



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“ESTILOS DE PENSAMIENTO Y
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE
LIMA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

HECTOR FABIAN BAUTISTA CHEPE

LIMA - PERÚ

2024

ASESORA

Dra. María Elena Dávila Díaz

JURADO DE TESIS

DRA PATRICIA HAYDEÉ CÁRDENAS AYALA
PRESIDENTE

DR. HERBERT ROBLES MORI
VOCAL

MG. GLADYS YSOLINA GUERRA REÁTEGUI
SECRETARIA

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios por llenarme
de mucha esperanza y fe para lograr
finalizar este gran objetivo de mi vida.

A mis padres Víctor y Herma por todas las
enseñanzas que sirvieron para forjar en mí,
aplomo y entereza ante las adversidades de la vida.

A Marilyn, Fabiana y Ema; mi esposa e hijas;
que me contagiaron su alegría y fuerzas para
consolidar este trabajo.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a los docentes de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia por su valiosa enseñanza y permanente orientación, especialmente para la Dra. Teresa Fernández Bringas.

A mi asesora Dra. María Elena Dávila Diaz, por su valioso, paciente y oportuno apoyo.

A los miembros del Jurado Evaluador del presente informe, por sus oportunas observaciones que permitieron mejorar la elaboración del informe final.

A la Universidad Peruana Cayetano Heredia por darme la oportunidad de cursar estudios de Maestría y de pertenecer a tan prestigiosa casa de estudios superiores.

Asimismo, mi reconocimiento a mi familia, amistades que colaboraron en la ejecución de esta investigación, en especial a mis compañeros, Silvia Quiñones Cuyubamba y Alejandro Gutiérrez Valverde por su valioso y desinteresado apoyo.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Tesis Autofinanciada



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“ESTILOS DE PENSAMIENTO Y
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE
LIMA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR
HECTOR FABIAN BAUTISTA CHEPE



Informe estándar

Informe en inglés no disponible [Más información](#)

12% Similitud estándar

Fuentes

Mostrar las fuentes solapadas

1 Internet

core.ac.uk

37 bloques de texto 637 palabra que coinciden

2 Internet

hdl.handle.net

22 bloques de texto 290 palabra que coinciden

3 Internet

repositorio.uwiener.edu.pe

19 bloques de texto 278 palabra que coinciden

4 Internet

repositorio.autonoma.edu.pe

7 bloques de texto 170 palabra que coinciden

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	
Abstract	
I. Introducción	1
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Justificación de la investigación	11
II. Objetivos	14
III. Hipótesis	15
IV. Marco teórico	16
4.1. Antecedentes	16
4.1.1. Internacionales	16
4.1.2. Nacionales	18
4.2. Bases teóricas	20
4.2.1. Estilos de pensamiento	20
4.2.2. Estrategias de Aprendizaje	29
V. Metodología	57
5.1. Enfoque de la investigación	57
5.2. Tipo de investigación	57
5.3. Nivel de investigación	57
5.4. Diseño de la investigación	57
5.5. Población y muestra	58
5.6. Operacionalización de Variables	60
5.7. Técnicas y Procedimientos de Recolección de Datos	68
5.7.1. Técnicas	68
5.7.2. Instrumentos	68
5.8 Consideraciones Éticas	69
5.9. Procedimiento y secuencia de ejecución de la investigación	70
5.10. Plan de Análisis de datos	71

VI. Resultados	74
VII. Discusión	115
VIII. Conclusiones	121
IX. Recomendaciones	124
X. Referencias Bibliográficas	127
XI. Anexos	136

Índice de Tablas

Tabla 1 Estilos de Pensamiento (teoría del Autogobierno Mental).....	28
Tabla 2 Clasificación de estrategias de aprendizaje	35
Tabla 3 Operacionalización de variable 1	60
Tabla 4 <i>Operacionalización de variable 2</i>	63
Tabla 5 Prueba de Normalidad de Kolmogórov-Smirnov para una muestra de las variables estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje	72
Tabla 6 Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión funciones	74
Tabla 7 Niveles del estilo legislativo de la dimensión funciones	75
Tabla 8 Niveles del estilo ejecutivo de la dimensión funciones	76
Tabla 9 Niveles del estilo judicial de la dimensión funciones.....	78
Tabla 10 Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión forma ...	79
Tabla 11 <i>Niveles del estilo monárquico de la dimensión forma</i>	80
Tabla 12 <i>Niveles del estilo jerárquico de la dimensión forma</i>	82
Tabla 13 <i>Niveles del estilo oligárquico de la dimensión forma</i>	83
Tabla 14 <i>Niveles del estilo anárquico de la dimensión forma</i>	84
Tabla 15 <i>Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión nivel</i>	86
Tabla 16 <i>Niveles del estilo global de la dimensión nivel</i>	87
Tabla 17 <i>Niveles del estilo local de la dimensión nivel</i>	88
Tabla 18 <i>Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión alcance</i>	89
Tabla 19 <i>Niveles del estilo interno de la dimensión alcance</i>	90
Tabla 20 <i>Niveles del estilo externo de la dimensión alcance</i>	91
Tabla 21 <i>Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión inclinación</i>	93
Tabla 22 <i>Niveles del estilo liberal de la dimensión inclinación</i>	94
Tabla 23 <i>Niveles del estilo conservador de la dimensión inclinación</i>	95
Tabla 24 <i>Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control</i>	97
Tabla 25 <i>Niveles de las estrategias motivacionales de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control</i>	98
Tabla 26 <i>Niveles de los componentes afectivos de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control</i>	100
Tabla 27 <i>Niveles de las estrategias metacognitivas de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control</i>	101

Tabla 28 <i>Niveles de las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control</i>	102
Tabla 29 <i>Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión estrategias cognitivas.....</i>	104
Tabla 30 <i>Niveles de las estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información de la dimensión estrategias cognitivas</i>	105
Tabla 31 <i>Niveles de las estrategias de procesamiento y uso de la información de la dimensión estrategias cognitivas</i>	106
Tabla 32 <i>Correlación de Pearson entre la variable estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje</i>	108

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Niveles del estilo legislativo de la dimensión funciones</i>	76
Figura 2 <i>Niveles del estilo ejecutivo de la dimensión funciones</i>	77
Figura 3 <i>Niveles del estilo judicial de la dimensión funciones</i>	79
Figura 4 <i>Niveles del estilo monárquico de la dimensión forma</i>	81
Figura 5 <i>Niveles del estilo jerárquico de la dimensión forma</i>	83
Figura 6 <i>Niveles del estilo oligárquico de la dimensión forma</i>	84
Figura 7 <i>Niveles del estilo anárquico de la dimensión forma</i>	85
Figura 8 <i>Niveles del estilo global de la dimensión nivel</i>	88
Figura 9 <i>Niveles del estilo local de la dimensión nivel</i>	89
Figura 10 <i>Niveles del estilo interno de la dimensión alcance</i>	91
Figura 11 <i>Niveles del estilo externo de la dimensión alcance</i>	92
Figura 12 <i>Niveles del estilo liberal de la dimensión inclinación</i>	95
Figura 13 <i>Niveles del estilo conservador de la dimensión inclinación</i>	96
Figura 14 <i>Niveles de las estrategias motivacionales de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control</i>	99
Figura 15 <i>Niveles de los componentes afectivos de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control</i>	101
Figura 16 <i>Niveles de las estrategias metacognitivas de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control</i>	102
Figura 17 <i>Niveles de las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control</i>	103
Figura 18 <i>Niveles de las estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información de la dimensión estrategias cognitivas</i>	106
Figura 19 <i>Niveles de las estrategias de procesamiento y uso de la información de la dimensión estrategias cognitivas</i>	107

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo principal examinar la relación entre Estilo de Pensamiento y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. La metodología utilizada es de carácter cuantitativo, con un diseño correlacional no experimental. Se empleó la técnica de encuesta para recopilar los datos de una muestra de 90 participantes seleccionados mediante el método de muestreo, conocido como muestreo por conveniencia.

Los datos obtenidos fueron analizados utilizando técnicas estadísticas descriptivas y correlacionales, específicamente el coeficiente de correlación de Pearson, para determinar la fuerza y la dirección de la relación entre las variables estudiadas. Los resultados indican que existe una correlación entre Estilos de Pensamiento y Estrategias de Aprendizaje, con coeficiente de correlación que en la mayoría de los casos es moderado, el cual indica una relación positiva y significativa a un nivel moderado ($0.4 < r < 0,6$) de acuerdo a los criterios de Cohen (ver Anexos). Este hallazgo sugiere que las estrategias de aprendizaje son elementos de suma importancia dentro del proceso de aprendizaje, de los estudiantes de psicología de esta casa de estudios, si estas son utilizadas por los estudiantes en forma acorde a sus estilos de pensamiento.

Además, se realizaron análisis adicionales para explorar estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje que predominan en estos estudiantes. Estos análisis revelaron que dentro de los estilos de pensamiento son los que se encuentran en las dimensiones función y forma los que predominan sobre los de las

dimensiones nivel, ámbito e inclinación. Asimismo, en cuanto a las estrategias de aprendizaje predominan las de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control, sobre las estrategias cognitivas.

En conclusión, el estudio aporta evidencia significativa sobre la relación entre Estilos de Pensamiento y Estrategias de Aprendizaje, lo cual tiene importantes implicaciones para múltiples situaciones relacionadas con los estudiantes y el programa de psicología, como por ejemplo diseñar un mejor perfil del ingresante. Se sugiere que futuras investigaciones podrían enfocarse en precisar que estrategias de aprendizaje son las más idóneas para determinados estilos de pensamiento, a fin de profundizar en la comprensión de esta correlación y su impacto en la educación superior.

Palabras clave: estilos de pensamiento, estrategias de aprendizaje, correlación, investigación cuantitativa, teoría del autogobierno mental, CEVEAPEU

Abstract

The main objective of this study is to examine the relationship between Thinking Styles and Learning Strategies in psychology students from a private university in Lima Metropolitan Area. The methodology used is quantitative, with a non-experimental correlational design. A survey technique was employed to collect data from a sample of 90 participants selected through convenience sampling.

The data obtained were analyzed using descriptive and correlational statistical techniques, specifically Pearson's correlation coefficient, to determine the strength and direction of the relationship between the variables studied. The results indicate that there is a correlation between Thinking Styles and Learning Strategies, with a correlation coefficient that, in most cases, is moderate, indicating a positive and significant relationship at a moderate level ($0.4 < r < 0.6$) according to Cohen's criteria (see Annexes). This finding suggests that learning strategies are crucial elements in the learning process for psychology students at this institution, especially when these strategies align with the students' thinking styles.

Additionally, further analyses were conducted to explore the predominant thinking styles and learning strategies among these students. These analyses revealed that within thinking styles, those from the dimensions of function and form predominate over those from the dimensions of level, scope, and inclination. Similarly, in terms of learning strategies, those from the dimension of affective, support, and control strategies prevail over cognitive strategies.

In conclusion, the study provides significant evidence regarding the relationship between Thinking Styles and Learning Strategies, which has important implications for various aspects related to students and the psychology program, such as designing a better student profile. It is suggested that future research could focus on identifying which learning strategies are most suitable for specific thinking styles, in order to deepen the understanding of this correlation and its impact on higher education.

Keywords: thinking styles, learning strategies, correlation, quantitative research, theory of mental self-government, CEVEAPEU

I. Introducción

En el ámbito educativo, el entendimiento de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ha sido un tema central de investigación. En particular, la relación entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje ha capturado la atención de académicos interesados en optimizar el rendimiento académico. Diversos estudios han demostrado que las estrategias cognitivas empleadas por los estudiantes, en conjunto con sus características individuales de pensamiento, determinan en gran medida su éxito académico (Zepeda, 2017; Monereo, 2019). Sin embargo, la naturaleza de esta interacción aún presenta áreas de incertidumbre que merecen mayor exploración.

En esta investigación, se busca profundizar en el análisis de la relación entre los estilos de pensamiento (EP), tal como fueron definidos por Robert Sternberg en su teoría triárquica, y las estrategias de aprendizaje (EA) propuestas por Gargallo et al. (2013). Según Sternberg (2012), los EP representan las maneras preferentes en que los individuos organizan y procesan la información, lo cual podría influir en las estrategias que eligen para adquirir, retener y aplicar conocimientos. Por su parte, Gargallo et al. (2015) proponen un enfoque integral que clasifica las EA en tres grandes categorías: estrategias de procesamiento de la información, estrategias de control y estrategias de apoyo, todas con el objetivo de mejorar el aprendizaje autónomo y eficaz de los estudiantes.

A partir de estas premisas, surge la necesidad de investigar cómo estas variables —estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje— interactúan entre sí, en el contexto de la educación superior. Este estudio se centrará en explorar si

existe una correlación significativa entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, y si dichas relaciones varían en función de factores sociodemográficos como la carrera académica o el nivel de estudios.

El estudio no solo tiene el propósito de llenar un vacío teórico al examinar una relación aún no suficientemente explorada en la literatura reciente, sino que también busca proporcionar pautas útiles para la práctica educativa. Al entender mejor cómo los estilos de pensamiento afectan la selección de estrategias de aprendizaje, se podrían diseñar intervenciones pedagógicas más personalizadas, que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje y promuevan un aprendizaje más efectivo y adaptado a las necesidades individuales.

Este capítulo introductorio establece el contexto y la relevancia de la investigación. A lo largo del desarrollo de la tesis, se abordarán de manera detallada los objetivos de la investigación (Capítulo II), las hipótesis planteadas (Capítulo III) y el marco teórico que fundamenta la relación entre las variables de estudio (Capítulo IV). Asimismo, se describirán la metodología empleada (Capítulo V), los resultados obtenidos (Capítulo VI), y se discutirá la implicancia de dichos resultados (Capítulo VII). Finalmente, se presentarán las conclusiones (Capítulo VIII) y recomendaciones (Capítulo IX) que podrían derivarse de los hallazgos obtenidos.

La investigación sobre la relación entre estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Psicología tiene un alto potencial para generar conocimiento teórico y práctico tanto en el campo de la educación como en la psicología. Este enfoque no solo permite identificar patrones cognitivos que subyacen al aprendizaje, sino que también aporta bases para la implementación de

estrategias pedagógicas más efectivas, contribuyendo al desarrollo integral del estudiante universitario. Este estudio es relevante en el campo de la educación porque permite identificar cómo los estilos de pensamiento influyen en la elección de estrategias de aprendizaje y de ese modo diseñar programas educativos personalizados, que respondan a las necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes. Esto es particularmente relevante en contextos de educación superior, donde se promueve el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico. Los hallazgos pueden orientar a los docentes en la implementación de metodologías más inclusivas, como el aprendizaje basado en proyectos, que permita integrar diversos estilos de pensamiento y fomentar estrategias de aprendizaje efectivas.

Asimismo, este estudio es relevante en el campo de la psicología debido a que los estilos de pensamiento, basados en la Teoría de Autogobierno Mental de Sternberg, ofrecen una visión amplia de cómo las personas procesan información y toman decisiones. Estudiar su relación con las estrategias de aprendizaje permite entender mejor las variaciones en los enfoques y resultados del aprendizaje en estudiantes de Psicología, un grupo que, como futuros profesionales, requiere un dominio profundo del conocimiento teórico y práctico. Por otro lado, la relación entre estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje puede informar prácticas de asesoramiento académico y diseñar intervenciones psicológicas que fomenten una mejor adaptación y desempeño en el contexto universitario.

Este estudio permite establecer relaciones empíricas entre variables cognitivas y educativas, contribuyendo a un marco conceptual que explique cómo

los estilos de pensamiento modulan la elección y efectividad de las estrategias de aprendizaje. Además, añade evidencia relevante en un contexto cultural poco explorado, enriqueciendo la literatura internacional. Los resultados pueden servir para diseñar herramientas de diagnóstico que permitan a estudiantes y docentes identificar estilos de pensamiento predominantes y estrategias de aprendizaje más eficaces, optimizando los resultados académicos. También pueden aplicarse para diseñar talleres de formación en habilidades de aprendizaje autorregulado, mejorando la preparación profesional de los estudiantes de Psicología.

La relación entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje es un área de estudio crucial para la psicología y la educación. Este trabajo no solo responde a una necesidad de comprender cómo los estudiantes procesan y aplican el conocimiento, sino que también ofrece soluciones prácticas para mejorar la formación académica y profesional en el ámbito universitario. Al explorar estas variables en estudiantes de Psicología de una universidad privada en Lima, el estudio establece un puente entre la teoría y la práctica, contribuyendo al desarrollo de una educación más adaptada a las demandas contemporáneas y a la promoción del bienestar y éxito académico.

1.1. Planteamiento del problema

En la actualidad, el proceso educativo no se limita únicamente a impartir información al estudiante; se centra también en cultivar las habilidades que el estudiante desarrolla para construir y reconstruir sus conocimientos en función de situaciones específicas. Este enfoque demanda un cambio en el papel del docente, quien ya no es el protagonista central, sino que se convierte en un facilitador. Este cambio implica una transición de estrategias directivas a orientadoras y mediadoras,

promoviendo un enfoque colaborativo para fomentar el desarrollo de destrezas y habilidades (Rodríguez y Espinoza, 2017).

En Europa, según lo señalado por Alarcón (2019), en relación con la Estrategia Europea 2020, se valora la necesidad de implementar una educación basada en entornos de aprendizaje interactivos, lo que implica el desarrollo de tecnologías de información y comunicación centradas en la innovación como parte integral de la modernización de la educación superior. Es así que se destaca la importancia de adoptar modelos centrados en el aprendizaje, donde actualmente el estudiante desempeña un papel principal, mientras que el docente asume un rol facilitador en la construcción de conocimientos, haciendo hincapié en las estrategias de aprendizaje (EA).

Desde la perspectiva Iberoamericana, en México, Ramos et al. (2020) subrayan la necesidad de establecer un entorno propicio para la enseñanza, focalizándose en la motivación para que el estudiante pueda desarrollar sus habilidades. Además, destacan la importancia de la diversidad cultural y cómo las EA desempeñan un papel crucial en la construcción de un proceso de aprendizaje significativo para el estudiante. Asimismo, tomando como base investigaciones realizadas en Chile, se subraya la relevancia de la calidad en la educación superior, enfatizando en la relación entre las EA y el desempeño académico. Es crucial identificar, qué estrategias permiten al estudiante adquirir y aplicar nuevos conocimientos, así como desarrollar habilidades y capacidades, con el objetivo de lograr mejoras tangibles en la calidad educativa. Este enfoque requiere una investigación detallada en diversos contextos educativos (Herrera y González, 2019).

Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de procedimientos, métodos o técnicas que los estudiantes utilizan de manera consciente para adquirir, procesar y aplicar la información. Según Gargallo et al. (2013), las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en tres grandes categorías: estrategias de procesamiento de la información, estrategias de control (autorregulación) y estrategias de apoyo. Cada una de estas categorías cumple un papel esencial en el proceso de aprendizaje y puede ser seleccionada en función de las necesidades cognitivas del estudiante.

El uso efectivo de estrategias de aprendizaje no solo permite a los estudiantes mejorar su rendimiento académico, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades metacognitivas, es decir, la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y ajustarlo en función de los resultados obtenidos (Monereo, 2019). En este sentido, comprender cómo los estudiantes eligen y aplican estas estrategias, y cómo estas estrategias se relacionan con sus estilos de pensamiento, es fundamental para el diseño de intervenciones pedagógicas más efectivas.

El análisis de las EA ha sido un tema recurrente en la investigación educativa, dada su importancia para promover el aprendizaje autónomo y significativo. Según Mercado et al. (2018), la identificación de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan en diferentes contextos puede proporcionar información valiosa para los educadores sobre cómo adaptar sus enfoques pedagógicos. En el ámbito universitario, donde se espera que los estudiantes asuman un papel activo en su aprendizaje, las estrategias de aprendizaje son clave para garantizar el éxito académico.

Si bien tanto los estilos de pensamiento como las estrategias de aprendizaje han sido ampliamente estudiados por separado, la interrelación entre estos dos constructos aún no ha sido explorada en profundidad. La relación entre el estilo de pensamiento y las estrategias de aprendizaje puede ser crucial para comprender cómo los estudiantes enfrentan los desafíos académicos y cómo se puede optimizar su aprendizaje.

Investigaciones recientes sugieren que los estudiantes con estilos de pensamiento analíticos tienden a preferir estrategias de procesamiento profundo de la información, como la elaboración y la organización, mientras que aquellos con estilos de pensamiento más creativos pueden inclinarse por estrategias más flexibles y menos estructuradas, como el descubrimiento y la experimentación (Amaya y Rafael, 2019). Sin embargo, aún se desconoce si estas tendencias se mantienen constantes en diferentes contextos educativos y cómo influyen en el rendimiento académico.

A nivel nacional, Basurto (2021) plantea que la calidad en el ámbito educativo ha sido y seguirá siendo un fundamento crucial en las políticas educativas a nivel global. por ende, cualquier investigación que se enfoque en este aspecto contribuye significativamente a este panorama. Los alumnos desarrollan específicas estrategias de aprendizaje con el propósito de alcanzar metas, y la efectividad de su aplicación se refleja en el rendimiento académico, siendo moldeada por la motivación y la aptitud para aprender. Las instituciones de educación superior en Perú no son ajenas a esta problemática, por lo que es esencial contemplar estrategias que las impulsen hacia la competitividad; ante esto diversas investigaciones realizadas en Perú se centran en el ámbito de la cognición estudiantil y el

fortalecimiento de competencias y estrategias cognitivas, donde los estudiantes desempeñan un papel activo en el proceso de aprendizaje independiente y efectivo (Yagci, 2018).

Por otra parte, la adquisición de conocimientos es un procedimiento personalizado, afectado por múltiples elementos tales como el entorno en el cual se desenvuelve el sujeto, las dimensiones socioafectivas y emocionales, así como la autoevaluación del estudiante. Este ámbito nos impulsa a llevar a cabo investigaciones con el fin de obtener una comprensión más profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje y establecer pautas para el perfeccionamiento del sistema educativo (Cárdenas, 2019).

En base a lo señalado, el estudio de las EA ha sido una constante en la investigación, dado que constituyen los procesos cognitivos o acciones que el estudiante ejecuta con el propósito de comprender, procesar y asimilar la información que recibe a lo largo de su trayectoria educativa, con el objetivo final de alcanzar sus metas. Por consiguiente, como educadores, debemos prestar especial atención a las estrategias empleadas por nuestros alumnos, enfocándonos en la aplicación de enfoques didácticos que faciliten este propósito (Mercado et al., 2018).

El análisis de las EA en estudiantes universitarios, según Amaya y Rafael (2019), es esencial para diseñar políticas y estrategias de enseñanza basadas en evidencia. La comprensión de las fortalezas y debilidades de los estudiantes al enfrentar las exigencias académicas brinda la oportunidad a educadores de fortalecer estrategias que promuevan un rendimiento mejorado y desincentivar aquellas que van en contra de los objetivos deseados. Las EA han sido objeto de

investigación de manera constante, ya que se refieren a los procesos mentales o acciones que el estudiante lleva a cabo con el propósito de comprender, procesar y asimilar la información adquirida a lo largo de su trayectoria educativa, con el fin de alcanzar sus metas.

Por otra parte, el estilo de pensamiento (EP), representa la manera preferida de procesar información por parte del estudiante, influyendo de manera significativa en su rendimiento académico y, por consiguiente, requiere ajustes en las estrategias pedagógicas para mejorar la calidad del aprendizaje. Esta contribución a la variabilidad del rendimiento académico subraya la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza para optimizar la eficacia del proceso de aprendizaje (Robledo et al., 2010).

Es relevante señalar que, según Cortellezi (2017), Sternberg vincula los EP con la manera en que las sociedades se autogobiernan, incorporando aspectos de personalidad, cognición y aprendizaje. En otras palabras, esta teoría investiga cómo las personas orientan sus preferencias intelectuales y esfuerzos. De aquí la importancia de los estilos de pensamiento en lo que respecta a su función en la educación, especialmente en la formación académica de los estudiantes. Adaptar el pensamiento personal al entorno académico, según Sternberg implica comprender los estilos de pensamiento (EP) necesarios para disciplinas específicas, ya que diferentes especializaciones demandan perfiles que sean eficaces para alcanzar un rendimiento destacado (Aljojo, 2017). Sternberg destaca que, aunque los estudiantes compartan habilidades similares, sus modos únicos de pensar pueden influir en su éxito académico (Dong et al., 2019). Valadez (2009, citado en Bolívar et al., 2017) destaca las características clave de los EP, señalando que son elecciones

que guían acciones individuales, variables en función de tareas y situaciones, socializados y evaluados según circunstancias y objetivos operativos.

La importancia de este estudio se respalda en la obra de Bransford et al. (2002), citado en Reyes et al. (2018), que destaca la importancia de comprender el proceso de aprendizaje para generar ambientes educativos integrados y mejorar estrategias pedagógicas. Asimismo, Vásquez (2021) resalta el enfoque teórico del aprendizaje autorregulado, centrado en aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales, fundamentales para el proceso educativo universitario.

La investigación se realizó en estudiantes de Psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana ya que se consideró relevante que los educadores comprendan las diferencias en EP y EA de sus estudiantes para, de ese modo, potenciar estrategias de enseñanza y mejorar las condiciones de estudio y aprendizaje de los estudiantes.

Considerando todo lo mencionado previamente, este estudio tiene como foco principal la identificación de la relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y los estilos de pensamiento de los estudiantes en una Universidad Privada de Lima con el fin de establecer pautas para mejorar la calidad educativa a nivel nacional, con el propósito de ofrecer un perfil detallado del estudiante y comprender mejor su papel en el contexto del aprendizaje significativo, ante lo cual se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana y cómo se relacionan entre sí?

Este planteamiento del problema proporciona una base sólida para diseñar y desarrollar la investigación, abordando la importancia de comprender las complejidades de los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje en el contexto académico de la psicología universitaria.

1.2. Justificación de la investigación

El presente estudio es relevante tanto a nivel teórico como práctico. Desde una perspectiva teórica, contribuirá a llenar un vacío en la literatura sobre la relación entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje, dos constructos clave en el campo de la psicopedagogía. Además, los resultados del estudio pueden tener implicaciones importantes para la práctica educativa, ya que proporcionarán información valiosa sobre cómo adaptar las estrategias pedagógicas a las características cognitivas de los estudiantes.

Aprender a aprender se ha erigido como una competencia esencial en la actualidad, en la que la sociedad del conocimiento demanda individuos capaces de adquirir nuevos conocimientos de manera continua a lo largo de sus vidas. En este contexto, resulta imperativo que tanto estudiantes como profesores comprendan a profundidad sus Estilos de Pensamiento (EP) y Estrategias de Aprendizaje (EA), dadas sus significativas implicaciones para el desarrollo personal y profesional.

Metodológicamente esta investigación se justifica como un estudio descriptivo correlacional diseñado específicamente para esta investigación con el fin de obtener conclusiones relevantes a corto plazo, que permitan establecer directrices apropiadas para que los docentes lo tengan en cuenta en el ámbito educativo. El propósito último es mejorar el nivel académico de los estudiantes, en la medida que ellos al ser conscientes de sus EP podrán valorar las EA que les

permitirán reflejar positivamente un mejor rendimiento durante su formación. Es importante recordar que el estudiante desempeña un papel central como actor y generador de su propio conocimiento, partiendo de conocimientos previos y consolidando sus aprendizajes a lo largo del tiempo. Esta investigación contribuye al avance de la Teoría del Aprendizaje Autorregulado, especialmente en lo que respecta a las concepciones de aprendizaje y pensamiento. El aporte metodológico radica en fomentar que el estudiante sea el arquitecto de sus propios aprendizajes, ejerza la autorregulación y se autogobierne durante el desarrollo del proceso educativo. En este enfoque, el papel del docente se centra en proporcionar conocimientos con el objetivo de asegurar los resultados de aprendizaje del estudiante.

La conexión entre EA y EP, será esencial para establecer directrices educativas apropiadas. El propósito es enfocarnos en perfiles educativos de alta calidad en el contexto globalizado en el que vivimos. Esto implica la búsqueda y análisis de estrategias que impulsen el aprendizaje de nuestros estudiantes, contribuyendo a su desempeño futuro en el entorno laboral. En otras palabras, esta relación proporcionará una aplicación práctica al identificar el estado de aprendizaje de los estudiantes y establecer las pautas adecuadas para mejorar su rendimiento académico, con un impacto significativo en la comunidad educativa.

Esta investigación no solo beneficia a la comunidad académica en términos de generar conocimiento teórico, sino que también contribuye al desarrollo del país. La creación de un documento de referencia sobre los EP y EA de los estudiantes permitirá futuras investigaciones centradas en mejorar y fortalecer las Estrategias

de Aprendizaje. Este fortalecimiento, a su vez, incide directamente en el progreso y bienestar del país en diversas disciplinas.

Asimismo, este estudio no solo orienta a los profesores hacia el uso de herramientas pedagógicas más efectivas, sino que también dota a los estudiantes de un autoconocimiento más profundo de sus propios estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje. Este entendimiento permite a los estudiantes aprovechar al máximo su experiencia educativa y, al mismo tiempo, posibilita que la institución contribuya significativamente al avance y desarrollo de la sociedad en su conjunto.

II. Objetivos

Objetivo general

- Determinar la relación entre estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos

- Identificar los estilos de pensamiento de estudiantes de psicología de tercer y cuarto ciclo de educación superior.
- Identificar las estrategias de aprendizaje de estudiantes de psicología de tercer y cuarto ciclo de educación superior.

III. Hipótesis

Hipótesis General

Existe relación entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.

IV. Marco teórico

4.1. Antecedentes

4.1.1. Internacionales

Bernabe et al., (2022), realizaron una investigación con el el propósito de examinar las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes del programa de grado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas, y su conexión con variables como género, rendimiento académico y nivel educativo. Para llevar a cabo este análisis, se realizó un estudio descriptivo y correlacional, utilizando la escala ACRA desarrollada por Román y Gallego en una muestra de 849 alumnos. Los resultados indicaron que el grado de aplicación de estas estrategias se sitúa en un nivel medio-bajo. En relación con el análisis correlacional, no se identificó una relación estadísticamente significativa con el nivel de estudios, mientras que se observaron relaciones estadísticas débiles con el género y el promedio de calificaciones.

Freiberg et al., (2017), llevaron a cabo una investigación en Buenos Aires que examinó cómo los estudiantes universitarios manifiestan sus formas de aprender y las estrategias que utilizan. El propósito era idear enfoques para mejorar la calidad del aprendizaje en diversos niveles educativos. Los resultados indicaron que existen diferencias importantes en ciertos aspectos de los estilos de aprendizaje y las EA, dependiendo de factores sociodemográficos y académicos. Además, se encontraron conexiones significativas entre ciertas estrategias y la cantidad de recursos tecnológicos que los estudiantes emplean. También, se constató que ciertas estrategias y estilos de aprendizaje tienen un impacto en el desempeño académico. En resumen, los estudiantes exhiben una variedad de estilos y estrategias de

aprendizaje que están influidos por sus características académicas y sociodemográficas.

Santoyo et al (2017), realizaron una investigación en estudiantes universitarios de México, basada en la teoría del autogobierno mental propuesta por Sternberg. El propósito era investigar la correspondencia entre los modos de aprendizaje y los enfoques pedagógicos en once programas académicos de educación superior. Además, se pretendía detectar los modelos predominantes de enfoques pedagógicos y procesos de aprendizaje de acuerdo al contexto educativo.. Para lograr esto, se administró una encuesta específica a ocho profesores y 159 estudiantes universitarios. Los resultados indicaron que el estilo de aprendizaje más comúnmente observado fue el "ejecutivo" para los alumnos y el "judicial" para los profesores. No se encontraron diferencias significativas en función del género o la carrera estudiada. Sorprendentemente, a diferencia de lo afirmado por otros autores, cuando los estilos coincidían entre estudiantes y profesores (en particular el estilo "judicial"), esto se asociaba con un rendimiento académico más bajo.

Valadez y Zarabozo (2017), llevaron a cabo un estudio cuantitativo de naturaleza transversal, descriptiva y comparativa, en el que participaron 2,877 estudiantes que estaban iniciando su educación universitaria en una universidad pública y dos universidades privadas. Estos estudiantes estaban inscritos en 14 programas académicos que se clasificaron en cinco áreas temáticas diferentes: Administrativa (967 estudiantes), Arquitectura/Diseño (449 estudiantes), Ingeniería (454 estudiantes), Salud (272 estudiantes) y Social (574 estudiantes). A estos participantes se les administró el CEPA de Sternberg, que consta de 104 preguntas. Los hallazgos de la investigación señalan que se establece una conexión entre la

elección del ámbito profesional y EP, además, se observó un patrón común de EP en los estudiantes universitarios. Se notaron discrepancias en las experiencias personales entre estudiantes de instituciones públicas y privadas, así como entre las cinco áreas profesionales mencionadas.. Estos hallazgos respaldan la idea de que los EP son influenciados por la socialización y sugieren que existe un potencial para investigar los cambios cognitivos que ocurren durante el proceso educativo, con el objetivo de fomentar una "cultura de EP profesional" desde el ingreso hasta la graduación de los estudiantes.

4.1.2. Nacionales

Basurto (2021), realizó un estudio descriptivo correlacional, con una muestra de 403 estudiantes de Medicina Humana que tuvo por objetivo relacionar las estrategias de aprendizaje, rendimiento académico y estilos de pensamiento en estudiantes de Medicina Humana de una Universidad Privada de Lima, en el cual evidencio una relación entre las estrategias de aprendizaje y los estilos de pensamiento cuyo valor es de 0,000 ($p < 0.05$), asimismo el valor del coeficiente de Spearman detalla, que existe un grado de correlación de 0.603, por lo cual concluyo que existe una correlación significativa entre esas dos variables, siendo una relación buena positiva.

Rea (2020), realizó un estudio en el que participaron 156 estudiantes, centrado en EP y los Estilos de Enseñanza, llegó a la conclusión de que los docentes en ejercicio de un Instituto Pedagógico no solo presentan un solo EP, sino más bien exhiben un perfil de EP que no es mutuamente excluyente. Los hallazgos de la investigación resaltaron la presencia de estilos jerárquicos, externos y legislativos entre los docentes. También se destacó que la correlación entre los EP

y lo proporciona una comprensión evidente de la evolución de la enseñanza. Además, estos enfoques definen las particularidades de las diversas disciplinas en las Escuelas que fueron examinadas.

Díaz-Velez y Gordillo-Carbonel, (2019), realizaron un estudio longitudinal descriptivo para investigar los estilos de pensamiento en una cohorte de estudiantes de medicina durante el periodo 2012-2019, con una muestra de 122 estudiantes y luego con 73 de los que egresaron, utilizando el Cuestionario Sternberg-Wagner, basado en la teoría del autogobierno mental de Sternberg. Los resultados indicaron que el estilo legislativo fue predominante en cuanto a función (51,2%), mientras que el estilo jerárquico prevaleció en cuanto a forma (49,1%). Asimismo, se observó una inclinación hacia el estilo liberal (60,8%) y un enfoque local en el nivel de procesamiento (45,8%). Además, se identificaron cambios significativos ($p < 0,05$) en los estilos de pensamiento legislativo y ejecutivo. Este estudio proporciona evidencia valiosa sobre la evolución de los estilos de pensamiento en estudiantes de medicina. No obstante, aún persisten vacíos en la literatura sobre cómo estos estilos se relacionan con otras variables, como las estrategias de aprendizaje, lo que resalta la necesidad de más investigaciones correlacionales que examinen esta interacción en distintos contextos académicos.

Bruce (2016), en Piura, llevó a cabo una tesis de maestría con el propósito de analizar las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes del Curso de Microeconomía de la Escuela de Negocios de la Universidad de Lima. Este estudio, de carácter descriptivo, utilizó un cuestionario compuesto por 20 preguntas que abarcaban cinco estrategias de aprendizaje, con un índice de confiabilidad de 0.721 medido a través del Alfa de Cronbach. Un total de 76 estudiantes participaron en la

investigación, y los resultados mostraron que la estrategia de apoyo fue la más frecuentemente empleada, mientras que las estrategias de organización fueron las menos utilizadas, observándose además una tendencia general a no utilizar estrategias de aprendizaje.

4.2. Bases teóricas

4.2.1. Estilos de pensamiento

Definición

Los modos de pensar son descritos como la modalidad individual predominante al momento de concebir ideas o realizar juicios (Zhang & Sternberg, 2006). Varios establecimientos, incluyendo instituciones educativas como las universidades, favorecen ciertos enfoques de pensamiento sobre otros (Zhang, 2002). A continuación, se presenta una lista de definiciones que abarcan diversas teorías de estilos de pensamiento:

- Estilo de Pensamiento Convergente-Divergente (Teoría de Guilford): Convergente implica la capacidad para pensar de manera lógica y encontrar soluciones a problemas bien definidos, mientras que divergente se centra en la generación de múltiples respuestas a un problema.
- Estilo de Pensamiento Analítico-Holístico (Teoría de Witkin): Se refiere a la preferencia por descomponer la información en partes para su análisis (analítico) o para integrar la información en un todo significativo (holístico).
- Estilo de Pensamiento Dependiente-Independiente del Campo (Teoría de Witkin): Describe la tendencia a depender de las

referencias externas para procesar información (dependiente del campo) o a depender más de las percepciones y experiencias individuales (independiente del campo).

- Estilo de Pensamiento Verbal-Visual (Teoría de Paivio): Implica preferencias en el procesamiento cognitivo, donde algunas personas tienden a pensar en palabras y conceptos verbales, mientras que otras tienden a pensar en imágenes visuales.
- Estilo de Pensamiento Intuitivo-Analítico (Teoría de Myers-Briggs): Según la tipología de Myers-Briggs, algunas personas tienen preferencia por la intuición, confiando en la interpretación de patrones y posibilidades, mientras que otras prefieren el análisis, basándose en datos concretos y hechos.
- Estilo de Pensamiento Serialista-Paralelista (Teoría de Osgood): Hace referencia a la forma en que las personas procesan la información; los serialistas tienden a procesar la información de manera secuencial y paso a paso, mientras que los paralelistas procesan múltiples fuentes de información simultáneamente.
- Estilo de Pensamiento Analógico-Digital (Teoría de Minsky): Analógico se refiere a la capacidad de procesar información de manera similar a un sistema nervioso biológico, mientras que digital implica el procesamiento de información de manera más estructurada y simbólica.
- Estilo de Pensamiento Sincrónico-Diacrónico (Teoría de Piaget): Sincrónico implica la capacidad para procesar información

simultáneamente, mientras que diacrónico se refiere a la capacidad de procesar información de manera secuencial a lo largo del tiempo.

- **Estilo de Pensamiento Estratégico-Táctico (Teoría de Sternberg):** Estratégico se refiere a la capacidad para planificar y organizar pensamientos a largo plazo, mientras que táctico implica la capacidad para abordar problemas de manera inmediata y eficiente.

Estas definiciones proporcionan una visión amplia de los estilos de pensamiento desde varias perspectivas teóricas. Es importante tener en cuenta que estas teorías pueden solaparse, y las personas a menudo exhiben una combinación de estilos de pensamiento en diferentes contextos.

Teorías de Estilos de Pensamientos

Los estilos de pensamiento son patrones cognitivos y emocionales que influyen en la forma en que las personas procesan la información y toman decisiones, algunas teorías relevantes son:

- **Teoría de los Estilos Cognitivos de Sternberg:** Robert Sternberg identificó tres dimensiones principales de los estilos cognitivos: componentes de la experiencia, procesamiento de la información y preferencias de respuesta. Su modelo sugiere que las personas difieren en cómo manejan la información, cómo la seleccionan y organizan, y cómo responden a ella.
- **Teoría de los Modos de Pensamiento de Herrmann:** Ned Herrmann propuso un modelo de cuatro cuadrantes que representa los estilos de pensamiento asociados con las preferencias cerebrales. Los cuadrantes incluyen el pensamiento analítico, secuencial, interpersonal e imaginativo.

- Teoría de los Estilos de Pensamiento de Guilford: J.P. Guilford propuso un modelo tridimensional de la inteligencia que incluye operaciones, contenidos y productos. Su teoría sugiere que las personas difieren en cómo procesan la información en términos de estas tres dimensiones.
- Teoría de los Estilos de Pensamiento de Kirton: Adrian Furnham y Michael Kirton desarrollaron la teoría del Adaptador-Innovador, que describe dos estilos de pensamiento opuestos en el contexto de la creatividad y la solución de problemas. Los adaptadores prefieren trabajar dentro de las estructuras existentes, mientras que los innovadores buscan cambiar las estructuras.

Es importante tener en cuenta que estas teorías ofrecen marcos conceptuales y generalizaciones, pero no todos los individuos se ajustan estrictamente a un solo estilo de pensamiento. La diversidad y la flexibilidad cognitiva son características humanas clave.

En esta investigación consideramos la teoría de Robert Sternberg (1999) quien plantea el modelo de Estilos de Pensamiento que denomina "El autogobierno mental", apoyado en una comparación entre las formas de gobierno que hay en el mundo y la forma de pensar de las personas, señalando que si existen las diferentes formas de gobierno, que conocemos en el mundo, es porque determinadas personas piensan así. En ese sentido Ortiz (2013) indica que el EP hace referencia a una característica específica en el modo de pensar y al uso de habilidades.

Los EP son las maneras elegidas por cada persona, para poner de manifiesto su inteligencia y saber; de modo que pueda dar solución o respuesta a un problema que se suscite en su vida personal o laboral, los estilos corresponden a distintos

modos de pensamiento que son únicos para cada individuo (Sternberg, 1997). Asimismo, Miranda (1999) señala que “los EP son las preferencias individuales por tareas y por procesos mentales en la interacción con el ambiente ya sean personas o situaciones, en el desarrollo y en la socialización”

Con el objetivo de aclarar su teoría, Sternberg (1999) ilustra que se suele penalizar, es decir, no tomar en cuenta los pensamientos o aportes de aquellos individuos cuyos pensamientos difieren de los nuestros. Este comportamiento conlleva en la mayoría de los casos a una repercusión negativa, resultando en tensiones que obstaculizan la posibilidad de fomentar una relación constructiva y empática, como por ejemplo puede generarse una interacción negativa entre un estudiante y un profesor. En otras palabras, se generan escenarios que perpetúan conflictos y en consecuencia obstaculizan tanto la comunicación como los logros académicos.

Sternberg, et al, (1999) definen los EP como los medios para utilizar adecuadamente lo que sabemos en la solución de problemas y tareas, es decir lo competentes que somos para resolver situaciones específicas ya sea en lo personal o laboral. Asimismo, mencionan que el estilo es una forma precisa de pensar y no una capacidad, es decir, es la forma como utilizamos nuestras capacidades. Pueden existir personas con aptitudes similares y poseer estilos muy diferentes (Sternberg, 1999, citado por Allueva & Bueno, 2011)

Características de los estilos de pensamiento

A continuación, se exponen algunas características que intentan abarcar aspectos clave identificados en diversas teorías sobre los estilos de pensamiento:

1. Flexibilidad

- Habilidad para adaptarse y emplear distintos enfoques cognitivos según las circunstancias.

- Predisposición a modificar la estrategia de pensamiento cuando sea oportuno.

2. Individualidad

- Reconocimiento de que los estilos de pensamiento son personales y difieren entre individuos.

- Valoración de la diversidad en la forma en que las personas resuelven problemas y toman decisiones.

3. Contextualidad

- Aceptación de que los estilos de pensamiento están influidos por el contexto social, cultural y ambiental.

- Consideración de cómo las experiencias individuales y el entorno modelan la preferencia por ciertos estilos.

4. Adaptabilidad

- Capacidad para modificar y ajustar los estilos de pensamiento según las demandas del entorno o de la tarea.

- Valoración de la versatilidad cognitiva como una habilidad importante.

5. Interconexión

- Comprensión de que los estilos de pensamiento no funcionan de manera aislada, sino que suelen entrelazarse y complementarse entre sí.

- Reconocimiento de que una persona puede exhibir varios estilos en diferentes situaciones.

6. Conciencia Metacognitiva

- Habilidad para reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento.

- Conocimiento de los estilos de pensamiento propios y de su aplicación en distintas circunstancias.

7. Desarrollo

- Reconocimiento de que los estilos de pensamiento evolucionan y se modifican con el tiempo.

- Consideración de cómo la educación y las experiencias influyen en esta evolución.

8. Aplicación Práctica

- Foco en la funcionalidad y aplicabilidad de los estilos de pensamiento en la solución de problemas y toma de decisiones.

- Incorporación de los estilos de pensamiento en el desarrollo de habilidades prácticas.

9. Influencia Emocional

- Reconocimiento de que las emociones impactan y son impactadas por los estilos de pensamiento.

- Consideración de cómo la inteligencia emocional se relaciona con los procesos cognitivos.

10. Pluralidad de Perspectivas

- Valoración de la diversidad en los estilos de pensamiento como un factor enriquecedor.

- Promoción del respeto y la apreciación por los diferentes enfoques cognitivos.

Teoría del autogobierno mental

Sternberg (1997, 1999) sugiere que, al igual que existen diversas formas de gobierno en la sociedad, también hay distintas maneras de dirigir nuestras vidas.

Las múltiples formas en que utilizamos nuestra inteligencia y capacidades para enfrentar los desafíos diarios son conocidas como estilos de pensamiento (EP).

De acuerdo con Sternberg (1999), los EP pueden entenderse como métodos para activar los recursos cognitivos de la inteligencia, y son enfoques utilizados para estructurar nuestra percepción del mundo con el propósito de comprenderlo. No se tratan de habilidades en sí mismas, sino de formas preferidas de trabajo que facilitan que el esfuerzo sea más eficaz. En resumen, los EP reflejan las preferencias individuales en cuanto a formas de pensar (Sternberg, 1999).

Sternberg (1999) identifica 13 patrones diferentes de pensamiento, organizados en cinco dimensiones. La primera dimensión es la función, que incluye los estilos de pensamiento legislativo, ejecutivo y judicial. La segunda dimensión está relacionada con la forma, y abarca las estructuras jerárquica, oligárquica, monárquica y anárquica. La tercera dimensión corresponde al alcance, dividiéndose en los estilos local y global. La cuarta dimensión, llamada ámbito, se refiere a los ámbitos interno y externo. Por último, la quinta dimensión es la tendencia, que contempla los estilos conservador y liberal (ver tabla 1).

Tabla 1

Estilos de Pensamiento (teoría del Autogobierno Mental)

Dimensiones	Estilos
Función	<p>Legislativo: permite crear, formular, planificar las ideas, de estrategias, productos u objetivos finales, etc. (Sternberg & Grigorenko, 1995)</p> <p>Ejecutivo: funciones mentales implicadas en la realización, no en la organización de la tarea.</p> <p>Judicial: elementos de procesamiento de datos como los meta componentes, que engloban la habilidad de auto guiarse y valorar tanto el feedback interno como externo al abordar desafíos (Sternberg, 1988).</p> <p>Monárquico: predomina en las personas que se enfocan en una meta o tarea a la vez, Tienden a ser intolerantes, inflexibles, y consideran que el fin justifica los medios.</p> <p>Jerárquico: individuos que apuntan a múltiples objetivos, cada uno con una prioridad específica. Son sistemáticos, tolerantes y relativamente flexibles</p> <p>Oligárquico: personas que realizan múltiples actividades, dando igual prioridad a todas. Son autoconscientes, tolerantes y muy flexibles mentalmente.</p> <p>Anárquico: personas que no siguen normas o parámetros establecidos, son intolerantes, poco flexibles y poco reflexivos.</p>

Nivel	<p>Global: personas que prefieren tratar el problema en su totalidad de manera abstracta. No prestan atención a los detalles</p>
	<p>Local: preferencia por los detalles y aspectos concretos de una situación.</p>
Ámbito	<p>Interno: usualmente presentan características de introversión, con un enfoque constante en las tareas y una menor atención hacia las relaciones interpersonales. Son individuos discretos y distantes en su comportamiento.</p>
	<p>Externo: típicamente son individuos extrovertidos; tienen una inclinación por enfrentar desafíos que demandan la coordinación de habilidades y esfuerzos conjuntos.</p>
Tendencia	<p>Conservador: individuos que muestran una preferencia por adherirse a normativas preestablecidas y entornos familiares, y que tienden a evitar el cambio.</p>
	<p>Liberal: Individuos que encuentran satisfacción en trascender las normas, demostrando una afinidad por la novedad y el cambio.</p>

4.2.2. Estrategias de Aprendizaje

Definición

Las estrategias de aprendizaje (EA) son herramientas clave en el ámbito educativo. Estas permiten a los estudiantes organizar, procesar y aplicar el conocimiento adquirido de manera efectiva, impactando directamente en su éxito académico. En este contexto, el modelo de EA de Gargallo, desarrollado por el profesor Bernardo Gargallo López y colaboradores, es una de las contribuciones

más significativas en el estudio de este fenómeno. Este modelo no solo aporta una clasificación detallada de las EA, sino que también permite una comprensión integral de los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en el aprendizaje.

Según Gargallo et al. (2009), las EA se definen como el conjunto de acciones planificadas y organizadas que los estudiantes implementan de manera consciente para procesar y asimilar la información. Estas estrategias se dividen en diferentes categorías según su función en el proceso de aprendizaje, abarcando desde el procesamiento de la información hasta la autorregulación del aprendizaje.

El modelo de Gargallo propone una clasificación tripartita de las EA: estrategias cognitivas, estrategias de control o autorregulación y estrategias de apoyo. Cada una de estas categorías abarca diferentes dimensiones del aprendizaje, y su interacción es fundamental para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo y duradero.

Las EA se refieren a los métodos utilizados para abordar tareas particulares durante el proceso de aprendizaje. (Freiberg et al., 2017). Es crucial resaltar la distinción entre estilos de aprendizaje y EA. Los estilos se relacionan con los métodos habituales que un individuo emplea para integrar y relacionar nueva información con su base de conocimientos existente. Por otro lado, las estrategias de aprendizaje, que están influenciadas por los estilos, se refieren a las acciones, técnicas o procedimientos que una persona utiliza para abordar de manera efectiva una tarea específica. (Biggs, 1988 citado por Freiberg et al., 2017). Según Monereo (1991) las EA son “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones

problema, globales o específicas, de aprendizaje”. Así mismo otros autores indican las siguientes definiciones:

- Según Weinstein y Mayer (1986), las EA pueden ser interpretadas como acciones y procesos mentales que un estudiante utiliza en el transcurso de su proceso educativo, con el propósito de impactar en la manera en que codifica la información.
- Beltrán et al., (1987) y Beltrán (1993) las definen como actividades u operaciones mentales manipulables y de carácter intencional, que agilizan la asimilación de los nuevos aprendizajes.
- Para Justicia y Cano (1993), las estrategias son acciones que se originan a partir de la voluntad de tomar la iniciativa. de los alumnos, consisten en una serie de actividades, que son controladas, deliberadas y planificadas por los propios alumnos.
- Gargallo et al. (2009), sostienen que las EA son un conjunto premeditado, consciente e intencional de acciones que los estudiantes llevan a cabo con el propósito de lograr de manera efectiva un objetivo de aprendizaje dentro de un entorno social particular. En este trabajo de investigación tomaremos como referencia esta definición.

Características de las estrategias del aprendizaje

Según Pozo y Postigo (1993), las características más importantes de las estrategias de aprendizaje, son:

- Su uso es deliberado, ya que implica la anticipación y el control a lo largo de la ejecución; y están relacionadas con la metacognición o la comprensión de los procesos cognitivos internos.

- Involucran la selección cuidadosa de los recursos y habilidades disponibles para la persona, lo que significa que un estudiante necesita tener opciones de recursos alternativos a su disposición para aplicar una estrategia de manera adecuada, dependiendo de las demandas de una tarea en particular.
- Las estrategias se conforman a partir de componentes más elementales, que se conocen como técnicas o tácticas de aprendizaje, así como habilidades. En realidad, el uso efectivo de una estrategia está fuertemente vinculado a la implementación reflexiva de las técnicas que la componen, en lugar de ser un proceso simple y automático. (Pozo, 1989).

Tomando en consideración estas características, es posible concluir que las estrategias de aprendizaje abarcan tanto aspectos físicos (comportamentales, operativos) como aspectos mentales (pensamientos, procesos cognitivos). Estas acciones son realizadas con una intención cognitiva específica, como mejorar la adquisición de conocimiento, resolver problemas o facilitar la comprensión de la información. Es crucial señalar que los estados emocionales y afectivos desempeñan un papel esencial; en ausencia de un auténtico interés en el proceso de aprendizaje, éste simplemente no ocurrirá.

Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje

En la literatura especializada sobre EA, se encuentran diversas formas de categorizar estas estrategias. Sin embargo, a pesar de estas variaciones, es posible identificar ciertas similitudes entre algunos autores, como se evidencia en ejemplos como Pintrich (1989), Pintrich y De Groot (1990), y González y Tourón (1992). Estos autores proponen una clasificación en tres categorías principales: cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos.

- Las estrategias cognitivas se refieren a aquellas que permiten la amalgama de nuevas ideas con el conocimiento previo ya adquirido. En este conjunto se incluyen las estrategias vinculadas a la selección, organización y elaboración de la información. Mayer (1992) sostiene que estas estrategias constituyen principalmente las condiciones cognitivas esenciales para lograr un aprendizaje con significado. De acuerdo con este autor, el aprendizaje con significado implica que el estudiante se involucra de manera activa al escoger, estructurar e integrar de manera coherente la información pertinente en concordancia con su base de conocimientos previos.
- Las estrategias metacognitivas se relacionan con la planificación, supervisión y evaluación de los procesos cognitivos por parte de los estudiantes interesados en aprender. Estas estrategias permiten entender los procesos mentales y la habilidad de dirigirlos y ajustarlos con el propósito de lograr metas de aprendizaje específicas (González y Tourón, 1992). El conocimiento metacognitivo implica ser consciente y tener entendimiento de elementos asociados a la persona, la tarea y la estrategia empleada (Fiavell, 1987; Justicia, 1996).
- Las estrategias de gestión de recursos comprenden una variedad de enfoques de apoyo que incluyen diversos tipos de recursos con el objetivo de asegurar la ejecución eficaz de una tarea. (González y Tourón, 1992). Su objetivo radica en fomentar en el estudiante una comprensión profunda de lo que está por aprender; esta comprensión del aprendizaje abarca tres aspectos:

motivación, actitudes y emociones (Beltrán, 1996; Justicia, 1996).

Clasificación de Estrategias de Aprendizaje según Gargallo, Perez y Suarez (2009)

Es de vital importancia establecer una estructura teórica cohesiva que englobe y conecte las distintas estrategias utilizadas para facilitar el proceso de aprendizaje, manteniendo una atención cuidadosa en elementos esenciales como la conciencia, la intencionalidad, la gestión de diversos recursos, la autorregulación y la adaptación al entorno. En esta línea, el modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Pintrich y Schrauben (1992) sirve como un marco de referencia adecuado, ya que se alinea de manera congruente con la definición de educación autorregulada bajo consideración. Dicho modelo engloba tres aspectos esenciales de las facultades mentales del ser humano, en relación con el aprendizaje: la voluntad (deseo), la capacidad (habilidad) y la autonomía (toma de decisiones), conceptos que han sido previamente mencionados por investigadores anteriores (Beltrán, 2003; Beltrán et al., 2006; Weinstein, Husman y Dierking, 2002) en el contexto del aprendizaje.

Por otro lado, Gargallo et al (2009) amplían la clasificación previamente citada al introducir una perspectiva más holística, esta nueva perspectiva incorpora estrategias vinculadas a las dimensiones del desarrollo del aprendizaje, tales como el deseo, la aptitud y la independencia (anhelar, tener la capacidad y tomar decisiones). Estas estrategias se estructuran en dos escalas principales como se puede ver en la Tabla 2. La primera escala engloba estrategias afectivas, disposiciones y soporte, que a su vez comprenden aspectos motivacionales y emocionales, habilidades metacognitivas, regulación del entorno, interacción social

y gestión de recursos. En relación a la segunda escala, abarca las estrategias relacionadas con el procesamiento y la aplicación de la información adquirida (p.2).

Tabla 2

Clasificación de estrategias de aprendizaje

Estrategias afectivas, de apoyo y de control (automanejo)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Valor de la tarea • Persistencia en la tarea
Estrategias motivacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuciones • Autoeficacia y expectativas • Concepción de la inteligencia como modificable
Componentes afectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estado físico y anímico • Ansiedad • Conocimiento
Estrategias metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Control (Estrategias de planificación, evaluación, control y regulación)
Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Control del contexto • Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros

Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información)

Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información	<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de fuentes• Selección de información• Adquisición de información• Codificación, elaboración y organización de la información
Estrategias de procesamiento y uso de la información	<ul style="list-style-type: none">• Personalización y creatividad• Repetición y almacenamiento• Recuperación de la información• Uso y transferencia de la información adquirida

Nota. Tomado de Gargallo et al. (2009)

El modelo de Gargallo destaca la importancia de un enfoque integral para el aprendizaje, donde las estrategias cognitivas, de control y de apoyo trabajan en conjunto. En lugar de centrarse únicamente en la memorización o la comprensión de la información, este modelo promueve el desarrollo de estudiantes autónomos, capaces de gestionar su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva. Una de las principales aportaciones del modelo es su aplicabilidad en diferentes contextos educativos. Por ejemplo, en la educación superior, las estrategias de autorregulación se vuelven particularmente relevantes, ya que los estudiantes universitarios enfrentan mayores demandas de autonomía y responsabilidad en su aprendizaje. De acuerdo con Gargallo et al. (2015), los estudiantes que desarrollan habilidades metacognitivas y de autorregulación tienden a lograr mejores resultados

académicos, lo que subraya la necesidad de fomentar estas estrategias desde etapas tempranas.

Numerosos estudios han demostrado la correlación positiva entre el uso efectivo de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. En un estudio realizado por Gargallo et al. (2015), se encontró que los estudiantes universitarios que empleaban estrategias de elaboración y autorregulación obtenían mejores resultados en sus evaluaciones académicas en comparación con aquellos que dependían en gran medida de la repetición. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que sugieren que las estrategias que implican una comprensión profunda de la información tienden a ser más efectivas para el aprendizaje a largo plazo (Monereo, 2019). Sin embargo, el uso de estrategias de aprendizaje no solo está relacionado con el rendimiento académico, sino también con otros factores como la motivación y el bienestar emocional. Según Mercado et al. (2018), los estudiantes que desarrollan estrategias de apoyo adecuadas, como la gestión emocional y la búsqueda de ayuda, tienden a experimentar menos estrés académico, lo que también puede influir positivamente en su rendimiento.

A pesar de los avances logrados en la investigación sobre estrategias de aprendizaje, aún quedan áreas por explorar. Un aspecto que requiere mayor atención es la personalización de las estrategias de aprendizaje en función de las características individuales de los estudiantes, como su estilo de pensamiento o su perfil cognitivo. Estudios recientes sugieren que no todas las estrategias son igualmente efectivas para todos los estudiantes, lo que plantea la necesidad de enfoques pedagógicos más flexibles y adaptativos (Gargallo et al., 2021).

Además, la evolución de las tecnologías digitales ofrece nuevas oportunidades para investigar cómo las estrategias de aprendizaje pueden ser implementadas y potenciadas en entornos de aprendizaje virtual. En este sentido, la integración de plataformas digitales que permitan a los estudiantes monitorear su propio proceso de aprendizaje en tiempo real podría ser un área de investigación prometedora.

El modelo de estrategias de aprendizaje de Gargallo proporciona una estructura sólida para comprender cómo los estudiantes procesan y aplican la información en el contexto educativo. Su clasificación tripartita, que abarca estrategias cognitivas, de control y de apoyo, ofrece una visión integral del aprendizaje y subraya la importancia de desarrollar habilidades metacognitivas para un aprendizaje efectivo.

Dado el impacto positivo que estas estrategias tienen en el rendimiento académico y en el bienestar emocional de los estudiantes, es esencial que los educadores promuevan el uso de estas estrategias en el aula. Asimismo, la investigación futura debe centrarse en la personalización de las estrategias de aprendizaje y en el uso de tecnologías emergentes para mejorar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, se trata de una categorización inclusiva que busca integrar las tres dimensiones principales relacionadas con el proceso de aprendizaje: disposición, habilidad e independencia (Beltrán, 2003; Beltrán, Pérez y Ortega, 2006; Weinstein, Husman y Dierking, 2002). Por un lado, la Escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control se basa en trabajos anteriores, como el de Pintrich et al. (1991), y se enfoca en la dimensión motivacional y afectiva del proceso de

aprendizaje, tal como lo explican Pozo y Monereo (1999). Estas estrategias son fundamentales para iniciar el aprendizaje y mantener el esfuerzo necesario, según lo apuntado por Gargallo et al. (2009). La Escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control está conformada por 4 subescalas que abarcan componentes motivacionales y afectivos, abarcando aspectos como valores, expectativas y emociones.

La primera subescala, denominada Componentes motivacionales, incluye factores como la motivación (intrínseca y extrínseca), atribuciones (internas y externas), autoeficacia y expectativas. Además, integra elementos como el valor atribuido a la tarea, la persistencia en ella y la idea de la inteligencia como un aspecto modificable. La segunda subescala, referida a los Componentes afectivos, se centra en aspectos como el estado físico y emocional, y la ansiedad, factores que también influyen en el aprendizaje. La subescala de Estrategias metacognitivas evalúa la capacidad para tomar decisiones, planificar, autoevaluarse y regularse, siguiendo las propuestas de Gargallo et al. (2009). Finalmente, la subescala de Estrategias de Control del Contexto y de Interacción Social mide la habilidad para gestionar el entorno y las interacciones sociales.

Por otro lado, la Escala de Estrategias cognitivas aborda estrategias ligadas al procesamiento de la información, organizándose en dos subescalas: Estrategias de Búsqueda y Estrategias de procesamiento y aplicación de la información. La primera subescala abarca la búsqueda, recolección y selección de información, considerando el conocimiento de fuentes y la selección de datos. La segunda subescala, Estrategias de procesamiento y aplicación de la información, evalúa el procesamiento de la información, su adquisición, elaboración, organización y

almacenamiento, añadiendo estrategias de personalización y creatividad, como la reelaboración crítica, la generación de ideas originales, y la transferencia de información. Finalmente, se detallan las definiciones de las dos escalas y las estrategias específicas que componen el CEVEAPEU (véase la tabla 2), siguiendo las conceptualizaciones ofrecidas por varios expertos en la materia.

Escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control

Gargallo et al. (2009) examinan estrategias vinculadas con la motivación, la valoración de la tarea, las atribuciones, la autoeficacia, las expectativas y la concepción de la inteligencia como algo flexible. Estas estrategias, que también comprenden aspectos afectivos como el valor asignado y las expectativas, activan el proceso de aprendizaje y favorecen la perseverancia en el mismo. Pintrich et al (1991), identificaron la presencia de estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo, mientras que Roces et al (1995) integran la dimensión motivacional y afectiva, subrayando la relevancia del querer y la voluntad en la toma de decisiones y la autonomía. A continuación, se ofrece una explicación detallada de estas subescalas y sus respectivas estrategias.

A) Estrategias motivacionales

El rendimiento intelectual no está determinado únicamente por factores cognitivos, ya que los elementos no cognitivos, en particular los afectivos, juegan un papel crucial en el desempeño. Sternberg (1984, 1985) destaca la motivación como uno de los metacomponentes de la inteligencia, considerándola la fuerza que orienta cómo el individuo aborda una tarea y mantiene un esfuerzo cognitivo constante, dedicando recursos a una actividad específica (Ugartetxea, 2001). Schunk(1985), por otro lado, define la motivación como "el conjunto de procesos

que intervienen en la activación, dirección y persistencia de la conducta, en este caso, el comportamiento relacionado con el aprendizaje" (Beltrán, 1998, p. 80).

"Desarrollar la habilidad para motivarse, es decir, potenciar la capacidad de alcanzar metas, incrementar el nivel de desafío al adquirir nuevos conocimientos, estimular la curiosidad intelectual o estructurar recompensas, también conlleva aprender a aprender." (Beltrán, 2009, p. 82).

- **Motivación intrínseca y extrínseca**

La motivación, de acuerdo con Locke y Latham (2004), engloba tanto factores internos como externos que afectan la dirección, intensidad y duración de la acción. Marulanda et al. (2014) subrayan su influencia en la aplicación de habilidades. Charmisse (citado por Beltrán, 1998) establece una distinción entre estudiantes "autónomos" y "marionetas", destacando el valor de la motivación intrínseca, y cómo los motivos externos pueden reducirla. Deci (2011) describe cómo los incentivos pueden alterar la motivación intrínseca al modificar el locus de control y afectar la percepción de competencia y autodeterminación. Este concepto subraya la presencia del "yo" como un sistema adicional que regula el comportamiento (Csikszentmihalyi y Nakamura, citado en Beltrán, 1998).

Bruner (1966) distingue tres tipos de motivación intrínseca: curiosidad, competencia y reciprocidad. Kostecky y Hoskinson (citados por Bustos, 2016) también identifican la curiosidad y las habilidades prácticas como factores esenciales para internalizar el valor del aprendizaje (Gálvez, 2006). Por otro lado, la motivación extrínseca se asocia con objetivos externos, como la obtención de reconocimiento o la evitación del fracaso (Chiecher et al., 2007), mostrando que su influencia varía según el contexto y las orientaciones a lo largo del tiempo.

- **Valor de la tarea**

El análisis del valor asignado a la tarea se lleva a cabo distinguiendo tres categorías (Galvez, 2006): el interés personal o interés por la tarea, que refleja la satisfacción intrínseca y inmediata obtenida al participar en una actividad; el valor de utilidad, también denominado utilidad de la tarea o percepción de utilidad (Pintrich, 1999), que hace referencia a la relevancia de la tarea para alcanzar metas futuras, sirviendo como indicador de la predisposición a realizar acciones vinculadas al estudio (Minnaert, 1999); y la importancia, conocida como valor de logro, importancia percibida o relevancia de ejecutar correctamente la tarea (Minnaert, 1999; Pintrich, 1999). En este último caso, podría estar implicada la importancia en relación con las creencias sobre la pertinencia del contenido de la tarea respecto a objetivos futuros (Pintrich et al., 1994).

- **Atribución interna y externa**

Las atribuciones internas y externas fueron propuestas inicialmente en la teoría de las atribuciones causales desarrollada por Heider (1958). Este enfoque se basa en la premisa de cómo el individuo percibe e interpreta la realidad, la cual no siempre es objetiva. Así, ante un evento o situación concreta, la persona puede emitir distintos juicios causales (Núñez & Gonzales-Pienda, 1994). En el contexto del rendimiento, las atribuciones causales son las explicaciones que las personas otorgan a sus éxitos o fracasos. Estas se clasifican en dos tipos: atribuciones internas, que refieren a factores propios del individuo, y atribuciones externas, que consideran factores ajenos a la persona (Nuñez y Gonzales-Pienda, 1994).

Jones y Davis (1965) introdujeron una teoría de atribución enfocada en la intencionalidad del comportamiento. Según esta perspectiva, los resultados de las acciones de una persona ofrecen información sobre las intenciones que motivaron dicho comportamiento, es decir, el propósito detrás de sus actos (Nuñez y Gonzales-Pianda, 1994). Más tarde, Wiener (1974, 1986) desarrolló una teoría atribucional que entiende la conducta como una secuencia de episodios interrelacionados. El éxito y el fracaso generan respuestas emocionales positivas o negativas, respectivamente. Las interpretaciones que hacemos de estas situaciones influyen en nuestras reacciones emocionales y expectativas, afectando, a su vez, el esfuerzo e interés que dedicamos a alcanzar nuestros objetivos (Matalinares et al., 2010, p. 102).

- **Autoeficacia/ expectativas**

El concepto motivacional de la expectativa personal, particularmente la autoeficacia percibida, juega un papel crucial en la motivación académica. Esta se define como la confianza en la capacidad propia para llevar a cabo con éxito las tareas escolares. Bandura (citado en Gonzales Fernández, 2005) subraya que la autoeficacia abarca la combinación de subcompetencias cognitivas, sociales y conductuales necesarias para alcanzar los objetivos propuestos. Según Shunk (1991), la autoeficacia se construye a partir de cuatro principales fuentes de información: la experiencia personal previa, la observación de otros, la persuasión verbal y la retroalimentación.

La motivación de logro se relaciona con la expectativa y la persistencia en las tareas, definida como el impulso de destacar y lograr la excelencia. Se diferencia entre la motivación de logro autónoma, centrada en la autoeficacia y la comparación

con el propio rendimiento pasado, y la motivación de logro social, enfocada en la comparación con el desempeño de otros. Además, se resalta la influencia de los estados emocionales y fisiológicos como una fuente relevante de información para la autoeficacia.

- **Concepción de la inteligencia modificable**

Dweck, Nichols y Kuhl (citados por Bustos, 2016) ahondaron en la orientación hacia las metas dentro de los modelos de motivación de logro y atribución, relacionando este enfoque con la idea de que la inteligencia puede modificarse, como menciona Beltrán (1999). Dweck (1983) distinguió dos teorías sobre la inteligencia en los niños:

- La teoría entitativa: percibe la inteligencia como una característica fija y estable, lo que lleva a los individuos a buscar aprobación y evitar evaluaciones negativas.

- La teoría incremental o instrumental: concibe la inteligencia como un conjunto de habilidades que pueden desarrollarse mediante el esfuerzo personal, favoreciendo el crecimiento y el logro de metas de aprendizaje.

Los individuos con metas centradas en el rendimiento tienden a experimentar emociones negativas y una disminución en su desempeño tras un fracaso, mientras que aquellos con metas orientadas al aprendizaje no ven afectado su rendimiento ante la adversidad.

B) Componentes afectivos

- **Estado físico y anímico**

En el proceso educativo, es fundamental tener en cuenta la información que proporcionan diversos estados fisiológicos y emocionales. Por ejemplo,

manifestaciones como taquicardias antes y durante los exámenes, errores en las presentaciones orales, enrojecimiento facial, sudoración y respiración irregular son indicativos de estos estados. En el contexto académico, los síntomas fisiológicos asociados a la ansiedad a menudo se interpretan como signos de habilidades deficientes, mientras que una menor preocupación se relaciona con mayor competencia, según Bandura (citado en Gonzales, 2005).

- **Ansiedad**

Según Bertoglia (2005), la ansiedad se define como un estado interno asociado al temor relacionado con la autoestima, que se manifiesta en forma de miedo al fracaso, al castigo o al ridículo. La intensidad de esta ansiedad puede variar en función de la percepción individual de la situación que la provoca. En el ámbito educativo, los estudios sobre la relación entre ansiedad y aprendizaje han producido resultados variados: en algunas ocasiones, la ansiedad parece potenciar el rendimiento, mientras que en otras puede ser un factor de perturbación. La investigación posterior se ha enfocado en dos aspectos principales: la dificultad de la tarea y la capacidad escolar del estudiante.

En lo que respecta a la complejidad de la tarea, se observa que la ansiedad puede mejorar el desempeño en tareas sencillas, pero resulta perjudicial en aquellas que demandan creatividad y son más complejas. En cuanto a la capacidad escolar, el impacto de la ansiedad varía dependiendo del nivel de aptitud del estudiante: es más perjudicial en aquellos con una capacidad escolar media, mientras que su efecto en estudiantes con alta o baja capacidad puede diferir. En conclusión, la influencia de la ansiedad en el rendimiento académico es variable y está condicionada tanto por la naturaleza de la tarea como por la capacidad del estudiante.

C) Estrategias metacognitivas

- **Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación**

Flavell y Wellman (1977) presentaron el concepto de metacognición, que se refiere al entendimiento que uno tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos, incluyendo la supervisión activa de los mismos. Este proceso de supervisión comprende elementos como la metaatención, la metamemoria y el metaaprendizaje. La metacognición se relaciona con el control y la regulación de los procesos cognitivos, siendo especialmente relevante en el contexto del aprendizaje. Según Monereo y Clariana (1993), los estudiantes que utilizan estrategias de control se consideran metacognitivos, ya que son capaces de gestionar su pensamiento en relación con ellos mismos, la tarea, las estrategias empleadas y el contexto.

Gonzales-Pienda y Núñez (2006) caracterizan al estudiante metacognitivo como alguien que se distancia de su propio proceso para evaluar y seleccionar la estrategia más adecuada según la información disponible. La madurez metacognitiva implica habilidades en planificación, elección de estrategias y evaluación de los resultados. Se distingue entre el conocimiento de las operaciones mentales y la autorregulación de estas, abarcando estrategias como la planificación, evaluación, control y regulación. Estas estrategias tienen una función dual: proporcionar conocimiento y gestionar el proceso de aprendizaje. La investigación se ha enfocado principalmente en aspectos como la atención, comprensión y memoria dentro del campo de las estrategias metacognitivas.

D) Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos

- **Control de contexto**

El manejo del contexto implica la configuración de condiciones ambientales favorables, tales como la regulación del espacio, el tiempo y los recursos, los cuales son cruciales para el aprendizaje (Driver et al., 1994, citado en Chadwick Clifton B., 2001). Vigotsky (citado en Chadwick, 2001) subraya la relevancia del entorno en el modelo educativo, señalando que el contexto desempeña un rol fundamental en la efectiva construcción del conocimiento. En este sentido, tanto los psicólogos educativos como los diseñadores de programas deben promover el desarrollo de estructuras cognitivas mediante la interacción con el entorno y los procesos educativos (Chadwick, 2001). Beltrán (1998) sugiere diversas estrategias relacionadas con factores ambientales, como la evaluación de estos factores, la selección de métodos adecuados y la utilización de materiales alternativos, con el fin de mejorar el ambiente de aprendizaje.

- **Habilidades de Interacción social y aprendizaje con compañeros**

En el ámbito del aprendizaje, se subraya la relevancia de la interacción social en la reformulación del conocimiento, donde los estudiantes son guiados por otros, lo que resulta en una reconstrucción de saberes culturales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). La metodología de aprendizaje colaborativo se caracteriza por el hecho de que los alumnos adquieren conocimientos de manera más efectiva a través de la interacción con sus compañeros de estudio o miembros de su comunidad profesional, en comparación con el aprendizaje individual (Johnson y Johnson, 1997, citado por Bernaza y Lee, 2004). Este enfoque contrasta con el

aprendizaje pasivo y competitivo, resaltando la significancia de la interacción en el entorno educativo (Coll y Solé, 1990, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Las investigaciones sobre el aprendizaje colaborativo sugieren que este método no solo mejora el rendimiento académico en tareas conceptuales, sino que también fomenta relaciones socio-afectivas positivas entre los estudiantes, elevando su autoestima y facilitando la adopción de perspectivas diferentes (David y Roger Johnson, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Además, se observa que el tamaño del grupo impacta en el rendimiento, recomendándose grupos de hasta seis miembros para optimizar los resultados (David y Roger Johnson, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Echeita (citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) señala que el aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de procesos cognitivos, motivacionales y afectivos-relacionales, tales como la cooperación entre pares, la regulación mediante el lenguaje y el sentido de pertenencia al grupo.

Escala o factor de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información

Gargallo (2000) identifica dos tipos principales de estrategias en el aprendizaje: aquellas destinadas a la búsqueda y selección de información, y las enfocadas en el procesamiento y la aplicación de la misma. Por su parte, Beltrán (2002) clasifica estas estrategias como estrategias de adquisición, que abarcan la codificación, comprensión, retención y reproducción del contenido educativo. Según Gonzales-Pienda y Núñez (2006), el éxito del aprendizaje depende de la efectividad con que se empleen estas estrategias, con el fin de facilitar un aprendizaje significativo. Beltrán (2002) destaca que las estrategias de adquisición

más relevantes incluyen la selección, organización, elaboración y repetición de la información.

A) Estrategias de búsqueda y selección de información

- **Conocimiento de fuentes y búsqueda de la información**

El inicio del proceso de aprendizaje involucra la localización y el uso de fuentes de información relevantes. Muñoz (2011) subraya la relevancia estratégica de la comunicación digital y los recursos en línea para la construcción de la cultura del futuro. Dada la velocidad con que avanzan los distintos campos del conocimiento, es indispensable acceder a una variedad de fuentes para resolver preguntas específicas o cumplir con metas educativas (Muñoz, 2011). Según Muñoz (2011), se pueden distinguir entre fuentes para la búsqueda directa de información, como monografías y revistas académicas, y fuentes para la localización e identificación de documentos, tales como enciclopedias y diccionarios especializados. Las monografías y publicaciones periódicas, accesibles tanto en bibliotecas físicas como digitales, son fundamentales para obtener información original y actualizada (Muñoz, 2011). En contraste, las obras de referencia, como enciclopedias y directorios, están diseñadas para ofrecer una consulta rápida y efectiva en tareas informativas (Muñoz, 2011). La capacidad para utilizar estas fuentes de manera eficiente requiere un conocimiento adecuado de los recursos disponibles y la habilidad para identificar y seleccionar la información pertinente (Muñoz, 2011).

- **Selección de información**

La técnica de selección de información, denominada "esencialización" (Hernández y García, 1991) o codificación selectiva (Sternberg, citado en

Gonzales-Pienda y Nuñez, 2016), se centra en distinguir entre la información relevante y aquella que es redundante, poco útil o confusa dentro de un contexto específico (Hernández y García, 1991). Esta técnica implica enfocar la atención en los elementos más significativos de la información, facilitando así una simplificación o reducción que mejora la comprensión del contenido (Hernández y García, 1991). Para optimizar esta técnica, se pueden aplicar métodos como el subrayado, el resumen, la elaboración de esquemas y la identificación de ideas principales (Beltrán, 1998). El subrayado, por ejemplo, contribuye a la retención de información según el tipo de subrayado aplicado, ya sea destacando detalles específicos o conceptos generales (Beltrán, 1998). Asimismo, el resumen ayuda a estructurar el material, subrayando relaciones de jerarquía y dependencia en la información (Day, 1980; Brown et al., 1983, citados por Beltrán, 1998). No obstante, Armbruster y Anderson (1984, citados por Beltrán, 1998) señalan que estas técnicas pueden no siempre promover un aprendizaje profundo y reflexivo, ya que a menudo fomentan un aprendizaje más literal en lugar de un procesamiento más elaborado de la información. Además, el uso de esquemas y la extracción de ideas principales también son métodos clave para mejorar la comprensión del texto (Beltrán, 1998).

B) Estrategias de procesamiento y uso de la información

- **Adquisición de información**

La técnica de organización o combinación selectiva se centra en estructurar la información seleccionada para formar un conjunto coherente y significativo, estableciendo vínculos internos entre los elementos del material de aprendizaje (García Madruga, 1990). Cuantas más conexiones se creen entre los datos

informativos, mayor será la eficacia en el aprendizaje y retención de la información (García Madruga, 1990). Esta organización puede ser tanto facilitada por el propio material como impuesta por el sujeto (García Madruga, 1990).

La orientación del procesamiento cognitivo a partir del texto se refiere a los organizadores previos, que actúan como "llaves cognitivas capaces de desbloquear la estructura de conocimiento adecuada en una situación determinada" (Gardner, 1985). Estos organizadores previos, tales como palabras clave, títulos o modelos cognitivos pertinentes, mejoran tanto la comprensión como la memoria del aprendizaje (García Madruga, 1990; Gardner, 1985).

Para que un organizador previo sea efectivo, debe cumplir con ciertas características: ser conciso, presentarse antes del proceso de aprendizaje, influir en los mecanismos de codificación del estudiante, no contener información específica sobre el contenido a aprender y facilitar la conexión lógica entre los elementos de la instrucción (García Madruga, 1990).

Entre las técnicas de organización más empleadas se encuentran la red semántica, el análisis del contenido estructural, el árbol organizado, el mapa semántico, el mapa conceptual y el heurístico (García Madruga, 1990). Estas estrategias son cruciales para promover una comprensión y procesamiento eficientes de la información durante el aprendizaje.

- **Elaboración**

Beltrán (1998) describe que la estrategia de elaboración o comparación selectiva busca asociar la nueva información con aquella previamente almacenada en la memoria, estableciendo conexiones entre ambas. Esta estrategia se basa en la creación de vínculos externos, uniendo la información reciente con la ya conocida,

mientras que la organización se enfoca en conectar internamente los datos informativos.

En el marco de las técnicas de elaboración, se pueden distinguir entre estrategias simples y complejas. Las primeras, aunque útiles, tienen un impacto limitado en el aprendizaje, ya que organizan una estructura externa de significado sin generar una comprensión más profunda. Ejemplos tradicionales de métodos mnemotécnicos simples incluyen el método PEG y el de la primera letra.

En contraste, las estrategias complejas de elaboración emplean analogías, modelos y la redacción de textos. La creación de textos escritos es una técnica común en el aprendizaje, con la elaboración de resúmenes siendo una de las prácticas más habituales en este enfoque (Beltrán, 1998).

- **Organización**

La estrategia de organización, también conocida como estrategia de combinación selectiva, se basa en estructurar la información seleccionada para formar un conjunto coherente y significativo. Este enfoque requiere la creación de conexiones internas entre los elementos que constituyen el material de aprendizaje, lo que facilita tanto el aprendizaje como la retención de la información (Pérez, 1990, citado en Beltrán, 1998).

Existen dos tipos principales de organización: aquella que es dictada por el propio material y la que el individuo impone. Para que un organizador resulte efectivo, debe cumplir con ciertas condiciones, como ser conciso, presentarse antes del proceso de aprendizaje y permitir la creación de relaciones lógicas entre los distintos componentes instructivos (Beltrán, 1998).

Entre las técnicas de organización más frecuentemente utilizadas se encuentran la red semántica, el análisis estructural del contenido, el árbol de organización, el mapa semántico, el mapa conceptual y el heurístico. Estas técnicas facilitan la esquematización, el resumen, la selección de conceptos clave y su interrelación a través de mapas conceptuales y otros métodos (Beltrán, 1998).

La investigación actual enfatiza que establecer numerosas conexiones entre los datos informativos mejora el aprendizaje y la memorización (Pérez, 1990, citado en Beltrán, 1998). Asimismo, la organización de la información puede afectar la memoria al favorecer la propagación de la activación en la memoria a largo plazo, proporcionar indicadores en la memoria de trabajo y ofrecer claves para la recuperación de información (Beltrán, 1998).

- **Personalización, creatividad, pensamiento crítico**

Las estrategias orientadas hacia la personalización, la creatividad y el pensamiento crítico, a menudo denominadas como pensamiento disposicional, fomentan actitudes que facilitan el control, la consolidación o la expansión innovadora del conocimiento adquirido. Este enfoque requiere una asimilación del aprendizaje que sea a la vez individualizada, creativa y analítica (Marzano, 1991).

El pensamiento crítico, de acuerdo con Ennis (1987), se caracteriza por ser reflexivo, razonado y dirigido a la toma de decisiones sobre acciones o creencias. Este tipo de pensamiento abarca tanto estrategias cognitivas como disposiciones actitudinales. En la formación del pensamiento crítico, se pone especial énfasis en el desarrollo del razonamiento dialéctico y en la formación de convicciones basadas en el propio análisis (Marzano, 1991).

Por su parte, el pensamiento creativo, que guarda relación con el pensamiento crítico, se orienta hacia la generación de nuevas perspectivas respecto a la información. Esto implica involucrarse en actividades donde no se evidencian soluciones inmediatas o explorar enfoques innovadores (Marzano, 1991).

- **Almacenamiento, repetición**

La técnica de repetición, comúnmente empleada por los estudiantes, se enfoca en la conservación de la información. Según Beltrán (1998), esta técnica consiste en repetir verbalmente o mentalmente los estímulos presentados durante una tarea de aprendizaje. Actúa como un mecanismo de memoria que facilita la retención de la información en la memoria a corto plazo, con el objetivo de transferirla a la memoria a largo plazo.

Es importante diferenciar entre la repetición simple y la repetición elaborativa en el contexto de las estrategias de aprendizaje. La repetición simple se utiliza para la memorización mecánica y superficial de datos. En contraste, la repetición elaborativa se basa en vincular la información con conocimientos previos, promoviendo una codificación más profunda (Craik y Lockart, 1986).

- **Procedimientos mnemotécnicos**

Las técnicas mnemotécnicas, estrechamente vinculadas con el proceso de elaboración, juegan un papel crucial en la optimización del aprendizaje. Levin (1983, citado en Beltrán, 1998) señala que entre estas técnicas se encuentran las asociativas, como el método de las tres R (Recodificación, Relación, Recuperación). En particular, la recodificación se centra en la reconstrucción de un estímulo significativo, lo que se considera una forma efectiva de elaboración.

Estudios realizados por Beltrán (1998) y Rosenheck et al. (1989) han demostrado la eficacia de una técnica mnemotécnica en la asimilación tanto de la macroestructura (estructura general) como de la microestructura (detalles específicos) de un texto, como en el caso de la botánica. Estos hallazgos sugieren que el uso de técnicas mnemotécnicas puede proporcionar mejoras notables en el rendimiento estudiantil en comparación con otros enfoques de estudio.

Entre las técnicas mnemotécnicas más tradicionales se incluyen el método PEG, el método LOCI, el método LAZO, el método de la historia, el método de la primera letra, el método KEYBOARD, el método YODAI, así como el uso de señales y la toma de apuntes. Estos métodos ofrecen variadas estrategias para optimizar la retención y la recuperación de la información.

- **Recuperación**

La recuperación de información implica extraer datos de la memoria a largo plazo y puede ocurrir de manera automática o mediante un esfuerzo consciente. Siegler (1983) hace una distinción entre procesos innatos y aquellos que han sido modificados, señalando que estrategias de control, como la repetición, la elaboración y la organización, son fundamentales para mejorar la recuperación. Además, el vínculo de nueva información con conocimientos previos facilita su retención. Comprender el funcionamiento de la memoria es una tarea compleja que no se puede abordar de forma aislada, ya que su eficacia está influenciada por otras estrategias cognitivas y por la disponibilidad de conocimientos relevantes (Lowenthal, 1986; Harris, Graham y Freeman, 1988; Swanson, 1990).

- **Transferencia y uso de la información**

El proceso de aprendizaje conlleva la transferencia de conocimientos, dado que no suele utilizarse lo aprendido en el mismo contexto en que se adquirió. Según Voss (1987), el concepto de transferencia se refiere a la aplicación del conocimiento adquirido a tareas que pueden ser similares o distintas. Esta transferencia puede manifestarse de manera positiva cuando el aprendizaje se adapta eficazmente a nuevas situaciones, o negativa si una experiencia previa obstaculiza el aprendizaje de nuevas tareas. Gagné (1965) hace una distinción entre transferencia lateral, que ocurre cuando el aprendizaje se utiliza en tareas de igual tipo y complejidad, y transferencia vertical, que se da cuando se aplica a tareas de mayor dificultad o complejidad.

V. Metodología

5.1. Enfoque de la investigación

En esta investigación se adopta un enfoque cuantitativo, el cual, según la explicación de Hernández et al., (2014), implica seguir una secuencia metodológica probatoria. Esto significa que hay un orden preestablecido que no puede modificarse. Asimismo, la formulación del problema conduce a la generación de la hipótesis de investigación, la cual sirve para identificar las variables y planificar un método de medición.

5.2. Tipo de investigación

Este estudio se clasifica como no experimental, ya que no busca manipular deliberadamente las variables de investigación, sino más bien analizar los fenómenos en su contexto natural (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020).

5.3. Nivel de investigación

El estudio posee una naturaleza básica, ya que su propósito no radica en aplicar los resultados para resolver problemas prácticos (Hidalgo, 2005), su intención es enriquecer el conocimiento teórico relacionado con las variables de estrategias de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios.

5.4. Diseño de la investigación

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), este estudio se enmarca en un diseño cuantitativo transversal correlacional, ya que su enfoque principal es examinar la relación entre dos o más variables. En este contexto, el objetivo del estudio es investigar la posible conexión entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios del programa de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Seguidamente, se muestra un diagrama (Sánchez y Reyes, 2009; p.113) que representa la correlación que se pretende investigar.

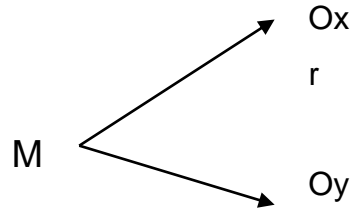
M: Muestra bajo análisis

O: Observaciones efectuadas

x: Estrategias de aprendizaje

y: Estilos de pensamiento

r: Relación entre las variables



Además, seguirá un enfoque no experimental, dado que no manipulará las variables, sino que las examinará en su entorno natural (Hernández Sampieri et al., 2003). Asimismo, este estudio se caracterizará por su diseño transversal, ya que la recolección de datos ocurrirá en un único punto temporal por lo cual los cuestionarios serán administrados en conjunto en una única sesión que involucra a todos los participantes (Kerlinger y Lee, 2002).

5.5. Población y muestra

Población:

La población objetivo de esta investigación comprendió a los 118 estudiantes matriculados en la carrera de Psicología del tercer y cuarto ciclo en una universidad privada de Lima Metropolitana

, cuyas edades oscilan entre 18 y 30 años; se selecciona específicamente este rango de ciclos académicos para centrar la investigación en estudiantes que han avanzado en su formación y, por ende, se espera que hayan consolidado un conjunto diverso de estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje.

Muestra

El método de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, pues “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos” (Otzen y Manterola, 2017). Por lo cual la muestra final estuvo constituida por 90 estudiantes universitarios del tercer y cuarto ciclo del programa de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y presencial.

Por otra parte, se observa que aproximadamente 28 estudiantes no formaron parte de la muestra. Es relevante señalar que la mayoría de estos casos se debieron a la ausencia de la devolución de los consentimientos informados firmados o a la omisión de completar uno de los dos instrumentos, lo que resultaba en la exclusión del estudiante, de esta investigación.

Entre los criterios de inclusión se consideró

- Alumnos que forman parte de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.
- Estudiantes matriculados en el III y IV ciclo del semestre 2023-2
- Estudiantes que asisten regularmente a la universidad.

Los criterios de exclusión tomaron en cuenta

- Estudiantes que no pertenecen al III y IV ciclo de la facultad de psicología.
- Estudiantes con una tasa de ausencias superior al 30% en las clases habituales del semestre.

El único criterio de eliminación que se consideró fueron los estudiantes que no completaron uno de los dos instrumentos.

5.6. Operacionalización de Variables

Tabla 3

Operacionalización de variable 1

Variable	Definición	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Items	Escala
1	Conceptual		ones			
Estilos de Pensamiento	“Los EP son las maneras elegidas por cada persona, para poner de manifiesto su inteligencia y saber; modo que pueda dar solución respuesta a un problema que se suscite en su vida personal laboral, los estilos	Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner (Forma A), conformado por 65 ítems	Función	Legislativo Ejecutivo Judicial Jerárquico	5, 10, 14,32, 49 8, 11, 12, 31, 39 20, 23, 42, 51, 57 2, 43, 50, 54, 60 4, 19, 25, 33, 56	Likert Nada: 1 Casi: 2 Ligeramente: 3 Un poco: 4 Bastante: 5 Mucho: 6 Totalmente: 7

corresponden		Oligárquico	27,
a distintos			29,
modos de			30,
pensamiento			52, 59
que son		Anárquico	16,
únicos para			21,
cada			35,
individuo			40,47
(Sternberg,	Nivel	Global	7, 18,
1997).			38,
			48, 61
		Local	1, 6,
			24,
			44, 62
	Alcance	Interno	9, 15,
			37,
			55, 63
		Externo	3, 17,
			34,
			41, 46
	Inclinaci	Liberal	45,
	ón		53,
			58,
			64, 65

Conservado	13,
r	22,
	26,
	28, 36

Tabla 4

Operacionalización de variable 2

Variable	Definición	Definición	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
2	Conceptual	Operacional				
Estrategias de Aprendizaje	“Las EA son un conjunto premeditado, consciente e intencional de acciones que los estudiantes llevan a	Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de Estudiantes Universitarios (CEVEA PEU), conformado por 88 ítems	Estrategias afectivas, de apoyo y control	Estrategias Motivacionales	- Motivación intrínseca - Motivación extrínseca -Valor de la tarea - Atribuciones internas - Atribuciones externas - Autoeficacia y expectativa	1, 2, 3 Likert Muy en desacuerdo=1 4, 5 6, 7, 8,9 En desacuerdo=2 Indeciso =3 De acuerdo =4 Muy de acuerdo =5 17, 18

cabo	-	
con el	Concepció	
propósit	n de la	19, 20
o de	inteligencia	
lograr	como	
de	modificabl	
manera	e	
efectiva	-Estado	21, 22,
un	físico y	23, 24
objetivo	Compone	
de	ntes	
aprendi	afectivos	25, 26,
zaje	-Ansiedad	27,28
dentro	Conocimie	
de un	nto	30, 31
entorno	Planificaci	
social	ón	32,33,3
particul	-	4,35
ar”	Autoevalua	
(Gargall	Metacogn	29, 36,
o et	itivas	39
al.,2009	- Control,	37, 38,
)	Autorregul	40, 41,
	ación	42, 43

		-Control	44, 45,
	De	del	46, 47
	control	contexto	
	del	Habilidad	48, 49,
	contexto,	s de	50, 51,
	interacció	interacción	52, 53
	n social y	social y	
	manejo	aprendizaje	
	de	con	
	recursos	compañero	
		s	
		Conocimie	
	Estrategia	nto de	54, 55,
Estrategi	s de	fuentes y	56, 57
as	búsqueda,	búsqueda	
cognitiva	recogida	de	
s	y	informació	
(relacion	selección	n	
adas con	de	-Selección	58, 59,
el	informaci	de	60,61
procesa	ón	informació	
miento		n	
de la	Estrategia	Adquisició	
informac	de	n de	66, 67,
ión)	procesam	informació	68
	iento y	n.	
	uso de la		

informaci	-	62,63,6
ón	Elaboració	4,65
	n	
	Organizaci	69,70,7
	ón	1,72. 81
	Personaliza	
	ción y	73, 74,
	creatividad	75, 76,
	,	77
	pensamient	
	o crítico	
	Almacena	80, 82,
	miento,	83
	memorizac	
	ión, uso de	
	recursos	
	Almacena	
	miento/	78, 79
	simple	
	repetición	
	Transferen	
	cia/ uso de	86, 87,

la	88
informació	
n	
-Manejo de	
recursos	
para usar la	84, 85
informació	
n adquirida	

5.7. Técnicas y Procedimientos de Recolección de Datos

5.7.1. Técnicas

Se utilizó la técnica de encuesta y se aplicó dos instrumentos: Cuestionario de Estilos de Pensamiento Sternberg-Wagner Forma A (Sternberg 1999) y el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios CEVEAPEU (Gargallo et al, 2009).

5.7.2. Instrumentos

Conforme con el diseño de investigación, el estudio busca establecer relación entre dos variables (correlación). Para este propósito se emplearán los siguientes instrumentos:

Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU)

Ficha Técnica

Autores : Gargallo,B.; Suarez, J., Perez,C.

Procedencia : Universidad de Valencia (España)

Versión : Original en idioma español

Fecha de construcción : 2009

Edad de aplicación : estudiantes universitarios

Administración : Colectiva

Duración : Aproximadamente 30 minutos

Procedencia : España

Adaptada al Perú por : Bustos, B., Oliver, A.,Galiana L., Sancho, P.

(2017)

Cuestionario de estilos de pensamiento de Sternberg – Wagner (Forma A)

FICHA TÉCNICA

Autor	: Robert Sternberg
Año	: 1999
Lugar de origen	: Original en idioma Ingles
Autores de adaptación	: Ecurra Mayaute, Delgado Vásquez y Quezada Murillo
Lugar y año de adaptación	: 2001
Aplicación	: Individual o colectiva
Tiempo de aplicación	: 20 – 25 minutos

5.8 Consideraciones Éticas

En el transcurso de esta investigación, se contó con la participación de seres humanos, por lo cual se consideró los lineamientos éticos establecidos por el Comité Institucional de Ética para la Investigación con Humanos de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Estos lineamientos se basan en los valores de beneficencia, confidencialidad y autonomía, con un enfoque en el respeto hacia cada individuo. Una vez elaborado el proyecto, este será presentado al mencionado comité para su evaluación y solo se procederá con la ejecución después de obtener su aprobación. Posteriormente, se proporcionará a los estudiantes (participantes) una hoja informativa que documentará su decisión de participar de manera voluntaria, luego de recibir una explicación detallada acerca de la investigación. Estos principios se mantendrán como base:

Beneficencia. Esta investigación no implicó peligros y no generó ganancias materiales para los involucrados. No obstante, se ofrecerá un taller cuyo propósito será ilustrar la relevancia de que tanto alumnos como profesores adquieran un

mayor entendimiento acerca de los modos de pensar y la selección de estrategias para aprender más y mejor. La duración estimada del taller será de alrededor de una hora y media.

Confidencialidad. Esta investigación aseguró el derecho a preservar su privacidad y confidencialidad. Con este propósito, los datos fueron encriptados y no identificados por nombres, sino por códigos. Únicamente el investigador dispuso de acceso a estos datos, y no fueron compartidos con terceros no involucrados en el estudio sin su consentimiento. La información recolectada se destinó exclusivamente al investigador y se utilizó conforme a los objetivos de la investigación. Con este fin, los datos fueron almacenados en una base protegida por una contraseña de uso personal del investigador.

Autonomía. El estudio posibilitó que el colaborador pueda decidir abandonar el proceso en cualquier instante. Además, se le proporcionó una copia del formulario de consentimiento informado y se le suministró los medios de contacto pertinentes para resolver preguntas o expresar inquietudes.

5.9. Procedimiento y secuencia de ejecución de la investigación

Esta investigación siguió los procedimientos administrativos estipulados por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Primero, se esperó la aprobación de la Unidad de Investigación de la Facultad de Educación. Una vez que la asesora dio su aprobación, se llevó a cabo el registro en el SIDISI. Luego, se aguardó la aprobación de la Dirección Universitaria de Investigación, Ciencia y Tecnología (DUICT) y el Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEH). Después de obtener estas aprobaciones universitarias, se envió una carta a la Unidad de Investigación a través de la mesa de partes. Esto permitió coordinar fechas y obtener acceso a los estudiantes que participaron en el estudio. Se les informó sobre los

objetivos de las encuestas en esta etapa. Una vez asegurados los permisos necesarios de la universidad donde se llevó a cabo la investigación, se procedió a administrar los instrumentos siguiendo los criterios de inclusión. Antes de esto, se proporcionó una hoja informativa para obtener el consentimiento de los participantes. Luego, se realizaron las encuestas, las cuales fueron autoadministradas con la presencia del investigador para aclarar dudas y explicar el proceso de llenado a los participantes. La secuencia de las encuestas siguió este orden: primero se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, seguido por el Cuestionario de Estilos de Pensamiento. Una vez completadas las encuestas, se verificó su integridad y corrección antes de proceder al procesamiento de los datos.

5.10. Plan de Análisis de datos

Los datos obtenidos a través de las fichas virtuales de los instrumentos fueron almacenados, depurados y organizados en una hoja de cálculo de Microsoft Office Excel (versión 19) con el propósito de preparar la información para los análisis estadísticos. Luego, se utilizó el software SPSS (versión 27) para realizar el análisis estadístico tanto descriptivo como inferencial. En el análisis estadístico descriptivo, se calcularon coeficientes para evaluar la distribución de frecuencias, las medidas de tendencia central y las medidas de variabilidad, lo cual permite determinar de manera preliminar si las observaciones siguen una distribución normal y si el conjunto de datos es sólido (Universidad de Murcia, 2008).

Posteriormente, se llevó a cabo el análisis estadístico inferencial a través de pruebas de normalidad bivariada. Dado que la muestra supera las 50 observaciones, se recomendó utilizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Una vez verificado este aspecto, se procedió a comprobar las hipótesis específicas y la hipótesis general del estudio mediante el coeficiente de correlación de Pearson, recomendado para

variables medidas en escalas ordinales. Además, se empleó como "regla general" la interpretación de la fuerza de los coeficientes según Prion y Herling (2014), donde un rango de 0.81 a 1.00 se considera muy fuerte; de 0.61 a 0.80, fuerte; de 0.41 a 0.60, moderado; de 0.21 a 0.40, débil; y de 0.00 a 0.20, insignificante. Finalmente, se elaboraron tablas estadísticas con los resultados obtenidos, con el objetivo de analizarlos y presentar las conclusiones de la investigación.

5.11. Prueba de normalidad

Dado que el tamaño de muestra, superó los 50 datos se aplicó el test de Kolmogorov Smirnov; el objetivo de esta prueba es determinar si los datos encajan en una distribución normal, a partir de esto se consideró la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas para contrastar las hipótesis.

Contrastación de Hipótesis

H_0 : Los datos tienen una distribución normal

H_a : Los datos no tienen una distribución normal

Si:

$p < .05$ entonces se rechaza H_0 y acepto la H_a

$p \geq .05$ entonces se acepta H_0 y rechazo H_a

Tabla 5

Prueba de Normalidad de Kolmogórov-Smirnov para una muestra de las variables estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje

	Estadístico	gl	p
estilos de pensamiento	0.070	90	0.200
estrategias de aprendizaje	0.064	90	0.200

En la tabla 5 se muestra la prueba de normalidad con la finalidad de establecer si las variables Estilos de Pensamiento y Estrategias de aprendizaje tienen distribución normal, teniendo en cuenta al estadístico Kolmogorov- Smirnov, obteniendo un valor de significancia superior a 0.05 por lo cual se puede inferir que los datos tienen una distribución normal.

Finalmente se elaboraron tablas estadísticas con los resultados obtenidos, con el objetivo de analizarlos y presentar las conclusiones de la investigación.

VI. Resultados

A continuación, se presentan los resultados que responden al objetivo específico 1: Identificar los estilos de pensamiento de estudiantes de psicología de tercer y cuarto ciclo de educación superior.

6.1. Estadísticos descriptivos y niveles de los indicadores de las dimensiones de la variable estilos de pensamiento

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión funciones

	Legislativo	Ejecutivo	Judicial
Válido	90	90	90
N			
Perdidos	0	0	0
Media	5,062	4,980	5,022
Mediana	5,200	5,000	5,000
Desv. Desviación	1,0560	,9109	1,0474

La tabla 6 presenta los descriptivos de los estilos de pensamiento legislativo, judicial y ejecutivo en una muestra de 90 estudiantes de psicología. La media para el estilo de pensamiento legislativo es 5.062, ligeramente superior a las medias de los estilos ejecutivo (4.980) y judicial (5.022). Esto sugiere que, en promedio, el pensamiento legislativo es el estilo predominante, de la dimensión funciones, entre los estudiantes de psicología de esta muestra. Las medianas para los estilos

ejecutivo y judicial son ambas 5.000, mientras que la mediana para el estilo legislativo es 5.200. Esto indica que la mitad de los estudiantes obtuvieron puntajes iguales o superiores a 5.200 en pensamiento legislativo, lo que refuerza la predominancia de este estilo. La desviación estándar es más baja para el estilo ejecutivo (0.9109) en comparación con los estilos legislativo (1.0560) y judicial (1.0474). Esto indica que las puntuaciones para el pensamiento ejecutivo son menos dispersas y más consistentes, mientras que las de los otros dos estilos muestran mayor variabilidad.

Tabla 7

Niveles del estilo legislativo de la dimensión funciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje e válido	Porcentaj e acumulad o
	Muy bajo	8	8.9	8.9	8.9
	Bajo	4	4.4	4.4	13.3
	Inferior al promedio	11	12.2	12.2	25.6
Válido	Superior al promedio	15	16.7	16.7	42.2
	Alto	12	13.3	13.3	55.6
	Muy alto	40	44.4	44.4	100.0
	Total	90	100.0	100.0	

La Tabla 7 muestra que el 44.4% y el 13,3% de los estudiantes se encuentra en la categoría *muy alto* y *alto* respectivamente, lo que representa a la mayor proporción de participantes. Este grupo muestra un desarrollo sobresaliente del estilo legislativo, lo que indica que son individuos con una marcada capacidad para la iniciativa y el pensamiento independiente. Esto sugiere que este estilo predomina en la población estudiada, lo que podría estar influenciado por el contexto académico o características personales propias de estudiantes de Psicología.

Figura 1

Niveles del estilo legislativo de la dimensión funciones

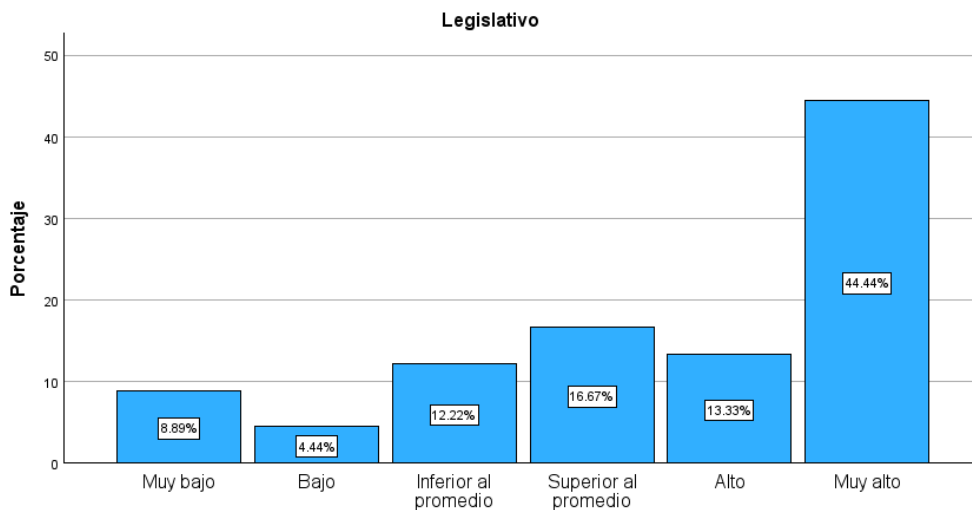


Tabla 8

Niveles del estilo ejecutivo de la dimensión funciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	4	4.4	4.4	4.4
	Bajo	5	5.6	5.6	10.0

Inferior al promedio	10	11.1	11.1	21.1
Superior al promedio	25	27.8	27.8	48.9
Alto	15	16.7	16.7	65.6
Muy alto	31	34.4	34.4	100.0
Total	90	100.0	100.0	

La Tabla 8 nos muestra que las categorías *muy alto* y *alto* representan el **34.4%** y **16.7%** de la muestra, respectivamente. Esto indica que un grupo de estudiantes posee un alto desarrollo en el estilo ejecutivo, caracterizado por una marcada capacidad para cumplir tareas según reglas y procedimientos establecidos.

Figura 2

Niveles del estilo ejecutivo de la dimensión funciones

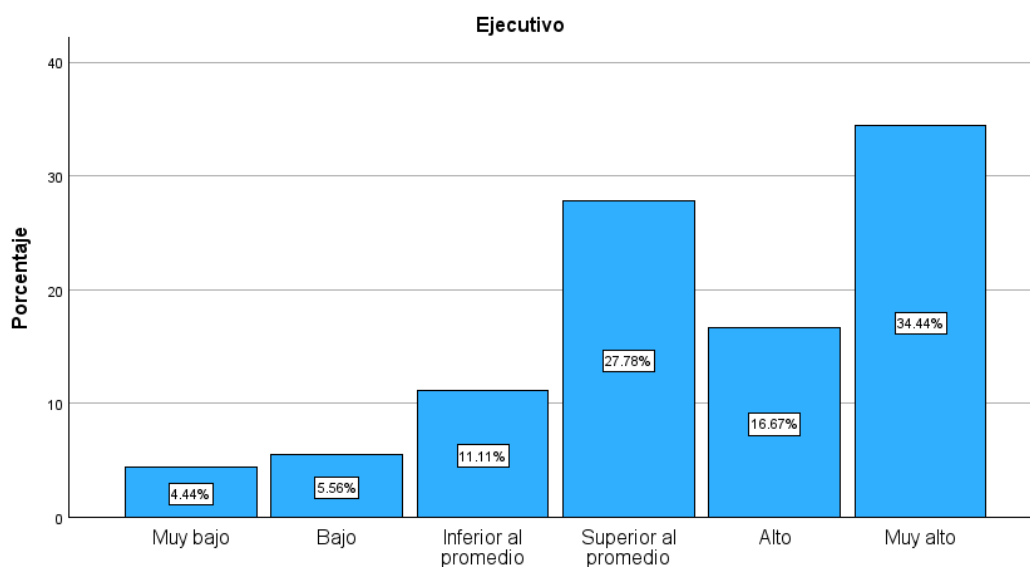


Tabla 9*Niveles del estilo judicial de la dimensión funciones*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	5	5.6	5.6	5.6
Bajo	6	6.7	6.7	12.2
Inferior al promedio	10	11.1	11.1	23.3
Válido Superior al promedio	20	22.2	22.2	45.6
Alto	19	21.1	21.1	66.7
Muy alto	30	33.3	33.3	100.0
Total	90	100.0	100.0	

La Tabla 9 nos muestra que las categoría *muy alto* y *alto* representa el **33,3 %** y **21,1%** de la muestra, respectivamente. Esto refleja que un tercio de los participantes tiene una capacidad sobresaliente para realizar evaluaciones críticas y juicios analíticos.

Figura 3

Niveles del estilo judicial de la dimensión funciones

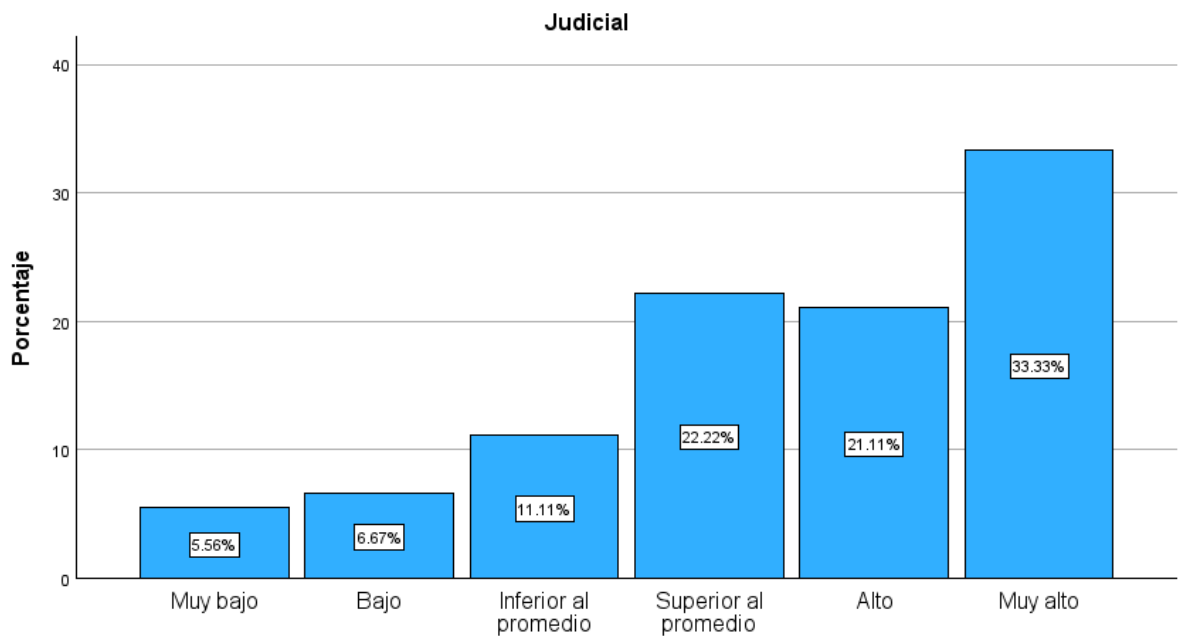


Tabla 10

Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión forma

	Monárquico	Jerárquico	Oligárquico	Anárquico
Válido	90	90	90	90
N				
Perdidos	0	0	0	0
Media	4,620	5,118	4,542	4,967
Mediana	4,700	5,200	4,400	4,800
Desv. Desviación	,9109	1,0087	,9623	,9808

La Tabla 10 muestra los valores descriptivos correspondientes a los estilos de pensamiento monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico, de la dimensión

forma, en una muestra compuesta por 90 estudiantes de psicología. La media del estilo jerárquico es de 5,118, superando ligeramente las medias de los estilos monárquico (4.620), oligárquico (4,542) y anárquico (4,967). Esto sugiere que, en términos generales, el pensamiento jerárquico predomina en la dimensión forma entre estos estudiantes. Las medianas, para los estilos monárquico (4,700), oligárquico (4,400) y anárquico (4,800), son ligeramente menores que la mediana del estilo jerárquico (5.200). Esto significa que al menos el 50% de los estudiantes obtuvieron puntajes iguales o superiores a 5.200 en el estilo legislativo, confirmando su preeminencia. La desviación estándar más baja corresponde al estilo monárquico (0.9109), en comparación con el jerárquico (1.0087), oligárquico (0,9623) y el anárquico (0,9808). Esto indica que las puntuaciones para el estilo monárquico presentan menor dispersión y son más uniformes, mientras que los otros tres estilos exhiben mayor alteración.

Tabla 11

Niveles del estilo monárquico de la dimensión forma

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	11	12.2	12.2	12.2
Bajo	11	12.2	12.2	24.4
Inferior al promedio	15	16.7	16.7	41.1
Válido Superior al promedio	17	18.9	18.9	60.0
Alto	18	20.0	20.0	80.0

Muy alto	18	20.0	20.0	100.0
Total	90	100.0	100.0	

La tabla 11 nos muestra que las categorías *muy alto* y *alto* agrupan al **40%** de los estudiantes (20% en cada una), lo que indica que un número significativo de participantes tiene un desarrollo elevado del estilo de pensamiento monárquico. Esto podría estar relacionado con habilidades organizativas o con la capacidad de priorizar tareas que requieren enfoque individual. Las categorías *muy bajo* (12.2%), *bajo* (12.2%) e *inferior al promedio* (16.7%) suman un total del **41.1%**. Esto muestra que más de 4 de cada 10 estudiantes tienen un desarrollo limitado de este estilo, lo que podría implicar dificultades para concentrarse en objetivos específicos o priorizar tareas en su aprendizaje.

Figura 4

Niveles del estilo monárquico de la dimensión forma

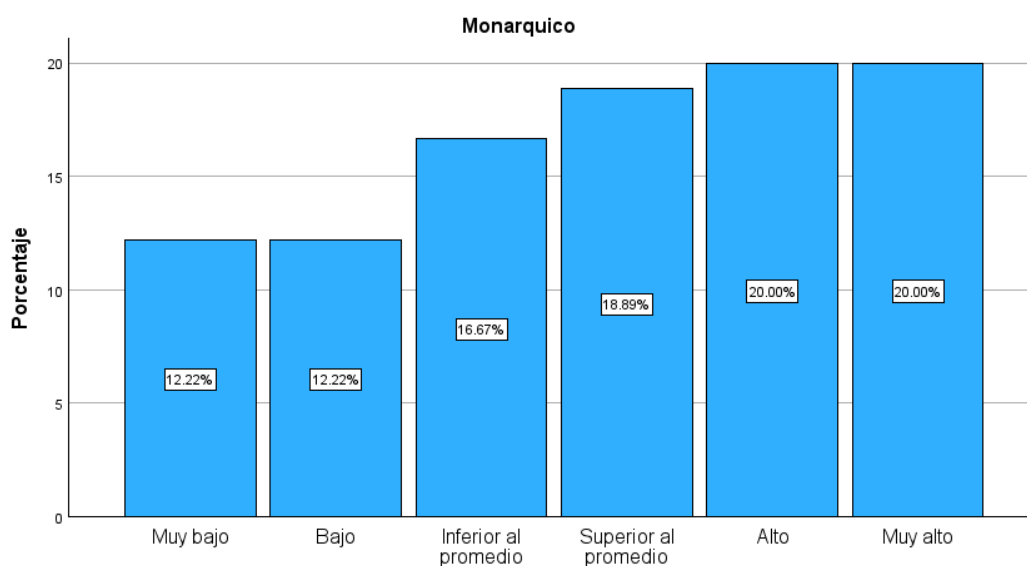


Tabla 12*Niveles del estilo jerárquico de la dimensión forma*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	5	5.6	5.6	5.6
Bajo	5	5.6	5.6	11.1
Inferior al promedio	7	7.8	7.8	18.9
Válido Superior al promedio	22	24.4	24.4	43.3
Alto	12	13.3	13.3	56.7
Muy alto	39	43.3	43.3	100.0
Total	90	100.0	100.0	

La tabla 12 nos muestra que el **43.3%** de los estudiantes se ubica en el nivel *muy alto* y un **13.3%** en el nivel *alto*. En total, el **56,6%** de los estudiantes presenta un desarrollo significativo del estilo de pensamiento jerárquico, lo que indica que una gran mayoría tiene habilidades sólidas para manejar tareas complejas con una estructura jerárquica clara. Las categorías *muy bajo* (5.6%), *bajo* (5.6%) e *inferior al promedio* (7.8%) agrupan al **18.9%** de los estudiantes, este porcentaje menor indica que solo una pequeña proporción de los estudiantes tiene dificultades para organizar y jerarquizar sus objetivos de aprendizaje.

Figura 5

Niveles del estilo jerárquico de la dimensión forma

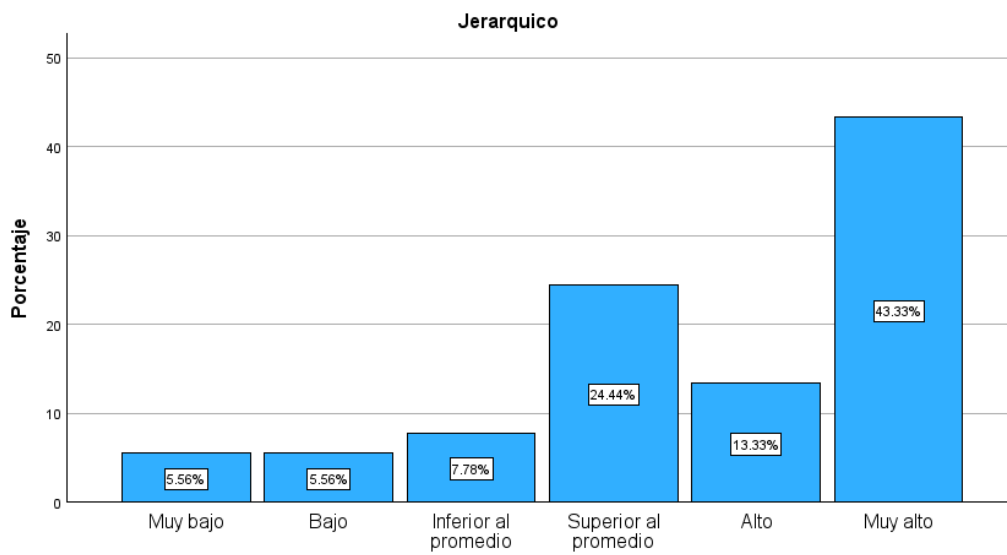


Tabla 13

Niveles del estilo oligárquico de la dimensión forma

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	12	13.3	13.3	13.3
Bajo	5	5.6	5.6	18.9
Inferior al promedio	20	22.2	22.2	41.1
Válido Superior al promedio	25	27.8	27.8	68.9
Alto	8	8.9	8.9	77.8
Muy alto	20	22.2	22.2	100.0
Total	90	100.0	100.0	

La Tabla 13 indica que el **22.2%** de los estudiantes se encuentra en el nivel *muy alto* y un **8.9%** en el nivel *alto*, lo cual significa que este porcentaje de estudiantes muestra un desarrollo significativo del estilo oligárquico, reflejando una capacidad para manejar varios objetivos simultáneamente con un enfoque moderadamente equilibrado, lo cual también implica que una parte importante de la población presenta dificultades para gestionar varios objetivos a la vez de manera eficaz.

Figura 6

Niveles del estilo oligárquico de la dimensión forma

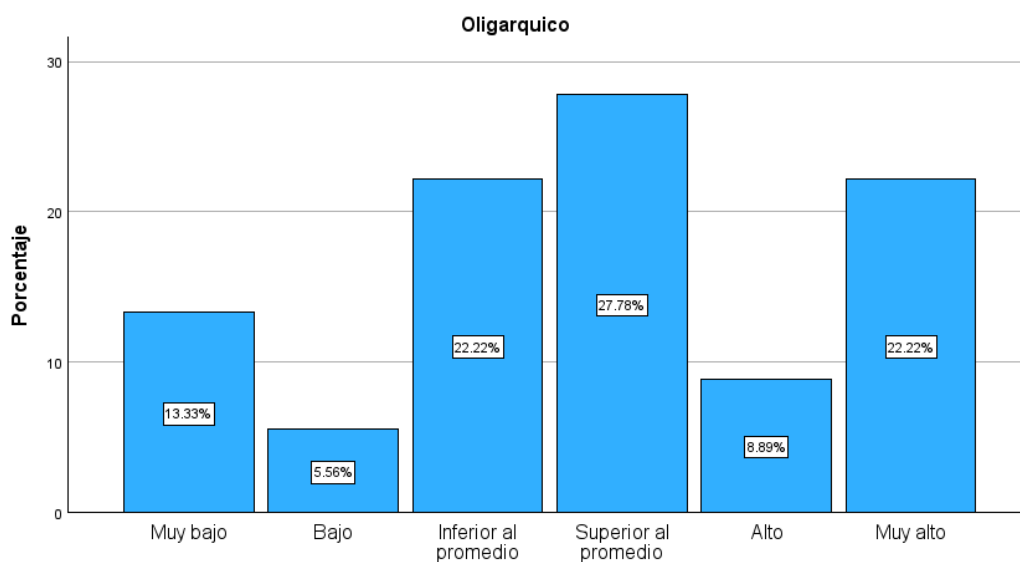


Tabla 14

Niveles del estilo anárquico de la dimensión forma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	4	4.4	4.4	4.4
	Bajo	10	11.1	11.1	15.6

Inferior al promedio	11	12.2	12.2	27.8
Superior al promedio	23	25.6	25.6	53.3
Alto	8	8.9	8.9	62.2
Muy alto	34	37.8	37.8	100.0
Total	90	100.0	100.0	

La Tabla 14 nos muestra que el **37.8%** de los estudiantes se encuentra en el nivel *muy alto* y el **8.9%** en el nivel *alto*; lo cual significa una alta predisposición a la flexibilidad y a la innovación en sus enfoques de aprendizaje y resolución de problemas. Mientras que el porcentaje restante tiende a evitar este estilo de pensamiento, posiblemente favoreciendo estructuras más organizadas o tradicionales en su aprendizaje.

Figura 7

Niveles del estilo anárquico de la dimensión forma

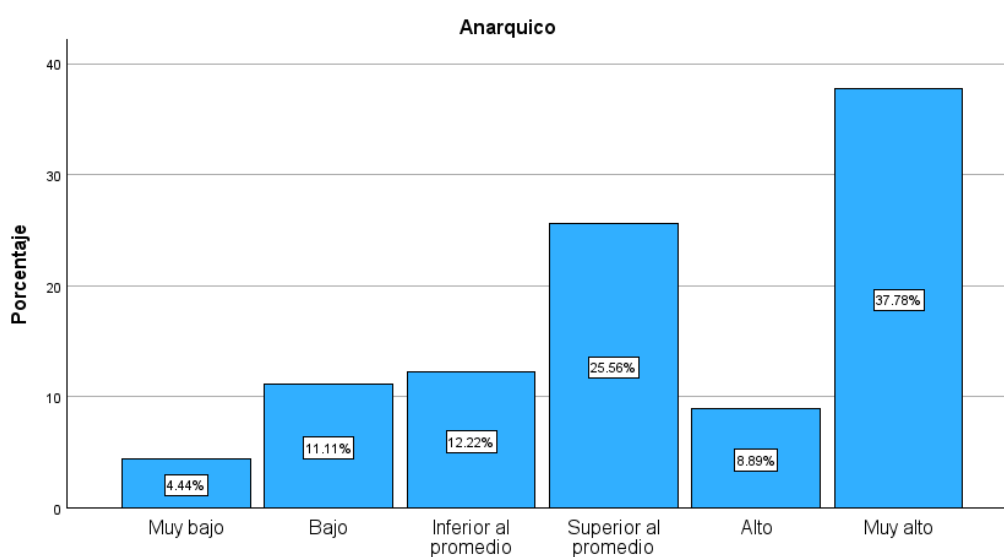


Tabla 15*Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión nivel*

	Global	Local
N		
Válido	90	90
Perdidos	0	0
Media	4,413	4,724
Mediana	4,200	4,800
Desv. Desviación	,9551	,8583

La Tabla 15 presenta los descriptivos de los estilos de pensamiento global y local, pertenecientes a la dimensión nivel, en una muestra de 90 estudiantes de psicología. La media del estilo global, con un valor de 4,413, es superada ligeramente por la media del estilo local (4.724). Esto indica que, en general, el estilo de pensamiento local es predominante dentro de la dimensión de forma entre estos discentes. La mediana del estilo global (4.200) es algo menor en comparación con la mediana del estilo local (4.800), lo que implica que al menos el 50% de los estudiantes obtuvieron puntajes iguales o superiores a 4.800 en el estilo local, destacando su predominancia. La desviación estándar más baja se observa en el estilo local (0,8583), en contraste con la desviación del estilo global (0,9551), lo que sugiere que las puntuaciones del estilo local son menos dispersas y más consistentes, mientras que las del estilo global muestran una mayor fluctuación.

Tabla 16*Niveles del estilo global de la dimensión nivel*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	12	13.3	13.3	13.3
Bajo	15	16.7	16.7	30.0
Inferior al promedio	22	24.4	24.4	54.4
Válido Superior al promedio	19	21.1	21.1	75.6
Alto	5	5.6	5.6	81.1
Muy alto	17	18.9	18.9	100.0
Total	90	100.0	100.0	

La Tabla 16 muestra que el **5,6%** de los estudiantes está en el nivel alto y el **18,9%** en el nivel *muy alto*, lo que evidencia que este grupo minoritario tiene un desarrollo destacado en el estilo de pensamiento global, mostrando una capacidad notable para integrar y comprender conceptos de manera generalizada. Por lo cual la mayoría de estudiantes de esta muestra tiene una tendencia limitada hacia este estilo de pensamiento.

Figura 8

Niveles del estilo global de la dimensión nivel

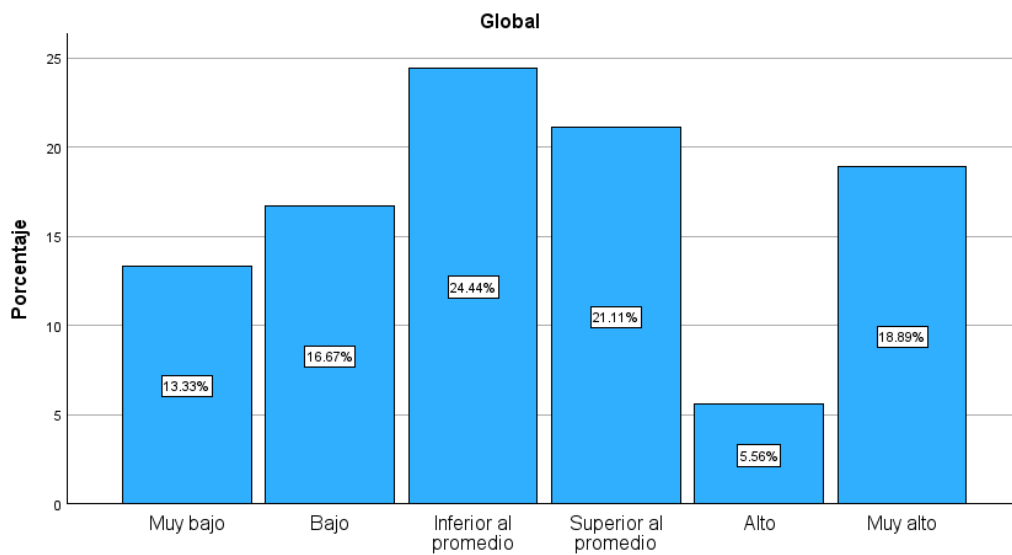


Tabla 17

Niveles del estilo local de la dimensión nivel

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	6	6.7	6.7	6.7
Bajo	7	7.8	7.8	14.4
Inferior al promedio	18	20.0	20.0	34.4
Válido Superior al promedio	20	22.2	22.2	56.7
Alto	17	18.9	18.9	75.6
Muy alto	22	24.4	24.4	100.0
Total	90	100.0	100.0	

La Tabla 17 muestra que el **24,4%** de los estudiantes está en el nivel muy alto mientras que el **18,9%** se encuentra en el nivel *alto* lo que sugiere que gran número de estudiantes de la muestra tiene una fuerte orientación hacia el estilo de pensamiento local. Y mas de la mitad no muestra un desarrollo destacado en este estilo de pensamiento.

Figura 9

Niveles del estilo local de la dimensión nivel

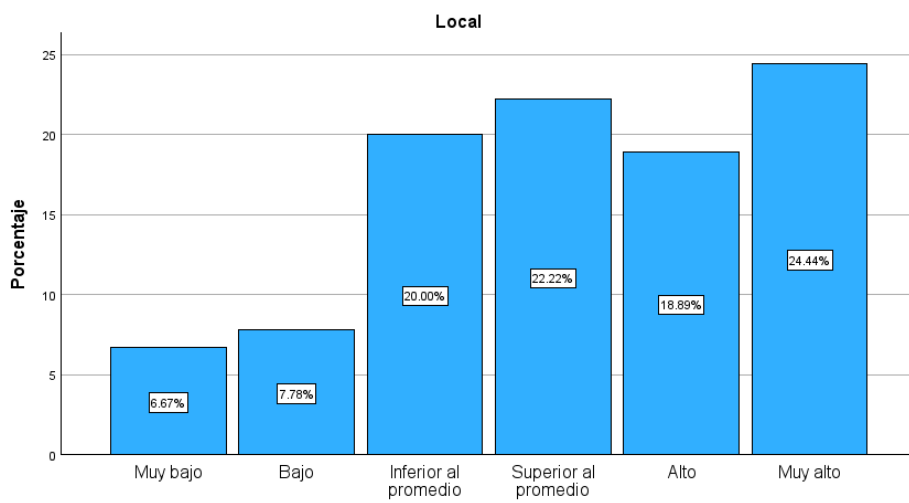


Tabla 18

Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión alcance

	Interno	Externo
N		
Válido	90	90
Perdidos	0	0
Media	4,238	5,022
Mediana	4,200	5,000
Desv. Desviación	1,0333	1,0478

La Tabla 18 muestra los valores descriptivos de los estilos de pensamiento interno y externo, pertenecientes a la dimensión alcance, en una muestra de 90 estudiantes de psicología. La media del estilo externo, con 5,022, supera ligeramente a la del estilo interno (4,238), lo que sugiere que el estilo de pensamiento externo es, en general, más prevalente en esta dimensión entre los estudiantes. La mediana del estilo interno es de 4.200, inferior a la mediana del estilo externo (5,000), lo cual indica que al menos la mitad de los estudiantes obtuvieron puntajes de 5.000 o más en el estilo externo, subrayando su predominancia. La desviación estándar más baja corresponde al estilo interno (1,0333), mientras que la del estilo externo es mayor (1,0478), lo que indica una menor dispersión y mayor consistencia en las puntuaciones del estilo interno, en comparación con el estilo externo, que presenta más variabilidad.

Tabla 19

Niveles del estilo interno de la dimensión alcance

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	18	20.0	20.0	20.0
Bajo	17	18.9	18.9	38.9
Inferior al promedio	16	17.8	17.8	56.7
Válido Superior al promedio	23	25.6	25.6	82.2
Alto	3	3.3	3.3	85.6
Muy alto	13	14.4	14.4	100.0
Total	90	100.0	100.0	

La Tabla 19 muestra que el **3.3%** se encuentra en el nivel *alto* y el **14.4%** presenta un estilo de pensamiento *muy alto* lo cual indica que menos de la mitad de los estudiantes muestra una inclinación hacia el trabajo individual, la introspección y la autonomía. Lo que también significa que una parte significativa de los estudiantes no tiende a utilizar el estilo de pensamiento interno como una preferencia principal.

Figura10

Niveles del estilo interno de la dimensión alcance

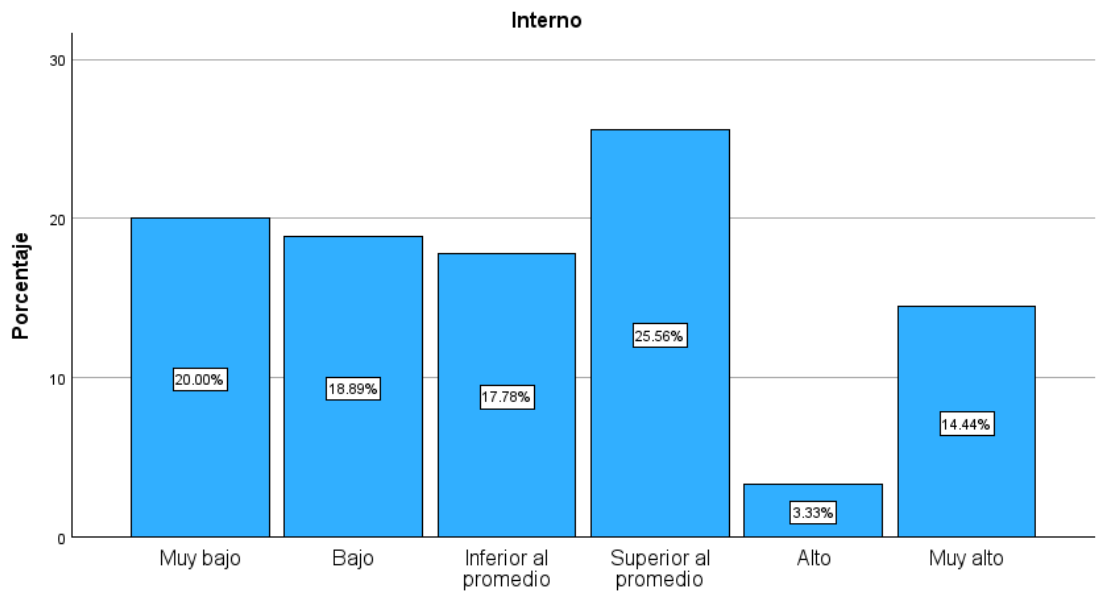


Tabla 20

Niveles del estilo externo de la dimensión alcance

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	5	5.6	5.6	5.6
	Bajo	7	7.8	7.8	13.3

Inferior al promedio	11	12.2	12.2	25.6
Superior al promedio	17	18.9	18.9	44.4
Alto	15	16.7	16.7	61.1
Muy alto	35	38.9	38.9	100.0
Total	90	100.0	100.0	

La Tabla 20 muestra que en el nivel "Muy alto" están el **38.9%** y en el nivel Alto están el 16,6% de los estudiantes de la muestra, esto indica que una proporción considerable de estudiantes muestra un estilo de pensamiento externo predominante. Este estilo se caracteriza por la preferencia hacia tareas grupales y la búsqueda de interacción social en el proceso de aprendizaje.

Los niveles "Inferior al promedio", "Bajo" y "Muy bajo" suman un **25.6%**, distribuidos como sigue: "Inferior al promedio" (**12.2%**, n=11), "Bajo" (**7.8%**, n=7) y "Muy bajo" (**5.6%**, n=5). Esto evidencia que, aunque la mayoría de los estudiantes tiene un estilo externo bien desarrollado, una cuarta parte de la muestra tiene una menor inclinación hacia este estilo.

Figura 11

Niveles del estilo externo de la dimensión alcance

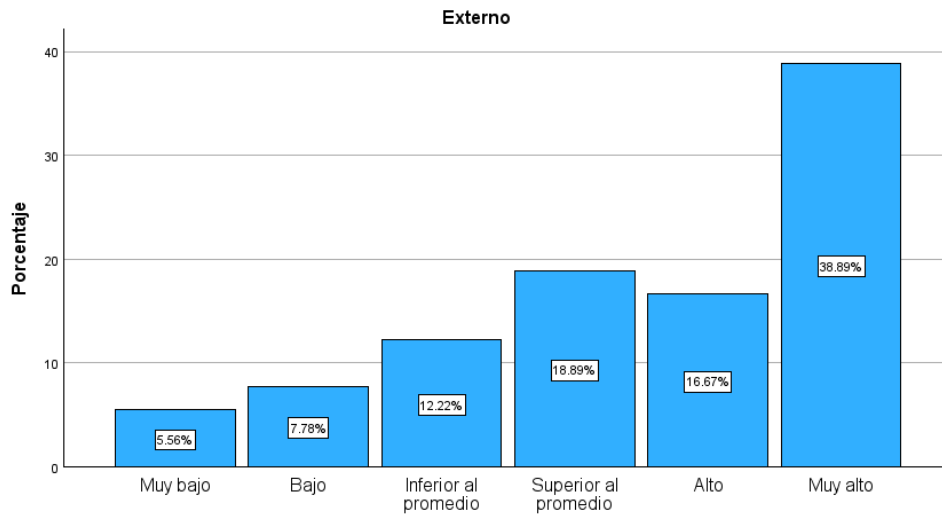


Tabla 21

Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión inclinación

	Liberal	Conservador
N		
Válido	90	90
Perdidos	0	0
Media	4,878	4,682
Mediana	4,600	4,800
Desv. Desviación	1,0767	,9916

La Tabla 21 revela que la media del estilo de pensamiento liberal es de 4,878, ligeramente superior a la media del estilo conservador, que es de 4,682. Esto sugiere que, en promedio, los estudiantes de psicología tienden a puntuar un poco más alto en el pensamiento liberal que en el conservador. La desviación estándar para el estilo liberal es de 1.0767, mientras que para el conservador es de 0.9916, lo que indica que las puntuaciones del pensamiento liberal están más dispersas en

comparación con las del pensamiento conservador, que son más consistentes. Se observa una tendencia hacia una mayor variabilidad en el estilo de pensamiento liberal, lo que podría indicar diferencias más amplias en la forma en que los estudiantes se identifican con este estilo. En contraste, la menor desviación en el pensamiento conservador sugiere que los estudiantes tienen una percepción más homogénea de este estilo. Si se comparan estos estilos, se puede inferir que, aunque ambos estilos son comunes entre los estudiantes, el pensamiento liberal presenta una mayor diversidad en cómo es adoptado o expresado, mientras que el pensamiento conservador es más uniformemente distribuido en la población estudiada.

Tabla 22

Niveles del estilo liberal de la dimensión inclinación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcent aje acumul ado
	Muy bajo	4	4.4	4.4	4.4
	Bajo	9	10.0	10.0	14.4
	Inferior al promedio	19	21.1	21.1	35.6
Válido	Superior al promedio	20	22.2	22.2	57.8
	Alto	4	4.4	4.4	62.2
	Muy alto	34	37.8	37.8	100.0
	Total	90	100.0	100.0	

La tabla 22 muestra que en conjunto, los dos niveles superiores ("Alto" y "Muy alto") abarcan un **42,2%** de la muestra, mostrando una tendencia generalizada hacia este estilo de pensamiento. Esto indica que una proporción significativa de estudiantes tiene una marcada tendencia a un estilo de pensamiento liberal, caracterizado por la disposición al cambio, la flexibilidad en el aprendizaje y la apertura a nuevas ideas y métodos. Sin embargo, aunque la mayoría de los estudiantes muestra altos niveles de pensamiento liberal, más de un tercio de la muestra tiene una inclinación baja o moderada hacia este estilo.

Figura 12

Niveles del estilo liberal de la dimensión inclinación

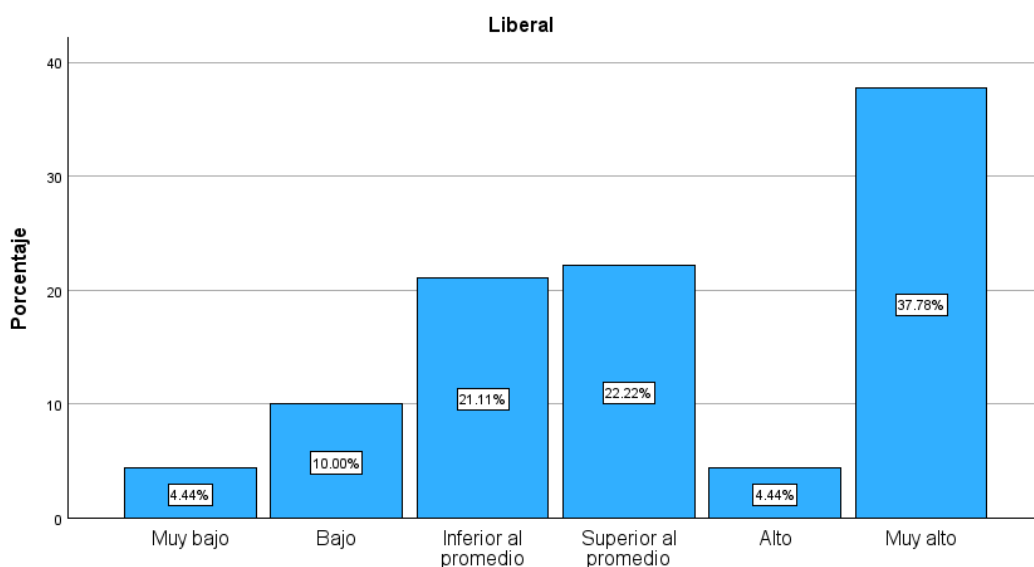


Tabla 23

Niveles del estilo conservador de la dimensión inclinación

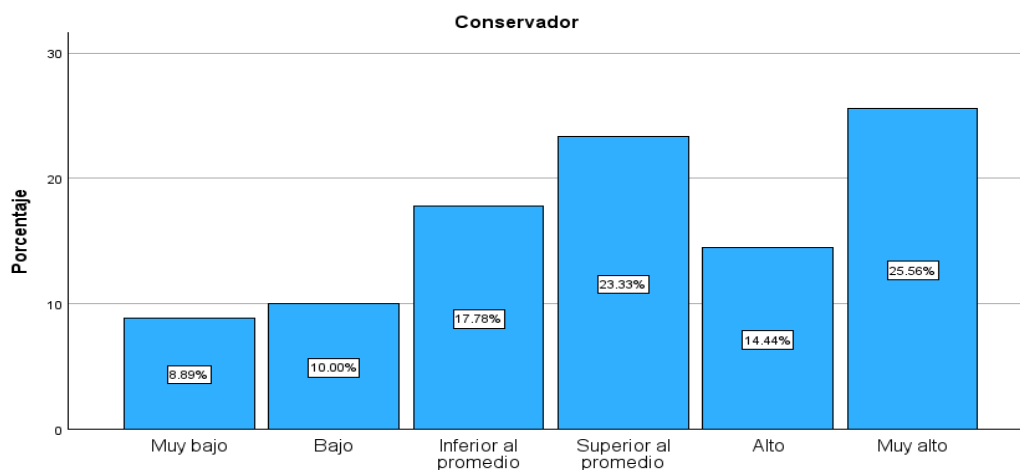
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	8	8.9	8.9	8.9

Bajo	9	10.0	10.0	18.9
Inferior al promedio	16	17.8	17.8	36.7
Superior al promedio	21	23.3	23.3	60.0
Alto	13	14.4	14.4	74.4
Muy alto	23	25.6	25.6	100.0
Total	90	100.0	100.0	

La Tabla 23 muestra que el **40%** (nivel “Muy Alto” y “Alto”) de los estudiantes de la muestra tiene una marcada inclinación hacia el pensamiento conservador, caracterizado por la preferencia por la estabilidad, el orden y las reglas preestablecidas en su enfoque del aprendizaje. Por lo cual 60% de estudiantes muestran una menor tendencia al pensamiento conservador, lo que sugiere una apertura relativa hacia enfoques menos estructurados o tradicionales en el aprendizaje.

Figura 13

Niveles del estilo conservador de la dimensión inclinación



A continuación, se presentará lo resultados que responden al objetivo específico 2: Identificar las estrategias de aprendizaje de estudiantes de psicología de tercer y cuarto ciclo de educación superior.

6.2. Estadísticos descriptivos y niveles de los indicadores de las dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control

	Estrategias Motivacionales	Componentes afectivos	Metacognitivas	De control del contexto, interacción social y manejo de recursos
N	Válido 90	90	90	90
	Perdidos 0	0	0	0
Media	3,9461	3,3333	3,499	3,811
Mediana	4,0000	3,2500	3,400	3,7894
Desv. Desviación	,51299	,78701	,5345	,586

La Tabla 24 muestra que las estrategias motivacionales presentan una media cercana a 4, lo que indica que los estudiantes tienden a emplear estas estrategias

con alta frecuencia. La mediana confirma este hallazgo, ubicándose en 4. La baja desviación estándar (0.51299) sugiere que los puntajes están poco dispersos alrededor de la media, es decir, la mayoría de los estudiantes tienen niveles similares de uso de estrategias motivacionales. El promedio para los componentes afectivos (3.3333) sugiere un uso moderado de estas estrategias. La mediana de **3.25** confirma esta tendencia. Sin embargo, la desviación estándar alta (0.78701) indica una mayor variabilidad en los puntajes individuales: algunos estudiantes utilizan estos componentes con frecuencia, mientras que otros lo hacen de manera menos consistente. Las estrategias metacognitivas presentan una media moderadamente alta de 3.499, con una mediana cercana (3.400). Esto indica que los estudiantes tienden a emplear estrategias metacognitivas con relativa frecuencia, aunque no de manera tan predominante como las motivacionales. La desviación estándar de **0.5345** es baja, lo que sugiere consistencia en los puntajes de los participantes. El grupo de estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos presenta una media alta (3.811) y una mediana de **3.7894**, lo que indica un uso frecuente de estas estrategias por parte de los estudiantes. La desviación estándar de 0.586 muestra una moderada dispersión en los puntajes, reflejando cierta variabilidad en el uso de estas estrategias entre los estudiantes.

Tabla 25

Niveles de las estrategias motivacionales de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1	1,1	1,1	1,1
	Regular	9	10,0	10,0	11,1

Alto	54	60,0	60,0	71,1
Muy alto	26	28,9	28,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

La Tabla 25 muestra que en los niveles “Alto” y “Muy Alto” hay 60% y 28.9% de los estudiantes de la muestra lo que sugiere que la mayoría de estudiantes de la muestra mantiene una alta frecuencia de uso de estas estrategias. Esto podría estar relacionado con un perfil académico caracterizado por la persistencia y la autorregulación efectiva. Con respecto al grupo minoritario, estos podrían beneficiarse de intervenciones que fortalezcan la motivación intrínseca y el manejo de emociones en el aprendizaje.

Figura 14

Niveles de las estrategias motivacionales de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control

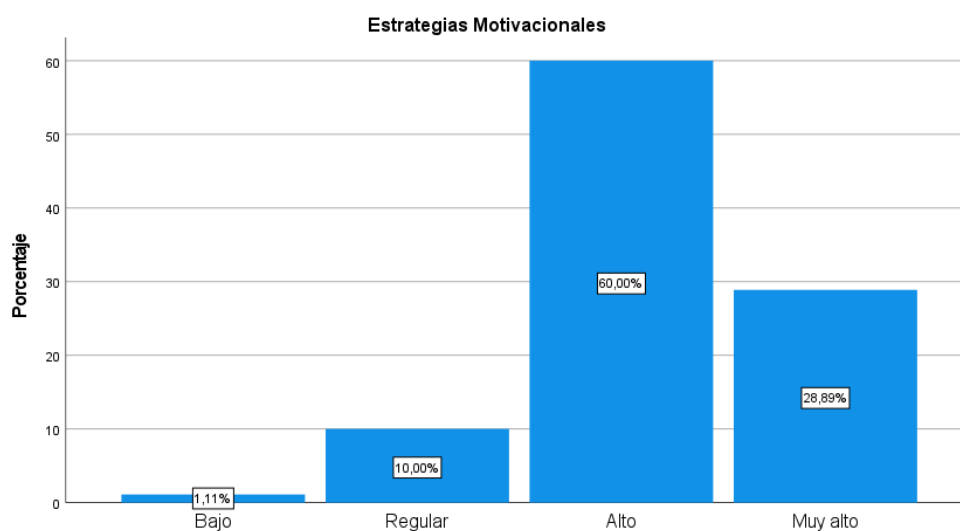


Tabla 26

Niveles de los componentes afectivos de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	1,1	1,1	1,1
Bajo	8	8,9	8,9	10,0
Regular	48	53,3	53,3	63,3
Alto	26	28,9	28,9	92,2
Muy alto	7	7,8	7,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

La Tabla 26 muestra que aproximadamente el 30% de la muestra (niveles “Muy Alto” y “Alto”) tiene una gestión emocional adecuada y una buena disposición afectiva hacia el aprendizaje. La mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel regular de componentes afectivos, lo que indica que estos aspectos están presentes en sus procesos de aprendizaje, aunque no en niveles óptimos. Este es un grupo clave para intervenir, ya que pequeñas mejoras podrían generar un impacto significativo.

Figura 15

Niveles de los componentes afectivos de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control

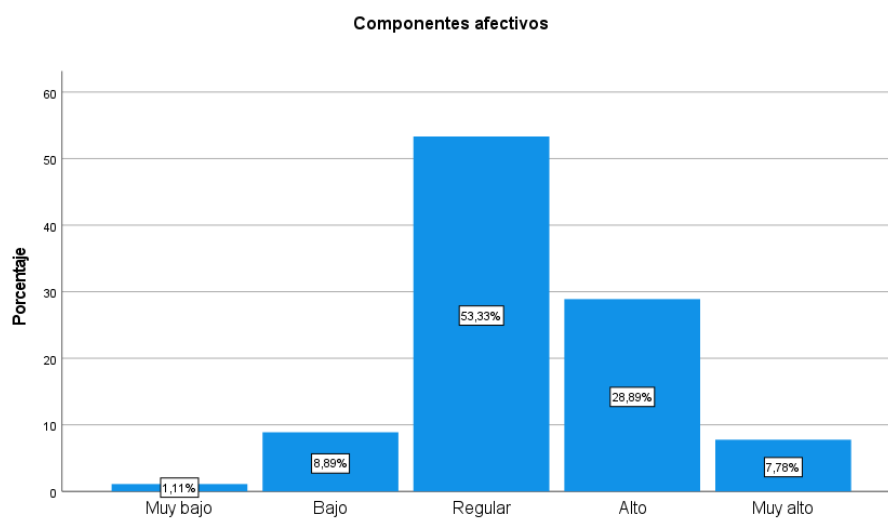


Tabla 27

Niveles de las estrategias metacognitivas de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	2	2,2	2,2	2,2
Regular	22	24,4	24,4	26,7
Alto	45	50,0	50,0	76,7
Muy alto	21	23,3	23,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	

La Tabla 27 nos muestra que el 73,3% de estudiantes de la muestra utilizan las estrategias cognitivas, lo que refleja excelente habilidad para planificar,

monitorear y evaluar su aprendizaje, posicionándolos como estudiantes autónomos y efectivos.

Asimismo, aproximadamente el 25% de estudiantes de muestra utiliza estrategias metacognitivas de manera limitada o inconsistente, lo que indica que hay un potencial considerable para mejorar estas prácticas a través de intervención.

Figura 16

Niveles de las estrategias metacognitivas de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control

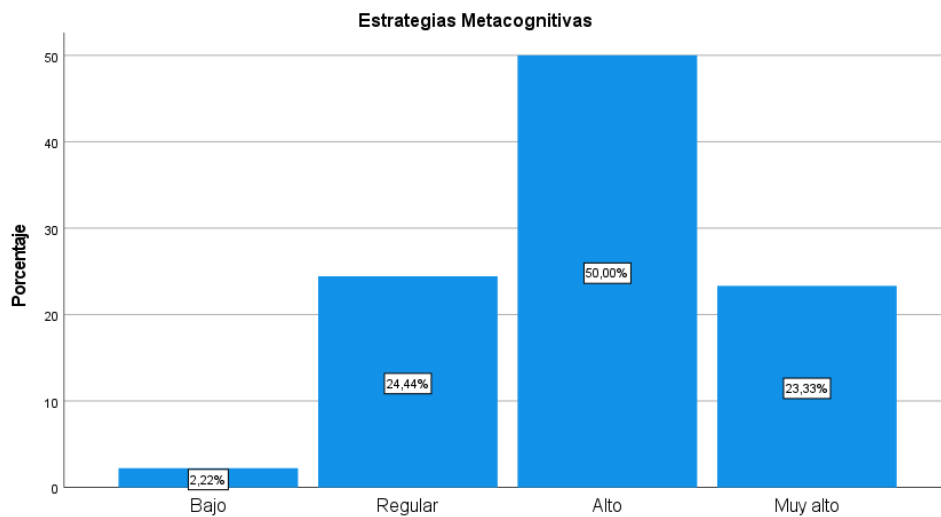


Tabla 28

Niveles de las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Bajo	6	6,7	6,7	6,7
Válido	Regular	23	25,6	25,6	32,2
	Alto	39	43,3	43,3	75,6

Muy alto	22	24,4	24,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

La Tabla 28 indica que, de la muestra, el 24,4% esta en el nivel “Muy Alto” y el 43,3% esta en el nivel “Alto”, lo que refleja una excelente capacidad para aplicar estas estrategias, posicionándolos como estudiantes efectivos y autónomos en la gestión de su contexto y recursos. Asimismo, en el porcentaje restante de estudiantes de la muestra su aplicación puede ser inconsistente o limitada, dejando margen para mejorar su efectividad en el manejo del contexto y la interacción social en entornos de aprendizaje.

Figura 17

Niveles de las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control

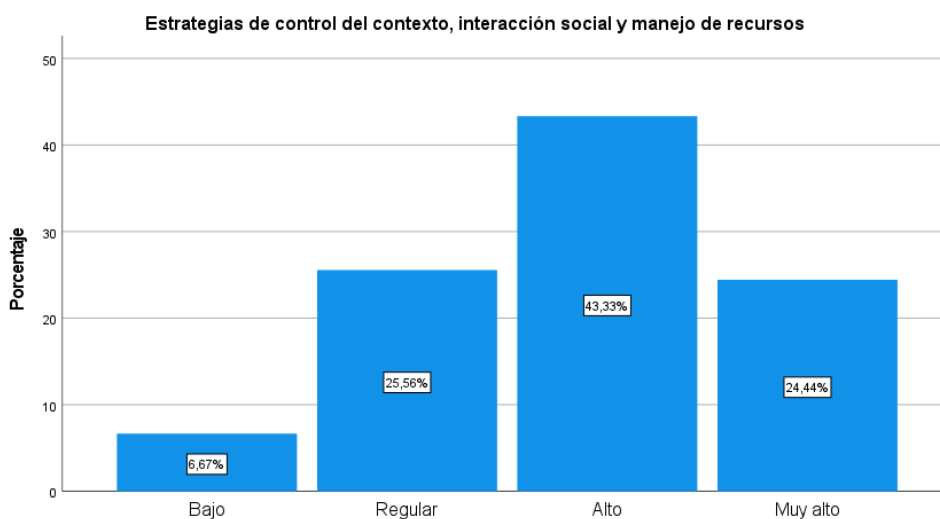


Tabla 29

Estadísticos descriptivos de los indicadores de la dimensión estrategias cognitivas

	Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información	Estrategia de procesamiento y uso de la información
N		
Válido	90	90
Perdidos	0	0
Media	3,65833	3,76231
Mediana	3,56250	3,7173
Desv. Desviación	,660588	,6444

La Tabla 29 muestra que en cuanto a las estrategias de búsqueda, recogida y selección de información la media es 3.658 lo que sugiere que, en promedio, los estudiantes tienen un nivel moderadamente alto en esta dimensión. Esto implica que la mayoría de los participantes poseen habilidades adecuadas para buscar, recoger y seleccionar información relevante, aunque todavía existe espacio para fortalecer estas competencias. La mediana (3.5625) es cercana a la media, lo que indica una distribución equilibrada de los datos sin valores atípicos significativos, esto sugiere una distribución relativamente uniforme en el rendimiento de los estudiantes en esta área. La desviación estándar de 0.6606 muestra una dispersión moderada de los resultados. Esto significa que, aunque los estudiantes tienen un desempeño en su

mayoría similar, todavía existen algunas diferencias individuales en el nivel de competencia en esta dimensión.

Con respecto a las estrategias de procesamiento y uso de la información la media de 3.762 indica un nivel relativamente alto en esta dimensión, lo que sugiere que los estudiantes, en promedio, aplican habilidades de procesamiento y uso de información de manera eficiente y efectiva. La mediana cercana a la media (3.7173) también refleja una distribución equilibrada y sin sesgos extremos, lo que significa que los datos no están afectados significativamente por valores atípicos. La desviación estándar de 0.6444 indica una dispersión baja a moderada. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes tienen un desempeño bastante consistente en el uso y procesamiento de información, aunque existen algunas diferencias individuales.

Tabla 30

Niveles de las estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información de la dimensión estrategias cognitivas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	2	2,2	2,2	2,2
Regular	35	38,9	38,9	41,1
Alto	37	41,1	41,1	82,2
Válido				
Muy alto	16	17,8	17,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

La Tabla 30 muestra que los porcentajes en los niveles “Muy Alto” y “Alto” son 17,8% y 41,1% respectivamente, lo que significa que tienen habilidades excepcionales para buscar, recoger y seleccionar información relevante y útil para sus procesos educativos. Esto resalta un desempeño avanzado en competencias cognitivas y metacognitivas. Por lo cual un porcentaje significativo de estudiantes de la muestra posee habilidades moderadas en esta dimensión.

Figura 18

Niveles de las estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información de la dimensión estrategias cognitivas

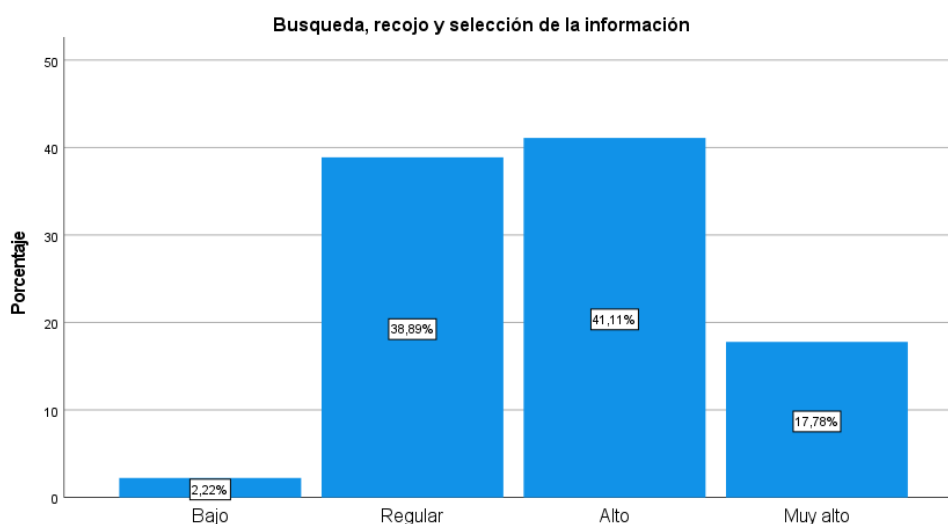


Tabla 31

Niveles de las estrategias de procesamiento y uso de la información de la dimensión estrategias cognitivas

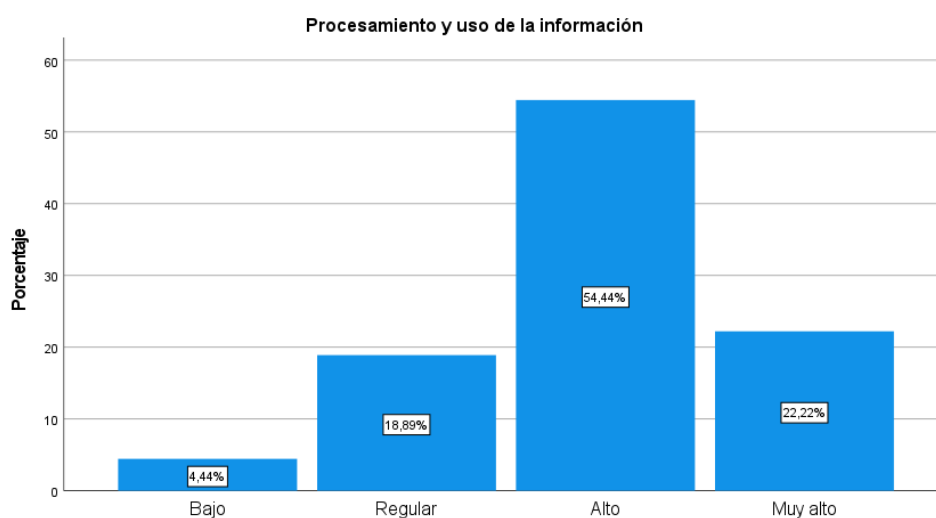
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	4	4,4	4,4	4,4
	Regular	17	18,9	18,9	23,3

Alto	49	54,4	54,4	77,8
Muy alto	20	22,2	22,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	

La Tabla 31 muestra que los porcentajes en los niveles “Muy Alto” y “Alto” son 22,2% y 54,4% respectivamente, lo cual significa que estos estudiantes poseen habilidades avanzadas en el procesamiento y uso de información, lo cual les permite relacionar conceptos, sintetizar datos y aplicarlos en contextos complejos y académicos. Esto indica también que en el demás estudiante su capacidad para procesar y utilizar información es moderada, y podrían beneficiarse significativamente de actividades y estrategias pedagógicas adicionales que refuercen su habilidad para procesar y aplicar conceptos académicos de manera efectiva.

Figura 19

Niveles de las estrategias de procesamiento y uso de la información de la dimensión estrategias cognitivas



A continuación, se presentará lo resultados que responden al objetivo general: Determinar la relación entre estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje de estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana

Tabla 32

Correlación de Pearson entre la variable estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje

		ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE						
		EM	CA	MC	CC	BRSI	PUI	
ESTILOS DE PENSAMIENTO	LE	r	,441**	,269*	,627**	,449**	,543**	,589**
		p	0.000	0.010	0.000	0.000	0.000	0.000
		N	90	90	90	90	90	90
	EJ	r	,414**	,233*	,403**	,375**	,391**	,518**
		p	0.000	0.027	0.000	0.000	0.000	0.000
		N	90	90	90	90	90	90
	JU	r	,425**	,222*	,530**	,553**	,563**	,586**
		p	0.000	0.036	0.000	0.000	0.000	0.000
		N	90	90	90	90	90	90
	MO	r	,396**	,390**	,380**	,341**	,332**	,423**
		p	0.000	0.000	0.000	0.001	0.001	0.000
		N	90	90	90	90	90	90
JE	r	,463**	,283**	,608**	,509**	,428**	,535**	
	p	0.000	0.007	0.000	0.000	0.000	0.000	
	N	90	90	90	90	90	90	
OL	r	,302**	,225*	,243*	0.204	,230*	,226*	
	p	0.004	0.033	0.021	0.054	0.029	0.032	
	N	90	90	90	90	90	90	

ESTILOS DE PENSAMIENTO		r	,438**	,344**	,538**	,372**	,367**	,478**
	AN	p	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000
		N	90	90	90	90	90	90
		r	,229*	,306**	,212*	,235*	,220*	,262*
	GL	p	0.030	0.003	0.045	0.026	0.037	0.013
		N	90	90	90	90	90	90
		r	,415**	,230*	,445**	,406**	,414**	,437**
	LO	p	0.000	0.029	0.000	0.000	0.000	0.000
		N	90	90	90	90	90	90
		r	,317**	0.153	,301**	0.190	,332**	,345**
		p	0.002	0.149	0.004	0.072	0.001	0.001
		N	90	90	90	90	90	90
		r	,298**	,245*	,400**	,428**	,360**	,439**
	EX	p	0.004	0.020	0.000	0.000	0.000	0.000
		N	90	90	90	90	90	90
		r	,426**	,225*	,586**	,445**	,556**	,554**
	LI	p	0.000	0.033	0.000	0.000	0.000	0.000
		N	90	90	90	90	90	90
		r	,286**	0.121	0.198	,229*	,246*	,302**
	CO	p	0.006	0.256	0.061	0.030	0.019	0.004
		N	90	90	90	90	90	90

Nota. Interpretación de siglas. LE: legislativo, EJ: ejecutivo. JU: judicial, MO: monárquico, JE: jerárquico, OL: oligárquico, AN: anárquico, LO: local, GL: global, IN: interno, EX: externo, LI: liberal, CO: conservador, EM: estrategias motivacionales, CA: componentes afectivos, ME: metacognitivas, CC: control de

contexto, BRSI: búsqueda, recolección y selección de información, PUI: procesamiento y uso de la información.

Se puede apreciar en la Tabla 32 la correlación para las variables estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje, que luego de aplicar el coeficiente de correlación de Pearson se obtuvieron los siguientes resultados:

- A partir de estos resultados se observó que el pensamiento legislativo tiene una correlación alta con las estrategias de aprendizaje metacognitivas ($r = .627$); tiene una correlación moderada con las estrategias motivacionales ($r = .441$), las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($r = .449$), las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .543$) y con las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .589$). Asimismo, tiene una correlación baja con las estrategias de componentes afectivos ($r = .269$).
- A partir de estos resultados se observó que el pensamiento ejecutivo tiene una correlación moderada con las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .518$), con las estrategias motivacionales ($r = .414$), y con las estrategias de aprendizaje metacognitivas ($r = .403$). Asimismo, tiene una correlación baja con las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .391$), las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($r = .375$), y con las estrategias de componentes afectivos ($r = .233$).
- También se observó que el pensamiento judicial tiene una correlación moderada con las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .586$), las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .563$), las estrategias de control de contexto,

interacción social y manejo de recursos ($r = .553$), las estrategias de aprendizaje metacognitivas ($r = .530$) y con las estrategias motivacionales ($r = .425$). Por otra parte, tiene una correlación baja con las estrategias de componentes afectivos ($r = .222$).

- A partir de estos resultados se observó que el pensamiento monárquico tiene una correlación moderada con las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .423$), mientras que tiene una correlación baja con las estrategias motivacionales ($r = .396$), las estrategias de componentes afectivos ($r = .390$), las estrategias de aprendizaje metacognitivas ($r = .380$), las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($r = .341$) y con las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .332$).

- A partir de estos resultados se observó que el pensamiento jerárquico tiene una correlación alta con las estrategias de aprendizaje metacognitivas ($r = .608$), mientras que tiene una correlación moderada con las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .535$), las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($r = .509$), las estrategias motivacionales ($r = .463$) y con las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .428$). Por otro lado, tiene una correlación baja con las estrategias de componentes afectivos ($r = .283$).

- Se puede observar también que el EP oligárquico tiene una correlación baja con las estrategias motivacionales ($r = .302$), las estrategias metacognitivas ($r = .243$), las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .230$), las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .226$), las estrategias de componentes afectivos ($r =$

.225) y con las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($r = .204$).

- A partir de estos resultados se observó que el pensamiento anárquico tiene una correlación moderada con las estrategias metacognitivas ($r = .538$), las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .478$) y con las estrategias motivacionales ($r = .438$). El estudio reveló además que este estilo de pensamiento tiene una correlación baja con las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($r = .372$), las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .367$) y con las estrategias de componentes afectivos ($r = .344$).

- Con respecto al estilo de pensamiento global se obtuvo que tiene una correlación baja con las estrategias de componentes afectivos ($r = .306$), las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .262$), las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($r = .235$), las estrategias motivacionales ($r = .229$), las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .220$) y con las estrategias metacognitivas ($r = .212$).

- En cuanto al estilo de pensamiento local se encontró una correlación moderada con las estrategias metacognitivas ($r = .445$), las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .437$), las estrategias motivacionales ($r = .415$), las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .414$) y con las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($r = .406$). Asimismo, presenta una correlación baja con las estrategias de componentes afectivos ($r = .230$).

- Los resultados mostraron que el estilo de pensamiento interno tiene una correlación baja con las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .345$), las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .332$), las estrategias motivacionales ($r = .317$), y con las estrategias metacognitivas ($r = .301$), por otra parte tiene una correlación muy baja con las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($r = .190$) y con las estrategias de componentes afectivos ($r = .153$).
- Los resultados permitieron observar que el estilo de pensamiento externo tiene una correlación moderada con las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .439$), con las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($r = .428$) y con las estrategias metacognitivas ($r = .400$). Asimismo, se observó que este estilo de pensamiento tiene una correlación baja con las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .360$), las estrategias motivacionales ($r = .298$) y con las estrategias de componentes afectivos ($r = .245$).
- A partir de estos resultados se observó que el pensamiento liberal tiene una correlación moderada con las estrategias metacognitivas ($r = .586$), las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .556$), las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .554$), las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($r = .445$) y con las estrategias motivacionales ($r = .426$). Cabe indicar que este estilo de pensamiento tiene una correlación baja con las estrategias de componentes afectivos ($r = .225$).

- En cuanto al estilo de pensamiento conservador se encontró que tiene una correlación baja con las estrategias de procesamiento y uso de la información ($r = .302$), las estrategias motivacionales ($r = .286$), las estrategias de búsqueda, recolección y selección de la información ($r = .246$), y con las estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($r = .229$); mientras que tiene una correlación muy baja con las estrategias metacognitivas ($r = .198$) y con las estrategias de componentes afectivos ($r = .121$).

En base a los resultados presentados se determina que este hallazgo permite aceptar la Hipótesis General del estudio, que es identificar si existe relación entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.

VII. Discusión

Los resultados de este estudio revelan una correlación positiva y significativa entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0.663. Este hallazgo sugiere que los estudiantes tienden a adoptar estrategias de aprendizaje que están alineadas con sus estilos de pensamiento predominantes. Por ejemplo, aquellos con un estilo de pensamiento más estructurado pueden preferir estrategias de aprendizaje organizadas y planificadas, mientras que los estudiantes con un estilo de pensamiento más creativo pueden inclinarse por estrategias que permitan mayor flexibilidad e innovación. Este resultado es consistente con la teoría del autogobierno mental de Sternberg, que postula que las personas tienden a elegir y utilizar estrategias cognitivas que son congruentes con su manera de pensar y procesar la información.

Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas que también han encontrado una relación significativa entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, Basurto (2021), encontró una correlación similar en estudiantes de Medicina Humana de una Universidad Privada de Lima en el cual evidencio una relación entre las estrategias de aprendizaje y los estilos de pensamiento cuyo valor es de 0,000 ($p < 0.05$), con un grado de correlación de 0.603, por lo cual concluyo que existe una correlación significativa entre esas dos variables, siendo una relación buena positiva.

En relación con los Estilos de Pensamiento, existe una cierta correspondencia con lo señalado por Díaz-Vélez y Gordillo-Carbonel (2019), quienes indicaron que los estilos de pensamiento predominantes por dimensión son: jerárquico en cuanto a la forma (49,1%), legislativo en función (51,2%), local en el

nivel de actuación (45,8%), externo en el alcance (50%) y liberal en cuanto a la inclinación (60,8%). De manera similar, los resultados de la presente investigación revelan que en nuestra población el estilo de pensamiento predominante es el jerárquico en cuanto a la forma (66,78%), abordando las situaciones desde diversos ángulos; legislativo en función (62,27%), lo que sugiere una alta demanda de creatividad; local en nivel de actuación (58,22%), destacando un enfoque en aspectos específicos; externo en alcance (48,69%), con un enfoque de trabajo en equipo; y liberal en inclinación (43,76%), mostrando una preferencia por crear nuevas maneras de realizar tareas. Teóricamente, estos resultados refuerzan el enfoque de Sternberg (1997) sobre los estilos de pensamiento, particularmente su propuesta de que los estilos más estructurados, como el jerárquico, facilitan la adopción de estrategias de aprendizaje más profundas y eficientes. Asimismo, investigaciones como las de Valadez, M., y Zaraboso, D. (2017) subrayan que las variaciones en los estilos de pensamiento pueden estar influenciadas por diferentes contextos, como el área de especialización o el tipo de universidad, lo que podría explicar las discrepancias entre los estudios mencionados y los resultados de este trabajo.

Por otro lado, en esta investigación, se encontró que el 88,9% de los estudiantes de psicología tienden a usar estrategias motivacionales en la dimensión afectiva, de apoyo y control. Esto sugiere una fuerte orientación hacia técnicas que fomentan la motivación y el apoyo emocional en el proceso de aprendizaje. En contraste, en la dimensión cognitiva, las estrategias de procesamiento y uso de la información predominan con un 76,6%, indicando que los estudiantes también priorizan métodos que facilitan la comprensión y la aplicación de la información.

Estos resultados confirman la hipótesis de que los estudiantes en niveles avanzados tienden a utilizar estrategias que no solo apoyan su motivación interna, sino que también optimizan el procesamiento de la información, este patrón resalta una combinación equilibrada entre el manejo emocional y el procesamiento cognitivo, lo cual puede ser indicativo de una madurez en el enfoque de las estrategias de aprendizaje a medida que avanzan en sus estudios.

Comparando estos resultados con el estudio de Bruce (2016), encontramos algunas diferencias notables. Bruce reportó que la estrategia de apoyo fue la más frecuentemente utilizada entre los estudiantes de Microeconomía, mientras que las estrategias de organización fueron menos frecuentes. Esto puede reflejar un contexto diferente, ya que el estudio de Bruce se realizó en una disciplina distinta y en un nivel académico inferior. Además, la tendencia general a no utilizar estrategias de aprendizaje en su investigación podría contrastar con la alta utilización de estrategias motivacionales y cognitivas observada en nuestra muestra de estudiantes de psicología.

Las diferencias entre los estudios podrían estar influenciadas por varios factores, incluyendo el tipo de curso, el enfoque pedagógico, y las necesidades específicas de los estudiantes en cada disciplina. Por ejemplo, los estudiantes de Microeconomía podrían enfrentar desafíos diferentes que afectan sus elecciones estratégicas en comparación con los estudiantes de psicología.

Teóricamente, los resultados de nuestra investigación respaldan la importancia de integrar tanto estrategias motivacionales como cognitivas en el proceso de aprendizaje. La alta prevalencia de estrategias motivacionales sugiere que el apoyo emocional y la motivación son cruciales para el éxito académico en niveles avanzados. La predominancia de las estrategias de procesamiento y uso de

la información, por otro lado, destaca la relevancia de habilidades cognitivas avanzadas para el manejo eficaz de la información.

Estos hallazgos pueden alinearse con teorías del aprendizaje que subrayan la interacción entre la motivación y el procesamiento cognitivo. La teoría del autocontrol y la regulación emocional puede ayudar a explicar por qué los estudiantes priorizan estrategias motivacionales, mientras que la teoría del procesamiento de la información puede clarificar la importancia de las estrategias cognitivas en el aprendizaje profundo.

Desde una perspectiva práctica, los resultados sugieren que los programas educativos deben reforzar tanto el apoyo emocional como las habilidades cognitivas de los estudiantes. Los docentes podrían beneficiarse al integrar técnicas que fomenten la motivación y el apoyo en sus métodos de enseñanza, mientras que también deben enfatizar estrategias efectivas para el procesamiento de la información. La creación de talleres y recursos que aborden ambos aspectos podría mejorar el rendimiento académico y la experiencia de aprendizaje general.

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones importantes para el diseño de programas educativos y la formación docente. Reconocer la relación entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje puede ayudar a los educadores a personalizar la enseñanza para que sea más efectiva. Por ejemplo, los programas educativos podrían incluir evaluaciones de estilos de pensamiento al inicio del curso para adaptar las estrategias de enseñanza a las preferencias cognitivas de los estudiantes. Además, los docentes pueden ser capacitados para identificar y apoyar diferentes estilos de pensamiento en el aula, lo que podría mejorar la eficacia del aprendizaje y la satisfacción del estudiante.

A pesar de la relevancia de estos hallazgos, es importante considerar las limitaciones del estudio. El tamaño de la muestra, limitado a 90 estudiantes de una sola universidad, puede restringir la generalización de los resultados. Además, el uso del muestreo por conveniencia puede introducir sesgos en la selección de participantes. Otra limitación es la dependencia de cuestionarios auto informados para medir tanto los estilos de pensamiento como las estrategias de aprendizaje, lo que puede estar sujeto a sesgos de respuesta. Estas limitaciones deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados, ya que podrían haber influido en la magnitud y la dirección de las correlaciones encontradas.

Futuras investigaciones podrían abordar estas limitaciones ampliando la muestra a una población más diversa y utilizando métodos de muestreo aleatorio para mejorar la representatividad. Además, sería valioso utilizar una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos para explorar más a fondo la relación entre estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, estudios longitudinales podrían proporcionar una mejor comprensión de cómo esta relación evoluciona a lo largo del tiempo. También sería interesante investigar cómo otros factores, como la motivación y el entorno de aprendizaje, interactúan con los estilos de pensamiento para influir en la elección de estrategias de aprendizaje.

En resumen, este estudio aporta evidencia significativa sobre la correlación entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje, subrayando la importancia de considerar las diferencias cognitivas individuales en el diseño de estrategias pedagógicas. Estos hallazgos no solo contribuyen al cuerpo de conocimiento existente, sino que también tienen el potencial de influir en prácticas educativas más personalizadas y efectivas. Profundizar en la comprensión de esta

relación es crucial para optimizar los resultados de aprendizaje y mejorar la experiencia educativa en general.

VIII. Conclusiones

El presente estudio ha permitido identificar y comprender la relación existente entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología de una universidad privada en Lima Metropolitana. A través del análisis de los datos recolectados y el uso de técnicas estadísticas correlacionales, se han obtenido hallazgos relevantes que permiten formular las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes de psicología del tercer y cuarto ciclo de educación superior poseen diferentes estilos de pensamiento. Los resultados confirman que los estudiantes de psicología de tercer y cuarto ciclo poseen una variedad significativa en los estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje. En cuanto a los estilos de pensamiento, se observa una predominancia en los estilos legislativo (57.7%), jerárquico (56.6%), local (43.3%), externo (55.6%) y liberal (42.2%).
- Los estudiantes de psicología del tercer y cuarto ciclo de educación superior poseen diferentes estrategias de aprendizaje. Según los resultados obtenidos destacan las estrategias motivacionales (88.9%) en la dimensión afectiva, de apoyo y control, y las estrategias de procesamiento y uso de la información (76.6%) en la dimensión cognitiva. Los análisis adicionales realizados para identificar los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje predominantes en los estudiantes revelaron que las dimensiones de función y forma en los estilos de pensamiento, y las estrategias afectivas, de apoyo y de control en las estrategias de aprendizaje, son las más prevalentes. Este hallazgo sugiere una tendencia hacia un enfoque de

aprendizaje que favorece la organización y el control emocional, lo que podría ser fundamental para optimizar el rendimiento académico.

- Existe relación entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana. El análisis de correlación de Pearson revela que los estilos de pensamiento legislativo y jerárquico presentan las correlaciones más altas con las estrategias de aprendizaje metacognitivas ($r = .627$ y $r = .608$, respectivamente), lo que evidencia que los estudiantes que prefieren la autonomía, la creatividad y la planificación estructurada tienden a emplear estrategias que implican autorregulación y supervisión consciente del aprendizaje. En contraste, estilos como el oligárquico y el global muestran correlaciones bajas o muy bajas con las mismas estrategias, sugiriendo que estos estilos no favorecen un aprendizaje autorregulado y estratégico.

Se observó que los estilos de pensamiento legislativo, ejecutivo y judicial tienen correlaciones moderadas o altas con estrategias relacionadas con el procesamiento y uso de la información, la motivación y el manejo de recursos. Esto indica que estos estilos, que favorecen tanto la resolución de problemas como la adherencia a estructuras, se asocian con el uso de múltiples estrategias. Sin embargo, estilos como el monárquico, conservador e interno muestran correlaciones predominantemente bajas con estas estrategias, lo que refleja un enfoque de aprendizaje menos dinámico o flexible.

En todos los estilos de pensamiento evaluados, las estrategias de componentes afectivos muestran correlaciones bajas o muy bajas (r entre

.121 y .344). Esto evidencia que, independientemente del estilo de pensamiento predominante, estas estrategias tienen un impacto limitado en el desarrollo de las competencias cognitivas y de aprendizaje de los estudiantes de Psicología.

La presencia de una asociación significativa entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje sugiere que los programas educativos podrían beneficiarse al considerar cómo los estilos de pensamiento influyen en la selección y uso de estrategias de aprendizaje. La comprensión de estas relaciones puede ayudar a diseñar estrategias pedagógicas más efectivas y personalizadas para mejorar el proceso de aprendizaje en función de las características individuales de los estudiantes.

Aunque los resultados son indicativos, es importante considerar que el estudio se centró en una muestra específica de estudiantes de psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana. Sería beneficioso realizar investigaciones adicionales con muestras más diversas y en diferentes contextos educativos para generalizar los hallazgos. Además, explorar cómo otras variables pueden moderar la relación entre estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje podría proporcionar una comprensión más completa del fenómeno.

En resumen, esta investigación aporta evidencia significativa sobre la correlación entre estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje, destacando la importancia de considerar las características cognitivas individuales en el diseño de estrategias pedagógicas. Las conclusiones obtenidas proporcionan una base sólida para futuras investigaciones y para la implementación de mejoras en el ámbito educativo.

IX. Recomendaciones

Basado en las conclusiones del estudio, se indican algunas limitaciones que se presentaron durante la investigación, para posteriormente plantear recomendaciones en futuros trabajos y prácticas educativas.

El tiempo disponible para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos estuvo limitado por el calendario académico de la universidad, que incluye exámenes, trabajos y otras actividades estudiantiles. Esto pudo haber afectado la disponibilidad de los participantes para responder los cuestionarios con calma y atención.

Al tratarse de una universidad privada, la autorización para realizar la recolección de datos dependió de los permisos institucionales. Este proceso pudo limitar el alcance de la muestra al restringir el acceso únicamente a ciertos cursos, horarios o niveles académicos, lo que podría sesgar los resultados.

Dado el contexto universitario, los cuestionarios debieron ser aplicados dentro de un tiempo reducido para no interferir con las actividades académicas de los estudiantes. Esto podría haber influido en la calidad de las respuestas, especialmente si los estudiantes percibieron presión por el tiempo disponible.

La participación fue voluntaria, y el nivel de interés o disposición de los estudiantes pudo variar dependiendo de su carga académica, lo que posiblemente afectó la representatividad de la muestra.

Los instrumentos se aplicaron en un entorno universitario que no siempre fue completamente controlado. Factores como distracciones en el aula, ruido ambiental o interrupciones pudieron influir en la concentración de los estudiantes al responder.

Aunque se utilizaron instrumentos validados para medir las variables, la elección estuvo limitada por la disponibilidad de herramientas específicas adaptadas al contexto peruano, lo que podría afectar la precisión con la que se midieron los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje en esta población.

El diseño transversal utilizado implica que los datos se recopilaron en un único punto en el tiempo, por lo que no fue posible observar la evolución de las variables a lo largo de los semestres académicos o identificar cambios causados por factores contextuales.

La aplicación de los instrumentos coincidió con las fechas de evaluación, que potencialmente influyeron en la disposición de los participantes o su desempeño en los cuestionarios.

A partir de estas limitaciones se indica a continuación, algunas recomendaciones.

Para mejorar la generalización de los resultados, se sugiere realizar estudios futuros que incluyan estudiantes de Psicología de diferentes universidades, tanto públicas como privadas, y de diversas regiones del país. Esto permitirá comparar cómo las variables de estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje varían según el contexto institucional, cultural y geográfico.

Considerando la limitación del diseño transversal, se recomienda realizar investigaciones longitudinales que evalúen cómo los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje evolucionan a lo largo de la carrera universitaria. Esto permitiría identificar patrones de desarrollo y los factores que influyen en el cambio o estabilidad de estas variables.

Dado que la elección de instrumentos puede estar limitada por la falta de adaptaciones al contexto peruano, se propone diseñar o validar escalas específicas para medir estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje en población universitaria local. Esto garantizará una medición más precisa y relevante para futuras investigaciones.

Será valioso investigar cómo otras variables, como las metodologías de enseñanza, el perfil del docente, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes o el uso de tecnologías en el aprendizaje, afectan la relación entre estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje. Estas líneas de investigación podrían proporcionar una comprensión más completa de los factores que intervienen en el desempeño académico.

X. Referencias Bibliográficas

- Aguilar Rivera, M. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 207-226.
- Alarcón, A., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad, J., & Rodríguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 10-32.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>
- Alegre Bravo, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona*(12), 207-223.
<https://doi.org/https://doi.org/10.26439/persona2009.n012.284>
- Allueva, P., & Bueno, C. (2011). Estilos de Aprendizaje y Estilos de Pensamiento en estudiantes universitarios: Aprender a aprender y aprender a pensar. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura.*, 187(3), 261-266.
<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1437/1445>
- Arellano, A., & Meneses, P. (2014). Estilos de pensamiento que predominan en los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad de Tamaulipeca, Campus Reynosa. *XIX Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*.
<http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xix/docs/8.07.pdf>

- Barca, L. A., Peralbo, U. M., Porto, R. A., Santorum, P. R., & Vicente, C. F. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. . *Revista galego- portuguesa de psicoloxía e educación*, 21(1), 195-212.
- Basurto, A. P. (2021). *Relación entre las estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico y los estilos de pensamiento en estudiantes de Medicina de una universidad privada de Lima 2020*. Lima.
- Beltran LLera, J. A. (2003). Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Educación*(332), 55-73. <https://doi.org/DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Beltran, J., Garcia-Alcañiz, E., Moraleda, M., G. Calleja, F., & Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Bernabe Lillo, M., Suarez Suri, P. R., Espinoza Avila, M., Armijos Porozo, I., & Medina Godoy, A. A. (2022). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios ecuatorianos: Un estudio de caso en la provincia de Esmeraldas. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 000529. <https://doi.org/https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.9>
- Bruce Marticorena, L. (2016). *Estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de la Escuela de Negocios de la Universidad de Lima*. Universidad de Piura, Piura.
- Bueno , J., & Castanedo, C. (s.f.). *Psicología de la educación aplicada*.
- Bustos Alvarez, V. (2016). *Estrategias de aprendizaje, actitudes emprendedoras, autoconcepto, esperanza, satisfacción vital e inclinación al autoempleo: Un modelo explicativo en universitarios peruanos [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]*. Repositorio Institucional.

- Celemin Angarita, M., & Varon Zuñiga, D. (2018). Enseñanza de estrategias de aprendizaje desde la monitoria académica del área de Acompañamiento y Permanencia. *Revista Praxis Pedagogica*, 18(23), 139-153. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.23.2018.139-153>
- Cortellezzi, L. (2017). Estilos de Pensamiento y Creatividad desde la perspectiva de Estudiantes Universitarios de la Carrera de Publicidad. Argentina. Obtenido de <http://cosechador.siu.edu.ar/bdu3/Record/UDABD--oai%3Abibliotecadigital.uda.edu.ar%3A739>.
- Diaz-Velez, & Gordillo-Carbonel. (2019). Comparación de los estilos de pensamiento de una cohorte de estudiantes de medicina durante 2012 a 2019. *Revista de Educación Medica*, 12(4), 215-228. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.05.003>
- Domenech Betoret, F. (2012). Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula. *Revista de Educación*(358), 497-522.
- Dorado, A., Ascuntar, J., Garces, Y., & Obando, L. (2020). Programa de estrategias de aprendizaje para estudiantes de una institución educativa. *Praxis & Saber*, 11(25), 77-97. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9272>
- Dueñas, M. (2017). *Estrategias de aprendizaje y Comprensión Lectora en estudiantes del curso de Filosofía del programa de estudios básicos de la Universidad Ricardo Palma*. Tesis de Maestría, Universidad San Martín de Porres, Lima.
- Escurra, L. M., Delgado, A., & Quesada, M. (2001). Estilos de pensamiento en estudiantes de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(1), 9-

34.

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/50>

04

Freiberg Hoffmann, A., Ledesma, R., & Fernández Liporace, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires.

Revista de Psicología, 35(2), 535-573.

<https://doi.org/https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>

Gargallo, B., Jesus M., S. R., & Perez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de la estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Relieve, 15(2), 1-31.

<https://doi.org/https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4156>

Gomes , C., & Marques, E. (2016). Evidências de validade dos estilos de pensamento executivo, legislativo e judiciário.

Avaliação Psicológica, 15(3), 327-336. <https://doi.org/https://doi.org/10.15689/ap.2016.1503.05>

Gonzales-Pienda, J. A., y Nuñez, J. C. (2006). *Dificultades del aprendizaje escolar*.

Madrid: Pirámide.

Grigorenko, E., & Sternberg, R. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63(3), 295-312.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001440299706300301>

Hovencamp, S. (2014). The relationship between thinking styles and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers.

<https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-thinking-styles-emotional/docview/1496775659/se-2>

- Justicia, F., & Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. M. (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory ? Six recommendations for the twenty- first century. *Academy of Management Review*, 29(3), 388- 403.
- Maita Guedez, M. (2018). Estilos de Pensamiento y Enfoques Epistemológicos. *Scientific*, 3(7), 374-393. <https://doi.org/https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.19.374-393>
- Martha Valadez, H. (2009). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales. *Revista de Educación y Desarrollo*(11), 19-30.
- Meneses Santisbon, P. E. (2013). Relación entre estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento de profesores universitarios. *Revista de estilos de aprendizaje* , 6(11), 80-99.
- Meza, A. (2014). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Miranda, M. (1999). *Estudios Portugueses sobre Estilos de Pensamiento*. Lisboa: Universidad de Lisboa.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Visor dis. SA.
- Monereo, C. (2019). El aprendizaje estratégico en la universidad: Retos y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 287-306.

- Monteiro Inácio, A. L., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2021). Learning Strategies Assessment Scale for High School. *Psico-USF*, 26, 33-44.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1413-8271202126nesp05>
- Neisser, U. (2014). *Cognitive Psychology*. Psychology Press.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315736174>
- Nuñez, J. C., & Gonzales-Pianda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: variables cognitivos-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F. García, T., y Mckeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: Universidad de Michigan.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.
<http://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pozo, J. I. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizajes. En *Cuadernos de Pedagogía* (págs. 8-11).
- Pozo, J. I., & Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo, *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Rea Avila, M. M. (2020). *Estilos de pensamiento y estilos de enseñanza en relación a al práctica docente de los practicantes de un Instituto Pedagógico Nacional (Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia)*. Repositorio Institucional, Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8610>

- Reyes Santander, P., Aceituno, D., & Caceres, P. (2018). Estilos de pensamiento matemático de estudiantes con talento académico. *Revista de Psicología*, 36(1), 49-73. [https://doi.org/https://doi.org/10.18800/psico.201801.002](https://doi.org/10.18800/psico.201801.002)
- Robledo, P. (2010). Estilos de pensamiento y aprendizaje en estudiantes de magisterio y psicopedagogía: diferencias según curso y especialidad. *Estudios Pedagogicos*, 3(3), 27-36.
- Rodriguez Armas, W. R. (2019). *Estilos de pensamiento y creatividad de los estudiantes de diseño de un instituto privado, Independencia, 2019*. Universidad Cesar Vallejo, Lima.
- Roces, C., Tourón, J., y González, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Santoyo Telles, F., Rangel Romero, M., & Echerri Garces, D. (2017). Caracterización de la relación estilos de enseñanza-aprendizaje en la estadística, a propósito de un estudio en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 799-816. [https://doi.org/ https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.321](https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.321)
- Sternberg, R. (1997). *La creatividad en una cultura conformista, un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31(4), 197-224.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability*(6), 201-219.

- Sternberg, R., Castejon, J., & Bermejo, M. (1999). Estilo Intelectual y Rendimiento Académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 33-46.
<http://revistas.um.es/rie/article/view/122261>
- Schunk, D. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.
- Stumm, S., & Furnham, A. (2012). Learning approaches: association with typical intellectual, intelligence and the big five. *Personality and Individual Differences*, 53(25), 720-723.
- Trigoso Sanchez de Cevallos, C. E. (2019). *Actitud hacia las matemáticas en su dimensión afectiva y los estilos de pensamiento según su función en estudiantes de un instituto preuniversitario de Lima Metropolitana que postulan a carreras de ciencias o letras*. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Lima.
- Ugartetxea, J. (2021). Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve*, 7(2), 51-71.
- Valadez Huizar, M., & Zarabozo Enríquez de Rivera, D. (2017). Estilos de pensamiento y elección profesional en tres universidades mexicanas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-22.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29876>
- Vásquez Córdova, A. S. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista Complutense*, 32(2), 159-170. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5209/rced.68203>
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press

- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Spring-Verlag
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Millan, *M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching* (págs. 315-327). New York.
- Zeidner, M., & Stoeger, H. (2019). “Self-regulated learning (SRL): a guide for the perplexed. *High Ability Studies*, 30, 1-43.
- Weinstein, C. E., Husman, J., y Dierking, D. (2002). Self-Regulation Interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeinder, *Handbook of Self-regulation* (pp. 727-747). San Diego: Academic Press.
- Zepeda, S. (2017). Estrategias cognitivas y metacognitivas en el contexto del aprendizaje autónomo. *Revista de investigación Educativa*, 35(1), 145-162.
- Zhang, L., Sternberg, R., & Rayner, S. (2012). Intellectual styles: Challenges, milestones, and agenda. En L. Zhang, R. Sternberg, & S. Rayner, *Handbook of intellectual styles: Preferences in cognition, learning, and thinking* (págs. 1-20). New York: Springer.

XI. Anexos

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Adultos)	
Título del estudio:	Estilos de Pensamiento y estrategias de Aprendizaje en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana
Investigador (a):	Héctor Fabian Bautista Chepe
Institución:	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Propósito del estudio:

Lo invitamos a participar en este estudio para determinar la relación entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Psicología de la Universidad de Ciencias y Humanidades, y de ese modo contribuir a que los estudiantes tengan un mejor aprendizaje como también en la mejora de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje de la Facultad.

Procedimientos:

Si usted acepta participar en este estudio se le aplicara un cuestionario relacionado con cada una de las variables investigadas:

Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg- Wagner (Forma A) que consta de 65 ítems, con una duración aproximada de 25 minutos

Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de estudiantes universitarios (CEVEPEAU), que consta de 88 ítems, con una duración aproximada de 40 minutos.

Riesgos:

No existe por participar en este estudio

Beneficios:

Los resultados servirán para mejorar el desempeño del estudiante y del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que al conocer el estudiante sus estilos de pensamiento podrán utilizar estrategias de aprendizaje acordes, y los docentes podrán de manera más eficaz, elegir sus estrategias de enseñanza. Al final del estudio se proporcionará un taller sobre el tema investigado, dirigido a estudiantes y docentes, que tendrá una duración aproximada de una hora y media.

Costos y compensación

Usted no deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole, únicamente la satisfacción de contribuir con mejorar la calidad del servicio de su Universidad.

Confidencialidad:

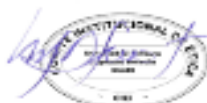
Las encuestas serán anónimas. Si los resultados de esta investigación son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio.

Derechos

Si decide participar en el estudio, puedes retirarte de este en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio o llame, al teléfono de Héctor Bautista [REDACTED].

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos durante su participación, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Mannel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico orvei.ciei@oficinas-upch.pe

Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en



Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Adultos)	
<i>Título del estudio:</i>	Estilos de Pensamiento y estrategias de Aprendizaje en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana
<i>Investigador (a):</i>	Héctor Fabian Bautista Chepe
<i>Institución:</i>	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasoquejas>

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Nombres y Apellidos
Participante

Firma

Fecha y hora

Nombres y Apellidos
Investigador

Firma

Fecha y hora



Instrumentos

Cuestionario Sternberg- Wagner (Forma A)

1	Prefiero ocuparme de problemas específicos antes que de cuestiones generales.
2	Cuando hablo o escribo, me centro en la idea principal.
3	Cuando comienzo una tarea, me gusta cambiar impresiones con amigos, compañeros o colegas.
4	Me gusta establecer prioridades entre las cosas que debo hacer, antes de empezar a hacerlas.
5	Cuando me enfrento a un problema, utilizo mis ideas y estrategias para resolverlo.
6	Si discuto o escribo sobre un tema, pienso que los detalles y los hechos son más importantes que la imagen general.
7	Tengo la tendencia a prestar poca atención a los detalles.
8	Me gusta tratar de resolver un problema siguiendo ciertas reglas.
9	Me gusta controlar todas las fases del proyecto, sin tener que consultarlo con otros.
10	Me gusta jugar con mis ideas y ver hasta dónde llegan.
11	Procuro emplear el método adecuado para resolver cualquier problema.
12	Me agrada trabajar en cosas que puedo hacer siguiendo instrucciones.
13	Me gusta usar reglas o procesos establecidos para hacer las cosas.
14	Me gustan los problemas que puedo resolver a mi manera.
15	Cuando trato de tomar una decisión, solo tomo en cuenta mi propio criterio de la situación.
16	Puedo cambiar de una tarea hacia otra fácilmente, porque todas las tareas me parecen igualmente importantes.
17	En una discusión o en un informe me gusta comparar mis ideas con las de otros.
18	Cuando tengo que realizar una tarea, me preocupo más por el efecto general que por los detalles.
19	Cuando hago una tarea, soy capaz de ver como las partes se relacionan con el objetivo general.
20	Me gustan las situaciones en las que puedo comparar y evaluar diferentes formas de hacer las cosas.
21	Cuando hay muchas cosas importantes que hacer, trato de hacer todas las que puedo en el tiempo que tengo disponible.
22	Cuando me encargo de algo, me gusta seguir métodos e ideas ya usados anteriormente.
23	Me gusta analizar y evaluar diferentes puntos de vista o ideas opuestas.

24	Me gusta recopilar informaciones detalladas o específicas para los proyectos en los que trabajo.
25	Cuando me encuentro con dificultades, sé distinguir su importancia y el orden en que debo tratarlas.
26	Me gustan las situaciones en las que puedo seguir una rutina establecida.
27	Cuando emprendo una tarea, normalmente me da igual empezar por cualquiera de sus aspectos.
28	Me gustan las tareas y problemas con reglas fijas que se deben seguir para resolverlos.
29	Normalmente, hago varias cosas a la vez.
30	A veces, me cuesta definir prioridades cuando tengo varias cosas que hacer.
31	Me gustan los proyectos que tienen una estructura clara, una meta y un plan preestablecido.
32	Cuando realizo una tarea, me gusta empezar con mis propias ideas.
33	Cuando hay muchas cosas que hacer, sé distinguir con claridad en qué orden debo hacerlas.
34	Me gusta participar en actividades en las que puedo colaborar con otros como parte de un equipo.
35	Me gusta abordar todo tipo de problemas, incluso los aparentemente simples.
36	Cuando enfrento un problema, me gusta resolverlo de una manera tradicional.
37	Me gusta trabajar solo en una tarea o en un problema.
38	Tiendo a destacar el aspecto general o el efecto global de un asunto.
39	Me gusta seguir reglas o instrucciones definidas para resolver un problema o una tarea.
40	Cuando discuto o escribo ideas, utilizo todo lo que se me viene a la mente.
41	Cuando trabajo en un proyecto, me gusta compartir ideas y cambiar impresiones con otras personas.
42	Me gustan los proyectos en los que puedo estudiar y evaluar ideas y puntos de vista diferentes.
43	Cuando intento tomar una decisión, tengo la tendencia a ver un solo factor principal.
44	Me gustan los problemas en los que necesito prestar atención a los detalles.
45	Me gusta poner en duda antiguas ideas o modos de hacer las cosas y buscar otros mejores.
46	Me gustan las situaciones en las que puedo colaborar con otras personas y todos trabajan en conjunto.

47	Creo que resolver un problema normalmente conduce a muchos otros problemas que son igualmente importantes.
48	Me gusta trabajar en proyectos que se ocupan de cuestiones generales y no de detalles.
49	Me gustan las situaciones en las que puedo usar mis ideas y modos de hacer las cosas.
50	Si tengo que hacer varias cosas importantes, solo hago las más importantes para mí.
51	Prefiero tareas o problemas que me permiten evaluar los esquemas, diseños o métodos ajenos.
52	Normalmente, sé qué cosas debo hacer, pero, a veces, me cuesta decidir en qué orden.
53	Frente a un problema, prefiero intentar nuevas estrategias o métodos para resolverlo.
54	Me gusta concentrarme en una tarea a la vez.
55	Me gustan los proyectos que puedo llevar a cabo en forma independiente.
56	Cuando empiezo cualquier cosa, me gusta saber que tengo que hacer y en qué orden.
57	Me agradan los trabajos que implican analizar, clasificar o comparar las cosas.
58	Me gusta hacer las cosas de forma diferente, no utilizadas anteriormente.
59	Cuando trabajo en un proyecto, tiendo a considerar que casi todos sus aspectos tienen la misma importancia.
60	Tengo que terminar un proyecto antes de empezar otro.
61	Al hablar o escribir mis ideas, me gusta mostrar el alcance y el contexto de las ideas; es decir, la imagen general.
62	Presto más atención a las partes de una tarea que a su importancia o efecto global.
63	Prefiero las situaciones en las que puedo poner en práctica mis propias ideas sin depender de los demás.
64	Me gusta cambiar de rutina para mejorar mi manera de trabajar.
65	Me gusta encontrar viejos problemas y descubrir nuevos métodos para resolverlos.

Ficha de respuestas

Instrucciones: Lea detenidamente cada afirmación para determinar en qué medida encaja cada una con su manera usual de hacer las cosas en el trabajo, en la universidad o en el hogar. En el recuadro siguiente existen 7 categorías representadas por números que van del 1 al 7. Escriba "1" si la afirmación no encaja en absoluto, es decir, si nunca hace las cosas así y escriba " 7 " si la afirmación encaja totalmente, es decir, si siempre hace las cosas así. Utilice valores intermedios para indicar que la afirmación encaja en un grado variable. Al costado de cada pregunta existe un recuadro en donde debe escribir el puntaje correspondiente. No hay respuesta buena ni mala. Siga su propio ritmo, pero no dedique demasiado tiempo a ninguna afirmación.

Nunca	Casi nunca	Ligeramente	Un poco	Bastante	Mucho	Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes
Universitarios (CEVEAPEU)

1	Lo que más me satisface es entender los contenidos a fondo
2	Aprender de verdad es lo más importante para mí en la universidad
3	Cuando estudio lo hago con interés por aprender
4	Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa
5	Necesito que otras personas –padres, amigos, profesores, etc.- me animen para estudiar
6	Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional
7	Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación
8	Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso
9	Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas
10	Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo
11	Mi rendimiento académico depende de mi capacidad
12	Mi rendimiento académico depende de la suerte
13	Mi rendimiento académico depende de los profesores
14	Mi rendimiento académico depende de mi habilidad para organizarme
15	Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este curso
16	Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias
17	Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga
18	Estoy convencido de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes asignaturas
19	La inteligencia supone un conjunto de habilidades que se puede modificar e incrementar con el propio esfuerzo y el aprendizaje
20	La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar
21	Normalmente me encuentro bien físicamente
22	Duermo y descanso lo necesario
23	Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien
24	Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar
25	Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso
26	Cuando he de hablar en público me pongo muy nervioso
27	Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender
28	Soy capaz de relajarme y estar tranquilo en situaciones de estrés como exámenes, exposiciones o intervenciones en público

29	Sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas
30	Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias
31	Sé cuáles son los objetivos de las asignaturas
32	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso
33	Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas
34	Sólo estudio antes de los exámenes
35	Tengo un horario de trabajo personal y estudio, al margen de las clases
36	Me doy cuenta de cuándo hago bien las cosas -en las tareas académicas- sin necesidad de esperar la calificación del profesor
37	Cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado, en los estudios, los cambio por otros más adecuados
38	Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias
39	Cuando he hecho un examen, sé si está mal o si está bien
40	Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles
41	Procuro aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más
42	Si me ha ido mal en un examen por no haberlo estudiado bien, procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez
43	Cuando me han puesto una mala calificación en un trabajo, hago lo posible para descubrir lo que era incorrecto y mejorar en la próxima ocasión
44	Trabajo y estudio en un lugar adecuado –luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-
45	Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo
46	Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar
47	Creo un ambiente de estudio adecuado para rendir
48	Procuro estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros
49	Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de clase con los compañeros
50	Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo
51	Me llevo bien con mis compañeros de clase
52	El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante
53	Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero

54	Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas
55	Me manejo con habilidad en la biblioteca y sé encontrar las obras que necesito
56	Sé utilizar la hemeroteca y encontrar los artículos que necesito
57	No me conformo con el manual y/o con los apuntes de clase, busco y recojo más información para las asignaturas
58	Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas
59	Selecciono la información que debo trabajar en las asignaturas, pero no tengo muy claro si lo que yo selecciono es lo correcto para tener buenas calificaciones
60	Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar las asignaturas
61	Cuando hago búsquedas en Internet, donde hay tantos materiales, soy capaz de reconocer los documentos que son fundamentales para lo que estoy trabajando o estudiando
62	Cuando estudio los temas de las asignaturas, realizo una primera lectura que me permita hacerme una idea de lo fundamental
63	Antes de memorizar las cosas leo despacio para comprender a fondo el contenido
64	Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro
65	Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor
66	Cuando estudio, integro información de diferentes fuentes: clase, lecturas, trabajos prácticos, etc.
67	Amplío el material dado en clase con otros libros, revistas, artículos, etc.
68	Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase
69	Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio
70	Hago esquemas con las ideas importantes de los temas
71	Hago resúmenes del material que tengo que estudiar
72	Para estudiar selecciono los conceptos clave del tema y los uno o relaciono mediante mapas conceptuales u otros procedimientos
73	Analizo críticamente los conceptos y las teorías que me presentan los profesores
74	En determinados temas, una vez que los he estudiado y he profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas
75	Me hago preguntas sobre las cosas que oigo, leo y estudio, para ver si los encuentros convincentes

76	Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten
77	Cuando oigo o leo una afirmación, pienso en otras alternativas posibles
78	Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez
79	Me aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda
80	Cuando he de aprender cosas de memoria (listas de palabras, nombres, fechas...), las organizo según algún criterio para aprenderlas con más facilidad (por ejemplo, familias de palabras)
81	Para recordar lo estudiado me ayudo de esquemas o resúmenes hechos con mis palabras que me ayudan a retener mejor los contenidos
82	Para memorizar utilizo recursos mnemotécnicos tales como acrónimos (hago una palabra con las primeras letras de varios apartados que debo aprender), siglas, palabras clave, etc.
83	Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas
84	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir
85	A la hora de responder un examen, antes de redactar, recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guion y finalmente, lo desarrollo.
86	Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana
87	En la medida de lo posible, utilizo lo aprendido en una asignatura también en otras
88	Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé y he experimentado para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situación

Ficha de respuestas

Instrucciones: Lea detenidamente cada afirmación para determinar en qué medida encaja cada una con su manera usual de hacer las cosas en el trabajo, en la universidad o en el hogar. En el recuadro siguiente existen 5 categorías representadas por números que van del 1 al 5. Escriba "1" si la afirmación no encaja en absoluto, es decir, si esta muy en desacuerdo y escriba "5" si la afirmación encaja totalmente, es decir, si está muy de acuerdo. Utilice valores intermedios para indicar que la afirmación encaja en un grado variable. Al costado de cada pregunta existe un recuadro en donde debe escribir el puntaje correspondiente. No hay respuesta buena ni mala. Siga su propio ritmo, pero no dedique demasiado tiempo a ninguna afirmación.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Matriz de Consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO	POBLACIÓN /MUESTRA	TECNICA
			1 y 2					
PRINCIPAL	GENERAL	GENERAL						
¿Cuáles son los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana y	Determinar la relación entre estilos de pensamiento y estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.	Existe relación entre los estilos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana	Estilos de Pensamiento	<p>Según su Función</p> <p>Forma</p>	<p>Estilo Ejecutivo</p> <p>Estilo Legislativo</p> <p>Estilo Judicial</p> <hr/> <p>Estilo Monárquico</p> <p>Estilo Jerárquico</p> <p>Estilo Oligárquico</p> <p>Estilo Anárquico</p> <hr/> <p>Estilo Global</p> <p>Estilo Local</p>	Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg- Wagner Forma A	Estudiantes de Psicología del III y IV ciclo de una Universidad Privada de Lima Metropolitana	Encuesta

cómo se relacionan entre sí?				<p>Nivel</p> <p>Alcance</p> <p>Tendencias</p>	<p>Estilo Interno</p> <p>Estilo externo</p> <hr/> <p>Estilo Liberal</p> <p>Estilo Conservado</p>			
	<p>O. ESPECÍFICOS</p>		<p>VARIABLES</p> <p>1 y 2</p>	<p>DIMENSIONES</p>	<p>INDICADORES</p>	<p>INSTRUMENTO</p>		
	<p>Identificar los estilos de pensamiento de estudiantes de psicología de</p>		<p>Estrategias de Aprendizaje</p>		<p>-Motivación</p> <p>-Valor de la tarea</p> <p>-Persistencia en la tarea</p> <p>-Atribuciones</p>	<p>Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de los</p>		

				<p>Estrategias metacognitivas</p> <p>Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos</p>	<p>control y regulación)</p> <p>-Control del contexto</p> <p>-Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros</p> <p>-Conocimiento de fuentes</p> <p>-Selección de información</p>			
--	--	--	--	---	---	--	--	--

				<p>Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información</p> <p>-Adquisición de información</p> <p>-Codificación, elaboración y organización de la información</p> <p>-Personalización y creatividad</p> <p>-Repetición y almacenamiento</p> <p>Estrategias de procesamiento y uso de la información</p> <p>-Recuperación de la información</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

					-Uso y transferencia de la información adquirida			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

Criterios de Cohen

Criterios de Cohen

$r = 1$	Correlación perfecta
$0,8 < r < 1$	Correlación muy alta
$0,6 < r < 0,8$	Correlación alta
$0,4 < r < 0,6$	Correlación moderada
$0,2 < r < 0,4$	Correlación baja
$0 < r < 0,2$	Correlación muy baja
$r = 0$	Correlación nula

Fuente: Tabachnick, F. & Fidell, L. (2013),

*Para establecer el nivel de correlación según los criterios de Cohen, se obtuvo la raíz cuadrada del coeficiente de correlación r^2 .
