



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Psicología

ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y SU
RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES MILITARES

Tesis presentada por:

ELIANA LIZET GODOY DIOS

Cod. ORCID: 0000-0001-8153-8045

Para obtener el Grado Académico de

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

Con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa

Línea de Investigación: Psicología Educativa

Asesor

Herbert Robles Mori

Cod. Orcid: 0000-0002-5937-5937

Lima – Perú

2022

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

ELIANA LIZET GODOY DIOS

Herbert Robles Mori

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Sabina Lila Deza Villanueva

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Jesús Hugo Montes De Oca Serpa

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

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

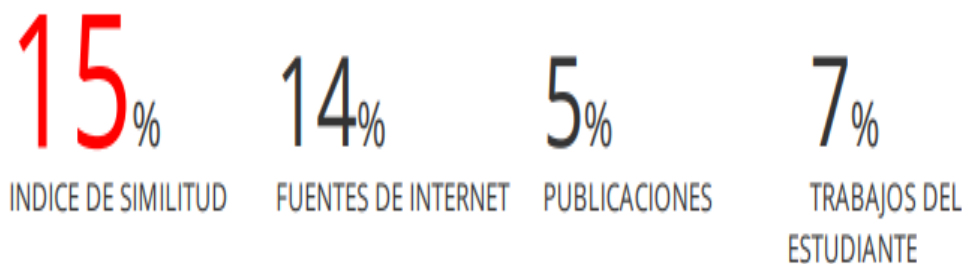
Declaratoria de Originalidad del Asesor

Yo: Herbert Robles Mori docente de la Escuela de Posgrado y del Programa Académico de Maestría en Psicología, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, asesor (a) de la tesis titulada: "ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES MILITARES" presentado por: Eliana Lizet Godoy Dios, declaro que la investigación tiene un **índice de similitud de 15 %**, verificado en el software Turnitin:

(imagen del % similitud en Turnitin)

QUINTA REVISIÓN

INFORME DE ORIGINALIDAD



He revisado el informe de similitud y expreso que el porcentaje señalado está constituido por elementos irrelevantes, cumpliendo así con las normas establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Lugar y fecha (dd-mm-aaaa)	La Molina, 28 -06-22
Nombres y apellidos del asesor:	Herbert Robles Mori
ORCID:	0000-0002-5937-5937

RESUMEN

En el presente estudio se pretendió hallar la relación entre los estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica en estudiantes militares. Participaron un total de 212 alumnos (132 varones y 80 mujeres) cuyas edades fluctúan entre 16 a 28 años. Como instrumentos se emplearon el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb adaptado por Ecurra (1992); Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), y la Escala de Autoeficacia Académica (ESAA).

Para hallar la correlación se empleó el estadístico Rho de Spearman por ser variables ordinales cualitativas, además se presenta una distribución no normal. Como resultado se obtuvo que no existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y las estrategias afectivas de apoyo y control de los estudiantes militares; asimismo no se encontró relación estadísticamente significativa entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de procesamiento de la información en los estudiantes militares. Tampoco se encontró relación estadísticamente significativa entre los estilos de aprendizaje y la autoeficacia académica. No obstante, sí se encontró relación estadísticamente significativa entre las estrategias afectivas de apoyo y control con la autoeficacia académica, así como las estrategias de procesamiento de la información y la autoeficacia académica.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje- estrategias de aprendizaje-autoeficacia académica- estudiantes militares.

ABSTRACT

In the present study, the aim was to find the relationship between learning styles, learning strategies and academic self-efficacy in military students. A total of 212 students participated (132 males and 80 females) whose ages ranged from 16 to 28 years. The instrument used was the Kolb Learning Styles Inventory adapted by Ecurra (1992); Questionnaire for the Evaluation of the Learning Strategies of University Students (CEVEAPEU), and the Academic Self-efficacy Scale (ESAA). To find the correlation, the Spearman Rho statistic was used as they are qualitative ordinal variables, and a non-normal distribution is also presented. As a result, it was obtained that there is no significant relationship between the learning styles and the affective support and control strategies of military students; Likewise, no statistically significant relationship was found between learning styles and information processing strategies in military students. There was also no statistically significant relationship between learning styles and academic self-efficacy. However, a statistically significant relationship was found between affective support and control strategies with academic self-efficacy, as well as information processing strategies and academic self-efficacy.

Keywords: Learning styles - learning strategies - academic self-efficacy - military students.

RECONOCIMIENTO

A Dios por darme la vida, salud, bienestar, y por haberme guiado en todo mi proceso académico y desarrollo del presente trabajo de investigación.

A la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, por permitir que pueda prepararme y continuar con mi crecimiento profesional.

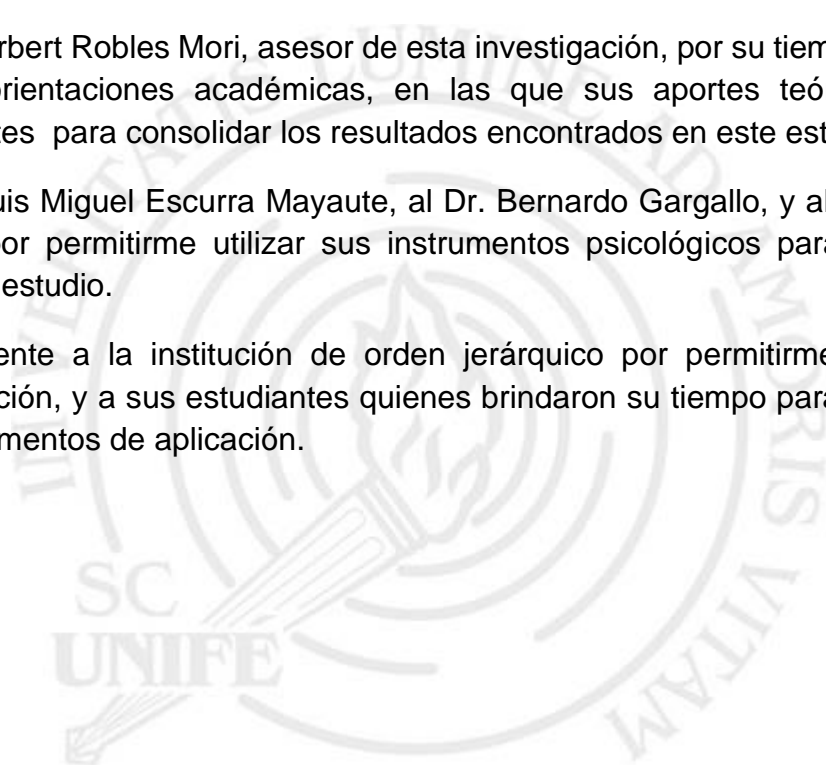
A mis padres, por su comprensión y apoyo en todas las áreas de mi vida.

A mi hermano, por acompañarme y alentarme cuando lo necesito.

Al Dr. Herbert Robles Mori, asesor de esta investigación, por su tiempo brindado en las orientaciones académicas, en las que sus aportes teóricos fueron importantes para consolidar los resultados encontrados en este estudio.

Al Mg. Luis Miguel Escurra Mayaute, al Dr. Bernardo Gargallo, y al Dr. Herbert Robles por permitirme utilizar sus instrumentos psicológicos para realizar el presente estudio.

Y finalmente a la institución de orden jerárquico por permitirme realizar la investigación, y a sus estudiantes quienes brindaron su tiempo para desarrollar los instrumentos de aplicación.



ÍNDICE

	Página
RESUMEN/ABSTRACT.....	4
RECONOCIMIENTO.....	5
ÍNDICE.....	6
LISTA DE TABLAS.....	9
LISTA DE FIGURAS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.1 Planteamiento del Problema.....	15
1.2 Justificación de la Investigación.....	21
1.3 Delimitación y limitaciones de la Investigación.....	22
1.3.1. Delimitación de la investigación.....	22
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	23
1.4 Objetivos.....	23
1.4.1 Objetivo General.....	23
1.4.2 Objetivos específicos.....	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 Antecedentes de la investigación.....	25
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	25
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	30
2.2. Bases teóricas.....	36
2.2.1 Estilos de Aprendizaje.....	36
2.2.1.1 Principales teorías de Estilos de Aprendizaje.....	37
2.2.1.1.1 Honey- Mumford.....	37

	Página
2.2.1.1.2 Kolb.....	38
2.2.2 Estrategias de Aprendizaje.....	41
2.2.2.1 Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje.....	41
2.2.2.1.1 Estrategias de Aprendizaje según Gargallo, Suarez-Rodriguez y Perez-Perez.....	42
2.2.3 Autoeficacia académica.....	44
2.2.3.1 Variables implicadas en la Autoeficacia académica.....	46
2.3 Definición de términos básicos.....	46
2.4 Hipótesis.....	47
2.4.1 Hipótesis general.....	47
2.4.2 Hipótesis específicas.....	47
CAPÍTULO 3: MÉTODO.....	49
3.1. Nivel, tipo y diseño de investigación.....	49
3.2 Participantes.....	50
3.2.1 Población.....	50
3.2.2 Muestra.....	51
3.2.2.1 Criterios de inclusión.....	51
3.2.2.2 Criterios de exclusión.....	51
3.3 Variables de investigación.....	54
3.3.1 Estilos de aprendizaje.....	54
3.3.2 Estrategias de aprendizaje.....	55
3.3.3 Autoeficacia académica.....	57
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	59

	Página
3.4.1 Procedimiento de recolección de datos.....	59
3.4.2 Instrumentos para recolección de datos.....	59
3.4.2.1 Instrumento para medir los estilos de aprendizaje.....	59
3.4.2.2 Instrumento para medir las estrategias de aprendizaje.....	62
3.4.2.3 Instrumento para medir la autoeficacia académica.....	65
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de resultados.....	67
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	68
4.1 Análisis descriptivo.....	68
4.2. Estadística Inferencial.....	74
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	78
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	84
6.1 Conclusiones.....	84
6.2. Recomendaciones.....	85
REFERENCIAS.....	86
APÉNDICE.....	92
APÉNDICE A: Autorización Del Autor.....	93
APÉNDICE B: Autorización Del Autor	94
APÉNDICE C: Autorización Del Autor	95

LISTA DE TABLAS

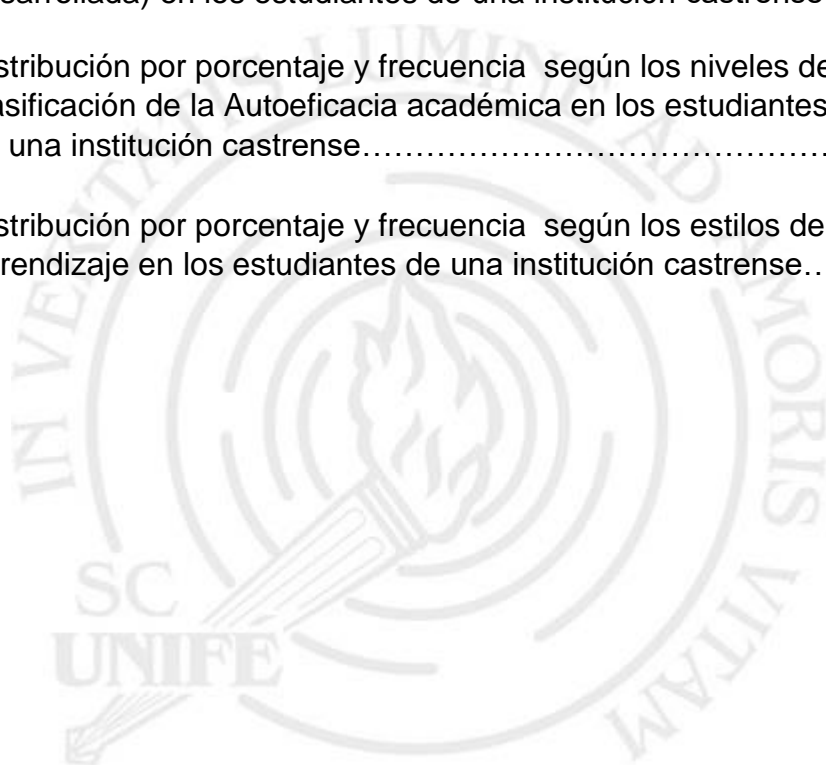
Tabla		Página
1	Distribución por frecuencia de los estudiantes militares según el sexo y edad (N=212).....	52
2	Dimensiones, indicadores e ítems de los Estilos de Aprendizaje de Kolb adaptado por Escurra (1992)	55
3	Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems del Cuestionario de Estrategia de Aprendizaje en Universitarios (CEVEAPEU).....	56
4	Dimensiones, indicadores e ítems de Autoeficacia académica (ESAA).....	58
5	Distribución percentilar, frecuencia y porcentaje de los puntajes totales de Estrategias de aprendizaje (Afectivo, de apoyo y control, y Procesamiento de la información) de los estudiantes militares (N=212)....	68
6	Distribución percentilar de frecuencias y porcentaje del puntaje total de Autoeficacia académica en estudiantes militares.....	69
7	Distribución de los estilos de aprendizaje de acuerdo a la frecuencia y porcentaje de los estudiantes militares (N=212).....	70
8	Estadísticos descriptivos de las variables Estilos de aprendizaje, Estrategias de aprendizaje y Autoeficacia académica en estudiantes militares.....	71
9	Prueba de normalidad de Kolgomorov-Sminorv de los Estilos de Aprendizaje (áreas y dimensiones), Estrategias de Aprendizaje (dimensiones) y Autoeficacia académica en estudiantes militares	73
10	Correlación mediante la Rho de Spearman de los Estilos de Aprendizaje (dimensiones Conceptualización Abstracta-Experiencia Concreta (CAEC) y Experimentación Activa-Observación Reflexiva (EAOR) y las Estrategias afectiva, de apoyo y control (N=212).....	74
11	Correlación mediante la Rho de Spearman de los Estilos de Aprendizaje (dimensiones Conceptualización Abstracta-Experiencia Concreta (CAEC) y Experimentación Activa-Observación Reflexiva (EAOR) y las Estrategias relacionadas con el Procesamiento de la información (N=212).....	75

12	Correlación mediante la Rho de Spearman de los Estilos de Aprendizaje (dimensiones Conceptualización Abstracta-Experiencia Concreta (CAEC) y Experimentación Activa-Observación Reflexiva (EAOR) y la Autoeficacia académica (N=212).....	76
13	Correlación mediante la Rho de Spearman de la Autoeficacia Académica y las Estrategias afectivas de apoyo y control (N=212)	76
14	Correlación mediante la Rho de Spearman de la Autoeficacia Académica y las Estrategias relacionadas al Procesamiento de la Información (N=212).....	77



LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Diagrama de barras sobre el porcentaje de la muestra según el sexo de los estudiantes de una institución castrense.....	53
2. Diagrama de barras sobre el porcentaje de la muestra según la edad de los estudiantes de una institución castrense.....	53
3. Distribución por porcentaje y frecuencia según las Estrategias de Aprendizaje (Afectivo, de apoyo y control, y Procesamiento de la información), acuerdo a la Clasificación (escasamente desarrollada, medianamente desarrollada, desarrollada y muy desarrollada) en los estudiantes de una institución castrense.....	69
4. Distribución por porcentaje y frecuencia según los niveles de clasificación de la Autoeficacia académica en los estudiantes de una institución castrense.....	70
5. Distribución por porcentaje y frecuencia según los estilos de aprendizaje en los estudiantes de una institución castrense.....	71



INTRODUCCIÓN

En la Resolución Ministerial N° 0165-2018 DE/VPD, en la Constitución Política del Perú se hace referencia en el artículo 14, que el arte de educar o de impartir instrucción suscita el conocimiento, el arte de aprender y la práctica de las humanidades, así como el interés por las artes, la ciencia, la técnica, el aspecto psicofísico. Capacita para el desarrollo de vida del individuo, que a su vez se ve influenciado en el aspecto laboral y en los vínculos interpersonales fomentando la empatía. Es por ello que el Estado debe cumplir con el rol de velar por la mejora en el plano científico-tecnológico del país. La enseñanza en la ética y cívica, así como en los derechos humanos y en la Constitución son imprescindibles en toda formación educativa civil y militar (Ministerio de Defensa [MINDEF], 2018).

Es por ello que un año antes, el MINDEF, por medio de la Resolución Ministerial N° 2081-2017-DE/VPD implementó el proyecto “Sistema Educativo del Sector Defensa”, para garantizar el cumplimiento de los objetivos por parte de este segmento del Estado. Con dicho documento se pretendió fortalecer al sector educativo en dicho sector, con diversos programas para vigorizar la planificación de la calidad educativa, para una mejora permanente a través de procedimientos evaluativos, así como para desarrollar las capacidades necesarias en el personal militar y civil en las diferentes presentaciones de la educación como por ejemplo, el de tipo básico, educación técnico-productiva y educación superior (MINDEF, 2017).

La visión de este sector del Estado es la de garantizar un sistema educativo moderno, de grandes cualidades, además que este respaldado,

integrado y adecuado al sistema educativo nacional. Además este debe estar basado en los pilares morales o valores que permiten alcanzar los objetivos de dicho sector (MINDEF, 2017).

Como una de sus políticas, se hace énfasis al talento humano. Esto quiere decir que este sector vela y fomenta la preparación, seguimiento a través de evaluaciones y manejo del recurso humano para alcanzar un desempeño efectivo y eficaz en la tarea que le encomiende la institución.

Con lo revisado anteriormente se puede apreciar la importancia que tiene la de formar a profesionales competentes en sus niveles de oficial y de personal subalterno, ya que ambos son piezas clave para el desarrollo y cuidado de dicho sector. Es por esa razón de que los estudiantes castrenses son formados de manera integral, tanto en el aspecto académico, psicofísico y moral-militar.

Castro y Casullo (2005) mencionaron que en Argentina, hace 25 años se adicionó a la rutina militar básica, la preparación académica de grado superior. Es por ello que en la actualidad los jóvenes con preparación militar tienen que realizar dos actividades combinadas durante su adoctrinamiento: una ardua preparación militar, que conlleva a un constante desafío físico; y por otro lado a una rutina académica de nivel superior en el que los jóvenes invierten dedicación, perseverancia y tiempo cuyo resultado final es la de obtener su título.

En el presente estudio se tiene la perspectiva de ahondar en el aspecto académico, para conocer si las variables propuestas tienen incidencia en su buen desenvolvimiento de aprendizaje teórico. Es así que se pretende estudiar a las variables estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica en los estudiantes de una institución castrense en el Perú.

La presentación del siguiente informe investigativo se da en seis apartados o capítulos.

Capítulo I: Vinculado al planteamiento del problema del presente estudio. Se da a conocer la formulación del problema, el objetivo (tanto general como específicos), así como la importancia, justificación y limitación del estudio.

Capítulo II: Se hace mención del marco teórico de los constructos o variables: estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica. Se presentan los estudios afines al tema principal. Por otro lado, se muestra el sustento teórico de las variables (definición, enfoque principal, y características), definición de términos básicos.

Capítulo III: Corresponde a las hipótesis de estudio. Se describen a las hipótesis a examinar (general y específicas), y se analizan las variables de estudio.

Capítulo IV: Relacionado al método. Se presenta a la población de estudiantes castrenses, así como a la muestra de participantes (estos últimos fueron seleccionados de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión). Asimismo, se detalla sobre el tipo y diseño de la investigación, las técnicas e instrumentos de aplicación, y al tratamiento para el estudio de datos.

Capítulo V: En esta fase se comparten los datos analizados, tras haber usado el recurso estadístico SPSS. Posteriormente, se presenta el análisis y discusión de los resultados.

Capítulo VI: Como último paso, se evidencian las conclusiones y recomendaciones del presente estudio.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. 1 Planteamiento del Problema

A lo largo de los años, el individuo opta por hallar la viabilidad de asimilar saberes o conocimientos, buscando por la opción que sea más factible para sí mismo, y además que fomente el aprendizaje (Castro y Guzmán de Castro, 2005). Es por ello que, en la actualidad, la sociedad en general se enfrenta a retos educativos con mayor envergadura; por lo cual se hace necesario potenciar al alumno como el gestor de su propio ritmo de formación. Es así que en el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible emitido por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, 2018) se menciona que para garantizar que las personas tengan una vida productiva y plena, se debe poner hincapié en la calidad en la educación y en las oportunidades en el ejercicio de aprender. A fin de cuentas, tiene repercusión en el desarrollo sostenible.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) para que el servicio educativo tenga mayor nivel de efectividad y sea inclusivo, es necesario que este sector capacite con las destrezas necesarias para afrontar el cambio de la niñez a la etapa adulta, y a su vez de la educación al aspecto laboral. En la misma línea Gonzales et al. (2016) argumentaron que el proceso de enseñanza requiere capacitar al sector educativo para producir profesionales excepcionales. Su propósito es amoldarse siguiendo los requerimientos de la sociedad, lo que ha significado cambios importantes en el planteamiento de proyectos en el ámbito académico (Matagira et al., 2019).

A través de la Política Nacional de la Juventud, de acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda del 2017, los jóvenes personifican el 24.9% de la población en general y la tercia parte de la población en edad para laborar. Según estadísticas en el 2007 los individuos mayores de 14 años eran representados por el 69.5%, y en el 2017 pasaron a ser el 73.5%. Estos datos reflejan el potencial de oferta laboral en el país, el cual permite redireccionar la atención a la juventud y ver la necesidad de invertir en ella. De esta manera los jóvenes son un potencial importante para alcanzar el desarrollo sostenible y cumplir con los objetivos trazados en la agenda 2030, estando vinculada a la visión nacional para el año 2050 (Decreto Supremo N° 013, 2019).

En adición a lo anteriormente mencionado, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2003) mediante la Ley General de Educación Ley Nro. 28044, en el Capítulo I Fundamentos y Disposiciones Generales, artículo 9° establece como objetivos de la educación nacional la de preparar a individuos competentes para desarrollarse en el plano ético, cognitivo, artístico- cultural, afectivo, físico, espiritual y religioso, fomentando el desarrollo y fijación de su autoconcepto y estima personal, así como en su incorporación adecuada en la sociedad para el buen desenvolvimiento en su medio. El perfeccionamiento de sus habilidades permitirá un buen nivel de afronte ante el mundo laboral y a los constantes cambios de la sociedad.

Ante ello y en un entorno castrense, Fournier (2019) refiere que, en los próximos años, el estudiante militar tendrá mayor oportunidad de usar las herramientas digitales en su entorno académico; por lo que tendrá una mente mucho más universal. Es por ello la importancia recae que el profesorado sea competente en habilidades blandas y de conocimiento, así como de adaptación

de currículos para acompañarlos en su aprendizaje; ellos querrán ser el protagonista de su propio aprendizaje. Se torna importante poner énfasis y prestar atención en las fases del arte de aprender de los jóvenes, como respuesta al requerimiento del medio de preparar a seres humanos efectivos (Ortiz et al, 2014).

Los procesos de interacción entre la enseñanza- estudio son pieza clave en la adquisición de conocimientos y su posterior comprensión. Los docentes reconocen que los alumnos evidencian pautas personales de conducta, los cuales influyen en el aprendizaje (Barca et al., 1997, citado en Barca et al., 2009).

Por ello es menester conocer cómo es que aprende cada estudiante, para ayudarlo en su buen desarrollo cognitivo, a su vez que se va fortaleciendo las habilidades no intelectuales, como el hecho de sentirse o percibirse capaz de obtener un buen desempeño académico.

Entre las variables de índole personal, se adicionan los estilos o formas de aprendizaje, que se refieren a las formas de organizar contenidos, para obtener respuesta de aprendizajes concretos. Su clasificación va acorde a la forma particular de abordar el conocimiento adquirido (Gonzales et al., 2016).

Laffita y Guerrero (2016) mencionaron que las fases predominantes vienen a caracterizar la forma de adquirir conocimientos de los individuos, razón por la cual a dichas fases se conocen como estilos o formas de aprender de los sujetos.

Autores como Alonso et al. (1994, citado en Castro y Guzmán de Castro, 2005) nombran *estilo* a un conjunto de actuaciones diferente que contenidos bajo

un solo rubro, y si es relacionado al aspecto del aprendizaje brinda directrices que permiten conocer el vínculo interactivo de la persona y su mundo exterior.

Diversos autores han investigado este constructo que hace referencia a cómo el individuo logra incorporar los saberes de su entorno. Es importante tomarlos en consideración, igual que a las técnicas o estrategias de para incorporar un conocimiento.

Gargallo et al. (2009) refirieron que las técnicas o estrategias relacionadas al ámbito educativo (el acto de aprender) están relacionadas al comportamiento consciente y de aspecto volitivo del individuo, lo cual le permite aspirar a ser eficaz ante una meta de aprendizaje en un panorama social dado.

Por otro lado, Beltrán (2003, citado en Ortiz et al, 2014) define a este tipo de estrategias como dinamismos mentales, que se utilizan para coadyuvar en la asimilación de conocimientos. Se las puede caracterizar como de aspecto manipulativo de manera directa o indirecta, además de connotar un carácter intencional.

Estas dos variables son imprescindibles de estudiar, ya que su relación tiene repercusión en el desempeño académico del estudiante. Sobre todo, que, en esta época, cada vez más los especialistas orientados en el área cognitiva y de aprendizaje, realizan diversos estudios para conocer y actuar oportunamente en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Borzzone (2017) mencionó que al incursionar en la formación de corte profesional conlleva a un periodo de adaptación y adhesión a otro medio académico y social, donde algunos estudiantes pueden presentar vicisitudes

académicas o, incluso, llegan a la opción de desertar (Medrano et al., 2010; Romero y Pérez, 2009).

En adición a lo anterior, un individuo de educación superior pasa por variados retos académicos o institucionales, motivacionales, de relaciones interpersonales con seres queridos como familiares, docentes y compañeros (Righi et al., 2006, citado en Borzone, 2017).

Con mucho más ahínco, los estudiantes militares ingresan a un ritmo diferente de preparación académica y psicofísica. Muchos de ellos se trasladan de sus lugares natales para adquirir la educación castrense, la cual conlleva a un sinnúmero de variaciones en lo físico, mental, y social-económico.

Los aspirantes a la vida militar afrontan una rutina diferente a la de un estudiante en la vida civil. El mismo centro de formación militar les imparte una serie de normativas que deben cumplir cabalmente para lograr su adaptación, y demostrar que son capaces de adecuarse a esa nueva realidad. Por ejemplo, todos deben despertar a una hora determinada, hacer deporte, alistarse para las clases, prepararse para ir al comedor, alistarse nuevamente para regresar a aulas, cambiarse para hacer deporte, cenar, estudiar e irse a dormir a una hora determinada. Ellos mantienen una rutina marcada para alcanzar los objetivos de la Institución. Tienen que demostrar un equilibrio en la parte académica, psicofísica, y en la mística castrense.

En cambio algunos jóvenes civiles optan por estudiar en Institutos o Universidades, los cuales cumplen horarios de entrada a clases, de actividades extracurriculares, pero cada quien es el propio gestor de su camino profesional. Cada estudiante esboza cómo llevará a cabo su dinámica de estudios para lograr

sus objetivos personales y profesionales. A algunos que les gusta el deporte, se inscriben para alguna disciplina de su centro de estudios, mas no es obligatorio ni hay nota adicional por ser parte de un equipo. En resumen, se puede mencionar que los estudiantes civiles cuentan con mayor flexibilidad de tiempo que los estudiantes de centros militares, lo cual se vuelve notorio en su rendimiento académico.

Por esa razón, Castro y Martina (2002) explicaron que la separación del núcleo familiar, afecta sobre el rendimiento o desempeño académico. Su efecto se hace más notorio que en los estudiantes civiles, porque del rendimiento (académico y militar) depende su permanencia en la institución.

Asimismo, Escobar y Ocampo (2016) comentaron que, durante el tiempo de formación en la institución, la población estudiantil-castrense, no solo debe adaptarse a los lineamientos y/o normas militares, si no también debe asumir funciones y responsabilidades propias de su formación en la milicia; estas pueden incidir en su proceso de adquirir conocimientos.

Por lo cual, esta nueva rutina les permite analizar tantos sus fortalezas y oportunidades de mejora (debilidades). Algunos se cuestionan lo eficaces que pueden ser tanto en la parte académica como en la rutina física y militar.

Según Bandura (1977) la autoeficacia hace referencia a las creencias o percepciones que un individuo desarrolla, en relación a su potencialidad para alcanzar con satisfacción o éxito sus metas personales (Domínguez y Fernández, 2019). Es una característica importante para el estudiante en formación militar, ya que es la propia concepción que tiene acerca de lo que es

capaz de alcanzar. Esto repercute en su autoestima y motivación, brindándole un escenario favorable para su desenvolvimiento en la institución.

Como señala Fournier (2019) es necesario que el estudiante militar se autoevalúe; debe hacerse autocuestionamientos sobre cómo se percibe en sus competencias. Se menciona que por un lado es una obligación, y por otro un derecho. Una obligación porque ningún individuo debería confiar ciegamente su crecimiento profesional en terceros. Se dice que es un derecho porque la participación del evaluado es imprescindible y debe ser correspondida. El evaluado debe elaborar su propia evaluación.

En tal sentido, es preciso conocer cómo se manifiesta la Autoeficacia Académica en los estudiantes militares, y cuál es su relación con sus estilos y estrategias de aprendizaje. Por consiguiente, el presente estudio pretende conocer y analizar estas variables, la cual permitirá desarrollar nuevas estrategias de enseñanza- aprendizaje.

Por lo anteriormente presentado, se expone la siguiente interrogante de investigación:

¿Existe relación entre los estilos, estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes de una institución castrense en el Perú?

1.2 Justificación de la Investigación

El estudio se enmarca en el entorno educativo - militar, principalmente en los estudiantes de preparación técnica, que se ubican en una dinámica diferente a la de estudiantes de institutos y universidades. Los estudiantes militares se enfrentan a normativas y disposiciones diversas para lograr su adaptación a este particular sistema educativo. Por tal motivo deben saber sobrellevar la rutina

académica, psicofísica y militar para considerarse calificados para su servicio a la institución. Ante ello las variables individuales en el aspecto académico (dando énfasis en el área de aprendizaje) como los estilos o formas de aprender, vinculado con los métodos o estrategias para adquirir conocimientos, sumado a la manera de percibirse en cuanto a su desenvolvimiento o autoeficacia son variables importantes de estudiar en este tipo de población.

Así pues, la importancia del presente estudio se encamina a aportar en conocimiento sobre esta población en especial, ya que no se cuenta con información suficiente sobre este grupo humano. Por esa razón, se torna necesario contribuir con este estudio sobre la mencionada población.

Finalmente, con esta investigación se dará apertura a seguir ahondando en este espacio poco estudiado. Además, con los resultados se contribuirá con la institución para apoyar y potenciar al estudiante militar, mediante talleres y programas de acompañamiento educativo. La finalidad también radica en preservar su aspecto psicológico y académico.

1.3 Delimitación y limitaciones de la Investigación

En las siguientes líneas se expone la delimitación y limitaciones del presente estudio.

1.3.1 Delimitación de la investigación.

La investigación se desarrollará en un centro de preparación militar, en Lima, Perú realizándose en los meses de setiembre y octubre del 2021.

Los participantes serán estudiantes militares de todas las especialidades y años de estudio, cuyas edades fluctúan de los 16 y 28 años, tanto como mujeres y varones.

Para la parte instrumental, se aplicarán los siguientes tests: inventario de estilos de aprendizaje, el cuestionario de estrategias de aprendizaje y la escala de autoeficacia académica. La finalidad es de hallar la implicancia de las variables anteriormente mencionadas en la ejecución académica de los alumnos en formación militar. En adición a lo expuesto, dichos instrumentos serán adaptados a la población del presente estudio.

1.3.2 Limitaciones de la investigación.

Al llevarse a cabo el estudio en una entidad militar, pueden encontrarse ciertas vicisitudes en la autorización de los permisos respectivos para el acceso a la población objetivo. Asimismo, en cuanto a los horarios para la aplicación de instrumentos, se espera que sean después de su rutina académica, lo cual puede afectar en los resultados de la investigación.

Por otro lado, puede que algunos estudiantes seleccionados aleatoriamente tengan situaciones en la fecha propuesta; por lo que puede disminuir la cantidad de participantes o se podría reprogramar una nueva fecha de aplicación. Esto alteraría la programación de recogida de datos del presente estudio.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general.

Determinar la relación entre los estilos, estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes militares

1.4.2 Objetivos específicos.

1. Identificar la relación de los estilos de aprendizaje y la estrategia afectiva de apoyo y control en estudiantes militares

2. Identificar la relación de los estilos de aprendizaje y la estrategia de procesamiento de la información en estudiantes militares
3. Identificar la relación de los estilos de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes militares
4. Identificar la relación de las estrategias afectivas de apoyo y control y la autoeficacia académica en estudiantes militares
5. Identificar la relación de la estrategia de procesamiento de la información y la autoeficacia académica en estudiantes militares



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

A continuación se muestran los estudios vinculados a los tres ejes de estudio. Inicia con la exploración de los precedentes de investigación y posteriormente se ahondará en las bases teóricas de cada variable.

2.1 Antecedentes de la investigación

En las siguientes líneas se muestran los estudios afines a los constructos de este presente proyecto investigativo. En primer orden, se muestran los trabajos nacionales e internacionales sobre los estilos o formas de aprender; en segundo orden, las técnicas o estrategias al aprender; y finalmente, los relacionados a la eficacia personal en el aspecto académico. Se consideraron los antecedentes de investigación en población de estudiantes militares y civiles.

2.1.1 Antecedentes internacionales.

En Ecuador, Morillo (2021) investigó la relación entre la percepción personal de eficacia en el ámbito académico y los estilos o formas de aprender. Dicho estudio involucró a 130 alumnos de Psicología de Cuenca. El enfoque fue cuantitativo, no experimental, descriptivo, correlacional, y transversal. Como formatos psicométricos empleó la Escala de Autoeficacia Académica General de Torre y el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb-E. Tras el análisis encontró que dicha muestra se caracteriza por el predominio del estilo Divergente, y el estilo con menor frecuencia fue el de tipo Acomodador. Asimismo se percató de que un gran porcentaje de participantes evidencia una condición adecuada de autoeficacia académica. Sin embargo, tras el análisis estadístico, no se halló vínculo significativo en dichas variables de investigación.

En Cuba, siguiendo a Vera et al. (2019) pretendieron estudiar el vínculo entre las técnicas o métodos de aprendizaje y estilos o formas de aprendizaje, referente al lugar de origen, edad y sexo de los universitarios. Invitaron a 147 participantes (de ambos sexos) del primer ciclo de estudios. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-transversal. Los instrumentos que emplearon fueron el cuestionario CEVEAPEU, y el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb. Como estadístico usaron el ANOVA y la T de Student (para muestras independientes). Los hallazgos evidencian que las técnicas de aprendizaje más empleadas están vinculadas a procedimientos metacognitivos de control y regulación individual. También se menciona que las participantes del género femenino predominan su característica por hacer resúmenes y esquemas. Como conclusión se hace referencia a que el estilo de los participantes no incide o influye en las técnicas o estrategias empleadas por los estudiantes para satisfacer su demanda académica.

En Colombia, Escobar y Ocampo (2016) investigaron la relación del desempeño académico y las técnicas de aprendizaje en 92 alumnos varones de segundo año de un centro de orden jerárquico de tipo técnico; el intervalo de edad fue de 17 a 23 años, pertenecientes a los estratos 2 y 3. De enfoque cuantitativo, diseño transeccional-correlacional. Como instrumentos de medición aplicaron el Cuestionario ACRA (Abreviado); entrevista de tipo abierta, que fue aplicada a solo 24 participantes; y registro académico de notas. Concluyen que las estrategias o técnicas en el aspecto cognitivo y de dominio de aprendizaje, rutinas de estudio y técnicas para coadyuvar el arte de aprender evidencian ser usadas frecuentemente, por lo que se presenta con índice mayor al tratarse de estrategias asociadas con acciones o comportamientos repetitivos de manera

reiterada hasta llegar a ser adheridos; estas vinculadas a destrezas como la adquisición, registro, organización, síntesis, y así como al recordar y hacer uso de la información e ideas conexas al recurso escolar de manera efectiva.

En México, Miranda (2016) determinó el grado de vinculación entre la procrastinación académica, los estilos o formas de aprendizaje, y autoeficacia percibida. Participaron 127 universitarios, cuyo intervalo de edad fue de 17 a 30 años. De nivel descriptivo-correlacional, diseño no experimental y transversal. Como formato psicométrico de aplicación empleó la Escala de Procrastinación Académica, Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje y la Escala General de Autoeficacia Percibida. Como resultado reportó vínculo considerable entre tres variables de estilos de aprendizaje (Reflexivo, Pragmático y Teórico) y la autoeficacia percibida, mas no encontró dicho vínculo entre los estilos de aprendizaje y la procrastinación académica. Como conclusión argumenta que la procrastinación académica disminuye si existe mayor nivel de autoeficacia percibida. Finalmente menciona que el estilo Teórico tiene alta implicancia con la autoeficacia percibida, que con los demás estilos de aprendizaje.

En Argentina, Freiberg y Fernández (2015) estudiaron la disimilitud en los estilos o formas de aprender, tomando en cuenta tópicos académicos y sociodemográficos, con la finalidad de conocer la implicancia en el desempeño de formación. Como muestra participaron 300 estudiantes de estudios superiores, de 17 a 35 años, siendo de las facultades Psicología, Ingeniería y Medicina. De nivel descriptivo, no experimental, correlacional -transversal. Como instrumentos de aplicación utilizaron una encuesta Sociodemográfica, y la adaptación del cuestionario CHAEA por parte de los investigadores del estudio. Como resultados se evidencian contrastes considerables en los estilos

Asimilador y Pragmático de acuerdo al grupo etario: el estilo asimilador como característica de los estudiantes con más edad; y el estilo pragmático, de los menos experimentados. Los estudiantes del sexo masculino obtuvieron mayor puntuación en los estilos Convergente y Adaptador. Al comparar a los estudiantes de acuerdo a su situación de ingreso a la vida universitaria, los recién ingresantes evidenciaron un estilo Pragmático, y los estudiantes avanzados, presentaron un estilo de tipo Asimilador. Finalmente, en la ejecución académica de los estudiantes se halló una influencia de corte negativo del estilo Pragmático, a diferencia del estilo Asimilador con una influencia de corte positivo.

En Colombia, López et al. (2014) decidieron explorar la influencia del estilo de pensamiento cognitivo (dependencia - independencia de campo) sobre las metas u objetivos de aprendizaje. Participaron 85 estudiantes, cuyo intervalo etario fue de 15-18 años. La investigación fue de corte cuasiexperimental. Para recabar la información, utilizó una prueba de figuras enmascaradas para medir los estilos cognitivos, y un software llamado "Softri", elaborado netamente para el desarrollo de la investigación, el cual también permitió conocer las metas de aprendizaje. Los autores señalaron que el logro en la parte académica lo obtuvieron gracias a las evaluaciones hechas en el ambiente computacional. Como resultado se evidenció que aquellos alumnos con estilo independiente de campo se trazan metas más altas. Por ello se puede decir que evidencian superiores creencias de autocontrol sobre la fase de aprender o incorporar conocimiento, haciendo viable la eventualidad de que tengan alto grado de autoeficacia académica. Finalmente mencionan que estas conductas tienen alguna implicancia en una alta capacidad de regulación del aprendizaje.

Alegre (2014) estudió el vínculo entre la regulación individual del aprendizaje, la eficacia personal en el aspecto académico y el desempeño académico en 284 universitarios (138 varones y 146 mujeres). De tipo sustantiva, correlacional. Como técnicas de aplicación usó un cuestionario de autoeficacia académica general, un formato psicométrico sobre autorregulación del aprendizaje en el entorno universitario; y para el desempeño académico empleó el reporte final. Como conclusión refirió que el presente estudio evidencia un vínculo considerable, con dirección positiva, de nivel moderado entre la la eficacia personal en el aspecto académico y la regulación individual del aprendizaje.

En Chile, Díaz y Pérez (2013) se propusieron examinar si existe algún vínculo entre las fases de regulación individual en el aprendizaje con la autopercepción de la eficacia, en 400 universitarios de primer año de estudios. De diseño descriptivo, correlacional - transversal. Para tal fin, administró un cuestionario de formas de estudio, el cual contiene criterios relacionados a las variables de investigación. Como resultado obtuvieron una correspondencia moderada y significativa entre dichas variables de estudio, como son las técnicas de aprendizaje, el enfoque de aprendizaje profundo, y la autoeficacia.

Asimismo, Depaula (2012) estudió sobre los indicadores globales del desenvolvimiento de cadetes argentinos en 400 participantes (377 masculinos y 23 femeninas), cuya media en edad fue de 21,71 años tomando en cuenta la apreciación de su desenvolvimiento durante el adoctrinamiento brindado. Para tal fin se empleó el diseño correlacional. Como instrumentos empleó el *Cultural Intelligence Scale (CQS)*, el *Big Five Inventory (BFI)*; el *Cuestionario de Estilos de Liderazgo (CELID)*; el *Cuestionario de Valores Contextualizados (VAL)*; y

finalmente, la *Escala de Metas de Aprendizaje, Población Militar (EMA-M)*, y una encuesta sociodemográfica. Concluyó que las personalidades con un sentido de responsabilidad, con alto nivel volitivo y de intelecto cultural en lo reflexivo y motivacional son predictores de un buen desempeño. Por otra parte, en el transcurso de las primeras prácticas de conducción, una forma de liderazgo *laissez faire* pronostica de manera negativa el desenvolvimiento; en contraparte, el intelecto cultural cognitivo es sinónimo de un adecuado predictor incidiendo en fases de manejo de grupo y de instrucción supervisada.

Muchos años antes, Cázares (2009) tuvo la inquietud de averiguar sobre la existencia de un vínculo entre la motivación intrínseca, estrategias o tácticas de metacognición y los estilos o formas de aprender, en 50 estudiantes universitarios de México. Aplicó los instrumentos necesarios para el estudio, estos fueron CHAEA (para medir los estilos o formas de aprendizaje); Inventario de Conciencia Metacognitiva; y Escala de Motivación (MSLQ); finalmente un check list sobre la información que los estudiantes consultaron en la web. La autora concluyó que la motivación intrínseca hacía la consigna o tareas (búsqueda de información en la web) tiene rol consolidado o fuerte en el desempeño de la misma.

2.1.2 Antecedentes nacionales.

En Lima, Robles (2020) se propuso analizar el vínculo entre la eficacia individual orientado al aspecto académico y el aprendizaje autorregulado en 53 estudiantes de estudio superior. El encuadre fue de tipo cuantitativo, de diseño descriptivo y correlacional. Para analizar los datos empleó un inventario relacionado al aprendizaje autorregulado y una escala de autoeficacia

académica. Como resultados halló una relación significativa entre las variables la investigación.

De la misma forma en Lima, Díaz (2019) se propuso investigar la correspondencia entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en el aspecto académico en 413 participantes de educación superior (204 mujeres y 209 varones) de primer semestre académico. Dicho estudio fue cuantitativo, descriptivo-correlacional, no longitudinal ni experimental. Como técnica de recopilación de información empleó un formato psicométrico vinculado a las variables de la investigación. Como resultado, la autora encontró que las variables sostienen una relación positiva y significativa. En relación a los factores de cada instrumento, encontró que dichos factores evidencian un vínculo positivo, y significativo con el aspecto de autorregulación en el aprendizaje. Estos son la expectativa a nivel individual, en la autopercepción de la eficacia, y en los productos de la autoeficacia en el ámbito académico. También se menciona que el factor cognitivo del aspecto de autorregulación en el aprendizaje presenta correspondencia significativa en todas los factores de la autoeficacia académica; finalmente en el aspecto o factor expectativa de la situación de la eficacia individual en el aspecto académico no evidencia vínculo considerable con las dimensiones del aprendizaje autorregulado, exceptuando al factor cognitivo antes mencionado donde el vínculo es considerable.

Pozo (2019) pretendió encontrar la relación entre las formas de aprender y la motivación en el aspecto académico en 100 universitarios limeños. La investigación presentó un encuadre cuantitativo, de nivel descriptivo, de diseño no experimental-correlacional. Para la recopilación de la información, usó una encuesta, y dos formatos psicométricos: la Escala de motivación académica

estudiantil (EMA), y el cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey Alonso (CHAEA). Como datos encontrados notificó que un 47,0% de la muestra evidencia una motivación alta en el aspecto académico y un 53,0% poseen un apropiado estilo al aprender. Asimismo encontró la existencia de un vínculo directo y moderado entre las variables de estudios ($\rho=0.705$, $p=0.000$). Tras el análisis de los datos, la autora reafirma el valor de dominar técnicas que permitan a los estudiantes tener un buen nivel de motivación, el cual le permita desarrollar sus estilos o formas de aprendizaje.

Un año antes, Ortiz- Fernández et al. (2018) realizaron un estudio con la finalidad de descubrir los estilos y las estrategias de aprendizaje en 26 estudiantes de una universidad nacional ingresantes de Odontología. De diseño cuasi experimental, cuantitativo, comparativo. Se aplicó el test CHAEA, y el cuestionario CEVEAPEU; para conocer el récord académico se empleó el historial de notas. Hallaron divergencias considerables entre la motivación externa en la fase de inicio y fase de salida; de la misma manera entre el desempeño académico y motivación. Concluyeron que las tácticas o estrategias varían y se ven reflejadas en su ejecución; lo que revela que el estudiante recién inmerso en la universidad aún se encuentra en el procedimiento de cimentación de su autogestión y necesita consejo.

En ese mismo año en Lima, Zabaleta (2018) investigó la vinculación entre los estilos o formas de aprender y los estilos cerebrales de pensamiento en concordancia al rendimiento académico en 189 estudiantes de ambos sexos de un centro de orden jerárquico. De nivel descriptivo-correlacional, diseño no experimental y de corte transeccional. Administró un test vinculado a los estilos de pensamiento, otro relacionado a los estilos o formas de aprender; para el

desempeño académico, se tomaron en cuenta el promedio de cada curso que estudiaron en ese semestre académico. Como resultados la autora halló un vínculo estadísticamente significativo referido a las tres variables de estudio. Asimismo reportó diferencias considerables entre los estudiantes de acuerdo al sexo, menciona que en algunos criterios de los estilos cerebrales de pensamiento.

Navarro (2018) investigó el vínculo entre el desempeño académico, las metas de logro, las técnicas de aprendizaje y la motivación autónoma y controlada en 126 universitarios del sector privado de Lima Metropolitana. Como instrumentos empleó el Cuestionario de Metas de Logro - Revisada); la adaptación al medio peruano de la Escala de autorregulación académica-revisada; el Cuestionario de Estrategia de Motivación para el Aprendizaje; finalmente, para el desempeño académico se utilizó el reporte de notas. Concluye que las metas de cercanía al dominio y al rendimiento se vinculan y pronostican diversas técnicas al aprender; no obstante, no pronostican el desempeño académico. Solo una variable fue la única que predijo la buena ejecución en lo académico, y fue la motivación autónoma.

Asimismo, Castro (2017) estudió sobre el vínculo entre los estilos o formas de aprender y la autorregulación en el ámbito académico en 124 universitarios de Lima. Fue sustantivo-básico, de nivel explicativo, de diseño no experimental, de enfoque cuantitativo, transversal. Los datos se recopilaron mediante el cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), y el Cuestionario de Motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA), así como una encuesta. Concluyó que los estilos o formas de aprendizaje repercuten en la

resolución de problemas cuando se aprende, asimismo en el logro de óptimas respuestas o resultados de dichos estudiantes.

En Lima, Acuña (2017) presentó su estudio relacionado a los estilos o formas de aprender y autoeficacia académica. Dicha autora pretendió hallar el vínculo de estas, solicitando la participación de 150 universitarios de una facultad de ciencias empresariales. De enfoque cuantitativo, descriptivo, transversal-correlacional. Para la recolección de los datos en estilos o formas de aprender empleó el formato CHAEA- reducido y para medir la autoeficacia utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. Como conclusión encontró un parámetro correlacional positivo alto y significativo entre los ejes de la investigación. De manera más detallada explicó que la autoeficacia en el ámbito académico presenta un parámetro correlacional positivo moderado con los estilos o formas de aprender asimilador y convergente; sin embargo, los estilos pragmático y acomodador evidencian parámetros correlacionales negativos moderados con la eficacia individual en el aspecto académico.

En Trujillo, Cabrera y Rabanal (2016) investigaron la relación entre los procedimientos o estrategias al aprender y los estilos o formas de aprender, en 35 estudiantes de estudios superiores. De tipo descriptivo - correlacional lineal. Para la obtención de los datos en los estilos o formas de aprender empleó el formato CHAEA , y ACRA para conocer las técnicas o estrategias de aprendizaje. Como resultado se obtuvo que la relación de dichas variables carece de valor significativo para confirmar la hipótesis. Sin embargo hace mención de las características de la muestra tal y como son que en dicha muestra de estudios resalta el Teórico, seguidamente del Activo, Pragmático, y finalmente el Reflexivo. Con respecto a las estrategias o técnicas en el aprender, en los

estudiantes destacaron en el factor de Apoyo, seguido de Recuperación, Adquisición, y por último Codificación.

En Lima, Piña (2016) realizó un estudio sobre el nivel de beneficio académico y el procedimiento clave de datos de la información en 112 universitarios. Fue un estudio de nivel descriptivo, tipo básico, diseño correlacional. Se les administró un formato que evalúa el procedimiento clave de datos de la información, que analiza la disposición frente a la enseñanza, preferencia y uso de técnicas o estrategias, control medular e individual, y finalmente el metaconocimiento estratégico. Para conocer el aprovechamiento o beneficio en el área académica se administró la estrategia del análisis documental y el reporte académico. Como hallazgo reportó una vinculación negativa y baja (-0,089) entre las variables de la investigación.

En Lima, Castillo (2016) también pretendió encontrar el grado de correspondencia entre las formas o estilos de aprendizaje y las técnicas o estrategias metacognitivas en 73 universitarios, del primer ciclo de una universidad particular. El estudio fue de nivel descriptivo, tipo sustantivo, cuantitativo, diseño no experimental y transversal-correlacional. Aplicó cuestionarios respectivos para el estudio de las variables principales, los cuales fueron aprobados por el criterio de jueces y la confiabilidad también alcanzó valores aceptados. Como conclusión informó sobre la existencia de dicha correlación entre los ejes de la investigación, obteniendo un índice de Rho de .790.

Otro estudio en Lima, esta vez realizado por Wong y Matalinares (2011) se propusieron investigar sobre el vínculo entre las formas de aprendizaje con las técnicas de metacompreensión lectora, en 809 universitarios de ambos sexos.

Para el estudio metodológico se empleó el tipo ex post facto correlacional, de diseño no experimental-transeccional. Se les administró un inventario de estrategias de metacomprensión y otro de estilos o formas de aprendizaje. Las conclusiones evidenciaron que los estudiantes se caracterizan por un déficit en relación a las estrategias metacomprensivas y con respecto a los estilos de aprendizaje, tampoco se da a conocer sobre un estilo dominante. Como parte última se menciona que no se encontró vínculo significativo entre los ejes de estudio.

Por su parte Díaz (2010) analizó la correspondencia entre las formas de aprender y la motivación, vinculados a la influencia del nivel de rendimiento académico. El estudio fue realizado en 110 estudiantes de una escuela de orden jerárquico de Lima. De diseño descriptivo correlacional. Los participantes desarrollaron el test de motivación de Vilchez y el cuestionario de estilos de aprendizaje de Alonso, Gallegos y Honey. Como consecuencia halló un vínculo considerable y positivo entre los ejes de la investigación. Los participantes evidenciaron caracterizarse por un estilo activo en el nivel alto y muy alto; no obstante en menor porcentaje en los estilos reflexivo, teórico y pragmático. Con respecto al grado de motivación, 45 estudiantes presentan buena motivación, y 12 de ellos muestran muy buena motivación.

2.2. Bases teóricas

2.2.1 Estilos de aprendizaje.

Se refieren a las vías de adquirir conocimientos, de aprender y varía de acuerdo a cada individualidad. Según Castro y Guzmán de Castro (2005) se

debe tomarlos en consideración para que el alumnado desarrolle habilidades y mejore su procesamiento de información.

2.2.1.1 Principales teorías de Estilos de Aprendizaje.

Los autores Alonso et al. (1999) mencionaron que los estudiantes asimilan mejor los conocimientos cuando se aplica la metodología de enseñanza en base en sus estilos de aprendizaje sobresalientes (Romero et al., 2010).

A continuación, se revisará los principales aportes de acuerdo a las teorías correspondientes:

2.2.1.1.1 Honey- Mumford.

Honey y Mumford (1986) resaltan que las formas o estilos son el trazo inicial para la guía y la mejora personal, destacando que la persona con mayor eficacia será aquella que pueda desenvolverse adecuadamente en las actividades, evidenciando el buen manejo de las formas de aprender de acuerdo a las exigencias de la tarea (Cardozo, s.f).

Según Alonso y Gallego (s.f) para los autores, existen cuatro estilos de aprendizaje:

Activo, aquellos que son de mentalidad permisiva, sin prejuicios, gustan por la experimentación, entusiastas. Les gusta estar en grupo, involucrados en las cuestiones de los demás y suelen centrar a su derredor todas las tareas.

Reflexivo, los individuos consideran la práctica y prefieren analizarla desde diferentes perspectivas. GUSTAN por recoger y hacer un escrutinio de los datos antes de brindar una conclusión. Prefieren conocer todas las

opciones disponibles antes de dar un veredicto. Les es grato observar el actuar y el de atender a los demás. Interceden cuando notan seguro el panorama.

Teórico, suelen acomodar e incorporar los análisis dentro de suposiciones lógicas y complejas. Suelen ser dados a la perfección, les agrada examinar y concretizar. Relacionan los sucesos en teorías coherentes. Finalmente, se menciona que su forma de pensar suele ser de nivel profundo, en el momento de construir ideales y modelos teóricos.

Pragmático, colocan un matiz positivo a ideas nuevas y toman la primera opción para la experimentación. Como el mismo nombre los describe, se caracterizan por la practicidad. Tienden a desenvolverse de una manera pronta y con determinación, siempre y cuando esas ideas o proyectos sean atractivas o interesantes.

2.2.1.1.2 Kolb.

Para Kolb (1984a, citado de Romero et al., 2010) refiere que los estilos en el aspecto del aprendizaje hacen referencia al “potencial de aprender, estas sobresalen más que otras, y están influenciadas por aspectos de genética, así como de experimentaciones previas y las demandas del panorama actual”.

A. Características del Estilo de Aprendizaje de Kolb

Kolb (1977, citado de Barboza y Quistgaard, 2019) mencionó que el aprendizaje viene a ser como un proceso que ayuda en resolver conflictos entre dos factores dialécticamente opuestos, conocidos como factores o dimensiones de transformación y presión.

De estas dos dimensiones se desprenden cuatro categorías de aprendizaje:

Experiencia concreta: Influencia en los aconteceres individuales y en un realce del sentir sobre el pensar. Es una situación artística que influye al momento de tomar decisiones de manera intuitiva.

Conceptualización abstracta: El individuo emplea una inclinación lógica y sistemática para la resolución de problemas, dándole prioridad al aspecto del pensamiento, experimentación de símbolos de naturaleza abstracta y una predisposición a sistemas de conceptos puntuales.

Observación reflexiva: El individuo se muestra constante en encontrar el significado de las ideas y situaciones haciendo uso de la observación, se hace cuestionamientos de por qué las cosas ocurren de determinada manera, tratando de analizar las situaciones en distintos panoramas y confiando en ideas y razonamientos propios.

Experimentación activa: El participante suele colocar hincapié en la practicidad y en obtener resultados, influenciando a las personas, transformando las circunstancias y asumiendo peligros para obtener cosas. El aprendizaje de corte empírico, es observado como un periodo de cuatro fases, armonizando todas esas orientaciones en las dos dimensiones.

B. Dimensiones del Estilo de Aprendizaje según Kolb

Según Kolb (1984a; 1984b, citado de Romero et al., 2010) se presentan cuatro estilos al aprender:

Convergente: Los estudiantes suelen desempeñarse de mejor manera en las pruebas o retos que necesiten de solución concreta, por organizar los saberes haciendo uso de un razonamiento que formula hipótesis, para luego utilizar el recurso deductivo, además de encaminarse menos con las personas. Les puede resultar a gusto realizar planes prácticos, categorización de información y actividades mnemotécnicas. Es por ello que se dice que privilegian un pensamiento abstracto combinado con actividades interesantes para los individuos.

Divergente: Relacionado a las personalidades, que se desempeñan natural y adecuadamente en situaciones relacionadas a la elaboración de ideas. Se ven incluidas situaciones vinculadas a tareas y productos en los que se hace de manifiesto la presente tipología de aprendizaje.

Asimilador: Aquellos participantes con este estilo intentan instaurar modelos y evaluar la coherencia. Se identifican porque muestran tendencia hacia la elaboración de conceptos y abstracción, así como al análisis para la reflexión ya que les es importante enfocar hacia los conceptos e ideas.

Acomodador: Los alumnos que predominan con esta tipología en el aprender, tienen como característica la de involucrarse y adaptarse en circunstancias novedosas; se perciben a gusto con los demás;

actúan intuitivamente, tienden a ser observadores, prácticos y relacionan contenidos; como rasgo suelen ser emotivos e imaginativos; optan por el uso de estrategias metodológicas para realizar actividades en grupo, también suelen estar atraídos por los trabajos artísticos, así como la lectura y debates, actividades que permiten el desarrollo adecuado de la asignatura.

2.2.2 Estrategias de Aprendizaje.

Los aportes más sobresalientes en el campo del aprendizaje escolar, desde el ámbito psicológico-cognitivo, vienen a ser los estudios vinculados a las formas o estrategias de aprender conexas con el supuesto del procesamiento de la información (Valle et al., 1998).

Según Ferreras (2007) las estrategias o tácticas al aprender son componentes que tienen los individuos para direccionar su forma de procesar la información y que coadyuvan en el momento de adquirir, almacenar, y recuperar los datos. (Nisbet y Shucksmith, 1987; Weinstein, 1988; Pozo y Postigo, 1993).

De acuerdo con los investigadores Gargallo et al. (2009) mencionaron que las estrategias o técnicas al aprender se conciben como la organización racional y premeditada del accionar de la persona para alcanzar su meta para adquirir conocimientos en un panorama social determinado.

2.2.2.1 Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje.

De acuerdo con González y Touron (1992, citado de Valle et al., 1998) se dan tres tipos de estrategias en el acto de aprender:

Estrategias o tipos de aprendizaje cognitivo, aquellas que se emplean para asimilar, recopilar, interpretar y recordar la información a merced de determinados objetivos al aprender.

Estrategias de aprendizaje motivacionales, tienen como finalidad acercar al individuo con lo que aprenderá o asimilará en conocimiento; lo cual se involucra a tres partes: afectivos, actitudinales, y motivacionales (Beltrán, 1996; Justicia, 1996, citado de Valle, González, Cuevas, y Fernández, 1998).

Estrategias de aprendizaje metacognitivo, que hace referencia cuando los participantes son conscientes de su organización, evaluación y control de su propio método de analizar la información, con la finalidad de obtener determinados objetivos de aprendizaje.

2.2.2.1.1 Estrategias de Aprendizaje según Gargallo, Suarez-Rodríguez, y Pérez-Pérez.

Los investigadores Gargallo et al. (2009) realizaron la actualización de la clasificación de las tácticas o estrategias de aprendizaje, la cual menciona que es integradora, tiene coherencia con la definición que proponen, y según su punto de vista engloba tres áreas elementales de la psiquis vinculadas con el aprender: el aspecto volitivo, la capacidad y la autogestión (Beltrán, 2003; Beltrán et al., 2006; Weinstein et al., 2002).

Por esa razón dividen a dichas estrategias en dos grandes factores: por un lado, las estrategias relacionadas al aspecto afectivo, de apoyo y control, y las estrategias vinculadas al área cognitiva (vinculada al proceso de análisis de los datos). De esta dimensión se desprenden cuatro subcategorías, que están relacionadas a la motivación, a los aspectos afectivos, a las técnicas de metacognición, mecanismos de dominio del contexto, y relaciones

interpersonales. Las primeras son básicas para el aprendizaje, ya que incluyen la parte afectiva y de motivación. Se refieren al querer (parte volitiva) que es importante para tomar decisiones (ser autónomo) y para poder (se refiere a la capacidad de logro) (Monereo, 1997; Pozo y Monereo, 1999, citado de Gargallo et al., 2009). Dichas técnicas impulsan el proceso y permiten mantener el esfuerzo.

Por otro lado, las técnicas del ámbito metacognitivo se relacionan con la habilidad para la planificación, toma de decisiones, la autoevaluación o el autoanálisis del propio desempeño y autorregularse. Finalmente, se añaden a las técnicas de manejo del contexto, las habilidades de interrelación con los demás para optimizar el acto de aprender. Dichas técnicas son mecanismos que no tienen la función medular de procesar los datos, sino de iniciar el procedimiento y a coadyuvar a que se pueda implementar.

Como segunda dimensión macro o bloque, se tienen a las estrategias vinculadas a la cognición, más directamente relacionadas con procesar los datos.

Estas estrategias son teorizadas en la nomenclatura tradicional afín con los esquemas de procesar los datos (Adquirir, Elaborar, Organizar y Almacenar). A estas se suman las técnicas de Personalización y Creatividad (significa que aprender hace referencia a recrear, reelaborar críticamente, y no solamente a retener información elaborada y organizada). También a las técnicas de Recuperación, así como a las de Transferencia y Uso, que tienden a no ser tomadas en cuenta en ciertas clasificaciones mencionadas (aprender significa hacer uso efectivo de que uno adhiere por conocimiento). De igual modo, se

agregan las vinculadas con la actividad de buscar, recoger y seleccionar información.

2.2.3 Autoeficacia académica.

Prieto (2012) mencionó que el sustento teórico sobre la autoeficacia se remonta a dos criterios conceptuales: la teoría del aprendizaje vinculado a lo social (propuesta por Rotter) y la teoría en el aspecto social-cognitivo (de Bandura).

La definición de autoeficacia en el aspecto académico no hace referencia a las capacidades que tienen los estudiantes, o a los factores propios que le permiten sobresalir ante los cambios repentinos en el ambiente de estudios, sino al pensamiento que conciba de lo que facultativamente puede hacer o no (Bandura, 1995, citado de Alegre, 2014).

Según Borzone (2017) la apreciación que conciben los individuos de su propio rendimiento, viene a ser un recurso importante y de gran influencia en la motivación y técnicas que conlleva al resultado de una meta, así también en su conducta emotiva ante eventos complejos (Blanco et al., 2011; Álvarez et al., Rubio, 2014; y Prieto, 2001).

En concordancia con Alegre (2014), la autoeficacia repercute en el actuar y en el logro de las personas en diversos aspectos, permitiendo confrontar y vencer obstáculos, como en el aspecto académico y a lo largo de la vida (Zajacova et al., 2005).

Según Robles (2020) la autoeficacia se desarrolla en edades tempranas y está influenciada por las diferentes experiencias, y continúa en sí a lo largo de la vida en relación a la incorporación de nuevas destrezas individuales.

Asimismo, el autor menciona que dentro de un gran repertorio de constructos vinculados al aprendizaje, se tiene a la autoeficacia en el ámbito académico. Se puede concebir como la creencia que tienen los alumnos sobre su propia habilidad para hacer frente a circunstancias en el medio de estudios. Dicha autoeficacia está conformada por tres dimensiones como son las Expectativas de la situación, la Expectativas de aspecto personal, las Expectativas de resultados y la Expectativa de autoeficacia percibida (Robles, 2020).

La primera de ellas, las expectativas vinculadas a la situación, se refieren a que los sujetos consideran que el factor externo o los factores relacionados al medio (recursos materiales como laboratorios, materiales para docentes y alumnos, así como recursos humanos como los docentes y sus estrategias de enseñanza, etc) tienden a repercutir positiva o negativamente en su desenvolvimiento académico. Por ello se menciona que las consecuencias son generadas por situaciones ajenas a la acción de cada participante (Robles, 2020).

También Robles (2020) hace mención de las expectativas de resultados, en la que se refiere a la percepción positiva de que determinadas conductas en el ámbito educativo producirán resultados esperados. Por ello los participantes deben identificar su propio control de sus objetivos, de enfrentar las exigencias académicas en general, siendo influenciadas por sus aspectos individuales como su nivel de adaptación, motivación, compromiso, etc.

Por último se tiene a las expectativas de autoeficacia percibida, la cual está vinculada a las creencias que tienen los individuos de contar con las capacidades necesarias para realizar con ímpetu una demanda académica.

2.2.3.1 Variables implicadas en la Autoeficacia académica.

De acuerdo con Bandura (1977), menciona la existencia de algunas variables que pueden influir en la autoeficacia:

Logros de rendimiento: Se fundamenta en la práctica directa del individuo, vinculadas al binomio logro-revés. Las que están inclinadas hacia el éxito tienden a aumentar, impulsando motivación; sin embargo, las asociadas al fracaso decrecen ya que brindan información sobre su falta o poca eficacia.

Experiencias vicarias: Se refiere al acto de aprender por medio de la observación conductual del otro, donde posteriormente el individuo lo toma como guía para moldear sus conductas.

Persuasión verbal: En la que se implica a la sugestión para impulsar al individuo de que puede manejar un evento que le provoca tensión; esta puede perder impacto si no es parte de la experiencia de la persona.

Estados fisiológicos: Nivel de activación emocional que puede repercutir en la expectativa de ser eficaz ante varias situaciones. De esta manera, el sujeto manifiesta una interpretación negativa por el bajo recurso de afronte o desequilibrio emocional al que se encuentra expuesto.

2.3 Definición de términos básicos

Estilos de Aprendizaje: Singularidad individual que permite que los estudiantes perciban y asimilen la información.

Estrategias de aprendizaje: Recursos personales empleados por las personas para lograr aprender.

Autoeficacia académica: Es la autopercepción que tiene cada persona acerca de su rendimiento académico.

Estudiantes militares: Jóvenes que optaron por servir a su país en la vida militar, el cual reciben preparación para desempeñar la funciones que le asigne la institución. La de los jóvenes oscila de los 16 a 24 años, de ambos sexo.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general.

Existe relación estadísticamente significativa entre los estilos, estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes militares

2.4.2 Hipótesis específicas.

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre los estilos de aprendizaje y la estrategia afectiva de apoyo y control en estudiantes militares

H2: Existe relación estadísticamente significativa entre estilos de aprendizaje y la estrategia de procesamiento de la información en estudiantes militares

H3: Existe relación estadísticamente significativa entre los estilos de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes militares

H4: Existe relación estadísticamente significativa entre las estrategias afectivas de apoyo y control y la autoeficacia académica en estudiantes militares

H5. Existe relación estadísticamente significativa entre la estrategia de procesamiento de la información y la autoeficacia en estudiantes militares



CAPÍTULO III: MÉTODO

En el presente apartado, se muestran los aspectos procedimentales y técnicos tras el desarrollo del estudio. Se ponen en evidencia la presentación del nivel, tipo y diseño de investigación; posteriormente se hace mención de la población, así como la muestra del estudio; seguidamente se hacen referencia a la descripción de los ejes de investigación, tanto en concepto como de manera operacional; finalmente, se detallan las estrategias empleadas para la recopilación de los datos, así como para el procedimiento de interpretación de los mismos.

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

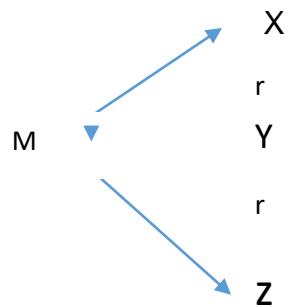
El presente estudio está basado en los criterios estadísticos de Sánchez y Reyes (2009), ya que es de nivel descriptivo, quiere decir que muestra una interpretación de la situación del presente de un evento en particular. Bajo dicho panorama se aborda a los estilos y estrategias de aprendizaje relacionado con la autoeficacia académica en estudiantes militares

Asimismo, esta investigación es de arquetipo básico (Sánchez y Reyes, 2009). Se dice que es básico, porque conlleva a buscar nueva información y a su vez, permite que existan nuevas líneas para investigar.

En cuanto al diseño, se empleó el de tipo correlacional ya que se busca hallar el vínculo o relación entre los ejes o variables del estudio (Sánchez y Reyes, 2015). A su vez es de corte transversal ya que la recopilación de la información se llevó a cabo en un tiempo y espacio determinado (Baptista et al., 2006). En este estudio se busca analizar el vínculo entre los tres ejes de estudio:

estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica.

Está representado por el siguiente diagrama:



Donde:

- M = Estudiantes militares
- X = Estilos de Aprendizaje
- Y = Estrategias de Aprendizaje
- Z = Autoeficacia Académica
- r = Relación

3.2 Participantes

En el presente apartado, se dan a conocer las particularidades de los sujetos de estudio, así como los criterios que permiten incluir y excluir para la selección de la muestra de investigación. Finalmente se define a la muestra, haciendo uso del muestreo de tipo no probabilístico y de manera premeditada, medida que se revisa a continuación.

3.2.1 Población.

Para demarcar a la población se realiza a partir del colectivo de estudiantes militares. Dicha población ha sido constituida por los alumnos de una escuela de orden jerárquico, cuyo intervalo de edad fue de 17 y 28 años, con un total de 600 alumnos.

3.2.2 Muestra.

Se empleó el muestreo de tipo no probabilístico. Siguiendo a Hernández et al. (2014) la selección de los componentes o elementos carece de la posibilidad, por el contrario depende de causas vinculadas con las peculiaridades de la exploración investigativa o a las motivaciones del investigador.

En este estudio participaron 212 jóvenes (mujeres y varones), de 17 a 28 años. Las cláusulas para formar la muestra fueron las siguientes:

3.2.2.1 Criterios de Inclusión.

- Jóvenes de 17 a 28 años de educación militar
- Aquellos que hayan desarrollado todo el test
- Con buena disposición

3.2.2.2 Criterios de Exclusión.

- Aquellos que no hayan desarrollado todo el test
- Los que se van de comisión
- Alumnos de la vida civil

Tabla 1

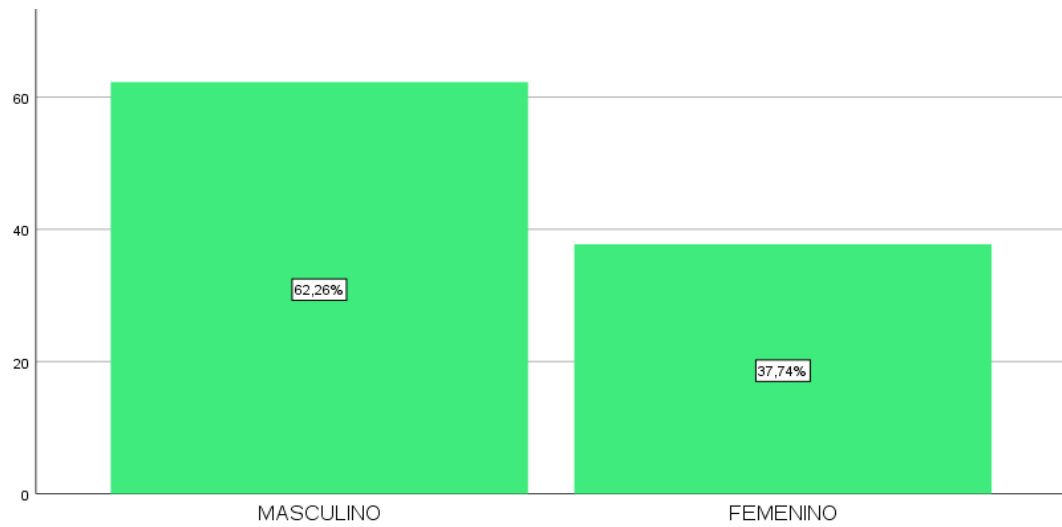
Distribución por frecuencia y porcentaje de los estudiantes militares según el sexo y edad (N=212)

Variables		F	%
Sexo	Masculino	132	62.3
	Femenino	80	37.7
Edad	16	1	0.5
	17	5	2.4
	18	18	8.5
	19	28	13.2
	20	46	21.7
	21	33	15.6
	22	34	16.0
	23	17	8.0
	24	15	7.1
	25	9	4.2
	26	3	1.4
27	2	0.9	
28	1	0.5	
Total		212	100.0

En la tabla 1, se observa que los estudiantes masculinos están representados por el 62.3 % de la muestra total, en contraposición del sexo femenino que representa al 37.7 % de la muestra. Con respecto a la edad, se aprecia que los estudiantes de 20 años representan al 21.7 % de la muestra; sin embargo, el grupo etario de 28 años solo simbolizan al 0.5 % de la muestra total.

Figura 1.

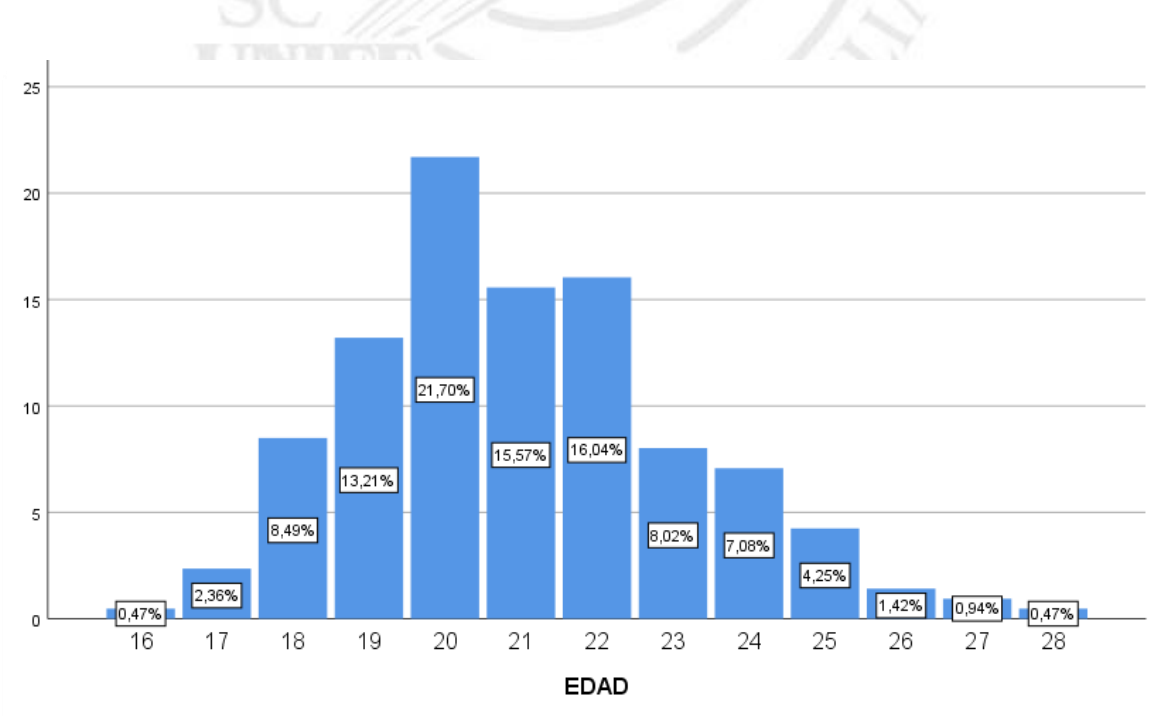
Diagrama de barras sobre el porcentaje de la muestra según el sexo de los estudiantes militares



Seguidamente se muestra la Figura 2, haciendo referencia a la edad de los estudiantes militares.

Figura 2.

Diagrama de barras sobre el porcentaje de la muestra según la edad de los estudiantes militares



3.3 Variables de investigación

Esta investigación está enfocada en descubrir la vinculación de los ejes de estudio: estrategias de aprendizaje, estilos o formas de aprendizaje y autoeficacia académica en alumnos militares. Por ello, es sustancial conocer las definiciones de las variables mencionadas, bajo la perspectiva de concepto y de manera operacional.

3.3.1 Estilos de Aprendizaje.

Definición conceptual: Para Kolb (1984a, citado de Romero et al., 2010) refiere que los estilos o formas de aprendizaje hacen mención al “potencial de aprender, estas se acentúan o sobresalen de los estilos, y están mediados por aspecto de herencia genética, así como de las exigencias del entorno y de las vivencias previas.

Definición operacional: Estudiada de manera objetiva y cuantitativa a través de la escala de Estilos de Aprendizaje, que se divide en cuatro dimensiones: Convergente, Divergente, Asimilador y Acomodador.

Tabla 2

Dimensiones, indicadores e ítems de los Estilos de Aprendizaje de Kolb adaptado por Eскурra (1992)

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Experiencia concreta	Sensitivo, intuitivo, discriminador, receptivo orientado al presente, experiencia, apasionado, abstracto	1--9
Observación reflexiva	Tentativo, pertinente observador, arriesgado reflexivo, reservado, productivo, observación	10--18
Conceptualización abstracta	Analítico, juicioso, evaluativo, lógico, conceptualización, orientado al futuro, racional, comprometido	19-27
Experimentación activa	Práctico, imparcial, emprendedor, consciente, interrogativo, activo, experimentación y responsable, pragmático	28-36

3.3.2 Estrategias de Aprendizaje.

Definición conceptual: Para Gargallo et al. (2009) las estrategias o tácticas de aprendizaje se conciben como la organización consciente del actuar humano para lograr la meta de adquirir conocimientos en un panorama social determinado.

Definición operacional: Estudiada de manera objetiva y cuantitativa a través de la escala del Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), el cual se clasifica en dos dimensiones: estrategias afectivas, de apoyo y control; y estrategias cognitivas relacionadas con el procesamiento de la información.

Tabla 3

Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems del Cuestionario de Estrategia de Aprendizaje en Universitarios (CEVEAPEU)

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Ítems
Estrategias afectivas, de apoyo y control (o automanejo)	Estrategias motivacionales	Motivación intrínseca	1, 2, 3
		Motivación extrínseca	4, 5
		Valor de la tarea	6, 7, 8, 9
		Atribuciones internas	10, 11, 14
		Atribuciones externas	12, 13
	Componentes afectivos	Autoeficacia y expectativas	15, 16, 17, 18
		Concepción de la inteligencia como modificable	19, 20
		Estado físico y anímico	21, 22, 23, 24
		Ansiedad	25, 26, 27, 28
		Estrategias metacognitivas	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación
Planificación	32, 33, 34, 35		
Autoevaluación	29, 36, 39		
Control, autorregulación	37, 38, 40, 41, 42, 43		
Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	Control del contexto		44, 45, 46, 47
	Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	48, 49, 50, 51, 52, 53	
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias de búsqueda y selección e información	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	54, 55, 56, 57
		Selección de información	58, 59, 60, 61
	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Adquisición de información	62, 63, 64, 65
		Elaboración	66, 67, 68
		Organización	69, 70, 71, 72, 81

Personalización y creatividad, pensamiento crítico	73, 74, 75, 76, 77
Almacenamiento.	
Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos	80, 82, 83
Almacenamiento.	
Simple repetición	78, 79
Transferencia. Uso de la información	86, 87, 88
Manejo de recursos para usar la información adquirida	84, 85

3.3.3 Autoeficacia Académica.

Definición conceptual: Bandura (1995, citado de Galeguillos y Olmedo, 2017) se refirió a la autoeficacia como a las creencias que tienen los individuos sobre su efectividad para ejercer control sobre su propio ritmo de aprender, así como a enfrentar los retos académicos, que trabajan sobre el rendimiento de dichos sujetos.

Definición operacional: Estudiada de manera objetiva y cuantitativa por medio de la Escala de Autoeficacia Académica (ESAA), el cual contiene tres factores: expectativa de situación, de resultados, y de autoeficacia percibida.

Tabla 4*Dimensiones, indicadores e ítems de Autoeficacia académica (ESAA)*

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Expectativa de situación	Control de emociones en situaciones académicas	1
	En situaciones difíciles mantengo la calma	6
	Mis calificaciones son producto de cuanto dinero tengo para los estudios	11
	Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente	12
	Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás	13
	Me siento seguro al afrontar retos académicos en grupos de trabajo	15
	Mis calificaciones son consecuencia de que tan bien le caigo a mis docentes	23
	Busco iniciativas para afrontar una tarea	24
Expectativa de resultados	Mis calificaciones son consecuencia de que tan comprometidos estén mis compañeros de grupo	18
	Mis calificaciones son consecuencias de la forma de enseñar de los docentes	2
	Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo	7
	Mis calificaciones son consecuencia de que tan comprometidos estén mis compañeros de grupo.	17
	Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia	5
	Puedo guiar ms metas académicas si le pongo interés	26
	Mis calificaciones son el resultado de lo implementando que estén las aulas y/o laboratorios	27
	Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica en mis estudios	3
Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten	4	
Puedo solucionar dificultades académicas	8	
Expectativa de autoeficacia percibida		9
	Puedo enfrentar cualquier meta académica que se me presente	10
	Continuo con mis metas académicas hasta alcanzarlas	10
	Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica.	14
	Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica	16
	Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales	19
	Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas	20
	Me siento confiado al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios	21
Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente	22	
Tengo habilidades persoanles que me ayuden a lograr mis metas académicas.	25	
Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase	28	

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En las siguientes líneas se da a conocer sobre el proceder aplicado para la recopilación de la información; así como también, los instrumentos psicométricos empleados.

3.4.1 Procedimiento de recolección de datos.

Para obtener la información se inició con un documento dirigido al Director del centro de estudios, requiriendo se conceda la aprobación para realizar el estudio. Posteriormente, se conversó con la jefa responsable del área académica, para la programación y administración de los formatos psicométricos. Posteriormente se agrupó a los participantes para la explicación del evento investigativo, con lo cual asintieron con participar. Se les entregó tres cuadernillos correspondientes a las pruebas, empezando por el formato de estilos o formas de aprender, seguidamente el de estrategias de aprendizaje y finalmente el de autoeficacia académica.

3.4.2 Instrumentos de recolección de datos.

Se usaron las tácticas indirectas a través de la aplicación de los instrumentos anteriormente señalados. Seguidamente se presentan los tres instrumentos mencionados.

3.4.2.1 Instrumento para evaluar los estilos de aprendizaje.

a. Ficha técnica

Nombre : Inventario de Estilos de Aprendizaje- E

Autores : David Kolb (1970), adaptación en universitarios limeños de Miguel Escurra (1992)

Duración : 20 minutos de ejecución

Aplicación : Desde los 16 años en adelante, con un grado cultural idóneo para entender las indicaciones y realizar la actividad asignada.

Finalidad : Conocer el nivel y estilos de aprendizaje, convergente, divergente, acomodador y asimilador.

b. Descripción del instrumento

El presente instrumento psicométrico elaborado por David Kolb en 1962, elaborado con el fin de saber de los estilos de aprendizaje divergente, convergente, acomodador y asimilador de los individuos.

El autor consideró que el acto de aprender está correspondido en un modelo cíclico que pasa cada persona, y este presenta cuatro fases importantes que se mencionan a continuación:

- a) Experiencia concreta (EC) de un contexto de aprendizaje
- b) Observación reflexiva (OR) de un evento sustancial
- c) Conceptualización abstracta (CA), referida a lo que es observado
- d) Experimentación activa (EA) de los supuestos formulados.

A partir del rasgo predominante de una faceta de aprendizaje, el autor Kolb (1979, citado de Ecurra, 1992) definió los siguientes tipos o estilos de aprendizaje:

1. Convergente, aquel estudiante que centra su interés en el panorama de las ideas más que de las personas. Se inclinan por el área científico-

- tecnológico. Destacan las fases de conceptualización abstracta y experimentación activa.
2. Divergente, aquellos con gran capacidad imaginativa, para poder analizar el contexto desde diferentes puntos. A diferencia de los convergentes, su foco de atención recae en trabajar con las personas. Se resaltan las fases de experiencia concreta y observación reflexiva.
 3. Asimilador, individuo que pone más ímpetu en su forma de pensar de tipo inductivo y construye supuestos que permiten adherir la percepción a un marco teórico. Se inclinan por las ciencias básicas, y el cálculo como las matemáticas. En ellos destacan las fases la conceptualización abstracta y la observación reflexiva.
 4. Acomodador, estudiantes que ponen su interés en la acción, quiere decir hacer cosas y plantear soluciones a partir de su experiencia personal previa. Su inclinación va por el área de los negocios. Se destacan las fases de la experimentación y la experiencia concreta.

Al llenado del cuestionario, cada participante encontró cuatro enunciados por cada ítem. En cada uno de ellos debe hacer un análisis para darle una jerarquía de importancia, quiere decir que de los cuatro enunciados debe elegir el que más lo caracteriza, y le colocará el número 4; posteriormente, de los tres enunciados restantes, elegirá cuál es el que medianamente lo caracteriza, y le pondrá el número tres. Seguirá la secuencia de este análisis hasta llegar al número 1. A continuación se muestra la clasificación a utilizar:

- | | | |
|--------------------------------|---|---|
| Es el más característico | = | 4 |
| Es medianamente característico | = | 3 |
| Es poco característico | = | 2 |

Es nada característico = 1

Los participantes reciben la consigna de que en cada ítem no puede haber números repetidos o empates.

b. Análisis psicométrico del instrumento

En relación a la confiabilidad, Escurra (1992) mencionó que los valores fueron procesados a través del análisis de la homogeneidad, se menciona que el coeficiente Alfa de Cronbach oscila entre las puntuaciones 0.67 y 0.87, y los índices en el coeficiente de Castaños que se comprende desde 0.75 a 0.89. Se puede concluir que el instrumento evidencia confiabilidad.

Los resultados respecto a la Validez, se obtuvieron tras el análisis con el coeficiente V de Aiken, el que se indica que las palabras tienen valores iguales o mayores que 0.80 teniendo como resultado un p valor asociado de .05 o menos, quiere decir que los ítems son aprobados en su totalidad por el equipo de psicólogos expertos. Se concluye que el instrumento tiene Validez de Contenido.

3.4.2.2 Instrumento para medir las estrategias de aprendizaje.

a. Ficha técnica

Nombre: Cuestionario de Evaluación de las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios (CEVEAPEU)

Autores: Gargallo, Pérez-Pérez y Suarez (2009) adaptado universitarios limeños por Oliver, Bustos, Galiano y Sancho (2017)

Duración:	Aproximadamente 45 min
Aplicación:	Desde los 16 años en adelante, con un grado cultural idóneo para entender las indicaciones y realizar la actividad asignada.

b. Descripción del instrumento

El formato psicométrico CEVEAPEU tiene 88 ítems, divididos en dos grandes factores: El primero relacionado a la parte emotiva, llamado Estrategias Afectivas de Apoyo y Control. Esta incluye a las técnicas que permiten iniciar las fases del aprendizaje y coadyuvan en mantener el empeño mental que realiza el individuo. A su vez, este factor está subdividido en cuatro categorías: Estrategias relacionadas a la motivación, Componentes de índole afectivo, Estrategias metacognitivas y Estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos. En total son 53 ítems.

Como segunda dimensión o factor principal, se tienen a las estrategias vinculadas a la cognición, más directamente vinculadas con el proceso de los datos.

Estas tácticas están relacionadas en adquirir, elaborar, organizar y almacenar la información asimilada. Asimismo, se suman las competencias de Personalización y Creatividad, vinculadas a recrear, reelaborar críticamente la información, y no solamente a conservar la información elaborada y organizada). Finalmente, también se añaden a las estrategias o destrezas de Recuperación y las de Transferencia y Uso, así como a las vinculadas con las de búsqueda, recepción y elección de datos. En total son 35 ítems de esta segunda dimensión.

El formato de la escala es por niveles, en donde (1) indica Muy en Desacuerdo, (2) En Desacuerdo, (3) Indeciso, (4) De Acuerdo y (5) Muy de Acuerdo. Cabe mencionar que a lo largo del test hay ítems inversos, por lo cual el investigador debe tener cuidado al momento de analizar los datos.

C. Análisis psicométrico del instrumento

Con respecto a la Validez, el cuestionario fue analizado 10 expertos (Crocker y Algina, 1986; Roid y Haladyna, 1982; Jornet y Suárez, 1996, citado de Gargallo et al., 2009). Dichos jueces analizaron la validez a nivel de constructo y de contenido de los ítems, a través de una escala de 1 a 5.

En relación a la confiabilidad, se empleó el estadístico Alfa de Cronbach. Según los autores, la confiabilidad total del cuestionario (88 ítems) fue de .897. La fiabilidad de la escala estrategias afectivas de apoyo y control (o automanejo) evidenciaron un índice de .819. Por otro lado, la dimensión de tácticas vinculadas con el proceso de los datos, obtuvo un índice de valor .864. De esta manera se evidencia la credibilidad para aplicar este cuestionario.

En Perú, Oliver et al. (2017) estudiaron las características psicométricas del test en mención en estudiantes universitarios de Lima. Realizaron el estudio de fiabilidad a través del Alpha de Cronbach. El factor de Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo) alcanzó un índice de .879, y el factor de Estrategias vinculadas con el análisis de los datos obtuvo un índice de .886. En relación a la validez, las autoras mencionaron que encontraron validez criterial, refirieron que los puntajes totales de las dimensiones se han correlacionado con las calificaciones de los diferentes cursos de los estudiantes sujetos de investigación, teniendo como resultados similares al del estudio original.

3.4.2.3 Instrumento para medir autoeficacia académica.

a. Ficha técnica

Nombre : Escala de Autoeficacia Académicas (ESAA)

Autor : Herbert Robles Mori (2020)

Duración : 15 minutos aproximadamente.

Aplicación : Desde los 16 años en adelante, con un grado cultural idóneo para entender las indicaciones y realizar la actividad asignada.

b. Descripción del instrumento

La Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (ESAA) es una encuesta tipo Likert del 5 al 1, conformado por 28 ítems relacionados con conductas académicas.

Según Bandura (1986, citado de Robles, 2020) para llegar a tener autoeficacia se involucran a tres tipos de expectativas: las que están vinculadas a la situación, a los resultados y a la autoeficacia percibida.

Se describen tres dimensiones:

a) Las expectativas de la situación. Los sujetos consideran que el factor ambiental o los factores asociados al medio (la infraestructura como laboratorios, materiales para docentes y alumnos, así como la estrategia de enseñanza de los profesores, etc) pueden repercutir de manera positiva o negativa en su desenvolvimiento académico. Por ello se menciona que las consecuencias son generadas por situaciones ajenas a la acción de cada participante.

b) Las expectativas de resultados, hace referencia a la percepción positiva de que determinadas conductas producirán efectos definitivos. Se adiciona que una apreciación alta en este tipo de expectativas, conducirá a que los alumnos puedan iniciar conductas en ciertas demandas de corte educativo, en cuanto los participantes puedan identificar su propio control de sus objetivos, de enfrentar las demandas académicas en general, siendo estas influenciadas por sus aspectos particulares como su nivel de adaptación, motivación, compromiso, etc.

c) Las expectativas de autoeficacia percibida. Hace mención de las concepciones que tienen los estudiantes de contar con las habilidades suficientes para realizar con éxitos una demanda académica. Está relacionado con el manejo de sus facultades cognitivas, de voluntad y de solución de problemas, así como la persistencia en la actividad académica asignada.

c. Análisis psicométrico del instrumento de autoeficacia académica

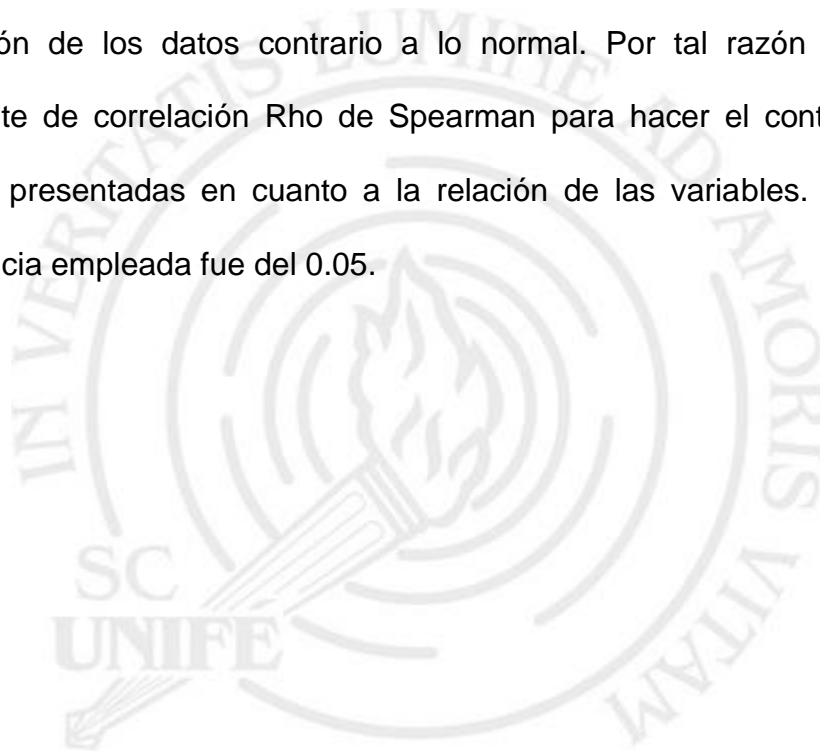
Con respecto al criterio de validez de contenido, los resultados muestran que los indicadores del coeficiente V de Aiken, recaen en un intervalo de .92 a .96, significa que las áreas o factores del presente instrumento cuentan con validez de contenido por cada factor.

En relación a la confiabilidad se percibió que los índices del Alfa de Cronbach tuvieron valores altos tanto para las dimensiones como para la escala general. Para la expectativa de situación se obtuvo un índice de .831; expectativas de resultados fue de .812; expectativa de autoeficacia percibida .902; y Autoeficacia general, de .877. Por otro lado, el autor también realizó otro análisis, esta vez con el coeficiente de dos mitades de Guttman. Como indicadores se obtuvo que la escala en general se ubica en un intervalo de .756

-8.94, lo que afirma la consistencia interna, y por ende la confiabilidad del formato psicométrico.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el estudio exhaustivo de la información se empleó el recurso estadístico SPSS Versión 25, del cual se obtuvieron los estadísticos descriptivos de los tres ejes de la invitación. Posteriormente comprobó la normalidad de los datos haciendo uso del estadístico Kolmogorov-Smirnov; evidenciando una distribución de los datos contrario a lo normal. Por tal razón se utilizó el Coeficiente de correlación Rho de Spearman para hacer el contraste de las hipótesis presentadas en cuanto a la relación de las variables. El valor de significancia empleada fue del 0.05.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el presente apartado se muestran los hallazgos recabados tras el estudio del vínculo entre los estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica en los alumnos militares.

A continuación, se presentan los reportes descriptivos, seguidamente se someten los datos al análisis estadístico de tipo inferencial para el contraste de las hipótesis formuladas, y por último se evidencian otros datos suplementarios que permiten entender de mejor manera los resultados encontrados.

4.1 Análisis descriptivo

Tabla 5

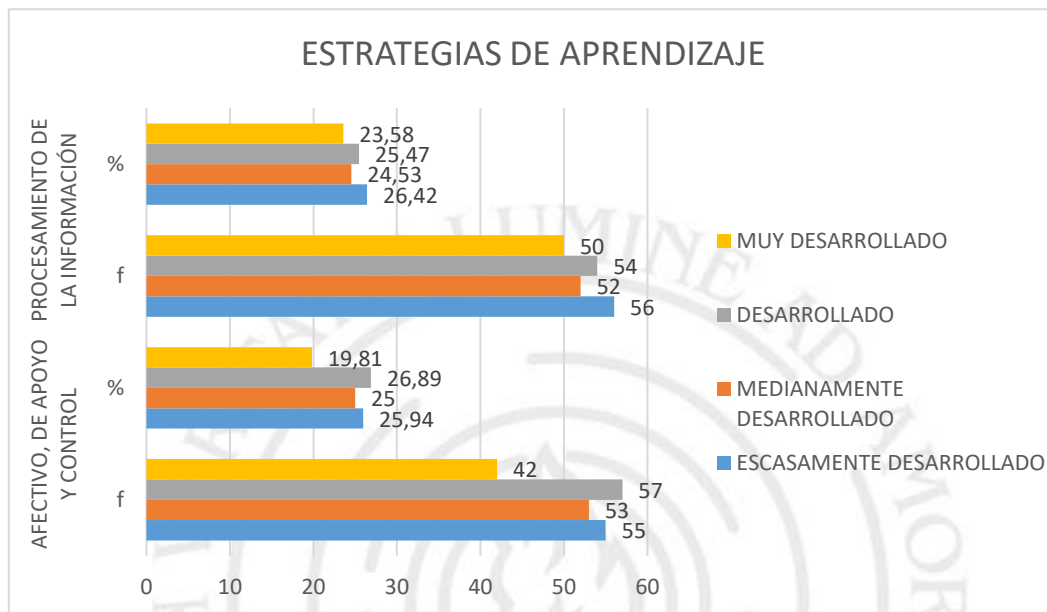
Distribución por frecuencia y porcentaje de las Estrategias de aprendizaje (Afectivo, de apoyo y control y Procesamiento de la información) de los estudiantes militares (N=212)

Clasificación	Estrategias de Aprendizaje			
	Afectivo, de apoyo y control		Procesamiento de la información	
	f	%	f	%
Escasamente desarrollada	55	25.94	56	26.42
Medianamente desarrollada	53	25	52	24.53
Desarrollada	57	26.89	54	25.47
Muy desarrollada	42	19.81	50	23.58
Total	212	100	212	100

En la presente tabla 5, se aprecia la distribución por porcentaje y frecuencia de las dimensiones de Estrategias de Aprendizaje (Afectivo, de apoyo y control, y Procesamiento de la información), acuerdo a la Clasificación (escasamente desarrollada, medianamente desarrollada, desarrollada y muy desarrollada). Sobresale que 57 alumnos evidencian una habilidad desarrollada en relación a la estrategia relacionada con lo afectivo; 56 estudiantes evidencian escaso nivel desarrollado de las estrategias de aprendizaje.

Figura 3.

Distribución por porcentaje y frecuencia según las Estrategias de Aprendizaje (Afectivo, de apoyo y control, y Procesamiento de la información), acuerdo a la Clasificación (escasamente desarrollada, medianamente desarrollada, desarrollada y muy desarrolla) en los estudiantes militares.



En la figura 3, se aprecia que los estudiantes militares se caracterizan por un nivel desarrollado en las estrategias o tácticas de aprendizaje, de apoyo y control (26.89 % de la muestra). Sin embargo, un 26.42 % de los participantes manifiestan tener una estrategia escasamente desarrollado en relación al procesamiento de la información.

Tabla 6

Distribución por frecuencias y porcentaje de la variable Autoeficacia académica en estudiantes militares (N=212)

Clasificación	Autoeficacia académica	
	f	%
Escasamente desarrollado	59	27.83
Medianamente desarrollado	51	24.06
Desarrollado	49	23.11
Muy desarrollado	53	25
Total	212	100

En la siguiente Tabla 6, se observa la distribución por frecuencias y porcentaje del puntaje de la variable Autoeficacia académica de acuerdo a la Clasificación (escasamente desarrollado, medianamente desarrollado, desarrollado y muy desarrollado). Se puede resaltar que 53 alumnos evidencian un nivel muy desarrollado en cuanto a la autoeficacia académica; a diferencia de 59 estudiantes que presentan un nivel escasamente desarrollado en este mismo criterio.

Figura 4.

Distribución por porcentaje y frecuencia según los niveles de clasificación de la Autoeficacia académica en los estudiantes militares.

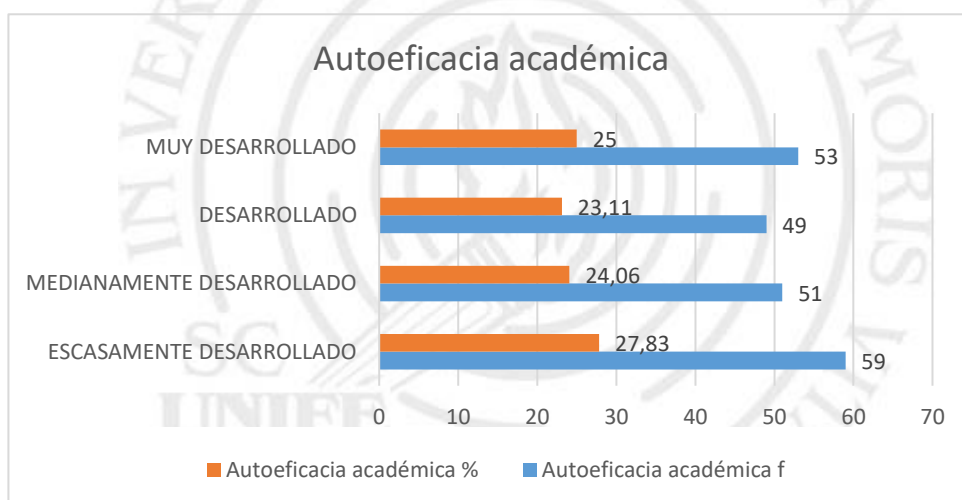


Tabla 7

Distribución de los estilos de aprendizaje de acuerdo a la frecuencia y porcentaje de los estudiantes militares (N=212)

Estilos de Aprendizaje	f	%
Divergente	40	18.9
Asimilador	80	37.7
Convergente	54	25.5
Acomodador	38	17.9
Total	212	100.0

En la figura 4, se aprecia que el 27.83 % de los estudiantes militares se autoperciben con un rango de autoeficacia escasamente desarrollado. No obstante, un 25% se aprecia con un nivel muy desarrollado.

En la presenta tabla 7, se aprecia la distribución por frecuencia y porcentaje de la cantidad de la muestra de estudiantes en relación a los estilos o tipos de aprendizaje (Divergente, Asimilador, Acomodador y Convergente). El estilo característico de la muestra de estudio es el de Asimilador, con una frecuencia de 80 estudiantes y viéndose reflejado en el 37,7% de la muestra.

Figura 5.

Distribución por porcentaje y frecuencia según los estilos de aprendizaje en los estudiantes militares.

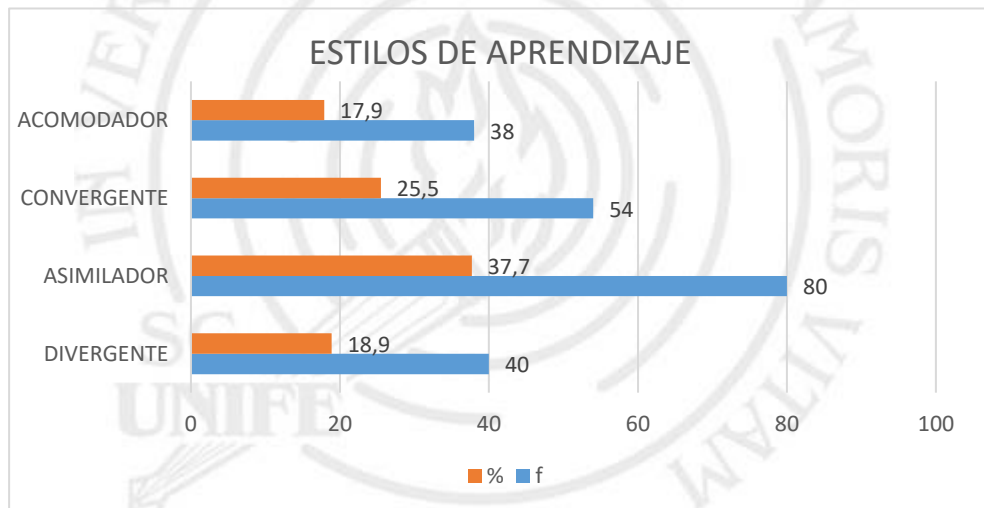


Tabla 8

Estadísticos descriptivos de las variables Estilos de aprendizaje, Estrategias de aprendizaje y Autoeficacia académica en estudiantes militares (n= 212)

Variables	Áreas/Dimensiones	Media	Mediana	D.S
Estilos de aprendizaje	Experiencia Concreta	14,15	14,00	2. 702
	Observación Reflexiva	15.74	16.00	3.09
	Conceptualización Abstracta	16.28	16.00	2.78
	Experimentación Activa	15.15	15.00	3.24

		Conceptualización Abstracta- Experiencia Concreta	2.13	2.00	4.52
	Dimensiones	Experimentación Activa- Observación Reflexiva	-0.59	-1.00	5.64
		Estrategias afectiva, de apoyo y control	216.90	215.50	17.392
Estrategias de aprendizaje	Dimensiones	Estrategia relacionada con el procesamiento de la información	145.02	143.00	14.116
Autoeficacia			111.13	111.00	9.225

En la tabla 8, se ponen de manifiesto los estadísticos que describen al constructo Estilos de Aprendizaje, en el cual se muestra que la Experiencia Concreta (EC) tiene una media de 14,15; la mediana de 14,00; y la desviación estándar es de 2.702. En Observación Reflexiva (OR) se observa la media de 15,74; la mediana de 16,00; y la desviación estándar de 3.09. En Conceptualización Abstracta (CA) se aprecia la media de 16,28; la mediana de 16,00; y la desviación estándar de 2,78. En Experimentación Activa (EA), se analiza que la media es de 15,15; la mediana de 15,00; y la desviación estándar de 3.24. Asimismo en Conceptualización Abstracta- Experiencia Concreta (CAEC), se observa que la media es de 2,13; la mediana de 2,00; y la desviación estándar de 4,52. En Experimentación Activa- Observación Reflexiva (EAOR), se aprecia que la media es de -0.59; la mediana es de -1.00; y desviación estándar de 5.64. Con respecto a la variable Estrategia de Aprendizaje, se evidencia que en la dimensión Estrategia afectiva, de apoyo y control se tiene una media de 216,90; la mediana de 215,50; y la desviación estándar de 17,392. Por otro lado, en la dimensión Estrategia de Procesamiento de la información, se presenta la media con un puntaje de 145,02; la mediana de 143,00; y la

desviación estándar de 14,116. Finalmente, la variable Autoeficacia académica presenta una media de 111.13; la mediana de 111,00; y la desviación estándar de 9.225.

Tabla 9

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov de los Estilos de Aprendizaje (áreas y Dimensiones), Estrategias de Aprendizaje (dimensiones) y Autoeficacia Dimensiones), Estrategias de Aprendizaje (dimensiones) y Autoeficacia académica en estudiantes militares (n=212)

Variables	Áreas/Dimensiones	Estadístico	Sig.	
Estilos de Aprendizaje	Experiencia Concreta	0.094	0.000	
	Observación Reflexiva	0.083	0.001	
	Áreas	Conceptualización Abstracta	0.105	0.000
	Experimentación Activa	0.081	0.002	
	Dimensiones	Conceptualización Abstracta- Experiencia Concreta(CAEC)	0.075	0.005
		Experimentación Activa- Observación Reflexiva(EAOR) -	0.066	0.027
Estrategias de aprendizaje	Dimensiones	Estrategia afectiva, de apoyo y control	0.059	0.070*
		Estrategia relacionada con el procesamiento de la información	0.101	0.000
Autoeficacia académica		0.052	0.200*	

Tal y como se evidencia en la tabla 9, se procede con la prueba de normalidad Kolmogorov- Smirnov (K-S) en las puntuaciones globales de uno de los ejes de la investigación que son los Estilos de Aprendizaje, Estrategias o tácticas de aprendizaje y Autoeficacia académica. Se concluye que la primera variable (Estilos de aprendizaje) muestra una distribución no paramétrica; no obstante, en la variable Estrategia de Aprendizaje (en la dimensión Estrategia afectiva de apoyo y control) presenta una distribución paramétrica o normal con

un grado de significancia de 0.070*. De la misma manera la variable Autoeficacia académica presenta una distribución paramétrica, con un nivel de significancia de 0.200*.

4.2. Estadística Inferencial

Continuando con el procedimiento estadístico, se contrasta la prueba de hipótesis específica (H_1).

Tabla 10

Correlación mediante la Rho de Spearman de los Estilos de Aprendizaje (dimensiones Conceptualización Abstracta- Experiencia Concreta(CAEC) y Experimentación Activa- Observación Reflexiva(EAOR)) y las Estrategias afectiva, de apoyo y control (N=212)

Estilos de Aprendizaje	Estrategias afectivas de apoyo y control	
	r	Sig.
Conceptualización Abstracta- Experiencia Concreta(CAEC)	0.046	0.508
Experimentación Activa- Observación Reflexiva(EAOR)	0.065	0.347

En la tabla 10 se evidencia la relación o nivel de vínculo de las variables a través de la prueba Rho de Spearman, ya que permite conocer la relación de variables cuantitativas con una distribución no paramétrica. Se aprecia que no se encuentra vínculo significativo entre los Estilos de Aprendizaje (dimensiones Conceptualización Abstracta/Experiencia Concreta (CAEC)- Experimentación Activa/Observación Reflexiva (EAOR)) y la Estrategia Afectiva de apoyo y control en los estudiantes militares. Se muestra el p-valor (0.508), entre la relación de Conceptualización Abstracta/Experiencia Concreta (CAEC) y las estrategias afectivas, de apoyo y control. De igual manera, en el vínculo entre la dimensión Experimentación Activa- Observación Reflexiva(EAOR) y las estrategia afectiva,

de apoyo y control, con un p- valor (0.347) que es mayor que la significancia 0.05, por lo tanto no se acepta la primera hipótesis específica (H_1).

Tabla 11

Correlación mediante la Rho de Spearman de los Estilos de Aprendizaje (dimensiones Conceptualización Abstracta- Experiencia Concreta(CAEC) y Experimentación Activa- Observación Reflexiva(EAOR)) y las Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (N=212)

Estilos de Aprendizaje	Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	
	r	Sig.
Conceptualización Abstracta- Experiencia Concreta(CAEC)	0.047	0.492
Experimentación Activa- Observación Reflexiva(EAOR)	-0.044	0.524

En la siguiente tabla 11 se aprecia que no se halla vínculo estadísticamente significativo entre los Estilos de Aprendizaje (dimensiones Conceptualización Abstracta/Experiencia Concreta (CAEC) y Experimentación Activa- Observación Reflexiva (EAOR) y las Estrategias relacionadas al procesamiento de la información en los participantes militares. Se muestra el p-valor (0.492), entre la relación de Conceptualización Abstracta-Experiencia Concreta (CAEC) y las estrategias o tácticas relacionadas al procesamiento de la información. De igual manera, en la relación entre la dimensión Experimentación Activa-Observación Reflexiva(EAOR) y las estrategia afectiva, de apoyo y control, con un p- valor (0.524) que es mayor que el nivel significativo de 0.05, por lo cual no se acepta la segunda hipótesis específica (H_2).

Tabla 12

Correlación mediante la Rho de Spearman de los Estilos de Aprendizaje (dimensiones Conceptualización Abstracta/Experiencia Concreta (CAEC)- Experimentación Activa- Observación Reflexiva(EAOR)) y la Autoeficacia académica (N=212)

Estilos de Aprendizaje	Autoeficacia académica	
	r	Sig.
Conceptualización Abstracta- Experiencia Concreta(CAEC)	0.027	0.696
Experimentación Activa- Observación Reflexiva(EAOR)	-0.028	0.682

En la tabla 12 se evidencia la falta de vínculo estadísticamente significativo entre los Estilos de Aprendizaje, dimensiones Conceptualización Abstracta/Experiencia Concreta (CAEC) y Experimentación Activa- Observación Reflexiva(EAOR), y la Autoeficacia académica en los estudiantes militares. Se muestra el p-valor (0.696) entre la relación de Conceptualización Abstracta/Experiencia Concreta (CAEC) y la Autoeficacia académica. De igual manera, en la relación entre la dimensión Experimentación Activa- Observación Reflexiva(EAOR) y la Autoeficacia académica, con un p- valor (0.682) que es mayor que el nivel significativo de 0.05, por lo cual no se acepta la tercera hipótesis específica (H_3).

Tabla 13

Correlación mediante la Rho de Spearman de la Autoeficacia Académica y las Estrategias afectivas de apoyo y control (N=212)

Autoeficacia académica	Estrategias afectivas de apoyo y control	
	Coefficiente de Correlación	Nivel de Significación
	0.473**	0.000

**p≤.01

En la tabla 13 se pone de manifiesto que se encuentra relación estadísticamente significativa la Autoeficacia académica y las estrategias

vinculadas con la información en los participantes militares. Se muestra el p-valor (0.000) que es menor que la significancia 0.01 con una correlación de 0.473 ** de nivel bajo, sin embargo significativo para aceptar la cuarta hipótesis específica (H_4).

Tabla 14

Correlación mediante la Rho de Spearman de la Autoeficacia Académica y las Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (N= 212)

	Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	
	Coeficiente de Correlación	Nivel de Significación
Autoeficacia académica	0.487**	0.000

**p≤.01

En la tabla 14, se evidencia que existe vínculo estadísticamente significativo entre la Autoeficacia académica y las estrategias vinculadas con el análisis de la información en los alumnos militares. Se muestra el p-valor (0.000) que es menor que la significancia 0.01 con una correlación de 0.487 ** de nivel bajo, sin embargo significativo para aceptar la quinta hipótesis específica (H_5).

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados tras el análisis de las hipótesis, para conocer si existe relación entre los tres ejes de la investigación: estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica.

En relación a la primera hipótesis específica (H_1), no se halló vínculo estadísticamente significativo entre los estilos de aprendizaje y las estrategias afectivas de apoyo y control (tabla 10), lo cual coincide con el estudio realizado por Vera et al. (2019) quienes no encontraron vínculos considerables entre los estilos y las estrategias de aprendizaje, referente al género, edad y lugar de procedencia de los estudiantes universitarios cubanos. Mencionaron que el estilo de los participantes no incide o influye en las técnicas o estrategias empleadas por los estudiantes para satisfacer su demanda académica.

Sin embargo, Pozo (2019) encontró un vínculo directo y moderado entre las tácticas o estrategias de aprendizaje y los estilos o tipos de aprendizaje, con lo cual reafirmó la importancia de contar con estrategias que permitan a los estudiantes tener un buen nivel de voluntad, ánimo y que, le permita desarrollar sus estilos en el aprender.

Asimismo, Zabaleta (2018) quien realizó su investigación en estudiantes de un centro de orden jerárquico. La autora halló la concordancia entre los tipos de aprendizaje y los estilos cerebrales de pensamiento vinculados al rendimiento académico en 189 estudiantes limeños.

De igual forma Castro (2017) quien investigó sobre los estilos de aprendizaje y la autorregulación académica en 124 universitarios de Lima. Concluyó que los Estilos de aprendizaje repercuten en la resolución de problemas cuando se aprende, así como en el logro de óptimas respuestas o resultados de dichos estudiantes.

Finalmente Díaz (2010) que analizó el vínculo entre las formas de aprender y la motivación, vinculados a la influencia del nivel de rendimiento académico. A manera de conclusión reconoció que existe una conexión relevante y positiva entre los ejes o variables de la investigación.

Con respecto a la segunda hipótesis específica (H_2), no se halló relación con relevancia entre los tipos de aprendizaje y las tácticas relacionadas con el análisis de los datos en los participantes militares (Ver Tabla 11). Los hallazgos coinciden con el trabajo de Cabrera y Rabanal (2016), quienes encontraron un valor poco significativo entre dichas variables de estudio. Los autores hicieron mención sobre la características de la muestra, por ejemplo en cuanto a estilos o formas de aprendizaje sobresale el de tipo Teórico; y en relación a las tácticas de aprendizaje, se destacó la estrategias de Apoyo.

Sin embargo, Cázares (2009) encontró relación entre las variables de investigación, por ello concluyó que la motivación intrínseca hacía la consigna o tareas (búsqueda de información en la web) tiene rol consolidado o fuerte en el desempeño de la misma.

La hipótesis referida a las formas de aprender y la autoeficacia en el académico (H_3), fue aceptada, quiere decir que se halló relación significativa entre las variables de la investigación, vinculados a los estudiantes militares.

Estos resultados se asemejan con los encontrados por Acuña (2017), argumentó que encontró una correlación positiva y significativa entre las variables de estudio. De manera más detallada explicó que la autoeficacia en el aspecto académico manifiesta un vínculo positivo moderado con los estilos o formas de aprender asimilador y convergente; sin embargo, los tipos pragmático y acomodador evidencian correspondencias negativas de nivel moderado con la autoeficacia en el aspecto académico.

De la misma línea, Miranda (2016) determinó el nivel de vinculación entre los estilos de aprendizaje, procrastinación académica y autoeficacia percibida. Como resultado reportó el vínculo significativo entre los estilos relacionados al aprender (Reflexivo, Pragmático y Teórico) y la autoeficacia percibida, mas no halló concordancia considerable entre los estilos de aprendizaje y la procrastinación en el aspecto de estudios.

Sin embargo, en contraposición a lo planteado, Morillo (2021) pretendió conocer la relación entre la percepción personal de eficacia en el ámbito académico y los estilos o formas de aprender. Añadió un dato referido a la muestra de estudios. Se caracteriza por el predominio del estilo Divergente, y el de menor frecuencia fue el de tipo Acomodador. Asimismo se registró que un gran porcentaje de ellos evidencia un buen grado de autoeficacia académica. No obstante, tras el análisis estadístico, se encontró un vínculo no significativo en dichos ejes de estudio.

Como se mostró en la tabla 13, al correlacionar las estrategias afectivas de apoyo y control, y la autoeficacia académica, se acepta la hipótesis señalada con las variables mencionadas (H_4). Los datos hallados en este estudio coinciden con el de Robles (2020) ya que encontró un vínculo significativo entre

la autoeficacia en el aspecto educativo y el aprendizaje autorregulado, en 53 estudiantes de estudios superiores.

También se suma Alegre (2014) quien refirió sobre la correspondencia significativa, con dirección positiva y moderada entre la autorregulación en el ámbito educativo y la autoeficacia académica. En la misma línea, Díaz y Pérez (2013) obtuvieron una correlación moderada y significativa entre dichas variables de estudio, como son el enfoque de aprendizaje profundo, la autoeficacia y las estrategias o tácticas de aprendizaje.

Un año antes, Depaula (2012) quien realizó su investigación en un centro de orden jerárquico en Argentina, encontró que las personalidades con un sentido de responsabilidad, con alto nivel volitivo y de inteligencia cultural reflexiva-motivacional son predictores de un buen rendimiento.

En relación al quinto supuesto específico (H_5) se encontró un vínculo significativo entre la autoeficacia y las estrategias relacionadas al procesamiento de la información (tabla 14), lo cual coincide con lo expuesto por Escobar y Ocampo (2016) quienes mencionaron que las estrategias en el ámbito cognitivo y de dominio en el aprendizaje, tácticas de apoyo al aprendizaje y habituación en el estudio evidencian un grado consecutivo de uso, y este se presenta con índice mayor al tratarse de estrategias vinculados con acciones o comportamientos repetitivos de manera reiterada alcanzando su fijación, vinculados a destrezas como la adquisición, registro, organización, realizar síntesis, recordar y usar los datos conexas al recurso educativo de forma eficaz.

Finalmente, los reportes alcanzados en el presente estudio relacionados a las tácticas de análisis de los datos y la autoeficacia se contraponen a la

información encontrada por Piña (2016). El autor reportó una correlación negativa baja entre el proceso de los datos (como la disposición para estudiar, elección y aplicación de técnicas, dominio táctico y personal, y finalmente el metaconocimiento puntual) y el aprovechamiento académico.

Tras los datos encontrados en la presente investigación, se evidencia la no existencia de correspondencia significativa entre los estilos o formas de aprendizaje y las estrategias o tácticas (afectivas de apoyo y control, y de procesamiento de la información) en los estudiantes militares, pertenecientes a los dos primeras hipótesis específicas (H_1 y H_2). Así lo evidenció Wong y Matalinares (2011) no encontrando vínculo significativo entre los ejes de la investigación. Ellas investigaron la posible correspondencia entre los estilos o formas de aprendizaje vinculadas a las tácticas de comprensión lectora. Concluyeron que los alumnos manifestaron un déficit en las estrategias metacomprendivas; en cuanto al estilo de aprendizaje, no se evidencia un estilo en especial. Sin embargo, cabe mencionar a Castillo (2016) quien encontró la concordancia entre los estilos de aprendizaje y las tácticas metacognitivas de 73 estudiantes de estudios superiores.

Sin embargo, sí se halló relación para las hipótesis específicas (H_3 , H_4 , y H_5), relacionadas a la autoeficacia con su vinculación con los estilos de aprendizaje, o con las tácticas (afectivas de apoyo y control, y de procesamiento de la información). Estos resultados son similares al de Navarro (2018) que concluye que los objetivos de aproximación al control y al rendimiento se vinculan y pronostican diversas tácticas en el aprendizaje; no obstante, no vaticinan el desempeño académico. Solo una variable fue la única que predijo dicho constructo, y fue la Motivación Autónoma. Los autores proponen estudiar en

próximas investigaciones a los constructos objetivos de logro y a las tácticas en el aprendizaje. Consideran que son variables mediadoras entre el rendimiento académico y la motivación Autónoma. Asimismo Díaz (2019) quien indicó que el aprendizaje autorregulado sostiene un fuerte vínculo con la expectativa a nivel individual, expectativa de autopercepción de la eficacia y expectativa de los resultados de la autoeficacia en el ámbito académico.

En esa misma línea, López et al. (2014) evidenciaron que aquellos alumnos con estilo independiente de campo se trazan metas más altas. Por ello se puede decir que evidencian superiores creencias de autocontrol sobre el procedimiento en el aprendizaje, haciendo viable la probabilidad de un alto grado de autoeficacia académica.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se muestran los puntos finales tras el análisis de la investigación; de la misma manera, las recomendaciones que nacen del planteamiento expuesto.

6.1 Conclusiones

1. Tras el contraste de la primera hipótesis específica (H_1) no se halló vínculo significativo entre los estilos de aprendizaje y las estrategias afectivas de apoyo y control de los estudiantes militares.
2. Con referencia a la segunda hipótesis específica (H_2), no se encontró vínculo significativo entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de procesamiento de la información de los estudiantes militares.
3. En relación a la tercera hipótesis específica (H_3) no se evidenció una correlación significativa entre los estilos de aprendizaje y la autoeficacia académica en los estudiantes militares.
4. Tras la comprobación de la cuarta hipótesis específica (H_4), se halló vínculo significativo entre las estrategias afectivas de apoyo y control, relacionadas a la autoeficacia académica de los estudiantes militares.
5. El estudio permitió confirmar la correlación entre las estrategias o tácticas de procesamiento de la información y de la autoeficacia académica en los estudiantes militares. Por tal motivo se acepta la hipótesis específica (H_5).
6. Los estudiantes militares se caracterizan por presentar una predominancia por el estilo de aprendizaje Asimilador, en segundo orden del estilo Convergente, en tercer orden Divergente, y finalmente Acomodador.

7. Con respecto a las estrategias o tácticas de aprendizaje, un 26.89% considera que ha desarrollado de manera óptima las estrategias relacionadas a la parte afectiva, de apoyo y control; sin embargo un 26.42% evidencia que ha desarrollado de manera escasa la estrategia o táctica de análisis de los datos.
8. En relación a los datos vinculados a la autoeficacia, un 27.83% se percibe con un nivel de autoeficacia escasamente desarrollado para cumplir con sus objetivos académicos.

6.2. Recomendaciones

1. Seguir en el plano de investigación, haciendo hincapié en universitarios o de ámbito castrense para detectar y actuar pertinentemente de hallarse indicadores bajos en cuanto a la autoeficacia académica.
2. Animar a los próximos colegas y/o interesados en el área a estudiar otros constructos que se vinculen con las variables de la investigación.
3. Promover la elaboración de programas en el ámbito psicoeducativo para coadyuvar a los alumnos con bajo rendimiento académico.
4. Preparar un programa para los estudiantes que destacan en el plano académico para velar por su cuidado emocional.
5. Entrenar al equipo técnico del centro de estudios, con el fin de conocer y aportar en su planeamiento estratégico. De la misma manera, en preparar a los docentes para comprender su metodología de enseñanza y consultas que puedan tener en el entorno académico.
6. Brindar talleres vinculados a las estrategias de aprendizaje, en relación a la parte afectiva, de apoyo y control, así como a las de procesamiento de la información. Asimismo, crear talleres sobre a la autoestima y autoeficacia.

REFERENCIAS

- Acuña, V. (2017). *Autoeficacia académica y estilos de aprendizaje en alumnos de Ciencias Empresariales* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1870/TM%20CE-Du%203654%20A1%20-%20Acu%c3%b1a%20Chavez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales, *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Santorum, R., y Vicente, F. (2009). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. 4370-4390. <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c324.pdf>
- Barboza, L., y Quistgaard, J. (2019). Adaptación del inventario de estilos de aprendizaje de David Kolb en estudiantes peruanos. *Revista Científica Digital de Psicología*, 8(2), 12-24. <https://core.ac.uk/reader/322550879>
- Borzzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. DOI: <http://dx.doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Bustos, V., Oliver, A., Galiana, L., y Sancho, P. (2017). Propiedades psicométricas del CEVEAPEU: Validación en población peruana. *Educación* XX1, 20(1), 299-318. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70648172014>
- Cabrera, F., y Rabanal, R. (2016). *Relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio institucional de Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. <https://core.ac.uk/reader/354974779>
- Castillo, R. (2016). *Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.
- Castro, S., y Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación,

- Castro, A., y Martina, M. (2002). Predictores del rendimiento académico y militar de cadetes argentinos. *Anales de Psicología*, 18(2), 247-259.
<file:///C:/Users/user/Desktop/ELIANA%20ESCRITORIO/varios%20eliana/predictores%20de%20rendimiento%20academico%20en%20cdetes.pdf>
- Castro, V. (2017). *Estilos de aprendizaje y autorregulación académica en estudiantes universitarios Lima 2017* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.
Castro_AVF.pdf (ucv.edu.pe)
- Cázares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 73-85.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/22597/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Depaula, P. (2012). Predictores globales de la performance de estudiantes militares. *Ciencias Psicológicas*, 6 (2), 135-148.
<file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-PredictoresGlobalesDeLaPerformanceDeEstudiantesMil-4094192.pdf>
- Díaz, A. (2010). *La Motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2415/Diaz_ra.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz, A., y Pérez, M. (2013). Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD)*. *Revista de Psicología*, 1(2), 341-346.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173023.pdf>
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/7679/Autoeficacia_DiazMontes_Eillen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Decreto Supremo N° 013-2019-MINEDU, Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 23 de septiembre de 2019.
<https://juventud.gob.pe/wp-content/uploads/2019/10/POL%C3%8DTICA-NACIONAL-DE-LA-JUVENTUD.pdf>
- Domínguez, S., y Fernández, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, 21 (32), 1-13.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v21/1607-4041-redie-21-e32.pdf>

Escobar, K., y Ocampo, M. (2016). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de segundo año de una Escuela de Formación Naval - Militar de Carácter Tecnológico* [Tesis de maestría, Universidad del Norte. Instituto de Estudios Superiores en Educación]. Repositorio institucional de la Universidad del Norte. Instituto de Estudios Superiores en Educación.
<file:///C:/Users/user/Desktop/ELIANA%20ESCRITORIO/varios%20eliana/RELACI%C3%93N%20ENTRE%20LAS%20ESTRATEGIAS%20DE%20APRENDIZAJE%20Y%20EL.pdf>

Freiberg, A., y Fernández, M. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados de Buenos Aires. *LIBERABIT*, 21(1), 71-79.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v21n1/a07v21n1.pdf>

Fournier, J. (2019). Competencias del líder militar futuro y nuevos instrumentos formativos para mejorarlas. 71-100.
http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_trabajo/2020/DT05_Liderazgo.pdf

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J., y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=916/91612906006>

Galleguillo, P., y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156- 169.
<https://www.ugr.es/~reidocrea/6-14.pdf>

Gonzales, F., Saes, K., y Ramirez, J. (2016). Perfiles de estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 22 (1), 87-99.
https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v22n1/art_08.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. Mc Graw Hill

https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Instituto de Estadística de la UNESCO (2018). *Guía abreviada para los indicadores de la ODS 4*.
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>

- Laffita, P., y Guerrero, E. (2016). Estilos de aprendizaje y autoeficacia académica, *Revista de estilos de aprendizaje*, 9(18), 92-111. [file:///C:/Users/user/Desktop/ELIANA%20ESCRITORIO/varios%20eliana/1071-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1821-1-10-20190311%20\(1\)-%20AUTOEFICACIA%20ACAD%20Y%20ESTILOS%20DE%20APRE-%206%20SUJETOS.pdf](file:///C:/Users/user/Desktop/ELIANA%20ESCRITORIO/varios%20eliana/1071-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1821-1-10-20190311%20(1)-%20AUTOEFICACIA%20ACAD%20Y%20ESTILOS%20DE%20APRE-%206%20SUJETOS.pdf)
- López, O., Ibáñez, J., y Chiguasuque, E. (2014). El estilo cognitivo y la fijación de metas de aprendizaje en ambientes computacionales. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 133-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80131179009>
- Matagira, G., Torres, M., y Berrio, N. (2019). Estilos de aprendizaje: Un reto curricular para la educación en enfermería. *Ciencia y Cuidado*, 12(2), 31-45. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/1606/1501>
- Miranda, C. (2016). Autoeficacia percibida, Estilos de aprendizaje y Procrastinación académica en Estudiantes universitarios. *Tlamati Sabiduría*, 7(2), 1-15. <http://tlamati.uagro.mx/t7e2/82.pdf>
- Ministerio de Defensa (2017). Resolución Ministerial N°2081-2017 DE/VDP. <http://esge.edu.pe/wp-content/uploads/2021/02/VISION-DEL-SISTEMA-EDUCATIVO-DEL-SECTOR-DEFENSA-LAS-POLITICAS-Y-LOS-OBJETIVOS-ESTRATEGICOS-2017-2021.pdf>
- Ministerio de Defensa (2018). Resolución Ministerial N° 0165-2018 DE/VPD. https://www.mindef.gob.pe/informacion/documentos/RM%200165_2018.pdf
- Ministerio de Educación (2003). Ley General de Educación Ley Nro. 28044. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Morillo, K. (2021). *Estilos de aprendizaje asociados a la autoeficacia académica en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca en el periodo académico marzo-agosto 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio institucional de la Universidad de Cuenca.
- Navarro, R. (2018). *Metas de logro, motivación y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes universitarios* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13835/NAVARRO_FERNANDEZ_METAS_DE_LOGRO_MOTIVACION_Y ESTRATEGIAS_DE_APRENDIZAJE_EN_EL_RENDIMIENTO_ACAD%c3%89MICO_DE_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

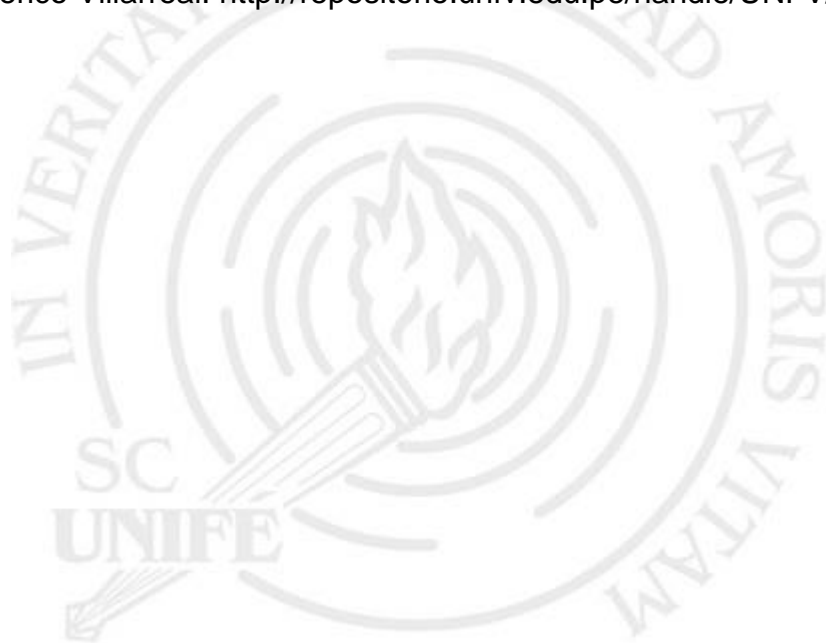
- Ortiz- Fernandez, L., Moromi-Nakata, H., Quintana del Solar, C., Barra-Hinostroza, M., Bustos, J., Cáceres, L., Chein-Villacampa, S., y Rodríguez-Vargas, C. (2014). Estrategias, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes ingresantes de Odontología. *Odontología San Marquina*, 17(2), 76-81. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/odont/article/view/11050/9947>
- Piña, G. (2016). *Procesamiento estratégico de la información y aprovechamiento académico en estudiantes de estadística descriptiva de la modalidad EPE de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas* [Tesis de maestría, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2326/pina_rgf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pozo, C. (2019). *Motivación académica y estilos de aprendizaje en los estudiantes de una universidad de Lima Norte* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47329>
- Prieto, L. (2012). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Narcea S.A de Ediciones. <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Autoeficacia%20del%20profesor%20universitario.%20Eficacia%20percibida%20y%20pr%C3%A1ctica%20docente.pdf>
- Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Psicología*, 24, 37-51. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004
- Robles, H. (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios en Lima. *Avances en Psicología*, 8(1), 99-107. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Romero, L., Salinas, V., y Mortera, F. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, 2(1), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68820841007>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). Metodología y diseños en la investigación científica. Editorial Bussines Suport Aneth.
- UNICEF (2020). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf
- Valle, A., González., Cuevas, L., y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar.

Revista de Psicodidáctica, (6),53-68.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514484006>

Vera, A., Poblete, S., y Días, C. (2019). Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1), 1-23. 0257-4314-rces-38-01-e6.pdf (sld.cu)

Wong, F., y Matalinares, M. (2011). Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista IIPsiFacultad de Psicología UNMSM*, 14(1), 235-260.
<https://core.ac.uk/reader/475081974>

Zabaleta, R. (2018). *Estilos cerebrales de pensamiento y estilos de aprendizaje en relación al desempeño académico de los cadetes de la escuela de oficiales de la FAP 2016* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Federico Villarreal] Repositorio institucional de la Universidad Nacional Federico Villarreal. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2018>



APÉNDICE

A: Autorización del autor

B: Autorización del autor

C: Autorización del autor

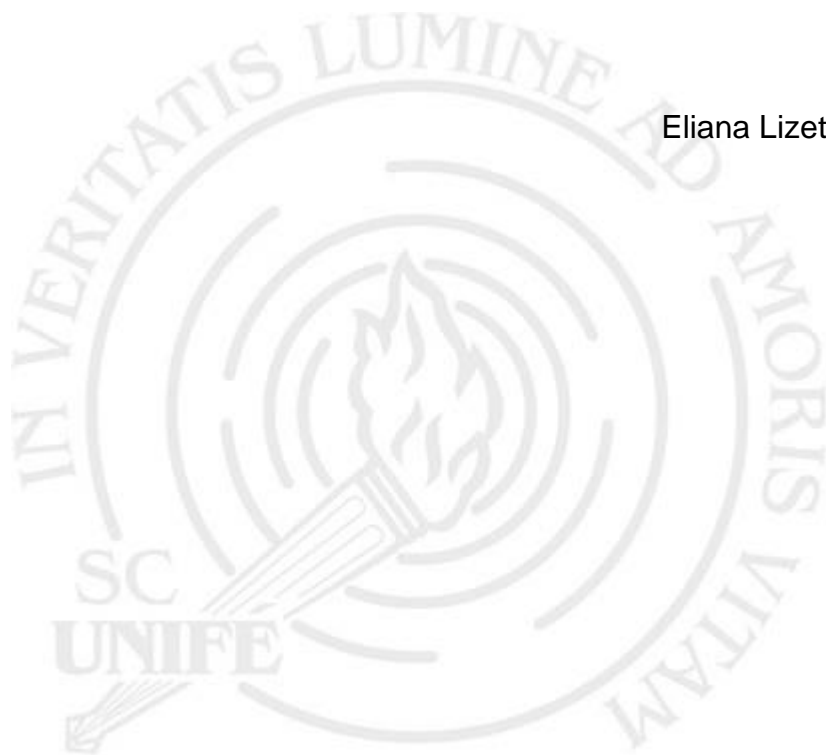


APÉNDICE A.

AUTORIZACIÓN DEL AUTOR

Yo Eliana Lizet Godoy Dios tesista del Programa de Maestría en Psicología en la especialidad de Diagnóstico e Intervención psicoeducativa, declaro que cuento con la autorización del autor para la utilización del instrumento de medición del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb, versión E.

Eliana Lizet Godoy Dios



APÉNDICE B.

AUTORIZACIÓN DEL AUTOR

Yo Eliana Lizet Godoy Dios tesista del Programa de Maestría en Psicología en la especialidad de Diagnóstico e Intervención psicoeducativa, declaro que cuento con la autorización del autor para la utilización del instrumento de medición de Cuestionario de Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios (CEVEAPEU).

Eliana Lizet Godoy Dios



APÉNDICE C

AUTORIZACIÓN DEL AUTOR

Yo Eliana Lizet Godoy Dios tesista del Programa de Maestría en Psicología en la especialidad de Diagnóstico e Intervención psicoeducativa, declaro que cuento con la autorización del autor para la utilización del instrumento de medición de Autoeficacia Académica.

Eliana Lizet Godoy Dios

