y habilidad. (Rodríguez & Espinoza, 2017)

Por otro lado, Barrera, Vales, Sotelo-Castillo, Ramos-Estrada & Ocaña-Zúñiga (2020) hacen referencia que el Rendimiento académico de los estudiantes es un buen indicador el cual permite el acercamiento a la realidad educativa y sobre todo la importancia atribuida a la autorregulación que el estudiante posee sobre su propio aprendizaje lo cual permite la transformación de sus habilidades mentales en habilidades de rendimiento académico

Cabe detallar que, Cortellezi (2017) refiere que Sternberg relaciona los estilos de pensamiento con la forma como las sociedades se autogobiernan para lo cual se integran aspectos de personalidad, cognitivos y de aprendizaje. Es decir, esta teoría estudia como los individuos dirigen sus preferencias intelectuales y esfuerzos. Es por ello la importancia de los estilos de pensamiento respecto al rol que cumple en la educación especialmente en la formación académica del estudiante.

En Europa, tal como hace referencia, Alarcón-Díaz M., Alcas-Zapata, Alarcón-Díaz H., Natividad-Arroyo & Rodríguez-Fuentes (2019) de acuerdo a la Estrategia Europea 2020, consideran importante una educación de entornos de aprendizaje interactivos, con el desarrollo de tecnología de información y de comunicación centradas en innovación como parte de la modernización de la educación superior; detallándose la importancia de los modelos centrados en el aprendizaje donde actualmente el estudiante cumple un rol protagónico y el docente un rol facilitador en la construcción de sus conocimientos, haciendo referencia en las estrategias de aprendizaje.

Desde el punto de vista Iberoamericano, en México Ramos-Estrada, García-Cedillo, Sotelo-Castillo, López-Valenzuela & Murillo-Parra (2020) manifiestan la importancia que la enseñanza requiera la creación de un clima favorable para la misma, centrada en la motivación para que el estudiante desarrolle sus habilidades; por otro lado, resaltan la diversidad cultural y como las estrategias de aprendizaje intervienen en la construcción de un aprendizaje significativo para el estudiante.

En el contexto latinoamericano, basada en trabajos realizados en Chile, manifiestan la importancia de la calidad en la educación superior y que esta se centra en la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico; siendo importante determinar que estrategias permiten en el estudiante la capacidad de adquirir y emplear los nuevos conocimientos así como sus destrezas y capacidades para de esta manera ver reflejada una mejora en la calidad de educación., siendo importante su estudio en los diversos contextos educativos (Herrera-Núñez & González-Campos, 2019).

En el ámbito nacional, Salazar & Heredia (2019); estudian la relación de las estrategias del aprendizaje, estilos de aprendizaje y el rendimiento académico a nivel de diferentes contextos con la finalidad de plantear la existencia de la relación significativa entre las variables referidas y establecer conclusiones que puedan ayudar a la comunidad educativa en un mejor manejo con respecto a la educación brindada (Marín-Vásquez, 2018).

Sabemos que el proceso enseñanza aprendizaje se brinda en igualdad de condiciones a los estudiantes, sin embargo, los resultados esperados no siempre son los esperados. Es notorio que entre los estudiantes hay diferencias respecto a las estrategias de aprendizaje empleadas, así como su reflejo respecto al rendimiento académico y es allí donde parten las preguntas motivo de la presente investigación (Chávez, 2018)

Además, podemos manifestar que el estudiante, a lo largo de su proceso de enseñanza aprendizaje utilizara una diversidad de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que le garanticen competitividad en su campo de estudio. Por ello se dice que las estrategias bien utilizadas permiten que el estudiante obtenga el éxito y ello se vea reflejado en su rendimiento académico (Betancourt-Pereira, 2020)

Por otro lado, en investigaciones a nivel nacional han abordado el estudio de la relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de pensamiento, en una muestra de 477 estudiantes de una universidad privada de lima sur donde mediante instrumentos como el Cuestionario de CHAEA 32 simplificado de Vega y Patino y el Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner, se determino la existencia de una correlación positiva y altamente significativa (Bedreñana, 2019)

De acuerdo a todo lo referido anteriormente, la presente investigación se centrará en identificar la existencia de la relación significativa entre las estrategias de aprendizaje, rendimiento académico y estilos de pensamientos de los estudiantes de una Universidad Privada de Lima con la finalidad de establecer lineamientos para la mejora de la calidad educativa en el ámbito nacional, buscando brindar un perfil de nuestro estudiante y su rol en el ámbito del aprendizaje significativo.

1.2. Formulación del problema.

1.2.1. Problema general

¿Existe relación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020?

1.2.2. Problema específico

¿Existe relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020?

¿Existe relación entre las estrategias relacionadas con el proceso de información con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020.

1.3.2. Objetivos específicos

Establecer la relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020

Establecer la relación entre las estrategias relacionadas con el proceso de información con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Justificación Teórica

En los últimos años la educación ha sufrido cambios trascendentales los estudios acerca de Estrategias de Aprendizaje y de Rendimiento Académico nos ayudan a establecer lineamientos para encontrar la forma adecuada para que nuestros estudiantes aprovechen los conocimientos impartidos en las aulas de acuerdo a sus necesidades y expectativas, de esta manera se centra mejor la calidad de educación que se brinda en los Centros de estudios.

Para Beltrán, Pérez & Ortega (2006) las estrategias de aprendizajes, son definidas como operaciones o actividades mentales mediante las cuales el estudiante al llevarlas a cabo se facilita o mejora la realización de la tarea. Es por ello que el estudiante actúa estratégicamente con la finalidad de cumplir los objetivos establecidos que lo conllevaran a metas propuestas de acuerdo al medio que lo rodea.

Para la Psicología de la educación, Maris & Difabio (2015) el aprendizaje autorregulado que concierne al modelo cognitivista, quien ubica al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, estando en constante interacción con el ambiente y el entorno social en donde se desenvuelve; por lo cual se determina que el estudiante que aprende es capaz de vincularse en forma activa regulando su influencia con su entorno. Al conversar de estrategias de aprendizaje debemos centrarnos también en la clasificación de Gargallo (2006) quien se centra en: Estrategias afectivas, disposicionales o de apoyo, estrategias metacognitivas y estrategias cognitivas centradas en el procesamiento de la información.

De acuerdo a lo manifestado el estudio de las estrategias de aprendizaje relacionándolas con el rendimiento académico que es establecido como el aspecto dinámico del proceso de aprendizaje que guardan relación con el esfuerzo y la capacidad del estudiante, García & Palacios (1991) nos brindaría como parte académica una contribución al lineamiento de teorías educativas sobre todo a la concierne del aprendizaje autorregulado, establecidas con la finalidad de brindar al estudiante un mejor manejo para que pueda lograr sus objetivos trazados. Por lo anteriormente expuesto, la presente tesis contribuiría al desarrollo de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes que hoy atraviesan un modelo educativo desarrollado de forma virtual.

1.4.2. Justificación Metodológica

La presente tesis se justifica metodológicamente por que sienta sus bases en un estudio Descriptivo Correlacional planteado para la presente Investigación, el cual nos permitirá obtener a corto plazo conclusiones científicas importantes para establecer

lineamientos adecuados en el ámbito educativo y de esta manera poder mejorar el nivel de nuestros estudiantes que se verá reflejado en su desarrollo laboral. Recordando que el estudiante es el actor y generador principal de su propio conocimiento, partiendo de saberes previos y concretando a lo largo del tiempo sus conocimientos.

La presente tesis aporta a la Teoría del aprendizaje autorregulado, referente a las concepciones de aprendizaje y pensamiento, el aporte metodológico consiste en que el estudiante construya sus aprendizajes, se autorregulen y autogobiernen en el proceso del desarrollo del mismo; estando la labor de la docente centrada en proporcionar conocimientos para de esta manera asegurar los resultados de aprendizaje del estudiante.

1.4.3. Justificación Práctica

La Relación de Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico, Así como estilos de pensamiento nos ayudará a establecer lineamientos educativos adecuados con la finalidad de centrarnos en perfiles educacionales de calidad en el mundo globalizado en el cual habitamos, buscando y analizando así las estrategias que determinan un aumento del aprendizaje de nuestros estudiantes y su posterior desempeño en el ámbito laboral, es decir nos brindará una aplicación práctica identificando el estado de aprendizaje de los estudiantes y determinando los lineamientos adecuados para poder generar un aumento en su rendimiento académico pero principalmente un apoyo en el sector educativo que se verá reflejado en la comunidad.

1.4.4. Justificación Epistemológica

La presente Tesis Doctoral se centran en base al método empírico analítico el cual es parte del método científico basado en la experimentación y la lógica empírica, que sumada a la observación de fenómenos y sus respectivos análisis estadísticos nos brindara un adecuado soporte en los datos obtenidos para mejora de la calidad educativa.

Las teorías basadas en la observación y experiencias positivas sustentan una filosofía positiva, dicho termino aludido por Comte, quien manifestaba que todo conocimiento se basa en la observación y la experimentación rechazando la tesis metafísica que implica la obtención del conocimiento por vías que no guardan relación con la experimentación y la experiencia de los sentidos (Parra, 2005).

1.5. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de la presente Tesis Doctoral se centran en los permisos con la institución educativa para la obtención de datos de los estudiantes con la finalidad de establecer una adecuada información y así determinar con los resultados los lineamientos importantes para la población estudiantil. Por otro lado, actualmente también una limitación se centraría en el factor tiempo debido a la carga laboral que genera el home office, la coyuntura actual debido a la Pandemia COVID 19.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Nacionales

En Huancayo, Solorzano (2019) en su tesis tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de derecho de la Universidad Continental. La investigación fue de tipo no experimental, transeccional o transversal. La muestra fue de 149 estudiantes. Se utilizó el cuestionario ACRA abreviada para estudiantes universitarios, así como la base de datos de notas finales correspondientes al semestre 2017 – II. Los datos fueron analizados mediante el Coeficiente de correlación de Pearson ($Rho=0.241$) con un nivel de significancia del 5%, evidenciándose correlación positiva débil significativa entre ambas variables ello fue corroborado con un análisis de regresión con un coeficiente de 1,243

En Ancash, Paredes-Ayrac (2019) realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar las relaciones entre las estrategias cognitivas y metacognitivas respecto al rendimiento académico. La investigación desarrollada fue transversal con un diseño no experimental en donde participaron 466 estudiantes de las carreras de ingeniería (Civil, agrícola y Mina) de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. La investigación fue realizada mediante el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio además del Cuestionario de Estrategias de Control de Estudio. Los resultados exponen que el Promedio Ponderado de los estudiantes de las diferentes Escuelas de Ingeniería presentan valores de: 9.91 para Ingeniería Civil, 9.52 para Ingeniería Agrícola y 10.02 para Ingeniería de Minas. Los resultados del presente estudio permiten determinar que los estudiantes de ingeniería de minas y civil, presentan estrategias metacognitivas se encuentran en el nivel normal caso contrario respecto a los estudiantes de ingeniería agrícola que presentan un nivel apropiado. En el presente trabajo se concluyó la no existencia de relación significativa entre las estrategias cognitivas, metacognitivas referentes al rendimiento académico

En Lima, Marín-Vásquez (2018) en su tesis de maestría tuvo como objetivo determinar la asociación entre estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad de Lima, Perú. Se realizó estudio transversal analítico. La población estuvo compuesta por 198 estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura; se utilizó el instrumento ACRA de estrategias de aprendizaje y se basó en las notas del primer ciclo para medir el rendimiento académico Mediante el Coeficiente Rho de Spearman ($r= 0,386$ y $p<0,05$), por lo cual se determina la asociación positiva entre las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

En Cajamarca, Zelaya (2018) en su tesis doctoral planeo como objetivo establecer la relación entre estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional de Cajamarca durante el año 2016. Su estudio fue descriptivo correlacional, se aplicó a 316 estudiantes el Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner, forma corta y el de Nivel de satisfacción estudiantil. Se determino que no existe relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y la satisfacción estudiantil, existiendo si una relación significativa entre el estilo externo y el nivel de satisfacción estudiantil ($r= 0,404$) y finalmente que existe de nivel muy bajo ($0,1 < r < 0,15$) entre los estilos de pensamiento y el rendimiento académico.

En Lima, Hoyos (2018) en su tesis de maestría tuvo como objetivo establecer el grado de relación entre la aplicación de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de la facultad de derecho de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, su estudio es descriptivo y de diseño correlacional. La muestra estuvo comprendida por 77 estudiantes, utilizaron el Cuestionario estructurado para la evaluación de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico ($r=0,902$), determinando que existe una relación directa entre las estrategias y el rendimiento académico de los estudiantes, siendo las estrategias de caso las que guardan una estrecha relación con el rendimiento académico.

En Lima, Quiroz-Vela (2018) en su Tesis de maestría tuvo como objetivo identificar las estrategias de aprendizaje que aplicaban los estudiantes de la asignatura de Lingüística I de la Carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo

Palma. El presente estudio se realizó con 88 estudiantes quienes asisten regularmente a clases a quienes se les aplicó una Encuesta sobre estrategias de aprendizaje que fue validada con una confiabilidad de 0,772 a través del Alfa de Cronbach. El resultado determinó que los estudiantes utilizan más estrategias de ensayo, estrategias de apoyo o afectivas y estrategias de organización.

En Arequipa, Barrionuevo-Rodríguez (2017) condujo una investigación para evaluar la relación entre las estrategias motivacionales y el rendimiento académico en estudiantes de medicina del 1er, 3er y 5to año de estudios. Se utilizó el cuestionario CEVEAPEU para medir las estrategias de aprendizaje. En el caso del rendimiento académico, fue útil la media de notas de los cursos de cada año de estudios. Se halló que la estrategia de aprendizaje está asociada con el rendimiento académico, particularmente en los ítems del valor de la tarea ($p=0,046$), estado físico y anímico ($p=0,012$), mnemotécnicas para memorizar conceptos ($p=0,004$) y realizar motivación intrínseca ($p=0,020$).

En Lima, Ortiz (2017) en su tesis de maestría presentó como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académica Profesional de Ingeniería Industrial y Gestión Empresarial de la Universidad Norbert Wiener, su investigación fue correlacional-causal. De diseño no experimental, se aplicó el Test ACRA a estudiantes durante el 2012 al 2015 que cursaron la asignatura de Tecnología II, siendo el tamaño de la muestra de 73 estudiantes; se determinó de acuerdo al análisis estadístico que no existe una correlación positiva entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en el curso de Tecnología II respecto a las cuatro escalas que mide el Test

de ACRA: adquisición($p=0,216$), codificación ($p=0,231$), recuperación ($p=0,295$) y apoyo ($p=0,083$)

En Lima, Vildósola (2017) en su tesis de maestría se plantea como objetivo establecer la relación entre las estrategias del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes del Primer y Tercer ciclo de la Universidad Científica del Perú durante el semestre 2016 – I, su investigación fue de tipo descriptiva correlacional, trabajando con una muestra de 288 estudiantes del primer ciclo y 174 estudiantes del tercer ciclo. Utilizaron un Inventario de Cotejo de Información de Estrategias de aprendizaje que consta de 33 preguntas para identificar tres componentes de las estrategias de aprendizaje (habilidades Cognitivas, Habilidades Metacognitivas y Manejo de Recursos). La investigación concluyó que existe relación importante entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico ($p=0,000$).

En Cajamarca, Zavaleta (2016) realizó una tesis doctoral cuyo objetivo primordial fue determinar la influencia del uso de estrategias de aprendizaje de otro idioma para lograr un aprendizaje autónomo. Su estudio fue un cuasiexperimental utilizando una ficha de observación estructurada pre y post aplicación de la estrategia con una duración de 3 meses de 2 horas por sesión, concluyendo que los estudiantes no utilizaban estrategias de aprendizaje y que luego del post test un 79% la utilizaban siempre y un 21% casi siempre, finalmente se demostró la mejora del grupo experimental en un 75% que siempre utiliza las estrategias y un 25% que algunas veces, no evidenciándose mejora en el grupo control.

En Piura, Bruce-Marticorena (2016) realizó una tesis de maestría cuyo objetivo fue estudiar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del Curso de Microeconomía, de la Escuela de Negocios de la Universidad de Lima. La investigación es descriptiva, se utilizó un Cuestionario de 20 preguntas divididas entre las cinco estrategias de aprendizaje participaron, con un valor de 0.721 de confiabilidad según el Alfa de Cronbach. Participaron 76 estudiantes y luego de evaluar se determinó que la estrategia más utilizada fue la de apoyo y la menos utilizada las de organización y que no suelen utilizar las estrategias de aprendizaje.

2.1.2. Internacionales

En México, Salazar & Heredia (2019) desarrolló una investigación centrada en evaluar las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de medicina. Se utilizó el cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), cuyo resultado determinó que existe asociación entre presentar adecuados recursos de información ($p=0,0004$) y tener un rendimiento académico alto.

En Chile, Mercado-Helgueta, Illesca-Pretty & Hernández Díaz (2019) desarrollan una investigación cuyo objetivo es describir las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la Carrera de Enfermería de la Universidad de Santo Tomás Temuco, determinar su relación con el rendimiento académico, así como respecto a las variables sociodemográficas. Es un estudio de corte transversal, la muestra estuvo conformada por 185 estudiantes, utilizándose la Escala ACRA – Abreviada. Se determinó que los estudiantes utilizan principalmente la estrategia de adquisición (retención y relectura:

2.5+/- 0.6) además de la de apoyo (apoyo social: 2.3+/- 0.5). El predominio de las estrategias respecto al género es mayor en el femenino respecto al masculino. Además de no encontrarse relación entre el uso de estrategias y el rendimiento académico.

En Ecuador, Chávez-Arias (2018) condujeron una investigación para evaluar la asociación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes del curso de análisis matemático II. El diseño fue transversal analítico, y se midió la variable de interés con el cuestionario CEVEAPEU. Se encontró que el 52% de los estudiantes presentaban un bajo rendimiento y que el 48% un rendimiento mediano; por otro lado 19 estrategias son las más utilizadas por los estudiantes y que de estas, solo cuatro estrategias educativas estaban asociadas con el rendimiento académico.

En México, Torres (2018) desarrollo su tesis de acerca de la relación entre estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en la formación de ingenieros civiles. El diseño fue transversal y se aplicó el cuestionario de las Estrategias de Aprendizaje de Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU) a 34 estudiantes del noveno ciclo de la carrera, donde determinaron que el rendimiento no es directa ni inversamente proporcional al uso de estrategias de aprendizaje para la población estudiada ($r=0.23$).

En Chile, Gómez & Merino (2018) realizaron un estudio para evaluar las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Liceos municipalizados de la comuna de Talca. Su estudio fue transversal, aplicaron el Inventario de estrategias de estudio y aprendizaje en donde encontraron la existencia de relación entre ambas variables manifestadas $p<0,01$ respecto a motivación ($r=0,304$), administración del

tiempo ($r=0,182$), selección de tareas ($r=0,184$), y presentación de exámenes ($r=0,177$) y determinando que el estudiante de sexo masculino presenta mayor concentración y mejor manejo de la ansiedad respecto al femenino.

En México, Chong (2017) realizó un estudio acerca de los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca, para examinar su contexto familiar y universitario, así como sus niveles de percepción acerca del soporte que les brinda su familia, los problemas durante su proceso académico así como sus expectativas propias y familiares; concluyendo que existe relación entre el soporte familiar (61% buenas, 28% excelentes, 10% regulares y 1% malas) que los estudiantes perciben y su desempeño académico.

En México, Rodríguez (2017) realizó su tesis en la Facultad de Química de la UNAM debido al alto índice de desaprobación de los estudiantes del Primer Año, por lo cual determino como objetivo evaluar las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico determinado por el promedio general del estudiante. Se aplico el Cuestionario de Actividades de Estudio a 269 estudiantes quienes cursaban las cinco materias del primer ciclo. Se utilizo chi cuadrada para su análisis, evidenciándose que las estrategias de aprendizaje impactan en el desempeño académico de los estudiantes (Comprensión y retención de clases: $p=0,000$; Concentración y condiciones ambientales durante el estudio: $p=0,000$), aplicación de estrategias de aprendizaje y estudio: $p= 0,038$; Organización de actividades de estudio $p=0,000$)

Geduld (2016) realizó un estudio similar, en el cual se propuso explorar las diferencias entre las estrategias de aprendizaje autorreguladas y el rendimiento académico en

estudiantes que cursaban educación de forma virtual. Para lo cual diseñó una investigación transversal analítica utilizando entrevistas semiestructuradas. Se evidenció mediante un análisis factorial, la asociación entre presentar estrategias metacognitivas, de aprendizaje y elaboración respecto a tener alto desempeño.

En México, Rodríguez-Pérez & Madrigal-Arroyo (2016) realizaron un estudio para mostrar que las estrategias de aprendizaje que utilizaban los estudiantes del Centro Universitario Valle de México guardaban relación con su rendimiento académico, comparando también las estrategias que emplean los estudiantes de alto y bajo rendimiento. La investigación se realizó en la Carrera de Ingeniería en Computación, con una población de 186 estudiantes, se utilizó el instrumento llamado Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA). Se realizó el análisis estadístico donde se determinó que no existe correlación entre ambas variables excepto para la estrategia de automanejo con una relación significativa, determinándose que los procesos cognitivos juegan un rol trascendental para que las estrategias de aprendizaje se apliquen adecuadamente dándose un aprendizaje significativo

En España, Acevedo (2016) en su Tesis Doctoral de la Universidad de Málaga realiza un análisis acerca de las estrategias de aprendizaje que utilizaron los estudiantes universitarios del Programa de Bachillerato de Ciencias de Enfermería en la Universidad de San Juan de Puerto Rico, se realizó el estudio en 82 sujetos; la investigación fue descriptiva, inferencial de diseño transversal, se utilizó la Evaluación de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios; el estudio determinó el uso de diferentes estrategias para el aprendizaje de acuerdo al género pero que estas no son estadísticamente significativas., se observó un porcentaje más alto referente al

rendimiento académico en el género femenino y finalmente se encontró relación entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Estrategias de Aprendizaje.

2.2.1.1. Definición.

La definición de estrategias de aprendizaje, ha sido ampliamente estudiada por varios autores, Gutiérrez (2018) refería que el desarrollo de conocimientos habilidades, destrezas, actitudes y valores de los estudiantes es el principal objetivo del Sistema de Educación, es por ello la importancia del estudio de las estrategias de aprendizaje, rendimiento académico y estilos de pensamiento. A lo largo de la vida de un individuo se realizan procesos psicológicos que permiten que este adquiera nuevos conocimientos, lo que se denomina aprendizaje (Rodríguez, 2017).

Por otro lado, podríamos manifestar que mediante las estrategias de aprendizaje , el estudiante busca recibir dicha información y procesarla al máximo obteniendo beneficios propios como el aumento de conocimiento en determinado tema que contribuye al desarrollo de sus propias cualidades de manera eficiente y constructiva Siendo una estrategia de aprendizaje, el proceso facilitador para la adquisición, almacenamiento y organización de los pensamientos para la toma de decisiones antes, durante y después de la ejecución de una tarea; de esta forma los estudiantes establecen sus estrategias de aprendizaje para lograr el desarrollo de sus competencias (Morales-Sosa & Cruz-Torres, 2009).

En su momento Vásquez (2010), manifestó que en la Educación Superior predomina una enseñanza acerca de contenidos disciplinarios y por ende una evaluación centrada en el aprendizaje de la misma, siendo para muchos una base mediante la cual se toman los lineamientos académicos. A través de las estrategias, el estudiante procesa, organiza, retiene y recupera el conocimiento que tiene que aprender, lo que lo conlleva a la planificación, regulación y evaluación de los procesos que demanda una tarea determinada, es pues un conjunto de procesos y actividades que un estudiante realiza en los pasos referidos anteriormente para el desarrollo de su proceso de aprender (Roux & González, 2015).

Negrete (2010) manifestó que el aprendizaje, es un proceso complejo mediante el cual el individuo integra su parte personal, desarrollando una capacidad de elaborar una explicación del mundo en función de ellos, integrando de esta manera su acervo personal, entendiendo que el aprendizaje se centra en un proceso que permite la socialización e integración del individuo, lo cual se realiza a través de un perfeccionamiento de estrategias de aprendizaje, que involucra a diversos actores como el pedagogo y el docente, quienes forman parte del desarrollo del aprendizaje.

También es importante resaltar el aporte de Bernardo-Carrasco (2004), quien manifiesta que la estrategia de aprendizaje es un procedimiento e instrumento mediante el cual, el estudiante adquiere o emplea intencionalmente como recurso para efectivizar su aprendizaje significativamente; el estudiante selecciona las estrategias apropiadas tomando en cuenta su complejidad respecto a las tareas y los contenidos

que esta demande para su realización, llegando de esta manera concluir con su objetivo trazado.

Para Diseth & Martinsen (2003), la estrategia de aprendizaje es un conjunto organizado, intencional y consciente que realiza el estudiante para concretar su logro con eficacia, teniendo como objetivo el aprendizaje dentro de un contexto social en el cual se desenvuelve. De esta forma, el estudiante pretende establecer una estrategia para obtener el aprendizaje, a través del diseño de planes de acción que se ajustan a metas. De acuerdo a ello pone en marcha habilidades, técnicas efectivas para de esta manera concretar lo planteado en un inicio por el mismo estudiante (Pintrich & García, 1993).

Así mismo, Weinstein, Husman & Dierking (2000) manifiestan que las estrategias de aprendizaje determinan acciones, comportamientos, pensamientos, creencias y emociones, que en cierta manera permiten que el sujeto pueda adquirir información e integrarla para posteriormente traducirla en conocimientos y habilidades nuevas. En su momento, Weinstein & Mayer (1986) definieron a las estrategias de aprendizaje como actividades que realiza el estudiante durante su propio proceso de aprendizaje con la finalidad alcanzar un determinado fin u objetivo, ello influye sobre sus procesos afectivos y cognoscitivos.

Se tiene que manifestar, que durante los primeros ciclos es cuando los estudiantes empiezan a adoptar diversas estrategias de aprendizaje para poder aprender, dando de esta manera el primer paso trascendental en el inicio de su carrera profesional. Hoy en día, la población universitaria de las diversas carreras profesionales, enfrentan

problemas en el aprendizaje en los diversos cursos, ello se ve reflejado en la cantidad de desaprobados que se presentan en cada ciclo, lo cual se aprecia constantemente, debido a ello los estudiantes adoptan diversas estrategias de aprendizaje, de esta manera mejoran en cierta medida su rendimiento académico siendo primordial ello, para llegar a su objetivo, el cual es ser un profesional competente en la sociedad donde se desenvuelve. Es por ello que, García-Valcárcel & Tejedor (2017) manifiestan la importancia de un enfoque curricular por competencias donde los estudiantes utilizan las estrategias de aprendizaje con el propósito de reforzar su aprendizaje y por ende mejorar su rendimiento académico.

2.2.1.2. Teorías de Aprendizaje.

2.2.1.2.1 Teoría Conductista.

Esta teoría se centra en la conducta del ser humano, el cual depende del entorno en el cual el individuo se desenvuelva, en donde lograr obtener cambios en su aprendizaje mediante estimulaciones. En esta corriente llamada Conductismo hay una variedad de autores, quienes se centran en 4 elementos principales (El objeto de estudio es la conducta, Su método es el empírico, la conducta se sustenta en el acuerdo a la situación, a la respuesta y el organismo y finalmente que la psicología tiene como fin la predicción y por ende la modificación de la conducta). Skinner fue uno de sus propulsores, centrándose en el esquema de operación – respuesta -estímulo, lo cual denomino como conducta operante, en donde describen al estudiante como un sujeto activo que busca cambios en el medio en que se desarrolla. Esta teoría funciona más a un nivel de etapa infantil y primaria (Tiscañero, 2016).

2.2.1.2.2. Teoría Constructivista

Sus destacados defensores fueron Ausubel, Piaget y Vygotsky, que barca la construcción de su propio aprendizaje, el cual se genera día a día como resultado de una interacción de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales de una persona. Piaget se centró en el desarrollo cognoscitivo del niño de acuerdo a su edad enfatizando su estructura mental; detallando que en la etapa adulta se centran las operaciones formales, siendo el estudiante capaz de realizar las altas abstracciones. Por otro lado, Vygotsky visualiza al ser humano desde un punto de vista social enmarcándolo en funciones mentales superiores (innatas) e inferiores (adquiridas), habilidades psicológicas y la zona de desarrollo próximo (relación entre el desarrollo real y el potencial). Y finalmente la Teoría de Ausubel que considera que el estudiante tiene una estructura cognitiva que consiste en un conjunto de ideas que son propias de él y que a ello se agregan un nuevo aprendizaje (Tiscaño, 2016).

2.2.1.3. Características de las Estrategias de Aprendizaje

Para, Pozo & Postigo (1993) respecto a los rasgos de las características de las estrategias de aprendizaje, detallan lo siguiente:

- a. Manifiestan que su aplicación es controlada, no siendo automática; por lo cual cuentan con planificación y control de ejecución que están relacionadas a la metacognición.
- b. Estas implican un uso selectivo de los propios recursos y las capacidades; se refiere a que para que un estudiante desarrolle una estrategia debe de disponer de recursos alternativos, los cuales dependiendo de la tarea determinará el más adecuado para su fin.

- c. Estas están constituidas también de otros elementos como son las denominadas técnicas o tácticas y habilidades o destrezas. Por ello se manifiesta que la eficacia de una estrategia va a depender de la técnica que la compone.

2.2.1.4. Tipos de Estrategias de Aprendizaje.

El educador es consciente que el actor principal en el proceso de educación es el estudiante, ello ha implicado un cambio de paradigmas, rediseñando el escenario universitario, lo que implica centrarnos en atender componentes cognitivos y afectivo emocionales del aprendizaje (Herrera-torres & Lorenzo-Quites, 2009).

Es por ello, que debemos de tener presente que el docente requiere de innovar, pues debe progresar hacia una enseñanza ya no centrada en él, si no en brindar una prioridad hacia el aprendizaje, a fin de que el estudiante llegue a la obtención de un aprendizaje significativo, accediendo intelectualmente al manejo necesario de la información de un determinado tema (Herrera-Torres, 2007; Lorenzo-Quiles, 2007; Pegalajar, Palomino, Pérez & Colmenero, 2013; Ramsden, 2003; Sander, 2005). Dansereau (1978) manifestó que existen dos tipos de estrategias de aprendizaje: las primarias, quienes son aquellas que operan directamente sobre el material informativo y por ende existe una relación directa entre ellas y los procesos de comprensión retención y recuperación; y las estrategias de apoyo, aquellas centradas en mantener un clima cognitivo adecuado, haciendo referencia a la elaboración y programación de metas planeadas por el estudiante.

Posteriormente, (Pintrich & García, 1993; Pintrich, Smith, García & Mc. Keachie,1991) hacen referencia a tres tipos de estrategias de aprendizaje: Las Cognitivas en ellas están comprendidas estrategias de repaso, elaboración y organización de la información, es decir aquellas que están relacionadas con el pensamiento crítico; las estrategias metacognitivas, las cuales están centradas en la planificación, control y regularización de las actividades que se realizan durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje; y finalmente las Estrategias de Regulación de recursos, las cuales se centran en la organización del tiempo, el ambiente de estudio, el aprendizaje con pares, la regulación del esfuerzo y por ende también la búsqueda de ayuda.

El estudio de las estrategias de aprendizaje es amplio, y es por ello que han sido y seguirán siendo estudiadas; debido a lo anteriormente expuesto, Beltrán & Bueno (1997) realizan una división de las estrategias de aprendizaje en base a su naturaleza y función de las mismas, determinando así que dichas estrategias de acuerdo a su naturaleza estas pueden ser las siguientes: Cognitivas, Metacognitivas y de Apoyo, a continuación, se detallarán:

A. Estrategias Cognitivas:

Son interpretadas como la integración de las estrategias de los pensamientos y comportamientos, que conducen a la adquisición de la información, recuperación de la información disponible, así como a integración de los conocimientos previos existentes, Weinstein, Husman & Dierking (2000). Por otro lado, Chadwick (1988) determina que las estrategias cognitivas, viene a ser procesos de dominio general,

que se centran en el control del funcionamiento de las actividades mentales; ello incluye las habilidades, técnicas y destrezas que el sujeto o estudiante usa de forma consciente o inconscientemente, teniendo como objetivo manejar, controlar, mejorar y dirigir sus esfuerzos en todo lo referente a sus procesos cognitivos, como lo es el procesamiento, atención y ejecución, en el proceso de aprendizaje. Es decir, son denominadas destrezas de manejo propio donde el estudiante durante un periodo determinado adquiere el manejo de su propio proceso de atender, aprender, pensar y resolver problemas demostrándose así mismo el logro de sus objetivos.

Para González-Torres & Touron (1992) las estrategias cognitivas se centran en la integración del material nuevo con el conocimiento previo; lo cual suma un conjunto de estrategias utilizadas para aprender, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje que el estudiante se traza durante todo su proceso de aprendizaje.

De acuerdo a lo detallado líneas arriba Muñoz, Wong, & Yacsa (2014) manifiestan que dentro de las estrategias cognitivas podemos distinguir, las siguientes:

- a. Estrategias de recirculación de información, las cuales están centradas en la repetir en forma activa los contenidos (en forma verbal o escrita), o centrándose en partes claves; por ejemplo: Evocar en forma repetida términos. Oraciones o frases en voz alta, Uso de nemotecnias, Copiar o tomar notas literales del tema a estudiar, técnicas de subrayado de puntos importantes.
- b. Estrategias de Elaboración: las cuales están centradas en dos niveles; el simple que se basa en la relación entre el material que el estudiante va a aprender; y el

complejo concerniente a la integración de la información de los conocimientos que previamente posee. Además, se recalca que el proceso de almacenamiento que dura más, es aquel que depende de la elaboración y organización de la información que de una nemotecnia; y que este consiste en: resumir, utilizar y crear analogías, parafrasear, tomar notas de tipo no literal y responderse así mismo preguntas. La elaboración se centra en tácticas como: elaboración de analogías o metáforas en base a lo estudiado, construcción de imágenes visuales que están relacionadas a la información, el establecimiento de relaciones entre la información leída y los conocimientos previos, buscando la aplicación de lo aprendido, parafraseando, es decir buscando el sentido de lo aprendido y aplicarlo.

- c. Estrategias de Organización: Estas estrategias tienen la particularidad de permitir que la información sea más significativa y manejable en beneficio del estudiante, lo cual facilita su aprendizaje. Se caracteriza porque se centra en agrupar y jerarquizar la información en base al desarrollo de resúmenes o esquemas además de realizar secuencias lógicas que le brindan un beneficio.

B. Estrategias Metacognitivas.

Las cuales implican el autoconocimiento, las propias habilidades cognitivas para evaluar; y de esta manera saber qué tanto se aprendió y que tanta falta por conocer, ello nos permitirá la modificación del aprendizaje si fuera conveniente. Estas estrategias están más centradas en lo que concierne la parte procedimental (el ¿cómo? y el ¿cómo hacer? Este se centra en el conocimiento de las capacidades y a la vez de las limitaciones de los procesos de pensamiento que

están relacionadas a: la persona, la tarea, la estrategia y el ambiente.

Chamot & O'malley (1987) refirieron que las estrategias metacognitivas requieren de ciertas características como: Planificación organizativa (seleccionar las estrategias para la realización de una tarea), Planificación funcional (identificar funciones y componentes), Atención selectiva (centrar la atención en puntos específicos), Identificación del problema (identificar aquello que pueda entorpecer o frenar el desarrollo de la tarea), Evaluación de las estrategias (analizar si fue la estrategia adecuada). En otras palabras, las estrategias metacognitivas se centran en el propio proceso del aprendizaje, trabajando sobre el propio proceso del aprendizaje.

Se tiene que manifestar que también que Pintrich, Smith, García & Mc. Keachie (1991) manifiesto que las estrategias metacognitivas se centran en tres procesos denominados: planeamiento, control y regulación. El primero implica la activación de aspectos que implican el conocimiento previo lo cual permite una organización y comprensión de material. El segundo se centra en la evaluación de la atención, cuestionándose así mismo. Y por último la regulación implica el ajuste de las acciones cognitivas respecto a la función del control.

C. Estrategias de apoyo.

Las cuales implican el mejoramiento de la eficiencia y de las condiciones del aprendizaje, se centran en la motivación, concentración, atención, manejo de tiempo en forma efectiva Tiscañero (2016).

Finalmente podemos manifestar que el estudiante requiere un sistema de aprendizaje autónomo, facilitándole la construcción de sus conocimientos y por ende la interpretación de forma significativa del ambiente en el cual se rodea Fry, Ketteridge & Marshall (2003); Gairín & Martín (2004); Herrera & Cabo (2008). Se debe de considerar en todo momento que el aprendizaje es un proceso que se da y dará a lo largo de toda la vida del individuo (Herrera, Lorenzo & Rodríguez, 2008).

2.2.1.5 Aprendizaje Significativo.

Ausubel (1983) manifiesta que la comprensión es la base de lo que denomina Aprendizaje significativo, que se desprende de sus teorías, donde se manifiesta la importancia de que los contenidos deben estar organizados mediante secuencias lógicas – psicológicas apropiadas, guardando un orden y relación entre sí, teniendo en cuenta que se deben de realizar a través de sistemas conceptuales que implican esquemas de conocimientos y/ conceptos. El rol del docente es transcendental, pues es un actor importante ya que involucra conocimientos previos que el estudiante tenga, debido a experiencias o vivencias, lo cual facilite su nuevo conocimiento, considerando necesario:

- La Representacional: Basado en el uso de símbolos, los cuales permiten recordar nombres, fechas, datos, etc. Hoy en día es conocido como Nemotecnia
- Los Conceptos: Lo cual contribuye a la no memorización si no asimilación de conceptos mediante abstracciones significativas para el estudiante.
- Proposicional: Se da por intermedio del diálogo, mediante ideas generales, de las cuales se llega por medio del interés y necesidad del estudiante.

Rodríguez (2011) refiere que el aprendizaje significativo es un proceso crítico que es posible solo si el estudiante incorpora para sí, un sentido relevante a sus esquemas mentales, es decir, es aquello que se aprende, debido a que así queda integrado a la estructura propia de los conocimientos que forma el individuo diariamente. Por otro lado, Ausubel (2002) señala dos condiciones necesarias para que se dé el aprendizaje significativo: la primera centrada en la potencialidad significativa de los materiales y relacionada a la predisposición del estudiante en su intencionalidad para aprender (Matienzo, 2020).

2.2.2. Rendimiento Académico.

2.2.2.1 Definición.

El estudiante siempre es evaluado, y debemos ser conscientes que nuestra forma de realizarlo es mediante su rendimiento académico; es por ello que, basándonos en ellos, debemos de considerar que este es definido por la Enciclopedia de Pedagogía / Psicología de la siguiente manera: "Del latín reddere (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Teniendo en cuenta la definición básica del rendimiento, pasare a detallar lo que diversos autores exponen acerca del mismo tema.

Algunos autores lo definen como un elemento esencial a la hora de medir la denominada eficacia en el ámbito educativo, la cual se realiza por intermedio de dimensiones cuantitativas o cualitativas, Fajardo, Maestre, Felipe, León del Barco & Polo del Río (2017). La calificación de los diversos logros que obtiene el estudiante de acuerdo a los objetivos trazados para su aprendizaje es referida como un proceso técnico pedagógico lo cual es conocido por muchos como

rendimiento académico, ser estudiante universitario enmarca ser el protagonista de su propia carrera, conduciendo las riendas de su educación a nivel superior (Paul, 2006).

El desarrollo de ciertas actitudes, comportamientos y estrategias en el estudiante, es fundamental para su adecuado desempeño académico y/o rendimiento académico, el cual se reflejara posteriormente en un entorno laboral que lo enfrenta a situaciones que requieren de competencias genéricas, como habilidad para trabajar en forma autónoma, capacidad para actuar en nuevas situaciones, capacidad crítica y autocrítica, capacidad de trabajo en equipo y capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, entre muchas otras (Barrionuevo-Rodríguez, 2017).

Finalmente podríamos mencionar que, Vélez-Van Meerbeke & Roa-González (2005) manifiestan que el rendimiento académico se centra en el cumplimiento de las metas, logros y objetivos que se establecen en un programa o curso que está cursando un estudiante. Este punto siempre se ve reflejada en una nota cualitativa o cuantitativa según sea determinada por la institución que preste el servicio educativo. Por otro lado, también se hace referencia que es producto final, luego de la asimilación del contenido de los programas de estudio, la cual se ve reflejada en una escala ordinal.

2.2.2.2. Factores que influyen en el Rendimiento Académico

Los factores que influyen en el Rendimiento académico, de acuerdo a planteamientos de autores como: Erazo (2012); Garbanzo (2007); Navarro (2003), se determinan tres categorías y subcategorías, que se encuentran en relacionadas a

determinantes personales, sociales e institucionales, los cuales pasaremos a detallar a continuación, determinando de esta manera las características propias de cada categoría, lo cual nos ayudará a comprender mejor:

A, Determinantes Personales.

Es todo lo concerniente al individuo, tales como la autovaloración (concerniente a la percepción para alcance de sus logros), autoeficacia percibida (su propia creencia lo impulsa a la obtención de sus propias metas. Garbanzo (2007) determina que aquellos estudiantes que tienen creencias de auto eficiencia académica obtienen mayor éxito en sus resultados. Otros determinantes también son La Inteligencia, las aptitudes, el bienestar psicológico y la motivación (Intrínseca y extrínseca). Respecto a este último punto Pérez-Luño, Ramón-Jerónimo & Sánchez-Vásquez (2000) refieren que la falta de motivación de los estudiantes se refleja en; bajas calificaciones, ausencia a clases, desaprobación de cursos e incluso en deserción de sus estudios.

B. Determinantes Sociales

Estos están relacionados a las diferencias o desigualdades sociales y culturales, el entorno familiar, nivel educativo de los padres, disposición de recursos, contexto socioeconómico, variables demográficas. En este aspecto, Erazo (2012) manifiesta que en ambientes familiares arbitrarios, indiferentes o violentos, el reflejo de los resultados académicos es bajo. Por otro lado, Garbanzo (2007) explica que salvo excepciones el grado de instrucción de la madre, en quien recae la responsabilidad de la educación de la familia es de suma importancia.

C. Determinantes Institucionales

En este punto, Garbanzo (2007) detalla la importancia de las instituciones, respecto a perfil de ingreso, desde su examen hasta todo el desarrollo del estudiante durante su vida universitaria, ello incluye la infraestructura, el plan de estudios, el vínculo con los docentes, así como las estrategias de enseñanza, los servicios de apoyo para el estudiante, el ambiente estudiantil que puede ejercer positivamente o negativamente respecto al rendimiento académico.

2.2.2.3. Modelos explicativos del Rendimiento Académico.

Algunos autores Gómez (2003) hacen referencia que no existe una relación directamente proporcional entre los buenos estudiantes y las variables que los caracterizan, e incluso las variables motivacionales requieren de la interacción con otras para así determinar influencia sobre al aprendizaje. Para Martín & García (1999) quienes toman algunos modelos explicativos que interrelacionan las variables afectivas del aprendizaje y rendimiento con las cognitivas.

Un Modelo importante de mencionar es el Pintrich (1994) quien se centra en el contexto sociocultural que influye en las expectativas, metas y en otros aspectos afectivos del estudiante, lo cual influye en su conducta y uso de estrategias que lo conllevan al éxito; para el la motivación es importante y esta puede verse influenciada por: el contexto sociocultural (normas, practicas educativas, el nivel cultural, el ambiente de aprendizaje, etc.); el contexto de clase (la tarea, la autoridad, el reconocimiento, etc.); los factores internos (creencias, nivel afectivo del estudiante, etc.); y la conducta motivada (compromiso, esfuerzo, etc.).

Por otro lado, se plantea Covington (1993) que todo estudiante se siente motivado por el logro del éxito académico y a la vez, por la ansiedad al fracaso; por lo cual está en marcado en cuatro perfiles de estudiantes: El estudiante exigente, El estudiante orientado al éxito, El estudiante evitador del fracaso y el estudiante resignado al fracaso. El importante que el estudiante logre un equilibrio entre su manejo de estrategias que lo conlleve al éxito y su nivel de ansiedad, es básica su autoconfianza en el logro de sus metas.

Si bien es cierto, Hernández & García (1991) determinan que el rendimiento está regulado por cuatro factores: Las aptitudes intelectuales pueden ser convergentes o divergentes, lo cual depende si se plantea una solución única o múltiple, diferente y original; Los motivos que le impulsan a estudiar (centrado en el deseo del logro de metas, de obtener aprobación, de plasmar acciones, etc.); los rasgos o estilos de personalidad (el autoconcepto, el autocontrol); tipo de tareas a las que se enfrenta el estudiante (reproductivas, productivas,, heterónomas y autónomas).

Finalmente, un modelo más integral fue planteado por Entwistle (1988), quien relaciona la motivación, el estilo de aprendizaje, la intención y los procesos; debido a ello distingue tres tipos de estilo: El profundo centrado en la motivación intrínseca; el superficial centrado en la motivación del miedo al fracaso; el estratégico o concreto centrada en el rendimiento hacia el cumplimiento de los requerimientos demandados por el docente.

2.2.2.4. El Rendimiento Académico en la Universidad Privada Norbert Wiener

El Sistema Educativo peruano expresa el rendimiento académico en base a una Escala Vigesimal, la cual se da mediante Evaluaciones permanentes, Evaluaciones parciales y finales. La Universidad Privada Norbert Wiener, Casa de Estudios Universitarios, imparte los mismos lineamientos; pues nuestros estudiantes son evaluados de forma permanente mediante el sistema vigesimal, esta evaluación se realiza en base a lineamientos establecidos en los sílabos de cada asignatura en donde constan las rubricas de los cursos, para que nuestro estudiante conozca los criterios con los cuales será evaluado. Por otro lado, también rinde Exámenes Parciales y Finales de los temas abordados durante el desarrollo del curso. La Escala Nominal y Ordinal del Rendimiento esta detallada en el Reglamento Académico General. Capítulo IX – De la Evaluación de aprendizaje donde se detalla esta evaluación y es en el artículo 75, del mismo donde se detalla una valoración cualitativa y cuantitativa, respecto a la Escala de Rendimiento:

✓ Sobresaliente	18 - 20
✓ Notable	15 - 17
✓ Aprobado	11 - 14
✓ Desaprobado	00 - 10

2.2.3 Estilos de Pensamiento

2.2.3.1 Definición

El estilo de pensamiento, definido Sternberg & Grigorenko (1995) como la forma que el individuo piensa, se centra en la relación que el estudiante despliega su capacidad para dirigir su propia cognición y por ende su propio proceso de aprendizaje. Es Sternberg (1999) quien lo aborda de acuerdo a la Teoría del autogobierno mental, donde se distinguen 13 estilos de pensamientos determinados en 5 dimensiones: Forma, (jerárquico, oligárquico, monárquico y anárquico); Función (legislativo, ejecutivo y judicial); Campo o ámbito desde el cual se procesa la actividad (interno y Externo); Nivel de actuación que abarca los estilos: (local y global); y la Tendencia que orienta la actividad o la inclinación (conservador y liberal).

Por otro lado González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega, Álvarez, Roces, Gonzáles, Bernardo, Valle, Cabanach, Rodríguez & Rosario (2004) manifiestan que los estilos de pensamiento explican la variabilidad en el rendimiento de los estudiantes de cualquier nivel, por lo cual es importante el aprendizaje autónomo del estudiante, pues fomenta el control del mismo para para el cumplimiento del proceso; ello nos permitirá un mejor abordaje de las estrategias de enseñanza asegurando un aprendizaje de calidad.

Así mismo, Sternberg (1999) propuso el Modelo de Estilos de Pensamiento denominado el Autogobierno Mental en donde se realiza una analogía entre las

formas de gobierno a nivel mundial y los estilos de pensamiento de las personas, siendo estos estilos de pensamiento las medidas preferidas para aplicar, utilizar y explorar la propia inteligencia, presentándose estos estilos de forma individual.

2.2.3.2. Los Tipos de Estilo de Pensamiento

Para Miranda (1999) los estilos de pensamiento están implicados con las preferencias individuales concernientes a las tareas y procesos cognitivos que se encuentran en interacción con el ambiente sean personas o situaciones, durante el desarrollo y socialización.

A. Teoría del Autogobierno de Sternberg:

Para Sternberg (1999), estos estilos se centran en: 13 estilos de pensamientos determinados en 5 dimensiones: Forma, (jerárquico, oligárquico, monárquico y anárquico); Función (legislativo, ejecutivo y judicial); Campo o ámbito desde el cual se procesa la actividad (Interno y Externo); Nivel de actuación que abarca los estilos: (local y global); y la Tendencia que orienta la actividad o la inclinación (conservador y liberal).

i. De acuerdo a la Forma: Este punto se centra más en la manera como la persona va a abordar los problemas y el mundo; esto puede realizarlo desde más de una perspectiva, por lo que origina referir 4 estilos de pensamiento (jerárquico, oligárquico, monárquico y anárquico) que pasaremos a detallar respecto al enfoque y características de los mismos para una mejor comprensión:

i.1 Jerárquico: Referido al abordaje o manejo de los problemas desde diferentes perspectivas, estableciendo jerarquías y necesidades; lo cual permite la distribución de recursos con prudencia pues son conscientes que no se pueden alcanzar todas las metas por igual y que hay jerarquía entre ellas. Son personas conscientes, tolerantes y un poco flexibles, se determinan mediante – el fin no justifica los medios (Miranda, 1996).

i.2. Oligárquico: Referido a un abordaje de los problemas desde diferentes perspectivas, teniendo en cuenta que los objetivos y metas son importantes; lo cual lo conlleva a una buena motivación por varias metas que usualmente son contradictorias entre si, lo cual le hace difícil establecer una priorización de las metas y asignación de recursos. Estos seres humanos pueden sentir presión al repartir su tiempo u otros recursos pues caen en exigencias contradictorias (Miranda, 1996).

i.3. Monárquico: Implica un abordaje desde una sola perspectiva, la persona toma en cuenta un solo objetivo a la vez, teniendo un sentido limitado de las prioridades y alternativas. Tan solo se motiva por una sola meta o necesidad a la vez, priorizando los aspectos que más le interesan, se ciñen a una idea principal, tratando el problema mas no los detalles y centrándose en ver los problemas desde un solo punto de vista, si en el caso no visualiza una correlación entre algo y sus preferencias, lo toma como algo de poca importancia (Sternberg, 1999).

i.4. Anárquico: Centrado en abordar los problemas aleatoriamente, utilizando diversos procedimientos para la solución. Son individuos que abordan de manera

asistemática y aleatoria, no se centran en un punto específico. Son irreflexivos respecto a sus objetivos, siendo intolerantes, inconscientes y muy flexibles ya que tienen el pensamiento que todo les sirve. Son creativas viendo soluciones que otros pasan por alto, por lo que requieren disciplinar, dominar y organizar su amplio potencial creativo (Sternberg,1999).

ii. De acuerdo a la Función: Aquí nos centraremos en como maneja, su orientación, sus reglas, su capacidad creativa, análisis, su perfil profesional, así como su forma de abordar su mundo. Aquí se contempla: El Estilo Legislativo, El Estilo Ejecutivo y El estilo Judicial, los cuales pasaremos a detallar a continuación:

ii.1. Legislativo: Está conformado por personas que están orientados a crear formulas, planear soluciones a los problemas, centrados más en formular las leyes que seguirlas; poniendo en tela de juicio las normas y directivas antes que aceptarlas. Es decir, establecen sus propias reglas, prefiriendo las actividades creativas, constructivas y de planeamiento. Usualmente este estilo radica en aquellas profesiones que eligen desarrollar su nivel de capacidad creativa como el escritor, científico, artista, arquitecto, etc.

ii.2. Ejecutivo: Centrado en personas que tienden a seguir las reglas y manejar los problemas de forma estructurada y planteada de antemano, no son creativos sino más bien completan lo establecido o convencional. Realizan actividades ya determinadas de antemano que no implica cambios. Aquí encontramos a las profesiones como el derecho. Fuerzas armadas (militares, aviadores, marinos),

fuerzas policiales, cirujano, gerentes, etc. (Miranda, 1996).

ii.3. Judicial: Caracterizado por presentar la realización de análisis, comparación, contrastación. Evaluación, corrección y juzgamiento de ideas, procedimiento, reglas y contenidos; son personas que prefieren criticar la manera de como realizan los procedimientos otras personas brindando su opinión de cómo es la forma correcta de realizar algo. Las profesiones orientadas en este estilo son: los jueces, críticos, analistas, consultores, psiquiatras, etc. (Miranda, 1996).

iii. De acuerdo al Campo o Ámbito desde el cual se procesa la actividad, Se centra en el tipo de interrelación con las personas, sea con ella misma y con otros; es decir en cierta manera hablaríamos de la dualidad Introversión y extroversión; así como de la capacidad para realizar trabajo en equipo y el manejo de situaciones de la vida cotidiana. En este punto, se detalla 02 estilos: El Estilo Interno y El Estilo Externo.

iii.1. Interno: Centrada en las personas introvertidas, las cuales desarrollan tareas individuales, llegando a veces a tomar distancia y tener poca relación social. Son personas poco sensibles y atentos, llegando a ser considerados distraídos, les fascina el trabajo en la soledad y aplican su inteligencia prescindiendo de las personas, no discuten otras perspectivas, utilizando sus propios puntos de vista (Sternberg, 1999).

iii.2. Externo: Esta centrada en las personas extrovertidas, abiertas, expansivas, con conciencia social, les fascina el trabajo en equipo, interactuar con otros,

intercambiar ideas y participar en actividades en las que pueden compartir e interactuar e intercambiar opiniones con los de más; son considerados personas conscientes acerca de lo que sucede en su medio externo a otras personas (Sternberg, 1999).

iv. De acuerdo al Nivel de Actuación que abarca los estilos: Centrada en la línea de planteamiento de un problema para la ejecución de su solución Miranda (1996). En este punto se desarrollará 02 estilos: El Local y El Global. Pues nos determina la capacidad de la persona para el manejo de las situaciones desde un aspecto general o más específico:

iv.1. Local: Se centra en el problema en base a cuestiones concretas y específicas, afinando los detalles. Orientada a la práctica de una situación, desde una perspectiva realista. Analizan la descomposición del problema para resolverlo sin trabajar en la totalidad del mismo, son consideradas personas analíticas con una capacidad de trabajar con la totalidad por lo cual muchos los consideran pragmáticos en su estilo de desarrollo de los problemas (Sternberg, 1999).

iv.2. Global: Centrado en el abordaje de los problemas teniendo en cuenta cuestiones abstractas y amplias, ignora los detalles; es decir destaca los aspectos generales, viendo su integración en el marco general. Son personas que conceptualizan y trabajan en un mundo de ideas, de pensamientos abstractos y difusos. Prefieren trabajar en situaciones en donde no se tienen que preocupar por los detalles si no por aspectos generales y globales (Miranda, 1996).

v. De acuerdo a la Tendencia que orienta la Actividad o la Inclinación: Referida a la búsqueda o evitación al cambio respecto al abordaje de los problemas, aquí se aborda 02 estilos: El estilo Conservador y El Estilo Liberal; aquí se detalla la naturaleza del sujeto en seguir una vida pautada o en irrumpir y creando situaciones en donde detalla su propio manejo o caso contrario siguiendo lo ya establecido y pauteado:

v.1. Conservador: Referida a personas que evitan el cambio buscando formas antiguas para resolver las cosas. Siguen procedimientos establecidos, reglas existentes, minimizando los cambios y evitando situaciones ambiguas. Se sienten mejor en ambientes estructurados y predecibles, si ello no existiese buscan su creación, prefieren las reglas establecidas, así como métodos ya utilizados; por lo cual disfrutan la rutina y resuelven los problemas de manera tradicional (Sternberg, 1999).

v..2. Liberal: Referente a personas que tienden a ir mucho más allá de los procedimientos y reglas, maximizando el cambio, creando y prefiriendo algún grado de incertidumbre tanto en la vida como en el trabajo, disfrutan trabajar en proyectos donde se les permita probar nuevas formas y establecer nuevas soluciones, rompen la rutina y buscan ideas nuevas, así como soluciones, con lo cual logran establecer nuevos métodos y planteamientos (Sternberg, 1999).

B. Estilos de Pensamiento según Padrón

Padrón quien manifiesta que los estilos de pensamiento representan la personalidad cognitiva del individuo, por lo cual plantea la Clasificación de

Estilos de Pensamiento en base a Sternberg, mencionando Tres Estilos de Pensamiento teniendo en cuenta la concepción clásica de la Personalidad fundamentada en tres factores (los sentidos – conocida como la observación controlada-, el cerebro- definida como el razonamiento- y el corazón – las vivencias e introspecciones-) comunes y predominantes como son: El inductivo-concreto, el deductivo-abstracto y el intuitivo-vivencial. (Maita, 2018)

i. Estilo Inductivo Concreto: Son conocidos como los individuos prácticos, los cuales se guían por la observación detallada del mundo en el cual están, es decir por los sentidos, los hechos concretos y la inducción son sus preferidos. Van de lo particular a lo general por lo cual construyen generalizaciones sobre las cosas y eventos. Su premisa se centra en “Comprobar los hechos” por lo cual es importante para ellos el contacto directo como el objeto de estudio. Este arquetipo puede observarse en profesionales como ingenieros, médicos, banqueros, químicos, biólogos, abogados, científicos. (Yañez, 2018)

ii. Estilo Deductivo abstracto: Son los individuos que parten de los conocimientos generales que mediante la derivación construyen nuevos conceptos, se centran en el razonamiento, la argumentación y la deducción. Caracterizados por ser teóricos e idealistas prefiriendo la información implícita directa en el objeto de estudio. Es decir, tienden a conceptualizar con frecuencia, orientados hacia el mundo de las ideas. Van de lo general a lo particular. Su arquetipo se encuentra entre los profesionales administradores, planificadores, etc. (Maita, 2018)

iii. Estilo Intuitivo Vivencial: Son individuos que se fundamentan en el pensamiento, la introspección, la sensibilidad en la búsqueda de soluciones por lo cual las vivencias internas tienen un gran valor. Sus mecanismos de empatía en introspección no puede comprender por completo si no viven o experimentan por si mismos. Son personas intuitivas, emocionales, sensibles que gustan de experimentar por si mismos. Los arquetipos en profesiones son: los educadores, los trabajadores sociales, enfermeros. (Yañez, 2018)

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

Existe relación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020

2.3.2. Hipótesis específicas

Existe relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020

Existe relación entre las estrategias relacionadas con el proceso de información con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020

3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Método de la investigación

De acuerdo con el método de investigación, la presente Tesis es de tipo Hipotético Deductivo, Arispe et al. (2020), pues parte de una hipótesis que será contrastada con los hechos encontrados. Para Sánchez (2019) este método tiene la finalidad de comprender y explicar las causas que lo generan, es decir parte de premisas generales para llegar a una conclusión específica.

3.2. Enfoque de la investigación

El Enfoque de la presente investigación es Cuantitativo, Arispe et al., (2020), debido a que se basa en el paradigma positivista para la obtención de tendencias y planteamientos de hipótesis de donde partirán la construcción de nuevas teorías. Por otro lado, Sánchez (2019) la denomina así debido a que se trata de fenómenos susceptibles de ser medidos; por lo cual radica la importancia de la Estadística como Herramienta, que se plantea para la comprobación de la hipótesis.

3.3. Tipo de la investigación

La presente investigación es Aplicada debido a que su finalidad es la generación de conocimientos más completos mediante los cuales comprende mejor el aspecto fundamental de los hechos observables y fenómenos estudiados. Permite generalizar conclusiones para así buscar resultados válidos para ser aplicados a cualquier contexto, estando su validez referida a su capacidad explicativa respecto a las conclusiones (Arispe et al., 2020).

Su Nivel o alcance para la presente investigación es Correlacional; cuyo propósito se centra en la relación entre dos variables, buscando conocer los comportamientos de las mismas, permitiendo la comprobación de la Hipótesis Arispe et al. (2020). Finalmente, su utilidad radica en predecir el valor aproximado de una variable respecto a la relación de otras relacionadas a la misma (Hernández, 2014).

3.4. Diseño de la investigación

La presente tesis es un estudio No experimental, pues se observan las variables para luego analizarlas Este estudio se puede clasificar como: a) De acuerdo al número de Observaciones: Transversal (en un solo momento); b) Temporalidad: Prospectivo (se sigue al sujeto a través del tiempo); c) Tipo de Análisis: analítico, pues analiza de manera comparativa (Arispe et al., 2020).

3.5. Población, Muestra y Muestreo

3.5.1. Población

Es definida como el conjunto de elementos o casos que tienen características comunes y que se ubican dentro de determinado espacio Arispe et al., 2020. La población para el presente estudio comprende 1273 estudiantes de la Escuela Académica Profesional de Medicina Humana de la Universidad Privada Norbert Wiener matriculados durante el semestre académico 2020-II (SIGU, 2020).

3.5.2. Muestra:

Para Arispe et al., (2000) viene a ser el subgrupo de casos de una determinada población, de la cual se obtienen los datos para poder trabajar en ellos. Una muestra nos brinda exactitud y precisión de los datos. De acuerdo a la aplicación de la Formula para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

- N = Total de la población
- Z_{α} = 1.96 al cuadrado (si la seguridad es del 95%)
- p = proporción esperada (en este caso 5% = 0.05)
- q = 1 – p (en este caso 1-0.05 = 0.95)
- d = precisión (en su investigación use un 5%).

Entonces:

$$n = \frac{1273 * (1.96)^2 * 0.05 * 0.95}{(0.05)^2 * (1273 - 1) + (1.96)^2 * 0.05 * 0.95}$$

Finalmente. de acuerdo a la formula seria de: 276 estudiantes

3.5.2.1. Criterios de inclusión y exclusión

3.5.2.1.1. Criterios de Inclusión

Estudiantes que se encuentren matriculados en el ciclo regular 2020-II

Estudiantes quienes acepten participar de forma voluntaria de la investigación

3.5.2.1.2. Criterios de Exclusión

Estudiante que no completen las variables de interés de la investigación

Estudiantes matriculados en dos o más ciclos en el mismo semestre académico

3.5.3. Muestreo

Es el procedimiento mediante el cual se determina la cantidad de casos de una determinada población, de la cual se obtendrán los datos para poder trabajar en ellos. Para lo cual Arispe et al., (2000) determina que existen dos tipos de muestreo: Probabilístico y el No Probabilístico. El tipo de muestreo será muestreo aleatorio simple/estratificado por ciclo de estudios.

3.6. Variables y Operacionalización

3.6.1, Estrategias de Aprendizaje

Definición Operacional: Desarrollo de habilidades del estudiante para el cumplimiento de su objetivo respecto al proceso de aprendizaje. Se determinará mediante el Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU) conformada por 02 escalas, 06 subescalas, 25 estrategias y 88 ítems, construida en base a una escala tipo Likert de 05 alternativas, cuya valoración esta: 1= Muy en desacuerdo, 2=Desacuerdo; 3=Indeciso; 4=De acuerdo; 5: Muy De acuerdo; este Cuestionario fue validado por (Salazar & Heredia, 2019; Bustos, Oliver, Galiana & Sancho, 2017).

Matriz Operacional de la Variable 1:

DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN	NIVELES Y RANGO
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Motivacionales Motivación Intrínseca	1 2 3	Ordinal	1=Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3=Indeciso 4=De acuerdo 5=Muy de acuerdo
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Motivacionales <i>Motivación Extrínseca</i>	4 5		

Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Motivacionales Valor de Tarea	6 7 8 9	Ordinal	1=Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3=Indeciso 4=De acuerdo 5=Muy de acuerdo
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Motivacionales <i>Atribuciones Internas</i>	10 11		
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Motivacionales <i>Atribuciones Externas</i>	12 13		
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Motivacionales <i>Atribuciones Internas</i>	14		
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Motivacionales Atribuciones Externas	15 16 17 18		
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Motivacionales Concepción de la Inteligencia como Modificable	19 20		
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Componentes Afectivos Estado Físico y Anímico	21 22 23 24		

Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Componentes	25	Ordinal	1=Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3=Indeciso 4=De acuerdo 5=Muy de acuerdo		
	Afectivos	26				
	Ansiedad	27				
		28				
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Metacognitivas Autoevaluación	29				
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Metacognitivas Conocimiento De Objetivos y Criterios de Evaluación	30				
		31				
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Metacognitivas Planificación	32				
		33				
		34				
		35				
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Metacognitivas Autoevaluación	36				
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Metacognitivas Control/ Autorregulación	37				
		38				
Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.	Estrategias Metacognitivas Autoevaluación	39				

Estrategias Afektivas de Apoyo y Control.	Estrategias Metacognitivas Control/ Autorregulación	40	Ordinal	1=Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3=Indeciso 4=De acuerdo 5=Muy de acuerdo
		41		
		42		
		43		
Estrategias Afektivas de Apoyo y Control.	Estrategias de Control de Contexto, Interacción Social y manejo de Recursos Control del Contexto	44		
		45		
		46		
		47		
Estrategias Afektivas de Apoyo y Control.	Estrategias de Control de Contexto, Interacción Social y manejo de Recursos Habilidades de Interacción Social y Trabajo con compañeros	48		
		49		
		50		
		51		
		52		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de búsqueda y selección e información Conocimiento de Fuentes y Búsqueda de Información	53		
		54		
		55		
		56		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de búsqueda y selección e información Selección de Información	57		
		58		
		59		
		60		
		61		

Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de procesamiento y uso de la información	62	Ordinal	1=Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3=Indeciso 4=De acuerdo 5=Muy de acuerdo
	Elaboración de la Información	63		
		64		
		65		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de procesamiento y uso de la información			
	Adquisición de Información	66		
		67 68		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de procesamiento y uso de la información	69		
	Organización de la Información	70		
		71		
		72		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de procesamiento y uso de la información	73		
	Personalización y Creatividad.	74		
	Pensamiento Crítico	75		
		76		
		77		

Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de procesamiento y uso de la información Almacenamiento, Simple Repetición	78 79	Ordinal	1=Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3=Indeciso 4=De acuerdo 5=Muy de acuerdo
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de procesamiento y uso de la información Almacenamiento. Memorización. Uso de Mnemotécnicas	80		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de procesamiento y uso de la información Organización de la Información	81		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de procesamiento y uso de la información Almacenamiento. Memorización. Uso de Mnemotécnicas	82 83		

Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de procesamiento y uso de la información. Manejo de Recursos para utilizar eficazmente la información	84 85	Ordinal	1=Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3=Indeciso 4=De acuerdo 5=Muy de acuerdo
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de procesamiento y uso de la información Transferencia. Uso de la Información	86 87 88		

3.6.2. Rendimiento Académico:

Definición Operacional: Grado de manejo de un estudiante respecto al manejo de determinadas destrezas establecidas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Su valoración cuantitativa y cualitativa se dará en Base al Reglamento Académico General de la Universidad Privada Norbert Wiener.

Matriz Operacional de la Variable 2:

DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN	NIVELES y RANGO
Ninguna	Sobresaliente	---	Ordinal	18 - 20
	Notable	---	Ordinal	15 - 17
	Aprobado	---	Ordinal	11 - 14
	Desaprobado	---	Ordinal	00 - 10

3.6.3. Estilos de Pensamiento:

Definición Operacional: Capacidad del estudiante para direccionar su proceso de aprendizaje. Se determinará mediante el Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner, que está constituido por 65 preguntas que medirán los 13 estilos de pensamiento dentro de sus 5 dimensiones (Función, Nivel, Orientación, Forma y Ámbito), construida en base a Escala tipo Likert de 07 alternativas: 1=Nada; 2=Casi Nada; 3= Ligeramente; 4=Un Poco; 5= Bastante; 6= Mucho y 7= Totalmente (Escurra, Delgado & Quezada, 2011).

Matriz Operacional de la Variable 3:

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>ITEMS</i>	<i>ESCALA DE MEDICIÓN</i>	<i>NIVELES y RANGO</i>
Estilo Legislativo	Muy Alta (01% - 10%)		Ordinal	1= Nada 2=Casi Nada 3= Ligeramente 4= Un Poco 5= Bastante 6= Mucho 7= Totalmente
	Alta (11% - 25%)	1		
	Media Alta (26% - 50%)	2		
	Media Baja (51% - 75%)	3		
	Baja (76% - 90%)	4		
	Muy Baja (91% - 100)	5		
		6		
		7		

<p style="text-align: center;">Estilo Ejecutivo</p>	<p style="text-align: center;">Muy Alta (01% - 10%) Alta (11% - 25%) Media Alta (26% - 50%) Media Baja (51% - 75%) Baja (76% - 90%) Muy Baja (91% - 100)</p>	<p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7 8</p>	<p style="text-align: center;">Ordinal</p>	<p>1= Nada 2=Casi Nada 3= Ligeramente 4= Un Poco 5= Bastante 6= Mucho 7= Totalmente</p>
<p style="text-align: center;">Estilo Judicial</p>	<p style="text-align: center;">Muy Alta (01% - 10%) Alta (11% - 25%) Media Alta (26% - 50%) Media Baja (51% - 75%) Baja (76% - 90%) Muy Baja (91% - 100)</p>	<p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7 8</p>	<p style="text-align: center;">Ordinal</p>	<p>1= Nada 2=Casi Nada 3= Ligeramente 4= Un Poco 5= Bastante 6= Mucho 7= Totalmente</p>

<p>Estilo Monárquico</p>	<p>Muy Alta (01% - 10%) Alta (11% - 25%) Media Alta (26% - 50%) Media Baja (51% - 75%) Baja (76% - 90%) Muy Baja (91% - 100)</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8</p>	<p>Ordinal</p>	<p>1= Nada 2=Casi Nada 3= Ligeramente 4= Un Poco 5= Bastante 6= Mucho 7= Totalmente</p>
<p>Estilo Jerárquico</p>	<p>Muy Alta (01% - 10%) Alta (11% - 25%) Media Alta (26% - 50%) Media Baja (51% - 75%) Baja (76% - 90%) Muy Baja (91% - 100%)</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8</p>	<p>Ordinal</p>	<p>1= Nada 2=Casi Nada 3= Ligeramente 4= Un Poco 5= Bastante 6= Mucho 7= Totalmente</p>

<p style="text-align: center;">Estilo Oligárquico</p>	<p style="text-align: center;">Muy Alta (01% - 10%) Alta (11% - 25%) Media Alta (26% - 50%) Media Baja (51% - 75%) Baja (76% - 90%) Muy Baja (91% - 100%)</p>	<p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7 8</p>	<p style="text-align: center;">Ordinal</p>	<p>1= Nada 2=Casi Nada 3= Ligeramente 4= Un Poco 5= Bastante 6= Mucho 7= Totalmente</p>
<p style="text-align: center;">Estilo Anárquico</p>	<p style="text-align: center;">Muy Alta (01% - 10%) Alta (11% - 25%) Media Alta (26% - 50%) Media Baja (51% - 75%) Baja (76% - 90%) Muy Baja (91% - 100%)</p>	<p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7 8</p>	<p style="text-align: center;">Ordinal</p>	<p>1= Nada 2=Casi Nada 3= Ligeramente 4= Un Poco 5= Bastante 6= Mucho 7= Totalmente</p>

Estilo Global	Muy Alta (01% - 10%) Alta (11% - 25%) Media Alta (26% - 50%) Media Baja (51% - 75%) Baja (76% - 90%) Muy Baja (91% - 100%)	 1 2 3 4 5 6 7 8	Ordinal	1= Nada 2=Casi Nada 3= Ligeramente 4= Un Poco 5= Bastante 6= Mucho 7= Totalmente
Estilo Local	Muy Alta (01% - 10%) Alta (11% - 25%) Media Alta (26% - 50%) Media Baja (51% - 75%) Baja (76% - 90%) Muy Baja (91% - 100%)	 1 2 3 4 5 6 7 8	Ordinal	1= Nada 2=Casi Nada 3= Ligeramente 4= Un Poco 5= Bastante 6= Mucho 7= Totalmente

Estilo Interno	Muy Alta (01% - 10%) Alta (11% - 25%) Media Alta (26% - 50%) Media Baja (51% - 75%) Baja (76% - 90%) Muy Baja (91% - 100%)	1 2 3 4 5 6 7 8	Ordinal	1= Nada 2=Casi Nada 3= Ligeramente 4= Un Poco 5= Bastante 6= Mucho 7= Totalmente
Estilo Externo	Muy Alta (01% - 10%) Alta (11% - 25%) Media Alta (26% - 50%) Media Baja (51% - 75%) Baja (76% - 90%) Muy Baja (91% - 100%)	1 2 3 4 5 6 7 8	Ordinal	1= Nada 2=Casi Nada 3= Ligeramente 4= Un Poco 5= Bastante 6= Mucho 7= Totalmente

Estilo Liberal	<p>Muy Alta (01% - 10%)</p> <p>Alta (11% - 25%)</p> <p>Media Alta (26% - 50%)</p> <p>Media Baja (51% - 75%)</p> <p>Baja (76% - 90%)</p> <p>Muy Baja (91% - 100%)</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p>	Ordinal	<p>1= Nada</p> <p>2=Casi Nada</p> <p>3= Ligeramente</p> <p>4= Un Poco</p> <p>5= Bastante</p> <p>6= Mucho</p> <p>7= Totalmente</p>
Estilo Conservador	<p>Muy Alta (01% - 10%)</p> <p>Alta (11% - 25%)</p> <p>Media Alta (26% - 50%)</p> <p>Media Baja (51% - 75%)</p> <p>Baja (76% - 90%)</p> <p>Muy Baja (91% - 100%)</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p>	Ordinal	<p>1= Nada</p> <p>2=Casi Nada</p> <p>3= Ligeramente</p> <p>4= Un Poco</p> <p>5= Bastante</p> <p>6= Mucho</p> <p>7= Totalmente</p>

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

La técnica de investigación es de tipo cuantitativo debido a que se pretende cuantificar y analizar los datos bajo parámetros estadísticos. Para lo cual se utilizarán los siguientes instrumentos: La Ficha Socioeducativa con preguntas de edad en años, sexo (femenino/masculino), ciclo de estudios, nivel educativo de los padres y rendimiento académico, El Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU) y el Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner. De acuerdo a la aplicación de los instrumentos se procederá a la recolección de los datos, para luego pasar al análisis estadístico descriptivo e inferencial de los mismos.

3.7.2. Descripción de Instrumentos.

Para Arispe, et al. (2020) los instrumentos son medios mediante el cual los investigadores recolectan la información para que de esta manera puedan lograr los objetivos trazados así como la contrastación de las hipótesis. Estos instrumentos ayudan a la aplicación de la técnica siendo elaborados con pertinencia considerando las variables y sus indicadores. Es importante que los instrumentos cuenten con validez y confiabilidad. En la presente investigación se utilizarán los siguientes cuestionarios:

✓ Sección socioeducativa: la cual estará comprendida por preguntas sobre edad en años, genero (femenino/masculino), código de estudiante, ciclo de estudios, nivel educativo de los padres y rendimiento académico.

✓ El Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU) está conformado por dos escalas (Estrategias afectivas de apoyo y control y Estrategias relacionadas con el Procedimiento de la información), seis subescalas (Estrategias motivacionales, Componentes afectivos, Estrategias Metacognitivas, Estrategias de Control del Contexto, interacción social y manejo de recursos, Estrategias de búsqueda y selección de información y Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información), 25 estrategias y 88 ítems (Tabla 1). Utiliza la escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1=Muy en desacuerdo, 2=Desacuerdo, 3=Indeciso, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo. Este instrumento ha sido validado (Salazar & Heredia, 2019).

Tabla 1.
Estrategias de Aprendizaje: Escalas y Subescalas.

ESCALAS	SUBESCALAS	ESTRATEGIAS
Estrategias Afectivas, De Apoyo y Control (Automanejo)	Estrategias Motivacionales	Motivación Extrínseca
		Motivación Intrínseca Valor de Tarea Persistencia en la tarea Atribuciones Auto eficiencia y Expectativas
	Componentes Afectivos	Concepción de la Inteligencia como Modificable Estado Físico y anímico Ansiedad
		Estrategias Metacognitivas
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la Información	Estrategias de Control del Contexto, Interacción Social y manejo de Recursos	Control de Contexto Habilidades de Interacción Social y Aprendizaje en compañeros
		Conocimiento de Fuentes y Búsqueda de Información Selección de Información
	Estrategia de Búsqueda y selección de Información	Adquisición de información Elaboración Organización
	Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información	Personalización y Creatividad. Pensamiento Crítico Almacenamiento Recuperación Uso

Nota: Tomado de Gargallo, Suárez-Rodríguez & Pérez-Pérez (2009)

FICHA TÉCNICA 1

Instrumento	<i>Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU)</i>
Autores	<i>Gargallo, B., Suarez-Rodríguez, J., & Pérez-Pérez, C.</i>
Tiempo Estimado	<i>30 – 45 minutos</i>
Escala de Respuesta	<i>Likert</i>
Universo	<i>Estudiantes Universitarios de las Universidades de Valencia Estudio General (UVEG) y de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). Población de: 76 295 estudiantes</i>
Características	<i>Estudiantes Universitarios del 1º y 2º Ciclo de la UVEG (De las áreas de Ciencias experimentales, Educación, Humanidades, Ciencias sociales y Ciencias de la Salud) y UPV (De las áreas de Ingenierías, arquitecturas, administración y Dirección de Empresas, y Bellas Artes). Participación Voluntaria.</i>
Rango de Edad	<i>Mayores de 17 años de edad</i>
Tamaño de Muestra	<i>Se realizo un Muestreo aleatorio Estratificado: 1127 estudiantes</i>
Periodo base	<i>2009</i>
Fecha de la Recolección de la Información	<i>(04 meses) 2009</i>
Ciudad/País Donde se realizó	<i>Valencia</i>
Lugar Donde se realizó	<i>España</i>

Evaluadores	Docentes Universitarios de ambas Universidades
Finalidad	Elaborar y Validar el Cuestionario
Fiabilidad (α Cronbach)	0.897

Nota: Elaboración propia con Base de datos de Gargallo, Suarez-Rodríguez & Pérez-Pérez (2009)

✓ El Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner, el cual está constituido por 104 preguntas destinadas a medir las escalas: función (legislativa, ejecutiva, judicial), nivel (global, local), orientación (liberal, conservadora), forma (jerárquica, monárquica, oligárquica, anárquica) y ámbito (interno, externo). Utiliza opciones de respuesta tipo Likert del 0 (Nada) al 7 (Totalmente). El tiempo estimado de duración para autoadministrar el cuestionario es 45-60 minutos aproximadamente. Luego, se realiza una sumatoria de los puntajes de cada escala y se divide entre 5, Ecurra, Delgado & Quezada (2001).

FICHA TÉCNICA 2

Instrumento	Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg - Wagner
Autores	Sternberg & Wagner
Tiempo Estimado	45 – 60 minutos
Escala de Respuesta	Likert

Universo	6445 estudiantes
Características	Estudiantes ingresantes del año 2000 a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Rango de Edad	16 – 28 años
Tamaño de Muestra	Muestreo probabilístico- Estratificado; 501 estudiantes
Periodo base	2000
Fecha de la Recolección de la Información	2000
Ciudad/País Donde se realizó	Lima
Lugar Donde se realizó	Perú
Evaladores	Los Docentes
Finalidad	Confiabilidad y validez de la Prueba
Fiabilidad (α Cronbach)	0.89

✓ **Nota: Elaboración propia con base de datos: Escurra, Delgado & Quezada (2001)**

3.7.3. Validación y Confiabilidad de los instrumentos

- El Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU)

La presente investigación utilizara el instrumento Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios

(CEVEAPEU), cuyos autores son Gargallo, Suarez-Rodríguez & Pérez-Pérez (2009). El instrumento fue validado en estudiantes universitarios peruanos, los resultados evalúan la validez factorial, la fiabilidad y las evidencias de la validez del Cuestionario. El instrumento debe aplicarse en un tiempo promedio de 45 minutos.

El instrumento, Bustos, Oliver, Galiana & Sancho (2017) presenta una buena validez factorial y coeficientes de alfa de Cronbach de 0.879 y 0.886, para la primera y segunda escala del instrumento, que consta de 88 ítems cuya respuesta es dada en escala de Likert.

- El Cuestionario de Estilos de *Pensamiento de Sternberg-Wagner*

La presente investigación utilizara el instrumento Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner, cuyo autor es Sternberg-Wagner (2001). El instrumento fue validado en estudiantes universitarios peruanos, los resultados evalúan la validez factorial, la fiabilidad y las evidencias de la validez del Cuestionario. El instrumento debe aplicarse en un tiempo promedio de 45 a 60 minutos. Ecurra, Delgado & Quezada (2001) presenta en su investigación que el Cuestionario tiene una buena validez factorial y coeficientes de alfa de Cronbach de 0.84.

Por otro lado, García (2005), en su investigación demostró la utilidad y viabilidad del presente Cuestionario donde los estilos de pensamiento del futuro profesional médico están acordes a investigaciones previas. Se debe de recalcar que también Gutierrez & Krumm (2012), adaptaron y validaron el Cuestionario de Estilos de Pensamiento en población argentina, obteniendo un α de Cronbach de 0.93, realizando también la confiabilidad de cada factor,

obteniendo así resultados favorables.

3.8. Procesamiento y análisis de datos

Previo permiso del Decanato de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Dirección de la E.A.P de Medicina Humana de la Universidad Privada Norbert Wiener, se realizarán reuniones de coordinación con los tutores de cada Ciclo para explicar a los estudiantes de Medicina Humana acerca del Cuestionario para la Evaluación de Las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios, y Cuestionario de Estilos de Pensamiento; además se solicitará su colaboración para la aplicación de los mencionados cuestionarios. Por otro lado, se solicitará a la EAP de Medicina Humana, el Promedio Ponderado de los estudiantes respectivamente. Se permanecerá en el aula virtual durante toda la aplicación del Cuestionario disipando las dudas de los estudiantes respecto a cualquier inconveniente por la comprensión acerca de algún ítem. El análisis estadístico se realizará en el software Stata v15.0 (StataCorp LP, College Station, TX, USA).

En el análisis descriptivo, se reportarán frecuencias y porcentajes para las variables categóricas. Para las variables numéricas, primero se evaluará si presenta distribución normal numérica, gráfica y analíticamente. Según ello se reportará media y desviación estándar en caso tenga normalidad, caso contrario mediana y rango intercuartílico. Por otro lado, se procederá a determinar la categoría cualitativa respecto al Promedio Ponderado del estudiante.

En el análisis de prueba de hipótesis para evaluar la hipótesis de la investigación se utilizará la prueba Chi cuadrado de independencia, evaluando previamente el supuesto de frecuencias esperadas, caso contrario se utilizará la prueba exacta de Fischer. En el caso de las variables numéricas, se utilizará la prueba paramétrica de t de student, caso contrario la prueba no paramétrica de U de Mann Whitney. En el análisis de regresión simple, se utilizarán modelos lineales generalizados (GLM, siglas en inglés), familia de distribución de Poisson, función de enlace logarítmica y varianza robusta, con la finalidad de calcular la medida de asociación de razón de prevalencia (RP). En el análisis de regresión múltiple, se utilizarán las covariables secundarias como variables de ajuste. Se trabajará con un intervalo de confianza al 95% y se reportarán valores p estadísticamente significativos.

3.9. Aspectos éticos

Este protocolo de investigación será revisado para su potencial aprobación por el Comité de Ética de la Universidad Privada Norbert Wiener. Se mantendrá en todo momento la privacidad de los datos proporcionados por los estudiantes participantes de la E.A.P. Medicina Humana.

Al inicio del Cuestionario, se detallará el Consentimiento Informado:

La presente investigación se ceñirá a las normas internacionales y nacionales sobre investigación en humanos, así como las disposiciones vigentes en bioseguridad. Se redactará y enviará la documentación necesaria a todas las instituciones involucradas en el recojo de datos. Se seguirá el procedimiento metodológico que mejor se adapte a las circunstancias del estudio, así como el uso de un instrumento de recolección de datos con validación y confiabilidad

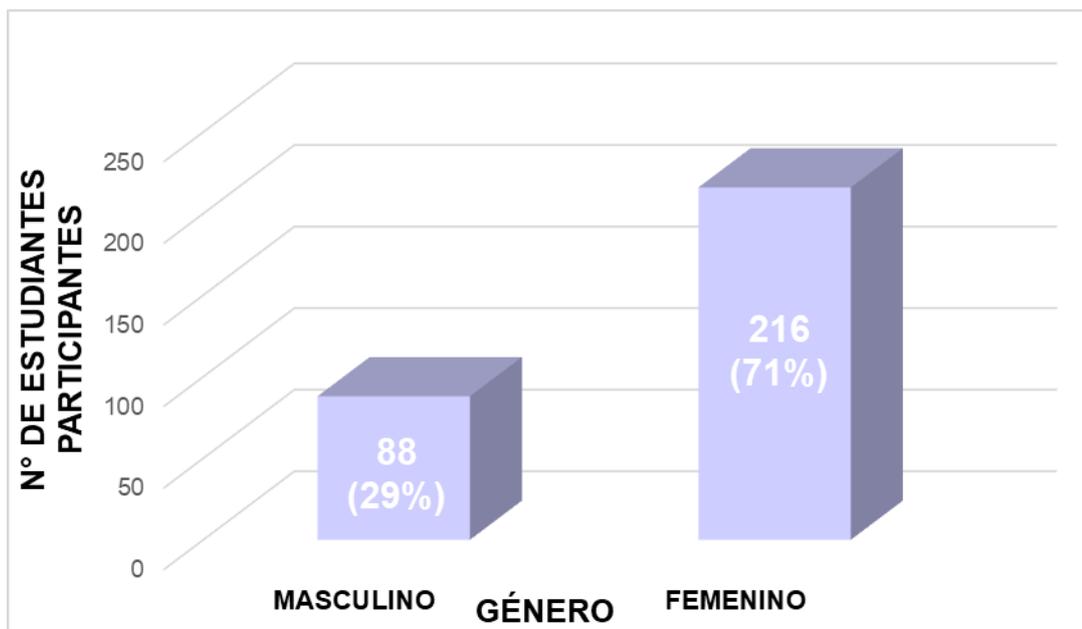
suficiente para lograr los objetivos. Se asegurará el anonimato de los participantes del estudio, así como se salvaguardará sus Datos Personales según lo referido a la (Ley N° 29733 “Ley de Protección de Datos Personales”).

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados:

Para los datos generales de los estudiantes, determinaremos que de los 304 participantes:

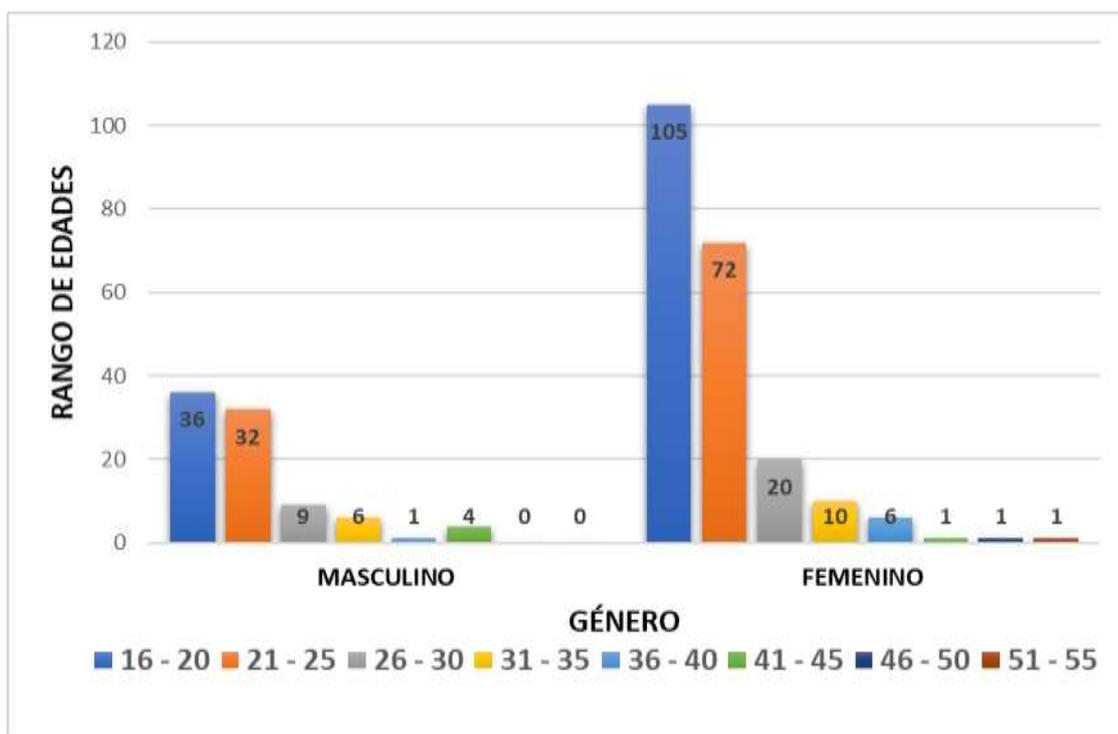
Figura 1.
Niveles de Distribución de N° de estudiantes participantes de acuerdo al género.



Nota: Elaboración propia.

Los estudiantes de Medicina Humana de una Universidad Privada de Lima que participaron en el presente estudio fueron 304, de los cuales 88 (29%) fueron de género masculino y 216 fueron de género femenino; existiendo una relación aproximadamente de 1:3 respecto a esta variable de género con un predominio hacia el femenino.

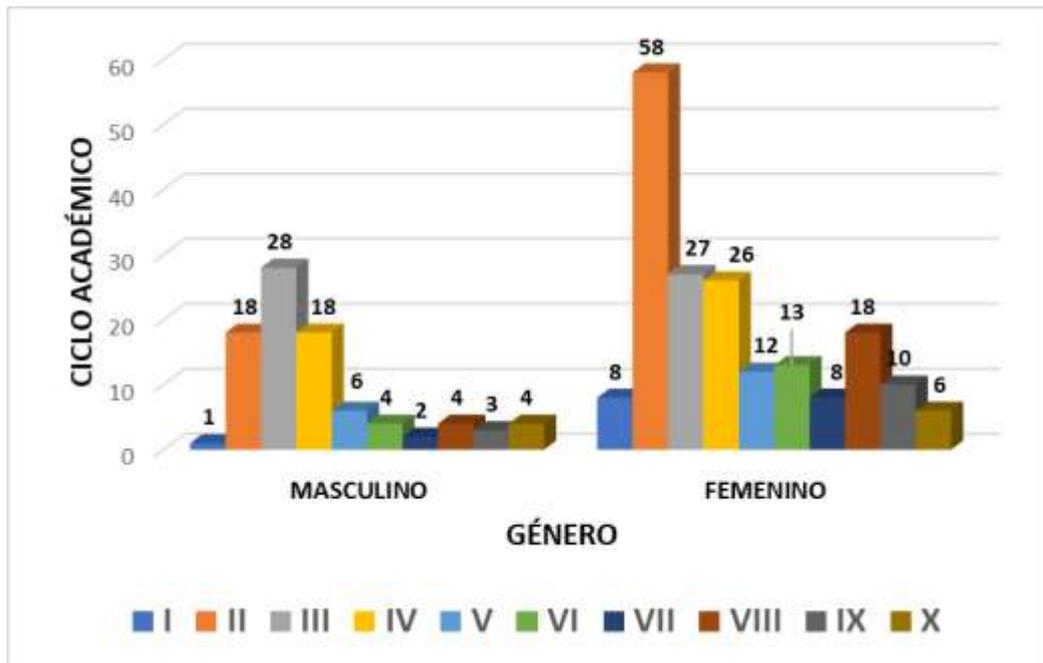
Figura 2.
Niveles de Distribución de acuerdo al rango de edades y género.



Nota: Elaboración propia.

Los estudiantes de Medicina Humana de una Universidad Privada de Lima que participaron en el presente estudio fueron 304, de los cuales la edad mínima fue de 16 años y la máxima de 52 años. Respecto al género masculino sus rangos oscilan entre 16 y 42 años y respecto al género femenino sus rangos de edades oscilan entre 17 y 52 años respectivamente.

Figura 3.
Niveles de Distribución de acuerdo al ciclo académico y género.



Nota: Elaboración propia.

Respecto al ciclo académico, se puede referir que participaron todos los ciclos académicos del año 2020 con un predominio por el II ciclo con un total de 76 participantes (25%), seguido por el III ciclo con un total de 55 participantes (18.1%) y por el IV ciclo con un total de 44 participantes que equivale a un (14.5%).

Para el análisis descriptivo de las variables: Estrategias de Aprendizaje, Rendimiento Académico y Estilos de Pensamiento con sus respectivas dimensiones cada una; se realizaron escalas valorativas, las cuales se muestran en las tablas siguientes con los niveles de medición respectiva.

Escala valorativa de las variables.

En la tabla siguiente (**Tabla 2**) se detallan los niveles, rangos y los puntajes teóricos de la variable estrategias de aprendizaje la cual alcanza 439 puntos, en el caso de las dimensiones, los puntajes teóricos se encuentran entre 93 y 175 puntos.

Tabla 2.
Escala valorativa de la variable Estrategias de Aprendizaje.

Variable y dimensiones	Puntajes		Niveles			
	Mínimo	Máximo	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena
Estrategias de aprendizaje	258	439	258 -303	304-349	350-395	396-439
Estrategias afectivas de apoyo y control	161	264	161-186	187-212	213-238	239-264
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	93	175	93-113	114-134	135-155	156-175

Nota: *El Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU).*

A continuación (**Tabla 3**), se muestran los puntajes teóricos, niveles y rangos de la variable rendimiento académico, cuyos puntajes oscilan entre 0 y 20.

Tabla 3.
Escala valorativa de la variable Rendimiento Académico.

Variable	Puntajes		Niveles			
	Mínimo	Máximo	Desaprobado	Aprobado	Notable	Sobresaliente
Rendimiento académico	00	20	00-10	11-14	15-17	18-20

Nota: **Reglamento Académico General de la Universidad Privada Norbert Wiener.**

A continuación (**Tabla 4**), se muestran los puntajes teóricos, niveles y rangos de la variable estilos de pensamiento, la cual alcanza un puntaje de 728, y las dimensiones varían entre 13 y 56 puntos.

Tabla 4.
Escala valorativa de la variable Estilos de Pensamiento.

Variable y dimensiones	Puntajes		Niveles					
	Mínimo	Máximo	Muy baja	Baja	Media baja	Media alta	Alta	Muy alta
Estilos de pensamiento	1,0	7,0	1,0-3,9	4,0-4,3	4,4-5,0	5,1-5,5	5,6-6,1	6,2-7,0
Legislativo	1,0	7,0	1,0-3,9	4,0-4,3	4,4-5,0	5,1-5,5	5,6-6,1	6,2-7,0
Ejecutivo	1,0	7,0	1,0-3,0	3,1-3,5	3,6-4,1	4,2-4,9	5,0-5,4	5,5-7,0
Judicial	1,0	7,0	1,0-3,4	3,5-3,8	3,9-4,1	4,2-4,5	4,6-5,2	5,3-7,0
Monárquico	1,0	7,0	1,0-2,9	3,0-3,1	3,2-3,50	3,6-4,0	4,1-4,5	4,6-7,0
Jerárquico	1,0	7,0	1,0-3,9	4,0-4,7	4,8-4,9	5,0-5,8	5,9-6,7	6,8-7,0
Oligárquico	1,0	7,0	1,0-2,0	2,1-2,7	2,8-3,3	3,4-3,9	4,0-4,3	4,4-7,0
Anárquico	1,0	7,0	1,0-3,3	3,4-3,8	3,9-4,4	4,5-4,7	4,8-5,1	5,2-7,0
Global	1,0	7,0	1,0-3,0	3,1-3,4	3,5-3,9	4,0-4,4	4,5-5,2	5,3-7,0
Local	1,0	7,0	1,0-2,7	2,8-3,0	3,1-3,8	3,9-4,4	4,5-5,2	5,3-7,0
Interno	1,0	7,0	1,0-2,7	2,8-3,1	3,2-3,7	3,8-4,3	4,4-4,8	4,9-7,0
Externo	1,0	7,0	1,0-3,7	3,8-4,0	4,1-5,0	5,1-5,5	5,6-6,1	6,2-7,0
Liberal	1,0	7,0	1,0-3,5	3,6-4,0	4,1-4,9	5,0-5,5	5,6-6,2	6,3-7,0
Conservador	1,0	7,0	1,0-2,3	2,4-3,0	3,1-3,8	3,9-4,1	4,2-4,7	4,8-7,0

Nota: *El Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner.*

4.1.1. Análisis descriptivo de resultados.

4.1.1.1. Análisis descriptivo de los resultados de la Variable Estrategias de Aprendizaje

Tabla 5.

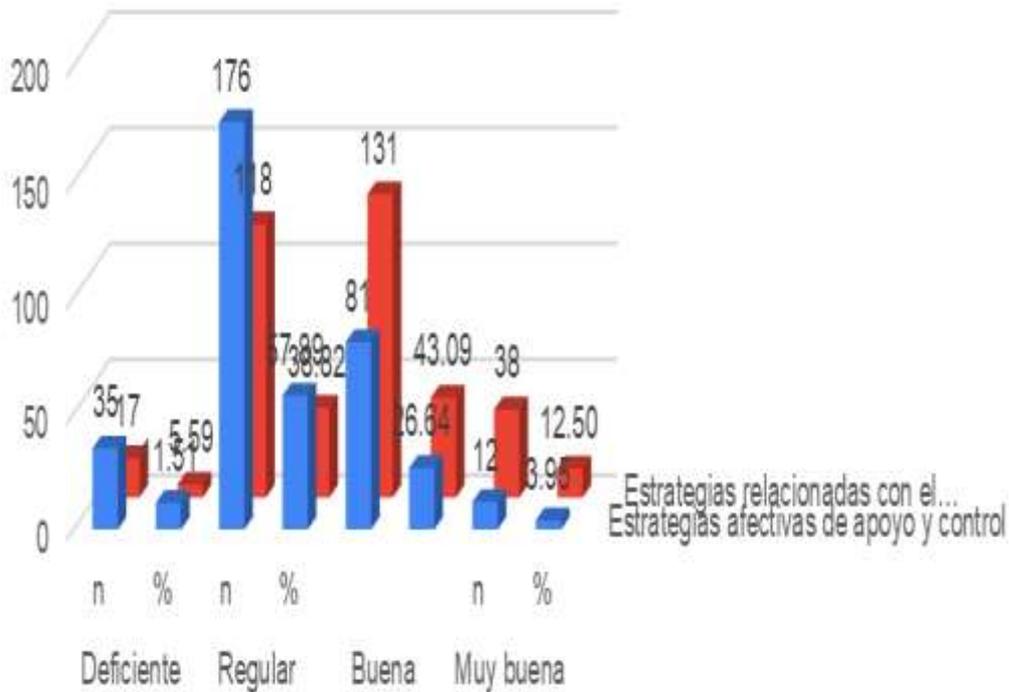
Niveles de distribución de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje.

Estrategias de Aprendizaje	Deficiente		Regular		Buena		Muy buena		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Estrategias afectivas de apoyo y control	35	11.51	176	57.89	81	26.64	12	3.95	304	100
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	17	5.59	118	38.82	131	43.09	38	12.50	304	100

Nota: Elaboración propia.

Figura 4.

Niveles de distribución de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje.



En la tabla 5 y figura 4, se evidencia que, del total de 304 estudiantes encuestados de Medicina Humana de una Universidad Privada de Lima, 2020, 35 estudiantes que representan el 11.51% presentan un nivel deficiente en la dimensión Estrategias Afectivas de Apoyo y Control; 176 estudiantes que representan el 57.89% presentan un nivel regular; 81 estudiantes que son el 26.64% presentan un nivel bueno; mientras que 12 estudiantes que son el 3.95% evidencian un nivel muy bueno.

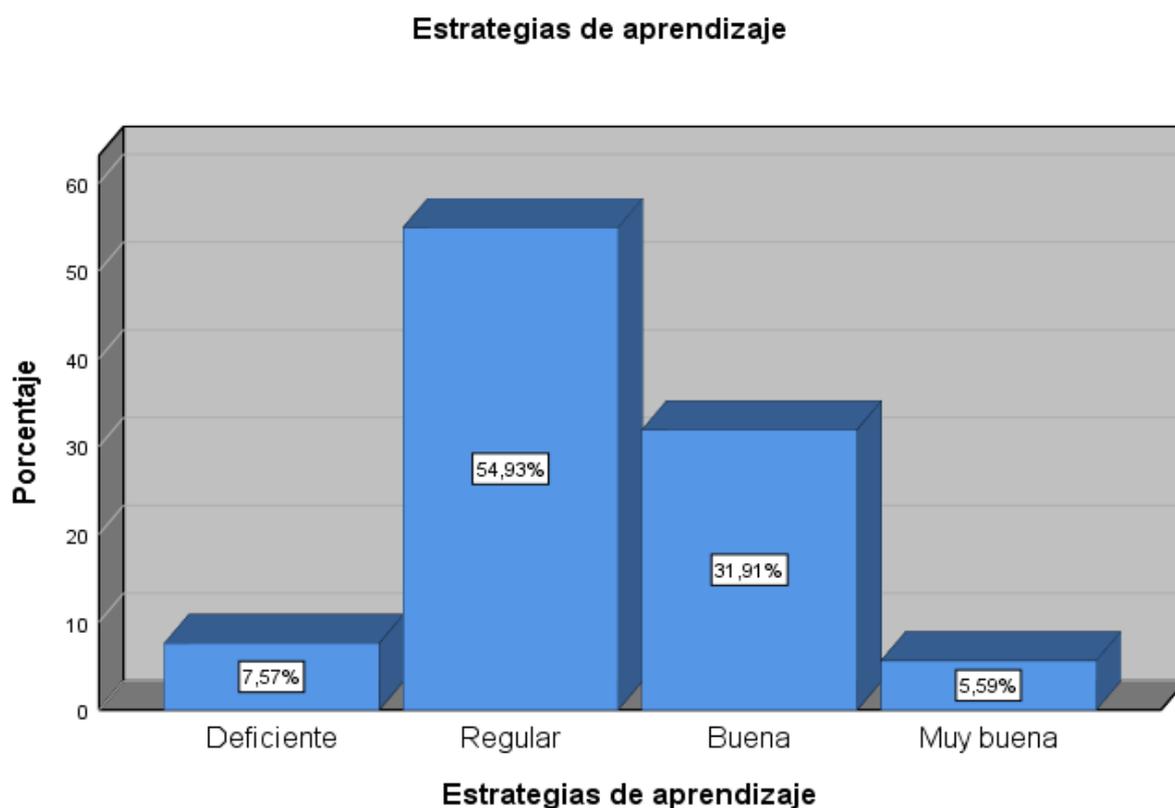
En cuanto la segunda dimensión referida a las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, 17 estudiantes que representan el 5.59% presentan un nivel deficiente; 118 estudiantes que representan el 38,82% presentan un nivel regular; 131 estudiantes que son el 43.09% presentan un nivel bueno; mientras que 38 estudiantes que representan el 12.50% evidencian un nivel muy bueno.

Tabla 6.
Niveles de distribución de las Estrategias de Aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	Deficiente	23	7,6
	Regular	167	54,9
	Buena	97	31,9
	Muy buena	17	5,6
	Total	304	100,0

Nota: Elaboración propia.

Figura 5.
Niveles de distribución de las Estrategias de Aprendizaje.



Nota: Elaboración propia

En la tabla 6 y figura 5, se evidencia que, del total de 304 estudiantes de Medicina Humana de una Universidad Peruana de Lima, 2020, 23 estudiantes que representan el 7.6% evidencian un deficiente nivel de estrategias de aprendizaje; 167 estudiantes que representan el 54.9% presentan un nivel regular, 97 estudiantes que son el 31.9% presentan buenas estrategias de aprendizaje; mientras que 17 estudiantes que representan el 5.6% tienen muy buenas estrategias de aprendizaje.

4.1.1.2. Análisis Descriptivo de los resultados de la Variable Rendimiento Académico

Tabla 7.

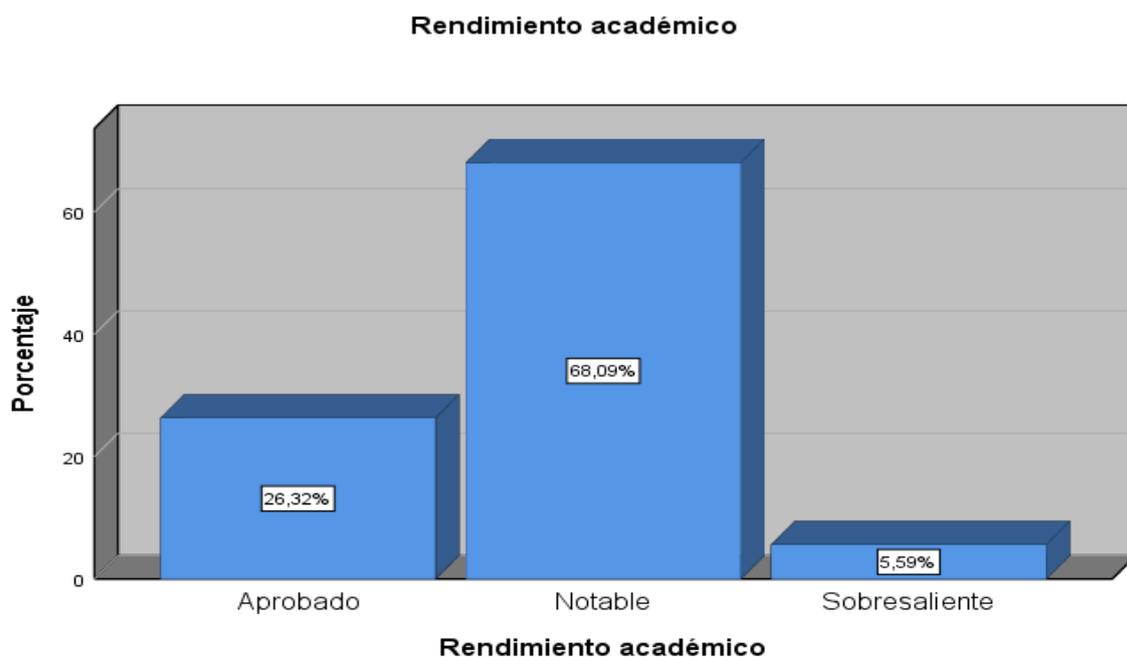
Niveles de distribución del rendimiento académico.

Rendimiento académico		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	Aprobado	80	26,3
	Notable	207	68,1
	Sobresaliente	17	5,6
	Total	304	100,0

Nota: Elaboración propia.

Figura 6.

Niveles de distribución del Rendimiento Académico.



Nota: Elaboración propia.

En la tabla 7 y figura 6, se evidencia que, del total de 304 estudiantes de medicina de una Universidad peruana de Lima, 2020, 80 estudiantes que representan el 26.3% alcanzaron un nivel de aprobados en su rendimiento académico; 207 estudiantes que representan el 68.1% alcanzaron un nivel notable; mientras que 17 estudiantes que representan el 5.6% alcanzaron un nivel sobresaliente en su rendimiento académico.

4.1.1.3. Análisis descriptivo de los resultados de la Variable Estilos de Pensamiento y sus dimensiones

Tabla 8.

Niveles de distribución de las dimensiones de los estilos de pensamiento.

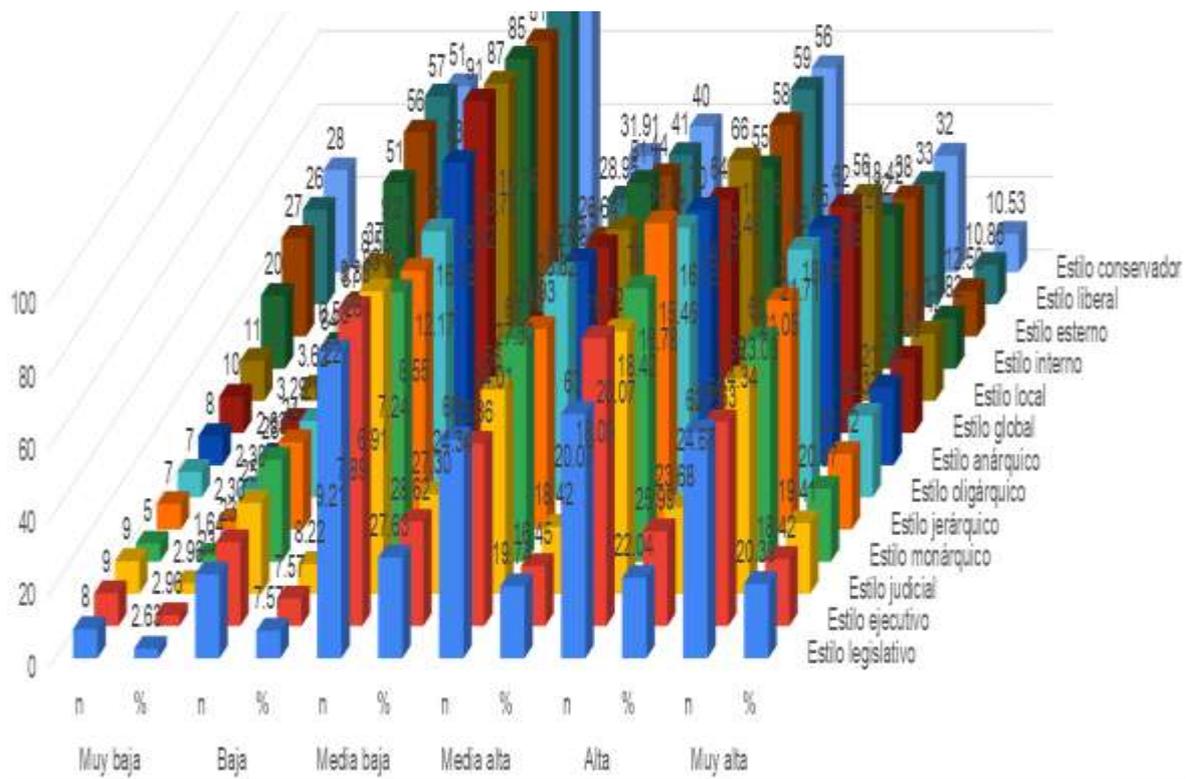
Estilos de Pensamiento	Muy baja		Baja		Media baja		Media alta		Alta		Muy alta		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Estilo legislativo	8	2.63	23	7.57	84	27.63	60	19.74	67	22.04	62	20.39	304	100

Estilo ejecutivo	9	2.96	23	7.57	87	28.62	50	16.45	79	25.99	56	18.42	304	100
Estilo judicial	9	2.96	25	8.22	83	27.30	56	18.42	72	23.68	59	19.41	304	100
Estilo monárquico	5	1.64	28	9.21	74	24.34	61	20.07	75	24.67	61	20.07	304	100
Estilo jerárquico	7	2.30	24	7.89	71	23.36	55	18.09	84	27.63	63	20.72	304	100
Estilo oligárquico	7	2.30	21	6.91	73	24.01	61	20.07	74	24.34	68	22.37	304	100
Estilo anárquico	8	2.63	22	7.24	83	27.30	56	18.42	70	23.03	65	21.38	304	100
Estilo global	10	3.29	26	8.55	91	29.93	51	16.78	64	21.05	62	20.39	304	100
Estilo local	11	3.62	37	12.17	87	28.62	47	15.46	66	21.71	56	18.42	304	100
Estilo interno	20	6.58	51	16.78	85	27.96	51	16.78	55	18.09	42	13.82	304	100
Estilo externo	27	8.88	56	18.42	81	26.64	44	14.47	58	19.08	38	12.50	304	100
Estilo liberal	26	8.55	57	18.75	88	28.95	41	13.49	59	19.41	33	10.86	304	100
Estilo conservador	28	9.21	51	16.78	97	31.91	40	13.16	56	18.42	32	10.53	304	100

Nota: Elaboración Propia.

Figura 7.

Niveles de distribución de las dimensiones de los estilos de pensamiento.



Nota: Elaboración Propia.

En la tabla 8 y figura 7, se evidencia que del total de 304 estudiantes de medicina de una universidad privada 2020, 62 estudiantes que representan el 20.39% alcanzó un nivel muy alto en el estilo legislativo, lo que indica que tienen todas o casi todas las características de ser personal legislativas; 67 estudiantes que representan el 22,04% alcanzaron una puntuación perteneciente al nivel alto, lo cual indica que tienen muchas de estas características; 60 estudiantes que representan el 19,74% alcanzaron un puntaje correspondiente al nivel medio alto, lo que indica que tienen por lo menos algunas de estas características; el porcentaje restante que obtuvo puntajes correspondientes a los niveles inferiores indican que este estilo no es su preferido.

El mismo patrón se aplica para los demás estilos de pensamiento, lo que varía es el porcentaje, por ejemplo, para el estilo ejecutivo se observa que 56 estudiantes que representan el 18.42% alcanzaron un nivel muy alto, lo que indica que ellos tienen todas o casi todas las características de ser una persona ejecutiva, 79 estudiantes que son el 25.99% alcanzó un nivel alto, esto indica que ellos tienen muchas características de ser personas ejecutivas.

En cuanto al estilo judicial, se observa que 59 estudiantes que representan el 19.41% alcanzaron el nivel muy alto, esto quiere decir que ellos poseen todas o casi todas las características de ser una persona judicial, 72 estudiantes que son el 23.68% que alcanzaron un nivel alto tienen muchas de estas características.

En lo que respecta a la dimensión referida al estilo de pensamiento

monárquico, se observa que 61 estudiantes que representan el 20,07% alcanzaron un nivel muy alto, o sea que tienen todas o casi todas las características de ser personas monárquicas; mientras que 75 estudiantes que representan el 24.67% alcanzaron un nivel alto tienen muchas de estas características.

En lo referente a la dimensión estilo de pensamiento jerárquico, se observa que 63 estudiantes que representan el 27,63% alcanzaron un nivel muy alto, o sea que tienen todas o casi todas las características de ser personas jerárquicas; mientras que 84 estudiantes que alcanzaron un nivel alto en este estilo tienen muchas de estas características.

En cuanto al estilo oligárquico, se observa que 68 estudiantes que representan el 22.37% alcanzaron el nivel muy alto, esto quiere decir que ellos poseen todas o casi todas las características de ser una persona oligárquica, mientras que 74 estudiantes que son el 24.34% que alcanzaron un nivel alto tienen muchas de estas características.

En lo referente a la dimensión estilo de pensamiento anárquico, se observa que 65 estudiantes que representan el 23.03% alcanzaron un nivel muy alto, lo cual indica que tienen todas o casi todas las características de ser personas anárquicas; mientras que 70 estudiantes que representan el 23,03% y que alcanzaron un nivel alto en este estilo tienen muchas de estas características.

En lo que respecta a la dimensión referida al estilo de pensamiento global, se observa que 62 estudiantes que representan el 20,39% alcanzaron un nivel muy alto, o sea que tienen todas o casi todas las características de ser personas globales; mientras que 64 estudiantes que representan el 21.05% y que alcanzaron un nivel alto tienen muchas de estas características de este estilo de pensamiento.

En la dimensión estilo de pensamiento local, se observa que 56 estudiantes que representan el 18.42% alcanzaron un nivel muy alto, lo cual indica que tienen todas o casi todas las características de ser personas locales; mientras que 66 estudiantes que representan el 21.71% y que alcanzaron un nivel alto en este estilo tienen muchas características de ser personas locales.

En lo que respecta a la dimensión referida al estilo de pensamiento interno, se observa que 42 estudiantes que representan el 13.82% alcanzaron un nivel muy alto, o sea que tienen todas o casi todas las características de ser una persona interna; mientras que 55 estudiantes que representan el 18.09% y que alcanzaron un nivel alto tienen muchas de estas características de este estilo de pensamiento.

En lo que respecta a la dimensión estilo de pensamiento externo, se observa que 38 estudiantes que representan el 12.50% alcanzaron un nivel muy alto, es decir que tienen todas o casi todas las características de ser una persona externa; mientras que 58 estudiantes que representan el 19.08% y que alcanzaron un nivel alto tienen muchas de estas características.

En la dimensión estilo de pensamiento liberal, se observa que 33 estudiantes

que representan el 10.86% alcanzaron un nivel muy alto, lo cual indica que tienen todas o casi todas las características de ser personas liberales; mientras que 59 estudiantes que representan el 19.41% y que alcanzaron un nivel alto en este estilo tienen muchas características de ser personas liberales.

En la que se refiere a la dimensión estilo de pensamiento conservador, se observa que 32 estudiantes que representan el 10.53% alcanzaron un nivel muy alto, lo cual indica que tienen todas o casi todas las características de ser personas conservadoras; mientras que 56 estudiantes que representan el 18.42% y que alcanzaron un nivel alto en este estilo tienen muchas características de ser personas conservadoras.

Tabla 9.

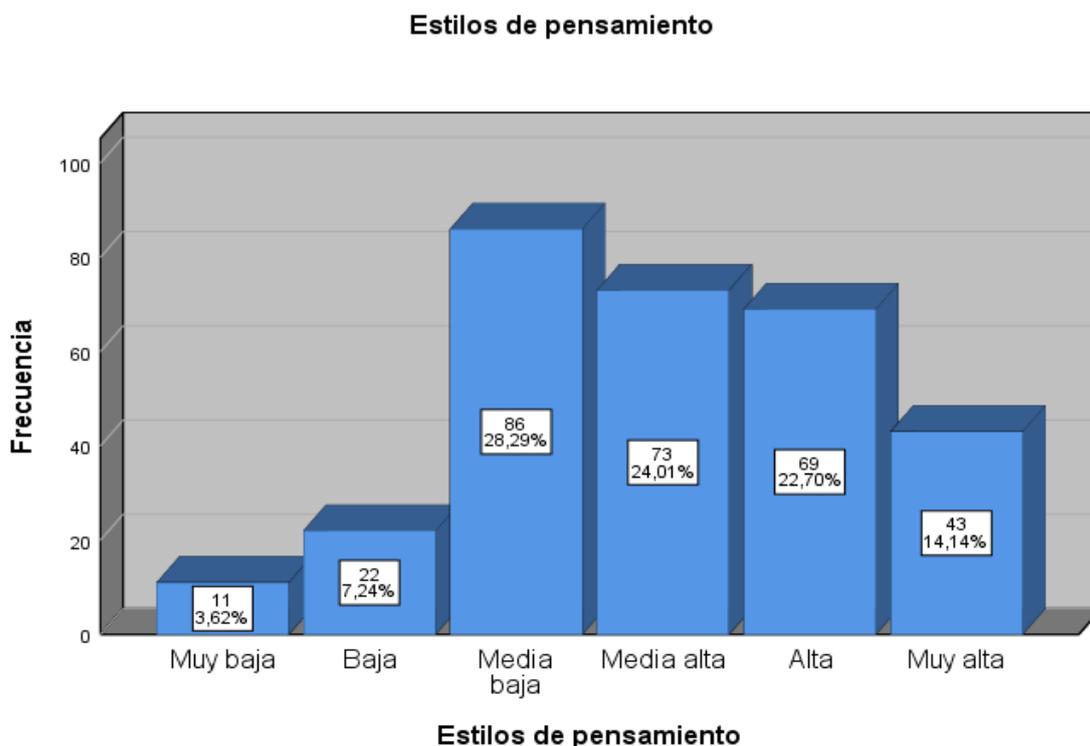
Niveles de distribución de los estilos de pensamiento.

Estilos de pensamiento		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	Muy baja	11	3,6
	Baja	22	7,2
	Media baja	86	28,3
	Media alta	73	24,0
	Alta	69	22,7
	Muy alta	43	14,1
	Total	304	100,0

Nota: Elaboración Propia

Figura 8.

Niveles de distribución de los Estilos de Pensamiento.



Nota: Elaboración Propia

En la tabla 9 y figura 8, se observa que, del total de 304 estudiantes de medicina de una universidad privada de Lima 2020, 11 estudiantes que representan el 3.6% evidencian un nivel muy bajo en cuanto a su estilo de pensamiento, 22 estudiantes que representan el 7.2% presentan un nivel bajo, 86 estudiantes que representan el 28.3% alcanzan un nivel medio bajo, 73 estudiantes que representan el 24.0% alcanzan un nivel medio alto, 69 estudiantes que representan el 22.7% alcanzan un nivel alto y 43 estudiantes que representan el 14.1% alcanzan un nivel muy alto.

4.1.1.4. Distribución de la Tabla de Contingencia de las Variables Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico

Tabla 10.

Niveles de distribución de la tabla de contingencia entre las variables estrategias de

aprendizaje y rendimiento académico.

		Estrategias de aprendizaje								Total	
		Deficiente		Regular		Buena		Muy buena			
		n	%	n	%	n	%	n	%		
Rendimiento académico	Desaprobado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Aprobado	11	3,6%	43	14,1%	23	7,6%	3	1,0%	80	26,3%
	Notable	12	3,9%	114	37,5%	67	22,0%	14	4,6%	207	68,1%
	Sobresaliente	0	0,0%	10	3,3%	7	2,3%	0	0,0%	17	5,6%
	Total	23	7,6%	167	54,9%	97	31,9%	17	5,6%	304	100,0%

Nota: Elaboración Propia.

En la tabla 10 se observa que cuando las estrategias de aprendizaje son muy buenas, el 4,6% de los estudiantes de medicina de una universidad privada de Lima 2020, alcanza un rendimiento académico notable, el 1,0% alcanza un nivel de aprobado; cuando las estrategias de aprendizaje son buenas, el 2,3% de los estudiantes logra un nivel de rendimiento sobresaliente, el 22,0% alcanza un nivel notable y el 7,6% alcanza un nivel de aprobado; cuando las estrategias de aprendizaje son regulares, el 3,3% de los estudiantes logra un nivel sobresaliente, 37,5% logra un nivel notable y 14,1% logra un nivel de aprobado; mientras que cuando las estrategias de aprendizaje son deficientes, el 3,9% de estudiantes logra un nivel notable y el 3,6% de estudiantes logra un nivel aprobado en cuanto al rendimiento académico.

4.1.1.5. Distribución de la Tabla de Contingencia de las Variables Estrategias de Aprendizaje y los Estilos de Pensamiento

Tabla 11.

Niveles de distribución de la tabla de contingencia entre las variables estrategias de aprendizaje y los estilos de pensamiento.

Estrategias de aprendizaje

		Deficiente		Regular		Buena		Muy buena		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
		Estilos de pensamiento	Muy baja	5	1,6%	6	2,0%	0	0,0%	0	0,0%
Baja	7		2,3%	14	4,6%	1	0,3%	0	0,0%	22	7,2%
Media	8		2,6%	60	19,7%	17	5,6%	1	0,3%	86	28,3%
baja											
Media	3		1,0%	50	16,4%	20	6,6%	0	0,0%	73	24,0%
alta											
Alta	0		0,0%	29	9,5%	36	11,8%	4	1,3%	69	22,7%
Muy alta	0	0,0%	8	2,6%	23	7,6%	12	3,9%	43	14,1%	
Total	23	7,6%	167	54,9%	97	31,9%	17	5,6%	304	100,0%	

Nota: Elaboración Propia.

En la tabla 11 se observa que cuando las estrategias de aprendizaje son muy buenas, el 3.9% de los estudiantes de medicina de una universidad privada de Lima 2020, alcanza un nivel de estilo de pensamiento muy alto, el 1,3% alcanza un nivel alto y el 0.3% un nivel medio bajo; cuando las estrategias de aprendizaje son buenas, el 7,6% de los estudiantes logra un nivel de estilo de pensamiento muy alto, 11.8% un nivel alto, el 6.6% un nivel medio alto, el 5.6% un nivel medio bajo y el 0.3% un nivel bajo; cuando las estrategias de aprendizaje son regulares, 2.6% de estudiantes manifiesta un nivel de estilo de pensamiento muy alto, 9.5% un nivel alto, 16.4% un nivel medio alto, 19.7% un nivel medio bajo, el 4.6% un nivel bajo y 2.0% un nivel muy bajo; cuando las estrategias de aprendizaje son deficientes, el 1.0% evidencia un nivel de pensamiento medio alto, el 2.6% un nivel medio bajo, el 2.3% un nivel bajo y el 1.6 un nivel muy bajo.

4.1.1.6. Prueba de Normalidad

Debido que el tamaño de la muestra es mayor a 60, se consideró la prueba estadística de Kolmogórov-Smirnov para determinar si los datos siguen una distribución normal.

Se consideraron los siguientes criterios:

Margen de error: $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión:

Si $p > \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula H_0

Si $p < \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis alterna H_a

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 = 5\%$.

H_a : Los datos no provienen de una distribución normal

H_0 : Los datos provienen de una distribución normal

Tabla 12.
Prueba de normalidad.

Pruebas de normalidad			
	Kolmogorov-Smirnov^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias de aprendizaje	,054	304	,033
Estrategias afectivas de apoyo y de control	,052	304	,044
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	,079	304	,000
Rendimiento académico	,152	304	,000
Estilos de pensamiento	,083	304	,000
Estilo Legislativo	,084	304	,000
Estilo Ejecutivo	,092	304	,000
Estilo Judicial	,077	304	,000
Estilo Monárquico	,080	304	,000
Estilo Jerárquico	,064	304	,005
Estilo Oligárquico	,068	304	,002
Estilo Anárquico	,079	304	,000
Estilo Global	,094	304	,000

Estilo Local	,086	304	,000
Estilo Interno	,078	304	,000
Estilo Externo	,076	304	,000
Estilo Liberal	,080	304	,000
Estilo Conservador	,095	304	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota: Elaboración Propia.

Según se aprecia en la tabla 12, el valor de significancia en las variables y las dimensiones es menor al valor teórico de 0,05; esto quiere decir que los datos no siguen una distribución normal; en consecuencia, para el contraste de las hipótesis se aplicará la prueba no paramétrica del coeficiente Rho de Spearman a un nivel de significancia de 0,0

4.1.2. Prueba de Hipótesis

Se consideró los siguientes criterios:

Nivel de confianza: 95%

Margen de error: $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión:

Si $p > \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula H_0

Si $p < \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis alterna H_a

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 = 5\%$.

4.1.2.1. Prueba de Hipótesis General.

Ha: Existe relación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020.

Ho: No existe relación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020.

Tabla 13.

Prueba de Hipótesis General.

			Correlaciones		
			Estrategias de aprendizaje	Rendimiento académico	Estilos de pensamiento
Rho de Spearman	Estrategias de aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000	,147*	,603**
		Sig. (bilateral)	.	,010	,000
		N	304	304	304
	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	,147*	1,000	,024
		Sig. (bilateral)	,010	.	,679
		N	304	304	304
Estilos de pensamiento	Coeficiente de correlación	,603**	,024	1,000	
	Sig. (bilateral)	,000	,679	.	
	N	304	304	304	

***. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).**

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

Nota: Elaboración Propia.

Observando la tabla 13 se tiene que el valor de significancia para las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento es de 0,010 y 0,000 respectivamente, en ambos casos es $< 0,05$ por tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, existe relación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020.

También se observa según el valor del coeficiente de Spearman el grado de correlación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico es de 0,147 es decir existe una relación baja y positiva; también se observa que el grado de relación entre las estrategias de aprendizaje y los estilos de pensamiento es de 0,603; lo cual indica una relación buena y positiva.

4.1.2.2. Prueba de Hipótesis Específicas

4.4.2.1. Prueba de Hipótesis Específica 1

H1: Existe relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020.

H0: No existe relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020.

Tabla 14.
Prueba de Hipótesis Específica 1.

Correlaciones

			Estrategias afectivas de apoyo y de control	Rendimiento académico	Estilos de pensamiento
Rho de Spearman	Estrategias afectivas de apoyo y de control	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 304	,175** ,002 304	,533** ,000 304
	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,175** ,002 304	1,000 . 304	,024 ,679 304
	Estilos de pensamiento	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,533** ,000 304	,024 ,679 304	1,000 . 304

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

Nota: Elaboración Propia.

Observamos en la tabla 14 que el valor de significancia para las estrategias afectivas de apoyo y de control con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento es de 0,02 y 0,000 respectivamente, en ambos casos es menor a 0,05 por tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, existe relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020.

Se observa según el valor del coeficiente de Spearman que el grado de relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con el rendimiento académico es de 0,175 lo cual indica una relación baja y positiva; mientras que el grado de relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con los estilos de

pensamiento es de 0,533. Es decir, hay una relación buena y positiva.

4.1.2.2.2. Prueba de Hipótesis Específica 2

H2: Existe relación entre las estrategias relacionadas con el proceso de información con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020.

Ho: No existe relación entre las estrategias relacionadas con el proceso de información con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020.

Tabla 15.

Prueba de Hipótesis Específica 2.

			Correlaciones		
			Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información		
			Rendimiento académico	Estilos de pensamiento	
Rho de Spearman	Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,192	,607**
			.	,008	,000
		N	304	304	304

Rendimiento académico	Coefficiente de correlación	,192	1,000	,024
	Sig. (bilateral)	,008	.	,679
	N	304	304	304
Estilos de pensamiento	Coefficiente de correlación	,607**	,024	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,679	.
	N	304	304	304

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

Nota: Elaboración Propia.

Observamos en la tabla 15 que el valor de significancia para las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información y el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento es de 0,008 y de 0,000 respectivamente, en ambos casos es $< 0,05$ por tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, existe relación entre las estrategias relacionadas con el proceso de información con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020.

Se observa según el valor del coeficiente de Spearman que el grado de relación entre las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información y el rendimiento académico es de 0,192, es decir hay una relación baja y positiva mientras que el grado de relación entre las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información y los estilos de pensamiento es de 0,607, es decir la relación entre ambos es buena y positiva.

4.2. Discusión de Resultados

Diversas investigaciones han contemplado la existencia de la relación de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico; así como la relación existente de las estrategias de aprendizaje con los estilos de pensamiento, en el presente estudio se ha planteado ver si estas variables presentan dicha correlación pues es importante abordar el proceso de enseñanza aprendizaje desde todos los ángulos posibles y así poder brindar una educación de calidad con un aprendizaje significativo para el estudiante. Es por ello que respecto a la hipótesis general planteada “Existe relación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina humana de una Universidad Privada de Lima 2020”, los resultados nos indican que esta relación existe, pues se obtuvo el coeficiente Rho de Spearman $p = 0,000 < 0,05$, por lo que podemos afirmar que el uso de estrategias de aprendizaje se relaciona significativamente con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Solórzano (2019) en su estudio que tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de derecho de la Universidad Continental, cuya muestra estuvo constituida por 149 estudiantes; para la muestra estadística utilizó el coeficiente de Pearson ($\rho=0,241$) obteniendo como resultado que existe una relación directa entre ambas variables de estudio.

Por otro lado los resultados de la presente investigación, también guardan relación con lo encontrado por Hoyos (2018) en su estudio que tuvo como objetivo establecer el grado de relación existente entre la aplicación de

estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad peruana; el estudio fue descriptivo de diseño correlacional y su muestra estuvo conformada por 77 estudiantes, utilizó un cuestionario estructurado para la evaluación de las estrategias de aprendizaje y para el rendimiento académico. El estudio determinó que existe una relación directa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

Los resultados también coinciden con los de Marín-Vásquez (2018) en su investigación cuyo objetivo fue determinar la asociación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad de Lima. El estudio fue transversal analítico y contó con una población de 198 estudiantes del segundo ciclo; el instrumento utilizado fue el ACRA de estrategias de aprendizaje y para el rendimiento académico se basó en las notas finales del primer ciclo. Utilizó el coeficiente de Spearman para determinar la asociación entre las variables, el cual determinó una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos.

Los resultados tienen relación con lo hallado por Rodríguez (2017) en una investigación que tuvo como objetivo evaluar las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del primer año de la Facultad de Química de la UNAM, su muestra estuvo conformada por 269 estudiantes quienes cursaban cinco materias del primer ciclo. El análisis estadístico se realizó mediante la prueba de chi cuadrada, la que permitió determinar que las estrategias de aprendizaje impactan en el desempeño académico de los estudiantes encuestados.

Por otro lado, lo descrito por Herrera-Nuñez, Y., & Gonzales-Campos, J. (2019) determinan que las estrategias de aprendizaje no son un predictor significativo del rendimiento académico, lo cual para ellos es poco convergente con la evidencia teórica de otros resultados. Por el contrario, en el presente estudio nosotros si evidenciamos esta relación, aunque para ser precisos evidenciamos que esta se da de una manera Baja y Positiva, respecto a lo que si evidenciamos respecto a la relación de Estrategias de aprendizaje y estilos de pensamiento que ubicamos que se da de una manera buena y positiva.

Respecto a los Estilos de Pensamiento, guardan cierta relación con lo manifestado por Díaz-Vélez, C. & Gordillo-Carbonel, J. (2019) en donde manifiestan el predominio respecto al estilo de pensamiento: De acuerdo a la forma es jerárquico (49,1%), respecto a la función es legislativo (51,2%), concerniente al aspecto de nivel de actuación es local (45.8%), respecto al campo o contexto es externo (50%) y finalmente de acuerdo a la tendencia es liberal (60.8%). En comparación con la presente investigación donde apreciamos que el estilo de pensamiento en nuestra población es: De acuerdo a la forma es oligárquico (66,78%) se enfrenta a las situaciones desde diferentes puntos de vista, respecto a la función es legislativo (62,27%) lo cual implica la exigencia de su capacidad creativa, concerniente al aspecto de nivel de actuación es global (58.22%) destaca su trabajo en aspectos generales, respecto al campo o contexto es interno (48.69%) su trabajo radica en un perfil de soledad y finalmente de acuerdo a la tendencia es liberal (43.76%) disfrutan de elaborar nuevas formas para realizar las tareas; la diferencia de los resultados

puede radicar en las distintas poblaciones en las cuales se ejecutó las investigaciones y también en que la primera aborda el cambio del estilo de pensamiento en una cohorte con un periodo de tiempo. Así mismos estudios como el de Valadez, M., & Zaraboso. D. (2017) destacan las diferencias de estilos de pensamiento de acuerdo a diferentes contextos (área de profesión, tipo de universidad) por lo cual podría existir la diferencia entre los estudios en mención y los resultados de la presente investigación.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede concluir, que en los estudiantes

de Medicina Humana de una Universidad Privada de Lima se presenta una relación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento, siendo el valor de significancia para las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de 0,010 y 0,000 respectivamente, por lo cual se evidencia que en ambos casos es $< 0,05$, por lo que podemos afirmar que el uso de estrategias de aprendizaje se relaciona significativamente con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020. Sin embargo, debemos de referir que mediante el valor del coeficiente de Spearman el grado de correlación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico es de 0,147 es decir existe una relación baja y positiva; observándose también que el grado de relación entre las estrategias de aprendizaje y los estilos de pensamiento es de 0,603; lo cual indica una relación buena y positiva.

Respecto a las estrategias afectivas de apoyo y de control con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento es de 0,02 y 0,000 respectivamente, en ambos casos es menor a 0,05 por tanto existe relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020. Sin embargo, debemos de manifestar que mediante el coeficiente de Spearman se establece que el grado de relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con el rendimiento académico es de 0,175 lo cual indica una relación baja y positiva; mientras que el grado de

relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con los estilos de pensamiento es de 0,533. Es decir, hay una relación buena y positiva.

Finalmente, respecto a las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento en esta se evidencia un 0,008 y de 0,000 respectivamente, en ambos casos es $< 0,05$ por tanto se concluye que existe relación entre las estrategias relacionadas con el proceso de información con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina humana de una Universidad Privada de Lima 2020. Observándose mediante el valor del coeficiente de Spearman que el grado de relación entre las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información y el rendimiento académico es de 0,192, es decir hay una relación baja y positiva mientras que el grado de relación entre las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información y los estilos de pensamiento es de 0,607, es decir la relación entre ambos es buena y positiva.

5.2 Recomendaciones

De acuerdo a las conclusiones planteadas podemos manifestar:

Se recomienda que, en base a la obtención de datos del perfil de las Estrategias de Aprendizaje y los Estilos de Pensamiento de los estudiantes, se debería implementar cursos de estrategias de enseñanza centrados en el uso de herramientas metodológicas concretas: impulsando el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, estudio de casos;

para que los docentes puedan mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje dándole un papel activo al estudiante para así obtener un perfil del egresado optimo con calidad para el bienestar de la sociedad.

Se recomienda diseñar un Programa de Entrenamiento de Estrategias de Aprendizaje como apoyo a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, donde el estudiante aprenda o refuerce estrategias como: Diseñar cuadros Sinópticos, Lecturas, Técnicas de Subrayado, Mejorar su capacidad de síntesis, Actividades de Búsqueda, selección y organización de la información que le permita una comprensión completa y significativa de su proceso de aprendizaje.

Se recomienda estudiar si se registra el cambio del estilo de pensamiento en los estudiantes de Medicina con la finalidad de establecer estrategias para que los estudiantes se encuentren motivados para el fortalecimiento y desarrollo de su liderazgo con capacidad de adaptar, fortalecer y potenciar sus capacidades de liderazgo, pues hoy en día la sociedad requiere de líderes en salud comprometidos con la promoción y prevención de la salud del individuo y sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo-Rodríguez, M. (2016). *Estrategias de aprendizaje, con relación al rendimiento académico y tiempo en alcanzar el grado universitario en enfermería*. (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga). <http://hdl.handle.net/10630/14346>

Alarcón-Díaz, M. A., Alcas- Zapata, N., Alarcón- Diaz, H. H., Natividad-Arroyo, J. A., & Rodríguez-Fuentes, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje

en la universidad. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 10-32. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>

Arispe, C.M., Yangali, J.S., Guerrero, M. A., Lozada, O., Acuña, L. A., & Arellano, S. C. (2020). *La investigación científica*. UIDE. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/4310>

Ausubel, D. (1983). *Teoría de Aprendizaje Significativo. Fascículos de CIEF*. En Cañaveral, L.J., Nieto, A.S., & Yaca, J.H. (2020). *El Aprendizaje significativo en las principales Obras de David Ausubel: Lectura desde la pedagogía*. (Tesis de Bachiller, Universidad Pedagógica Nacional). http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12251/El_aprendizaje_significativo_en_las_principales_obras_de_David_Ausubel_lectura_desde_la_pedagogia.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Barrera, L., Vales, J., Sotelo-Castillo, M., Ramos-Estrada, D., & Ocaña-Zúñiga, J. (2020). Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con dedicación al estudio y rendimiento académico. *PSICUMEX*. 10 (1): 61-74. DOI: 10.36793/psicumex.v10i1.342

Barrionuevo, J. (2017), *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el*

rendimiento académico en estudiantes de Medicina, Arequipa 2017. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional San Agustín Arequipa).
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5531>.

Barrionuevo-Rodríguez, J. (2017). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de Medicina, Arequipa 2017.* (Tesis Doctoral, Universidad de San Agustín de Arequipa).
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5531>

Bedreñana, B. (2019). *Estilos de aprendizaje y Estilos de Pensamiento en estudiantes de una Universidad Privada de Lima Sur.* (Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Perú).
<http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/833>

Beltrán, J., Pérez, L., & Ortega, M.I. (2006). *CEA Cuestionario de estrategias de aprendizaje.* TEA.

Beltrán, J.A & Bueno, J.A. (1995). *Psicología de la educación.* Boixareu Universitaria Marcombo.

Bernardo Carrasco, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje: Para aprender más y mejor.* RIALP. 84-321-3489-9

- Betancourt-Pereira, J. (2020). Learning strategies and academic performance in the executive secretarial course students, Machala – Ecuador. *Universidad Nacional Hermilio Valdizan*, 14 (1), 29-37. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.487>
- Bruce-Marticorena, L.M. (2016). *Estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de la Escuela de Negocios de la Universidad de Lima*. (Tesis de Maestría, Universidad de Piura). <http://hdl.handle.net/11042/2493>
- Bustos, V., Oliver, A., Galiana, L., & Sancho, P. (2017). Propiedades Psicométricas del CEVEAPEU: Validación en Población Peruana. *Educación XXI*, 20(1), 299-318. [10.5944/educxx1.17513](https://doi.org/10.5944/educxx1.17513).
- Cárdenas-Narváez, J. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 27 (X), 115-135. doi: [dx.doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.27.343](https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.27.343)
- Chadwick, C.B., (1988). Estrategias Cognoscitivas y Afectivas de Aprendizaje. Parte A. *Revista latinoamericana de Psicología*, 20 (2), 163-194. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80520202.pdf>.
- Chamot, A.U., & O'Malley, J.M. (1987). *The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream*. En Salaberri, M.S. (2001). Aproximación de enseñanza de estrategias cognitivas, *Revista de Enseñanza*

Chávez-Arias, L. E. (2018). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en la asignatura Análisis Matemático II. *Educación*, 27(53), 24-40. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.002>

Chong, E.G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, XLVII (1), 91-108. ISSN 0185-1284.

Cortellezi, P.L., (2017) Estilos de Pensamiento y Creatividad desde la perspectiva de Estudiantes Universitarios de la Carrera de Publicidad. Tesis de licenciatura. Universidad de Aconcagua. <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/>

Covington, M.V., (1985). *Strategic thinking and the fear of failure*. En Segal, J.V., Chipman, S.F. & Glaser, R. (Eds.): *Thinking and learning skills. Relating instruction to research*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Dansereau, D.F. (1985). *Learning strategy research*. En Valle, A., Barca, A., González, R., & Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 425-461. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>.

Díaz-Velez, C., & Gordillo-Carbonel, J. (2019) ¿Cómo cambio el estilo de pensamiento del estudiante de medicina en una cohorte 2012 a 2019?. CIEM

2019. V Congreso internacional de Educación Médica, Lima, Perú,
<https://www.aspefam.org.pe/ciem2019/trabajos.php>

Diseth, Å., & Martinsen, Ø. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23(2), 195–207. <https://doi.org/10.1080/01443410303225>

Entwistle. N. & Waterson. S., (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58 (1), 258-265. DOI: [10.1111 / j.2044-8279.1988.tb00901.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00901.x).

Erazo, O.A. (2012). El Rendimiento Académico, un Fenómeno de Múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2 (2), 144-173. ISSN 2216-0701.

Escurra, L.M., Delgado, A. E., & Quezada, M.R. (2001). Estilos de pensamiento en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(1), 9-34.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v4i1.5004>

Escurra, M., & Delgado, A., (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana, *Persona* 11 (1), 143-175.
[http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8971A4677BE7B6B20525751B00518D50/\\$file/09-persona11-ESCURRA_revista%20persona.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8971A4677BE7B6B20525751B00518D50/$file/09-persona11-ESCURRA_revista%20persona.pdf)

- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, F., León del Barco, B., & Polo del Río, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232. Doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.14475>
- Fernández, S.G. (2018). Rendimiento Académico en Educación Superior: Desafíos para el Docente y Compromiso del Estudiante. *Revista Científica de la UCSA*, 5 (3), 55-63. 10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005(03)055-063
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S., (2003). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. (2 ed). Routledge. 1135724938, 9781135724931
- Gairín, J., & Martín M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9 (1). https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4798/31505_2004_09_01.pdf?sequence=1
- Garbanzo, G., (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (7), 43-63. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>

García, F.S. (2005). Estilos de pensamiento en alumnos de Pre-Grado de Medicina.

Rev. Med. Hered. 16(3), 190-198.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v16n3/v16n3ao5.pdf>

García, O., & Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. (Tesis de Maestría, Universidad San Martín Porres).

García-Valcárcel, A., & Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137–159. Doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.19035>

Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1-2). 109-130. ISSN 0373-2002.

Gargallo, B., & Ferreras, A. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación educativa. ISBN. 84-369-3415-6

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario

CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15 (2), 1-31.
http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm

Geduld, B. (2016). Exploring differences between self-regulated learning strategies of high and low achievers in open distance learning. *Africa Education Review*, 13(1), 164-181. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1182739>

Gómez, F.M., & Merino, A.Z. (2018). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico empleadas por estudiantes de liceos de Talca con alto y bajo puntaje del sistema de Medición de la Calidad de la enseñanza. *Revista Académica UC Maule*, 54 (1), 65-90. ISSN-e 0719-9872.

Gómez, M., (2003). Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6 (1), 1-4.
<http://web.archive.org/web/20041221201308/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=214&docid=1055> P

González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., González, P., Bernardo, A., Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S. & Rosario, P. (2004). Thinking styles: Analisis of its structural validity using

adolescents' responses to the Thinking Styles Inventory. *Psicothema*, 16 (1), 139-148. <https://doi.org/10.1037/t14063-000>.

González-Torres M.C. & Touron, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona*. En Valle, A., Barca, A., González, R. & Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>

Gutiérrez, M. (2018). Estilos de Aprendizaje, Estrategias para enseñar, su relación con el desarrollo emocional y Aprender a Aprender. *Tendencias Pedagógicas*, 31 (1), 83-96. <http://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>

Gutierrez, M., & Krumm, G., (2012), Adaptación y validación del Inventario de Estilos de Pensamiento de Sternberg (TSI) en la Provincia de Entre Ríos – Argentina, *Interdisciplinaria*, 29 (1), 43-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18026124003>.

Hernández, P. & García. L.A., (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Pirámide. 84-368-0542-9

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *La Metodología de la*

Investigación. (5ed). Mc Graw Hill.

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Herrera, L., & Cabo, J.M., (2008). *Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ECTS. Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas.* Editorial Comares. <http://www.ugr.es/~maestroal/recursos/recursos4.html>

Herrera, L., Lorenzo, O., & Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1), 65-85.

Herrera-Núñez, Y. A., & González-Campos, J. A. (2019). Redes de Dependencia entre Estrategias de Aprendizaje y Perfiles de Estudiantes de Desempeño Académico Medio y Alto en el Contexto de la Educación Superior en Chile. *Formación universitaria*, 12(4), 27-38. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000400027>

Herrera-Torres, L., & Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412235005>

Hoyos, D.L. (2018). *Aplicación de estrategias y el rendimiento académico en los estudiantes de la asignatura de Deontología Jurídica del IV ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega*. (Tesis de Maestría, Universidad Inca Garcilaso de la Vega). <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/2618>

Ley N° 29733. Ley de Protección de Datos Personales. Diario Oficial el Peruano, Lima, Perú. 03 Julio 2011.

Maita, M. (2017). Estilos de Pensamiento y Enfoques epistemológicos. *Revista Scientific*, 3 (7). 374-393. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.19.374-393>

Marín-Vásquez, J.G. (2018). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la facultad de Ingeniería y arquitectura-USMP* (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/22662>

Maris, S., & Difabio, H., (2015). Los modelos teóricos del aprendizaje autorregulado y la concepción de persona. *Revista de Orientación Educacional*, 29 (55). 95-110. ISSN (e) 0719-5117

Martín, E., & García, L., & Hernández, Pedro. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. (1° ed). Universidad de

- Matienzo, R. (2020). Evolución de la Teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Revista de investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3). <https://orcid.org/0000-0002-1380-4687>
- Mercado-Elgueta, C., Illesca-Pretty, M., & Hernández- Díaz, A. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás. *Enfermería Universitaria*, 16(1), 15-30. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.1.580>
- Miranda, M. (1996). *Manual do cuestionario de estilos de pensamento em estudantes universitários*. Universidade de Lisboa-Centro de Psicometria e Psicologia de Educação
- Miranda, M. (1999). *Estudios Portugueses sobre estilos de pensamento*. Universidad de Lisboa
- Morales-Sosa, P.M., & Cruz-Torres, T.G. (2009). *Estilos y estrategias de aprendizaje en el área del estudio seleccionada con alumnos de alto y bajo rendimiento del CCH Oriente*. (Tesis de Bachiller, Universidad Nacional Autónoma de México). <http://132.248.9.195/pd2008/0627122/Index.html>
- Muñoz, M.A., Wong, N.A., & Yacsa, A. (2014). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en la asignatura de inglés en los*

estudiantes del cuarto grado de secundaria del Centro Educativo Experimental de Aplicación la Cantuta, 2014. (Tesis de Bachiller, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle).
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1116>

Murillo-Parra, L. D., Ramos- Estrada, D. Y., García-Cedillo, I., & Sotelo-Castillo, M. A. (2019). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>

Navarro, E. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 45-72. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5354/5793>

Negrete, J.A. (2010). Estrategias de aprendizaje. Limusa.

Ortiz, N. F. (2017). *Las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de la Escuela profesional de ingeniería Industrial y de Gestión Empresarial en la asignatura de Tecnología II en la Universidad Privada Norbert Wiener, 2012 a 2015.* (Tesis de Maestría, Universidad Privada Norbert Wiener).
<http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/547>

Paredes-Ayrac, D. (2019). Cognitive strategies, metacognitive and academic performance of engineering students of the National University Santiago Antúnez de Mayolo, Perú. *SCIÉND0*, 22(4), 307-314.

<https://doi.org/10.17268/sciendo.2019.038>.

Parra, M. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales*. (Tesis Doctoral, Universidad de Chile. Santiago).
http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/sources/parra_m.pdf.

Paul, S. (2006). ¿Qué es ser universitario? Recuperado de
http://l.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.intep.edu.co%2FEs%2FUsuario%2Finstitucional%2Ffile%2FTransformacion%2FPresentacion%2FQue%2520es%2520ser%2520Universitario.pdf&h=ATNDOfepog2h61eY8m7oti_YOsptcSI3B5qYT1fwUFn5Wc_ki8Xl7nhZ26OWcq3RobrIRxqQ4bmFK

Pegalajar M., Palomino E., Pérez, M. & Colmenero J. (2013). Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, según el nivel educativo del alumnado universitario. *Innovación Educativa* 13, (61). 67-84. ISSN: 1665-2673

Pérez-Luño, A., Ramón-Jerónimo, J., Sánchez-Vázquez, J. (2000). Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico. En Garbanzo, G., (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación

superior pública. *Revista Educación*. 31 (7), 43-63.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>

Pintrich, P. (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. En: Núñez, J., González-Pienda, J.A., García, M., González-

Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., & González M.C. (1998) Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109. <http://www.psicothema.com/pdf/146.pdf>

Pintrich, P.R., & García, T. (1993). Diferencias intraindividuales en la motivación de los estudiantes y el aprendizaje autorregulado. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie / Revista alemana de psicología educativa*, 7 (2-3), 99-107.

<https://psycnet.apa.org/record/1994-19471-001>

Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. & Mc Keachie, W. A. (1991). *Manuel for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. En Valle,

A., Barca, A., González, R. & Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3). 425-461. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>

Pintrich. P.R., García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *Z Für Pädagog Psychol Ger J Educ Psychol.*, 7(2-3), 99-107.

<https://www.researchgate.net/publication/232445042> Intraindividual differenc

Pozo, J. I., & Postigo, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo*. En Valle, A., Barca, A., González, R. & Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3). 425-461.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>

Quiroz-Vela, J. (2018). *Estrategias de aprendizaje aplicadas por los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación de la Universidad Ricardo Palma*. (Tesis de Maestría, Universidad de Piura). <https://hdl.handle.net/11042/3634>.

Ramos-Estrada, D. Y., García-Cedillo, I., Sotelo-Castillo, M. A., López-Valenzuela, M. I., & Murillo-Parra, L. D. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.6>

Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. (2° ed). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203507711>

Resolución Gerencial N° 71-2019-RG-UPNWSA. Reglamento Académico General

(09 de setiembre de 2019). https://assets.website-files.com/5e14b299ed73794253b5000e/5f653c5703891064e2683e17_Reglamento_Academico_General_V4_2019.pdf

Robledo, P., Nicasio, J., Díez, C., Álvarez, M., Marbán, J., De Caso, A., Fidalgo, R., Arias, O. & Pacheco, D. (2010). *Escritos de Psicología*, 3 (3), 27 – 36. DOI: 10.5231/psy.writ.2010.0707

Rodríguez, A. (2017). *Estrategias de aprendizaje de alto y bajo rendimiento del primer semestre de la Facultad de Química de la UNAM*. (Tesis de Bachiller, Universidad Nacional Autónoma de México). <https://repositorio.unam.mx/contenidos/111989>.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, 3(1), 29- 50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>

Rodríguez-Pérez, I., & Madrigal-Arroyo, A. (2016). Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*. 2(6),26-34. ISSN 2444-4952

Rodríguez, R., & Espinoza, L. (2017). Trabajo Colaborativo y estrategias de

aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE. Rev.Iberoam. Investig. Desarro. Educ.* 7 (14), DOI: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.274>

Roux, R., & González, E. E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17731>

Salazar, I., & Heredia, Y. (2019). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educ. Med.*, 20 (4), 256-262. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.005>

Sánchez, F.A., (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consejos y Disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1),102-122. <https://orcid.org/0000-0002-0144-9892>

Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 3 (1), 113-130. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121926007>

Solórzano, M. (2019). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental*. (Tesis de Maestría, Universidad Continental).
<https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/5634>

Sternberg, R.J., (1999). *Estilos de Pensamiento*. Paidós. ISBN: 978-84-493-0644-0

Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L., (1995). Styles of thinking in the School. *European Journal for High Ability*, 6 (1), 201-219.
<https://doi.org/10.1080/0937445940060211>

Tiscañero, C. (2016). *Análisis de las Estrategias de Aprendizaje que Utiliza el Docente para Favorecer el Rendimiento Académico de los Alumnos en Situaciones de Trastornos Conductuales en el Nivel Educativo de Primaria*. (Tesis de Bachiller, Universidad de Sotavento, A.C.).
<https://repositorio.unam.mx/contenidos/357406>

Torres, K.G. (2018). *Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en la formación de ingenieros civiles: Caso de la FES Aragón, UNAM*. (Tesis de Bachiller, Universidad Autónoma de México).
<https://repositorio.unam.mx/contenidos/3532296>

Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá D.C. Kimpres.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es>

Vélez-Van Meerbeke, A., & Roa-González, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.

Vildósola, G.P. (2017). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de 1er. Y 3er, ciclo de estudios de la Universidad Científica del Perú matriculados en el semestre 2016-I*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/6550>

Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). *Self-regulation interventions with a focus on learning strategies*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2>

Weinstein, C., & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En Freiberg, A., Ledesma, R., & Fernández M. (2017). Estilos y estrategias en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de psicología*, 35(2), 535-573. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>

Weinstein, C.E., Husman, J., & Dierking, D.R., (2000). *Chapter 22 - Self-Regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies*. En: Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds). *Handbook of Self-Regulation*. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.x5027-6>

Yañez, P. (2018) Estilos de pensamiento, enfoques epistemológicos y la generación del conocimiento científico. *Revista ESPACIOS*, 39(51), 18-30.
<https://www.researchgate.net/publication/329758671>

Zavaleta, L.N. (2016). *El uso de estrategias para el logro del aprendizaje autónomo en los estudiantes del Cuarto Año de la Especialidad de la Universidad Nacional de Cajamarca*. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Cajamarca).
<http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/1349>

Zelaya, L.E. (2018). *Relación entre estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC, año académico 2016*. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Cajamarca).
<http://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/UNC/2137/RELACI%C3%93N%20ENTRE%20ESTILOS%20DE%20PENSAMIENTO%2C%20NIVEL%20DE%20SATISFACCI%C3%93N%20Y%20RENDIMIENTO%20ACAD%C3%89MICO%20DE%20LOS%20ESTUD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Anexo 2: Instrumentos

2.1. Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de Los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU)

2.2. Cuestionario Sternberg-Wagner para La Autoevaluación de Los Estilos de Pensamiento

Anexo 3: Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

Anexo 4: Carta de aprobación del comité de ética

Anexo 5: Formato de consentimiento informado

Anexo 6: Carta de aprobación de la institución para la recolección y uso de los datos

Anexo 7: Informe del porcentaje del turnitin. (Hasta el 20% de similitud)

ANEXO 1: Matriz de Consistencia

TITULO: “RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA 2020”

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	METODOLOGIA
<p>Problema General ¿Existe relación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020?</p> <p>Problemas Específicos ¿Existe relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020?</p> <p>¿Existe relación entre las estrategias relacionadas con el proceso de información con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020?</p>	<p>Objetivo General Establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020</p> <p>Objetivos Específicos Establecer la relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020</p> <p>Establecer la relación entre las estrategias relacionadas con el proceso de información con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020</p>	<p>Hipótesis General Existe relación entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020</p> <p>Hipótesis Específicos Existe relación entre las estrategias afectivas, de apoyo y control con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020</p> <p>Existe relación entre las estrategias relacionadas con el proceso de información con el rendimiento académico y con los estilos de pensamiento de los estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Lima 2020</p>	<p>V1: Estrategias De Aprendizaje <u>Dimensiones</u> Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo) Estrategias relacionadas con el proceso de información)</p> <p>V2: Rendimiento Académico <u>Dimensiones</u> Sobresaliente Notable Aprobado Desaprobado</p> <p>V 3: Estilos de Pensamiento <u>Dimensiones:</u> Legislativo Ejecutivo Judicial Monárquico Jerárquico Oligárquico Anárquico Global Local Interno Externo Liberal Conservador</p>	<p>Método: Hipotético Deductivo</p> <p>Tipo: Aplicada</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Diseño: No experimental</p> <p>Alcance: Correlacional</p> <p>Corte: transversal</p> <p>Población: 1273</p> <p>Muestra: 276</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p>

ANEXO 2: INSTRUMENTOS

2.1. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (CEVEAPEU)

Seleccione la opción de respuesta que le resulte más próxima o que mejor se ajuste a su situación. Señale con una cruz el recuadro correspondiente a la respuesta elegida. Si se equivoca, anule tu respuesta y vuelva a marcar.

	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Muy en Acuerdo
1. Lo que más me satisface es entender los contenidos a fondo					
2. Aprender de verdad es lo más importante para mí en la universidad					
3. Cuando estudio lo hago con interés por aprender					
4. Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa					
5. Necesito que otras personas –padres, amigos, profesores, etc.- me animen para estudiar					
6. Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional					
7. Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación					
8. Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso					
9. Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas					
10. Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo					
11. Mi rendimiento académico depende de mi capacidad					
12. Mi rendimiento académico depende de la suerte					
13. Mi rendimiento académico depende de los profesores					
14. Mi rendimiento académico depende de mi habilidad para organizarme					
15. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este curso					
16. Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias					
17. Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga					
18. Estoy convencido de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes asignaturas					

	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Muy en Acuerdo
19. La inteligencia supone un conjunto de habilidades que se puede modificar e incrementar con el propio esfuerzo y el aprendizaje					
20. La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar					
21. Normalmente me encuentro bien físicamente					
22. Duermo y descanso lo necesario					
23. Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien					
24. Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar					
25. Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso					
26. Cuando he de hablar en público me pongo muy nervioso					
27. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender					
28. Soy capaz de relajarme y estar tranquilo en situaciones de estrés como exámenes, exposiciones o intervenciones en público					
29. Sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas					
30. Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias					
31. Sé cuáles son los objetivos de las asignaturas					
32. Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso					
33. Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas					
34. Sólo estudio antes de los exámenes					
35. Tengo un horario de trabajo personal y estudio, al margen de las clases					
36. Me doy cuenta de cuándo hago bien las cosas -en las tareas académicas- sin necesidad de esperar la calificación del profesor					
37. Cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado, en los estudios, los cambio por otros más adecuados					
38. Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias					
39. Cuando he hecho un examen, sé si está mal o si está bien					
40. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles					
41. Procuro aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más					
42. Si me ha ido mal en un examen por no haberlo estudiado bien, procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez					

	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Muy en Acuerdo
43. Cuando me han puesto una mala calificación en un trabajo, hago lo posible para descubrir lo que era incorrecto y mejorar en la próxima ocasión					
44. Trabajo y estudio en un lugar adecuado –luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-					
45. Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo					
46. Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar					
47. Creo un ambiente de estudio adecuado para rendir					
48. Procuero estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros					
49. Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de clase con los compañeros					
50. Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo					
51. Me llevo bien con mis compañeros de clase					
52. El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante					
53. Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero					
54. Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas					
55. Me manejo con habilidad en la biblioteca y sé encontrar las obras que necesito					
56. Sé utilizar la hemeroteca y encontrar los artículos que necesito					
57. No me conformo con el manual y/o con los apuntes de clase, busco y recojo más información para las asignaturas					
58. Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas					
59. Selecciono la información que debo trabajar en las asignaturas, pero no tengo muy claro si lo que yo selecciono es lo correcto para tener buenas calificaciones					
60. Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar las asignaturas					
61. Cuando hago búsquedas en Internet, donde hay tantos materiales, soy capaz de reconocer los documentos que son fundamentales para lo que estoy trabajando o estudiando					
62. Cuando estudio los temas de las asignaturas, realizo una primera lectura que me permita hacerme una idea de lo fundamental					

	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Muy en Acuerdo
63. Antes de memorizar las cosas leo despacio para comprender a fondo el contenido					
64. Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro					
65. Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor					
66. Cuando estudio, integro información de diferentes fuentes: clase, lecturas, trabajos prácticos, etc.					
67. Amplío el material dado en clase con otros libros, revistas, artículos, etc.					
68. Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase					
69. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio					
70. Hago esquemas con las ideas importantes de los temas					
71. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar					
72. Para estudiar selecciono los conceptos clave del tema y los uno o relaciono mediante mapas conceptuales u otros procedimientos					
73. Analizo críticamente los conceptos y las teorías que me presentan los profesores					
74. En determinados temas, una vez que los he estudiado y he profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas					
75. Me hago preguntas sobre las cosas que oigo, leo y estudio, para ver si los encuentro convincentes					
76. Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten					
77. Cuando oigo o leo una afirmación, pienso en otras alternativas posibles					
78. Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez					
79. Me aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda					
80. Cuando he de aprender cosas de memoria (listas de palabras, nombres, fechas...), las organizo según algún criterio para aprenderlas con más facilidad (por ejemplo, familias de palabras)					
81. Para recordar lo estudiado me ayudo de esquemas o resúmenes hechos con mis palabras que me ayudan a retener mejor los contenidos					

	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Muy en Acuerdo
82. Para memorizar utilizo recursos mnemotécnicos tales como acrónimos (hago una palabra con las primeras letras de varios apartados que debo aprender), siglas, palabras clave, etc.					
83. Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas					
84. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir					
85. A la hora de responder un examen, antes de redactar, recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o gui3n y finalmente lo desarrollo					
86. Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana					
87. En la medida de lo posible, utilizo lo aprendido en una asignatura también en otras					
88. Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé y he experimentado para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situación					

2.2. CUESTIONARIO STERNBERG-WAGNER PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO

Seleccione la opción de respuesta que le resulte más próxima o que mejor se ajuste a su situación. Señale con una cruz el recuadro correspondiente a la respuesta elegida. Si se equivoca, anule tu respuesta y vuelva a marcar.

	Nada	Casi Nada	Ligeramente	Un Poco	Bastante	Mucho	Totalmente
1. Cuando tomo decisiones, tiendo a confiar en mis propias ideas y formas de hacer las cosas							
2. Cuando me enfrento a un problema, utilizo mis propias ideas y estrategias para resolverlo							
3. Me gusta jugar con mis ideas y ver hasta dónde llegan							
4. Me gustan los problemas que me permiten poner a prueba mi propia manera de resolverlos							
5. Cuando trabajo en una tarea, me gusta empezar con mis propias ideas.							
6. Antes de empezar una tarea, me gusta determinar por mi cuenta cómo la voy a hacer							
7. Me siento más feliz cuando trabajo cuando puedo decidir por mi cuenta qué hacer y cómo hacerlo							
8. Me gustan las situaciones donde puedo utilizar mis propias ideas y formas de hacer las cosas							
9. Al manifestar o escribir ideas, sigo reglas formales de presentación							
10. Procuo emplear el método apropiado para resolver cualquier problema							
11. Me gustan los proyectos que tienen una estructura clara y una meta y un plan preestablecidos							
12. Antes de empezar una tarea o proyecto, compruebo qué método o procedimiento se debe emplear							
13. Me gustan las situaciones donde mi papel o mi forma de participar están definidos claramente							
14. Me gusta averiguar cómo resolver un problema siguiendo reglas establecidas							
15. Disfruto trabajando con cosas que puedo hacer siguiendo instrucciones							

	Nada	Casi Nada	Ligeramente	Un Poco	Bastante	Mucho	Totalmente
16. Me gusta seguir reglas o instrucciones definidas al resolver un problema o realizar una tarea							
17. Al manifestar o escribir ideas, me gusta criticar la manera de hacer las cosas de otras personas							
18. Cuando me encuentro con ideas opuestas, me gusta decidir cuál es la manera correcta de hacer algo							
19. Me gusta comprobar y evaluar ideas o puntos de vista opuestos							
20. Me gustan los proyectos donde puedo estudiar y evaluar ideas y puntos de vista diferentes							
21. Prefiero las tareas o los problemas que me permiten evaluar diseños o métodos ajenos							
22. Al tomar una decisión, me gusta comparar puntos de vista opuestos							
23. Me gustan las situaciones donde puedo comparar y evaluar formas diferentes de hacer las cosas							
24. Disfruto con trabajos que implican analizar, evaluar o comparar cosas.							
25. Al hablar o escribir, me ciño a una idea principal							
26. Me gusta tratar temas o cuestiones generales en vez de detalles o hechos.							
27. Cuando trato de llevar a cabo una tarea, tiendo a ignorar los problemas que surgen							
28. Empleo cualquier medio para alcanzar un fin							
29. Cuando trato de tomar una decisión, tiendo a ver un solo factor decisivo							
30. Si tengo que hacer varias cosas importantes, sólo hago la más importante para mí							
31. Me gusta concentrarme en una tarea a la vez.							
32. Tengo que terminar un proyecto antes de empezar otros							
33. Me gusta establecer prioridades entre las cosas que debo hacer antes de empezar a hacerlas							
34. Al expresar o escribir ideas, me gusta organizar todos los aspectos según su importancia							
35. Antes de empezar un proyecto, me gusta saber qué tengo que hacer y en qué orden							
36. Cuando me encuentro con dificultades, sé distinguir su importancia y el orden en que debo abordarlas							
37. Cuando hay muchas cosas que hacer, sé distinguir con claridad en qué orden debo hacerlas							
38. Cuando empiezo algo, me gusta hacer una lista con las cosas que debo hacer y ordenarlas según su importancia							

	Nada	Casi Nada	Ligeramente	Un Poco	Bastante	Mucho	Totalmente
39. Cuando trabajo en una tarea, puedo ver cómo se relaciona cada parte con el objetivo global							
40. Al expresar o escribir ideas, destaco la idea principal y cómo encajan entre sí todos los aspectos							
41. Cuando emprendo una tarea, normalmente me da igual empezar con cualquiera de sus aspectos							
42. Cuando debo trabajar en varias cuestiones de importancia similar, procuro abordarlas simultáneamente							
43. Si tengo muchas cosas que hacer, suelo repartir mi tiempo y mi atención entre todas por igual							
44. Trato de tener varias cosas en marcha al mismo tiempo para poder ir pasando de una a otra							
45. Normalmente hago varias cosas a la vez							
46. A veces me cuesta definir prioridades cuando tengo varias cosas que hacer.							
47. Normalmente sé qué cosas debo hacer, pero, a veces, me cuesta decidir en qué orden							
48. Cuando trabajo en un proyecto, tiendo a considerar que casi todos sus aspectos tienen la misma importancia							
49. Cuando tengo muchas cosas que hacer, empiezo por la primera que se me ocurre							
50. Puedo pasar de una tarea a otra con facilidad, porque todas las tareas me parecen igualmente importantes							
51. Me gusta abordar toda clase de problemas, incluso los aparentemente triviales							
52. Cuando expongo o escribo ideas, empleo normalmente cualquier cosa que me viene a la cabeza							
53. Considero que resolver un problema normalmente conduce a muchos otros, que son igualmente importantes							
54. Cuando trato de tomar una decisión, procuro tener en cuenta todos los puntos de vista							
55. Cuando hay muchas cosas importantes que hacer, trato de hacer todas las que pueda en el tiempo disponible							
56. Cuando empiezo una tarea, me gusta examinar todas las formas posibles de hacerla, incluso las más ridículas							
57. Me gustan las situaciones o tareas en las que no debo ocuparme de los detalles							
58. Cuando tengo que llevar a cabo una tarea, me ocupo más del efecto general que de los detalles							

	Nada	Casi Nada	Ligeramente	Un Poco	Bastante	Mucho	Totalmente
59. Al realizar una tarea, me gusta ver que lo que hago se integra en el marco general							
60. Tiendo a destacar el aspecto general de un asunto o el efecto global de un proyecto							
61. Me gustan más las situaciones en las que puedo centrarme más en los aspectos generales que en los detalles							
62. Al expresar o escribir ideas, me gusta mostrar el alcance y el contexto de las mismas, es decir, la imagen general							
63. Tiendo a prestar poca atención a los detalles							
64. Me gusta trabajar en proyectos que se ocupan de cuestiones generales y no detalles							
65. Prefiero ocuparme de problemas específicos antes que de cuestiones generales							
66. Prefiero las tareas centradas en un problema concreto a las que se centran en problemas generales o múltiples							
67. Tiendo a descomponer un problema en problemas menores que puedo resolver sin contemplar el problema en su totalidad							
68. Me gusta recopilar información detallada o específica para los proyectos en los que trabajo							
69. Me gustan los problemas donde necesito prestar atención al detalle							
70. Presto más atención a las partes de una tarea que a su importancia o efecto global							
71. Al discutir o describir sobre un tema, creo que los detalles y los hechos son más importantes que la imagen global							
72. Me gusta memorizar datos y fragmentos de información sin un contenido particular.							
73. Me gusta controlar todas las fases de un proyecto sin tener que consultar a nadie.							
74. Cuando trato de tomar una decisión, me baso en mi propio criterio de la situación							
75. Prefiero situaciones en que puedo llevar a cabo mis propias ideas, sin recurrir a nadie más							
76. Al discutir o escribir ideas, sólo me gusta utilizar las mías							
77. Me gustan los proyectos que puedo llevar a cabo con independencia							
78. Prefiero leer informes para encontrar la información que necesito en vez de pedírsela a alguien							
79. Cuando me enfrento a un problema, me gusta resolverlo por mi cuenta							
80. Me gusta trabajar solo en una tarea o un problema							

	Nada	Casi Nada	Ligeramente	Un Poco	Bastante	Mucho	Totalmente
81. Cuando empiezo una tarea, me gusta intercambiar ideas con amigos o compañeros							
82. Si necesito más información, prefiero hablar con otros antes que leer informes al respecto							
83. Me gusta participar en actividades en que puedo interaccionar con otros como componente de un equipo							
84. Me gustan los proyectos donde puedo trabajar con otros							
85. Me gustan las situaciones en las que interacciono con otros y todos trabajamos juntos							
86. En una discusión o en un informe, me gusta combinar mis propias ideas con las de otros							
87. Cuando trabajo en un proyecto, me gusta compartir ideas y recibir aportaciones de otros							
88. Cuando tomo una decisión, trato de tener en cuenta las opiniones ajenas							
89. Disfruto trabajando en proyectos que me permiten probar nuevas formas de hacer las cosas							
90. Me gustan las situaciones en las que puedo probar nuevas formas de hacer las cosas							
91. Me gusta cambiar de rutina para mejorar la manera de trabajar							
92. Me gusta poner en duda antiguas ideas o formas de hacer las cosas y buscar ideas o métodos mejores							
93. Cuando me enfrento con un problema, prefiero probar estrategias o métodos nuevos para resolverlo							
94. Me gustan los proyectos que me permiten abordar una situación desde una perspectiva nueva							
95. Me gusta encontrar problemas antiguos y hallar métodos nuevos para resolverlos							
96. Me gusta hacer cosas con métodos nuevos, no utilizados por nadie anteriormente							
97. Me gusta hacer las cosas siguiendo métodos ya empleados anteriormente							
98. Cuando me encargo de algo, me gusta seguir métodos e ideas empleadas anteriormente							
99. Me gustan las tareas y los problemas con reglas fijas que se deben seguir							
100. Me desagrada que aparezcan problemas cuando hago algo de la manera usual							

	Nada	Casi Nada	Ligeramente	Un Poco	Bastante	Mucho	Totalmente
101. Me ciño a las reglas o los métodos normales de hacer las cosas							
102. Me gustan las situaciones donde puedo seguir una rutina fija							
103. Cuando me enfrento con un problema, me gusta resolverlo de una manera tradicional							
104. Me gustan las situaciones en las que desempeñó un papel tradicional							

Anexo 3: Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

- ***El Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU)***

La presente investigación utilizara el instrumento Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), cuyos autores son Gargallo, Suarez-Rodríguez & Pérez-Pérez (2009). El instrumento fue validado en estudiantes universitarios peruanos, los resultados evalúan la validez factorial, la fiabilidad y las evidencias de la validez del Cuestionario. El instrumento debe aplicarse en un tiempo promedio de 45 minutos.

El instrumento, Bustos, Oliver, Galiana & Sancho (2017) presenta una buena validez factorial y coeficientes de alfa de Cronbach de 0.879 y 0.886, para la primera y segunda escala del instrumento, que consta de 88 ítems cuya respuesta es dada en escala de Likert.

- ***El Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner***

La presente investigación utilizara el instrumento Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner, cuyo autor es Sternberg-Wagner (2001). El instrumento fue validado en estudiantes universitarios peruanos, los resultados evalúan la validez factorial, la fiabilidad y las evidencias de la validez del Cuestionario. El instrumento debe aplicarse en un tiempo promedio de 45 a 60 minutos. Ecurra, Delgado & Quezada (2001) presenta en su investigación que el Cuestionario tiene una buena validez factorial y coeficientes de alfa de Cronbach de 0.84.

Por otro lado, García (2005), en su investigación demostró la utilidad y viabilidad del presente Cuestionario donde los estilos de pensamiento del futuro profesional médico están acordes a investigaciones previas. Se debe de recalcar que también Gutierrez & Krumm (2012), adaptaron y validaron el Cuestionario de Estilos de Pensamiento en población argentina, obteniendo un α de Cronbach de 0.93, realizando también la confiabilidad de cada factor, obteniendo así resultados favorables.

Anexo 4: Carta de aprobación del comité de ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA PARA LA INVESTIGACIÓN

Lima, 04 de febrero de 2021

Investigador(a):
Patricia Basurto Ayala
Exp. N° 388-2021

Cordiales saludos, en conformidad con el proyecto presentado al Comité Institucional de Ética para la investigación de la Universidad Privada Norbert Wiener, titulado: **“RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA 2020” V01**, el cual tiene como investigador principal a **Patricia Basurto Ayala**.

Al respecto se informa lo siguiente:

El Comité Institucional de Ética para la investigación de la Universidad Privada Norbert Wiener, en sesión virtual ha acordado la **APROBACIÓN DEL PROYECTO** de investigación, para lo cual se indica lo siguiente:

1. La vigencia de esta aprobación es de un año a partir de la emisión de este documento.
2. Toda enmienda o adenda que requiera el Protocolo debe ser presentado al CIEI y no podrá implementarla sin la debida aprobación.
3. Debe presentar 01 informe de avance cumplidos los 6 meses y el informe final debe ser presentado al año de aprobación.
4. Los trámites para su renovación deberán iniciarse 30 días antes de su vencimiento juntamente con el informe de avance correspondiente.

Sin otro particular, quedo de Ud.,

Atentamente



Yenny Marisol Bellido Fuentes
Presidenta del CIEI-UPNW

Anexo 6: Carta de aprobación de la institución para la recolección y uso de los datos



Universidad
Norbert Wiener

Lima, 28 de enero de 2021

CARTA N° 050-2021/DFCS/UPNW

Magister:
Patricia Basurto Ayala
**Egresada del Doctorado en Educación
Universidad Privada Norbert Wiener**

Presente.-

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Usted para saludarla en nombre propio y de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Privada Norbert Wiener, a quien represento en calidad de Decano.

Sirva la presente para otorgarle la autorización y aprobación a la ejecución de su Proyecto de Tesis "Relación entre las estrategias de aprendizaje, el rendimiento Académico y los Estilos de Pensamiento en estudiantes de Medicina de una Universidad Privada de Lima 2020."

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad para brindarle las seguridades de mi consideración más distinguida.

Atentamente,



Enrique Leon Soria
Decano
Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Privada Norbert Wiener S.A.

Anexo 7: Informe del porcentaje del Turnitin

