

**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR**



Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Docencia Superior

Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes del  
Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017

Autora: Bach. Stagnaro Babbini, Nadia Elena

Asesora: Mg. Quiroz Noriega, Gloria Elizabeth

LIMA - PERÚ

2019

## Agradecimiento

A las autoridades y profesores de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por acoger esta propuesta, en especial a los profesores Guissela Gonzales Fernández y Agustín Prado Alvarado, cuyo apoyo constante contribuyó a que esta investigación se volviera realidad.

A mis padres, por todo el esfuerzo para educarme como persona de bien.

A Dios, por permitirme este logro profesional.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO</b>	
1.1 Introducción.....	1
1.2 Formulación del problema y justificación del estudio.....	3
1.3 Antecedentes relacionados con el tema.....	8
1.4 Objetivos generales y específicos.....	14
1.5 Limitaciones del estudio.....	15
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 Bases teóricas relacionadas con el tema.....	16
2.1.1 Marco histórico.....	16
2.1.2 Las estrategias de aprendizaje.....	19
2.1.2.1 Definiciones.....	19
2.1.2.2 Dimensiones de las estrategias de aprendizaje.....	20
2.1.2.3 Importancia de las estrategias de aprendizaje.....	25

2.1.3 Rendimiento académico.....	27
2.1.3.1 Definición.....	27
2.1.3.2 Factores que influyen en el rendimiento académico.....	28
2.1.3.3 Importancia del rendimiento académico.....	31
2.2 Definición de términos usados.....	32
2.3 Hipótesis.....	33
2.4 Variables.....	34
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b>	
3.1 Diseño de la investigación.....	39
3.2 Población y muestra.....	40
3.3 Técnicas e instrumentos.....	43
3.4 Recolección de datos.....	47
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	
4.1 Resultados.....	48
4.2 Análisis de resultados .....	58
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
5.1 Conclusiones.....	64
5.2 Recomendaciones.....	66
<b>ASPECTOS COMPLEMENTARIOS</b>	
a) Referencias bibliográficas.....	67
b) Anexos.....	73

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Distribución de la muestra según el género.....	40
<b>Tabla 2:</b> Distribución de la muestra según colegio de procedencia.....	41
<b>Tabla 3:</b> Distribución de la muestra según la escuela profesional a la que pertenecen los participantes.....	42
<b>Tabla 4:</b> Análisis de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov –Smirnov para las variables Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico.....	49
<b>Tabla 5:</b> Relación entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico.....	50
<b>Tabla 6:</b> Relación entre la adquisición de información y el rendimiento académico.....	50
<b>Tabla 7:</b> Relación entre Codificación de información y el Rendimiento académico.....	51
<b>Tabla 8:</b> Relación entre Recuperación de información y Rendimiento académico.....	52
<b>Tabla 9:</b> Relación entre Apoyo al procesamiento y el Rendimiento académico.....	53

<b>Tabla 10:</b> Niveles de Rendimiento Académico en Lengua española I.....	54
<b>Tabla 11:</b> Niveles de Rendimiento académico en Introducción a la filosofía .....	54
<b>Tabla 12:</b> Relación entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico en la asignatura de Lengua española I.....	55
<b>Tabla 13:</b> Relación entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico en la asignatura de Introducción a la filosofía.....	56
<b>Tabla 14:</b> Propiedades descriptivas de la Estrategias de aprendizaje empleadas.....	57

## Resumen

Actualmente, se ha incrementado el interés hacia el estudio de las estrategias de aprendizaje como recurso cognitivo empleado tanto a nivel de docente como de estudiante.

La presente investigación centró su objetivo en la identificación de la relación existente entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. El estudio, de carácter descriptivo-correlacional, se efectuó en estudiantes del Integrado de Letras, es decir, del primer año de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La metodología empleada correspondió a la descriptivo-correlacional. La población estuvo comprendida por 295 estudiantes del Integrado de Letras de la mencionada facultad y la muestra del estudio estuvo conformada por 106 estudiantes del primer año que cursaban el año académico 2017. Para el recojo de información sobre la variable Estrategias de Aprendizaje se aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (1994). Para la variable Rendimiento Académico se empleó el promedio obtenido de las calificaciones de las actas finales de las asignaturas Lengua española I e Introducción a la filosofía.

Se concluyó que existe una relación positiva entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con lo que se corrobora la hipótesis general del presente trabajo.

Se ha hallado que los estudiantes que obtienen niveles altos de rendimiento académico presentan un uso más parejo de las cuatro dimensiones de las estrategias de aprendizaje. Asimismo, la media obtenida se situó en un rango de calificación Regular en manejo de estrategias de aprendizaje. Por otra parte, la investigación arroja que la relación entre estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico es estadísticamente no significativa.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje, rendimiento académico, educación superior

## **Abstract**

Currently, interest towards research on learning strategies as cognitive resource has increased, both at teacher and student levels.

The main objective of this research was the identification of the relationship between learning strategies and academic achievement. The study, of descriptive correlational nature, was carried out on students at Integrado de Letras, that is, the first year at Facultad de Letras y Ciencias Humanas at Universidad Nacional Mayor de San Marcos. The methodology used corresponded to a descriptive correlational one. The population was composed of 295 students from Integrado de Letras of the previously mentioned faculty and the sample consisted of 106 students of the first year 2017. Roman and Gallego's ACRA scale (1994) was employed to collect information on the variable Learning Strategies. For the variable Academic Achievement, the final marks from the official records of the students of the subjects Lengua española I and Introducción a la filosofía were consulted.

It was concluded that there is positive relationship between Learning Strategies and Academic Achievement in students at Integrado de Letras of Facultad de Letras y Ciencias Humanas at Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2017, fact which corroborates the general hypothesis of this work.

The results show that students with highest levels of academic achievement employ the four dimensions of learning strategies in a more balanced way. Additionally, the statistical mean obtained a qualification of Regular in the use of learning strategies. In addition, this research finds that the relationship between Learning Strategies and Academic Achievement is not statistically significant.

**Keywords:** learning strategies, academic achievement, higher education

## **CAPÍTULO I**

### **Planteamiento del estudio**

#### **1.1 Introducción**

El presente informe de investigación da a conocer los resultados obtenidos en el estudio descriptivo-correlacional cuyo propósito principal es la identificación de la relación entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico.

Ambos constructos cobran relevancia en la actualidad. Las estrategias de aprendizaje son uno de los factores que se suelen vincular al rendimiento académico de los estudiantes de educación superior. Constituyen una de las columnas del desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, tan esencial en la sociedad de la información y del conocimiento, caracterizada por el constante cambio y por exigir del profesional una actitud de permanente aprendizaje y autonomía que solo será adquirida con la interiorización de herramientas intelectuales como lo son las estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, hoy en día el rendimiento académico es, además de referencia de la calidad educativa, el indicador objetivo empleado para definir la promoción o repitencia del estudiante (Garbanzo 2007), la otorgación de beneficios académicos y que, en pocas palabras, determina el éxito o fracaso del aprendiz en la vida académica. De allí la importancia de su investigación en el presente trabajo en relación con las estrategias de

aprendizaje, más aún cuando son varios los autores que ven en el manejo eficaz de las estrategias de aprendizaje una herramienta que potencia y optimiza el rendimiento académico. Por citar a uno de ellos, Bernardo (2016) afirma que lo que se busca con las estrategias de aprendizaje es que “a través de métodos, técnicas y procedimientos adecuados y hábitos suficientes, se llegue a alcanzar el máximo rendimiento con menos esfuerzo y más satisfacción personal” (p. 36).

El contenido de este trabajo está distribuido en cinco capítulos y una parte final con aspectos complementarios.

En el capítulo I se plantea el problema, la justificación del estudio, los antecedentes nacionales e internacionales relacionados con la presente investigación; asimismo, se presentan los objetivos tanto general como específicos y las limitaciones del estudio.

El capítulo II se centra en la revisión de las bases teóricas vinculadas a las variables en estudio, Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico, seguido de un glosario de términos usados. Además, se presenta el sistema de hipótesis en la que se plantea la relación positiva entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2017.

En el capítulo III, se aborda lo concerniente a la metodología de la investigación, en este caso de carácter descriptivo- correlacional; se describe la población y muestra, las técnicas e instrumentos empleados y se detalla el proceso seguido para la recolección de datos.

En el capítulo IV se exponen los resultados obtenidos después del procesamiento de datos con el *software* SPSS - Windows. Las tablas constan de la correspondiente lectura estadística en la parte inferior. El capítulo finaliza con el análisis de resultados.

En el capítulo V se consignan las conclusiones a las que se ha llegado a partir del análisis de datos y se presentan las recomendaciones sugeridas.

Este informe de tesis finaliza con los aspectos complementarios que incluyen las referencias bibliográficas y la sección de anexos, donde se consignan documentos tales como la matriz de consistencia y el instrumento ACRA empleado para este estudio.

## 1.2 Formulación del problema y justificación del estudio

Conforme a Minedu (2015), la educación superior universitaria en el Perú ha decaído en calidad en los últimos años debido a la creación no planificada de numerosas universidades.

Por otra parte, Huamán (2017) afirma que la educación superior en el Perú adolece de un desfase “respecto a los procesos de internacionalización de la educación universitaria, consecuencia de la globalización y de la revolución informático digital en curso” (p. 38).

A su vez, Fernández (2015), en su diagnóstico de problemas de la universidad peruana, recoge el aporte de Mabres (1994), para quien el problema más grave que afronta la universidad peruana es el bajo nivel académico, fenómeno que tiene su inicio en la deficiente preparación en educación básica y que hereda la educación superior.

Por otra parte, Kohler (2008), sostiene que la educación superior adolece de una serie de problemas que redundan en deficiencias académicas, como por ejemplo, la carencia de fomento a la investigación y la baja exigencia en la calificación del docente, por citar algunos.

En cuanto al problema medular que se conecta a la razón de este trabajo de investigación, reside en el estudiante, quien accede a educación superior arrastrando deficiencias no resueltas en educación básica, las cuales conllevan un bajo rendimiento académico en su vida universitaria. Dentro de estos déficits están la tendencia a la memorización, al mecanicismo y a la falta de autonomía, entre los más importantes, según Trahtemberg citado en

Kohler (2008) o, como apunta Huamán (2017), el bajo desarrollo de la comprensión y capacidad crítica observada en los estudiantes egresados del nivel secundario. Esta compleja problemática, que puede ser resultado de una carencia de estrategias de aprendizaje traída por el aprendiz, deviene en un bajo rendimiento académico por parte del estudiante.

En la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se observa frecuentemente bajo rendimiento académico evidenciado en el alto porcentaje de desaprobación en asignaturas diversas, tales como en Literatura Hispanoamericana de los siglos XVIII y XIX de la Escuela de Literatura donde el porcentaje de desaprobación asciende a 66.6%; Axiología, de la Escuela de Filosofía, registra un 80% de estudiantes reprobados mientras que el porcentaje de desaprobación en la asignatura de Gramática Histórica del Español, de la Escuela de Lingüística, es del 100%, conforme a los datos brindados en el documento de Indicadores de Rendimiento por Acta correspondiente al semestre 2016- I. Estos datos podrían ser interpretados como un indicador de la escasez de conocimiento y manejo de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Es probable que, de continuar esta tendencia al bajo rendimiento académico que probablemente sea por déficit de estrategias de aprendizaje, los estudiantes de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas pudiesen comprometer su promoción a los semestres superiores e incluso poner en riesgo su permanencia en dicha casa de estudios ya que, conforme al vigente Reglamento General de Matrícula de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de repetir una asignatura cuatro veces seguidas el estudiante pierde el derecho a la vacante y se ve compelido a abandonar sus estudios, es decir, se evidenciaría el fracaso por deficiente rendimiento académico. Incluso, si el bajo nivel de rendimiento académico no fuera tal que obstaculice la promoción de estudiante, aun así causaría repercusiones al impedirle el acceso a una serie de beneficios que la Universidad ofrece a los estudiantes pertenecientes al Tercio Superior y al Quinto Superior, como son las becas internacionales y las pasantías en el extranjero.

En una visión más amplia, se constata que la repercusión del rendimiento académico impacta, además, en ámbitos ajenos al universitario. A nivel individual, un desempeño académico bajo puede generar malestar e insatisfacción en el estudiante, el cual podría ir moldeando actitudes negativas hacia el aprendizaje, como afirma Adell citado en La Serna (2011); inclusive podría acarrear serias consecuencias en la salud mental tanto del individuo como de la comunidad (Wall, Schonel y Olson citados en La Serna 2011).

Asimismo, las bajas calificaciones obtenidas por un estudiante universitario puede afectar negativamente su futuro laboral ya que, como sostienen Tejedor y García-Valcárcel citados en La Serna (2011), el rendimiento académico está vinculado al trabajo, siendo asumido como criterio de la eficacia y productividad potenciales del egresado.

Cabe destacar que las consecuencias de un rendimiento académico deficiente no solo afectan al estudiante. La Serna (2011) afirma que perjudica a la familia y, en última instancia, a la economía de la comunidad.

Es por ello que se hace necesaria una investigación que aborde la temática del rendimiento académico.

Si bien el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial, uno de los agentes que influyen en el bajo rendimiento académico es la carencia de conocimiento y manejo de las estrategias de aprendizaje. Roux y Anzures (2015) sostienen:

Diversos estudios han encontrado que las estrategias de aprendizaje se relacionan directamente con la calidad del aprendizaje y permiten identificar las causas del nivel de rendimiento de los y las estudiantes (Beltrán, 2003; Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008). Puede suceder que dos estudiantes con el mismo potencial intelectual, la misma motivación y receptores del mismo tipo de enseñanza tengan un rendimiento diferente debido a que utilizan estrategias de aprendizaje distintas.(p.5)

Esta investigación busca encontrar la relación existente entre las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y el rendimiento académico en dos asignaturas.

Por todo lo expuesto anteriormente, la presente investigación plantea las siguientes preguntas:

**Pregunta general:**

¿Existe relación entre las Estrategias de aprendizaje y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017?

**Preguntas específicas:**

- a) ¿Cuál es la relación existente entre la Adquisición de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017?
- b) ¿Cuál es la relación existente entre la Codificación de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017?
- c) ¿Cuál es la relación existente entre la Recuperación de la información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017?
- c) ¿Cuál es la relación existente entre Apoyo al procesamiento y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017?

## Justificación del estudio

Las estrategias de aprendizaje son un tema muy actual, puesto que la sociedad de la información y el conocimiento exige un profesional que esté en permanente educación, es decir, surge la necesidad de aprender a lo largo de la vida, más allá de las aulas. Esta exigencia requiere del desarrollo de aprendizaje autónomo, lo cual se consigue por medio de la incorporación de estrategias de aprendizaje. Por ello, esta investigación se justifica desde varios puntos de vista, como se explica a continuación:

a.- Conveniencia: con la información obtenida a través de esta investigación, la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se verá beneficiada por cuanto proveerá un diagnóstico acerca del conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes del Integrado de Letras de dicha facultad y su relación con el rendimiento académico, además de brindar valiosa información sobre las fortalezas y dificultades de los mismos.

b.- Utilidad práctica: La presente investigación orientará en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos la toma de decisiones relacionadas al empleo de las estrategias de aprendizaje, tema medular en la consecución del objetivo “aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento” (Delors, 1997, p. 93).

c.- Utilidad metodológica: El presente trabajo servirá para sustento de futuras investigaciones que aborden, desde un enfoque cuantitativo y de carácter descriptivo-correlacional, las variables estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en cuanto a fuentes, resultados, instrumentos aplicados, contexto académico.

### 1.3 Antecedentes relacionados con el tema

Como parte del desarrollo de esta investigación, se han consultado diferentes tesis nacionales e internacionales con la finalidad de conocer el diseño, la metodología y las conclusiones a las que llegaron.

#### a. Investigaciones internacionales

Closas, Martínez, Martínez, Mota y Huízar (2017), en su estudio *Las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Ingeniería del Centro Universitario del Norte (U. de G., México)*, plantean como objetivo principal el contraste empírico de la confiabilidad de una versión abreviada de la Escala de Estrategias de Aprendizaje – ACRA con miras a su utilidad para explicar el rendimiento académico en estudiantes universitarios. La investigación es de carácter descriptivo, cuantitativo y transversal. La muestra consistió en 47 estudiantes del primer año de ingeniería. Los autores concluyen que se logró el objetivo planteado, esto es, se confirmó la confiabilidad del instrumento ACRA abreviado y su utilidad para la explicación del rendimiento académico en estudiantes de educación superior.

Esta investigación es relevante para el presente estudio dado que refrenda la pertinencia del instrumento ACRA para la indagación descriptiva de la variable Estrategias de aprendizaje.

Rossi Casé, Neer, Lopetegui y Doná (2010), de la Universidad Nacional de La Plata, en su investigación *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios*, plantean como objetivo “identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas, de apoyo y de hábitos de estudio más utilizadas por los alumnos universitarios según el género” (p.5), analizar la probable relación entre las tres variables y aportar a la elaboración de modelos de intervención. La investigación, de diseño descriptivo correlacional, emplea como instrumentos la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA Abreviada y el autoinforme de las calificaciones de los estudiantes. Los datos fueron procesados en cálculos

estadísticos descriptivos e inferenciales. El estudio llega a la conclusión de que las estrategias de mayor empleo son las correspondientes a las dimensiones de apoyo del aprendizaje y los hábitos de estudio. Asimismo, observan que las mujeres emplean más que los varones los lapiceros y lápices de colores para potenciar su aprendizaje.

La importancia de esta investigación para el presente estudio radica en que subraya el alcance de determinadas dimensiones al momento de examinar las estrategias de aprendizaje en educación superior.

Martín, García, Torbay y Rodríguez (2008) en su estudio *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*, plantean como hipótesis que la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico puede variar en función de los indicadores empleados. Se empleó un diseño descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 749 estudiantes del segundo ciclo de la Universidad de La Laguna (España). Como instrumento para medir la variable Estrategias de aprendizaje se utilizó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U), mientras que para la variable Rendimiento académico se empleó los números de créditos presentados, matriculados y aprobados, los mismos que constituyeron los indicadores del rendimiento académico: la tasa de intento, la tasa de eficiencia y la tasa de éxito. El estudio halló como resultado la correlación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas, lo que lleva a los investigadores a afirmar que el estudiante universitario exitoso es aquel que emplea estrategias de aprendizaje, tanto motivacionales como de tipo de elaboración de anclajes.

Esta investigación es relevante para el presente trabajo por cuanto subraya la importancia del manejo de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes universitarios para un desempeño exitoso en sus estudios.

Gargallo, Suárez y Ferreras (2007), en su investigación *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*,

proponen como hipótesis la existencia de relación entre las variables investigadas y que los estudiantes con mejores estrategias obtendrían mejores calificaciones. El estudio, de carácter descriptivo- exploratorio y de diseño de validación de pruebas, empleó el instrumento CEVEAPU (Cuestionario para la Evaluación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios). La muestra estuvo constituida por un total de 545 estudiantes, donde 319 pertenecían a la Universidad de Valencia y 226, a la Universidad Politécnica de Valencia. Entre los resultados sobresalientes se encontró la validación de la hipótesis, o sea, la relación entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico; asimismo, el hallazgo de diferencias grupales en el manejo de estrategias de aprendizaje. De los cuatro grupos estudiados, tres de ellos manifestaron un bajo nivel de empleo de estrategias mientras que el grupo que presentó un alto nivel de estrategias de aprendizaje también registró un elevado desempeño académico.

Esta investigación es importante para el presente trabajo debido a que, además de corroborar la hipótesis, también refleja la existencia de diferentes niveles de manejo de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, situación que puede darse dentro de un mismo grupo universitario y que debiera tenerse en cuenta en investigaciones posteriores.

Bara (2001), en su tesis doctoral *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y universidad*, en la segunda parte de su estudio busca comprobar qué grupo del sistema educativo español (universitario, bachillerato y secundaria obligatoria) tiene mayor manejo de estrategias de aprendizaje. Emplea una muestra de 472 estudiantes distribuidos en los tres niveles educativos antes mencionados, y los instrumentos aplicados son LASSI: Learning and Study Strategies Inventory (Weinstein, 1989) y ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje (Román y Gallego, 1994). La investigación, de diseño factorial, tiene como principal conclusión la comprobación parcial de la hipótesis que sostiene que los

estudiantes del nivel universitario poseen mayor empleo de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes de niveles inferiores.

Esta tesis doctoral aporta al presente trabajo su marco teórico, en especial la exposición detallada de la evolución de las corrientes de aprendizaje, desde el conductismo hasta los enfoques modernos que sustentan las estrategias de aprendizaje.

b. Investigaciones nacionales

Vildósola (2017), en su investigación *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del 1er y 3er ciclo de estudios de la Universidad Científica del Perú matriculados en el semestre 2016 –I*, propone como objetivo general determinar la relación que existe entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes que cursan los ciclos mencionados en el título de la tesis. El estudio, de carácter descriptivo-correlacional, empleó una muestra de 238 estudiantes del primer ciclo y 174 estudiantes del tercer ciclo. El instrumento, elaborado por la investigadora, consiste en un inventario de cotejo de información de estrategias de aprendizaje que evalúa tres dimensiones: habilidades cognitivas, habilidades metacognitivas y manejo de recursos. Vildósola halla la existencia de relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico a la vez que llega a la conclusión de que un alto porcentaje de estudiantes consideran las estrategias de aprendizaje como “muy eficientes”.

El relieve de esta tesis para la presente investigación radica en el hallazgo de relación existente entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, y en la constatación del alto valor que los estudiantes asignan a las estrategias de aprendizaje.

Ruiz (2016), en su investigación *Diferencias en las estrategias de aprendizaje entre alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una*

*universidad privada de Trujillo*, formula como objetivo general identificar las diferencias en las estrategias de aprendizaje entre los estudiantes del primer ciclo con respecto a los estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Psicología de la universidad privada Antenor Orrego de Trujillo. La hipótesis general plantea la existencia de divergencias en las estrategias de aprendizaje entre los alumnos del primer ciclo respecto de los del décimo ciclo. Es una investigación de tipo descriptivo –comparativo, aplicada a una muestra de 66 estudiantes que cursan los ciclos citados. Se aplicó el instrumento de Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA. El autor llega a la conclusión de que los estudiantes del décimo ciclo demuestran mejor manejo de estrategias de aprendizaje que los del primer ciclo.

La investigación es relevante para el presente estudio ya que el instrumento empleado fue idóneo para esta tesis.

Flores (2008), en su tesis *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en alumnos del 3ro y 4to año de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia*, plantea como principal objetivo el establecimiento de la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes que cursan los años anteriormente señalados en el título de la investigación. La hipótesis general sostiene que sí existe relación entre ambas variables, mientras que las hipótesis específicas señalan que la estrategia más empleada por los estudiantes es la de Codificación y en cuanto al rendimiento académico, presentan un nivel regular del mismo. La investigación, de tipo descriptivo, presenta un diseño correlacional. Se realizó el estudio en una muestra de 108 estudiantes y los instrumentos utilizados fueron la Escala de Estrategias de Aprendizajes (ACRA) de Román y Gallego (1994) para la variable estrategias de aprendizaje y las actas oficiales de las asignaturas Diagnóstico y Clínica, como instrumento para la variable dependiente. La conclusión a la que llegó es que no existe una relación significativa entre ambas variables, aunque sí se corroboró el empleo mayoritario (65%) de la estrategia de Codificación.

Esta tesis aporta a la presente investigación el manejo pertinente de los instrumentos empleados para ambas variables, así como el diseño aplicado.

Ayala (2007) en su investigación *Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de ingeniería industrial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, formula como objetivo general la identificación de la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de sexto y octavo ciclo en dos asignaturas determinadas. La hipótesis general plantea la existencia de la relación entre ambas variables. Es una investigación de tipo descriptivo –correlacional, aplicada a una muestra de 100 estudiantes de los ciclos citados. Se aplicó el instrumento de Escala de Estrategia de Aprendizaje ACRA para medir la variable independiente; en el caso de rendimiento académico se emplearon las notas finales de dos cursos. La autora concluye que la estrategia más empleada es la de codificación, mientras la menos empleada es la de apoyo al procesamiento.

Esta investigación es importante para el presente trabajo por el planteamiento que realiza del estudio de la relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

Canal (2007) en su tesis titulada *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de las estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Educación Inicial*, plantea como objetivo general el identificar la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en las asignaturas de Investigación y Práctica de las estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Educación Inicial. La tesis propuesta es que sí existe una relación positiva entre ambas variables. La investigación es descriptiva y se trabajó con una muestra de 102 estudiantes. Se utilizaron como instrumentos la Escala de Estrategia de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994) y las notas finales de los cursos citados. Entre las conclusiones más destacadas está la significancia práctica de las estrategias de aprendizaje, en el sentido que estas difieren según el año de estudio, observándose mejores resultados en las estudiantes de los tres primeros años.

Esta tesis es muy importante debido a que la formulación de sus objetivos e hipótesis han sido una guía pertinente para la presente investigación.

#### 1.4 Objetivos generales y específicos

##### 1.4.1 Objetivo general:

Establecer la relación que existe entre las Estrategias de aprendizaje y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

##### 1.4.2 Objetivos específicos

a) Identificar la relación existente entre la Adquisición de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

b) Identificar la relación existente entre la Codificación de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

c) Identificar la relación existente entre la Recuperación de la información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

d) Identificar la relación existente entre Apoyo al procesamiento y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

## 1.5 Limitaciones del estudio

La presente investigación se circunscribe al Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas del año académico 2017. Por otra parte, el tiempo fue un recurso poco disponible al momento de armonizar los horarios laborales y de estudio con los demandados para la debida coordinación con las autoridades de la universidad, la aplicación del instrumento en sus instalaciones y el procesamiento adecuado de la información.

## **CAPÍTULO II**

### **Marco teórico**

#### 2.1 Bases teóricas relacionadas con el tema

##### 2.1.1 Marco histórico

Gardner (2000) desarrolla una cronología basada en la historia formal de la psicología, para lo cual empieza con la aparición del conductismo, en el siglo XIX, mediante el ruso Iván Pavlov. De acuerdo con Gardner, el conductismo se manifestaba en la labor educativa a través de la importancia de la descripción de objetivos conductuales, los cuales el profesor debía lograr por medio de la enseñanza y la recompensa.

A esta corriente psicológica le sigue lo que Gardner (2000) denomina “punto de vista de las cualidades” (p. 74). Aparece a mediados del siglo XX, cuando se implementan los instrumentos para medir el coeficiente intelectual. Si bien en un primer momento no tuvo mayor influencia, luego, en la década de los cincuenta cobra auge al arribo de esta tendencia a Estados Unidos. Bajo esta perspectiva, el coeficiente intelectual del estudiante era medido y, conforme a los resultados, se tomaban decisiones sobre su potencial de aprendizaje y la ruta que debía seguir en la escuela. Los psicólogos dieron por sentado que la inteligencia era un don genético, inmutable, que venía con la persona y no se podía modificar, es decir, la inteligencia estaba predeterminada por la naturaleza.

Frente a este clima, “las recientes tendencias cognitivas de la psicología se pueden considerar reacciones a las dos nociones anteriores” (Gardner, 2000,p.74).

Según Gardner (2000), a mediados de los cincuenta aparecieron nuevas ideas basadas en la “representación mental” (p.77). Esta nueva corriente se vio impulsada por el auge de las computadoras cada vez más sofisticadas, máquinas que podían jugar ajedrez y no eran simples calculadoras. Estos ordenadores poseían capacidad de representación. Entonces, si las máquinas poseían representaciones, con más razón el ser humano, que las había inventado. Se abre así el camino para las ciencias cognitivas, encargadas de desarrollar lo que hoy denominamos estrategias de aprendizaje.

Bara (2001) expone una historia similar. Afirma que el cognitivismo, cuyo objeto de estudio son los procesos no observables de la mente, surge en contraposición al conductismo, que se centraba en el estudio exclusivo de lo observable, la conducta, ignorando los procesos internos que la mueven. También menciona la aparición de la “teoría del procesamiento de la información” y lo que él denomina la “metáfora de la computadora” como estadio previo al surgimiento del cognitivismo (Bara, 2001,p. 34). Sin embargo, difiere de Gardner al establecer un paso directo del conductismo al cognitivismo sin mencionar la etapa del *punto de vista de las cualidades*.

Por su parte, Monereo (1995), ubica la recuperación de la noción de conciencia en la década del sesenta “tras un largo periodo de clandestinidad obligada por un conductismo inquisitorial” (p.7); más aún, afirma que el imperio del conductismo había ridiculizado términos como “mente” o “cognición”. Sin embargo, con el renacer de modelos inspirados en Piaget y Vigotsky, “la conciencia ha logrado colocarse (...) a la cabeza de los tópicos que orientan la investigación psicopedagógica actual” (Monereo, 1995,p.7).

Ontoria, Gómez y Molina (2005) afirman que cada paradigma de aprendizaje aporta técnicas y estrategias congruentes con los postulados de dicho paradigma. Siguiendo esta línea, sostienen que el enfoque cognitivista

gestó estrategias de aprendizaje orientadas al énfasis del cómo aprender, o sea, atendiendo al proceso desde el interior del estudiante.

Basados en todo lo anterior, se puede afirmar que el paradigma cognitivista es el que sustenta la noción de estrategias de aprendizaje, al entender el aprendizaje como procesamiento de información.

Asimismo, Kohler (2008) sostiene que el interés hacia las estrategias de aprendizaje se acentúa cuando, basándose en evaluaciones de los aspectos que difieren entre los estudiantes de elevado rendimiento y aquellos menos aventajados, revelan aspectos deficitarios de estos últimos (estrategias de aprendizaje). Weinstein (1988), citado por Kohler (2008) sostiene que “si los procesos y los procedimientos que subyacen al aprendizaje efectivo se pueden facilitar y enseñar, entonces es posible desarrollar sistemas de aprendizaje efectivos que compensen las fallas y limitaciones de este tipo de estudiante (estudiante de bajo rendimiento)” (Kohler, 2008,p.337).

En cuanto al rendimiento académico, Larrosa (1994) afirma que la preocupación por esta variable ya se registra en el siglo XVIII, cuando los profesores de gramática y primeras letras “se quejaban de la mala preparación que tenían los discípulos en las técnicas instrumentales de lectura y escritura” (p. 44). Asimismo, señala cómo gradualmente, a partir del siglo XIX, a raíz de la introducción de legislación escolar y de exámenes obligatorios con fines de promoción, se va gestando un concepto de rendimiento académico entendido como evidencia cuantitativa, la cual deviene a finales del siglo XX en su vínculo con la calidad, como sostiene Garbanzo (2014): “El rendimiento académico en estudiantes universitarios es un indicador trascendental para la evaluación de la calidad educativa” (p.124) y en Garbanzo (2013) afirma que “este componente académico de los estudiantes es uno de los principales indicadores que ofrece un parámetro aceptable de la eficiencia, en las instituciones educativas en sus distintos niveles” (p. 59). A esto, Larrosa (1994) añade que el rendimiento académico se va moldeando conforme las necesidades que la sociedad va exigiendo a la escuela, y en lo que se refiere a la actualidad, esta variable se acomoda a la exigencia del aprender a aprender.

Este marco histórico permite apreciar el vínculo existente entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, lo que Bernardo (2016) coincide al afirmar:

Se ha comprobado que la diferencia entre buenos y malos estudiantes de igual capacidad intelectual radica en el uso de las estrategias para aprender. Los buenos estudiantes son conscientes de los factores que influyen en el aprendizaje y de la aplicación correcta de las estrategias (p.24).

Por lo tanto, ante la afirmación de que la diferencia entre un estudiante de alto rendimiento académico frente al de bajo rendimiento es el uso de estrategias de aprendizaje, surgen iniciativas que diseñan instrumentos para diagnosticar en los aprendices los niveles de manejo de dichas estrategias. Entre las más empleadas se halla el Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (LASSI) y la Escala de Estrategia de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994), siendo este último el instrumento elegido para este trabajo de investigación.

## 2.1.2 Las estrategias de aprendizaje

### 2.1.2.1 Definiciones

Para esta variable encontramos una serie de definiciones, siendo las más relevantes para esta investigación las siguientes:

Monereo (1995) define las estrategias de aprendizaje como procesos que ayudan a tomar decisiones, de manera consciente e intencional, donde el estudiante escoge y recupera los conocimientos necesarios para cumplir con determinada tarea, en función de las características del clima educativo en que se realiza la acción.

Para Nisbet y Shucksmith (1987), las estrategias de aprendizaje son “procesos ejecutivos que controlan y regulan el uso de las habilidades en las tareas o problemas de aprendizaje” (p. 58).

Por su parte, Kohler (2008) las define como

proceso de decisión consciente e intencional del sujeto, conformado por una secuencia ordenada de operaciones mentales que realiza con el objetivo de organizar y reconstruir la información en su estructura cognitiva de tal manera que logre aprender y a su vez, le permita planificar, organizar, ejecutar y evaluar sus actividades de aprendizaje (p. 338).

Bernardo (2016) las define como “los procedimientos que exige el procesamiento de la información en su triple vertiente de adquisición, codificación o almacenamiento y recuperación o evocación de la información” (p. 28).

Ontoria, et al. las define brevemente como “secuencias de actividades planificadas para conseguir un aprendizaje” (p. 84).

Para Román y Gallego (2008) las estrategias de aprendizaje son definidas como “secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información” (p. 7).

Con base en lo anterior, se puede sostener que las estrategias de aprendizaje tienen un aspecto cognitivo (conscientes e intencionales) y un objetivo, la realización de una tarea de aprendizaje.

#### 2.1.2.2 Dimensiones de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje han sido analizadas desde muchos puntos de vista, descubriendo en ellas características ligadas a la clase de información a ser procesada, al proceso cognitivo a los que se vinculan directamente o a los aspectos generales o específicos a los que atañen (Díaz y Hernández, 2004). Para efectos de la presente investigación, mencionaremos los más pertinentes.

Nisbet y Shucksmith (1987) propone una jerarquía de estrategias:

Estrategia central (estilo, método de aprendizaje). Guarda relación con las actitudes y motivaciones. Por ejemplo, “planteamiento”.

Macroestrategias (procesos ejecutivos estrechamente relacionados con el conocimiento metacognitivo) son altamente generalizables. Se perfeccionan con la edad y la experiencia. Pueden perfeccionarse, aunque difícilmente, mediante la enseñanza. Ejemplos: control, comprobación, revisión, autoevaluación.

Microestrategias (procesos ejecutivos): son menos generalizables. Más fáciles de enseñar. Forman un “continuo” con las habilidades de orden superior. Son específicas de cada tarea. Ejemplos: Formulación de cuestiones. Planificación (p. 53).

Díaz y Hernández (2004), citando a Pozo (1990), recogen las dimensiones de las estrategias de aprendizaje atendiendo al tipo de proceso cognitivo y la finalidad que se busca:

- a) Estrategias de recirculación de la información: implican procesos superficiales, pueden ser utilizadas incluso por niños en edad preescolar. Prima la técnica del repaso, por la cual se repite hasta memorizar a corto y a largo plazo. El aprendizaje que se consigue posee escasa o nula significatividad para el estudiante.
- b) Estrategias de elaboración: implica la integración y reelaboración de los conocimientos nuevos con los saberes previos. La profundidad o superficialidad de esta estrategia está en función de la profundidad o superficialidad de la integración del saber. Estas estrategias exigen un nivel más sofisticado de codificación de la información.
- c) Estrategias de organización de la información: permiten agrupar, clasificar u organizar la información. Promueve la explotación de todas las relaciones posibles de la nueva información, sea con sus diferentes partes o con los esquemas internalizados por el estudiante.

Es importante destacar que las dos últimas categorías permiten el aprendizaje significativo, puesto que el estudiante que las aplica descubrirá y construirá significados, por ende, el aprendizaje será más duradero.

Bernardo (2016) distingue siete subdivisiones en las estrategias de aprendizaje, siendo estas las siguientes:

- a) Estrategias de apoyo: que incluyen las condiciones físicas, ambientales y psicológicas por parte del estudiante.
- b) Estrategias de atención: implican la capacidad de seleccionar la información relevante, tomar apuntes, consultar bibliografía, entre otros.
- c) Procesamiento de la información: comprende la capacidad del empleo de códigos lógico-verbales y viso-espaciales, además de la habilidad de elaborar mapas mentales, esquemas y otros organizadores gráficos.
- d) Estrategias de memorización: implican los repasos, la categorización, empleo de mnemotecnia.
- e) Estrategias de personalización: son las que permiten integrar los conocimientos con criterio propio e inventiva. Logran la transferencia de los conocimientos, emplean analogías y metacognición.
- f) Estrategias para el buen aprovechamiento de las clases
- g) Estrategias de expresión de la información: orientadas a la preparación exitosa de trabajos y exámenes.

La propuesta de Bernardo (2016) toma en cuenta tanto factores externos (ambientales, de infraestructura) como internos (motivación, metacognición).

Finalmente, tenemos el planteamiento de Román y Gallego (2008), quienes establecen las siguientes dimensiones:

- a) Adquisición de información: son procesos cognitivos encargados de seleccionar la información captada por los sentidos y llevarla a la memoria de corto plazo. Aquí se encuentran las estrategias atencionales y las de repetición.

Las estrategias atencionales son aquellas que favorecen el control o dirección de la atención. Dentro de esta clase de estrategias se hallan las estrategias de exploración y las estrategias de fragmentación. Las estrategias de exploración se basan en la revisión superficial del material deteniéndose únicamente en aquellos aspectos que el estudiante considere importantes. Las estrategias de fragmentación consisten en el empleo de técnicas del subrayado lineal, idiosincrático y el epigrafiado.

En cuanto a las estrategias de repetición, que optimizan el traslado de la información a la memoria de largo plazo, consisten en repasar de distintas

maneras el material verbal a estudiar. Para ello se puede hacer uso simultáneo de diversos receptores: vista, audición, motricidad, oral o mentalmente. Como tácticas de repetición Román y Gallego consideran el repaso en voz alta, repaso mental y el repaso reiterado.

b) Codificación de información: estos procesos cognitivos son más profundos, dado que permiten que la información obtenida en el paso anterior sea conducida a la memoria de largo plazo y se conecte con los conocimientos previos de tal manera que propician la formación y ampliación de estructuras de significado. En este grupo se encuentran las estrategias de nemotecnización, las estrategias de elaboración y las estrategias de organización.

Las estrategias de nemotecnización suponen una codificación elemental. Dentro de esta categoría Román y Gallego (2008) ubican el uso de acrónimos y acrósticos, rimas y muletillas, loci y palabras-clave.

Las estrategias de elaboración, de acuerdo a Weinstein y Mayer (1986) citado en Román y Gallego (2008), suponen dos niveles: elaboración simple, consistente en asociar la información intramaterial al momento del aprendizaje, y elaboración compleja, la cual integra la información a los conocimientos previos del estudiante. Dentro de estas estrategias se hallan los siguientes procedimientos: las relaciones, imágenes visuales, metáforas o analogías, búsqueda de aplicaciones posibles, las autopreguntas y el parafraseo.

Las estrategias de organización “hacen que la información sea todavía más significativa (relacionada con lo que el sujeto sabe e integrada en su estructura cognitiva) y más manejable (reducida de tamaño) para el estudiante” (Román y Gallego, 2008, p.12).

La información debe ser organizada teniendo en cuenta las particularidades del alumno, la naturaleza de la disciplina de estudio, las ayudas disponibles, entre otros. Las técnicas consideradas en estas estrategias son las de agrupamiento, secuencias, mapas conceptuales, diagramas e iconografiado.

c) Recuperación de información: una vez almacenada la información en la memoria a largo plazo, es menester procesos de recuerdo de los mismos, de recuperación a voluntad de lo almacenado y trasladado a la memoria a corto plazo y así generar respuestas apropiadas a la situación que se le presenta. Las estrategias de recuperación, por ende, favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta. Dentro de esta dimensión se ubican las estrategias de búsqueda y las de generación de respuesta.

Las estrategias de búsqueda “sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas en la MLP” (p.14). Se encuentran condicionadas a la organización de la información en la memoria, la cual se logró con el uso de las estrategias de codificación. Es decir, las técnicas de búsqueda que emplea un estudiante están relacionadas con las utilizadas por el mismo estudiante para la codificación. Dentro de este sector se constatan dos estrategias: la de búsqueda de codificaciones y la de búsqueda de indicios. Las estrategias de búsqueda de codificaciones comprenden como tácticas la nemotecnia, las metáforas, los mapas, las matrices, las secuencias. Las estrategias de búsqueda de indicios comprenden el uso de claves, conjuntos y estados como tácticas de recuperación.

Las estrategias de generación de respuesta garantizan “la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a la situación” (p.14). Comprenden las estrategias de planificación de respuestas y las estrategias de respuesta escrita. Las estrategias de planificación tienen como tácticas de recuperación a la libre asociación y la ordenación, mientras que en las estrategias de respuesta escrita se hallan las tácticas de redactar, decir, hacer, aplicar, transferir.

d) Apoyo al procesamiento: para el óptimo funcionamiento de los procesos cognitivos se requiere de otros procesos de naturaleza diferente, esto es, metacognitivas, afectivas, sociales. Este conjunto de procesos ayudan o dificultan el desempeño de las estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación y recuperación, es decir, atañen a todas y cada una

de las dimensiones mencionadas anteriormente. Es por ello que se hace imprescindible que el estudiante pueda manejar a su favor estas estrategias de apoyo.

Román y Gallego (2008) distinguen en esta categoría dos grandes grupos: las estrategias metacognitivas y las estrategias socioafectivas.

Se entiende por estrategias metacognitivas aquellas que facilitan el conocimiento que una persona posee de sus propios procesos. A su vez, estas se subdividen en estrategias de autoconocimiento, es decir, la capacidad del estudiante de saber cuándo emplear una estrategia, escoger la adecuada y evaluar la eficacia de la estrategia elegida, y las estrategias de automanejo, que suponen los procesos de planificación, regulación y evaluación.

Se entiende por estrategias socioafectivas aquellas dirigidas a controlar, canalizar o reducir sentimientos de ansiedad, incompetencia o fracaso. Román y Gallego (2008) reúnen en este grupo las estrategias sociales, las afectivas y las motivacionales. Las estrategias sociales comprenden las interacciones sociales, definidas como “habilidades para obtener apoyo, evitar conflictos, cooperar, competir y motivar a otros” (p.16). Las estrategias afectivas presentan como tácticas de apoyo la capacidad de darse autoinstrucciones, el autocontrol y las estrategias contradistractoras, es decir, aquellas que controlan la ansiedad, los distractores y las expectativas. Las estrategias motivacionales comprenden la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la motivación de escape, entendida esta última como la capacidad para mantener el estudio.

### 2.1.2.3 Importancia de las estrategias de aprendizaje

La importancia de las estrategias de aprendizaje estriba en varias razones. En primer lugar, potencian el aprendizaje en los estudiantes porque, como afirma Bernardo (2016):

se ha comprobado que la diferencia entre buenos y malos estudiantes de igual capacidad intelectual radica en el uso de las estrategias para aprender. Los buenos estudiantes son conscientes

de los factores que influyen en el aprendizaje y de la aplicación correcta de las estrategias. (p. 24)

En esta misma línea, González y Díaz (2006) afirman que “en investigaciones realizadas sobre el tema se ha comprobado que los estudiantes con éxito difieren de los estudiantes con menos éxito en que conocen y usan estrategias de aprendizaje más sofisticadas que la pura repetición mecánica” (p. 1).

Closas, Martínez, Martínez, Mota y Huízar (2017) sostienen que “numerosas investigaciones han encontrado que el logro académico de los alumnos se incrementa en la medida en que éstos utilizan mayor cantidad de estrategias” (p. 52).

Desde el punto de vista de rentabilidad académica, también son importantes las estrategias de aprendizaje. Como explica Bernardo (2016), el tiempo y esfuerzo que el estudiante invierte en aprender puede ser optimizado a través del uso de estrategias de aprendizaje. Esta afirmación coincide con lo planteado por González y Díaz (2006) quienes sostienen que “la inversión en la mejora de las estrategias de los estudiantes es más rentable académicamente, que la mejora de las técnicas instruccionales o los materiales de enseñanza” (p. 1).

Desde otro aspecto, Román y Gallego (2008) enfatizan la relevancia de las estrategias de aprendizaje en cuanto son tácticas observables que posibilitan inferir el nivel de procesamiento cognitivo, superficial o profundo, que tiene el estudiante o grupo de estudiantes. Asimismo, afirman que las estrategias de aprendizaje permiten la optimización, prevención y corrección del apropiado funcionamiento cognitivo.

Las estrategias de aprendizaje también son relevantes puesto que se vinculan favorablemente con el aprendizaje significativo. Así lo plantea Monereo (1995) al afirmar que el empleo de estas estrategias “facilita el

aprendizaje significativo” (p. 24) pues promueve la toma consciente de decisiones por parte de los estudiantes ante situaciones de aprendizaje.

### 2.1.3 Rendimiento académico

#### 2.1.3.1 Definiciones

PRONABEC (2013) define el rendimiento académico como “una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que el estudiante ha aprendido a lo largo del proceso formativo” (p.27).

Matticoli (1972) citado en Rodríguez (1982) define rendimiento académico como:

El grado o medida con que un alumno o grupo de alumnos logra los fines propios de un nivel determinado del sistema educativo sobre la base de que esta medida general resulta de una medición, o de una combinación de dos o más medidas parciales propias de cada materia o actividad y que integran dicho nivel educativo. (p. 81)

Por otra parte, Garbanzo (2014) define el rendimiento académico como un resultado que congrega diferentes elementos intervinientes y que se hace patente en las calificaciones logradas por los estudiantes. Dichas calificaciones provienen, por lo general, de evaluaciones de tipo cuantitativo. Estas notas representan el logro en el desempeño académico de cada estudiante.

Edel (2003) conceptúa el rendimiento académico como un “constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje”(p.14).

Asimismo, Jiménez (2000) citado en Erazo (2013) define el rendimiento académico como “el sistema que mide logros y construcción de conocimientos en los estudiantes, desarrollados por la intervención de estrategias y didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia” (p.128).

Tomando en cuenta las definiciones anteriormente citadas, se puede sintetizar que la variable Rendimiento académico señala el nivel de logro por parte del aprendiz. Asimismo, esta variable se operativiza a través de valores cualitativos o cuantitativos, como son las calificaciones o notas, que se convierten en indicadores del rendimiento académico. Por tal motivo es importante añadir que la calificación escolar es definida como la “nota que da cuenta del rendimiento académico de los alumnos y que es resultado de los exámenes o de la evaluación continua a la que se les somete” (Martí, 2003, p. 68). En esa misma línea, La Serna (2011) sostiene que la tendencia es a operacionalizar el rendimiento académico a través de una calificación, que puede ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa, y que es asumida como el reflejo de los logros obtenidos en determinado aprendizaje.

#### 2.1.3.2 Factores que influyen en el rendimiento académico

Los estudiosos coinciden en referirse al rendimiento académico como un constructo complejo en el que inciden diferentes factores (Adell, 2004). Según cita La Serna (2011), existen muchos modelos que clasifican desde distintas perspectivas estos factores, como el modelo propuesto por Gómez (1992), el de Mizala, Romaguera y Reinaga (1999), González-Pienda (2003), Santiago Cueto (2004) y Martín Tetaz (2005), quien circunscribe su estudio de los factores al nivel superior.

La Serna (2011), para su investigación sobre el rendimiento académico en educación superior en el Perú, recoge la propuesta de Tejedor (2003), quien agrupa en cinco categorías los factores que influyen en el rendimiento académico, siendo estos los mencionados a continuación:

**Factores de identificación:** es decir, los rasgos que caracterizan al estudiante. Comprende la edad, sexo, raza, peso, estatura.

**Factores psicológicos:** comprende las variables del sistema cognitivo, entendido este como el conjunto de inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno. Asimismo, esta categoría comprende las variables del sistema afectivo-actitudinal, es decir,

factores no intelectuales como el temperamento, la afectividad y las actitudes del estudiante.

Factores sociofamiliares: esta categoría realza la importancia de la familia en los logros académicos. Comprende variables socioeconómicas, variables socioculturales y variables educativas. Dentro de las socioeconómicas se hallan los ingresos y la estratificación social; las variables socioculturales incorporan el nivel cultural de los progenitores y hermanos del alumno; las educativas contemplan la influencia del nivel educativo de los progenitores en el rendimiento académico de los hijos.

Factores académicos: en esta clase se encuentra el rendimiento previo, es decir, el rendimiento académico alcanzado previamente como predictor de futuros resultados. El esfuerzo académico objetivo y los efectos de las cargas académicas o laborales, medido a partir de la asistencia a clases, participación activa en clase, horas dedicadas al estudio y el repaso. Otra variable consignada dentro de esta categoría es el interés, actitud y la especialidad del estudiante, es decir, la elevada motivación, el entusiasmo hacia la carrera elegida y los cursos más afines a su especialidad. Finalmente, otra variable que se contempla en este ítem es la correspondiente a las características y los servicios académicos ofrecidos por la institución educativa, en otras palabras, la mejor infraestructura académica, la presencia de profesores capacitados y bien remunerados, las jornadas completas de estudios son factores que afectan el rendimiento académico.

Factores pedagógicos: en esta categoría se encuentran los métodos de enseñanza y el sistema de evaluación. Dentro del ítem de métodos de enseñanza, La Serna (2011) ubica a las estrategias de aprendizaje y las define como “técnicas o procesos que genera o sigue el estudiante para aprender” (p. 80). Las vincula directamente con el esfuerzo del alumno hacia la actividad de estudio.

Por otra parte, Garbanzo (2007) realizó un estudio centrado en la educación superior en Latinoamérica. La investigadora clasifica los factores que inciden

en el rendimiento académico en educación superior organizándolos en tres grandes grupos: determinantes personales, sociales e institucionales.

Los determinantes personales son “factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales” (p.47). Los factores considerados dentro de esta categoría son: la competencia cognitiva, la motivación, condiciones cognitivas, autoconcepto académico, autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción y abandono con respecto a los estudios, asistencia a clases, inteligencia, aptitudes, sexo, formación académica previa a la universidad y nota de acceso a la universidad.

Los determinantes sociales son definidos como “factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúan con la vida académica del estudiante, cuyas interrelaciones se pueden producir entre sí y entre las variables personales e institucionales” (p. 53). Garbanzo (2007) incluye en esta categoría los siguientes factores: diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los padres o adultos responsables del estudiante, nivel educativo de la madre, contexto socioeconómico y las variables demográficas.

Los determinantes institucionales son definidos como “componentes no personales que intervienen en el proceso educativo” (p.56). En este ítem se halla la elección de los estudios según el interés del estudiante, la complejidad en los estudios, las condiciones institucionales, los servicios institucionales de apoyo, el ambiente estudiantil, la relación entre el estudiante y el profesor, además de las pruebas específicas para ingresar a la carrera.

Garbanzo (2007) ubica el factor de las estrategias de aprendizaje, variable del presente trabajo de investigación, en el rubro “condiciones cognitivas” dentro de los determinantes personales. Las condiciones cognitivas son descritas como “estrategias de aprendizaje que el estudiante lleva a cabo relacionados con la selección, organización y elaboración de los diferentes

aprendizajes” (p. 50). Asimismo, Garbanzo (2007) define las estrategias de aprendizaje como

condiciones cognitivas del aprendizaje significativo. La orientación motivacional da pie a la adopción de metas, que determinan en gran medida las estrategias de aprendizaje que el estudiante emplea y repercuten en su rendimiento académico. La percepción que el estudiante construya sobre factores como la evaluación, el tipo de materia, la complejidad de la materia y el estilo de enseñanza, influyen en las estrategias de aprendizaje. El uso de mapas conceptuales, hábitos de estudio, horas asignadas al estudio, y las prácticas académicas son algunas estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes. (p. 50)

La citada investigadora subraya el hecho de que el rendimiento académico es el resultado de múltiples factores que inciden en la persona y que ella ha clasificado como determinantes personales, sociales e institucionales. Asimismo, recalca la importancia de la investigación sobre estos factores porque con ello se podría “predecir posibles resultados académicos y poder hacer un análisis sobre su incidencia en la calidad educativa que se espera y ser una herramienta para la toma de decisiones en esta materia” (p. 61).

#### 2.1.3.3 Importancia del rendimiento académico

El rendimiento académico es relevante debido a que su operacionalización (notas, calificaciones) determina la aprobación y reprobación de la asignatura, la deserción académica y el grado de éxito académico (Garbanzo, 2007). De esta variable depende el acceso a los estímulos académicos como becas y pasantías internacionales, como es el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y por ende, la mayor o menor empleabilidad del egresado.

Por otra parte, hoy en día se constituye también en un indicador de la calidad académica a través de las pruebas estandarizadas que se aplican en las instituciones educativas, ya sea por el ministerio de Educación o de las empresas contratadas con tal fin (La Serna, 2011). Es por ello que las

autoridades universitarias han puesto su mirada en su estudio y análisis dado que, como afirma Garbanzo (2013), “es un tema que amerita constante investigación y contar con información precisa en la toma de decisiones institucionales” (p.59).

La Serna (2011) señala la importancia del estudio del rendimiento académico y sus factores explicativos dado que no solamente son reflejo del logro o fracaso en el aprendizaje, “sino que se traducen en las tasas de repitencia, abandono y/o expulsión, las cuales están asociadas a problemas que no solo perjudican al estudiante sino también a su familia y, en general, a la sociedad” (p. 27).

## 2.2 Definición de términos usados

### 2.2.1 Estrategias de aprendizaje:

Proceso de decisión consciente e intencional del sujeto, conformado por una secuencia ordenada de operaciones mentales que realiza con el objetivo de organizar y reconstruir la información en su estructura cognitiva de tal manera que logre aprender y a su vez, le permita planificar, organizar, ejecutar y evaluar sus actividades de aprendizaje. (Kohler, 2008, p. 338)

2.2.2 Rendimiento académico: es “la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido como un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. (...) Se mide mediante las calificaciones obtenidas”. (Garbanzo, 2007, p.46).

2.2.3 Calificaciones: “un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje” (Garbanzo, 2007, p.46).

2.2.4 Integrado de Letras: se denomina así al primer año de estudios universitarios en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En este periodo, se llevan

estudios generales con el propósito de que los estudiantes se adapten y preparen para la vida universitaria en el campo de las humanidades. Su duración se extiende los dos primeros semestres. (Facultad de Letras y Ciencias Humanas, 2017).

## 2.3 Hipótesis

### 2.3.1 General

Existe relación positiva entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

### 2.3.2 Específicas

a) Existe relación positiva entre la Adquisición de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

b) Existe relación positiva entre la Codificación de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

c) Existe relación positiva entre la Recuperación de la información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

d) Existe relación positiva entre Apoyo al procesamiento y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

## 2.4 Variables

### Variables a estudiar y relacionar

- Estrategias de aprendizaje: medidas a través de las Escalas de Estrategias de Aprendizaje de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento (ACRA).

- Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras del 2017 de la Facultad de letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, medido con las calificaciones finales de las asignaturas Lengua española I e Introducción a la filosofía.

### Indicadores de las variables

a) Para las Estrategias de Aprendizaje: determinado por el porcentaje de uso de las estrategias de aprendizaje de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento, expresados en el puntaje obtenido en el instrumento ACRA.

b) Para el Rendimiento Académico: está determinado por las notas finales de los cursos seleccionados para esta investigación, Lengua española I e Introducción a la Filosofía. La escala para la calificación del rendimiento académico es vigesimal, de 0 a 20 puntos, conforme a la Resolución Rectoral N° 05692 – R – 16.

Operacionalización de las variables

VARIABLE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

DEFINICIÓN	DIMENSIONES	DEFINICIÓN DE DIMENSIONES	INDICADORES	ITEM
<p>“Secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información”</p> <p>[Nisbett y Shucksmith (1987) citado en Román y Gallego, (2008) p.7].</p>	Adquisición de información	<p>Consiste en el primer paso para lograr captar la información del exterior, es decir, <i>atender</i>. Los procesos atencionales se ocupan de trasladar el registro sensorial a la memoria de corto plazo. Seguidamente, la repetición pasa la información a la memoria de largo plazo.</p>		Escala I del 1 al 20
			Repaso en voz alta	13, 14, 16,19
			Repaso mental	4, 15, 17, 18
			Subrayado lineal	5, 8
			Exploración	1, 3, 11
			Subrayado idiosincrático	6, 7, 10
			Repaso reiterado	12, 20
			Epigrafiado	2, 9
	Codificación de información	<p>Son procesos que vinculan los saberes previos con estructuras cognitivas más amplias y permiten la formación de la base cognitiva.</p>		Escala II del 1 al 20
			Agrupamientos	11, 12, 20
			Nemotecnias	19
			Aplicaciones	5
			Autopreguntas	9
			Relaciones intracontenido	2, 10
Diagramas	1, 15, 18			

			Mapas conceptuales	16, 17
			Secuencias	13, 14
			Relaciones compartidas	3
			Paráfrasis	6, 7, 8
			Metáforas	4
	Recuperación de información	Son las estrategias que permiten acceder a la información almacenada en la memoria de largo plazo y llevarla a la de corto plazo para emplearla en el momento que se requiera.		Escala III del 1 al 20
			Búsqueda de indicios	5, 6, 7, 8, 9, 19
			Búsqueda de codificaciones	1, 2, 3, 4, 10
			Planificación de respuesta	11, 12, 14, 15, 18, 20
			Respuesta escrita	13, 16, 17
	Apoyo al procesamiento	Se relacionan con todas las dimensiones anteriores para ayudarlas y potenciarlas a través de la motivación, el autocontrol, autoestima, entre otros.		Escala IV del 1 al 20
			Autoconocimiento	1, 2, 3, 5, 6, 7
			Motivación intrínseca / extrínseca	18
			Interacciones sociales	20
			Automanejo / regulación - evaluación	8, 9, 13, 14, 15

			Autoinstrucciones	4, 16
			Automanejo / planificación	10, 11, 12
			Contradistractores	19
			Autocontrol	17

Fuente: Román y Gallego (2008)

VARIABLE RENDIMIENTO ACADÉMICO

DEFINICIÓN	DIMENSIÓN	DEFINICIÓN DE DIMENSIONES	INDICADORES
<p>“Constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Edel, 2003)</p>	Lengua española I	La asignatura de Lengua I forma parte de los cursos generales del primer ciclo. El curso de Lengua I tiene como propósito desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, tanto escrita como verbal, con adecuación a los principios de la gramática, la normativa y la lingüística del texto.	<p>Notas promedio finales expresadas en sistema vigesimal de 0 a 20</p> <p><b>Niveles:</b></p> <p><b>Reprobado:</b> 00 – 8</p> <p><b>Desaprobado:</b> 8 – 10</p>
	Introducción a la filosofía	La asignatura de Introducción a la filosofía forma parte de los cursos generales del primer ciclo. El curso de Introducción a la filosofía tiene como propósito explicar el origen de esta disciplina, formular sus problemas y temas clásicos en ontología, gnoseología y ética, además de presentar cosmovisiones de diversas culturas.	<p><b>Aprobado:</b> 10,9 – 11,9</p> <p><b>Bueno:</b> 12 – 12,9</p> <p><b>Muy Bueno:</b> 13 – 14</p> <p><b>Excelente:</b> 15 – 17</p> <p><b>Sobresaliente:</b> 18 – 20</p> <p><b>R.R. N°05692-R-16</b></p>

Fuente: elaboración propia

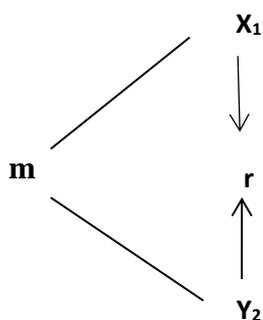
## CAPÍTULO III

### Metodología de la investigación

#### 3.1 Diseño de investigación

La presente investigación posee un enfoque cuantitativo ya que emplea la recolección de datos procesados numérica y estadísticamente con la finalidad de comprobar hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El diseño es descriptivo-correlacional de corte transversal, esto es, busca caracterizar a una población en función a dos variables, determinando el grado de asociación entre ellas y donde el estudio de las variables se realiza de manera simultánea y en un momento dado (Vara, 2008).

Su diagrama representativo es el siguiente:



donde:

m = muestra

X<sub>1</sub> = variable Estrategia de aprendizaje

Y<sub>2</sub> = variable Rendimiento académico

r = relación entre variables

### 3.2 Población y muestra

La población de estudio estuvo comprendida por los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Concurren estudiantes de las diferentes escuelas que componen dicha facultad: Arte, Bibliotecología y Ciencias de la Información, Comunicación Social, Conservación y Restauración, Danza, Filosofía, Lingüística y Literatura. La población asciende a 295 estudiantes de ambos sexos que cursan el primer año de la carrera en el 2017, cuyas edades oscilan entre los dieciséis y los treinta y cuatro años; además provienen de colegios tanto públicos como privados.

Para la presente investigación se empleó el muestreo por conveniencia, dado que la Coordinación del Integrado de Letras designó dos aulas para la aplicación del instrumento, así como la fecha y horarios para tal fin. Por ello, se considera por conveniencia dado que “estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Battaglia, 2008a, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 390). El número de sujetos encuestados válidos asciende a 106 estudiantes.

La muestra presentó las características que se representan en las tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1

*Distribución de la muestra según el género*

Género	f	%
Femenino	65	61
Masculino	41	39
Total	106	100

n = 106 participantes

La tabla 1 presenta la distribución de los participantes de la investigación donde, de los 106 casos, el 61% (65) son damas, mientras que el 39% (41) son varones. Esto evidencia que la composición muestral está distribuida en una proporción de 2 a 1.

Tabla 2

*Distribución de la muestra según colegio de procedencia*

Colegio de procedencia	f	%
Público	52	49
Privado	54	51
Total	106	100

n= 106 participantes

La tabla 2 presenta la distribución de los participantes de la investigación donde, de los 106 casos, el 51% (54) provienen de colegios privados, mientras que el 49% provienen de colegios estatales.

Tabla 3

*Distribución de la muestra según la escuela profesional a la que pertenecen los participantes*

ESCUELA PROFESIONAL	f	%
Arte	7	6.60
Bibliotecología y Ciencias de la Información	11	10.38
Comunicación Social	37	34.91
Conservación y Restauración	6	5.66
Danza	0	0
Filosofía	9	8.49
Lingüística	16	15.09
Literatura	20	18.87
Total	106	100

n= 106 participantes

La tabla 3 presenta la distribución de los participantes de la investigación según la escuela profesional que cursan. Se aprecia que el porcentaje más alto de participantes (34.91%) pertenecen a la escuela de Comunicación Social, seguido por la escuela de Literatura con un 18.87% y Lingüística, con un 15.09%.

### 3.3 Técnicas e instrumentos

La técnica empleada para la variable Estrategias de aprendizaje fue la encuesta; se utilizó la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, siglas que provienen de las iniciales de las dimensiones Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento.

Este instrumento fue elaborado en 1994 por los investigadores José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico, psicólogos docentes de la Universidad de Valladolid. Para esta investigación se aplicó la escala validada en 2011 en Trujillo por Narváez (2011).

La información acerca de la validación del instrumento aplicado en la presente investigación y empleado anteriormente en la tesis de maestría de Ruiz (2016), se halla detallada más adelante, en la ficha técnica.

La estructura del instrumento es la siguiente. La primera página consta de una plantilla para consignar los datos generales del participante. Debajo de esta aparece el objetivo de la encuesta y las instrucciones detalladas para su uso. Las páginas 2 y 3 están dedicadas a la dimensión I, adquisición de la información. Consta de 20 ítems relacionados a dicha dimensión, donde cada uno de ellos presenta cuatro alternativas para marcar: A, B, C,D. Al finalizar se halla una ficha para ser llenada únicamente por el investigador. Las páginas 4 y 5 están enfocadas en medir la dimensión II. Consta de 20 ítems relacionados a dicha dimensión, donde cada uno de ellos presenta cuatro alternativas para marcar: A, B, C,D. Al finalizar se halla una ficha para ser llenada únicamente por el investigador. Las páginas 6 y 7 evalúan la dimensión III. Consta de 20 ítems relacionados a dicha dimensión, donde cada uno de ellos presenta cuatro alternativas para marcar: A, B, C,D. Al finalizar se halla una ficha para ser llenada únicamente por el investigador. Las páginas 8 y 9 contienen el set de preguntas orientadas a medir la dimensión IV. Consta de 20 ítems relacionados a dicha dimensión, donde cada uno de ellos presenta cuatro alternativas para marcar: A, B, C,D. Al finalizar se halla una ficha para ser llenada únicamente por el investigador.

La ficha técnica se recoge y muestra a continuación:

<b>FICHA TÉCNICA</b>	
<b>AUTORES</b>	José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico
<b>AÑO</b>	1994
<b>LUGAR</b>	Universidad de Valladolid
<b>CONFIABILIDAD ADAPTACIÓN</b>	En el ámbito local, Eliza Narváez (2011), utilizó el método de las mitades (Split – Half) a fin de lograr el coeficiente de correlación con una muestra de 20 alumnos universitarios, en el cual se consiguió un coeficiente de 0.95, es decir, se cuenta con un alto grado de fiabilidad.
<b>VALIDEZ ADAPTACIÓN</b>	Test de estrategias de aprendizaje en universitarios (Narváez, 2011). Narváez (2011) utilizó el método de validez predictiva con el que se obtuvo el valor de 0.93. Igualmente, se escogió la validez de contenido por medio de la opinión de expertos; los mismos que consideraron que cada uno de los enunciados del examen medían lo que pretendían medir cada una de las escalas.
<b>LUGAR DE ADAPTACIÓN</b>	Trujillo – Perú (2011)
<b>ADMINISTRACIÓN</b>	Individual o colectiva
<b>PROPÓSITO</b>	Reconocer las estrategias de aprendizaje empleadas con más frecuencia por los universitarios al momento en que se hallan utilizando los procesos de adquisición, codificación y recuperación de la información recogida en textos, artículos o apuntes.

<p style="text-align: center;"><b>NORMAS DE CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN</b></p>	<p>En cada una de las cuatro escalas, es factible alcanzar una puntuación global y una puntuación específica en cada una de las estrategias. En ambos casos, la puntuación está en función de la respuesta elegida. Los baremos han sido elaborados con base en las puntuaciones totales de cada una de las dimensiones y son como siguen:</p> <p>Valor <b>0</b> → RESPUESTA <b>A</b> ----&gt; <b>NUNCA</b></p> <p>Valor <b>1</b> → RESPUESTA <b>B</b> ----&gt; <b>ALGUNAS VECES</b></p> <p>Valor <b>2</b> → RESPUESTA <b>C</b> ----&gt; <b>BASTANTE VECES</b></p> <p>Valor <b>3</b> → RESPUESTA <b>D</b> ----&gt; <b>SIEMPRE</b></p> <p>Al sumar las puntuaciones de cada dimensión (A=0, B=1, C=2 y D=3) se logra identificar los grados en que se emplean cada uno de los cuatro grandes grupos de estrategias. De esta manera, se detectan las estrategias fuertes y las más débiles.</p>
<p style="text-align: center;"><b>DURACIÓN</b></p>	<p>No tiene tiempo límite. La aplicación completa dura aproximadamente 45 minutos. En el caso de que se evalúe cada una de las dimensiones por separado, se tendrá en cuenta un tiempo estimado de: Dimensión I (10 minutos), Dimensión II (15 minutos), Dimensión III (8 minutos) y Dimensión IV (12 minutos).</p>
<p style="text-align: center;"><b>PASOS A SEGUIR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se revisa la hoja de respuestas y se traza una raya horizontal donde el participante no haya</li> </ul>

	<p>emitido ninguna respuesta o haya contestado más de una.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se suma el total de respuestas (el valor obtenido sumado al de las filas anuladas debe ser igual al número de enunciados de la dimensión).</li> <li>- La puntuación directa total se obtiene de la suma de los valores de la primera columna, más los de la segunda multiplicados por uno, los de la tercera multiplicados por dos, y los de la cuarta por tres, dentro de cada dimensión.</li> </ul>														
<b>CALIFICACIÓN</b>	<p>Los niveles e intervalos de las estrategias de aprendizaje son:</p> <table border="1" data-bbox="659 904 1310 1189"> <thead> <tr> <th>NIVELES</th> <th>INTERVALOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy bueno</td> <td>205 - 240</td> </tr> <tr> <td>Bueno</td> <td>169 - 204</td> </tr> <tr> <td>Regular</td> <td>121 - 168</td> </tr> <tr> <td>Malo</td> <td>0 - 120</td> </tr> </tbody> </table>	NIVELES	INTERVALOS	Muy bueno	205 - 240	Bueno	169 - 204	Regular	121 - 168	Malo	0 - 120				
	NIVELES	INTERVALOS													
Muy bueno	205 - 240														
Bueno	169 - 204														
Regular	121 - 168														
Malo	0 - 120														
<p>Teniendo en cuenta cada una de las dimensiones, se emplearon los siguientes intervalos:</p> <table border="1" data-bbox="659 1352 1401 1966"> <thead> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>NIVELES</th> <th>INTERVALO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I Adquisición de información</td> <td>Muy bueno</td> <td>52 - 60</td> </tr> <tr> <td>II Codificación de información</td> <td>Bueno</td> <td>43 - 51</td> </tr> <tr> <td>III Recuperación de información</td> <td>Regular</td> <td>31 - 42</td> </tr> <tr> <td>IV Apoyo al procesamiento de información</td> <td>Malo</td> <td>0 - 30</td> </tr> </tbody> </table>	DIMENSIONES	NIVELES	INTERVALO	I Adquisición de información	Muy bueno	52 - 60	II Codificación de información	Bueno	43 - 51	III Recuperación de información	Regular	31 - 42	IV Apoyo al procesamiento de información	Malo	0 - 30
DIMENSIONES	NIVELES	INTERVALO													
I Adquisición de información	Muy bueno	52 - 60													
II Codificación de información	Bueno	43 - 51													
III Recuperación de información	Regular	31 - 42													
IV Apoyo al procesamiento de información	Malo	0 - 30													

Fuente: Ruiz (2016)

Para la variable Rendimiento académico se emplearon las actas de los cursos Introducción a la filosofía y Lengua española I. Las asignaturas elegidas presentan las siguientes características: Introducción a la filosofía forma parte de los cursos generales del primer semestre. El curso de Introducción a la filosofía tiene como propósito explicar el origen de esta disciplina, formular sus problemas y temas clásicos en ontología, gnoseología y ética, además de presentar cosmovisiones de diversas culturas. Lengua española I forma parte de los cursos generales del primer semestre. El curso de Lengua I tiene como propósito desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, tanto escrita como verbal, con adecuación a los principios de la gramática, la normativa y la lingüística del texto.

Para el procesamiento de los datos obtenidos se utilizó el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Se empleó el diagrama de cajas y bigotes, la prueba de Kolmogórov- Smirnov, la rho de Spearman, la media y la desviación estándar.

### 3.4 Recolección de datos

La recolección de datos contó con varias fases, las cuales son detalladas a continuación:

- I. Se gestionó con las autoridades correspondientes el permiso para la realización de esta investigación y, en una segunda etapa, la licencia para la aplicación del instrumento ACRA.
- II. Se capacitó a personal de apoyo para la aplicación de la encuesta.
- III. Al inicio del proceso de aplicación del instrumento, se les informó a los participantes el propósito de la investigación y se les dio instrucciones claras acerca del llenado del instrumento.
- IV. Se aplicó el instrumento conforme a lo coordinado con la institución.
- V. Se recogieron las hojas de respuestas.
- VI. Se agradeció a las autoridades por el apoyo recibido en todo momento.
- VII. Se revisaron las hojas de respuestas para su procesamiento.

## **CAPÍTULO IV**

### **Resultados y análisis de resultados**

#### 4.1 Resultados

La presente investigación de carácter descriptivo correlacional permitió el estudio de la relación existente entre las variables Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017 .

Los datos obtenidos para este trabajo fueron procesados con el programa estadístico Statistical Package for Social Science (SPSS) Windows. Previo a la ejecución de las pruebas de correlación entre las variables del presente estudio, se realizó el análisis de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov de los datos, siendo los resultados como aparecen en la tabla 4:

Tabla 4

*Análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov- Smirnov para las variables Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico*

Variables	Kolmogorov - Smirnov			
	Estadístico	Asimetría	Curtosis	$p$
Puntuación Global	.092	.166	-.313	.028
Adquisición de información	.096	-.145	-.450	.018
Codificación de información	.067	.145	-.320	.200*
Recuperación de información	.072	.430	.002	.200*
Apoyo al procesamiento	.064	.173	-.258	.200*
Lengua española I	.169	-.605	-.745	<.001
Introducción a la Filosofía	.150	.142	-.324	<.001

*Nota:* n = 106 participantes; \* $p < .05$  (significativo, no paramétrico). Prueba con corrección de Liliefors

La tabla 4 expresa el análisis de datos observado en los participantes (106) en respuesta a las variables medidas. Se aprecia que los valores de significancia ( $p = <.05$ ) son menores para el caso de la *puntuación global de estrategias de aprendizaje* y la primera dimensión, *Adquisición de información*. Asimismo, se aprecian valores bajos de  $p < .001$  en la variable de *Rendimiento académico* para los cursos de *Lengua española I* e *Introducción a la filosofía*, esto hace notar un comportamiento no paramétrico; para el caso de las dimensiones *Codificación de información*, *Recuperación de información* y *Apoyo al procesamiento* se nota un comportamiento paramétrico ( $p = .200^{**}$ ). Se concluye caracterizar a la distribución como no normal, sugiriéndose utilizar la prueba de correlación por rangos de Spearman ( $r_s$ ) para el contraste de hipótesis. Finalmente se aplicó la prueba de correlación por rangos de Spearman ( $r_s$ ) con el objetivo de relacionar las variables estudiadas.

Seguidamente se exponen los resultados obtenidos en la correlación a nivel de estrategias de aprendizaje en general y rendimiento académico:

Tabla 5

*Relación entre Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico*

Variables	Lengua española I			Introducción a la filosofía		
	$r_s$	$p$	$r_s^2$	$r_s$	$p$	$r_s^2$
Estrategias de Aprendizaje	.128	.191	.016	.140	.152	.019

*Nota:* Fuente = Elaboración propia; n = 106;  $p < .05$  (significativo);  $r_s^2$ = coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto.

La tabla 5 presenta la relación entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se aprecia que la relación tiene como características ser positiva y no significativa con respecto al rendimiento académico de la asignatura Lengua española I [ $r_s = .128$ ,  $p = .191$ ] e Introducción a la filosofía [ $r_s = .140$ ,  $p = .152$ ]. Se aprecia además un tamaño del efecto bajo ( $r_s^2 = .016$  para Lengua española I;  $r_s^2 = .019$  para Introducción a la filosofía). Se rechazó la hipótesis nula de investigación, al encontrarse relación positiva entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico.

Se estableció también la relación por dimensiones específicas. En la tabla 6 se muestran los resultados de la correlación de la primera dimensión, Adquisición de información y Rendimiento académico:

Tabla 6

*Relación entre la adquisición de información y el rendimiento académico*

Variables	Lengua española I			Introducción a la filosofía		
	$r_s$	$p$	$r_s^2$	$r_s$	$p$	$r_s^2$
Adquisición de Información	.104	.289	.011	.189	.053	.035

*Nota:* Fuente = Elaboración propia; n = 106;  $p < .05$  (significativo);  $r_s^2$ = coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto.

La tabla 6 pone en evidencia la relación entre la dimensión Adquisición de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se aprecia que la correlación es de carácter positivo y no significativo en el rendimiento académico en las asignaturas de Lengua española I [ $r_s = .104$ ,  $p = .289$ ] e Introducción a la filosofía [ $r_s = .189$ ,  $p = .053$ ]. Se aprecia, además, un tamaño del efecto bajo ( $r_s^2 = .011$  para Lengua española I;  $r_s^2 = .035$  para Introducción a la filosofía).

Se rechazó la hipótesis nula de investigación, al encontrarse relación positiva entre Adquisición de información y Rendimiento académico.

Seguidamente, en la tabla 7 se observan los resultados de la correlación de la segunda dimensión, Codificación de información y Rendimiento académico:

Tabla 7

*Relación entre Codificación de Información y el Rendimiento Académico*

Variables	Lengua española I			Introducción a la filosofía		
	$r_s$	$p$	$r_s^2$	$r_s$	$p$	$r_s^2$
Codificación de Información	.164	.093	.026	.066	.503	.004

*Nota:* Fuente = Elaboración propia;  $n = 106$ ;  $p < .05$  (significativo);  $r_s^2 =$  coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto.

La tabla 7 expresa la relación entre la dimensión Codificación de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se aprecia que la correlación es de carácter positivo y no significativo en el rendimiento académico de las asignaturas de Lengua española I [ $r_s = .164$ ,  $p = .093$ ] e Introducción a la filosofía [ $r_s = .066$ ,  $p = .503$ ]. Se aprecia, además, un tamaño del efecto bajo ( $r_s^2 = .026$  para Lengua española I;  $r_s^2 = .004$  para Introducción a la filosofía). Se rechazó la

hipótesis nula de investigación, al encontrarse relación positiva entre Codificación de información y Rendimiento académico.

En la tabla 8 se observan los resultados de la relación de la tercera dimensión, Recuperación de información y Rendimiento académico:

Tabla 8

*Relación entre Recuperación de Información y el Rendimiento Académico*

Variables	Lengua española I			Introducción a la filosofía		
	$r_s$	$p$	$r_s^2$	$r_s$	$p$	$r_s^2$
Recuperación de Información	.022	.825	<.001	.099	.313	.009

*Nota:* Fuente = Elaboración propia; n = 106; p < .05 (significativo);  $r_s^2$ = coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto.

La tabla 8 expresa la relación entre la dimensión Recuperación de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se aprecia que la correlación es de carácter positivo y no significativo en el rendimiento académico de las asignaturas de Lengua española I [ $r_s$ = .022,  $p$  = .825] e Introducción a la filosofía [ $r_s$ = .099,  $p$  = .313]. Se aprecia, además, un tamaño del efecto bajo ( $r_s^2$  = <.001 para Lengua española I;  $r_s^2$  = .009 para Introducción a la filosofía). Se rechazó la hipótesis nula de investigación, al encontrarse relación positiva entre Recuperación de información y Rendimiento académico.

En la tabla 9 se observan los resultados de la correlación de la cuarta dimensión, Apoyo al procesamiento y Rendimiento académico:

Tabla 9

*Relación entre el Apoyo al Procesamiento y el Rendimiento Académico*

Variables	Lengua española I			Introducción a la filosofía		
	$r_s$	$p$	$r_s^2$	$r_s$	$p$	$r_s^2$
Apoyo al procesa miento	.157	.109	.024	.131	.181	.017

*Nota:* Fuente = Elaboración propia; n = 106; p < .05 (significativo);  $r_s^2$ = coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto.

La tabla 9 expresa la relación entre la dimensión Apoyo al Procesamiento y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se aprecia que la correlación es de carácter positivo y no significativo en el rendimiento académico de las asignaturas de Lengua española I [ $r_s = .157$ ,  $p = .109$ ] e Introducción a la filosofía [ $r_s = .131$ ,  $p = .181$ ]. Se observa, además, un tamaño del efecto bajo ( $r_s^2 = .024$  para Lengua española I;  $r_s^2 = .017$  para Introducción a la filosofía). Se rechazó la hipótesis nula de investigación, al encontrarse relación positiva entre Apoyo al procesamiento y Rendimiento académico.

Se estudiaron los niveles de Rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura Lengua española I. La tabla 10 muestra a continuación los resultados:

Tabla 10

*Niveles de Rendimiento Académico en Lengua española I*

<b>NIVELES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Reprobado   00 – 8</b>	0	0.0
<b>Desaprobado   8 – 10</b>	0	0.0
<b>Aprobado   10,9 – 11,9</b>	7	6.6
<b>Bueno   12 – 12,9</b>	10	9.4
<b>Muy Bueno   13 – 14</b>	21	19.8
<b>Excelente   15- 17</b>	67	63.3
<b>Sobresaliente   18 -20</b>	1	0.9

n = 106 participantes.

El análisis de datos reportó que, en cuanto a la asignatura Lengua española I, el grueso de los participantes se encuentra en un nivel Bueno (9.4%) y Muy Bueno (19.8%), un 63.3% que manifestó un nivel Excelente y solo un caso (0.9%) que aprobó con Sobresaliente.

Se estudiaron los niveles de rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura Introducción a la filosofía. La tabla 11 muestra a continuación los resultados:

Tabla 11

*Niveles de Rendimiento Académico en Introducción a la Filosofía*

<b>NIVELES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Reprobado   00 – 8</b>	4	3.8
<b>Desaprobado   8 – 10</b>	0	0.0
<b>Aprobado   10,9 – 11,9</b>	9	8.5
<b>Bueno   12 – 12,9</b>	21	19.8
<b>Muy Bueno   13 – 14</b>	37	34.9
<b>Excelente   15- 17</b>	34	32.1
<b>Sobresaliente   18 - 20</b>	1	0.9

n = 106 participantes.

El análisis de datos reportó que, en cuanto a la asignatura Introducción a la filosofía, el grueso de los participantes se encuentra en un nivel Muy Bueno (34.9%) y Excelente (32.1%). El 19.8% que manifestó un nivel Bueno y solo un caso (0.9%) que aprobó con Sobresaliente; asimismo, se observó un 3.8% (4) de casos en nivel Reprobado.

Se relacionó las frecuencias de las dimensiones empleadas por los estudiantes con los niveles de rendimiento académico por asignatura. La tabla 12 muestra los resultados con relación a la asignatura de Lengua española I:

Tabla 12

*Relación entre Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en la asignatura de Lengua española I*

NIVELES	Estrategias de Aprendizaje							
	Adquisición		Codificación		Recuperación		Apoyo al procesamiento	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Reprobado   00 – 8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Desaprobado   8 – 10	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Aprobado   10,9 - 11,9	0	0.0	1	10.0	3	5.3	3	9.7
Bueno   12 – 12,9	0	0.0	0	0.0	7	12.3	3	9.7
Muy Bueno   13 – 14	3	37.5	1	10.0	12	21.0	5	16.1
Excelente   15- 17	5	62.5	8	80.0	35	61.4	19	61.3
Sobresaliente   18 -20	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	3.2

n = 106 participantes.

La tabla 12 expresa los niveles de Rendimiento académico mostrados para cada dimensión de Estrategia de aprendizaje optado por los participantes de la investigación en la asignatura Lengua española I. Para la dimensión Adquisición de información, se observa que el mayor segmento se ubica en un nivel excelente (62.5%). Para el caso de Codificación de información se aprecia que el 80% de casos se ubica en el nivel Excelente. En el caso de la dimensión Recuperación de información, el 61.4% de casos se encuentra

en un nivel Excelente, mientras que en el caso de Apoyo al procesamiento el 61.3% de casos se halla en el mismo nivel. Se concluye mayor asociación descriptiva con la estrategia de *Codificación*.

La tabla 13 presenta los resultados de las frecuencias de dimensiones empleadas en relación a los niveles de rendimiento académico en la asignatura Introducción a la filosofía:

Tabla 13

*Relación entre Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en la asignatura de Introducción a la filosofía*

NIVELES	Estrategias de Aprendizaje							
	Adquisición		Codificación		Recuperación		Apoyo al procesamiento	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Reprobado   00 – 8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Desaprobado   8 -10	0	0.0	1	10.0	2	3.5	1	3.2
Aprobado   10,9- 11,9	0	0.0	1	10.0	6	10.5	2	6.5
Bueno   12 – 12,9	1	12.5	3	30.0	12	21.1	5	16.1
Muy Bueno   13 –14	4	50.0	2	20.0	17	29.8	14	45.2
Excelente   15- 17	3	37.5	3	30.0	19	33.3	9	29.0
Sobresaliente  18- 20	0	0.0	0	0.0	1	1.8	0	0.0

n = 106 participantes.

La tabla 13 reporta los niveles de Rendimiento académico para la asignatura Introducción a la filosofía, así como las estrategias de aprendizaje optadas para cada estudiante según preferencia. Se aprecia que para el caso de la dimensión Adquisición de información, el 50% de casos se ubica en un nivel de rendimiento Muy bueno y el 37.5% de casos reporta un nivel Excelente para la asignatura Introducción a la filosofía. Se observa que para el caso de la dimensión Codificación de información el mayor segmento (30%) se ubica en el nivel Bueno y Excelente. En el caso de la dimensión Recuperación de información el mayor segmento (33.3%) se encuentra en el nivel Excelente. Finalmente, en el caso de Apoyo al procesamiento, se

aprecia que el mayor segmento se ubica en el nivel Muy Bueno (45.2%). Se vio mayor asociación con la dimensión Adquisición de información.

Finalmente, los datos descriptivos aparecen en la tabla 14:

Tabla 14

*Propiedades descriptivas de las Estrategias de Aprendizaje empleadas*

Estadísticos de descripción, mínimos, máximos, media y desviación típica

Variables	Estadísticos Descriptivos			
	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>
Adquisición de información	19	46	32.68	6.24
Codificación de información	14	50	31.63	8.23
Recuperación de información	23	57	38.27	7.02
Apoyo al procesamiento	20	27	36.74	7.30

n = 106 participantes; DE = Desviación Estándar.

En la tabla 14 se aprecian los datos descriptivos para las distintas estrategias de aprendizaje observadas en los participantes. Se aprecia que el valor medio en cada una de ellas oscila entre 31.63 y 38.27; asimismo, el nivel de dispersión fue relativamente equitativo entre las variables. Se reporta, además, que en el caso de valores mínimos y máximos, donde se aprecia mayor distancia es en los casos de las dimensiones Codificación de información y Apoyo al procesamiento.

## 4.2 Análisis de resultados

En los siguientes párrafos se exponen los resultados analizados con base en las hipótesis general y específicas planteadas en esta investigación.

Hipótesis general: existe relación positiva entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

La investigación halló que la relación entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico es de carácter positivo tanto en la asignatura Lengua española I como en Introducción a la filosofía, como se puede apreciar en la tabla 5. Estos resultados corroboran la hipótesis general del presente trabajo. Al existir una relación positiva, donde “cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre en cantidad constante” (Hernández et al., 2014, p. 305), indica que los estudiantes que cuentan con conocimiento y manejo de estrategias de aprendizaje son los que poseen más posibilidades de obtener un mejor rendimiento académico. Este resultado es congruente con lo afirmado por diferentes autores. Bernardo (2016) sostiene que es el uso de estrategias de aprendizaje lo que diferencia a los buenos estudiantes de los malos. En esta misma línea, González y Díaz (2006) manifiestan que los estudiantes más aventajados conocen y emplean dichas estrategias. Canal (2007), por su parte, halla relación positiva entre las variables estudiadas.

La información de las tablas 12 y 13 reafirman lo expresado en el párrafo anterior. En la tabla 12 se aprecia que, en la asignatura de Lengua española I, los estudiantes que se localizan en los niveles de rendimiento académico de Muy Bueno y Excelente son los que tienen un manejo más uniforme de las cuatro dimensiones de las estrategias de aprendizaje: Adquisición de información, Codificación de información, Recuperación de información y Apoyo al procesamiento. En la tabla 13 se constata que, en la asignatura Introducción a la filosofía, los estudiantes que se ubican en los niveles de rendimiento académico de Bueno, Muy Bueno y Excelente son los que

exhiben un manejo más uniforme de las cuatro dimensiones de las estrategias de aprendizaje, esto es, Adquisición de información, Codificación de información, Recuperación de información y Apoyo al procesamiento.

Todo lo anterior se ve confirmado con más detalle cuando se relacionan los niveles de Rendimiento académico con el uso de las Estrategias de aprendizaje desagregados por dimensión en las tablas 12 y 13. Se observa que, en ambas asignaturas, los estudiantes que obtuvieron el nivel Excelente utilizan de manera más pareja las estrategias incluidas en las cuatro dimensiones. Este hallazgo va en la misma dirección de la investigación de Martín et al. (2008) y Gargallo et al. (2007), quienes concluyeron que el universitario exitoso es el que utiliza estrategias de aprendizaje.

Hipótesis específica 1: existe relación positiva entre la Adquisición de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

El presente trabajo halló la existencia de una relación positiva entre la dimensión Adquisición de información y Rendimiento académico, hecho que se registra tanto en la asignatura Lengua española I como Introducción a la filosofía, tal como se aprecia en la tabla 6. Este resultado corrobora la primera hipótesis específica. Asimismo, en las tablas 12 y 13 se aprecia el hecho de que un alto porcentaje de estudiantes con elevado nivel de rendimiento académico manifiesta el empleo de estrategias correspondientes a Adquisición de información. Este resultado concuerda con lo sustentado por Román y Gallego (2008), quienes afirman que la adquisición de información es “el primer paso para adquirir información” (p. 9). De acuerdo a ambos autores, serían los procesos atencionales los responsables de seleccionar, transformar y transportar la información del ambiente al registro sensorial. Una vez captada la información, esta es llevada a la Memoria de Corto Plazo gracias a los procesos de repetición. En esta línea, Bernardo (2016) subraya la importancia de esta primera etapa ya que estas estrategias “se dirigen a favorecer los procesos atencionales y,

mediante ellos, el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante” (p. 60). Se puede afirmar, entonces, que esta primera fase es primordial para asegurar el buen procesamiento cognitivo puesto que, si falla, no habrá información que procesar en la memoria.

Hipótesis específica 2: existe relación positiva entre la Codificación de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

En la tabla 7 se constata la existencia de una relación positiva entre la dimensión Codificación de información y Rendimiento académico en las dos asignaturas objeto de estudio. Estos resultados corroboran la segunda hipótesis específica. En la tabla 12 se observa que los estudiantes situados en el nivel académico de Excelente presentan un alto porcentaje de manejo de esta dimensión. La importancia del manejo de estrategias de aprendizaje correspondientes a esta dimensión radica en la función que ejercen, esto es, trasladar a la memoria de largo plazo la información recolectada en el paso previo y retenida en la memoria de corto plazo. Román y Gallego (2008) subrayan la relevancia de esta dimensión compleja al afirmar que “la elaboración (...) y la organización más sofisticada de la información, conectan esta con los conocimientos previos integrándola en estructuras de significado más amplias (...) que constituyen la llamada, por unos, estructura cognitiva y, por otros, base de conocimientos” (p. 10).

Hipótesis específica 3: existe relación positiva entre la Recuperación de la información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

La investigación halló que la relación entre Recuperación de la información y Rendimiento académico es de carácter positivo tanto en la asignatura Lengua española I como en Introducción a la filosofía, como se puede apreciar en la tabla 8. Este resultado corrobora la tercera hipótesis específica. En las tablas 12 y 13 se aprecia que los estudiantes con nivel

académico Muy Bueno y Excelente presentan una elevada frecuencia de empleo de este tipo de estrategias. Se debe resaltar que las estrategias de Recuperación de la información están condicionadas por la mayor o menor calidad en el empleo de estrategias de Codificación de información. Como afirman Román y Gallego (2008): “Las tácticas de búsqueda que tiene un individuo guardan correspondencia con los utilizados por el mismo para la codificación” (p. 13).

Hipótesis específica 4: existe relación positiva entre Apoyo al procesamiento y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.

Los resultados de esta investigación corroboran la cuarta hipótesis específica al hallar relación positiva entre Apoyo al procesamiento y Rendimiento académico en ambas asignaturas, como se aprecia en la tabla 9. Por otra parte, en las tablas 12 y 13 se evidencia que los estudiantes cuyo nivel académico es de Muy Bueno y Excelente poseen un mayor porcentaje de empleo de esta dimensión. Estos resultados se corresponden con lo afirmado por diversos autores. Román y Gallego (2008) sostienen que, para un óptimo aprovechamiento del sistema cognitivo, es necesaria la concurrencia de otros procesos denominados de apoyo, cuya esencia es metacognitiva, social y afectiva, principalmente. Los mencionados autores afirman que las estrategias de apoyo al procesamiento atañen a todas las dimensiones anteriores ya que

ayudan y potencian el rendimiento de las de adquisición (escala I), de las de codificación (escala II) y de las de recuperación (escala III) incrementando la motivación, la autoestima, la atención, etc., que garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. (Román y Gallego, 2008, p. 15)

Por su parte, Bernardo (2016) enfatiza la importancia de los aspectos motivacionales y afectivos en los resultados de los aprendizajes al aseverar “en el aprendizaje intervienen los sentidos, la inteligencia, la voluntad, la

memoria, los sentimientos y las emociones” (p. 48). A estas condiciones las denomina estrategias de apoyo.

Nisbet y Shucksmith (1987) coinciden con esta visión al afirmar que las macroestrategias, aquellas relativas al empleo de la metacognición, “parecen constituir el fundamento del proceso de aprendizaje, controlando el uso de las microestrategias y habilidades e influyendo en el estilo o método general de aprendizaje del alumno” (p. 59).

En esta misma línea, autores como La Serna (2011) y Garbanzo (2007) concuerdan con Román y Gallego (2008) al sostener que los factores afectivos y sociales juegan un rol determinante que puede favorecer o perjudicar los aprendizajes.

Asimismo, en las tablas 12 y 13 se puede apreciar que las dimensiones más empleadas por los estudiantes de ambas asignaturas cuyo nivel de rendimiento académico se ubica dentro de los rangos Muy Bueno y Excelente son las de Adquisición de información y Apoyo al procesamiento. Esta correspondencia se condice con lo afirmado por Román y Gallego (2008), autores que encuentran una relación directa entre la dimensión de Apoyo al procesamiento y la dimensión Adquisición de información, dado que el “control de los procesos o estados afectivos, tales como los estados de ansiedad, las expectativas (...) se pone de manifiesto en el estudio y tratamiento, sobre todo, de la atención” (p. 15).

En cuanto a la calidad en el empleo de las estrategias de aprendizaje, en la tabla 14 se puede observar el nivel de uso de las estrategias. La media oscila entre 31,63 y 38,27, lo que se interpreta que, si bien un grueso del grupo de estudiantes emplea estrategias de aprendizaje como se ha afirmado en los párrafos anteriores, el nivel de uso de estas se halla en una media de Regular, por lo tanto es susceptible de ser optimizado. Esta diferencia de niveles en el empleo de estrategias de aprendizaje es, además, constatada por Gargallo et al. (2007), quienes hallaron diferencias grupales en el empleo de estrategias de aprendizaje. Por otra parte, en la tabla 14 se observa que la dimensión menos cultivada es la de Apoyo al procesamiento,

al haber obtenido un puntaje máximo de 27, lo cual lo sitúa en un calificativo de Malo. Este hallazgo se condice con Ayala (2007), quien también concluye que dicha dimensión es la de menor desarrollo. Las estrategias con mejor calidad en su manejo fueron las estrategias de Codificación de información y Recuperación de información, las mismas que obtuvieron un puntaje máximo de 50 (nivel Bueno) y 57 (nivel Muy Bueno). Se debe tener en cuenta que, de acuerdo a Román y Gallego (2008), ambas dimensiones se hallan estrechamente relacionadas porque las estrategias de Recuperación de información están condicionadas por la organización que se realizó a través de las estrategias de codificación.

## CAPÍTULO V

### Conclusiones y recomendaciones

#### 5.1 Conclusiones

Teniendo como referencia los objetivos planteados y las hipótesis desarrolladas, se han establecido las siguientes conclusiones:

1.- Se ha logrado establecer la relación existente entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos donde, conforme a la prueba de correlación de rho de Spearman se obtuvo un valor de 0,128 para la asignatura de Lengua española I y de 0,140 para Introducción a la filosofía, lo que confirma el grado de relación positiva entre ambas variables, de acuerdo a la escala de Mondragón (2014) según la cual, dichos resultados se hallan dentro del rango 0,11 – 0,50, lo que establece una correlación positiva media. Por lo tanto se concluye que a mayor nivel de estrategias de aprendizaje, mayor rendimiento académico.

2.- La relación entre Adquisición de información y Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos es positiva dado que la investigación arroja un  $r_s$  igual o mayor a 0,10 en ambas asignaturas (Lengua española I = 0,104 / Introducción a la filosofía = 0,189) lo cual, según Mondragón (2014), sitúa la correlación dentro del rango positivo con

rasgo débil para Lengua española I y rasgo medio para Introducción a la filosofía. Por lo tanto se concluye que a mayor nivel de estrategias de Adquisición de información, mayor rendimiento académico.

3.- La relación entre Codificación de información y Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos es de carácter positivo dado que el estudio obtiene valores mayores a 0,01 para ambas asignaturas (Lengua española I = 0,164 / Introducción a la filosofía = 0,066). Según Mondragón (2014), los resultados se ubican dentro de los rangos de correlación positiva, siendo de carácter medio para Lengua española I y de carácter débil, para Introducción a la filosofía. Por ende, se concluye que a mayor uso de estrategias de Codificación de información, mayor rendimiento académico.

4.- La relación entre Recuperación de información y Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos es positiva dado que la investigación arroja valores de  $r_s$  por encima de 0,01 (Lengua española I = 0,022 / Introducción a la filosofía = 0,099). De acuerdo con Mondragón (2014), al encontrarse los resultados dentro del rango 0,01 – 0,10 se establece una correlación positiva débil. Por lo tanto, se concluye que a mayor manejo de estrategias de Recuperación de la información, mayor rendimiento académico

5.- La relación entre Apoyo al procesamiento y Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos es positiva dado que arroja valores de  $r_s$  por encima de 0,11 ( Lengua española I = 0,157 / Introducción a la filosofía = 0,131). De acuerdo con Mondragón (2014), al situarse estos resultados entre los parámetros 0,11 – 0,50, se establece una correlación positiva media. Por lo tanto, se concluye que a mayor uso de estrategias de Apoyo al procesamiento, mayor rendimiento académico.

## 5.2 Recomendaciones

- 1.- Desarrollar talleres sobre estrategias de aprendizaje donde los estudiantes puedan profundizar la teoría y práctica de este tema y optimizar su uso, a fin de, a corto plazo, mejorar su rendimiento académico y, a largo plazo, internalizar habilidades que los preparen a aprender a aprender.
- 2.- Incentivar el empleo de estrategias de Adquisición de información que los estudiantes ya traen de la educación básica regular y adentrarse en la teoría y utilización de otras estrategias afines.
- 3.- Incentivar el uso de organizadores gráficos y otras técnicas que potencien la Codificación de información y la Recuperación de información en actividades de estudio tanto dentro como fuera de clase.
- 4.- Crear espacios que favorezcan en los estudiantes el desarrollo de la autorreflexión metacognitiva en torno a lo que se aprende, así como la reflexión sobre los aspectos socioafectivos que inciden favorablemente en el aprendizaje.
- 5.- Implementar talleres sobre estrategias de aprendizaje para los profesores, de manera que puedan profundizar su conocimiento y optimizar su empleo, así como incorporarlas y adaptarlas en el diseño de sus sesiones de aprendizaje.
- 6.- Continuar realizando en los ciclos superiores investigaciones de naturaleza descriptiva que aborden las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, a fin de contar con un seguimiento del empleo de ambas variables por parte de los estudiantes.

## Aspectos complementarios

### a) Referencias bibliográficas

Adell, M. (2004). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: ediciones Pirámide.

Ayala, A. (2007). *Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. (Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia).

Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y universidad*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, recuperado de: [biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25562.pdf](http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25562.pdf)

Bernardo, J. (2016). *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid: ediciones Rialp

Canal, L. (2007). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de las estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Educación Inicial*. (Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia).

Closas, A., Martínez, M.A., Martínez, M. E., Mota, S. y Huízar, D. (octubre – diciembre 2017). Las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Ingeniería del Centro Universitario del Norte (U. de G., México). *Revista de Gestión Universitaria*. Vol. 1. N. 2. 49-65. Recuperado de: [http://www.ecorfan.org/republicofperu/rj\\_gestion\\_univ\\_ii.php](http://www.ecorfan.org/republicofperu/rj_gestion_univ_ii.php)

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.

Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2da ed.). México: McGraw-Hill.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>> ISSN
- Erazo, O. (2013). El rendimiento académico, una descripción desde las condiciones sociales del estudiante. *Revista de psicología GEPU*. Recuperado el 15 de noviembre de 2017 de [https://www.researchgate.net/profile/Jose\\_Andrade\\_Salazar/publication/256463804\\_La\\_intervencion\\_clinico\\_social\\_en\\_la\\_sociedad\\_biopolitica/links/0c960522e1eb39d1ca000000/La-intervencion-clinico-social-en-la-sociedad-biopolitica.pdf#page=126](https://www.researchgate.net/profile/Jose_Andrade_Salazar/publication/256463804_La_intervencion_clinico_social_en_la_sociedad_biopolitica/links/0c960522e1eb39d1ca000000/La-intervencion-clinico-social-en-la-sociedad-biopolitica.pdf#page=126)
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas. (2017). *Integrado de Letras*. Recuperado de [http://letras.unmsm.edu.pe/?page\\_id=222](http://letras.unmsm.edu.pe/?page_id=222)
- Fernández, L. (2015). *Análisis de problemas de la universidad: el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional de Ingeniería y Universidad Nacional Agraria La Molina*. Recuperado de <http://revistas.lamolina.edu.pe/index.php/acu/article/view/807>
- Flores, M. (2008). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en alumnos del 3ro y 4to año de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia – 2006*. (Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia).
- Garbanzo, G. (1 de enero 2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n1/a06v18n1.pdf>
- Garbanzo, G. (1 de setiembre 2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista*

- Electrónica Educare.* Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194128798005.pdf>
- Garbanzo, G. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública.* Revista Educación. Universidad de Costa Rica. Vol. 31. N°1. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252>
- Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios.* Revista de Investigación Educativa. Vol. 25. N°2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321923010.pdf>
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender.* (Genís Sánchez, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1999).
- González, D. y Díaz, Y. (2006). *La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología.* Revista Iberoamericana de Educación. Centro Universitario José Martí Pérez. Cuba. Recuperado de <http://files.procesos.webnode.com/200001311-997349b67b/ea4.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* (6ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Huamán, M.(2017). *Hacia la universidad de la investigación: una perspectiva interdisciplinaria en las humanidades.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Kohler, J. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de Psicología del 1<sup>ro</sup> al 4<sup>to</sup> ciclo de una universidad particular. *Revista Cultura* (22). pp. 331-361.
- Larrosa, F. (ed). (1994). *El rendimiento educativo.* Alicante. Instituto de cultura Juan Gil-Albert.

- La Serna, K. (ed). (2011). *Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad. Investigaciones explicativas sobre el rendimiento académico de los estudiantes peruanos*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Martí, I. (2003). *Diccionario enciclopédico de educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Martín, E., García, L., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Universidad de La Laguna, España. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeAprendizajeYRendimientoAcademicoEnEst-2714556%20(1).pdf
- Minedu. (2015). Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/politica.pdf>
- Mondragón, M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento científico*. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-UsoDeLaCorrelacionDeSpearmanEnUnEstudioDeIntervenc-5156978.pdf
- Monereo, C. (coord.). (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (2<sup>da</sup> Ed.) Barcelona: Graó.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. (Ana Bermejo, trad.). Madrid: Santillana. (Obra original publicada en 1986).
- Ontoria, A., Gómez, J. y Molina, A. (2005). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Lima: Narcea.

- PRONABEC.(2013). *El alto rendimiento escolar para Beca 18. Del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo del Ministerio de Educación.* [ archivo PDF]. Recuperado de [http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/AltoRendimiento\\_B18.pdf](http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/AltoRendimiento_B18.pdf)
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar.* Barcelona: Oikostau.
- Román, J.. y Gallego, S. (2008). *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje. Manual.* Madrid: TEA ediciones.
- Rossi Casé,L.; Neer, R.; Lopetegui, M. y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología.* Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.art/art\\_revistas/pr.4846/pr.4846.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.art/art_revistas/pr.4846/pr.4846.pdf)
- Roux y Anzures. (01 enero 2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Revista actualidades investigativas en educación.*Vol. 15 Nro 1. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a14v15n1.pdf>
- Ruiz, L. (2016). *Diferencias en las estrategias de aprendizaje entre alumnos del I y X ciclo de la Escuela de Psicología de una universidad privada de Trujillo.* (Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego).
- Vara Horna, A. (2008). *La tesis de maestría en educación. Una guía efectiva para obtener el grado de maestro y no desistir en el intento.* Tomo I. *El proyecto de tesis.* Lima: Fondo Editorial Universidad de San Martín de Porres.
- Vildósola, G. (2017). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del 1er y 3er ciclo de estudios de la Universidad Científica del Perú matriculados en el semestre 2016 –I.* (Tesis de maestría, Universidad nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de

[http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6550/Vildosola\\_ag.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6550/Vildosola_ag.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

b) Anexos

## MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA TESIS

**TÍTULO DE LA TESIS:** Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima 2017

**AUTORA:** Bach. Nadia Elena Stagnaro Babbini

**ASESORA:** Mg. Gloria Elizabeth Quiroz Noriega

Pregunta general	Objetivo general	Hipótesis general	Variables
¿Existe relación entre las Estrategias de aprendizaje y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017?	Establecer la relación que existe entre las Estrategias de aprendizaje y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.	Existe relación positiva entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.	<b>Variable 1:</b> Estrategias de aprendizaje  <b>Variable 2:</b> Rendimiento académico
Preguntas específicas	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	
a) ¿Cuál es la relación existente entre la Adquisición de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017?	a) Identificar la relación existente entre la Adquisición de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.	a) Existe relación positiva entre la Adquisición de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.	
b) ¿Cuál es la relación existente entre la Codificación de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de	b) Identificar la relación existente entre la Codificación de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad	b) Existe relación positiva entre la Codificación de información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos,	

San Marcos, Lima, 2017?	Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.	Lima, 2017.	
c) ¿Cuál es la relación existente entre la Recuperación de la información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017?	c) Identificar la relación existente entre la Recuperación de la información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.	c) Existe relación positiva entre la Recuperación de la información y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.	
d) ¿Cuál es la relación existente entre Apoyo al procesamiento y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017?	d) Identificar la relación existente entre Apoyo al procesamiento y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.	d) Existe relación positiva entre Apoyo al procesamiento y el Rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017.	

INSTRUMENTO ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (ACRA) ROMAN

Y GALLEGO (1994) FUENTE: RUIZ (2016)

**DATOS GENERALES**

Edad----- Sexo----- Ciclo-----

Colegio de procedencia: Público

Privado

**OBJETIVO:** La presente encuesta tiene como objetivo recoger información sobre el conocimiento y manejo de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes con motivo de una investigación para obtener el grado de maestría.

**INSTRUCCIONES**

A continuación Ud. encontrará una serie de preguntas que deberá contestar de la siguiente manera:

- Si lo que dice en la pregunta normalmente le ocurre **NUNCA**, ponga un aspa (x) sobre la letra **A**.
- Si lo que se dice en la pregunta le ocurre **ALGUNAS VECES**, ponga un aspa (x) sobre la letra **B**.
- Si lo que se dice en la pregunta le ocurre **BASTANTES VECES**, ponga un aspa (x) sobre la letra **C**.
- Si lo que se dice en la pregunta le ocurre **SIEMPRE**, ponga un aspa (X) sobre la letra **D**.

Procure contestar a todas las preguntas **CON ABSOLUTA SINCERIDAD**. Su valioso aporte servirá para obtener un diagnóstico en materia de estrategias de aprendizaje.

**Si no ha comprendido algo, puede preguntarlo ahora.**

## DIMENSIÓN I: ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, el resumen o los apartados del material a aprender.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo de manera global.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas o de las que tengo dudas de su significado.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, etc.), algunos de ellos solo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes en que se compone un texto largo, lo subdivido en párrafos pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de los libros, artículos, apuntes o en hoja aparte.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos más importantes o difíciles de recordar.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a releerlo despacio.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc. hechos durante el estudio.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo, apartado por apartado.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo, a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
19. Hago que me pregunten los subrayados esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>SUMA</b>				
<b>MULTIPLICAR</b>	<b>x 0</b>	<b>x 1</b>	<b>x2</b>	<b>x3</b>
<b>RESULTADO</b>	<b>+</b>	<b>+</b>	<b>+</b>	<b>+</b>
<b>RESULTADO DE LA SUMA FINAL. PUNTUACIÓN DIRECTA (PD)</b>				
<b>PERCENTIL (PC)</b>				

## DIMENSIÓN II: CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
2. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
3. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de clase o para intercambiar información.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
4. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
5. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
6. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy aprendiendo.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
7. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en el texto o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
8. Procuero aprender los temas con mis propias palabras, en vez de memorizarlos al pie de la letra.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
9. Llego a ideas o conceptos nuevos, partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
10. Al estudiar, para aprender la lección, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
11. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

12. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
13. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
14. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
15. Para aprender distintas etapas para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
16. Durante el estudio o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
17. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
18. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
19. Aprendo nombres o términos nuevos elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
20. Hago esquemas de lo que estudio.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>SUMA</b>				
<b>MULTIPLICAR</b>	<b>x 0</b>	<b>x 1</b>	<b>x2</b>	<b>x3</b>
<b>RESULTADO</b>	<b>+</b>	<b>+</b>	<b>+</b>	<b>+</b>
<b>RESULTADO DE LA SUMA FINAL. PUNTUACIÓN DIRECTA (PD)</b>				
<b>PERCENTIL (PC)</b>				

### DIMENSIÓN III: RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
2. Previamente, al hablar o escribir, utilizo palabras clave que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
3. Cuando tengo que exponer algo verbalmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc., mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de recordar lo más importante.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
6. Me ayuda a recordar lo aprendido, el evocar sucesos ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
8. Ponerme en situación mental semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información importante.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
10. Para recordar una información, primero busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que está escrito o lo que dice el profesor.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
13. Cuando respondo un examen, antes de escribir, recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guion, finalmente lo desarrollo punto por punto.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas principales que vienen a mi mente.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
15. Redacto y ordeno las ideas sobre el tema tratado.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
16. Al realizar un ejercicio o examen, me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
17. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion de los puntos a tratar.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
18. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
19. Busco información adicional sobre el tema tratado.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
20. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>SUMA</b>				
<b>MULTIPLICAR</b>	<b>x0</b>	<b>x1</b>	<b>x2</b>	<b>x3</b>
<b>RESULTADO</b>	<b>+</b>	<b>+</b>	<b>+</b>	<b>+</b>
<b>RESULTADO DE LA SUMA FINAL. PUNTUACIÓN DIRECTA (PD)</b>				
<b>PERCENTIL (PC)</b>				

#### DIMENSIÓN IV: APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
2. Me he dado cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
3. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me permiten establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos de material de estudio (dibujos, gráficos, imágenes mentales metáforas, etc.).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
4. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
5. Reconozco que es beneficioso (cuando necesito recordar información para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
6. Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
7. He reflexionado sobre cómo preparo la información que voy a dar en un examen oral o escrito. (redacción, presentación).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
8. Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” de manera significativa cada tipo de material que tengo que estudiar.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
9. En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que me ayudarán a “recordar” mejor lo que he aprendido.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
10. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo del que dispongo entre los temas que tengo que aprender.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

11. Establezco un plan de trabajo, con un tiempo dedicado para cada tema que voy a aprender.	A	B	C	D
12. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional según su importancia o dificultad.	A	B	C	D
13. Al final de un examen, compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.	A	B	C	D
14. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas.	A	B	C	D
15. Refuerzo y sigo aplicando las estrategias que me funcionan bien para recordar la información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.	A	B	C	D
16. Pongo en juego los recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en mis tareas.	A	B	C	D
17. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.	A	B	C	D
18. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	A	B	C	D
19. Procuero que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.	A	B	C	D
20. Evito o resuelvo mediante el diálogo los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros y profesores.	A	B	C	D
<b>SUMA</b>				
<b>MULTIPLICAR</b>	x 0	x 1	x2	x3
<b>RESULTADO</b>	+	+	+	+
<b>RESULTADO DE LA SUMA FINAL. PUNTUACIÓN DIRECTA (PD)</b>				
<b>PERCENTIL (PC)</b>				

Fuente: Ruiz (2016)

## RECOPIACIÓN DE DATOS MUESTRALES

CÓDIGO	ESCUELA	EDAD	GÉNERO		COLEGIO DE PROCEDENCIA	
			F	M	PRIVADO	ESTATAL
1	Arte	19		X		X
2	Arte	19	x		X	
3	Arte	21	X		X	
4	Arte	18	x		x	
5	Arte	20		X		x
6	Arte	19		X	X	
7	Arte	19	X			X
8	Bibliotecología y CCII	19		X		x
9	Bibliotecología y CCII	20	x		X	
10	Bibliotecología y CCII	18		X	x	
11	Bibliotecología y CCII	34		X		x
12	Bibliotecología y CCII	22	X		x	
13	Bibliotecología y CCII	20	X			X
14	Bibliotecología y CCII	18		X		X
15	Bibliotecología y CCII	19	X			x
16	Bibliotecología y CCII	28		X		X
17	Bibliotecología y CCII	19	X			X
18	Bibliotecología y CCII	19		X		x
19	Comunicación social	19		X	x	
20	Comunicación social	17		X		X
21	Comunicación social	19	X			X
22	Comunicación social	20	X			X
23	Comunicación social	17	x			x
24	Comunicación social	19		X		X
25	Comunicación social	19	X			X
26	Comunicación social	18	X			x
27	Comunicación social	19	x		X	
28	Comunicación social	19		X	X	
29	Comunicación social	22		X		x
30	Comunicación social	18		X	X	
31	Comunicación social	18	x		x	
32	Comunicación social	19	x			x
33	Comunicación social	21		X	X	
34	Comunicación social	18		x	X	
35	Comunicación social	20	X		X	
36	Comunicación social	19	X		x	

CÓDIGO	ESCUELA	EDAD	GÉNERO		COLEGIO DE PROCEDENCIA	
			F	M	PRIVADO	ESTATAL
37	Comunicación social	18		X		x
38	Comunicación social	19	X		X	
39	Comunicación social	18		X	X	
40	Comunicación social	20	X		x	
41	Comunicación social	18	X			x
42	Comunicación social	19	X		x	
43	Comunicación social	20		X	X	
44	Comunicación social	20	X		X	
45	Comunicación social	18	X			X
46	Comunicación social	20		X		X
47	Comunicación social	18		X	X	
48	Comunicación social	18	X		X	
49	Comunicación social	18	X			X
50	Comunicación social	18	X		X	
51	Comunicación social	22	X		X	
52	Comunicación social	19	X			X
53	Comunicación social	18	X		x	
54	Comunicación social	17	X		X	
55	Comunicación social	22		X	X	
56	Conservación y restauración	21	X		X	
57	Conservación y restauración	17	X		x	
58	Conservación y restauración	22	X			X
59	Conservación y restauración	21	X			x
60	Conservación y restauración	17	X		x	
61	Conservación y restauración	19	X			x
62	Filosofía	17	X		x	
63	Filosofía	20		x		X
64	Filosofía	26		X		X
65	Filosofía	19		X		X
66	Filosofía	22		X		X
67	Filosofía	20		X	X	
68	Filosofía	20		X	X	
69	Filosofía	22		X		X
70	Filosofía	18		x	X	
71	Lingüística	25	X			X
72	Lingüística	18		X		X
73	Lingüística	18	X			X

CÓDIGO	ESCUELA	EDAD	GÉNERO		COLEGIO DE PROCEDENCIA	
			F	M	PRIVADO	ESTATAL
74	Lingüística	19	X			X
75	Lingüística	18	X		X	
76	Lingüística	19	x		x	
77	Lingüística	17		X		X
78	Lingüística	17	X			X
79	Lingüística	20	X			x
80	Lingüística	20	X		x	
81	Lingüística	18	X			X
82	Lingüística	17	X		X	
83	Lingüística	18	x		x	
84	Lingüística	27		X		X
85	Lingüística	24	X		X	
86	Lingüística	22	X		x	
87	Literatura	18	X			x
88	Literatura	18	x		X	
89	Literatura	21		X	X	
90	Literatura	17	X		x	
91	Literatura	24		X		X
92	Literatura	17	X		X	
93	Literatura	19	X			X
94	Literatura	19	X			x
95	Literatura	18	X		X	
96	Literatura	18	x		x	
97	Literatura	19		X	X	
98	Literatura	17	X		X	
99	Literatura	21	X		x	
100	Literatura	21	X			X
101	Literatura	18	x			X
102	Literatura	18		X		X
103	Literatura	17		X		x
104	Literatura	17		X	X	
105	Literatura	16		X	X	
106	Literatura	18	x	X		x

Fuente: encuesta aplicada

**RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LAS ASIGNATURAS LENGUA ESPAÑOLA I  
E INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA**

CÓDIGO	RENDIMIENTO ACADÉMICO	
	LENGUA ESPAÑOLA I	INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA
1	14	14
2	15	14
3	17	13
4	18	12
5	17	13
6	12	11
7	15	13
8	15	12
9	15	12
10	14	10
11	12	11
12	15	13
13	14	10
14	15	13
15	16	11
16	14	13
17	16	12
18	15	11
19	11	14
20	17	13
21	17	13
22	15	12
23	14	15
24	17	15
25	17	15
26	16	15
27	13	12
28	11	15
29	11	10
30	16	12
31	13	12
32	13	13
33	12	16
34	14	09
35	17	14

CÓDIGO	RENDIMIENTO ACADÉMICO	
	LENGUA ESPAÑOLA I	INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA
36	17	11
37	14	13
38	17	15
39	17	16
40	17	16
41	16	14
42	17	15
43	16	12
44	16	15
45	17	15
46	16	12
47	17	02
48	17	16
49	17	16
50	16	14
51	15	14
52	13	13
53	14	13
54	16	12
55	17	16
56	15	13
57	17	11
58	17	12
59	15	15
60	14	12
61	12	15
62	15	11
63	16	14
64	14	16
65	15	15
66	12	12
67	13	11
68	15	16
69	15	13
70	17	13
71	12	13
72	16	13
73	17	12
74	14	13

CÓDIGO	RENDIMIENTO ACADÉMICO	
	LENGUA ESPAÑOLA I	INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA
75	13	14
76	15	12
77	12	13
78	14	12
79	11	13
80	17	15
81	16	13
82	17	19
83	17	16
84	16	17
85	15	11
86	15	13
87	16	12
88	15	14
89	11	13
90	12	16
91	11	16
92	12	16
93	12	15
94	14	16
95	11	14
96	14	16
97	13	17
98	17	14
99	17	16
100	17	14
101	17	12
102	17	12
103	16	14
104	17	15
105	16	15
106	16	16

Fuente: Actas finales oficiales 2017-I, de ambas asignaturas. Integrado de Letras Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

## RESULTADOS POR DIMENSIONES

<b>PUNTUACIÓN POR DIMENSIÓN</b>										
	<b>DIMENSIÓN I</b>		<b>DIMENSIÓN II</b>		<b>DIMENSIÓN III</b>		<b>DIMENSIÓN IV</b>		<b>PUNTAJE GENERAL</b>	
<b>Cód.</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>
1	39	regular	43	bueno	57	muy bueno	41	regular	180	bueno
2	39	regular	26	malo	37	regular	43	bueno	145	regular
3	45	bueno	39	regular	53	muy bueno	42	regular	179	bueno
4	43	bueno	35	regular	37	regular	45	bueno	160	regular
5	36	regular	31	regular	37	regular	37	regular	141	regular
6	32	regular	31	regular	46	bueno	36	regular	145	regular
7	43	bueno	46	bueno	43	bueno	48	bueno	180	bueno
8	44	regular	42	regular	53	muy bueno	44	bueno	183	bueno
9	42	regular	35	regular	34	regular	33	regular	144	regular
10	43	bueno	50	bueno	39	regular	46	bueno	178	bueno
11	24	malo	31	regular	35	regular	27	malo	117	malo
12	31	regular	28	malo	48	bueno	47	bueno	154	regular
13	33	regular	24	malo	43	bueno	32	regular	132	regular
14	32	regular	28	malo	42	regular	45	bueno	147	regular
15	25	malo	20	malo	32	regular	29	malo	103	malo
16	26	malo	18	malo	23	malo	32	regular	99	malo
17	38	regular	50	bueno	49	bueno	46	bueno	183	bueno
18	40	regular	49	bueno	48	bueno	48	bueno	189	bueno
19	29	malo	27	malo	38	regular	33	regular	127	regular
20	35	regular	33	regular	42	regular	38	regular	148	regular
21	34	regular	39	regular	41	regular	50	bueno	164	regular
22	39	regular	39	regular	38	regular	38	regular	154	regular

<b>PUNTUACIÓN POR DIMENSIÓN</b>										
	<b>DIMENSIÓN I</b>		<b>DIMENSIÓN II</b>		<b>DIMENSIÓN III</b>		<b>DIMENSIÓN IV</b>		<b>PUNTAJE GENERAL</b>	
<b>Cód.</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>
23	28	malo	40	regular	39	regular	44	bueno	151	regular
24	36	regular	30	malo	35	regular	35	regular	136	regular
25	20	malo	21	malo	38	regular	38	regular	117	malo
26	31	regular	34	regular	45	bueno	38	regular	148	regular
27	33	regular	36	regular	36	regular	40	regular	145	regular
28	34	regular	22	malo	37	regular	26	malo	119	malo
29	36	regular	39	regular	46	bueno	46	bueno	167	regular
30	22	malo	28	malo	32	regular	31	regular	113	malo
31	22	malo	14	malo	27	malo	25	malo	88	malo
32	35	regular	35	regular	36	regular	39	regular	145	regular
33	33	regular	32	regular	40	regular	40	regular	145	regular
34	26	malo	21	malo	31	regular	27	malo	105	malo
35	34	regular	34	regular	38	regular	41	regular	147	regular
36	36	regular	28	malo	38	regular	37	regular	139	regular
37	35	regular	18	malo	34	regular	32	regular	119	malo
38	46	bueno	44	bueno	50	bueno	50	bueno	190	bueno
39	40	regular	46	bueno	51	bueno	47	bueno	184	bueno
40	36	regular	39	regular	46	bueno	45	bueno	166	regular
41	33	regular	38	regular	47	bueno	44	bueno	162	regular
42	31	regular	36	regular	35	regular	34	regular	136	regular
43	28	malo	26	malo	34	regular	30	malo	118	malo
44	41	regular	43	bueno	35	regular	37	regular	156	regular

<b>PUNTUACIÓN POR DIMENSIÓN</b>										
	<b>DIMENSIÓN I</b>		<b>DIMENSIÓN II</b>		<b>DIMENSIÓN III</b>		<b>DIMENSIÓN IV</b>		<b>PUNTAJE GENERAL</b>	
<b>Cód.</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>
45	28	malo	23	malo	34	regular	34	regular	119	malo
46	22	malo	26	malo	26	malo	22	malo	96	malo
47	27	malo	27	malo	30	malo	27	malo	111	malo
48	26	malo	22	malo	29	malo	26	malo	103	malo
49	45	bueno	43	bueno	47	bueno	43	bueno	178	bueno
50	26	malo	21	malo	33	regular	34	regular	114	malo
51	35	regular	37	regular	40	regular	39	regular	151	regular
52	33	regular	27	malo	32	regular	39	regular	131	regular
53	35	regular	29	malo	33	regular	30	malo	127	regular
54	25	malo	36	regular	41	regular	41	regular	143	regular
55	39	regular	31	regular	43	bueno	48	bueno	161	bueno
56	37	regular	31	regular	43	bueno	31	regular	142	regular
57	29	malo	26	malo	31	regular	33	regular	119	malo
58	41	regular	49	bueno	47	bueno	55	muy bueno	192	bueno
59	34	regular	39	regular	38	regular	38	regular	149	regular
60	30	malo	39	regular	43	bueno	36	regular	148	regular
61	33	regular	28	malo	43	bueno	31	regular	135	regular
62	29	malo	32	regular	26	malo	35	regular	122	regular
63	35	regular	28	malo	36	regular	35	regular	134	regular
64	36	regular	33	regular	34	regular	34	regular	137	regular
65	29	malo	32	regular	42	regular	38	regular	141	regular
66	37	regular	43	bueno	54	muy bueno	57	muy bueno	191	bueno
67	19	malo	25	malo	32	regular	26	malo	102	malo
68	40	regular	32	regular	43	bueno	32	regular	147	regular
69	33	regular	31	regular	36	regular	27	malo	127	regular

<b>PUNTUACIÓN POR DIMENSIÓN</b>										
	<b>DIMENSIÓN I</b>		<b>DIMENSIÓN II</b>		<b>DIMENSIÓN III</b>		<b>DIMENSIÓN IV</b>		<b>PUNTAJE GENERAL</b>	
<b>Cód.</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>
70	32	regular	29	malo	39	regular	44	bueno	144	regular
71	29	malo	33	regular	43	bueno	39	regular	144	regular
72	35	regular	28	malo	32	regular	28	malo	123	regular
73	23	malo	26	malo	39	regular	38	regular	126	regular
74	25	malo	34	regular	47	bueno	41	regular	147	regular
75	30	malo	38	regular	45	bueno	28	malo	141	regular
76	24	malo	28	malo	31	regular	32	regular	115	malo
77	37	regular	21	malo	36	regular	35	regular	129	regular
78	26	malo	15	malo	32	regular	20	malo	93	malo
79	41	regular	43	bueno	42	regular	40	regular	166	regular
80	29	malo	35	regular	40	regular	45	bueno	149	regular
81	35	regular	39	regular	30	malo	32	regular	136	regular
82	36	regular	38	regular	43	bueno	41	regular	158	regular
83	40	regular	41	regular	39	regular	45	bueno	165	regular
84	33	regular	30	malo	38	regular	36	regular	137	regular
85	29	malo	33	regular	41	regular	40	regular	143	regular
86	28	malo	23	malo	26	malo	40	regular	117	malo
87	30	malo	23	malo	41	regular	29	malo	123	regular
88	30	malo	27	malo	35	regular	33	regular	125	regular
89	34	regular	28	malo	32	regular	35	regular	129	regular
90	36	regular	29	malo	43	bueno	41	regular	149	regular
91	34	regular	33	regular	34	regular	43	bueno	144	regular
92	36	regular	27	malo	30	malo	42	regular	135	regular
93	27	malo	19	malo	38	regular	30	malo	114	malo

<b>PUNTUACIÓN POR DIMENSIÓN</b>										
	<b>DIMENSIÓN I</b>		<b>DIMENSIÓN II</b>		<b>DIMENSIÓN III</b>		<b>DIMENSIÓN IV</b>		<b>PUNTAJE GENERAL</b>	
<b>Cód.</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>	<b>puntaje</b>	<b>calificación</b>
94	19	malo	16	malo	36	regular	30	malo	101	malo
95	21	malo	15	malo	29	malo	24	malo	89	malo
96	35	regular	29	malo	43	bueno	34	regular	141	regular
97	36	regular	28	malo	32	regular	32	regular	128	regular
98	40	regular	36	regular	39	regular	32	regular	147	regular
99	37	regular	35	regular	28	malo	39	regular	139	regular
100	34	regular	34	regular	33	regular	31	regular	132	regular
101	24	malo	19	malo	29	malo	26	malo	98	malo
102	30	malo	32	regular	36	regular	33	regular	131	regular
103	30	malo	30	malo	29	ralo	33	regular	122	regular
104	21	malo	27	malo	33	regular	25	malo	106	malo
105	34	regular	47	bueno	57	muy bueno	38	regular	176	bueno
106	33	regular	27	malo	36	regular	43	bueno	139	regular

Fuente: encuesta aplicada. Elaboración propia