



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS
PREUNIVERSITARIOS DE SAN JUAN DE MIRAFLORES**

Línea de investigación:

Evaluación psicológica y psicométrica

Tesis para optar el Título Profesional de
Licenciada en Psicología con mención en psicología clínica

Autor(a)

Huamani Jordan, Doris

Asesor(a)

Vallejos Flores, Miguel Ángel
(ORCID: 0000-0002-6380-3412)

Jurado:

Mendoza Huaman, Vicente

Hervias Guerra, Edmundo

Tantalean Terrones, Lizley

Lima – Perú

2023

Dedicatoria

A mis padres y hermanos por la oportunidad que me brindaron en educarme y por apoyarme en todo momento para continuar con mis metas. A mi asesor Miguel Ángel Vallejos Flores por su tiempo, paciencia y asesoría. A todas aquellas personas que en el camino pude conocer, mis amigos y a mis estudiantes a quienes pude brindar orientación y consejería, fueron los que me ayudaron a crecer personal y profesionalmente.

Índice de Contenido

| | |
|---|------|
| Dedicatoria | ii |
| Índice de contenido | iii |
| Índice de tablas | v |
| Índice de figuras | vi |
| Resumen | vii |
| Abstract | viii |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.1. Descripción y formulación del problema | 3 |
| 1.2. Antecedentes | 6 |
| 1.2.1. Antecedentes nacionales | 6 |
| 1.2.2. Antecedentes internacionales | 8 |
| 1.3. Objetivos | 10 |
| 1.3.1. Objetivos generales | 10 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 10 |
| 1.4. Justificación | 11 |
| 1.5. Hipótesis | 12 |
| 1.5.1. Hipótesis principal | 12 |
| 1.5.2. Hipótesis específicas | 12 |
| II. MARCO TEÓRICO | 13 |
| 2.1. Estilos de aprendizajes | 13 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.1. | Definición de estilos de aprendizajes | 13 |
| 2.2. | Áreas de carreras y estilos de aprendizaje | 15 |
| 2.3. | Género y estilos de aprendizaje | 16 |
| 2.4. | Modelos explicativos de estilos de aprendizajes | 17 |
| 2.5. | Características e importancia de los estilos de aprendizaje | 21 |
| 2.2 | Rendimiento académico | 22 |
| 2.1. | Definición del rendimiento académico | 22 |
| 2.2. | Áreas de carrera y rendimiento académico | 23 |
| 2.3. | Género y rendimiento académico | 24 |
| 2.4. | Tipos de rendimiento académico | 25 |
| III. | MÉTODO | 26 |
| 3.1. | Tipos de investigación | 26 |
| 3.2. | Ámbito temporal y espacial | 26 |
| 3.3. | Variables | 26 |
| 3.4. | Población y muestra | 27 |
| 3.5. | Instrumentos | 28 |
| 3.6. | Procedimientos | 26 |
| 3.7. | Análisis de datos | 30 |
| 3.8. | Consideraciones éticas | 30 |
| IV. | RESULTADOS | 31 |
| V. | DISCUSIÓN | 36 |
| VI. | CONCLUSIONES | 41 |
| VII. | RECOMENDACIONES | 42 |
| VIII. | REFERENCIAS | 43 |
| IX. | ANEXOS | 55 |

Índice de tablas

| | | Pág. |
|---------|--|------|
| Tabla 1 | Categorización del rendimiento académico según la academia pre universitaria | 28 |
| Tabla 2 | Estadísticos de tendencia central y dispersión de las variables | 31 |
| Tabla 3 | Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov | 31 |
| Tabla 4 | Análisis de correlación entre estilos de aprendizaje y rendimiento Académico | 32 |
| Tabla 5 | Frecuencias y porcentajes de las preferencias | 33 |
| Tabla 6 | Frecuencias y porcentajes de los niveles del rendimiento académico | 33 |
| Tabla 7 | Correlación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico según área. | 34 |
| Tabla 8 | Correlación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico, según sexo | 35 |

Índice de figuras

| | Pág. |
|--------------------------------------|------|
| Figura 1 Estilos de aprendizaje | 19 |

Resumen

Objetivo: Este estudio ha desarrollado objetivo conocer la relación existente entre los estilos de aprendizajes y el rendimiento académico en alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores. **Método:** Se empleó un nivel descriptivo correlacional de tipo exploratoria, para lo cual se estimó y evaluó a una muestra de 385 estudiantes de ambos sexos. Como instrumentos aplicados están: Test del Estilos de Aprendizaje de Kolb y para el rendimiento académico se tomó referencia las calificaciones del alumnado. **Resultados:** En cuanto a los resultados, los descriptivos señalan que el estilo aprendizaje asimilador tiene mayor prevalencia a diferencia del acomodador, que tuvo menor incidencia; así mismo, la muestra demuestra mayor concentración en un rendimiento adecuado y alto. En los resultados inferenciales, se encontró relación muy baja entre las variables de estudio. En cuanto al área de estudio, se obtuvo correlación en Ciencias de la salud en experiencia concreta y conceptualización abstracta, así como en Humanidades y ciencias Jurídicas y Sociales en Observación reflexiva y Conceptualización abstracta; pero no en las demás áreas. En la regulación según sexo, obtuvo correlación en mujeres en experiencia concreta y experiencia activa, pero no en hombres.

Palabras claves: estilos de aprendizaje, rendimiento académico y pre universitarios.

Abstract

Objective: This study has developed an objective to know the relationship between learning styles and academic performance in pre-university students from San Juan de Miraflores.

Method: An exploratory correlational descriptive level was used, for which a sample of 385 students of both sexes was estimated and evaluated. As applied instruments are: Kolb's Learning Styles Test and for academic performance reference was made to student grades.

Results: Regarding the results, the descriptive ones indicate that the assimilating learning style has a higher prevalence, unlike the accommodating style, which had a lower incidence; likewise, the sample shows greater concentration in an adequate and high performance. In the inferential results, a very low relationship was found between the study variables. Regarding the area of study, a correlation was obtained in Health Sciences in concrete experience and abstract conceptualization, as well as in Humanities and Legal and Social Sciences in reflective observation and abstract conceptualization; but not in the other areas. In the regulation according to sex, a correlation was obtained in women in concrete experience and active experience, but not in men.

Keywords: learning styles, academic performance and pre-university.

I. INTRODUCCIÓN

La psicología del aprendizaje genera un aporte generacional en la medida que nuevas técnicas y conceptos producto de la investigación científica tienen lugar en las manos de los profesionales que la comprenden y aceptan, es por ello que este estudio brinda datos que deben tomarse en cuenta en los lineamientos de enseñanza y promoción de aprendizajes, teniendo un efecto significativo no solo en el desempeño que los alumnos obtengan, sino que asimilarlo proveerá de herramientas que serán de gran ayuda para superar problemas de la vida cotidiana.

Si bien existen antecedentes de investigaciones enfocadas en la psicología educativa, el presente estudio expone la importancia de comprender con mayor atención los estilos de aprendizaje, así como los efectos que este tiene sobre la variable dependiente rendimiento académico, por tanto durante todo su desarrollo se abordará la revisión de la literatura para explicar de forma sustentable la relación de las variables psicológicas, pudiendo generar un análisis que aporte a los conceptos previos para a su vez generar propuestas que podrán ser tomadas en cuenta por los profesionales con la responsabilidad de hacer efectivos los aprendizajes en sus alumnos o quienes deseen conocer alternativas a la enseñanza tradicional que, como se revisa en la literatura, no tiene concordancia con los intentos de desarrollo social.

Esta investigación se enfoca específicamente en jóvenes que se encuentran en una etapa crucial en sus vidas, donde ingresar a la universidad o no determinará su futuro y la actitud frente a las dificultades de la vida; es decir, estos jóvenes al encontrarse en un contexto de expectativas y posibles fracaso, necesitarán de herramientas pertinentes contenidas en las metodologías de aprendizaje de los facilitadores de conocimientos, por tanto, si estas son insatisfactorias o no son lo suficientemente efectivas, no cumplirán su función y por tanto estarían afectando indirectamente al alumno. Es así que este estudio pretende la comprensión de la importancia de entender y encontrar datos que ofrezcan nuevas formas de proveer a alumnos de habilidades de aprendizaje, como enfocarlos en el estilo de aprendizaje adecuado.

En el Perú, la educación pasa por momentos difíciles en sus diferentes etapas, siendo demostrada tal falencia en las evaluaciones gubernamentales en primaria y secundaria que, en comparación con otros países, se sitúa en posiciones poco deseadas. Si tenemos que en la educación básica no se obtiene en rendimiento adecuado, esperar su mejora repentina en la educación superior es incongruente mientras se imparta la misma metodología o el mismo empeño en repetir el error, es por ello que las universidades han tenido que disminuir el criterio mínimo de aprobación para cubrir sus vacantes, demostrando que los alumnos que postulan a una educación superior no están preparados en criterios básicos de conocimientos.

Los alumnos que no pueden ingresar a universidades como quienes lo hacen obteniendo la nota mínima es una situación preocupante, ya que demuestra que por más que puedan lograr el ingreso, nada asegura que puedan mantenerse en dicho nivel; una clara demostración de ello son los datos de deserción estudiantil, la cual aumenta en la medida que los ciclos de estudio avanzan, con cada vez menos alumnos por aula. De la misma manera, quienes no ingresan como quienes desertan, obtienen en consecuencia incertidumbre frente a su futuro, llevándolos a ocuparse con trabajo ocasional o recurriendo a conductas socialmente poco aceptables como el hurto.

Este estudio entonces desarrolla, demuestra y propone información que debe ser impartida y replicada en los profesionales psicólogos y orientadores educativos, pues deben cumplir responsablemente con promover el rendimiento y salud del alumno. Para dicho fin, se aplica un estudio básico de nivel correlacional, utilizando como instrumentos de medición un instrumento válido y confiable, cumpliendo el fin científico a través de una herramienta científica, aplicada a alumnos preuniversitarios; ello ha permitido conocer el momento preciso de decisión de este grupo poblacional y consigo sus capacidades.

Se ha revisado la literatura referente de las variables psicológicas a estudiar en los ámbitos locales, nacionales e internacionales, para lo cual, al entender el problema a investigar,

se ha planteado como objetivo determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en jóvenes pre universitarios de una academia pre universitaria ubicada en San Juan de Miraflores. Seguidamente, se ubicó y aplicó la evaluación tomando en cuenta los lineamientos de la investigación y las normas de las instituciones implicadas, obteniendo resultados válidos e interpretativos que, al ser discutidos, han ofrecido un panorama más claro sobre la dinámica en las variables investigadas.

1.1. Descripción y formulación del problema

La sociedad encuentra su punto de desarrollo a partir del progreso del conocimiento, la que a su vez proporciona y promueve su consumo por instituciones, quienes con ello instruyen a su alumnado como lugares de conocimiento (Castells, 2006). Son entonces los alumnos quienes reciben la información para formar una profesión u ocupación; sin embargo, la información no es por sí misma suficiente para desarrollar aprendizaje significativo, sino que, depende de las habilidades y capacidades del alumno para organizarla adecuadamente y transformarla en herramientas (Minakata, 2009) que los capacitan no solo para resolver problemas en la medida que la sociedad y estudios superiores se lo exijan, como en los casos de rendir un examen de conocimientos.

El aprendizaje y la capacidad de aprender está ligado a la madurez cognitiva del sujeto, por tanto, influyen factores propios del mismo para poder transformar su realidad a partir de la misma; sin embargo, la realidad refleja que a pesar de que la población en su mayoría ha terminado la secundaria completa e incluso cursado estudios universitarios, los conocimientos brindados no aseguran un futuro provisorio; es decir, la realidad es la que establece la calificación de las cualidades (García, 2015). Como en el caso de los estudiantes con educación básica que postulan a las universidades, quienes forman parte de un grupo de estudios superiores, no encuentran las herramientas necesarias para alcanzar el puntaje necesario debido

a las dificultades para dar forma a sus estilos de aprendizaje, lo cual tiene como resultante no ingresar a la universidad.

Investigaciones como las ofrecidas por Ortega (2017) en Chile, donde se demostró que no hay un predominio de estilo de aprendizaje, también encontró que todos se encontraron en el rango medio, no destacando un estilo para poder diferenciarlo con el desempeño académico. Por otro lado, Malacaria (2010) en Argentina, en cuanto al estilo de aprendizaje y desempeño académico, demostró que ambos no guardaban diferencia estadística en estilo de aprendizaje y estilo de enseñanza del docente, encontrándose además predominancia del estilo activo en más del 35%, de los cuales se registra buenas calificaciones. En Colombia, León (2015), encontró que estilos de aprendizaje y rendimiento académico se relacionan, así también, se observó la predominancia del estilo teórico y reflexivo en quienes ostentan buen rendimiento académico; mientras que en quienes tienen bajo rendimiento académico, predomina el estilo activo y pragmático.

No obstante, existen alumnos que alcanzan los puntajes necesarios de aprobación o más próximos a alcanzarlos, diferenciándose del resto. En el Perú, los informes reportados por las universidades privadas y nacionales manifiestan que los postulantes llegan a cubrir muchas de las vacantes con puntajes mínimos que van desde calificación de 13 o de 900 (Aptitus, 2019). Otro hecho resaltante es que, universidades como San Marcos, redujo su puntaje de ingreso para varias de sus carreras debido a que no lograban alcanzar los puntajes mínimos de ingreso, quedando el 40% de sus vacantes vacías (RPP, 2021). Estos antecedentes demuestran que el rendimiento de los postulantes no es el adecuado, pues incluso habiendo un estándar requerido, tuvo que ser disminuido para dar oportunidad a ingresantes que, a pesar de ingresar, no se asegura o tiene noción precisa de su capacidad de continuar en un estudio universitario, pues las exigencias académicas son aún mayores durante el avance de la carrera que el examen de admisión.

Estudios en el territorio peruano, como el realizado en Arequipa, refieren que se ha encontrado asociación entre en estudiantes que presentan estilo de aprendizaje acomodador y baja capacidad intelectual, mientras que, por el contrario, quienes poseen estilo asimilador, demostraron una capacidad intelectual alta (Lizandro, 2014). Otro estudio realizado en Lima, demostró relación entre el estilo de aprendizaje y rendimiento académico, donde predominaron los estilos teórico y activo en estudiantes de pregrado, mientras que no hubo diferencias significativas en los estilos presentados por los de postgrado (Blumen et al., 2011). Por su parte Cachay (2014), en Lima, encontró relación entre aprendizaje y rendimiento académico motivacional, intelectual, espiritual, social, personal, general y específico.

Entonces, es necesario comprender y definir cómo los estilos de aprendizaje forman parte del rendimiento en conocimientos. El rendimiento académico, como refieren García y Rodríguez (2003), es concebido como un proceso activo donde existe una elaboración de conocimientos relacionado a los datos, en función a sus características; es decir, es la herramienta que faculta al sujeto para aprender y transformar la información en conocimiento. Lo que quiere decir que esta facultad no se encuentra presente en la mayoría de estudiantes, siendo una preocupación no solo la para la institución, sino para el desarrollo de la sociedad, pues en consecuencia del fracaso en la trayectoria educativa conlleva a el aumento de proporción de ninis en el país, existiendo en el 2021 alrededor de 28000 ninis más que en el 2019 (Gestión, 2022).

Así mismo, el rendimiento académico, concebido como la precisión de medición de la capacidad de comparar los objetivos perseguidos y obtenidos, donde factores como los educativos, sociales y económicos tienen influencia (Holgado, 2000); por tanto, cumple la función de indicador de desempeño del aprendizaje. Por otra parte, conceptos enfocados únicamente en el nivel de conocimiento para una respectiva edad o nivel académico, promueven las etiquetas que califican positiva y negativamente a los alumnos, llegando a

afectar su estabilidad socioemocional como la autoestima, auto confianza, relaciones sociales, entre otros, debido a que las personas a su alrededor juzgan su desempeño y la sociedad refuerza dicho pensamiento, pues como refiere el Ministerio de Salud ([MINSAL], 2005), muchos alumnos que desaprovechan o repiten cursos, se exponen a la agresión y maltrato por compañeros y padres, debilitando su estado anímico, pudiendo ser conducido a situaciones extremas como el suicidio.

Existen posturas que sustentan que las calificaciones no determinan la inteligencia ni su capacidad; sin embargo, es necesario entender que investigar sobre el rendimiento académico es la base para determinar las habilidades que conllevan adquirir el conocimiento, tales como gestión de emociones, atención y concentración, resolución de conflictos, asertividad, resiliencia, entre otros, indicadores bases para desarrollarse en un estrato superior de aprendizajes como la universidad; por tanto existe la necesidad de realizar estudios enfocados en elementos de aprendizaje, así como en los estudiantes, con la finalidad de reformular los modelos de enseñanza y de aprendizajes, pudiendo así formar aprendices eficientes y capaces. Por tanto, el presente estudio se plantea la siguiente pregunta:

¿El estilo de aprendizaje se relaciona con el rendimiento académico en el alumnado preuniversitarios de San Juan de Miraflores?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

Juica (2019) realizó una investigación con el objetivo de determinar la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico, para lo cual aplicó el estudio en 94 estudiantes de una universidad en Lima. Utilizó un diseño simple de nivel correlacional, utilizando como instrumentos el Inventario de Estilos de Aprendizaje (IEA) y el registro de notas ponderadas de estudiantes. Se halló como resultado que existe asociación entre las variables de estudio ($X^2=20\ 387$ y $p<0.05$).

Tapia et al. (2018) realizaron un estudio que consistió en relacionar estilos de aprendizaje y rendimiento académico; aplicado a universitarios de una facultad de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, siendo un total de 55 estudiantes. La metodología aplicada fue comparativa de porte cuasi experimental, aplicándose el CHAEA de los autores Honey y Alonso y como herramienta para rendimiento académico, se consideró los registros de notas brindados por los docentes. Los resultados descriptivos señalan que predominó el estilo teórico con el 40%, seguido de Activos con el 32%, reflexivo con el 18% y pragmático con el 10%; dicha evaluación se dio con un corte longitudinal al inicio y final del año, demostrando diferencias entre estilos pragmático, teórico y activo, pero no en reflexivo, según el registro de rendimiento; por tanto, concluye en que ambas variables se asocian a excepción del reflexivo.

Silva (2019) abordó una investigación con el objetivo de relacionar estilos de aprendizaje y rendimiento académico; recabando una muestra de 60 universitarios pertenecientes a la escuela de nutrición de la Universidad Nacional de Tumbes. Se aplicó un estudio correlacional a partir de la medición del Registro de Notas y el Cuestionario CHAEA de Honey y Alonso. Se obtuvo como resultados obtenidos descriptivos demuestran que en el estilo activo existe incidencia de rendimiento alto (56.7%) y muy alto (35%), en el teórico un rendimiento moderado (35%), alto (35%) y muy alto (25%), pragmático un rendimiento moderado (40%), alto (25%) y muy alto (18.3%); mientras que en el estilo reflexivo predomina el nivel moderado (50%), alto (21%), bajo (23.3%). Los resultados comprueban la presencia de relación alta entre rendimiento académico y estilo activo ($r=0.705$); pero no entre las demás dimensiones.

Álvarez (2019) llevó a cabo un estudio que tuvo el objetivo de relacionar estilos de aprendizaje y rendimiento académico en bachilleres de noveno año, siendo un total de 32 estudiantes. La metodología contempló un muestreo no probabilístico de nivel correlacional,

utilizando como instrumentos: Registro de Rendimiento Académico y el Cuestionario CHAEA de Honey y Alonso. Los resultados descriptivos muestran que, en cuanto al rendimiento moderado, el estilo activo predomina con 50, el estilo teórico con 21%, el estilo reflexivo con 25% y el 38% el pragmático; para los casos de rendimiento alto, 34.37% predomina en estilo teórico, 31.25% en estilo activo, el 28.13% en estilo reflexivo y 24.5% en estilo pragmático; mientras que, en el rendimiento alto, predomina el 46.87 en estilo reflexivo, 34.37% en teórico, 17.7% en pragmático y 15.62% en activo. Los descriptivos según género, señalan que predomina el estilo teórico en hombres (55.56%) y en mujeres (39.13%), para el estilo pragmático, 21.74% en mujeres y 44.44% en hombres; y sobre el reflexivo, 0% en hombres y 30% en mujeres. Los resultados correlacionales, rendimiento académico muestra muy baja correlación en estilo activo, moderada relación con estilo reflexivo ($r=0.513$), alta relación con estilo teórico ($r=0.968$) y moderada relación con estilo pragmático ($r=0.495$).

Huamán (2018) investigó la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico; recogiendo las respuestas de 80 estudiantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Aplicó una metodología de nivel correlacional, evaluando con el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y las actas de calificaciones. Se observó en los resultados descriptivos el predominio de un rendimiento moderado en cada estilo. En las correlaciones se observó que, rendimiento y estilo teórico se relacionan de forma muy baja ($r=0.240$); pero no se halló otra relación entre variables.

1.2.2. Antecedentes internacionales

Altamirano et al. (2019) en Colombia, realizó un estudio cuyo objetivo fue relacionar rendimiento académico y estilos de aprendizaje en 208 universitarios de la carrera de obstetricia. Su metodología utilizada fue correlacional, usando como instrumentos de medición el Registro de notas de alumnos y el Cuestionario CHAEA de Honey y Alonso. Los resultados se enfocaron en determinar si había diferencias entre las variables de estudio, encontrando que

dicha diferencia existe con el estilo de aprendizaje reflexivo, siendo este el predominante ($p < 0.001$).

Carrasco y Gonzáles (2018), en un estudio en Chile, relacionó rendimiento académico y estilos de aprendizaje, tomando como muestra a alumnos de psicología, siendo en total 164, obtenidos a través de un muestreo aleatorio entre hombres (51) y mujeres (133). Se aplicó un estudio de porte básico de nivel correlacional, para lo cual se midieron las variables con el Cuestionario CHAEA de Honey y Alonso y los promedios acumulados. Se observa en los resultados la múltiple predominancia de estilos, pues prevalece una puntuación moderada entre todos. En cuanto a los resultados inferenciales, en rendimiento académico se relaciona de forma inversa muy baja con el estilo activo ($r = -0.163$), mientras que no se halla relación con los demás estilos debido a la falta de significancia ($p > 0.05$). En cuanto al género, no se obtienen diferencias.

Orejarena (2020), en Colombia, abordó la investigación de relacionar inteligencia emocional, rendimiento académico y estilos de aprendizaje, teniendo un grupo muestral de 145 alumnos entre los 20 y 30 años de edad. Se optó por un estudio descriptivo correlacional, utilizando como instrumentos: Trait-Meta Mood Scale-24 (TMMS-24), el Cuestionario CHAEA de Honey y Alonso y el reporte académico de rendimiento académico. Se obtuvo nula relación entre variables, excepto el estilo reflexivo con comprensión de sentimientos ($r = -0.305$).

Vera (2019), en Paraguay, relacionó rendimiento académico y estilos de aprendizaje, utilizando como muestra de evaluación a 119 alumnos de una universidad pública. El estudio tuvo un diseño básico de nivel correlacional, usando como instrumento: el Cuestionario CHAEA de Honey y Alonso y el registro de notas. Los resultados descriptivos señalan predominancia de estilo reflexivo (31.93%); donde el 57.98% obtuvo un rendimiento muy

bueno. La asociación entre variables indicó ser estadísticamente significativa utilizando la prueba exacta de Fisher.

Sánchez (2019), en Colombia, realizó una investigación relacionando rendimiento académico y estilos de aprendizaje en 95 universitarios. Como metodología utilizada, fue de tipo cuantitativa de nivel correlacional, utilizando como instrumentos de medición un registro de notas promedio del alumnado y el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder-Silverman. Los resultados demostraron que no existe asociación entre variables ($p > 0.05$); así mismo, predominó el estilo visual (34.7%) seguido de sensitivo (26.3%).

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivos generales

Establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores.

1.3.2. Objetivos específicos

Describir los estilos de aprendizaje en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores.

Describir el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores.

Relacionar los estilos de aprendizajes y rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, según áreas de las carreras a la que postulan.

Relacionar los estilos de aprendizajes y rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, según sexo.

1.4. Justificación

Desde la perspectiva psicopedagógica el estudio presentado va a contribuir en estudiar y especificar el predominio de formas de adopción de aprendizajes del alumnado, de tal manera al encontrar el estilo que mayor predomina en el alumnado con la misma línea de un rendimiento óptimo, se podrán sugerir líneas de atención psicopedagógica a fin de lograr un adecuado desarrollo de su aprendizaje y así poder lograr su objetivo de alcanzar una vacante en la universidad. Es por ello que los resultados de estudio sugieren que los profesionales encargados de la educación opten por estos nuevos conocimientos con el fin de obtener un aumento en el rendimiento académico y una mejor aproximación al conocimiento.

Desde una justificación teórica, la cual contempla la comprensión y explicación de lineamientos para generalizar conceptos en la realidad, se debe tomar en cuenta que los cambios en las dinámicas sociales requieren de nuevos aportes que permitan conocer la forma de maximizar el rendimiento de los alumnos, pues eventualmente las instituciones pretenden recuperar el rendimiento académico previo a la pandemia debido a las altas deficiencias encontradas en los alumnos, para lo cual se ha tenido que aplicar un programa general para alumnos de secundaria (Ministerio de Educación, 2022). En respuesta a esta necesidad de entender los problemas en torno al rendimiento académico presente, el presente estudio presenta datos complementarios a la mejora de esta realidad.

En la justificación metodológica, que se enfoca en el cumplimiento y aporte para la medición de las variables de estudio, así como sus herramientas válidas y confiables, el presente estudio demuestra la solidez del instrumento de medición para estilos de aprendizaje, así como su sustento en la calificación correspondiente para cada estilo, calificación que varía por institución que evalúa y que por tanto genera discusión comparativa. En tal sentido, se genera un aporte a la investigación del ámbito académico y su facultad para generar aprendizaje

tomando en cuenta instrumentos y herramientas pertinentes, sirviendo de ejemplo para futuras investigaciones, ya que, el campo educativo cuenta con muchos conceptos y teorías diversas, sin embargo, esta es una problemática al no sentar sus bases en la ciencias sociales y su capacidad para medir estadísticamente las consecuencias de dichas pedagogías o métodos pedagógicos (Giovanni, 2011).

Sobre la justificación práctica o aplicada, la cual permite hacer efectiva la teoría y la aplicación de nuevos conceptos resultantes de investigaciones válidas, se debe tomar en cuenta los datos provistos por este estudio para una aproximación confiable en las nuevas estrategias educativas de los profesionales encargados en la educación del alumnado en sus diferentes niveles. Esto quiere decir que, conociendo el estilo de aprendizaje adecuado y promoviendo las características propias del mismo para alcanzarlo, los estudiantes tendrán mayor probabilidad de éxito en el área académica y en el desarrollo de su vida al poder resolver situaciones de la vida cotidiana, pues como menciona Carballeira (2017), de nada sirve el avance de la sociedad, la tecnología y los logros humanos si estos están deslindados de la aplicación de la educación en las aulas.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis principal

Existe relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores.

1.5.2. Hipótesis específicas

H1: Existe relación entre los estilos de aprendizajes y el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, según áreas de las carreras a la que postulan.

H2: Existe relación entre los estilos de aprendizajes y el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, según sexo.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Estilos de aprendizaje

2.1.1. *Definición de estilos de aprendizajes*

Existe múltiples definiciones acerca de esta variable. Por un lado, Ausubel (citado por Bohorques, 2000) refiere que se trata de una forma de procesar datos con el objetivo de reestructurar ideas, conceptos y esquemas sobre el entorno. Tomando en cuenta la mención que hizo el autor, el aprendizaje se constituye por medio de una representación mental, proposiciones y conceptos, es decir el alumno se debe integrar conocimiento nuevo en su estructura cognoscitiva, es decir, construir una representación mental. Piaget (citado por Bohorques, 2000), por su parte, lo describe como una forma de volver a acomodar desde el punto de vista del individuo de tal manera que se le haga más sencillo y práctico aprender.

Es así que el estilo de aprendizaje nace a partir de las características propias del sujeto, según sus competencias y facultades de conocimientos previos y hereditarios, lo cual les permite discernir y responder a las exigencias del entorno (Keefe, citado por Capella et al., 2003). Hablar de los rasgos cognitivos, conlleva a comprender la manera de cómo el alumnado articula argumentos, maneras y hace uso del concepto, interpretan información, dan solución a los problemas, eligen las vías de representación (kinestésico, auditivo, visual, etc.).

Cada ser humano percibe de modo diferente al resto. Ello posibilita buscar los medios más apropiadas con el fin de favorecer el aprendizaje; es decir, existe diferencias en cada persona para establecer un aprendizaje, por lo que muchas veces se da lugar a críticas por los compañeros e incluso por el docente ante esta diferenciación, lo cual, se debe evitar y por el contrario, generar oportunidad de mejora. Al respecto, Velásquez (citado en Zavala, 2008) concibe al aprendizaje como un proceso de estructuración de experiencias y conocimientos que se acomodan y analizan gradualmente en la medida que se exponga a nuevas vivencias, teniendo como resultante la formación de la experiencia concreta, reflexiva, abstracta y activa.

Para Keefe (citado por Kazu, 2009), los estilos de aprendizaje parten de habilidades psicológicas, afectivas y cognitivas particulares del sujeto que tienen lugar a consecuencia de aprendizajes propios de las interacciones, reacciones y apreciaciones del entorno; asimismo, Dunn y Dunn (1993, citados por Kazu, 2009) refiere que es un proceso que produce conocimientos complejos a partir del bagaje de datos a su alcance.

Las inclinaciones personales son denominadas estilos de aprendizaje. De la Parra (1996) refiere que son competencias complejas para obtener datos a partir de la participación e interacción con pares o profesores, produciendo experiencias que generan aprendizajes; es decir, la experiencia determina cómo acomoda, conserva y absorbe los datos y forma habilidades, siendo diferente en cada persona (Kumar et al., 2004). Desde otro punto, Legorreta (2009) desde un punto de vista personificado, sugiere que este proceso de aprendizaje parte de la motivación del sujeto por determinadas características del estilo, vinculándolo con la forma de pensar, estructurar y explicar la nueva información.

La literatura entonces sugiere que los aprendizajes y sus estilos que le dan forma parten de diferentes aspectos propios y hereditarios del individuo, el cual se ha formado a partir de sus vivencias y experiencias, tanto en el aspecto fisiológico, emocional y cognitivo, lo que le ha permitido aprender a partir de un punto de referencia en el ambiente donde se ha desarrollado emitiendo conductas intencionales por parte del mismo.

También Bernal (2008) indica que para originar conocimiento es importante investigar cómo asimila la persona con mayor amplitud, por ello se debe explorar los esquemas del proceso que da lugar a aprender y las diferencias de los mismos en diferentes personas. Al respecto, Garay (2011), coincide en que cada sujeto tiene características particulares que producen el aprendizaje, por lo que, al tener propias formas de hacer, es muy variado, pero que se puede llegar a una tendencia global al hacerlo. Por otro lado, Kolb (1984), plantea que estos aprendizajes proveen de capacidad para responder ante situaciones nuevas a partir de un

aprendizaje previo que no surge de la misma situación, denotando la habilidad para transformar la experiencia.

2.1.2. Áreas de carreras y estilos de aprendizaje

Las áreas de carrera se encuentran formadas por un grupo de carreras profesionales, las cuales designan ciertas características propias al perfil profesional, lo cual, muchas veces tiende a determinados estilos de aprender. A partir de centrarse en el estudiante, se puede concebir una predicción del estilo de aprendizaje, estrategia motivación, habilidades, elección de carrera, competencias, actividades laborales, entre otras (Delgado et al., 2014). Esto quiere decir que, todo estudiante, según la predominancia de su estilo, opta por una carrera universitaria; sin embargo, este puede tomar una decisión inadecuada si esta carrera no va de la mano con el estilo de aprendizaje correspondiente.

Los estilos de aprendizaje, para Camarero et al. (2000), son el recurso propio del sujeto para planificar, responder y abordar el aprendizaje, por tanto, tiende a ser distinto en cada alumno pues este debe corresponder a los rasgos cognitivos, fisiológicos y afectivos. Entonces, si los perfiles establecidos para las profesiones y por tanto la curricular de carreras de las universidades corresponden a factores determinados, estos han de compartir características con cada estilo de aprendizaje. Al respecto, Morales et al. (2013) manifiestan que encontraron que estudiantes de la carrera de administración, ingenierías en computación, contaduría, psicología e informática administrativa usan poco el estilo activo, pero a su vez hay presencia de un mayor uso del estilo reflexivo; así mismo, para derecho, hay mayor incidencia del estilo teórico.

García et al. (2002) afirmó que el estilo activo se halló en carreras económicas, filología y empresariales, siendo bajo en ingeniería; el estilo reflexivo resaltó en carreras de docencia, pero bajo en carreras de filología, economía, arquitectura y empresas; el estilo teórico resaltó en ingeniería y empresas, pero bajo economía, arquitectura y filología; y el pragmático obtuvo

resalte en carreras ingeniería naval y de caminos, siendo bajo en docencia, filología, arquitectura y fisioterapia.

Por otra parte, De la Paz et al. (2012), respaldan el hecho de que los estudiantes de carreras de biología y química utilizan más el estilo reflexivo y muy poco el activo; así como Loret (2008) en Perú, predominando el estilo reflexivo. Esto confirma el hecho de que cada carrera profesional posee un estilo correlativo a la misma, así como que las enseñanzas de las asignaturas guían dicho estilo a lo largo de la formación, pues esta es necesaria para desarrollar adecuadamente sus funciones prácticas y se refleja en su rendimiento académico, pues como refieren las investigaciones de Morales et al. (2013), los estilos se correlacionan positivamente con los promedios obtenidos en su respectiva carrera. Llegando a ser una posible conjetura predictora de éxito.

2.1.3. Género y estilos de aprendizaje

Las personas determinan en muchos aspectos su habilidad y capacidad para recepcionar los datos y consigo los aprendizajes a través de sus diferencias individuales; sin embargo, enfocarse en características generales como el género, ofrece un punto de partida más concreto para diferenciarlos. Estudios realizados por la Agencia de Periodismo Investigativo (2022) señala que el 99% de hombres y mujeres aprenden de forma distinta, pero solo el 78% sabe cuál es su forma preferente de hacerlo, así mismo, los hombres prefieren un aprendizaje más receptivo y las mujeres más interactivo (juegos, videos e infografía). Ello conlleva a entender que es correlativo a la forma en la que recepciona y se relaciona con la información, siendo preferente y distinto en ambos géneros.

Por otro lado, el aprendizaje en ambos géneros puede diferenciarse por la influencia de factores propios de cada uno, como lo es la maduración psíquica y cognitiva, funciones verbales relacionadas a la memoria, pensamiento, atención y lenguaje; funciones mecánicas o

espaciales en hombres tiende a ser más intrépida y cómoda a diferencia que las mujeres; y por la conducta, donde los hombres tienden a la objetividad de los hechos desde un punto general a lo particular, mientras que las mujeres receptionan hechos particulares para llegar a una generalización; asimismo, los hombres tienden la información concreta, mientras que las mujeres a retener datos subjetivos o anecdóticos (Universidad Panamericana, 2017). Esto nos brinda una perspectiva de que el desarrollo cognitivo y biológico es quien establece diferencias desde antes de que inicie el concepto de aprendizaje, cediendo este a lo largo de su desarrollo difiriendo para cada género.

2.1.4. Modelos Explicativos de estilos de aprendizaje

Se han elaborado diferentes teorías y modelos sobre estilos de aprendizaje donde muestran un marco teórico donde posibilita comprender las conductas a diario en el salón, cómo se vinculan con el modo que están asimilando los alumnos y la manera de acción que puede dar el resultado más seguro en un adecuado instante. Se ha estimado considerar la Teoría de David Kolb por ser más apropiada y adecuada a nuestro estudio, ya que manifiesta que se ansia estudiar.

Modelo de los Cuadrantes Cerebrales de Herrmann

Ned Herrmann, centrado en el conocimiento de la función cerebral, la cual surge de su comparación con el globo terrestre, sugiere la división del cerebro en cuatro hemisferios encargados de crear, razonar, operar y asimilar la información del mundo (De la Parra, 2004). Describe las características de sus procesos para cada cuadrante: Cortical izquierdo, siendo lógico, análisis, claridad, teórico, rigor y selección de hechos, cuyas competencias resaltan en cuantitativo, técnico, finanzas, matemático, solución de problemas y abstracción; Cortical Derecho, resaltando por la imaginación, intuición, conceptualización, globalización, síntesis y asociación, cuyas competencias son visión de futuro, artista, creación, innovación e

investigación (Chalvin, 1995); Límico Izquierdo, destaca en la proyección, ritualista, secuencial, estructurado, procedimental y metódico, con competencias de orador, puesta en acción, organización, administrador, realización, trabajo en equipo y dedicación; y, Límico Derecho, destacando en procesos como integración de experiencia, gesticulador, lúdico, idealista, implicancia afectiva fuerte, baja tolerancia, espontáneo y extravertido, con competencias como enseñanza, contacto humano, diálogo, escritura, trabajo en equipo y expresión oral.

Modelo de Alonso y gallego

Según Alonso y Gallego (2014), los estilos de aprendizaje se dividen en: Activos, que conlleva a un involucramiento dirigido a nuevas experiencias y vivencias, utilizando como medio el entusiasmo sin prejuicios; reflexivos, designado para aquellos que gustan por observar y analizar la información recolectada, a partir de la cual generan deducciones y aporte de forma cuidadosa para poder tomar una decisión y acción; teórico, referente a una perspectiva vertical en los procedimientos de la lógica de las situaciones, por lo que tienden al perfeccionismo al momento de sintetizar y estudiar, ofreciendo modelo, principios y teorías resultantes de la coherencia e imparcialidad de analizado objetivamente; y pragmático, propio de quienes actúan de forma inmediata, demostrando cierta carga de ansiedad por accionar ante una nueva experiencia que les agrada, tendiendo a diferenciarse de quienes tienden a esquematizar sus acciones.

Modelo de Estilo de aprendizaje de Kolb

De acuerdo con Kolb (1984, citado por Kazu, 2009) propone la medición de los estilos de aprendizaje a partir de cuatro fases finales para cada uno de los cuatro estilos (Cassidy, 2004): experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización Abstracta y experimentación activa. Así mismo, se detalla los tipos de aprendizaje propuestos por la teoría: Convergente, enfocado en la experiencia activa y el concepto abstracto, buscando la solución

de problemas de forma participativa, utilizando capacidades de variabilidad de perspectiva e imaginación; Divergente, que enfatiza la reflexividad de lo que observa y prefiere experiencias concretas, las cuales examina desde perspectivas distintas con gran imaginación; Asimilador, quien da prioridad al concepto abstracto y la observación reflexiva, su interés por utilizar su razonamiento inductivo y crear teorías que de acceso perciben la observación a un marco de labor integrado, sus preferencias se guían por la matemática y otros campos de las ciencias básicas; y el Acomodador, con preferencia por la experiencia activa, pero con experiencias exactas, enfocando su interés en solucionar problemas a través de acciones concretas en base a sus experiencias previas.

Figura 1

Estilos de aprendizajes



Modelo de Honey – Alonso

Honey (citado por Alonso, 1997) rediseña el modelo de Kolb, diferenciándose en la redefinición de los estilos y las acciones realizadas por las personas para cada uno de ellos, ampliando el objetivo del instrumento a medir con un como un modelo de salida. Honey y Mumford (1986, citados por Alonso, 1997), por su lado, adaptaron la teoría de Kolb bajo un

enfoque taxonómico en el diseño e su propio instrumento de medición, teniendo como resultante cuatro estilos: teórico, activo, reflexivo y pragmático: activo, quien tiende a actuar antes de realizar una conjetura consecuente en la búsqueda de nuevas formas de experimentar; reflexivo, que tiende a establecer conclusiones a partir de la observación minuciosa, recopilando información desde múltiples panoramas; teórico, propio de quienes tratan la información previa y con ello establecen lógicas producto de la percepción y adaptación de los datos a la realidad, priorizando la racionalidad; y pragmático, que tiende a actuar de forma mediata debido a su característica práctica ante un tema ligado a la realidad, distando de procedimientos esquemáticos y netamente teóricos.

Modelo de la Programación Neurolinguística de Bandler y Grinder

Esta teoría prioriza a los órganos sensitivos como el cuerpo, oído y ojo como sistema que facilita los aprendizajes, dando forma a las representaciones mentales kinestésicas, auditivas y visuales: en las visuales, se enfoca en recolectar los datos cuando se ve o lee la información; en el kinestésico, se relaciona a cómo el sujeto aprende la información asociándola con movimientos físicos voluntarios e involuntarios (orgánicos); y auditivo, referente a la información sonora en diferentes niveles, que son percibidos como datos e interpretados por los procesos cognitivos superiores.

Respecto al modelo de Modelo de Kolb y Honey-Alonso, se puede colegir que, si bien los conceptos varían ligeramente tras el antecedente de los postulados de Kolb, Honey-alonso no varían en los componentes propios de la variable Estilos de Aprendizaje, por tanto, ello debe tomarse en cuenta al momento de comparar estudios y evaluaciones revisados en este estudio. En tal sentido, la dimensión Experimentación concreta es semejante al estilo teórico; la dimensión Experimentación activa, es semejante al estilo activo; la dimensión Observación reflexiva, es semejante al estilo reflexivo; y la dimensión Conceptualización abstracta, es semejante al estilo pragmático.

2.1.5. Características e importancia de los estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje tienden a cambiar, no obstante, aun así, son considerados relativamente estables y con la apertura a mejorar en la medida que exista una instrucción adecuada en los alumnos sobre su estilo predominante (Revilla, 1998). Otra característica propia de los estilos de aprendizaje es que ninguna persona tiene uno solo, sino que en general las personas utilizan diferentes estilos; pero así también, uno de ellos es el que más resalta, no siendo uno mejor que otro. Esto quiere decir que los estilos tienden a ser flexibles pero su facilidad de adaptación es provista por la enseñanza-aprendizaje del docente.

El papel de la docencia es generar ciudadanos profesionales con capacidad cognitiva de calidad, para lo cual se necesita instructores que implemente metodologías con estrategias que favorezcan su desarrollo a través de la propuesta de actividades y casos aplicados y prácticos en la solución de problemas. La ausencia de un método eficiente o dominio en la estrategia y método científico en los quehaceres educativos, demuestra la falta de capacitación del profesor, además implica de la formación académica, una restricción para originar un ambiente de cambio y de vínculo con los alumnos, por tanto, podría ser el motivo de la mayor cantidad de alumnos que no aprobaron, ausentes con un nivel bajo de formación para integrarse al ámbito laboral.

En este sentido, en la medida que se tome en cuenta las preferencias diversas del alumno, mejorará la eficiencia de los métodos de enseñanza – aprendizaje para procesar la información y asimilarla. Al respecto, Hannum (2009) refiere que las preferencias están asociadas a la satisfacción del alumno y no al impacto del aprendizaje en sí. Encontrándose así que la situación de aprendizaje y el aprendizaje en sí no depende de las preferencias.

2.2. Rendimiento académico

2.2.1. Definición del rendimiento académico

Se conciben diferentes conceptos para definir el rendimiento académico, pero este puede ser estimado a partir de la evaluación de capacidades y posibilidades para cada asignatura. Su aprovechamiento podría ser insuficiente o bajo con los puntajes necesarios, si su habilidad es mayor o muy alta. Para medirlo debe establecerse rangos esperados de rendimiento de acuerdo al proceso instructivo y formativo percibido en la etapa académica, teniendo en consecuencia las competencias para responder ante las exigencias de rendimiento.

Pizarro y colaboradores (1985, citados en Adell, 2002) definen el rendimiento académico como la consecuencia de lo aprendido tras una preparación o instrucción, lo cual se refleja en una nota cuantitativa de estimación. Por otra parte, Chadwick (1979), lo define como los logros y nivel de funcionamiento resultantes de la expresión de habilidades en el aspecto académico y psicológico provistas por el proceso de enseñanza-aprendizaje dado en un tiempo específico.

Se debe tener en cuenta que la estimación de un puntaje obtenido depende en gran medida de la designación dada por las instituciones educativas, pues existen diversas formas de acreditar los conocimientos de sus alumnos. Al respecto, Adell (2002) aclara el aprovechamiento, como un sinónimo de beneficios, donde trata en obtener los mejores resultados en menos tiempo y un posible esfuerzo. Mientras que Mandel y Marcus (1988, citado en Quispe y Nieves, 2007) especifican que el éxito y logros del rendimiento académico se rige por el resultado esperado.

Spinola (1990) se refiere al rendimiento académico como aquel que se demuestra a través de la expresión cuantitativa o cualitativa de los logros obtenidos en cuanto a las metas y objetivos trazados previamente que, de no ser satisfactorios, propicia el abandono del mismo. La indicación más evidente del aprovechamiento son las calificaciones; Rodríguez (1982,

citado en Cassidy, 2004) manifiesta que existe una imposición calificativa del rendimiento académico a través de notas que no responden específicamente al sujeto en sí, sino a un criterio social y legal. Las calificaciones cumplen también de un fin informativo a autoridades académicas y padres, pudiendo tentar a un pronóstico del desempeño del estudiante en el futuro.

2.2.2. Áreas de carrera y rendimiento académico

Las profesiones en el Perú existen a partir de atributos y características que deben ser superadas y cumplidas tanto por las instituciones que las imparten como por los profesionales que las ocupan. Existe formalmente el Clasificador de carreras de Educación Superior y Técnico Productivas (2014), donde se señala que a partir de tres mil a cuatro mil horas se desarrollan competencias de control de procesos productivos, organización, planificación y coordinación, orientado a la innovación, capacidad de competencias y autonomía; además, dicho documento señala las funciones y roles que debe cumplir cada carrera profesional; por tanto, dicho cumplimiento se refleja en las evaluaciones dentro de cada aula y asignatura, siendo distinta respecto a otra carrera profesional.

En el aspecto práctico, debe haber una asociación entre el cumplimiento de los aprendizajes adquiridos con el desempeño de los profesionales, lo cual se refleja con mayor evidencia en el campo laboral, fuera de las aulas; pues de lo contrario, se evidenciaría que, si bien un alumno pudo terminar una carrera con un rendimiento bajo pero aprobatorio, este no se encuentra apto para ejercer. Al respecto, Ozuna (2021) refiere que aquellos universitarios que trabajan en su profesión no ven afectado su rendimiento académico, sino que, por el contrario, esto hace que desarrolle competencias profesionales. Por tanto, independientemente de cada carrera o área de carrera, el rendimiento es propio del alumno y su capacidad para realizar la función que se espera de él en la actividad formativa y laboral.

2.2.3. Género y rendimiento académico

Existen especulaciones respecto a una superioridad en el género masculino o en el femenino para resolver un rendimiento óptimo superior al otro, lo que no solo sería un indicador comportamental, sino puede concebirse como un sesgo, ya que a partir de dicha conjetura se estaría afectando las decisiones de empleo y formación, afectando el desarrollo de la cultura y de los países. La prueba PISA sugirió en el 2003 que los varones tienden a destacar más que las mujeres (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2003); sin embargo, existen casos en el que se manifiesta que los hombres recurren a las mujeres para alcanzar logros, como en el caso de matemáticas.

Desde otra postura, Caplan y Caplan (2005) sustentan que las diferencias en el rendimiento de matemáticas son mínimas y que por tanto no es suficiente para aceptar la diferencia de género en el rendimiento académico. Al respecto, Hyde y Mertz (2009) sustentan que la única diferencia en el rendimiento académico se debe a factores culturales, desigualdades sociales, historia y falta de oportunidades, descartando la diferencia innata para cada género; así mismo, Cortés y Palomar (2008), señala que el rendimiento puede deberse a aspectos socioeconómicos, currícula, educación paterna, relación con profesores y compañeros y el ambiente. Sin embargo, Tomas (2000) manifiesta que la diferencia de género se manifiesta en la proporción mayoritaria de hombres en estudios relacionados a carreras de ciencias en hombres que, en mujeres, además de que dicha dinámica se conserva en las calificaciones de matemáticas.

Por su parte, Artunduaga (2008) establece factores asociados al rendimiento académico, las cuales podrían ser precedente o no de las calificaciones en las pruebas de admisión: Primero, los factores contextuales: Variables pedagógicas como experiencia del profesor, formación, expectativas y actitudes del profesor, procesos didácticos, clima de la clase, tamaño del grupo y acompañamiento pedagógico. Variables Institucionales como políticas educativas, procesos

de funcionamiento y tipo de tamaño de la institución. Variables socioculturales, que integra el nivel educativo de los progenitores, clima educativo familiar y el origen sociocultural. Segundo, los factores personales: Variables actitudinales como la responsabilidad hacia el interés, satisfacción y aprendizaje. Variables demográficas como financiamiento de estudios, el sexo, experiencia laboral, estado civil, y edad; Variables cognoscitivas como motivación, aptitudes intelectuales, estilos cognitivos rendimiento académico previo, habilidades básicas y capacidades.

2.2.4. Tipos de rendimiento académico

El rendimiento académico es concebido desde diferentes perspectivas, los cuales en sí mismos tienen un propio juicio de valor dependiendo de cual se mire. Figueroa (2004), desde la perspectiva de rendimiento individual, refiere que este enriquece la personalidad, pues la enseñanza-aprendizaje la forma y da crecimiento, por lo que no solo se trata del registro cuantitativo resultante de una nota, sino que contribuye a su psiquis, madurez y desarrollo en la medida que forma hábitos, experiencias, destrezas, conocimientos, forma propósitos y capacidades.

Figueroa (2004) sugiere que además del tipo individual, se da lugar al tipo general, específico y social: Social, donde la institución influye en el educado como un modelo de sociedad, así como por su ubicación geográfica, situación eventual y futura; General, que hace referencia a la capacidad de cumplimiento de normas, costumbres culturales y costumbres comportamentales; y, Específico, donde hace referencia a la capacidad del sujeto para resolver problemas propios a partir de sus aprendizajes, promoviendo la capacidad para desarrollarse en la vida cotidiana, analizar su vida afectiva, conciencia de sus conductas, establecimiento de vínculos funcionales.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

Según Hernández et al. (2014), el nivel de profundización del objeto de estudio, este estudio es no experimental, ya que se centra en analizar e investigar aspectos concretos de la realidad que aún no han sido analizados en profundidad. Respecto al diseño de investigación, es de nivel descriptivo correlacional, concebido como aquel que cumple el fin conocer el vínculo entre variables en un espacio particular, sin manipulación (Hernández et al., 2014).

3.2. Ámbito temporal y espacial

Es un estudio sincrónico, pues es los resultados de una investigación en un periodo de lapso corto o en un instante determinado. Por lo que se desarrolla en las primeras semanas de noviembre en el distrito de San Juan de Miraflores en una institución preuniversitaria.

3.3. Variables

Estilos de aprendizaje

Definición conceptual

Barboza (2019), en base a los conceptos definidos por Kolb (1982), define a los estilos de aprendizaje como aquellos conocimiento adquiridos a través de la experiencia, pues evalúa la preferencia de utilizar un estilo de aprendizaje en particular, del cual se desprende el convergente, con énfasis en el concepto abstracto y la experiencia activa; el divergente, basado en experiencias concretas u observaciones reflexivas; el estilo asimilador, que prioriza el concepto abstracto y observación reflexiva; y el acomodador, determinando su aprendizaje en experiencias exactas y experimentación activa.

Definición operacional

Barboza (2019) señala que, para evaluar estilos de aprendizaje, se debe aplicar un instrumento compuesto por 24 ítems que evalúan cuatro etapas propias del aprendizaje en base a la experiencia. Los puntajes se establecen a través de una escala Likert de 1 al 4, donde cada

grupo de palabras está conformado por cuatro, divididos en nueve grupos. Las dimensiones a evaluar son la Experiencia Activa (EA), Observación Reflexiva (OR), Experiencia Concreta (EC) y Conceptualización Abstracta (CA).

Operacionalización de variable

Se observa la definición, componentes dimensionales y los indicadores en la operacionalización de variables (ver Anexo B).

Rendimiento académico

Definición conceptual

En cuanto a la variable aprovechamiento académico el indicador más visible del aprovechamiento son las calificaciones. Donde para Jiménez (2000), se concibe como el nivel demostrado en el rendimiento de conocimientos sea para una materia o área, comparándolo con el nivel académico y la edad.

Definición operacional

La estimación de la variable obedece a las estimaciones particulares establecidas por las instituciones, las cuales se diferencian en los tipos de calificación de primaria, secundaria, puntaje de examen de aptitud para el ingreso a universidades y la evaluación de actitud dentro de las universidades.

3.4. Población y muestra

En cuanto a la población, esta comprendió un total de 1000 alumnos de dos turnos y distintos ciclos que postulan a una vacante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Anual y Semestral) entre las edades de 15 a 23 años de una academia preuniversitaria en San Juan de Miraflores. Se calculó una muestra representativa de 385 alumnos para este estudio, cuyas edades oscilen entre los 15 a 23 años entre hombres y mujeres. Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a la disposición de las autoridades de las aulas para evaluación, tomándose en cuenta quienes se encuentren próximos a ser evaluados. Como

criterios de inclusión, se consideró a los alumnos cuyas edades se aproximan entre los 15 a 23 años de ambos sexos y estudiantes que cuenten con un tiempo de estudio continuo de 3 meses en la institución y sus calificaciones completas. Como criterio de exclusión, se consideró a los alumnos con suspensión, ausencia por falta y que no deseen formar parte de la investigación; así mismo, a quienes no cumplan con las normas y criterios dentro del ambiente de evaluación y las reglas para resolver el cuestionario.

3.5. Instrumentos

Ficha de notas

Se consideró el registro de notas de los alumnos en sus diferentes áreas (ver Anexo D). En cuanto a las estimaciones para los valores obtenidos, se determinarán en función a las normas evaluativas de la institución, como se observa en la Tabla

Tabla 1

Categorización del rendimiento académico según la academia pre universitaria

| Rango | Categoría |
|--------------|--------------------------------|
| 1000 – 2000 | Alto desempeño académico |
| 400 – 1000 | Adecuado desempeño académico |
| 0 – 400 | Inadecuado desempeño académico |

Inventario de Estilo de Aprendizaje (IEA)

| | | |
|--------------------|---|---|
| Nombre Original | : | Inventario de Estilo de Aprendizaje (IEA) |
| Autor | : | Kolb (1979) |
| Procedencia | : | Technical Manual . Boston . USA |
| Adaptación Peruana | : | Barboza (2019) y Ecurra (1991) |
| Administración | : | Individual o Colectiva. |
| Duración | : | Aproximadamente 20 minutos. |
| Aplicación | : | Sujetos de 15 años a más. |

Descripción de la prueba

Este instrumento fue elaborado por Kolb (1979) teniendo como base el modelo experiencial; fue adaptado al Perú por Escurra (1991) y posteriormente por Barboza (2019). Se aplica de forma grupal o personas como autoreporte. La adaptación se compone de 36 reactivos que determinan los estilos (Abstracta-Concreta y Reflexión-Actividad), pero también considera 12 reactivos para determinar la deseabilidad social en las respuestas. El instrumento cuenta con 9 agrupaciones compuestas por 4 palabras, para lo cual los participantes deberán dar su respuesta tomando en cuenta una jerarquía en las agrupaciones según cómo percibe su estilo personal, designando puntuaciones desde el 1 al 4 según represente.

Validez y confiabilidad

Escurra (1991), adaptó el instrumento en Perú, obteniendo una validez consistente. Así mismo, en estudios más recientes, Barboza (2019) adaptó el instrumento en Lima, ofreciendo evidencia de validez por criterio de jueces a partir de los ítems sometidos a la V de Aiken, obteniendo resultados satisfactorios (entre 0.80 a 1.00), debiendo eliminar dos ítems por no aportar al criterio de decisión (menores a 0.72) (ver Anexo F); sin embargo, el autor sostiene que estos ítems no afectan a la consistencia del instrumento, por tanto puede aplicarse la versión previa sin alterar los resultados. En cuanto a la confiabilidad, se obtuvo un alfa de 0.99, siendo aceptable y comprobándose así la validez y confiabilidad del instrumento.

3.6. Procedimientos

Para el cumplimiento de esta actividad se desarrollaron los siguientes pasos: Para la primera fase, se realizó una evaluación grupal, aplicándose el Inventario de Estilos de Aprendizaje, disponiéndose una cantidad 20 minutos aproximadamente y se recolectó la base de datos de las notas del alumnado del periodo Agosto – Noviembre; y para la segunda fase, se realizó la corrección, una vez recolectados los resultado del test aplicado y contar con la base de datos de las calificaciones de la primera fase se desarrollará la corrección y calificación

del test para después hacer una base de datos, así como el vaciado de las notas, del formato Excel al formato SPSS, que permitió realizar, el análisis estadístico, usando para ambos casos, el Statistics Program Social Sciences (SPSS).

3.7. Análisis de datos

En base a la metodología determinada, para relacionar las variables se usó como instrumento válido y confiable para la muestra de estudio, el cual brinda datos ordinales cuantificables; así también, se consideró los registros de notas ponderadas de los estudiantes según área de estudio. Para los análisis estadístico que permitieron la comprobación de hipótesis, se inició con análisis exploratorio de la distribución muestral, que permiten determinar si nuestras muestras presentan una normalizada distribución, utilizando para este fin la evaluación de bondad de ajustes de la curva normal de Kolmogorov – Smirnov, determinando que se trata de una distribución no paramétrica, correspondiendo aplicar el coeficiente de correlación de Spearman, que cuantifica el grado en que dos variables se relacionan entre sí para distribuciones no paramétricas. Así también se estimará el grado de correlación en base a la tabla de fuera de relación de Hernández et al. (2014) (ver Anexo G).

3.8. Consideraciones éticas

La presente investigación se trabajó tomando en cuenta las normas establecidas por los lineamientos de investigación establecidos en la Universidad Nacional Federico Villarreal y el Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú, por cuanto cumple con respetar la autoría de las fuentes consultadas, veracidad en los datos obtenidos, respeto con la privacidad y bienestar de los encuestados, al igual que el respeto por los derechos del ciudadano bajo el cuidado de la salud mental del sujeto. Se respetó los acuerdos con la institución que proveyó de los permisos y apertura de coordinaciones para llevar a cabo el estudio. Finalmente, se publicarán los datos resultantes en cumplimiento de la verdad y transparencia sin beneficio particular ni de terceros.

IV. RESULTADOS

Tabla 2

Estadísticos de tendencia central y dispersión de las variables

| | Estadísticos descriptivos | | | | | | | | |
|------------------------------|---------------------------|--------|---------|----------|------------|-----------|-------------|-------------|----------|
| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación | Asimetría | Curtosis | | |
| | | | | | estándar | | Error | | |
| | | | | | | | Estadístico | Estadístico | estándar |
| Estilo | | | | | | | | | |
| Convergente | 237 | 6.00 | 23.00 | 13.3502 | 3.23116 | .197 | .158 | -.060 | .315 |
| EOR | 237 | 8.00 | 24.00 | 15.7806 | 3.02713 | -.128 | .158 | -.186 | .315 |
| CA | 237 | 8.00 | 23.00 | 16.4388 | 3.16921 | -.223 | .158 | -.400 | .315 |
| RA | 237 | 7.00 | 24.00 | 15.5232 | 3.15498 | -.254 | .158 | -.102 | .315 |
| Rendimiento Académico | 237 | 294.00 | 1580.00 | 839.0084 | 274.16162 | .084 | .158 | -.648 | .315 |
| N válido (por lista) | 237 | | | | | | | | |

En la tabla 2 se observan las medidas de tendencia central y de dispersión de las variables que en los próximos apartados fueron analizados estadísticamente. En esta tabla destacan la ausencia de valores perdidos, y valores distantes a 0 en la asimetría y curtosis de cada variable, lo que implicaría ausencia de distribución normal preliminarmente.

Tabla 3

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

| | Kolmogorov-Smirnov | | |
|------------------------------|--------------------|-----|-------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Estilo Convergente | .079 | 237 | .001 |
| EOR | .095 | 237 | .000 |
| CA | .095 | 237 | .000 |
| RA | .109 | 237 | .000 |
| Rendimiento Académico | .052 | 237 | .200* |

Antes de proceder con la correlación propiamente dicha, es necesario determinar cómo están distribuidos los datos de las variables a relacionar, a fin de elegir el estadístico de correlación más apropiado a usar. En la tabla 3 se muestra los valores de significancia menores

a 0.05 ($p < .05$) en todos los estilos de aprendizaje. Se concluye que la distribución de los datos en dichas variables no es normal, por lo que es recomendable utilizar estadísticos no paramétricos para el análisis de correlación.

Tabla 4

Análisis de correlación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico

| | Rendimiento académico | |
|------------------------------------|------------------------------|----------|
| | rho | p |
| Experimentación concreta | -.17 | .009 |
| Observación reflexiva | -.168 | .01 |
| Conceptualización abstracta | .16 | .014 |
| Experimentación activa | .16 | .014 |

Nota. rho=coeficiente de correlación; p=significancia

Debido a que en cada correlación se incluirán variables con una distribución no normal de sus datos (nótese en la tabla 2), se ha procedido a realizar los análisis de correlación utilizando el estadístico Spearman, idóneo para el análisis de correlación de variables con distribución de datos no normal. Los resultados correlacionales observados señalan la existencia de una relación muy baja e inversa entre rendimiento académico experimentación concreta ($r=-.170$), una relación inversa muy baja con la observación reflexiva ($r=-.168$), una relación directa muy baja con la conceptualización abstracta ($r=.160$) y una relación directa muy baja con la experimentación activa ($r=.160$).

Tabla 5*Frecuencias y porcentajes de las preferencias de estilos de aprendizaje*

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| Acomodador | 31 | 13.1 |
| Asimilador | 93 | 39.2 |
| Convergente | 25 | 10.5 |
| Divergente | 88 | 37.1 |
| Total | 237 | 100 |

En la tabla 5 predomina el estilo asimilador, existiendo mayor incidencia por este estilo de aprendizaje. Además, se identifica que el estilo acomodador es el menos preferido con un 13.1%.

Tabla 6*Frecuencias y porcentajes de los niveles del rendimiento académico*

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Inadecuado desempeño académico | 15 | 6.3% |
| Adecuado desempeño académico | 153 | 64.6% |
| Alto desempeño académico | 69 | 29.1% |
| Total | 237 | 100 % |

En la tabla 6 se observa que entre los datos que más destacan, predomina el nivel adecuado de desempeño académico (64.6%), mientras que el nivel “inadecuado desempeño académico” es presentado por la minoría (6.3%).

Tabla 7*Correlación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico según área*

| | | Experimentación concreta | | Observación reflexiva | | Conceptualización abstracta | | Experimentación activa | |
|--------------------|-----------------------------|-------------------------------------|----------|----------------------------------|----------|--|----------|-----------------------------------|----------|
| | | rho | p | rho | p | rho | p | rho | p |
| | Ciencias de la salud | -.397 | .003 | -.222 | .11 | .279 | .043 | .213 | .126 |
| | Ciencias básicas | -.118 | .824 | .371 | .468 | -.412 | .417 | -.667 | .148 |
| Rendimiento | | | | | | | | | |
| académico | Ingenierías | -.099 | .38 | -.151 | .179 | .155 | .168 | .147 | .191 |
| | Ciencias | | | | | | | | |
| | Económicas y de la | | | | | | | | |
| | Gestión | .11 | .419 | -.102 | .452 | -.062 | .651 | .123 | .368 |
| | Humanidades y | | | | | | | | |
| | ciencias Jurídicas y | | | | | | | | |
| | Sociales | -.282 | .074 | -.317 | .044 | .337 | .031 | .283 | .073 |

Nota. rho=coeficiente de correlación; p=significancia

En la tabla 7 se observa que, si se reduce el análisis de correlación a solo los del área de ciencias de la salud, existe relación entre los estilos de aprendizaje de experimentación concreta y conceptualización abstracta y rendimiento académico ($r > .20$; $p < .05$). Asimismo, también se observaron correlaciones en los datos correspondientes al área Humanidades y Ciencias Jurídicas y sociales, pero solo para los estilos de aprendizaje observación reflexiva ($r = -.317$; $p < .05$) y conceptualización abstracta ($r = .337$; $p < .05$). Cabe indicar que en las otras áreas no se halló relación.

Tabla 8*Correlación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico, según sexo*

| | | Rendimiento académico | |
|---------------|--|------------------------------|----------|
| | | rho | p |
| Hombre | Experimentación concreta | -.042 | .632 |
| | Conceptualización abstracta | .143 | .105 |
| | Observación reflexiva | -.199 | .023 |
| | Experimentación activa | .093 | .294 |
| Mujer | Experimentación concreta | -.317 | .001 |
| | Observación reflexiva | -.11 | .259 |
| | Conceptualización abstracta | .178 | .067 |
| | Experimentación activa | .254 | .008 |

Nota. rho=coeficiente de correlación; p=significancia

En la tabla 8 se observa que, si se reduce el análisis de correlación a solo los hombres, solo se halló relación negativa entre rendimiento académico y observación reflexiva ($p < .05$; $r = -.199$), pero no con los demás estilos de aprendizaje ($p > .05$). No obstante, en los datos correspondientes a las mujeres, se observó relación entre rendimiento académico con los estilos aprendizaje experimentación concreta ($r = -.317$; $p < .05$) y experimentación activa ($r = .254$; $p < .05$).

V. DISCUSIÓN

El presente estudio se sustenta en la necesidad de comprender la dinámica actual de la incidencia y predominancia de estilos de aprendizaje, pues los jóvenes pasan de la etapa escolar y la de educación superior, por tanto, requieren de herramientas académicas y cognitivas bases para poder desempeñarse satisfactoriamente, pues es un proceso activo existe una elaboración relación de datos en función a sus características (García y Rodríguez, 2003) y no un ejercicio memorístico. Es entonces que la exploración e investigación de los estilos de aprendizaje proveen de datos útiles para su abordaje, así como encontrar diferencias del desempeño en cada estilo y su prevalencia determinada por el sexo. Cabe resaltar que la presentación de resultados por dimensión será correlativa en función a su descripción conceptual brindada por Kolb y por Honey Alonso, los cuales gozan de semejanzas en sus bases teóricas, siendo que la dimensión Experimentación concreta es semejante al estilo teórico; la dimensión Experimentación activa, es semejante al estilo activo; la dimensión Observación reflexiva, es semejante al estilo reflexivo; y la dimensión Conceptualización abstracta, es semejante al estilo pragmático.

Se planteó como objetivo general, establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, hallándose una relación muy baja e inversa para rendimiento académico y experimentación concreta ($r=-.170$), una relación inversa muy baja con la observación reflexiva ($r=-.168$), una relación directa muy baja con la conceptualización abstracta ($r=.160$) y una relación directa muy baja con la experimentación activa ($r=.160$). Los resultados sugieren que los aprendizajes con mayor oportunidad de generar conocimientos a partir de su aplicación en el contexto de aprendizaje es el Conceptual abstracta y experimentación reflexiva. Los resultados contrastan la hipótesis que señala que existe relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores. Estos resultados refuerzan los hallazgos de estudios abordados por Juica (2019), Álvarez (2019) y Altamirano

et al. (2019), coinciden en que existe relación o asociación entre las variables; por otro lado, Tapia et al. (2018), no encontró asociación con el reflexivo, Silva (2019) solo encontró relación con activo, Huamán (2018) solo encontró relación con teórico, Carrasco y Gonzáles (2018) solo encontraron relación inversa con activo. Así mismo, Orejarena (2020) y Sánchez (2019), no encontraron relación con ningún estilo. Observándose así diferentes resultados en un lapso temporal bastante estrecho, lo que indicaría que el estilo de aprendizaje para cada grupo poblacional varía, así como las metodologías que los refuerzan en el alumno, pues el rendimiento es producto de la capacidad instructiva del docente en la enseñanza-aprendizaje (Figueroa, 2004), así como que dicho estilo es formado a partir las habilidades adquiridas en función a la interacción con iguales y el docente, permitiéndoles participar en la experiencia del aprendizaje (Parra, 1996).

Respecto a los hallazgos descriptivos, se planteó como primer objetivo específico, describir los estilos de aprendizaje en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores. Los resultados descriptivos encontrados señalan predominancia de la preferencia del estilo asimilador (39.2%), quien da prioridad al concepto abstracto y la observación reflexiva, seguido del Divergente (37.1%), que enfatizan en las experiencias concretas y las observaciones reflexivas como maneras de percibir, del Acomodador (13.1%), el cual se determina por concentrarse más en las experiencias exactas y la experimentación activa y Convergente (10.5%), quienes enfatizan el concepto abstracto y experiencia activa. Estos resultados refuerzan los hallazgos de estudios de Álvarez (2019), quien reporta que el estilo teórico y reflexivo predominaba en quienes tenían las notas más altas; Vera (2019), reporta predominancia del estilo reflexivo en quienes tenían el mejor rendimiento; y Altamirano et al. (2019), reportó predominancia en el estilo reflexivo. Teniendo en cuenta estos antecedentes, el estilo reflexivo, quienes son espectadores y por tanto examinan, recopilan e interpretan datos bajo una premisa conclusiva (Alonso, 1997), quien comparte características con las

preferencias de estilo asimilador y divergente de Kolb, destaca en las incidencias de mejor rendimiento académico. Además, se planteó como segundo objetivo específico, describir el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, encontrándose en su mayoría un rendimiento académico adecuado (64.6%) y alto (29.1), que, en contraste con otros estudios, estos resultados refuerzan los hallazgos de estudios Silva (2019) reporta prevalencia del teórico y reflexivo en quienes tenían las notas más altas.

Se planteó como tercer objetivo específico, relacionar los estilos de aprendizajes y rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, según áreas de las carreras a la que postulan, observándose que, en Ciencias de la Salud, se halló relación inversa baja en Experimentación Concreta ($r=-.397$) y Conceptualización Abstracta ($r=-.279$); en Ciencias de la Salud, se halló relación inversa baja en Observación reflexiva ($r=-.317$) y relación directa baja en Conceptualización Abstracta ($r=.337$); y en Ciencias Básicas, Ingenierías, Ciencias Económicas, no se halló relación. Los resultados contrastan la hipótesis que señala que existe relación entre los estilos de aprendizajes y el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, según áreas de las carreras; pues se demuestran distintas dinámicas de interacción de las variables según áreas, pero, lo cual, si bien se puede deber a la diferencia en los recursos propio del sujeto para planificar, responder y abordar el aprendizaje, por tanto, tiende a ser distinto en cada alumno pues este debe corresponder a los rasgos cognitivos, fisiológicos y afectivos propios (Camarero et al., 2000), pues la predicción del rendimiento se centra en el alumno a través de sus estrategias motivacionales, habilidades, elección de carrera, competencias, actividades laborales, entre otras (Delgado et al., 2014); a partir de lo cual se desprende que, en la medida que el alumno ponga en práctica conocimientos adquiridos, esto permite la consolidación de competencias superiores que fortalecen los conocimientos (Ozuna, 2021).

Se planteó como cuarto objetivo específico, relacionar los estilos de aprendizajes y rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, según sexo, encontrándose que los hombres hallaron relación negativa entre rendimiento y estilo reflexivo ($r=-.199$), más no es el caso con las demás variables; por otra parte, en mujeres, en el estilo experiencia concreta ($r=-.317$) y en el estilo experiencia activa ($r=.254$). Los resultados contrastan la hipótesis que señala que existe relación entre los estilos de aprendizajes y el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, según sexo, pues sugieren que en el género femenino de la muestra se demuestra que su rendimiento académico será positivo en la medida que la experiencia vivida conlleve a la comprobación de hipótesis a través de nuevas experiencias, es decir, a través de la reflexión en consecuencia de estas, actuando primero y reflexionando después. Además, estos resultados refuerzan los hallazgos de estudios como el brindado por Álvarez (2019), donde refiere que se ausenta el estilo reflexivo, pero predomina el teórico; pero en el estudio de Huamán (2018) y Carrasco y Gonzáles (2018), no encontraron predominancia de estilos según sexo. Al respecto, tanto hombres como mujeres aprender de forma distinta, donde los hombres prefieren actividades receptivas y las mujeres más interactivas (Agencia de Periodismo Investigativo, 2022), donde las mujeres tienden a generar el conocimiento a partir hechos particulares para establecer conjeturas generales, prevaleciendo datos anecdóticos (Universidad Panamericana, 2017); en cuanto al rendimiento académico, no existe suficiente margen diferencial para sustentar una prevalencia en algún sexo (Caplan y Caplan, 2005), y si las hubiera, estas se deben a factores culturales, desigualdades sociales, historia y falta de oportunidades (Hyde y Mertz, 2009).

El presente estudio ha presentado limitaciones, una de ella debido a la escasa existencia de suficientes antecedentes de estudios previos donde se tome en cuenta a la población pre universitaria. Por otro lado, limitaciones en el acceso a la muestra, pues si bien existió consentimiento y autorización por las autoridades, estas dispusieron el acceso a determinadas

aulas y no enviaron el registro de notas completas debido a temas administrativos, no pudiendo realizar un muestreo probabilístico donde toda la población haya podido tener la misma probabilidad de ser evaluada y por tanto los resultados no son generalizables. Finalmente, posterior a la aplicación, existieron limitaciones en los procesos administrativos debido a la Pandemia por la COVID-19, generando un corte en la continuidad del estudio.

Respecto a la contribución del estudio, se comprende que la dinámica de relación entre variables y los niveles propuestos se encuentran sometidos a múltiples factores propios de los sujetos como propios de su entorno, afectando la predictibilidad de la relación entre ambos casos; por tanto, se colige que, si bien existe coincidencia del predominio del estilo reflexivo en este estudio y sus antecedentes, esto puede variar en la medida que surjan más estudios. Así mismo, sobre las áreas de estudio, si bien las instituciones y las carreras en sí mismas exigen una tendencia de conocimientos y aprendizajes, no depende necesariamente del estilo empleado para el éxito, sino que el ejercicio de actividades llevadas por el conocimiento serán los que conlleven a dicho fin; y en el caso del género, no hay una dinámica clara diferencial, puesto que cada estilo de aprendizaje es significativo en cada sujeto de forma distinta, siendo el estilo activo propio de ambos y por tanto existe una aparente relación en mujeres a diferencia que en hombres, es base contrastar con teorías que afirman a la experimentación como base del conocimiento independientemente del género.

VI. CONCLUSIONES

1. Existe una relación muy baja entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.
2. El estilo de aprendizaje asimilador es el estilo de aprendizaje de mayor prevalencia y el estilo convergente de aprendizaje tiene menor incidencia en la muestra estudiada.
3. El tipo de rendimiento académico que más prevalece en la muestra estudiada es la de “adecuado desempeño académico”, seguida de la de “alto desempeño académico”, siendo el de menor prevalencia el “inadecuado desempeño académico”.
4. Según las áreas de estudio, en la relación los estilos de aprendizaje y rendimiento académico, se obtuvo correlación en Ciencias de la salud en experiencia concreta y conceptualización abstracta; así como en Humanidades y ciencias Jurídicas y Sociales en Observación reflexiva y Conceptualización abstracta; pero no en las demás áreas.
5. Según sexo, en la relación los estilos de aprendizaje y rendimiento académico, se obtuvo correlación en mujeres en experiencia concreta y experiencia activa, pero no en hombres.

VII. RECOMENDACIONES

1. Realizar exploraciones más detalladas de relación entre rendimiento académico y estilos de aprendizaje, utilizando el presente instrumento de investigación en los diferentes niveles académicos, obteniendo así un repertorio amplio y síntesis conclusivas más exactas y generalizables.
2. Realizar mayor número de investigaciones que precisen la exploración de los estilos de aprendizaje por asignatura en diferentes niveles académicos.
3. Realizar mayor número de investigaciones que precisen la exploración del rendimiento académico que compartan un solo intervalo de calificación del 0 al 20, como instituciones formativas de secundaria y universidades, según las normas establecidas por SUNEDU.
4. Realizar estudios más amplios que incluyan las características internas y externas del alumnado para diferenciar la relación entre rendimiento académico y estilos de aprendizaje.
5. Realizar charlas y programas de concientización de igualdad de oportunidades para el desarrollo personal y profesional tanto en hombre como en mujeres, así como de oportunidad laboral.

VIII. REFERENCIAS

- Adell, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico en los adolescentes*. Pirámide.
- Agencia de Periodismo Investigativo (30 de setiembre de 2022). Diferencias entre hombres y mujeres a la hora de aprender. *AgenciaPI*.
<https://www.agenciapi.co/noticia/academia/diferencias-entre-hombres-y-mujeres-la-hora-de-aprender>
- Alonso, C. (1997). *Los estilos de aprendizaje procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones mensajero.
- Alonso, C. y Gallego, D. (24 de octubre de 2014). Si yo enseño bien... ¿Por qué no aprenden los niños? II Congreso Internacional de Master de Educación. Editorial Master Libros. *Educando en tiempos de cambio*. Estilos de Aprendizaje.
<http://www.estilosdeaprendizaje.es/publicacion.html>
- Alonso, C., Domingo, J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Altamirano, J., Araya, S. y Paz, M. (2019). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de obstetricia. *Revista Ciencias de la Salud*, 17(2), pp. 276-292. <http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v17n2/1692-7273-recis-17-02-276.pdf>
- Álvarez, R. (2019). *Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en la asignatura de Inglés en Estudiantes de Noveno año EGB del Colegio Bachillerato Pindal- 2019*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41844/%c3%81lvarez_CRV.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aptitus (3 de diciembre de 2019). ¿Con cuánto puntaje ingreso a la universidad? *Orientación Universitaria*. <https://orientacion.universia.edu.pe/infodetail/orientacion/consejos/concuanto-puntaje-ingreso-a-la-universidad-5413.html>

Artunduaga, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad*. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad>

Barboza, L. (2019). Adaptación del inventario de estilos de aprendizaje de David Kolb en estudiantes peruanos. *Revista Científica Digital de Psicología*, 8(2), pp. 12-24. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/194/185>

Barboza, L. (2019). Adaptación del inventario de estilos de aprendizaje de David Kolb en estudiantes peruanos. *Revista Científica Digital de Psicología*, 8(2), pp. 12-24. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/194/185>

Bernal, M. (2008). *Los estilos de aprender*. Miscelaneajournal.Net. <http://www.unav.edu/departamento/dpp/tesisdefendidas%5Cnwww.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=71556%5Cnhttp://glifostest.gdl.up.mx/library/index.php?title=35675&lang=es&query=@title=Special:GSMSearchPage@process=@titulo=@autor=bernalcoronel@keywor>

Blumen, S., Rivero, C. y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2), pp. 226-243. <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a02v29n2.pdf>

Bohorques, K. (2000). *Métodos activos y estrategias cognitivas*. Paidós.

Bologna, E. (2010). *Estadística en psicología*. Brujas.

- Cachay, S. (2014). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Administración de la Universidad Peruana Unión, 2014. *Valor Agregado*, 2(1), pp. 95-111. https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_va/article/view/843/0
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), pp.612-622. <https://goo.gl/v4zExB>
- Capella, J., Coloma, C., Manrique, L., Quevedo, E., Revilla, D., Tafur, R. y Vargas, J. (2003). *Serie de Cuadernos de Educación. Estilos de Aprendizaje*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Caplan, J. & Caplan, P. (2005). *The perseverative search for sex differences in mathematics abilities*. En Gallagher, A. & Kaufman, J. (Eds.). *Gender Differences in Mathematics: An Integrative Psychological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carballeira, E. (17 de mayo de 2017). ¿Por qué nuestro sistema educativo es obsoleto?. *AUCAL*. <https://www.aucal.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/por-que-nuestro-sistema-educativo-es-obsoleto/>
- Carrasco, F. y Gonzáles, M. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología en Talca. *UCMaule*, 54(1), pp. 107-132. <https://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/56/55>
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24 (4), pp. 419-444. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0144341042000228834>
- Castells, M. (2006). *The Network Society: from Knowledge to Policy*. Washington. Center for Transatlantic Relations.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=8560196&pid=S1665-109X200900010000800003&lng=es

Chadwick, C. (1979). *Teorías del Aprendizaje*. Tecla.

Chalvin, M. (1995). *Los dos cerebros en el aula*. TEA.

Clasificador de Carreras de Educación superior y Técnico Productivas (2014). Clasificador de Carreras de Educación superior y Técnico Productivas. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/DocumentosPublicos/ClasificadorCarrerasEducacionSuperior_y_TecnicoProductivas.pdf

Colonio, L. (2017). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de los cursos comprendidos dentro de la línea de construcción – DAC-FIC-UNI*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/3848/Estilos_ColonioGarcia_Luis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cortés, A. y Palomar, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), pp. 97-213. Recuperado de http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%201/Ponencia_107.pdf

Craveri, A. y Anido, M. (2008). El aprendizaje de matemática con herramienta computacional en el marco de la teoría de los estilos de aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, (2), pp. 3-24. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/879>

De la Parra, E. (2004). *Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL*. Ed.Grijalbo.

- De la Paz, J., Bautista, C., Mendoza, M. y De la Paz, C. (2012). *Estilos de aprendizaje de las carreras de la FES Zaragoza, UNAM, Campus II*. Ponencia presentada en el V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander.
- Delgado, U., Cárdenas, K., Flores, C. y Guzmán, M. (2014). *Disposiciones para el aprendizaje y logro académico en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.gl/sHh6Kr>
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Psicopedagogía*, 7, pp. 218-228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536/509>
- Figuroa, C. (2004). *Sistemas de Evaluación Académica*. Primera Edición. Universitaria.
- Garay, E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la Universidad Peruana “Los andes” de Huancayo – Perú. *Estilos de aprendizaje*, 8(4), pp. 144-185. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/941/1649>
- García, C., Muñoz M y Abalde, E. (2002). Universitarios y profesionales, diagnóstico de estilos de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), pp. 339-356. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjyy8ntzNH6AhW0DrkGHQg8AYsQFnoECEkQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.um.es%2Frie%2Farticle%2Fdownload%2F98941%2F94551%2F397251&usg=AOvVaw3OLBJU9-e9-4lp8esYBBFI>
- García, M. (2015). *Lecciones preliminares de filosofía*. Porrúa.

- García, V. & Rodríguez, J. (2003). Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores. *Aula Abierta*, 82, pp. 97-114. http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/psicologia_aprendizaje/GARCIA.%20Estilos%20de%20ap.%20j%C3%B3venes%20y%20mayores%20nov%2009.pdf
- Gestión (14 de marzo de 2022). Existen unos 28,000 adolescentes “ninis” más que hace dos años. *Gestión*. <https://gestion.pe/economia/existen-unos-28000-adolescentes-ninis-mas-que-hace-dos-anos-noticia/>
- Giovanni, P. (2011). Algunas problemáticas de la investigación en educación y pedagogía en Colombia: estrategias para enfrentarlas y resolverlas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 1(2), pp. 7-16. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/download/1298/293/
- Hannum, W. (2009). False beliefs that limit training efficiency and effectiveness, part 2. *Performance Improvement* 48 (6), pp. 25-29. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pfi.20084>
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta edición. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Holgado, J. (2000). *En torno al 98: España en el tránsito del siglo XIX y XX : actas del IV Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. IV Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, 2, 145-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=581155>

- Huamán, R. (2018). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la serie 100 de la escuela profesional de biología de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga-Ayacucho 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio de la UPA. https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/450/T037_28217294_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hyde, J. & Mertz, J. (2009). Gender, culture, and mathematics performance. *PNAS*, 16 (22), 8801-8807. <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.0901265106>
- Jiménez, J. (2000). Qué es el rendimiento académico según el Ministerio de Educación?. *UNATE*. <https://unate.org/instituciones-educativas/que-es-el-rendimiento-academico-segun-el-ministerio-de-educacion-2.html>
- Juica, V. (2019). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad Peruana del Centro*. [Tesis de maestría, Universidad Continental]. Repositorio de la UC. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/6079/2/IV_PG_MEMD_ES_TE_Juica_Cenizario_2019.pdf
- Kazu, I. (2009). The effect of learning styles on education and the teaching process. *Journal of Social Sciences*, 5 (2), 85-94. https://www.researchgate.net/profile/Ibrahim-Yasar-Kazu/publication/26619567_The_Effect_of_Learning_Styles_on_Education_and_the_Teaching_Process/links/61cdc2f9b8305f7c4b108ea4/The-Effect-of-Learning-Styles-on-Education-and-the-Teaching-Process.pdf
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.

- Kumar, P., Kumar, A. y Smart, K. (2004). *Impact of instructional methods and technology on student learning styles, Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004*. Chesapeake VA: AACE.
- Legorreta, B. (2009). Estilos de aprendizaje. *Fundamentos Teóricos - Metodológicos de La Educación a Distancia*. <http://maxtello.com/lecturaytests.doc>
- León, J. (2015). *La relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria*. [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio de TDM. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626575/Cielo_Elizabeth_Le%C3%B3n_Acosta_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lizandro, W. (2014). Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(14), pp. 26. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/996>
- Loret de Mola, M. (2008). Los estilos de aprendizaje de Honey-Alonso y el rendimiento académico en las áreas de formación general y formación profesional básica de los estudiantes del instituto superior pedagógico privado “nuestra señora de Guadalupe” de la provincia de Huancayo-Perú. *Revista de los Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 201-213. <https://goo.gl/dEvBoK>
- Malacaria, M. (2010). *Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico*. [Tesis de pregrado, Universidad FASTA]. Repositorio de UF. <https://core.ac.uk/download/pdf/49224779.pdf>

- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, 32(1), pp. 1-21. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n32/n32a8.pdf>
- Ministerio de Educación (21 de julio de 2022). Minedu: clases de nivelación escolar se darían en enero y febrero del 2023. *La República*. <https://larepublica.pe/sociedad/2022/07/21/minedu-clases-de-nivelacion-escolar-se-darian-en-enero-y-febrero-del-2023-covid-en-peru/>
- Ministerio de Salud (2005). No aprobar año escolar es causa de suicidio en niños y jóvenes. *GOB*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/42229-no-aprobar-ano-escolar-es-causa-de-suicidio-en-ninos-y-jovenes>
- Morales, A., Hidalgo, L., García, R. y Molinar, J. (2013). Relación entre los estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(11), 1-16. <https://goo.gl/TBG5wN>
- OCDE (2003). Learning for Tomorrow's World. www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf
- Orejarena, H. (2020). Relación entre inteligencia emocional, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de psicología. *Inclusión & Desarrollo*, 7 (2), pp. 22-36. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/2242/1982>
- Ortega, I. (2017). *Estilos de aprendizaje y métodos pedagógicos en educación superior*. [Tesis de doctorado, Universidad Mayor de Chile]. Repositorio de la UMC. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Madiaz/DIAZ_DIAZ_MARCO_ANTONIO_Tesis.pdf

- Ozuna, L. (2021). Universitarios trabajadores y rendimiento académico, un análisis de su relación. *Ciencia Latina Revista científica Multidisciplinar*, 6(1), pp. 1190-1204. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1569
- Quispe, S. y Nieves, A. (2007). *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en alumnos del 3° al 6° grado de primaria de la institución educativa N° 2055 “Primero de Abril” del distrito de Comas, Departamento de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de UCV.
- Revilla, D. (1998). *Estilos de aprendizaje, Temas de Educación* [Segundo Seminario Virtual del Dep de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú]. “Qué son los estilos de aprendizaje”. http://www.orientadores.com/orientacion_profesores_contenidos_aprendizaje.htm
- RPP (27 de setiembre de 2021). San Marcos redujo su puntaje de ingreso y algunas carreras tuvieron 100% de ingresantes. *RPP*. <https://rpp.pe/peru/actualidad/san-marcos-redujo-su-puntaje-de-ingreso-y-algunas-carreras-tuvieron-100-de-ingresantes-noticia-1359927>
- Sánchez, M. (2019). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes Universitarios*. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio de la UAB. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/11654/2019_Tesis_Maoly_Yolith_S%C3%A1nchez_Soto.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schmeck, R. (1991). Self-concept and learning: Therevised inventory of learning Processes. *Educational Psychology*, 14 (3-4), pp. 343-362. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144341910110310>

- Silva, J. (2019). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Nutrición y Dietética de la Universidad Nacional de Tumbes, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio de la UDP. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4449/MAE_EDUC_PSIC_1909.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Spinola, H. (1990). Rendimiento académico y factores psicosociales en los ingresantes a la carrera de medicina - UNNE. *Revista Paraguaya de Sociología* 1990, 78(1), pp. 143-167. <https://www.scienceopen.com/document?vid=05c984f7-d2d6-4455-9d2e-7bbe06d7f9d6>
- Tapia, R., Ccama, A. y Leyva, S. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes ingresantes de odontología en la Universidad Andina Nestor Cáceres Velásquez 2017. *Rev. Evid. Odontol. Clinic.*, 3(2), pp. 24-29. <http://repositorio.uancv.edu.pe/bitstream/handle/UANCV/2506/VOL3N2%20EOC%205.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Thomas, J. (2000). Influences on mathematics learning and attitudes among African American high school students. *The Journal of Negro Education*, 69 (3), 165-183. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=8573671&pid=S1665-109X201200020000800021&lng=es
- Universidad Panamericana (2017). ¿Por qué aprenden de diferente manera hombres y mujeres? [Blog]. *Universidad Panamericana*. <https://blog.up.edu.mx/prepaup/femenil/mujeres-hombre-aprenden-diferente>
- Valverde, A. y Castañeda, F. (2017). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el Rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Ambiental de la UNI*. [Tesis de

pregrado, Universidad Nacional de Ingeniería]. <http://fiauni.pe/sitio/wp-content/uploads/2017/04/3-Resumen.pdf>

Vera, L. (2019). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de una universidad pública de Paraguay. *Revista Científica de enfermería*, 102(1), pp. 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7137410>

Zavala, H. (2008). *Relación entre el Estilo de Aprendizaje y el nivel de Comprensión Lectora en estudiantes de 5to de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Mayor].
Repositorio de UNMSM.
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/617/Zavala_gh.pdf?sequence=1&isAllowed=y

IX. ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia

| TÍTULO | PREGUNTA | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES | INDICADORES | METODOLOGÍA |
|---|---|--|---|---|--|--|
| ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS PREUNIVERSITARIOS DE SAN JUAN DE MIRAFLORES | ¿El estilo de aprendizaje se relaciona con el rendimiento académico en el alumnado preuniversitarios de San Juan de Miraflores? | <p>Objetivo general: Establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Describir los estilos de aprendizaje en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores.</p> <p>Describir el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores.</p> <p>Relacionar los estilos de aprendizajes y rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, según áreas de las carreras a la que postulan.</p> <p>Relacionar los estilos de aprendizajes y rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, según sexo.</p> | <p>Hipótesis general: Existe relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>H1: Existe relación entre los estilos de aprendizajes y el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, según áreas de las carreras a la que postulan.</p> <p>H2: Existe relación entre los estilos de aprendizajes y el rendimiento académico en los alumnos preuniversitarios de San Juan de Miraflores, según sexo.</p> | Estilos de aprendizaje Rendimiento académico | Entre 15 y 24 años de edad Aprendices: Alumnos preuniversitario | <p>Inventario de Estilo de Aprendizaje (IEA) de Kolb</p> <p>Adaptación: Barboza (2019)</p> <p>Instrumento: Registro de notas</p> |

Anexo B. Operacionalización de variables

| Variable | Definición Conceptual | Definición Operacional | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Valorización |
|------------------------|---|--|---|---|-------------------|---|
| Estilos de aprendizaje | Barboza (2019), en base a los conceptos definidos por Kolb (1982), define a los estilos de aprendizaje como aquellos conocimientos adquiridos a través de la experiencia, pues evalúa la preferencia por un determinado estilo de aprendizaje, comparando los relativos predominios de una particular modalidad de aprender entre todas las posibles modalidades definidas por el modelo. | Barboza (2019) señala que, para evaluar estilos de aprendizaje, se debe aplicar un instrumento compuesto por 24 ítems que evalúan cuatro etapas propias del aprendizaje en base a la experiencia. Los puntajes se establecen a través de una escala Likert de 1 al 4, donde cada grupo de palabras está conformado por cuatro, dividido en nueve grupos. Las dimensiones a evaluar son la Experiencia Activa (EA), Observación Reflexiva (OR), Experiencia Concreta (EC) y Conceptualización Abstracta (CA). | Experiencia Concreta: enfatiza la relación personal con la gente en situaciones cotidianas. Confía más en sus emociones y sentimientos. | <p>Receptivamente, se concentra en lo que sucede.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sintiendo, pone atención a las sensaciones espontáneas. • Aceptando, situaciones que se presentan, la realidad. • Intuitivamente, surge espontáneamente, antes que la razón • Orientado al presente. • Aprendiendo más de la experiencia. | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 | Más Beneficio 4 Beneficio 3 Regular 2 Ningún beneficio 1 |
| | | | Observación Reflexiva: se basa en la comprensión de ideas y situaciones de diferentes puntos de vista. Confían en la paciencia, objetividad y juicio cuidadoso. | <p>Ensayando, lo que me viene a la mente hasta que funcione.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observando, lo que sucede y como se desarrolla. • Reflexivo, pienso el problema, “lo mastico mentalmente” • Aprende más de la observación • Reservado, con cautela sin manifestación externa. | | |
| | | | Conceptualización Abstracta: utiliza la lógica y las ideas. Se apoya en la planificación sistemática. | <p>Analíticamente, analizo la situación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensando, comprender, encontrar una explicación. • Evaluando, seriamente el estado actual. • Lógicamente, razonamiento riguroso. • Aprende más de la concepción. • Racional, utilizo mi juicio lógico. | | |
| | | | Experimentación Activa: el aprendizaje es activo, se experimenta con el hecho de influir o cambiar situaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Practicando, resolver de manera satisfactoria. • Haciendo, paso a la acción para resolver el problema. • Activo, hacer algo, realizar operaciones prácticas. • Pragmático, me preocupo de que me va servir. • Diseñando formas de probar ideas. | | |

Anexo C

Test del estilo de aprendizaje de Kolb

Anexo N° 02: Test de Estilos de Aprendizaje.

Nombre completo: _____ Edad: ____-Fecha: _____

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta un inventario compuesto por nueve filas (horizontales), identificadas por las letras "A" hasta la "I". Cada fila es un conjunto de cuatro situaciones de aprendizaje.

Deberás asignar un puntaje (de 1 a 4, en los casilleros grises) a cada una de las situaciones de una fila determinada, respondiendo a la pregunta del encabezamiento: "¿Cómo aprendo mejor?". Coloca 4 puntos a la situación que te reporte más beneficios cuando aprendes, y asigna los puntajes "3", "2" y "1" a las restantes situaciones expuestas en la fila, en función de la efectividad que tienen éstas en tu forma de aprender.

Ojo, No se puede repetir un puntaje dentro de una fila.

CUANDO ESTOY APRENDIENDO SOY

| | | | | |
|----------|---|--------------------------------------|------------------------------------|---|
| A | DISCRIMINANDO. Distinguiendo una cosa de otra. | ENSAYANDO. Para mejor uso posterior. | COMPROMETIENDO-ME. Involucrándome. | PRACTICANDO. Poniendo en práctica lo aprendido. |
|----------|---|--------------------------------------|------------------------------------|---|

AL APRENDER SOY

| | | | | |
|----------|--|---|---|---|
| B | RECEPTIVAMENTE. Me fijo principalmente en lo que recibo. | APROPIADAMENTE. Acomodándome al objetivo que tengo. | ANALÍTICAMENTE. Descomponiendo el todo en sus partes. | MPARCIAL. Veo todas las opciones que hay sin priorizar. |
|----------|--|---|---|---|

APRENDO MÁS CUANDO SOY

| | | | | |
|----------|--|-------------------------------------|---|-----------------------------------|
| C | SINTIENDO. Experimentando sensaciones. | OBSERVANDO. Examinando atentamente. | PENSANDO. Examinando con cuidado para hacerme una idea. | HACIENDO. Realizando actividades. |
|----------|--|-------------------------------------|---|-----------------------------------|

CUANDO ESTOY APRENDIENDO SOY

| | | | | |
|----------|---|---|--|--|
| D | ACEPTANDO. Aprobando, dando por correcto. | CORRIENDO RIESGOS. Exponiéndome a fallar. | CUIDADOSAMENTE. Examinando el valor de los contenidos. | EVALUANDO. Fijándome si las ideas son ciertas o correctas. |
|----------|---|---|--|--|

CUANDO APRENDO SOY

| | | | | |
|----------|--|---|---|---|
| E | INTUITIVAMENTE. Teniendo percepciones tal como si las viviera. | PRODUCTIVAMENTE. Con resultados a la vista. | LOGICAMENTE. Descubriendo de modo lógico. | INTERROGANDO. Preguntando a quien sabe más. |
|----------|--|---|---|---|

APRENDO MEJOR CUANDO SOY

| | | | | |
|----------|--|-------------------------------------|---|-----------------------------------|
| C | SINTIENDO. Experimentando sensaciones. | OBSERVANDO. Examinando atentamente. | PENSANDO. Examinando con cuidado para hacerme una idea. | HACIENDO. Realizando actividades. |
|----------|--|-------------------------------------|---|-----------------------------------|

CUANDO ESTOY APRENDIENDO SOY

| | | | | |
|----------|---|---|--|--|
| D | ACEPTANDO. Aprobando, dando por correcto. | CORRIENDO RIESGOS. Exponiéndome a fallar. | CUIDADOSAMENTE. Examinando el valor de los contenidos. | EVALUANDO. Fijándome si las ideas son ciertas o correctas. |
|----------|---|---|--|--|

CUANDO APRENDO SOY

| | | | | |
|----------|--|---|---|---|
| E | INTUITIVAMENTE. Teniendo percepciones tal como si las viviera. | PRODUCTIVAMENTE. Con resultados a la vista. | LOGICAMENTE. Descubriendo de modo lógico. | INTERROGANDO. Preguntando a quien sabe más. |
|----------|--|---|---|---|

APRENDO MEJOR CUANDO SOY

| | | | | |
|----------|--|--|---|--|
| F | EN FORMA ABSTRACTA. Separando lo esencial de las cualidades. | OBSERVANDO. Examinando atentamente los detalles. | CONCRETAMENTE. Dedicándome a lo esencial o a lo importante. | ACTIVAMENTE. Realizando, trabajando, manipulando todo. |
|----------|--|--|---|--|

CUANDO APRENDO SOY

| | | | | |
|----------|--|---|--|---|
| G | ORIENTANDOME AL PRESENTE. Lo aprendido me servirá ahora. | REFLEXIVAMENTE. Considerando detenidamente. | ORIENTANDOME AL FUTURO. Lo aprendido me servirá después. | PRAGMATICAMENTE. Buscando efectos o usos prácticos. |
|----------|--|---|--|---|

APRENDO MAS CON LA

| | | | | |
|----------|---------------------------|-------------|---|---------------------------------------|
| H | VIVIENDO LAS SITUACIONES. | OBSERVANDO. | CONCEPTUALIZANDO. Definiendo las cosas. | DISEÑANDO FORMAS DE PROBAR LAS IDEAS. |
|----------|---------------------------|-------------|---|---------------------------------------|

AL APRENDER SOY

| | | | | |
|----------|---|--|--|--|
| I | AFECTIVAMENTE. Siendo estimulado por las emociones. | RESERVADAMENTE. Con cautela y sin manifestación externa. | RACIONALMENTE. Discerniendo con la razón lo verdadero de lo falso. | RESPONSABLEMENTE. Obligándome a responder concretamente. |
|----------|---|--|--|--|

Anexo D

Ejemplo de reporte de notas

REPORTE DE NOTAS

Alumno:

Ciclo: ELITE

Carrera:

INGENIERÍA DE MINAS

Tutor: HUAMANI JORDAN, DORIS

Ptje. Min. UNMSM:

1535.25

| | | | Fecha | 29-oct. | 5-nov. | 12-nov. | 19-nov. | 26-nov. |
|---------------------------------|---------------|----------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|
| | | | Nº de Examen | ES-09 | ES-10 | ES-11 | ES-12 | EM-03 |
| AREAS | CURSOS | PTJE MAX | | | | | | |
| HABILIDAD 600 | HV | 300 | 152.13 | 175.50 | 216.63 | 215.50 | 169.65 | |
| | HM | 300 | 258.88 | 157.75 | 240.00 | 178.88 | 213.10 | |
| | PUNTAJE HAB. | | 411.00 | 333.25 | 456.63 | 394.38 | 388.75 | |
| MATEMATICA 300 | AR | 80 | -1.13 | 80.00 | 80.00 | 60.00 | -1.73 | |
| | AL | 80 | 18.88 | 38.88 | 60.00 | 60.00 | 18.28 | |
| | GE | 80 | 0.00 | 0.00 | 38.88 | 20.00 | 0.00 | |
| | TR | 60 | 20.00 | 40.00 | 40.00 | 40.00 | 20.00 | |
| | PUNTAJE MAT. | | 37.75 | 158.88 | 218.88 | 180.00 | 37.75 | |
| COMUNICACIÓN 220 | LE | 140 | 37.75 | 36.63 | 58.88 | 56.63 | 36.55 | |
| | LI | 80 | 80.00 | 37.75 | 80.00 | 58.88 | 80.00 | |
| | PUNTAJE COM. | | 117.75 | 74.38 | 138.88 | 115.50 | 117.75 | |
| PF - RH 320 | PF | 160 | 77.75 | 78.88 | 56.63 | 57.75 | 76.55 | |
| | EC | 160 | 77.75 | 98.88 | 36.63 | 55.50 | 76.55 | |
| | PUNTAJE PF-RH | | 155.50 | 177.75 | 93.25 | 113.25 | 155.50 | |
| CC.SS 200 | HP | 60 | 38.88 | -2.25 | 40.00 | 38.88 | 38.28 | |
| | HU | 60 | -3.38 | 60.00 | 60.00 | 18.88 | -5.18 | |
| | GF | 80 | 17.75 | -3.38 | 20.00 | 18.88 | 16.55 | |
| | PUNTAJE CCSS | | 53.25 | 54.38 | 120.00 | 76.63 | 53.25 | |
| CTA 360 | FI | 120 | 60.00 | 98.88 | 78.88 | 78.88 | 60.00 | |
| | QU | 120 | 60.00 | 120.00 | 120.00 | 98.88 | 60.00 | |
| | BI | 120 | 18.88 | 36.63 | 38.88 | 60.00 | 18.28 | |
| | PUNTAJE CTA | | 138.88 | 255.50 | 237.75 | 237.75 | 138.88 | |
| NOTA DEL ALUMNO 2000 | | | 914.13 | 1054.13 | 1265.38 | 1117.50 | 1117.50 | |
| MERITO DEL ALUMNO | | | 21º de 23 | 21º de 23 | 22º de 23 | 19º de 23 | 19º de 23 | |
| PROMEDIO DEL CICLO | | | 1124.99 | 1302.50 | 1408.39 | 1278.73 | 1218.77 | |
| NOTA MÁXIMA | | | 1394.13 | 1712.13 | 1767.63 | 1685.38 | 1685.38 | |
| NOTA MÍNIMA | | | 894.13 | 985.13 | 1147.38 | 942.88 | 773.88 | |

ANEXO E

Formato de preguntas en el examen de la academia preuniversitaria

| ÁREAS ACADÉMICAS | | SECCIÓN HABILIDADES | | SECCIÓN CONOCIMIENTOS | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | |
|------------------|---|---------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------|------------|---------------------------------------|------------------|-------------------------------|-----------|----------|-----------|--------------------------------|---------|-------|----------|
| | | Habilidad Verbal | Habilidad Lógico Matemática | MATEMÁTICA | | | | COMUNICACIÓN | | PERSONA, FAMILIA Y RELACIONES HUMANAS | | CIENCIAS SOCIALES | | | | CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE | | | |
| | | | | Aritmética | Geometría | Álgebra | Trigonometría | Lenguaje | Literatura | Psicología | Educación Cívica | Historia del Perú y Universal | Geografía | Economía | Filosofía | Física | Química | | Biología |
| A | CIENCIAS DE LA SALUD | 15 | 15 | 3 | 3 | 2 | 2 | 7 | 4 | 6 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 7 | 10 | 100 |
| B | CIENCIAS BÁSICAS | 15 | 15 | 4 | 4 | 4 | 3 | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 7 | 7 | 7 | 100 |
| C | INGENIERÍA | 15 | 15 | 4 | 4 | 4 | 3 | 7 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 7 | 6 | 6 | 100 |
| D | CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE LA GESTIÓN | 15 | 15 | 4 | 3 | 3 | 2 | 8 | 4 | 6 | 4 | 6 | 4 | 10 | 4 | 4 | 4 | 4 | 100 |
| E | HUMANIDADES Y CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES | 15 | 15 | 2 | 2 | 2 | 0 | 8 | 6 | 6 | 4 | 10 | 5 | 5 | 8 | 4 | 4 | 4 | 100 |

ANEXO F

**Evidencias de validez de contenido por criterio de jueces y confiabilidad del Inventario
de estilos de aprendizaje de Kolb**

Evidencias de validez de contenido por criterio de jueces de los ítems del inventario de estilos de aprendizaje

| Indicador | V de Aiken | Decisión | Indicador | V de Aiken | Decisión |
|-----------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|
| 1.a | 0.93 | Aceptado | 6.a | 0.76 | Observado |
| 1.b | 0.86 | Aceptado | 6.b | 0.93 | Aceptado |
| 1.c | 0.76 | Observado | 6.c | 0.93 | Aceptado |
| 1.d | 0.93 | Aceptado | 6.d | 0.93 | Aceptado |
| 2.a | 0.86 | Aceptado | 7.a | 0.86 | Aceptado |
| 2.b | 0.80 | Aceptado | 7.b | 0.86 | Aceptado |
| 2.c | 0.86 | Aceptado | 7.c | 0.80 | Aceptado |
| 2.d | 0.66 | Eliminado | 7.d | 0.86 | Aceptado |
| 3.a | 0.93 | Aceptado | 8.a | 0.80 | Aceptado |
| 3.b | 0.93 | Aceptado | 8.b | 1.00 | Aceptado |
| 3.c | 0.86 | Aceptado | 8.c | 0.86 | Aceptado |
| 3.d | 1.00 | Aceptado | 8.d | 0.80 | Aceptado |
| 4.a | 1.00 | Aceptado | 9.a | 0.93 | Aceptado |
| 4.b | 0.93 | Aceptado | 9.b | 0.86 | Aceptado |
| 4.c | 0.80 | Aceptado | 9.c | 0.93 | Aceptado |
| 4.d | 1.00 | Aceptado | 9.d | 0.86 | Aceptado |
| 5.a | 0.93 | Aceptado | 5.d | 0.93 | Aceptado |
| 5.b | 0.80 | Aceptado | | | |
| 5.c | 0.86 | Aceptado | | | |

Confiabilidad a través de los coeficientes de alfa de Cronbach

| Inventario | N° de ítems | α |
|------------------------|-------------|----------|
| Estilos de Aprendizaje | 9 | 0.99 |

ANEXO G

Escala de coeficiente de correlación

Escala de Coeficiente de Correlación

| Coeficiente | Correlación |
|--------------------|---|
| - 1,00 | Correlación negativa grande o perfecta |
| - 0,90 | Correlación negativa muy alta o muy fuerte |
| - 0,75 | Correlación negativa alta o considerable |
| - 0,50 | Correlación negativa moderada o media |
| - 0,25 | Correlación negativa baja o débil |
| - 0,10 | Correlación negativa muy baja o muy débil |
| + 0,00 | No existe correlación alguna entre las variables o es nula |
| + 0,10 | Correlación positiva muy baja o muy débil |
| + 0,25 | Correlación positiva baja o débil |
| + 0,50 | Correlación positiva moderada o media |
| + 0,75 | Correlación positiva alta o considerable |
| + 0,90 | Correlación positiva muy alta o muy fuerte |
| + 1,00 | Correlación positiva grande y perfecta |

Fuente: (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).