

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

**ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA**



**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE
UN CENTRO DE IDIOMAS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA**

AUTORAS:

MARJORIE SILVIA MORVELÍ YANTAS

MARIANA CECILIA RAICOVI NAZAL

Tesis para optar al grado de Maestro en
Docencia y Gestión Universitaria

ASESORA:

DRA. CECILIA SALGADO LÉVANO

LIMA-PERÚ

2018

A nuestras familias que nos brindaron su apoyo desde el primer día y que con sus sabias palabras supieron darnos ánimos para seguir adelante cuando lo necesitábamos y poder culminar nuestro objetivo.

Agradecimientos

Agradecemos a Dios, porque nos guió y estuvo con nosotras en cada uno de nuestros pasos, dándonos la fortaleza necesaria para continuar y apoyarnos la una a la otra.

A nuestros familiares, por acompañarnos en este camino brindándonos la confianza necesaria para cumplir este ansiado reto.

A nuestra maestra Cecilia Salgado Lévano, por habernos brindado su conocimiento y paciencia para guiarnos de la mano y así cumplir nuestra meta.

Marjorie y Mariana

CONTENIDO

	<u>Pág.</u>
DEDICATORIA	II
Agradecimientos	III
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	IV
ÍNDICE DE TABLAS.....	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
Resumen	IX
Abstract	X
INTRODUCCIÓN	11
I.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA...	15
1.1 Descripción del problema.....	15
1.2 Formulación del problema.....	19
1.3 Justificación de la investigación.....	20
II.- MARCO TEÓRICO.....	22
2.1 Antecedentes.....	22
2.2 Bases teóricas.....	30
2.2.1 Estilos de aprendizaje.....	30
2.2.1.1 Definiciones	30
2.2.1.2 Principales teorías	31
2.2.1.3 Características	37
2.2.2 Estrategias metacognitivas.....	38
2.2.2.1 Definiciones.....	38
2.2.2.2 Diferencias entre estrategias metacognitivas y estrategias cognitivas.....	39

	<u>Pág.</u>
2.2.2.3 Principales teorías.....	40
2.2.2.4 Características.....	44
2.3 Marco conceptual	45
III.- OBJETIVOS	46
3.1 Objetivo general.....	46
3.2 Objetivos específicos.....	46
IV.- HIPÓTESIS	47
V.- MÉTODO	47
5.1 Tipo de investigación.....	47
5.2 Diseño de investigación.....	47
5.3 Variables.....	49
5.4 Población y muestra.....	50
5.5 Instrumentos.....	52
5.6 Procedimiento.....	59
VI.- RESULTADOS	62
VII.- DISCUSIÓN	73
VIII.- CONCLUSIONES	82
IX.- RECOMENDACIONES	84
REFERENCIAS	87
APÉNDICES	

ÍNDICE DE TABLAS

	<u>Pág.</u>
Tabla 1	: Distribución poblacional según sexo y edad.....51
Tabla 2	: Distribución muestral según sexo y edad51
Tabla 3	: Estadísticos descriptivos de la variable estilos de aprendizaje63
Tabla 4	: Baremo general de preferencia en estilos de aprendizaje (Alonso et al, 1994).....63
Tabla 5	: Frecuencias y porcentajes de los niveles de preferencia de los estilos de aprendizaje64
Tabla 6	: Estadísticos descriptivos de los factores de las estrategias metacognitivas.....65
Tabla 7	: Niveles de desarrollo de la metacognición a través de la baremación por percentiles (Vallejos et al, 2012).....66
Tabla 8	: Frecuencias y porcentajes de los niveles de desarrollo de los factores de estrategias metacognitivas.....67
Tabla 9	: Frecuencias y porcentajes de los niveles del puntaje total de estrategias metacognitivas.....68
Tabla 10	: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables estrategias metacognitivas y estilos de aprendizaje68
Tabla 11	: Matriz de correlaciones de las variables estrategias metacognitivas y los estilos de aprendizaje69

Tabla 12	: Asociación entre niveles de preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo y el factor de evaluación.....	70
Tabla 13	: Análisis de normalidad de las variables estrategias metacognitivas y estilos de aprendizaje de los estudiantes, según sexo.....	71

ÍNDICE DE FIGURAS

	<u>Pág.</u>
Figura 1 : Características de los tipos de aprendizaje según Kolb (elaboración propia)	36
Figura 2 : Teorías explicativas de estrategias metacognitivas (elaboración propia)	43
Figura 3 : Representación gráfica del diseño correlacional.....	48
Figura 4 : Diferencias en los estilos de aprendizaje, según sexo.....	72
Figura 5 : Diferencias en los factores de estrategias metacognitivas, según sexo.....	72

Resumen

El objetivo general fue establecer la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada. El diseño utilizado fue no experimental, transversal y correlacional no causal de carácter exploratorio. La muestra estuvo conformada por un total de 219 estudiantes con edades entre los 18 y 30 años que cursaban el I ciclo de inglés, pertenecientes al programa regular del centro de idiomas de una universidad privada. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA) y el inventario de estrategias metacognitivas. Entre los principales resultados se halló que existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y los factores de las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación. También se concluyó que existe relación entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el factor de las estrategias metacognitivas de evaluación en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada. Las implicancias de los hallazgos han sido discutidas.

Palabras claves: centro de idiomas, estilos de aprendizaje, estrategias metacognitivas, estudiantes, universidad privada.

Abstract

The purpose of this study was to establish the relationship between learning styles and the metacognitive strategies in students from a language center at a private university. The design used was non – experimental, transversal, and non-causal correlational of an exploratory nature. The sample consisted of 219 students with ages between 18 and 30 years old from cycle I of a regular English program of a language center in a private university. The instruments used were the Learning styles questionnaire (CHAEA) and the Metacognitive strategies inventory. Among the main results, it was found that there is a significant relationship between the theoretical learning style and the factors of the metacognitive strategies of self-knowledge and self-regulation. Another conclusion was the significant relationship between the reflective learning style and the factor of the metacognitive strategies of evaluation in students of a language center in a private university. The implications of the findings have been discussed.

Keywords: language center, learning styles, metacognitive strategies, private university, students.

INTRODUCCIÓN

El estudio tanto de los estilos de aprendizaje como de las estrategias metacognitivas constituyen temas cada vez más importantes en lo concerniente a materia educativa. En los últimos años, ha aumentado de manera notable la preocupación tanto de educadores como de psicólogos por abordar el problema del aprendizaje y del conocimiento desde la perspectiva de una participación activa de los estudiantes. Pichon-Riviere (2001) concibe el proceso de enseñar y aprender como el acto de adquirir e indagar en un clima de plena interacción (docente y estudiantes), mientras se descubre y redescubre lo que se aprende y enseña.

Con el transcurrir de los años, los docentes han observado la gran importancia que significa no solo la adquisición de aprendizajes sino también el reconocimiento de la manera de cómo aprenden sus estudiantes, es decir, las estrategias que estos utilizan para adquirir conocimientos de manera efectiva. Ya que si se parte de la idea de que el estudiante es un sujeto que participa activamente durante el proceso de aprendizaje, es de vital relevancia reconocer las estrategias que utiliza para poder planificar, regular e incluso evaluar su propio aprendizaje.

En el caso de los estudiantes universitarios, este tema cobra mucha fuerza debido a diversos motivos. Uno de ellos por ejemplo, es porque en la actualidad se busca disminuir los índices de deserción estudiantil que cada año aumentan. Otro de los motivos, es porque

como docentes, se deben mejorar las prácticas de enseñanza en beneficio de los estudiantes, asegurándose que aprendan de manera óptima y de que se respeten sus propios estilos de aprendizaje para brindarles las herramientas necesarias para aprender a aprender.

De esta manera se podrá lograr que los estudiantes aprendan por sí mismos y reflexionen sobre sus propios saberes, identificándolos como principales responsables de su aprendizaje y al docente como un mediador que facilita esta construcción.

Al respecto, Roman y Díez (2003) sostienen que la función del profesor va más allá de ser un transmisor de contenidos. En la actualidad el docente debe ser un mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento.

En este sentido y con la finalidad de establecer la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas que poseen los estudiantes, se realizó el presente estudio. El cual se encuentra organizado de la siguiente manera:

El capítulo I, Planteamiento del problema, describe la problemática actual sobre el tema de estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas que deben ser tomadas en cuenta durante el proceso de enseñanza.- aprendizaje y luego se explica su justificación a nivel teórico y práctico.

El capítulo II, Marco teórico, muestra los antecedentes de esta investigación tanto a nivel internacional como a nivel nacional. Asimismo se aborda y profundiza las bases teóricas relacionadas a los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas para una mejor comprensión del presente estudio. Por último, se delimitan las definiciones que se asumen para los términos básicos del trabajo.

En los capítulos III y IV, Objetivos e Hipótesis, respectivamente, se enuncian por un lado los objetivos generales y específicos y por otro lado, las hipótesis.

En el capítulo V, Método, se precisa el tipo y diseño de investigación, las variables, la población y la muestra. También se detallan los instrumentos empleados y se precisan las evidencias de validez y confiabilidad de los mismos; así como el procedimiento utilizado.

En el capítulo VI, Resultados, se presentan los hallazgos de la investigación, los cuales han sido obtenidos mediante el análisis estadístico tanto a nivel descriptivo como inferencial, considerando las pautas de una investigación cuantitativa. Asimismo se reporta un análisis complementario con el fin de enriquecer los resultados obtenidos.

En el capítulo VII, Discusión, que se ha organizado en las siguientes partes: implicancias de los resultados obtenidos, contrastación con estudios similares y limitaciones de la investigación.

En el capítulo VIII, Conclusiones, se señalan las conclusiones a las que se han llegado a partir de los resultados obtenidos, las cuales evidencian el logro de los objetivos de la investigación.

En el capítulo IX, Recomendaciones, se brindan las sugerencias que servirán básicamente para futuras investigaciones, las que se han organizado de acuerdo a los siguientes criterios: variables de estudio, grupos muestrales, instrumentos de medición y tipos de muestreo. Finalmente, se detallan las referencias que respaldan la investigación y los apéndices, los cuales incluyen la matriz de consistencia y un ejemplar de ambos instrumentos utilizados.

Se reconoce que la correlación de ambas variables ha sido estudiada previamente en escasas investigaciones varios años atrás. Por lo que se espera que esta investigación sea un aporte a la comunidad científica como apoyo y precedente para futuros estudios del tema generando hipótesis que amplíen su conocimiento.

I.- Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

En la actualidad, uno de los mayores retos que tiene el docente consiste en saber llegar a la diversidad de su alumnado. Siendo este uno de los principios pedagógicos más importantes que se debe seguir. Pero en la realidad, se observa que su concreción en la práctica educativa es insuficiente, ya que muchos de los docentes priorizan mayormente el aspecto memorístico en los estudiantes. Este es un aprendizaje básico empleado aún en varias instituciones tradicionales preocupadas por la mera transmisión de conocimientos sin necesidad de que estos sean comprendidos. Por otro lado, también se observa la aplicación de un mismo tipo de enseñanza, desinteresada por atender los diferentes estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes y por la significancia que los conocimientos tengan para ellos.

Muchos docentes enseñan, en múltiples casos, acorde al estilo de aprendizaje que ellos poseen y evalúan en base a ellos. Reconocer cómo aprenden los estudiantes es considerado no sólo importante sino imprescindible en los planes de estudio, ya que como docentes se debe reconocer no sólo los estilos de aprendizaje de los estudiantes sino además las estrategias que se ajustan mejor a cada uno de estos estilos. Y sobre este punto, Marrero (2008) afirma que para planificar es importante tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes ya que esto favorecerá no sólo el diseño sino la implantación de estrategias de enseñanza que faciliten el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Lamentablemente, en la realidad educativa, se observa que existe poca relación entre la actividad pedagógica que aplican los docentes y el estilo de aprendizaje que poseen los estudiantes. Por ejemplo, cuando el docente presenta la información por medio de esquemas visuales y la mayoría de sus estudiantes la asimilan mejor de manera auditiva. O cuando los estudiantes aprenden mejor de manera visual y el docente ofrece muy pocas ayudas de este tipo. Esto provoca en los estudiantes una serie de dificultades no sólo al momento de realizar un plan de acción sino también de evaluar cuáles son sus mejores estrategias para aprender mejor.

Prashnig (2004, p.47) señala que “si los estudiantes no pueden aprender en la forma en que les enseñamos, tenemos que aprender a enseñarles en la forma en que ellos puedan aprender”. Una enseñanza desvinculada de los estilos de aprendizaje de los estudiantes genera una serie de inconvenientes en los estudios. Entre ellos, el bajo nivel de aprovechamiento, la baja calidad educativa, la desmotivación de los estudiantes, el bajo nivel de auto concepto académico, y en muchos casos hasta el abandono de los estudios.

Y sobre este último punto, se han realizado investigaciones a nivel de Educación Superior en diversos países de América Latina, y se observan en países como República Dominicana (2%), Guatemala (2.5%), Honduras (4%) y Uruguay (5 %) porcentajes muy por debajo del promedio de 10% de países con estudiantes que si culminan sus estudios superiores (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014).

Estos países con altos niveles de deserción responden a diversos motivos, por un lado la poca flexibilidad curricular e integración del estudiante con la institución, que es crucial al momento de decidir la permanencia o abandono. Esta integración depende tanto de las condiciones institucionales, como el contacto con otros miembros de la comunidad universitaria o los métodos de enseñanza (Tinto, 1993).

Sumado a esta situación, es necesario señalar la situación problemática que también atraviesan los estudiantes en cuanto al desarrollo de estrategias metacognitivas, debido a que en muchos casos sucede que los estudiantes no son advertidos por sus docentes acerca de la importancia que tiene reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que estos se producen.

Pozo (1996) señala que adquirir nuevas estrategias para aprender es una nueva exigencia formativa en nuestra sociedad. Actualmente, se puede observar cómo esta demanda viene siendo reconocida y considerada en las diversas reformas educativas que se llevan a cabo en países de Latinoamérica y Europa.

Manes y Niro (2014) sostienen que los humanos están preparados para realizar esta actividad metacognitiva, y al hacerlo pueden monitorear y controlar su propia mente y conducta. Lamentablemente en muchos casos sucede que los estudiantes tienen dificultades en la planificación de las estrategias que van a emplear y en la visualización precisa de los objetivos a alcanzar, y por lo tanto, tienen dificultad para identificar las

estrategias utilizadas en contextos similares, ya que cuando se hace el seguimiento, se puede tomar conciencia de los problemas y utilizar la estrategia de aprendizaje más adecuada.

Es por eso muy importante el papel de los docentes al enseñar, ya que deben lograr que sus estudiantes apliquen sus propias estrategias metacognitivas y el desarrollo de cada uno de sus factores.

Esto debe ser considerado como parte fundamental del esfuerzo educativo realizado por los docentes cada día, ya que los estudiantes requieren de estas estrategias para reconocer qué aprenden y cómo lo hacen.

En el Perú, se observa un creciente interés en varias instituciones de Educación Superior por investigar este tipo de temas, no sólo para poder colaborar con su estudio sino también con su aplicación, ya que cuanto mejor los estudiantes conozcan las estrategias metacognitivas que ponen en práctica, mejor y más eficaces serán sus aprendizajes.

1.2. Formulación del problema

Problema general

¿Qué relación existe entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada?

Problemas específicos

- ✓ ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje que predominan en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada?
- ✓ ¿Cuáles son los factores de las estrategias metacognitivas que predominan en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada?
- ✓ ¿Qué relación existe entre el estilo teórico y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada?
- ✓ ¿Qué relación existe entre el estilo pragmático y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada?
- ✓ ¿Qué relación existe entre el estilo reflexivo y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada?
- ✓ ¿Qué relación existe entre el estilo activo y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada?

1.3. Justificación de la investigación

Justificación teórica

Al hacer un análisis de las investigaciones que vinculan ambas variables, se observa que existen diversos estudios que las relacionan con rendimiento académico, procesos cognitivos, entre otras, y son escasas las investigaciones que abordan directamente las variables de investigación en una misma muestra de estudio. Por lo que esta investigación, si bien es cierto corresponde a un diseño correlacional no causal, tiene claramente un carácter exploratorio ya que esta investigación va a ofrecer a la comunidad científica conocimientos sobre la relación en ambas variables estudiadas, para aumentar así el acervo bibliográfico que servirá de aporte a futuros estudios sobre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios.

Justificación práctica

La presente investigación es relevante porque a partir de los resultados obtenidos, se reconocerá la importancia que debe tomar en cuenta el docente tanto de los estilos de aprendizaje como las estrategias metacognitivas que utilizan sus estudiantes para poder mejorar la calidad de enseñanza brindada.

También es importante, porque permitirá reconocer la necesidad en el futuro de programar jornadas de trabajo en donde se incentive el diseño y la práctica de estrategias que vayan acorde a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y promuevan de esta manera su aprendizaje.

Lograr esto es un gran reto para los docentes, pero en la medida en que se incentiven este tipo de programas se podrá atender a la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula, tomándolos en consideración al combinar diferentes metodologías de trabajo en una misma situación de aprendizaje y así potenciar no sólo los estilos que funcionan y son útiles para los estudiantes en el presente, sino también aquellos necesarios para su futuro.

II.- Marco teórico

2.1. Antecedentes

Luego de haber realizado una exhaustiva revisión de la literatura científica en las bases de datos Redalyc, Scielo, Dialnet, Cibertesis de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Cibertesis de la Universidad Ricardo Palma, DOAJ, repositorios de universidades peruanas como el de la Universidad de Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad de San Martín de Porres, durante los últimos diez años se puede decir que si bien se han encontrado algunos estudios sobre la relación de estas dos variables a nivel internacional, esto ocurre mucho menos a nivel nacional.

Por lo tanto, se ha creído conveniente citar algunas investigaciones que abordan una de variables de estudio relacionándolas con otras que no son parte de este estudio o con diferentes muestras.

2.1.1. A nivel internacional

Relacionando los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas

Villalba (2013) realizó una investigación sobre los estilos de aprendizaje y las estrategias de metacognición en estudiantes de Educación Superior en Argentina. Cuyo objetivo general fue establecer la frecuencia de los estilos de aprendizaje y el nivel declarado de actividad metacognitiva de los estudiantes universitarios del Profesorado en Biología y

Licenciatura en Biodiversidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral). Esta investigación fue de naturaleza exploratoria – descriptiva, con un enfoque de tipo cuantitativo y un diseño de tipo transversal. La muestra estuvo conformada por 109 estudiantes, de los cuales 72 eran ingresantes a la carrera de Profesorado en Biología y la Licenciatura en Biodiversidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de Universidad Nacional del Litoral y 37 estaban próximos a egresar. Como instrumentos se utilizaron el Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) y el Cuestionario de metacognición de Mayor. Entre los resultados obtenidos se afirmó que la correlación entre los estilos de aprendizaje y la metacognición era débil.

Escanero-Marcén, Soria, Escanero-Ereza y Guerra-Sanchez (2013) estudiaron la influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de estudiantes de fisiología de la Universidad pública de Zaragoza en España, cuyo objetivo general fue analizar la relación entre los estilos de aprendizaje y el conocimiento metacognitivo con el rendimiento académico en estudiantes de fisiología de la Facultad de Medicina. La muestra estuvo conformada por 174 estudiantes. Los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) y el Inventario sobre estrategias metacognitivas de O’Neil y Abedi (planificación y evaluación), traducida, validada y presentada por Martínez-Fernández. Los resultados muestran que el estilo teórico se correlacionó positivamente con los factores de

planificación y evaluación. Y en cuanto al estilo reflexivo se relacionó positivamente tan solo con el factor de evaluación.

(En el reporte original no se consigna datos acerca del diseño utilizado.)

Rivas (2012) llevó a cabo una investigación sobre los estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios en Honduras. El objetivo general fue reconocer la relación existente entre las variables conciencia, control y autopoiesis (estrategias metacognitivas) y activo, reflexivo, teórico y pragmático (estilos de aprendizaje) en estudiantes de educación universitaria. Esta investigación tuvo un diseño no experimental, de corte transeccional en la que se realizó un análisis correlacional. La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes universitarios modalidad presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Como instrumentos se utilizaron el cuestionario Learning Style Inventory (LSI) de Kolb y el cuestionario de metacognición de Mayor. En los resultados se concluyó que no existe relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de metacognición en los estudiantes.

Chirinos y Padrón (2008) realizaron un trabajo de investigación sobre la metacognición en los estilos de aprendizaje de estudiantes de Postgrado durante la elaboración del trabajo de grado en Venezuela. El objetivo general de este trabajo fue identificar la metacognición (niveles meta-atención, metacompreensión, metamemoria y metalenguaje) en los estilos de aprendizaje en estudiantes de postgrado durante la elaboración del trabajo de grado en la Universidad Rafael María Baralt (UNERMB). El estudio fue cuantitativo longitudinal de

tipo descriptivo y el diseño de investigación fue no experimental. La muestra estuvo compuesta por 27 tesis de las IV semestres del I-2008 estudiantes de la Maestría Docencia para Educación Superior. El instrumento aplicado fue un cuestionario de 32 preguntas elaborado por las autoras. Los resultados obtenidos demostraron que los estudiantes poseen un alto nivel metacognitivo en todo su proceso de estilos de aprendizaje.

Gravini (2007) condujo un trabajo de investigación sobre los procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje en Colombia. Cuyo objetivo general era comprender los procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. Esta investigación se fundamentó en el paradigma cualitativo, y la modalidad seleccionada fue el estudio de casos. La muestra de cuatro estudiantes fue seleccionada luego de haber aplicado el cuestionario a 47 estudiantes que cursaban el octavo semestre de Psicología de una universidad privada. Como instrumentos se utilizaron el Cuestionario Honey- Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA), y como técnicas cualitativas se aplicaron entrevistas y diarios de campo. Los resultados demostraron que los estilos reflexivo y teórico demuestran procesos más consolidados de planificación, control y evaluación en comparación con los estilos activo y pragmático.

2.1.2 A nivel nacional

Relacionando los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas

Castillo (2015) condujo un trabajo de investigación sobre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. Cuyo objetivo general fue

determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad ubicada en la zona norte de Lima. Esta investigación tuvo un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 73 estudiantes del I semestre de la universidad. Los instrumentos que se aplicaron fueron un cuestionario para medir los estilos de aprendizaje y un cuestionario para medir las estrategias metacognitivas. En cuanto a la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas, se concluyó que existía relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en los estudiantes de una universidad del norte chico (sig. bilateral = .000 < .01; Rho = .790**).

Arias, Zegarra y Justo (2014) llevaron a cabo un estudio sobre los estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de Psicología de Arequipa. Cuyo objetivo general fue presentar la relación de los estilos de aprendizaje según el modelo de Kolb con la metacognición en sus tres dimensiones. La muestra estuvo conformada por 273 estudiantes de psicología de tres universidades de Arequipa. Los instrumentos que se aplicaron fueron el Inventario de estilos de aprendizaje de Kolb y el Inventario de estrategias metacognitivas de O Neil y Abedi (versión validada para estudiantes universitarios por Vallejos, Jaimes, Aguilar y Merino). Entre los resultados del estudio, se halló que en el caso de dos universidades (Universidad Nacional de San Agustín y la Universidad Católica de Santa María), se hallaron relaciones entre el estilo de aprendizaje convergente y la metacognición. En cuanto a la relación entre los estilos de aprendizaje y

la metacognición, se observa que ninguno de estos puede predecir la metacognición ($F = 0.882, p < 0.475$).

(En el reporte original no se consigna datos acerca del diseño utilizado.)

Maúrtua (2011) realizó un estudio sobre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios en Perú. Cuyo objetivo general fue determinar la relación entre los estilos de aprendizaje con las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de la investigación en estudiantes del V ciclo de la Universidad César Vallejo. Esta investigación tuvo un diseño no experimental, de tipo descriptivo con un nivel correlacional. La muestra estuvo compuesta por 109 estudiantes del V ciclo del curso de Metodología de la Investigación. Los instrumentos que se aplicaron fueron el cuestionario Honey Alonso de estilos de aprendizaje y el inventario de estrategias metacognitivas de O'Neil, H. J., & Abedi, J. Entre las conclusiones halladas, se señala que los estilos de aprendizaje se relacionan sólo con la estrategia metacognitiva de autorregulación, pero no con el autoconocimiento.

Relacionando las estrategias metacognitivas con otras variables

Pacheco (2012) investigó sobre las estrategias metacognitivas y el rendimiento en el curso de metodología del aprendizaje e investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de ingeniería civil de la Universidad Nacional de Ingeniería en Perú. Cuyo objetivo general fue conocer la relación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el rendimiento en este curso por parte de los estudiantes. Esta investigación fue

descriptiva, con un diseño transeccional correlacional. La muestra estuvo conformada por 109 alumnos de la facultad. El instrumento que se aplicó fue el Inventario de estrategias metacognitivas de O Neil y Abedi. Entre los resultados hallados, se demostró que si existe correlación significativa entre el uso de las estrategias metacognitivas y el rendimiento en el curso de metodología del aprendizaje e investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de ingeniería civil de la Universidad Nacional de Ingeniería.

Relacionando los estilos de aprendizaje con otras variables

Cachay Salcedo (2015) realizó un estudio sobre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Administración de la Universidad Peruana Unión. El objetivo general fue determinar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de estos estudiantes. Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental de tipo correlacional. La muestra estuvo conformada por 146 estudiantes con matrícula regular en el semestre académico 2014-II, pertenecientes al segundo, tercer y cuarto año de la EP de Administración, el primer y quinto año se excluyeron de la investigación por no estar definidas sus preferencias estudiantiles y por encontrarse en sus pasantías profesionales dentro y fuera de la ciudad de Lima. Los instrumentos que se aplicaron fueron el Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) y un cuestionario sobre rendimiento académico. Entre los resultados hallados, se observó correlación positiva significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

Loret de Mola (2011) llevó a cabo una investigación sobre los estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “Los Andes” de Huancayo (Perú). Cuyo objetivo general fue determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo y con una tipología descriptivo- correlacional. La muestra estuvo conformada por 135 estudiantes del VI ciclo de las especialidades de Educación Inicial, Educación Primaria, Computación e Informática y Lengua - Literatura. Los instrumentos que se aplicaron fueron el Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) y el Cuestionario de Román y Gallego de estrategias de aprendizaje (ACRA). Entre los resultados, se halló que los estilos de aprendizaje tienen una relación significativa (0.745) y las estrategias de aprendizaje (0.721) con el rendimiento académico.

Como se puede observar, son escasas las investigaciones que relacionen ambas variables de estudio de manera directa en la misma muestra tanto a nivel internacional como nacional. Lo que se puede constatar es un mayor número de investigaciones que estudian las variables de manera independiente, relacionándolas con otras variables tipo rendimiento académico, procesos cognitivos, entre otras.

2.2 Bases teóricas

Para abordar el desarrollo de las bases teóricas de la presente investigación, se presentarán las conceptualizaciones teóricas que fundamentan el presente proyecto de investigación. Por ello en primer lugar, se presentan las definiciones, teorías y características de los estilos de aprendizaje; y en segundo lugar, se abordan las definiciones, deslinde conceptual, teorías y características de las estrategias metacognitivas.

2.2.1 Estilos de aprendizaje

2.2.1.1 Definiciones

Kolb (1984) incorpora este concepto como parte de lo que vendría a ser su modelo de aprendizaje por experiencia, conceptualizando a los estilos de aprendizaje como aquellas capacidades de aprendizaje que se distinguen de otras como parte de las experiencias propias y de las exigencias de la actualidad.

Keefe (1988) explica que los estilos de aprendizaje son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 48).

Más adelante, Honey y Mumford (1992) desarrollaron su teoría sobre los estilos de aprendizaje, como una continuación de los estudios de Kolb del aprendizaje por experiencia. Según ellos, el estilo de aprendizaje viene a ser la representación de diversas actitudes y comportamientos que distinguen la forma en que cada persona aprende. Por lo

tanto, para lograr un buen aprendizaje se debe identificar el estilo natural de aprendizaje, conocerlo y aprender a complementarlo.

Como se puede observar, son diversas las definiciones propuestas por distintos autores a lo largo de los años las que han enriquecido la definición de estilos de aprendizaje. Si bien es cierto, algunos autores coinciden en explicarlos como la manera en que la mente procesa la información, existen algunas variaciones en cuanto a los estímulos o estrategias que permiten resolver problemas y tareas en el proceso de aprendizaje. Dichas definiciones resultan ser beneficiosas ya que permiten una mejor comprensión de los estilos de aprendizaje y sirven como base para futuros estudios.

Para la presente investigación, se tomará como base la definición de Keefe (1988), que fue tomada como propia también por Alonso, Gallego y Honey (1992) y que sirvió de base para elaborar el instrumento que se utilizó en este estudio, conocido como el Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA).

2.2.1.2 Principales teorías

Existen diversas teorías que tratan de explicar los diferentes estilos de aprendizaje y su selección se ve condicionada al aspecto de aprendizaje que sea de interés del investigador. Dichas teorías ayudan a comprender la manera en que la persona percibe, procesa, almacena y recuerda la información pero nunca servirán para clasificar a las personas en categorías cerradas por las características que poseen los estilos de aprendizaje.

Entre las principales teorías se mencionan las siguientes:

a. Teoría del cerebro total

Herrmann (1989) propuso la teoría del cerebro total y se basó en los modelos de Sperry y de McLean para elaborar un modelo de cerebro compuesto por cuatro cuadrantes que resultan del entrecruzamiento de los hemisferios derecho e izquierdo del modelo Sperry, y de los cerebros límbico y cortical del modelo McLean. Aun cuando se afirma que el cerebro funciona como una totalidad integrada, dichos cuadrantes poseen distintas formas de operar, de pensar, de crear, de aprender y, en suma, de convivir con el mundo.

En el aspecto cognitivo se menciona al cortical izquierdo y al límbico izquierdo y sus características son:

1) Cortical izquierdo: Es experto y está orientado al presente.

Comportamiento: frío, distante; pocos gestos; intelectualmente brillante; evalúa, critica; irónico; competitivo; individualista.

Procesos: análisis; razonamiento; lógica; le gustan los modelos y las teorías; le gusta la palabra precisa.

Competencias: abstracción; matemático; finanzas; resolución de problemas.

2) Límbico izquierdo: Es el organizador y está orientado a los procesos.

Comportamiento: introvertido; emotivo; minucioso, maniático; conservador, fiel; defiende su territorio.

Procesos: planifica; formaliza; estructura; define los procedimientos; secuencial; verificador.

Competencias: administración; organización; conductor de hombres.

En el aspecto visceral se menciona al cortical derecho y al límbico derecho. Sus características son:

3) Cortical derecho: Es el estratega y está orientado al futuro.

Comportamientos: Original, humor; gusto por el riesgo; simultáneo; le gustan las discusiones; futurista; salta de un tema a otro; discurso brillante; independiente.

Procesos: Conceptualización; síntesis; imaginación; intuición; integra por medio de imágenes y metáforas.

Competencia: Creación; innovación; espíritu de empresa; artista; investigación; visión de futuro.

4) Límbico derecho: Es comunicador y está orientado a las personas y los sentimientos.

Comportamientos: Extrovertido; emotivo; espontáneo; gesticulador; lúdico; hablador; idealista, reacciona mal a las críticas.

Procesos: Integra por la experiencia; se mueve por el principio de placer; fuerte implicación afectiva; trabaja con sentimientos; escucha; pregunta; necesidad de compartir; necesidad de armonía; evalúa los comportamientos.

Competencias: Relacional; contactos humanos; diálogo; enseñanza; trabajo en equipo; expresión oral y escrita.

Este nuevo modelo integrador, permite un estudio más amplio y completo de cómo opera el cerebro y sus implicaciones en el aprendizaje.

b. Teoría de la categoría bipolar

Felder y Silverman (1988) consideran cuatro dimensiones del estilo de aprendizaje: activo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global.

De acuerdo a las siguientes características cuando afrontan alguna situación de aprendizaje, los estudiantes se pueden clasificar de la siguiente manera:

Activos (aprenden intentando y trabajando con otros) o estudiantes reflexivos (aprenden a pensar las cosas, y trabajando solos).

Sensoriales (concretos, prácticos, orientados hacia hechos y procedimientos) o aprendices intuitivos (conceptuales, innovadores, orientados hacia las teorías y significados).

Visuales (prefieren representaciones visuales de material presentado como imágenes, diagramas, diagramas de flujo) o aprendices verbales (prefieren explicaciones escritas y orales).

Secuenciales (lineales, ordenados, aprenden en pequeños pasos) o aprendices globales (holísticos, pensadores sistémicos y aprenden en grandes saltos).

c. Teoría del aprendizaje experiencial

Kolb (1984), plantea su teoría de aprendizaje tomando en cuenta los aportes de varias teorías, destacando el papel del medio ambiente en el aprendizaje (Lewin) y el aprendizaje por la experiencia (Dewey), además, asumiendo la descripción de las etapas del desarrollo cognitivo y el papel de la adaptación (Piaget), y retomando los conceptos de logro, retención y transformación de la información (Bruner).

Para Kolb (1984), el aprendizaje es una secuencia de actividades que se da de forma cíclica, en las que la experiencia y el análisis de ésta generan conceptos que, una vez asimilados y organizados en una teoría, pueden aplicarse a nuevas experiencias. Para que esto se lleve a cabo son necesarias cuatro capacidades: la experiencia concreta, o sea, el ser capaz de involucrarse por completo y sin prejuicios en experiencias nuevas; la observación reflexiva, es decir, el ser capaz de reflexionar sobre estas experiencias y de observarlas desde múltiples perspectivas; la conceptualización abstracta, o sea, la capacidad de crear nuevos conceptos y de integrar sus observaciones en teorías; y la experimentación activa, es decir, la capacidad de usar estas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas.

Estas capacidades corresponden a las etapas sucesivas del proceso de aprendizaje. Se da inicio al aprendizaje en el ambiente con la experiencia concreta, los procesos que debe de pasar son internos (la observación reflexiva y la conceptualización abstracta) para concluir en el medio con la experimentación activa.

A partir de la preferencia por una determinada fase de aprendizaje, Kolb definió los siguientes tipos de aprendizaje:

- a. **Convergente:** pone énfasis en la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Este tipo de persona pone en práctica sus ideas para solucionar problemas. Su atención se centra más en el mundo de las ideas que de las personas y se inclina a especializarse en el campo tecnológico y científico.
- b. **Divergente:** pone énfasis en la experiencia concreta y la observación reflexiva. Tiene imaginación y analiza las experiencias desde diferentes perspectivas. Le agrada trabajar con las personas.
- c. **Asimilador:** prioriza la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Se interesa por construir teorías que permitan asimilar la observación a un marco de trabajo integrado. Le agrada las matemáticas y las ciencias.
- d. **Acomodador:** centra su atención en la experiencia concreta y en la experimentación activa. Les gusta hacer cosas y plantear soluciones a los problemas a partir de sus propias experiencias. Siente preferencia hacia el campo de los negocios.

A continuación, se observa la Figura 1:

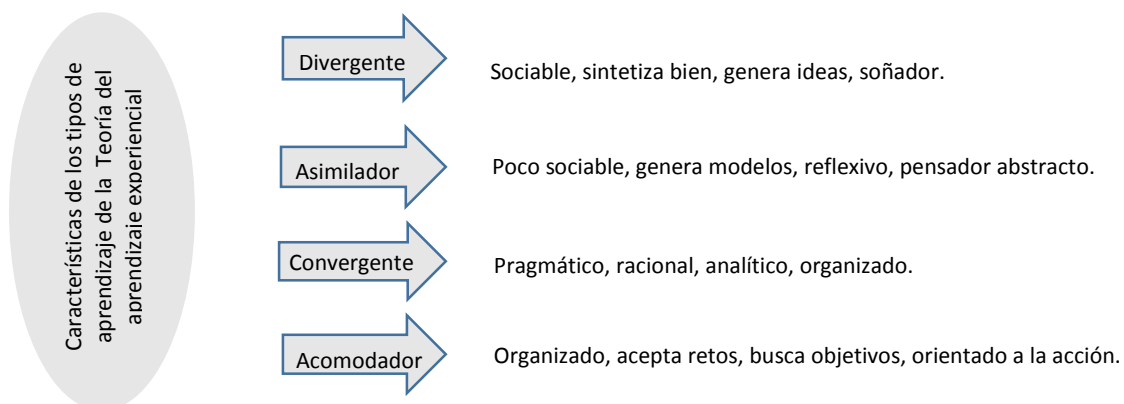


Figura 1. Características de los tipos de aprendizaje según Kolb (elaboración propia)

El poner en práctica esta teoría conlleva a los docentes a un conocimiento profundo de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, el conocimiento del suyo propio, la puesta en práctica de actividades que empleen los estilos de aprendizaje de preferencia de sus estudiantes y la motivación de ellos. Todo ello aparentemente resultaría en un aprendizaje eficaz al enseñar de acuerdo al estilo de los estudiantes, pero en la práctica no resulta así, puesto que en un aula se encuentran estudiantes con distintos estilos de aprendizaje siendo imposible satisfacer a todos.

Para la presente investigación, se tomará como base a la teoría del aprendizaje por experiencia de Kolb, ya que esta definición es la que más se ajusta al enfoque de los estilos de aprendizaje que se abordará en el presente estudio.

2.2.1.3 Características

El concepto «estilos de aprendizaje», explica la manera en que cada persona recurre a su propio método al momento de aprender algo. Todas las personas, poseen un estilo propio, estrategia y velocidad para aprender.

Alonso, Gallego y Honey (1994) crearon una lista con las características de cada estilo, de acuerdo al cuestionario que ellos llamaron «Honey-Alonso». Algunas de dichas características son: el estilo activo que es el arriesgado, el reflexivo que es el analítico, el teórico que es el estructurado y el pragmático que es el práctico.

Revilla (1998) explica que cada estilo de aprendizaje es parcialmente permanente, no obstante puede tener variaciones si se aplican técnicas adecuadas; pueden ser diferentes cuando se presentan situaciones diferentes; con esfuerzo pueden mejorarse y que al enseñarle al estudiante acorde a su estilo de aprendizaje, éste aprende con mejor efectividad.

2.2.2 Estrategias metacognitivas

2.2.2.1 Definiciones

Flavell (1976) sostiene que la metacognición es el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos cognitivos y que requiere la supervisión activa para poder regularlos y organizarlos, con el objetivo de lograr una determinada meta.

Es así que se consideran dos dominios: el conocimiento de los procesos cognitivos y la regulación de los mismos.

Brown (1980) define a la metacognición como el control que realiza la persona de manera consciente de su propia actividad cognitiva. Es entonces que se afirma que las actividades metacognitivas requieren mecanismos de autorregulación y de control que le servirán al momento de resolver problemas. Luego, Brown, Campione y Day (1981) sostienen que el autoconocimiento es un prerrequisito indispensable para la autorregulación.

Vermunt (1996) señala a las estrategias metacognitivas como “las actividades físicas o mentales que el estudiante lleva a cabo para planificar metas y objetivos con el fin de guiar y comprobar sus procesos de aprendizaje” (p. 25).

Y un poco más actualizada se encuentra la definición de Osses (2007) que concibe a las estrategias metacognitivas como un grupo de acciones que están orientadas a identificar los propios procesos mentales, saber utilizarlos, readaptarlos y/o cambiarlos cuando se requieran según los objetivos propuestos.

Como se puede observar, todas las definiciones brindadas por diversos autores a pesar del tiempo transcurrido son bastante similares entre sí y además se puede notar que con el paso del tiempo, las definiciones van siendo más completas y detalladas en su análisis. Debido a que la definición de Osses, es la que nos brinda mayor detalle el concepto de estrategias metacognitivas, será esta definición la que se tomará como base para la presente investigación.

2.2.2.2 Diferencias entre estrategias metacognitivas y estrategias cognitivas

Estrategias metacognitivas y estrategias cognitivas

Diversos autores definen a las estrategias cognitivas como procedimientos o secuencias integradas que la persona selecciona entre diversas opciones con el fin de conseguir una meta determinada de aprendizaje.

En el caso de las estrategias metacognitivas de aprendizaje, Osses (2007) sostiene que son un conjunto de acciones que se encuentran orientadas a identificar las operaciones y procesos mentales (qué), a saber utilizarlos (cómo) y readaptarlos o cambiarlos en caso de ser necesario.

Osses define a las estrategias cognitivas como a aquellas que apuntan a aumentar y mejorar los productos de nuestra actividad cognitiva, favoreciendo la codificación y almacenamiento de información, su posterior recuperación y su utilización en la solución de problemas. Las estrategias metacognitivas, en cambio, se emplean para planificar, aplicar, evaluar e incluso mejorar la ejecución de estas estrategias cognitivas. Por lo tanto, se puede afirmar que las estrategias metacognitivas son un apoyo para las estrategias cognitivas.

2.2.2.3 Principales teorías

Si bien hay aspectos de la metacognición en los cuales muchos autores no parecen estar de acuerdo por tratarse de un concepto algo complejo. A continuación se presenta una recopilación de aquellas teorías que explican de mejor manera su naturaleza.

a. La “Teoría de la mente” (ToM)

Premack y Woodruff (1978) acuñan este término para explicar que una persona estaba dotada de la teoría de la mente cuando tenía la capacidad de comprender y reflexionar respecto a su propio estado mental y el de los demás.

Si bien años atrás, Flavell (1971) no profundizó en el estudio de esta teoría, ya notaba ciertas similitudes y a la vez algunas diferencias con el famoso concepto de la llamada metacognición, reconociendo a este último término como el conocimiento de sus propios procesos y la identificación de las estrategias que conviene aplicar de acuerdo con los objetivos perseguidos.

Posteriormente, Wellman (1988, citado por Pinzás, 2003) propone la existencia de dos nociones que caracterizarían la teoría de la mente en distintos momentos del desarrollo: por un lado entender la mente como la suma de nuestros pensamientos, por otro, concebir a la mente como un procesador o intérprete de la realidad.

b. Teoría multialmacén de la memoria

Teoría cognitivista que sostiene que la información se adquiere en distintas fases, correspondiendo a cada una de ellas un determinado almacén (Atkinson y Shiffrin, 1968).

En estos almacenes de memoria, se hallan la memoria sensorial (memoria icónica y ecoica), la memoria a corto plazo (capacidad limitada, la información registrada por la memoria sensorial se transfiere en gran parte a esta memoria) y la memoria a largo plazo (conserva nuestros conocimientos del mundo). Esta última sería el último almacén, que se caracteriza por no tener límites ni de tiempo ni de capacidad.

Gracias a las investigaciones posteriores, se concluyó que el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo tiene un alto grado de organización y en la que tienen un papel

esencial los esquemas o representaciones mentales porque sirven de guías para representar y adquirir nuevos conocimientos provenientes de la realidad.

La labor del almacén a largo plazo, es constituir un reservorio de información que incluye las experiencias de la persona y el conjunto de reglas que se ponen en marcha cuando esta las necesita. Este mecanismo es considerado metacognitivo porque se encuentra por encima del propio hacer cognitivo que lo dirige hacia una meta segura en caso de desearlo.

c. Teoría del aprendizaje significativo

De acuerdo con esta teoría, Ausubel (1981) sostiene que para aprender significativamente, las personas deben relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos relevantes que ya conocen.

El origen de esta teoría está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social.

Ausubel reconoce la necesidad de identificar los conocimientos previos de los alumnos, para construir desde esa base, los nuevos conocimientos, respetando la relación lógica que existe entre ellos. De este manera, el aprendizaje significativo enriquece a la estructura cognitiva, que a su vez va modificándose.

De esta manera, se observa cómo los aspectos metacognitivos están relacionados con el enfoque constructivista; los estudiantes construyen sus propios conocimientos, situaciones, significados y, al mismo tiempo, evalúan y reconocen sus propios procesos de reconstrucción.

Como se puede apreciar en la Figura 2, para la presente investigación se han estudiado tres teorías explicativas que poseen tanto similitudes como diferencias, ya que algunas ponen mayor énfasis en la parte cognitiva y otras no.

Para la presente investigación, la teoría del aprendizaje significativo sirve como modelo teórico para interpretar los resultados obtenidos, debido a que esta se centra en la construcción personal del aprendizaje y que involucra diversos factores (cognitivos, sociales y afectivos) especialmente en el campo didáctico.



Figura 2. Teorías explicativas de estrategias metacognitivas (elaboración propia)

2.2.2.4 Características

La palabra metacognición es un término compuesto, en el cual “cognición” significa conocer y se relaciona con el aprendizaje y “meta” que se refiere a la capacidad de conocer de manera consciente.

Según Burón (1996), la metacognición:

- Llega a conocer los objetivos que se quieren adquirir con el esfuerzo mental.
- Posibilita la selección de estrategias para alcanzar las metas proyectadas.
- Permite la autoobservación del propio procesamiento de elaboración de conocimientos, para verificar si las estrategias escogidas son las más oportunas.
- Evalúa resultados para saber hasta qué punto se han obtenido los objetivos.

Es por eso que las estrategias metacognitivas se refieren a la planificación, control y evaluación realizada por los propios estudiantes sobre su cognición.

Relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas

Ambos, la metacognición y los estilos de aprendizaje son procesos cognitivos que confluyen entre la Educación y la Psicología. Según Labatut (2005) los estilos de aprendizaje facilitan a la persona a concientizarse en la manera de asimilar el conocimiento, observando y analizando cuáles son los mecanismos que utiliza para aprender, lo que ya ha aprendido y lo que falta para aprender.

A partir de esta reflexión, las estrategias metacognitivas permiten que la persona entre en contacto con sus puntos fuertes y débiles durante el proceso de aprendizaje controlándolo y dirigiéndolo. Por lo tanto, la aplicación de estas estrategias favorecerán el aprendizaje para cualquier estilo y entorno de que se trate, logrando que este sea mejor y más eficiente.

2.3. Marco conceptual

Estilos de aprendizaje:

Son aquellas características cognitivas, afectivas y fisiológicas, que tienen cierta estabilidad temporal y que indican cómo perciben, interaccionan y responden las personas que aprenden (Alonso, Gallegos y Honey, 1995).

Estrategias metacognitivas:

Son un conjunto de acciones que están orientadas a identificar los propios procesos mentales para poder utilizarlas y readaptarlos o cambiarlos en caso de ser necesario, según los objetivos propuestos (Osses, 2007).

Centro de idiomas de universidad privada:

Es una institución educativa que tiene como objetivo principal la enseñanza de lenguas extranjeras tanto a las estudiantes de la Universidad como a los varones y mujeres de la comunidad en general, para obtener una preparación óptima para su desarrollo profesional y personal con miras a obtener oportunidades laborales, académicas, estudios en el extranjero, el acceso a las tecnologías y a las comunicaciones (Centro de idiomas de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 2017).

III.- OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

- ✓ Establecer la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.

3.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar los estilos de aprendizaje que predominan en los estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.
- ✓ Identificar los factores de las estrategias metacognitivas que predominan en los estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.
- ✓ Establecer la relación que existe entre el estilo teórico y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.
- ✓ Establecer la relación que existe entre el estilo pragmático y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.
- ✓ Establecer la relación que existe entre el estilo reflexivo y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.
- ✓ Establecer la relación que existe entre el estilo activo y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.

IV.- HIPÓTESIS

Si bien es cierto, el presente estudio es correlacional no causal, tiene claramente un carácter exploratorio porque son escasos los reportes encontrados que abordan ambas variables de estudio de manera directa en una misma muestra. Por lo tanto, no se han planteado hipótesis para la presente investigación.

V.- MÉTODO

5.1 Tipo de investigación

El presente estudio corresponde a una investigación pura, definida por Zorrilla (1993, p.43) como “aquella que busca el progreso científico y acrecentar los conocimientos teóricos, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas”.

Así mismo es una investigación cuantitativa, ya que se basa en la aplicación de técnicas estadísticas para estudiar las variables de interés de una determinada población (Hueso y Cascant, 2012)

5.2 Diseño de investigación

Es un diseño no experimental, como afirman Kerlinger y Lee (2002) en este tipo de estudio no se hicieron variar intencionalmente las variables independientes totalmente. Asimismo es transversal porque se recogieron los datos en un solo punto del tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014.)

Además, se utilizó un diseño correlacional no causal que como afirma Cazau (2006) este permite medir el grado de relación que eventualmente pueda existir entre dos o más conceptos o variables, en los mismos participantes. Buscando así, identificar si hay o no una correlación, de qué tipo es y cuál es su grado o intensidad, sin estimar la causalidad.

El presente estudio es de carácter exploratorio, concepto definido por Hernández et al. (2014, p.91) como a la investigación que se realiza “cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes”.

Esta investigación permitió establecer la relación existente entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.

En la figura 3 se muestra una representación gráfica del diseño.

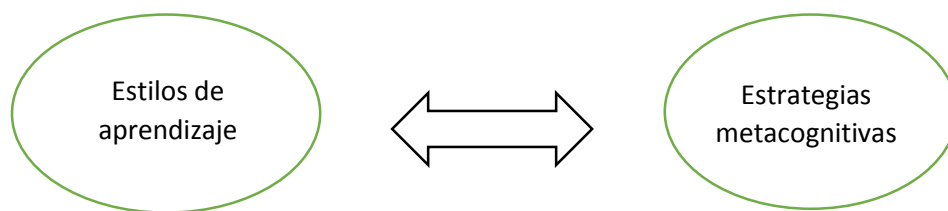


Figura 3. Representación gráfica del diseño correlacional

5.3 Variables

a) Variables atributivas

En el presente estudio se han considerado variables atributivas dado que es una investigación de carácter no experimental. Se entiende por atributiva las características que forman parte de las personas (Sierra, como se citó en Salgado, 2018)

- **Estilos de aprendizaje**

Definida por los resultados obtenidos en el cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA), cuyos estilos son:

- Activo
- Reflexivo
- Teórico
- Pragmático

- **Estrategias metacognitivas**

Definida por los resultados obtenidos en el Inventario de estrategias metacognitivas de O'Neil y Abedi, cuyos factores son:

- Autoconocimiento
- Autorregulación
- Evaluación

b) Variables de control

- Edad: de 18 a 30 años
- Estudiante regular: que no hayan repetido ningún ciclo por motivo académico
- Tipo de Institución: será un Centro de Idiomas de una universidad privada
- País de procedencia: que sean estudiantes peruanos

c) Variables controladas

- Estímulos medioambientales. Fueron controlados dado que el ambiente de aplicación contó con una adecuada iluminación y ventilación; así como también se retiraron todos aquellos estímulos distractores que pudieran interferir con la atención y concentración de los participantes.
- Deseabilidad social. Se controló dado que la aplicación del instrumento fue de manera anónima, por lo que se presume que existieron mayores probabilidades para que los participantes respondan de manera honesta.
- Fatiga y/o cansancio físico y mental. Fueron controlados debido a que se aplicó el instrumento durante las primeras horas de la jornada académica.

5.4 Población y muestra**Población**

Estuvo conformada por 6698 estudiantes regulares, de ambos sexos, de 18 a 35 años, que estudian en el centro de idiomas de una universidad privada en la ciudad de Lima.

(Ver tabla 1)

Tabla 1
Distribución poblacional según sexo y edad

Edad	Sexo	Hombre		Mujer		Total	
		f	%	f	%	F	%
18-25		1,328	51,51	1,250	48,49	2,578	38,49
26-35		2,054	49,85	2,066	50,15	4,120	61,51
Total		3,382	50,49	3,316	49,51	6,698	100,00

Muestra

El tipo de muestreo será no probabilístico por conveniencia, porque la muestra estará conformada por los casos disponibles a los cuales se tenga acceso (Battaglia, como se citó en Hernández et al., 2014).

El tamaño de la muestra fue estimado a partir de los criterios de inclusión y de exclusión. Estuvo conformada por 219 estudiantes regulares, de ambos sexos, de 18 a 30 años, que cursaban en el I ciclo de Inglés en un centro de idiomas de una universidad privada en la ciudad de Lima. (Ver tabla 2)

Tabla 2
Distribución muestral según sexo y edad

Edad	Sexo	Hombre		Mujer		Total	
		f	%	f	%	F	%
18-25		103	47,04	82	37,44	185	84,48
26-30		17	7,76	17	7,76	34	15,52
Total		120	54,80	99	45,20	219	100,00

Criterios de inclusión:

- Edad entre 18 a 30 años
- Estar matriculado el centro de idiomas de una universidad privada

- Ser un estudiante regular
- Que hayan firmado el consentimiento informado

Criterios de exclusión:

- Responder con errores los instrumentos de medición (ítems en blanco o doble respuesta).
- Estudiantes extranjeros

Se podrá apreciar la matriz de consistencia en el Apéndice A.

5.5 Instrumentos

En el presente estudio se utilizaron dos instrumentos que a continuación serán descritos.

Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA)

Fue creado por Catalina Alonso en el año 1994, en España y cuya finalidad tiene la identificación del estilo de aprendizaje predominante de cada persona. Este cuestionario es el resultado de la adaptación del Cuestionario LSQ de Honey y Mumford que Alonso adaptó junto con Gallego al idioma español y también al ámbito académico.

El CHAEA es una prueba autoadministrable con puntuación dicotómica, de acuerdo (+) o en desacuerdo (-). Contiene 80 ítems distribuidos en cuatro grupos de 20 ítems que corresponden a cada uno de los estilos de aprendizaje:

1. **Activo:** Incluye a personas que se caracterizan por ser animadas, improvisadoras, descubridoras, espontáneas y arriesgadas, cuyo interés es vivir las experiencias, además son cambiantes.
2. **Reflexivo:** Considera a las personas receptoras, analíticas y exhaustivas; además de ser observadoras, pacientes, detallistas, investigadoras y asimiladoras.
3. **Teórico:** Incluye a las personas metódicas, lógicas, objetivas, críticas y estructuradas; cuya característica es ser disciplinadas, ordenadas, buscadoras de hipótesis y teorías, además de exploradoras.
4. **Pragmático:** Caracteriza a las personas experimentadoras, prácticas, eficaces y realistas; además de ser rápidas, organizadoras, seguras de sí mismas, de solucionar problemas y de planear sus acciones.

La puntuación absoluta que el estudiante obtuvo en cada sección indicó el grado de preferencia.

Validez y confiabilidad de la versión original

La traducción del cuestionario realizada por Alonso fue revisada por 16 jueces y aplicada a un grupo piloto de 91 estudiantes. Más adelante, Alonso (1994) realizó un estudio con 1371 estudiantes de 25 diversas facultades de dos universidades españolas (Complutense

y Politécnica de Madrid), en donde los estudios de confiabilidad y validez del instrumento reflejan valores desde aceptable hasta bueno.

Se realizó la validez del instrumento a través de:

1. Análisis de contenido. Revisado por 16 jueces calificados del área de educación y de consultoría de recursos humanos especialistas en aprendizaje.
2. Análisis de ítems
3. Análisis factorial del total de los 80 ítems, identificando quince factores y mediante los cuales explican el 40% de la varianza total.
4. Análisis de los 20 ítems de cada uno de los estilos y de los cuatro estilos a partir de las medias de sus 20 ítems. Los valores que se obtuvieron fueron los siguientes: 0.84925 (teórico), 0.82167 (reflexivo), 0.78633 (pragmático) y 0.74578 (activo).

Alonso estableció la confiabilidad por medio de la Prueba Alfa de Cronbach, y los resultados obtenidos fueron: 0.6272 (activo); 0.7275 (reflexivo); 0.6584 (teórico); 0.5854 (pragmático).

Validez y confiabilidad de la versión adaptada

Zavala (2008) realizó la adaptación semántica del Cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA en el Perú para poder mejorar la comprensión de los ítems y así este se pueda aplicar en estudiantes universitarios, de bachillerato, secundaria y adultos en general. Siendo este el instrumento elegido por las autoras para ser aplicado en nuestros estudiantes peruanos.

El cuestionario originalmente fue aplicado a 85 estudiantes de quinto de secundaria de un colegio estatal mixto. El observar que algunos estudiantes no comprendían algunas palabras o frases sirvió para que Zavala las reemplazara por palabras y frases que estudiantes peruanos puedan comprender. Luego, este nuevo instrumento fue sometido a juicio de expertos, revisado en la parte semántica por dos lingüistas y tres docentes en actividad del área de Comunicación y, en la parte psicológica, por dos psicólogas educacionales.

Se halló la confiabilidad por el método de consistencia interna, usando la fórmula Kuder Richardson N°20, obteniendo 0.83 para el estilo teórico, 0.82 para el estilo reflexivo, 0.84 para el estilo pragmático, y 0.78 para el estilo activo.

Se podrá apreciar un ejemplar del instrumento en el Apéndice B.

Inventario de estrategias metacognitivas

Este inventario fue elaborado por O`Neil y Abedi en el año 1996, en Estados Unidos, para evaluar la metacognición en estudiantes universitarios y de los últimos años de secundaria.

El Inventario de estrategias metacognitivas permite medir la frecuencia de uso de habilidades metacognitivas sobre la base de cuatro dimensiones (planificación, monitoreo, estrategias cognitivas y conciencia).

Este inventario contiene 20 ítems con escala tipo Likert y con cinco opciones de respuesta: Nunca (1); Pocas veces (2); Regular (3); Muchas veces (4) y Siempre (5).

La valoración total de la metacognición es mínimo 20 y máximo 100. El instrumento emplea aproximadamente 20 minutos para su aplicación y su administración es grupal.

Validez y confiabilidad de la versión original

Se realiza una validez de constructo al hacer el análisis de su estructura factorial, empleando máxima verosimilitud y rotación oblicua con una muestra significativamente adecuada según la prueba de Kaiser Meyer Olkin ($KMO = .916$; $p < .001$) se confirma su estructura unidimensional.

En cuanto a la confiabilidad, según lo reportado por O'Neil y Abedi (1996), la confiabilidad total del inventario fue de $\mu 0,70$ y un promedio de correlación ítem-test de $.18$. Más adelante, Martínez - Fernández (2004) realizó la traducción y adaptación a universitarios en España y reporta que el promedio de correlación ítem-test de $.30$ y que el instrumento posee un coeficiente de confiabilidad $Alpha = .88$ con una varianza de 40.81 .

Validez y confiabilidad de la versión adaptada

La versión utilizada fue validada en estudiantes universitarios por Vallejos, Jaimes, Aguilar y Merino (2012) con una muestra total de 687 estudiantes provenientes de la ciudad de Pucallpa (277) y Lima (410). La muestra con edades de 15 años a más pertenecientes a los ciclos del I al VIII de las especialidades de psicología, de ingeniería

de sistemas, administración y contabilidad fue seleccionada a través de un muestreo aleatorio simple.

El inventario en cuanto a la validez, pasó un análisis de contenido en el cual se revisaron los significados de los términos y de cambiar algunas palabras señaladas por los especialistas (concretar por concretizar, ítem 4, las por tus, ítem 7 y se completó la frase empieza a por empezar)

Los especialistas que revisaron esta nueva versión, fueron cinco psicólogos con grado de magister, psicólogos investigadores y psicólogos docentes investigadores con grado de doctor, quienes estuvieron de acuerdo en forma unánime luego de realizar los cambios.

Para la validez de constructo, se empleó la técnica del análisis factorial con un nivel de confianza del 95%, y rotación oblimin directo. Existe también una correlación lineal positiva entre todas las variables; el 100% de las correlaciones son significativas a nivel de error del 5%.

La proporción de varianza total explicada por los factores rotados fue de 46%; con la rotación de los factores la proporción total de varianza apareció repartida de manera diferente. Esto permitió valorar qué factores eran más importantes (primer factor rotado, explica el 22.4% de la varianza, segundo factor, 11.9% y el tercer factor, 11.7%).

Se identificaron tres factores:

1. Autoconocimiento (ítems 1, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19)
2. Autorregulación (ítems 15, 16, 17, 20)
3. Evaluación (ítems 2, 3, 7, 8)

Luego, se establecieron los baremos para las puntuaciones directas en cada uno de los factores extraídos con el análisis factorial y el puntaje directo total de la metacognición.

Dichos baremos se determinaron a través del cálculo de percentiles y posteriormente se formaron cinco niveles de desarrollo de cada factor:

- Muy bajo
- Bajo
- Mediano
- Alto
- Muy alto

Para ello se utilizó rangos de puntaje directo correspondientes a los percentiles 20, 40, 60 y 80.

Factores que evalúa el inventario adaptado:

1. **Autoconocimiento:** Supone la conciencia del conocimiento de los propios procesos y recursos intelectuales. Así como de las dificultades con las que se topan al momento de monitorizar el actual estado de sus conocimientos.

2. **Autorregulación:** Es la regulación de la acción dirigida a metas, objetivos y el control de la ejecución (autocontrol), que se pueden ajustar a demandas situacionales cambiantes y/o a las exigencias de la tarea.
3. **Evaluación:** permite analizar y mejorar la eficacia del proceso cognitivo. Se toma conciencia de lo aprendido, así como de los procesos que le han permitido o dificultado la adquisición de nuevos conocimientos para poder en un futuro, regular dichos procesos. Para que esta valoración se logre de manera correcta, es necesario conocer previamente las metas u objetivos al alcanzar.

En cuanto a la confiabilidad, Vallejos et al. (2012) encuentran que los índices son altos, esto da a la prueba una importante consistencia (Alfa de .90), valores superiores a los encontrados por O'Neil y Abedi (1996) y Martínez- Fernández (2004).

Se podrá apreciar un ejemplar del instrumento en el Apéndice C.

5.6 Procedimiento

Coordinaciones previas

Se realizaron las coordinaciones respectivas con las autoridades del centro de idiomas de la universidad privada, con el fin de brindar información detallada del estudio, aclarar los términos de la participación y solicitar su colaboración. Se establecieron las coordinaciones mediante una carta de presentación a la universidad. (Ver Apéndice D).

Presentación

La presentación se realizó de la siguiente manera: “Buenos días, somos Mariana Raicovi y Marjorie Morvelí, estamos realizando una investigación con la finalidad de establecer la relación existente entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas, por lo que solicitamos su colaboración”

Consentimiento Informado

Se aplicó el consentimiento informado a los participantes, en el cual se indicaron los nombres de las investigadoras responsables, cuál era el objetivo del estudio; además se les indicó que la participación era anónima y los datos serían manejados de modo estrictamente confidencial; finalmente se les brindó correos electrónico y teléfonos a través de los cuales pudieran hacerles consultas a las investigadoras. (Ver Apéndice E)

Condiciones de la aplicación

La aplicación se llevó a cabo en las aulas del centro de idiomas de una universidad privada y fue administrada por las mismas investigadoras.

La aplicación se hizo de modo colectivo, aplicando en primer lugar el Inventario de estrategias metacognitivas y en segundo lugar el Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA), en las primeras horas de la jornada académica, teniendo una duración total aproximada de treinta y cinco minutos. El periodo de aplicación comprendió un lapso de un mes.

Instrucciones

Para el Inventario de estrategias metacognitivas, las instrucciones fueron las siguientes:

- A continuación te presentamos un conjunto de enunciados. Léelos detenidamente y responde con qué frecuencia los realizas.

5. Siempre	4. Muchas veces	3. Regularmente	2. Pocas veces	1. Nunca
-------------------	------------------------	------------------------	-----------------------	-----------------

Para el Cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA, las instrucciones fueron las siguientes:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su estilo preferido de aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar al cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Más (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor conteste a todos los ítems.
- El cuestionario es anónimo.

VI. RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se organizaron en base a los objetivos formulados. En primer lugar, se presentará el análisis descriptivo y luego se pasará a explicar al análisis inferencial.

6.1 Análisis descriptivo

A continuación se va a presentar el análisis descriptivo en primer lugar de la variable estilos de aprendizaje con sus respectivos valores. Y en segundo lugar, el análisis de la variable estrategias metacognitivas con sus respectivos factores. Para ambos casos se realizó el análisis descriptivo basado en el puntaje directo obtenido en la muestra para cada variable y además basado en los niveles según el baremo elaborado para cada uno de los instrumentos.

6.1.1 Análisis descriptivo de los estilos de aprendizaje

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a los estilos de aprendizaje. Aquí se aprecia que el estilo en donde hay un mayor puntaje promedio es el reflexivo ($M = 15.10$), mientras que en donde hay un menor puntaje promedio es el estilo activo ($M = 11.81$).

La asimetría negativa en cada estilo evaluado indica que hay cierta tendencia a obtener puntajes por encima del puntaje medio posible (10 puntos) en la muestra evaluada.

Finalmente, los coeficientes de variación al ser menores al 50% indican que hay poca dispersión entre los puntajes obtenidos (Pardo, Ruiz y San Martín, 2009), es decir que han sido cercanos al promedio de cada factor (puntajes más homogéneos).

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de la variable estilos de aprendizaje

	Mín.	Máx.	M	DE	CV	Asimetría
Estilo activo	2	20	11,81	3,20	27.09%	-0,16
Estilo reflexivo	2	20	15,10	2,77	18.34%	-0,73
Estilo teórico	4	20	14,13	3,03	21.44%	-0,58
Estilo pragmático	0	20	13,41	2,92	21.77%	-0,49

Nota: M = Media; DE = desviación estándar; CV = coeficiente de variación

A continuación, se ha realizado un análisis más detallado por niveles de preferencia, basado en el baremo del instrumento construido por Alonso et al. (1994) que se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4
Baremo general de preferencia en estilos de aprendizaje (Alonso et al, 1994)

	10%	20 %	40 %	20 %	10 %
	Referencia				
	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Cabe señalar que para realizar este análisis, se ha creído conveniente agrupar los niveles de preferencia alta y muy alta considerando que son los que se ubican con mayor predominancia.

Como se puede apreciar en la tabla 5, el estilo teórico presenta la mayor preferencia con un valor 51.6% entre los niveles alto y muy alto y en segundo lugar, el estilo reflexivo, con 45.2%. Mientras que los estilos pragmático y activo son los que obtuvieron menores porcentajes de preferencia.

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes de los niveles de preferencia de los estilos de aprendizaje

Teórico

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Preferencia muy baja (0-6)	8	3,7	3,7
Preferencia baja (7-9)	36	16,4	20,1
Preferencia promedio (10-13)	62	28,3	48,4
Preferencia alta (14-15)	61	27,9	76,3
Preferencia muy alta (16-20)	52	23,7	100,0
Total	219	100,0	

Pragmático

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Preferencia muy baja (0-8)	5	2,3	2,3
Preferencia baja (9-10)	40	18,3	20,6
Preferencia promedio (11-13)	81	37,0	57,6
Preferencia alta (14-15)	50	22,8	80,4
Preferencia muy alta (16-20)	32	14,6	95,0
Sin dato	11	5,0	100,0
Total	219	100,0	

Reflexivo

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Preferencia muy baja (0-10)	12	5,5	5,5
Preferencia baja (11-13)	27	12,3	17,8
Preferencia promedio (14-17)	81	37,0	54,8
Preferencia alta (18-19)	56	25,6	80,4
Preferencia muy alta (20)	43	19,6	100,0
Total	219	100,0	

<i>Activo</i>			
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Preferencia muy baja (0-6)	31	14,2	14,2
Preferencia baja (7-8)	40	18,3	32,5
Preferencia promedio (9-12)	85	38,8	71,3
Preferencia alta (13-14)	47	21,5	92,8
Preferencia muy alta (15-20)	16	7,2	100,0
Total	219	100,0	

6.1.2 Análisis descriptivo de las estrategias metacognitivas

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las estrategias metacognitivas.

Como se observa en la Tabla 6, a nivel general en toda la muestra de evaluados los factores en donde se encontraron los puntajes promedio más altos han sido en autoconocimiento ($M = 4.09$) y autorregulación ($M = 3.97$).

Además, se observa una tendencia a obtener puntajes en un nivel alto, ya que los promedios obtenidos han sido cercanos al máximo puntaje posible (5 puntos) y porque además los coeficientes de asimetría han sido negativos.

Los coeficientes de variación al ser menores al 50% indican que hay poca dispersión entre los puntajes obtenidos (Pardo et al., 2009), es decir que han sido cercanos al promedio de cada factor (mayor homogeneidad de los puntajes).

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de los factores de las estrategias metacognitivas

Subescala	Mín.	Máx.	M	DE	CV	Asimetría
Autoconocimiento	2,17	5,00	4,09	0,53	12.96%	-0,47
Autorregulación	2,25	5,00	3,97	0,60	15.11%	-0,33
Evaluación	1,75	5,00	3,75	0,69	18.40%	-0,27

Nota: M = Media; DE = desviación estándar; CV = coeficiente de variación

Para poder analizar los resultados con mayor detalle, se ha organizado a cada factor por niveles tomando como referencia los baremos propuestos por Vallejos et al. (2012), los cuales se especifican en la Tabla 7.

Tabla 7

Niveles de desarrollo de la metacognición a través de la baremación por percentiles (Vallejo et al, 2012)

Nivel	Autoconocimiento	Autorregulación	Evaluación	Total
Muy bajo	<43	<13	<12	<71
Bajo	44-47	14-15	13	72-77
Mediano	48-50	16	14-15	78-82
Alto	51-54	17	16	83-88
Muy alto	>55	>18	>17	>89

A continuación, la Tabla 8, ha sido organizada en niveles utilizando como referencia este baremo y como se puede observar, los resultados obtenidos al englobar los niveles de preferencia (alta y muy alta) se observa que los dos primeros factores: autoconocimiento (44.7%) y autorregulación (42.5%) han sido muy similares en cuanto a su porcentaje.

Por otro lado, se observa que en el factor evaluación, al englobar los niveles de preferencia (alta y muy alta) el porcentaje obtenido ha sido mayor que los otros dos factores (45.6%).

Esta diferencia en comparación a los análisis de la Tabla 6, se puede deber a que el factor de evaluación tiene una ligera mayor dispersión a comparación a los otros dos factores.

Por lo que también ha tenido puntajes más altos alejados del valor promedio.

Tabla 8
Frecuencias y porcentajes de los niveles de desarrollo de los factores de estrategias metacognitivas

<i>Autoconocimiento</i>			
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo (<43)	44	20,1	20,1
Bajo (44-47)	39	17,8	37,9
Moderado (48-50)	38	17,4	55,3
Alto (51- 54)	52	23,7	79,0
Muy alto (>55)	46	21,0	100,0
Total	219	100,0	
<i>Autorregulación</i>			
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo (<13)	34	15,5	15,5
Bajo (14-15)	63	28,8	44,3
Moderado (16)	29	13,2	57,5
Alto (17)	35	16,0	73,5
Muy alto (>18)	58	26,5	100,0
Total	219	100,0	
<i>Evaluación</i>			
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo (<12)	43	19,6	19,6
Bajo (13)	19	8,7	28,3
Moderado (14-15)	57	26,1	54,4
Alto (16)	34	15,5	69,9
Muy alto (>17)	66	30,1	100,0
Total	219	100,0	

A continuación, en la Tabla 9, se observa que al analizar la variable del puntaje total de estrategias metacognitivas por niveles, los estudiantes obtuvieron puntajes similares en cada uno de ellos, concentrándose una mayor parte en los niveles altos y muy altos (43.3%).

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes de los niveles del puntaje total de estrategias metacognitivas

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	45	20,5	20,5
Bajo	39	17,8	38,4
Moderado	40	18,3	56,6
Alto	52	23,7	80,4
Muy alto	43	19,6	100,0
Total	219	100,0	

6.2 Análisis inferencial

Para decidir si se iba a utilizar un estadístico paramétrico o no paramétrico, fue necesario realizar un análisis de normalidad. Para ello se utilizó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov que permitió analizar la distribución de los puntajes de las variables, hallándose que en ningún caso existieron distribuciones normales (ver Tabla 10), ya que el nivel de significancia fue menor a .05 (Pardo et al., 2009).

Tabla 10

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables estrategias metacognitivas y estilos de aprendizaje

Variables	Estadístico	Gl	Sig.
Autoconocimiento	,067	219	,019
Autorregulación	,104	219	,000
Evaluación	,097	219	,000
Estrategias metacognitivas: Total	,066	219	,021
Estilo de aprendizaje activo	,075	219	,005
Estilo de aprendizaje reflexivo	,112	219	,000
Estilo de aprendizaje teórico	,132	219	,000
Estilo de aprendizaje pragmático	,082	219	,001

Luego de obtener este resultado se concluyó que el estadístico más apropiado para analizar la relación entre las variables sería la prueba no paramétrica de correlación rho de Spearman.

Análisis correlacional

En la Tabla 11, se puede apreciar que al realizar el análisis correlacional mediante el estadístico rho de Spearman, se observa que de acuerdo al objetivo de la investigación, solamente el estilo de aprendizaje teórico presenta correlaciones positivas y significativas con las estrategias metacognitivas ($r_s = .14, p < .05$), y específicamente con los factores de autoconocimiento ($r_s = .14, p < .05$) y autorregulación ($r_s = .19, p < .01$).

Esto quiere decir que la puesta en práctica de un estilo de aprendizaje basado en lo teórico estará asociado a un mayor uso de estrategias metacognitivas, específicamente las relacionadas al autoconocimiento y la autorregulación. Aunque vale mencionar que estas correlaciones han sido bajas ($r_s < .20$, Cohen, 1992).

Tabla 11

Matriz de correlaciones de las variables estrategias metacognitivas y los estilos de aprendizaje

Variables	1	2	3	4
1. Estrategias metacognitivas	-			
2. Autoconocimiento	,95**	-		
3. Autorregulación	,77**	,63**	-	
4. Evaluación	,79**	,62**	,53**	-
5. Estilo activo	-,06	-,08	-,04	,017
6. Estilo reflexivo	,10	,12	,10	,033
7. Estilo teórico	,14*	,14*	,19**	,076
8. Estilo pragmático	,09	,07	,11	,093

** $p < .01$

* $p < .05$

Finalmente se realizó un análisis de tablas cruzadas con la prueba de chi-cuadrado de independencia para analizar el grado de asociación entre los niveles de cada factor, obtenidos en base a los baremos de cada instrumento, de las estrategias metacognitivas y las preferencias de los estilos de aprendizaje.

De este análisis (ver Tabla 12), solamente se encontró un grado de asociación significativo entre una preferencia muy baja y baja del estilo reflexivo con niveles muy bajos del factor de evaluación. Mientras que una preferencia entre alta y muy alta del estilo reflexivo se asocia a niveles muy altos de evaluación (chi-cuadrado [$gl = 16$] = 26.51, $p < .05$).

Tabla 12

Asociación entre niveles de preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo y el factor de evaluación

		Niveles factor evaluación					Total	
		Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto		
Estilo Reflexivo	Preferencia muy baja	f	7	1	2	1	1	12
		%	58,3%	8,3%	16,7%	8,3%	8,3%	100,0%
	Preferencia baja	f	6	4	3	3	11	27
		%	22,2%	14,8%	11,1%	11,1%	40,7%	100,0%
	Preferencia promedio	f	12	4	26	12	27	81
		%	14,8%	4,9%	32,1%	14,8%	33,3%	100,0%
	Preferencia alta	f	9	4	18	8	17	56
		%	16,1%	7,1%	32,1%	14,3%	30,4%	100,0%
	Preferencia muy alta	f	9	6	8	10	10	43
		%	20,9%	14,0%	18,6%	23,3%	23,3%	100,0%
Total	F	43	19	57	34	66	219	
	%	19,6%	8,7%	26,0%	15,5%	30,1%	100,0%	

6.3 Análisis complementario

Con el fin de enriquecer los resultados obtenidos, se ha creído conveniente realizar un análisis complementario. Para ello se realizaron análisis comparativos según la variable sexo con el fin de analizar si existían diferencias significativas en los puntajes obtenidos para las variables estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas.

En ese sentido, se realizaron análisis previos de normalidad y, posteriormente, de acuerdo con los resultados se aplicó la prueba no paramétrica *U* de Mann Whitney. Finalmente, se

calculó el estadístico r de magnitud del efecto, con el fin de evaluar el tamaño de las diferencias encontradas, se tomó como referencia el criterio de Cohen (1992) quien propone para los siguientes valores diferencias pequeñas ($< .30$), moderadas ($< .50$) y grandes ($\geq .50$).

6.3.1. Diferencias según sexo

El análisis previo de normalidad dio como resultado que en ningún caso las variables presentaron una distribución normal en ambos grupos a comparar (hombres y mujeres, $p < .05$), tal como se observa en la Tabla 13. Por tal, motivo, para realizar las comparaciones entre las variables según el sexo, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney.

Tabla 13
Análisis de normalidad de las variables estrategias metacognitivas y estilos de aprendizaje, según sexo.

Variable	Hombres (n = 120)		Mujeres (n = 99)	
	D	Sig.	D	Sig.
Autoconocimiento	.099	.006	.074	.20
Autorregulación	.106	.002	.123	.001
Evaluación	.127	<.001	.106	.008
Estrategias metacognitivas	.085	.032	.048	.20
Estilo activo	.094	.011	.089	.049
Estilo reflexivo	.146	<.001	.115	.003
Estilo teórico	.116	<.001	.150	<.001
Estilo pragmático	.086	.030	.107	.007

Nota: D = Estadístico de distribución de Kolmogorov-Smirnov

En la Figura 4, no se observan mayores diferencias en el grupo de hombres ya que obtuvieron puntajes similares en cuanto a sus medias en los cuatro estilos de aprendizaje, al compararlos con el grupo de mujeres.

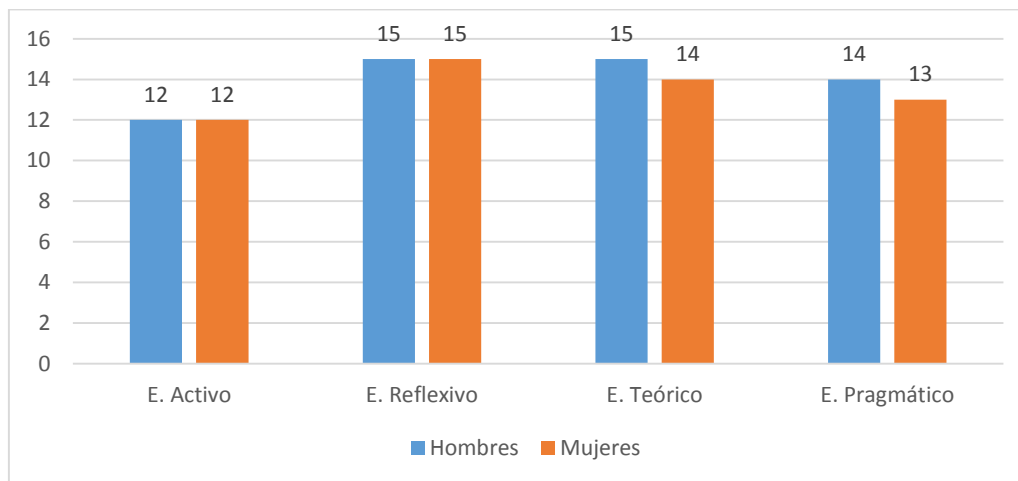


Figura 4. Diferencias en los estilos de aprendizaje, según sexo

Asimismo, se observa que el grupo de hombres obtuvieron puntajes similares en cuanto a sus medias en los tres factores que componen las estrategias metacognitivas, al compararlos con el grupo de mujeres (ver Figura 5).

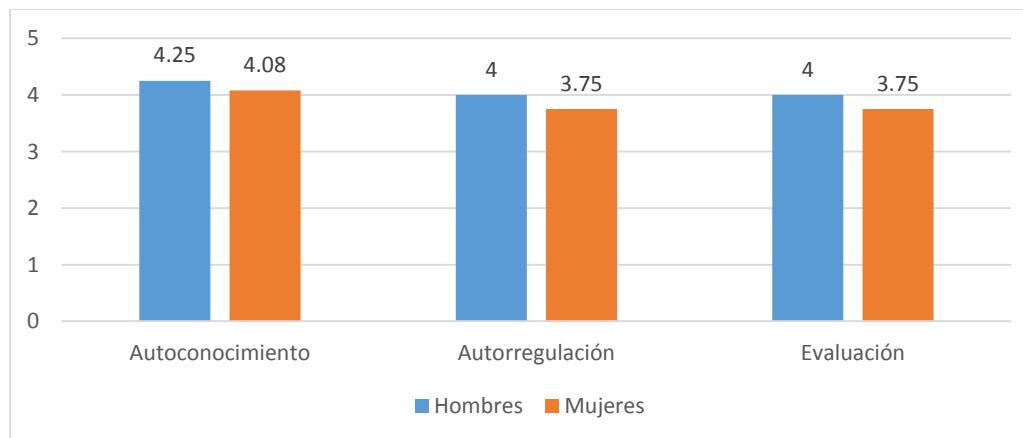


Figura 5. Diferencias en los factores de estrategias metacognitivas, según sexo

VII. DISCUSIÓN

La discusión se ha organizado en las siguientes partes: en primer lugar, se analizan las implicancias de los resultados obtenidos; en segundo lugar, se realiza la contrastación con estudios similares y por último, se señalan las limitaciones del estudio.

7.1 Análisis de las implicancias de los resultados obtenidos

En la presente investigación se halló que existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico con los factores de las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación. Y por otro lado, también se encontró relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo con el factor de las estrategias metacognitivas de evaluación.

Debido a estos resultados, se puede inferir que los estudiantes que poseen ya sea un estilo teórico y reflexivo, demuestran procesos más consolidados de autoconocimiento, autorregulación y evaluación respectivamente.

El estilo de aprendizaje teórico, se relaciona de manera significativa con la estrategia metacognitiva de autoconocimiento debido a que los estudiantes que poseen este estilo al ser hábiles identificando y analizando de manera racional sus procesos de aprendizaje, lograrán por lo tanto tener un mayor conocimiento y análisis de ellos mismos.

Por otro lado, este estilo también se relaciona de manera significativa con la estrategia metacognitiva de autorregulación, ya que al ser personas estructuradas, preferirán actuar de manera sistemática en búsqueda del logro de cada uno de los objetivos propuestos desde un inicio, logrando de esta forma controlar mejor sus procesos de aprendizaje.

También se observa que el estilo de aprendizaje reflexivo, se relaciona de manera significativa con la estrategia metacognitiva de evaluación, ya que este tipo de estudiantes por naturaleza son observadores, y prefieren analizar desde diversas perspectivas cada una de las situaciones que les toca enfrentar, aprovechando estos espacios para recoger información significativa que les permitan evaluar todas las opciones posibles antes de tomar una decisión final.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, los resultados obtenidos demuestran que el estilo reflexivo fue en general el que obtuvo una mayor preferencia. Reconociendo al estilo de aprendizaje como la manera en que aprendemos y nos adaptamos al ambiente y al poseer una persona un pensamiento reflexivo, significa que es capaz de hacer un examen activo, persistente y cuidadoso de cualquier creencia o forma de conocimiento.

Al ser esta muestra de estudiantes más reflexivos se puede deber a que se encuentran inmersos en una realidad en donde la comunicación que manejan viene siendo cada vez más fluida y abierta entre docentes y estudiantes, dejando de a pocos la didáctica tradicional donde la enseñanza era meramente una transmisión de contenidos y en donde se daba mayor énfasis al docente.

De acuerdo a la literatura científica consultada, se observa cuán importante es la necesidad de desarrollar en los estudiantes la reflexión y con esto la competencia de aprender a aprender.

Y para lograr que los estudiantes sean más reflexivos, se debe convertir al aula en un lugar de diálogo entre profesor y estudiante, e incluso entre los mismos estudiantes. Donde el diálogo reflexivo sobre diversas situaciones y problemáticas de su entorno creen condiciones propicias para la enseñanza crítica y reflexiva.

El rol del docente como se puede observar, es de suma importancia ya que tiene como tarea estimular a los estudiantes para que hagan sus aportaciones sobre lo que aprenden cada día, observándolo, analizando e incluso cuestionándolo.

Si bien en la actualidad, el sistema de enseñanza busca favorecer este estilo, en donde los estudiantes puedan volverse más reflexivos debido al contexto en el que se vive. Es en muchos casos un trabajo difícil para los docentes, que necesitan del apoyo de los padres de familia también, orientando a sus hijos frente al desafío de educar en una era rodeada de avances tecnológicos, que si bien nos brindan una serie de ventajas como son por ejemplo, el acceso rápido a la información y un mayor conocimiento. En muchos casos esto puede resultar en una desventaja, ya que las personas, en especial los estudiantes pueden sentirse confiados en obtener de manera rápida y fácil esta información y pueden perder la capacidad de búsqueda y análisis, de discernimiento e investigación.

Es en este contexto en el que se encuentran los docentes en esta época, con la gran tarea de favorecer el desarrollo de los diversos procesos reflexivos de sus estudiantes en el aula en un clima favorable donde se priorice la convivencia armónica durante la interacción docente-estudiante.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, se observó que las estrategias que obtuvieron los puntajes más altos en la presente muestra, fueron las de autoconocimiento y autorregulación.

Por una parte, esto se debe a que los estudiantes del centro de idiomas de la presente universidad examinada, llevan sesiones de tutoría diariamente y esto favorece a la creación de un espacio donde se promueva el conocimiento de cada uno de los estudiantes, y en donde ellos sepan reconocer no sólo las características que poseen, sino también los recursos con los que cuentan, contribuyendo así a la formación de su propia conciencia.

Estas sesiones de tutoría, también favorecen a la formación de la autorregulación, que busca orientar a los estudiantes para que logren alcanzar sus metas propuestas. Esto puede deberse a que los tutores de estos estudiantes al plantear diversas situaciones, utilizan métodos que favorecen el control y organización de sus procesos de aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas se entienden como el conocimiento de la propia manera de aprender y de pensar. Esto implica que el estudiante es capaz de identificar su manera de

aprender, y manejar las estrategias que requiera durante este proceso para lograr el objetivo trazado.

Y es aquí donde el docente también cumple una función vital en este proceso de aprendizaje, ya que para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos. Ellos tienen la tarea de explicar a sus estudiantes el objetivo a alcanzar en cada actividad que propone, ya que cuando los estudiantes no reconocen la importancia o la razón de esta, si bien pueden ejecutarla, no la asimilan de la manera correcta y por lo tanto, no la podrán transferir a otra situación similar. La idea entonces es lograr formar personas más autónomas y conscientes de sus aprendizajes.

Entonces, al obtener la muestra de estudio un alto porcentaje en las estrategias de autoconocimiento y autorregulación se reconoce que los estudiantes son capaces de identificar su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y contribuir en la adquisición de los objetivos trazados. Son entonces estudiantes que reconocen sus capacidades y dificultades y con toda esta información tiene la capacidad de construir sus propios aprendizajes.

7.2 Contrastación con estudios similares

Al hacer una lectura científica sobre la relación de ambas variables se observa que existe diversidad en los resultados. Desde aquellos que detectan relación (Maúrtua, 2011), otros que encuentran relación parcial (Villalba, 2013; Escanero-Marcen et al.,

2013) y, por último, investigaciones en donde no existe ninguna relación entre las variables de estudio (Rivas, 2012).

A continuación se realizará el contraste con algunos estudios que están más vinculados con las variables de la presente investigación.

En la investigación realizada por Escanero-Marcén et al. (2013), se observa cierta similitud con los resultados obtenidos en nuestra investigación ya que allí se comprueba la relación entre el estilo teórico con las estrategias metacognitivas de planificación (conciencia/conocimiento) y de evaluación (control). Coincidiendo con nuestra investigación en tan solo la primera estrategia metacognitiva (planificación) que en nuestro estudio es llamada autoconocimiento.

Por otro lado, en esta misma investigación sostienen que el estilo reflexivo se relaciona de manera directa solo con la estrategia de evaluación (control), coincidiendo con los resultados de nuestra investigación.

Esto puede deberse a que en este estudio se utilizaron los mismos instrumentos que han sido empleados en esta investigación (Cuestionario de estilos de aprendizaje e Inventario de estrategias metacognitivas) haciendo que su clasificación sea muy similar a la obtenida por nosotras.

El mismo resultado en cuanto a estilos de aprendizaje, en donde el estilo reflexivo es el predominante en estudiantes universitarios, lo obtienen autores como Báez, Hernández y Pérez (2007), Esguerra y Guerrero (2009), Cagliolo, Junco y Peccia (2010) y López-Aguado (2011) que a pesar de ser investigaciones realizadas en otros países y con tamaños de muestras diferentes a las de este estudio, todas coinciden al emplear como instrumento de medición el cuestionario de estilos de aprendizaje “CHAEA”.

En cuanto a los factores de las estrategias metacognitivas, no se cuenta con mucha variedad de estudios que analicen de manera detallada cada uno de sus factores. Y las investigaciones que lo hacen, utilizan una estructura diferente a la utilizada en este estudio (mayor o menor cantidad de factores, diferente nomenclatura, entre otros.)

En el estudio realizado por Arias et al. (2014) si bien se emplea el mismo instrumento para evaluar las estrategias metacognitivas (inventario de estrategias metacognitivas), se observa que los estudiantes de tres universidades diferentes obtienen bajos niveles en los factores que las componen. Uno de los factores que pueden haber influido en estos bajos resultados es que algunas de ellas eran universidades nacionales, lo cual es una realidad diferente en nuestra investigación ya que se realizó el estudio en una universidad privada.

En el estudio realizado por Pacheco (2012), al analizar los factores de autoconocimiento y autorregulación se obtiene como resultado, que en ambos factores los estudiantes se encuentran en un nivel medio. Esto puede deberse a que si bien el instrumento utilizado

fue el mismo de la presente investigación (inventario de estrategias metacognitivas). Este instrumento fue aplicado en Perú sin haber sido previamente adaptado a nuestra realidad y cuenta con los dos factores originalmente propuestos en España. A diferencia de este estudio que utilizó el instrumento adaptado a nuestra realidad sociocultural y modificado en cuanto al número de factores (en lugar de dos, se proponen tres) lo cual ha podido ser motivo de diferencia en sus resultados finales.

En cuanto al análisis complementario, al contrastar sexo y estrategias metacognitivas, se aprecia que son pocos los estudios que han abordado esta comparación. En cuanto a este análisis, si bien el estudio de Pacheco (2012) al igual que el presente estudio tampoco encontró mayores diferencias en los resultados obtenidos (hombre, 42.9% y mujer, 44.4%) no se puede tampoco realizar una comparación imparcial debido a que en el estudio de Pacheco, la muestra de hombres superaba por casi cinco veces al número de la muestra de mujeres, situación que no se presentó en esta investigación.

7.3 Limitaciones del estudio

Como es natural, en el desarrollo del trabajo de investigación, han surgido diversas dificultades, las mismas que se resumen en las siguientes limitaciones.

Una de las limitaciones que se tuvo fue el no contar con antecedentes actuales que relacionan de manera directa ambas variables en la muestra de estudio a pesar de que se realizó una búsqueda exhaustiva en las bases de datos Redalyc, Scielo, Dialnet, Cibertesis

de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Cibertesis de la Universidad Ricardo Palma, DOAJ, repositorios de universidades peruanas como la Universidad de Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad de San Martín de Porres, durante los últimos diez años.

A nivel nacional, si bien existen investigaciones sobre nuestras variables de manera separada, son muy pocas las que las relacionan. A nivel internacional, se cuenta con un mayor número de estudios, pero estos son insuficientes o no son recientes.

Por otro lado, a pesar de que existen diversas investigaciones, no existe un consenso en la comunidad científica respecto a cuál es la estructura interna del constructo, especialmente en la variable de estrategias metacognitivas ya que algunos señalan que son dos factores, otros que tres o cuatro. Por ello es que al no contar con una posición clara a nivel teórico, esto dificulta la formulación de hipótesis.

Otra limitación es que no se han encontrado instrumentos de medición diseñados en función de la realidad sociocultural peruana, por el contrario existen diversos instrumentos que si bien es cierto han sido adaptados y validados a nuestra cultura no permiten recoger la información sobre las variables de manera más precisa.

Por otro lado, si bien tiene validez interna, al ser un tipo de muestreo no probabilístico, no posee validez externa, lo cual imposibilita generalizar los resultados de la presente investigación a otras poblaciones.

VIII. CONCLUSIONES

Se han organizado en base a los objetivos de estudio:

- ✓ Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y los factores de las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación. Así como entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el factor de las estrategias metacognitivas de evaluación en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada. No se hallaron relaciones significativas entre los estilos activo y pragmático con los factores de las estrategias metacognitivas.
- ✓ Se ha identificado que el estilo de aprendizaje reflexivo es el que predomina en los estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.
- ✓ Se ha identificado que los factores de las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación son los que predominan en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.
- ✓ Existe relación significativa entre el estilo teórico y los factores de las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.
- ✓ No se ha encontrado una relación significativa entre el estilo pragmático con ninguno de los tres factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.
- ✓ Existe relación significativa entre el estilo reflexivo y el factor de las estrategias metacognitivas de evaluación en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.

- ✓ No se ha encontrado una relación significativa entre el estilo activo con ninguno de los tres factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada.

IX. RECOMENDACIONES

Según variables a correlacionar

- Es importante que se investigue los estilos de aprendizaje asociados a variables como estilos educativos parentales para conocer su implicancia debido a que estos pueden representar ciertos modelos de referencia para sus hijos y repercutir en su conducta.
- En el caso de las estrategias metacognitivas, en nuestro país se requieren realizar más investigaciones sobre esta variable debido a que aún son pocas las existentes que la relacionan con los estilos de aprendizaje. Sin embargo, existen varios estudios que relacionan a las estrategias metacognitivas con aspectos de comprensión lectora.
- Asimismo, se sugiere realizar investigaciones que relacionen estrategias metacognitivas con la motivación ya que mayores niveles de motivación intrínseca y el uso de estrategias metacognitivas, incidirían favorablemente sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Además, dichos estudios permitirían al docente conocer y poner en práctica actividades que promuevan mayores niveles de motivación y el uso de estrategias por parte de los estudiantes.
- Por otro lado, también se podrían realizar investigaciones relacionadas a las estrategias metacognitivas con la impulsividad y así ver la efectividad de las estrategias que utilizan los estudiantes y cuál es el impacto que tienen sobre su rendimiento académico.

Según grupos muestrales

- Se sugiere que se implanten talleres de capacitación a los docentes en el marco de investigaciones experimentales, con el fin de atender a la diversidad de sus estudiantes planificando de mejor manera sus clases.
- Dado que se determina la no existencia de relación entre el estilo de aprendizaje activo y pragmático con las estrategias metacognitivas en estos estudiantes, sería de interés analizar si esta situación se produce en otros contextos académicos. De tal forma se puede analizar el efecto de ambas variables en grupos de estudiantes de otras universidades del país.

Según instrumentos de investigación

- Se recomienda realizar un estudio más actualizado sobre el Cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA) y el Inventario de estrategias metacognitivas en cuanto a sus propiedades psicométricas.
- Además se recomienda aplicar una escala de mentiras para tener así, una mayor evaluación de las respuestas brindadas por los estudiantes.
- El instrumento utilizado en la presente investigación, el cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA) resulta muy extenso, por lo que se sugiere el diseño de una versión más abreviada y práctica de aplicación.
- Se sugiere construir nuevos instrumentos que permitan medir las variables de estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas que se encuentren

contextualizados a nuestra realidad sociocultural y diseñados para evaluar a estudiantes universitarios.

Según diseño de investigación

- Se recomienda realizar investigaciones de tipo intercultural para poder comparar los resultados del presente estudio con los obtenidos en países latinoamericanos y europeos.

Según tipos de muestreo

- Se sugiere utilizar muestreos probabilísticos que permitan contar con muestras representativas que aseguren la validez externa, a fin de poder extrapolar los resultados obtenidos en otras poblaciones.

REFERENCIAS

- Alama, C. (2008). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 77-86. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420477>
- Alonso, C. (1992). *Estilos de aprendizaje: Análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios* (tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Arias, W., Zegarra, J. y Justo, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de Psicología de Arequipa. *Liberabit*, 20(2), 267-279.
- Atkinson, R. y Shiffrin, R. (1968). Human Memory: a proposed system and its control processes. *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory. Volumen (2)*.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Báez, F., Hernández, J. y Pérez, J. (2007). *En Puebla, México: estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería*. *Revista Aquichan*, 7(2), 219-226. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74107212>
- Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P. y Universidad* (tesis

- doctoral). Universidad Complutense, Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25562.pdf>
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms. En F.E. Weinert, and R. H. Kluwe, (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 65-116). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Cachay-Salcedo, S. (2015). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la escuela profesional de administración de la Universidad Peruana Unión, 2014. *Revista Valor Agregado*, 2(1), 95-112. Recuperado de http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/ri_va/article/view/433
- Cagliolo, L., Junco, C. y Peccia, A. (2010). Investigación sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el resultado académico en las asignaturas elementos de matemática, introducción a la administración y análisis socio-económico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, (6), 23-33.
- Camarero, F., Martín del Buey, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712416>
- Castillo, R. (2015). Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

- Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/7604/Castillo_BRE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cázares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (35),73–85. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/viewFile/660/557>
- Cazau, P. (2010). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*. Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. México. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizaje%20Generalidades.pdf>
- Cely, M. Relación entre la metacognición y la ansiedad en situaciones académicas de evaluación. *Revista Psicología Científica.com*, 5 (11). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/relacion-metacognicion-ansiedad-situaciones-academicas>
- CEPAL (2014). *Panorama Social en América Latina (Cap. II)*. Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/6/S1420729_es.pdf
- Chadwick, C. (1988). Estrategias Cognitivas y afectivas del aprendizaje. Parte(A). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 163-184. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80520202.pdf>
- Chirinos, N. y Padrón, E. (2008). La metacognición en los estilos de aprendizaje de estudiantes de postgrado durante la elaboración del trabajo de grado. Caso: La Universidad Rafael María Baralt (UNERMB). *Revista de Estilos de Aprendizaje*,

- 4(8), 185-197. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/70/46>
- Chrobak, R. (2009). *La metacognición y las herramientas didácticas*. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Crespo, N. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33(48), 97-115. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- De Vellis, R. (2012). *Scale development: Theory and applications* (Cuarta edición). California: Sage.
- Dobson, J. (1990). *Atrévete a disciplinar*. Florida: Vida.
- Escanero-Marcén, J., Soria, M., Escanero-Ereza, M. y Guerra-Sánchez, M. (2013). Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 16(1), 23-29. doi: <http://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322013000100005>
- Escurra, L. (2005). *Estilos, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Lima metropolitana* (Informe de Investigación) Lima: Universidad de Lima.

- Escorra, L. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Tests y de Rasch. *Persona*, (14), 71-109.
- Esguerra, G. y Guerrero, P. (2009). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6 (1), 97-109.
- Felder, R. y Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in Engineering Education. *Engineering Education*, 78 (7), 674-681.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of?. *Human development*. (14), 272-278. doi: 10.1159/000271221
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Flor, D. y Pereira, T. (2012). *Neurociencia para Educador*. Sao Paulo: Baraúna.
- Freiberg, A. y Fernández, M. (2013). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje: Análisis de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Summa Psicológica UST*, 10(1), 103-117. Recuperado en <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/summa/v10n1/a10.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: FCE.
- Gravini, M. (2007). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, (22). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/821/5333>
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (2004). *Germinado humanidad: pedagogía del aprendizaje*. Guatemala: Save the Children-Noruega.

- Hernández, A. y Cardona, A. (2008). *Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos del área de inglés de la licenciatura en lenguas modernas de la Universidad de La Salle* (tesis de maestría). Recuperado en <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/1669>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill Education.
- Herrmann, N. (1989). *The creative brain*. Nueva York: Ned Herrman group.
- Honey, P. & Mumford, A. (1992). *The manual of Learning Styles* (Tercera edición). Berkshire: Peter Honey Publications.
- Hueso, A. y Cascant, J. (2012). Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación. *Cuadernos Docentes en Procesos de Desarrollo* (1). Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Ibarra, M. (2013). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/179962357/ESTRATEGIAS-COGNITIVAS-Y-METACOGNITIVAS-PARA-EL-APRENDIZAJE-pdf>
- Keefe, J. (1998). *Profiling and utilizing learning style*. Virginia: NASSP.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill Interamericana Editores.
- Kilimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-19. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/100>

- Kline, P. (1995). *The handbook of psychological testing*. Londres: Routledge.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Labatut, E. (2005). Evaluación de los estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. *Revista Psicopedagogía*, 22(67), 14-25.
- López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, (7), 1-25. Recuperado de https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_7.pdf
- Loret de Mola, J. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “Los Andes”. *Revista Estilos de Aprendizaje*, (8), 1-37. Recuperado de <http://www.somosjovenes.cu/sites/default/files/edicion.pdf>
- Mamani, J. y Mendoza, Y. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano. *Comunicación. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3(1).
Recuperado de <http://www.comunicacionunap.com/index.php/rev/article/view/28/28>
- Manes, F. y Niro, M. (2014). *Usar el cerebro*. Barcelona: Paidós-Argentina y Libros del Zorzal.
- Marrero, M. (2008). *Estilos de aprendizaje y su impacto en el proceso enseñanza aprendizaje en el curso TEOC 2007 aplicación de terapia ocupacional en*

disfunción. Recuperado de

<http://postgrado.una.edu.ve/disenho/paginas/marrero.pdf>

Martínez-Fernández, R. (2004). Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología (*tesis doctoral*).

Departamento de Psicología Básica. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Martínez- Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723102>

Matthews, B. & Hamby, V. (1995). A comparison of the learning styles of high school and College/university students. *The Clearing House*, 68(4), 257-265. doi: 10.1080/00098655.1995.9957245

Maúrtua, L. (2011). *Los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios* (Tesis de Maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.

O'Neil, H. & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89 (4), 234–245.

Osses, S. (2007). *Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico. Inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo*. Concurso Nacional Proyectos, Fondecyt.

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. doi: 10.4067/S0718-07052008000100011

Pacheco, A. (2012). *Estrategias metacognitivas y rendimiento en metodología del aprendizaje e investigación de los estudiantes del ciclo I de la Facultad de*

- Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería* (Tesis de maestría).
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Pardo, A., Ruiz, M. A. y San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I*. Madrid: Síntesis.
- Pichon-Riviere, E. (2001). *El proceso grupal (del psicoanálisis a la psicología social)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pinzás, J. (2003) *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En: Coll, C; Palacios, J.; Marchesi, A. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2: 199-221). Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prashnig, B. (2004). *The power of diversity: New ways of learning and teaching through learning styles*. Stafford, UK: Network Educational Press Ltd.
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). *Tiene teoría de la mente un chimpancé*. Barcelona: E. S. Martí.
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Pujol, L. (2008). Búsqueda de información en hipermedios: Efecto del estilo de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 45-67. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/891>

- Revilla, D. (1998). *Estilos de aprendizaje*. Temas de Educación, Segundo Seminario Virtual del Dep. de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html>
- Rivas, M. (2012). *Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.
- Roman, M. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Conocimiento S.A.
- Roman, M. y Díez, E. (2001). *Conceptos básicos de las reformas educativas iberoamericanas: un modelo de aprendizaje-enseñanza*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Román, M. y Díez, E. (2003). *Diseño curriculares aplicados*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
- Ros, N. (2015). *Estilos de aprendizaje de los alumnos de bachillerato en la comunidad autónoma de la región de Murcia: Diagnóstico y propuesta de mejora* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=47715>
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Salgado, C. (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.

- Segarra, A. (2010). *Estrategias de aprendizaje en segundo, tercero y cuarto año de educación básica* (Tesis de maestría). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Úbeda, M. y Escríaxiñe, M. (2002). Estudio contrastivo de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de arquitectura. *Revista Didáctica*, (14), 251-271.
- Universidad Femenina del Sagrado Corazón (2017). *Presentación de Centro de Idiomas*. Lima. Recuperado de <http://www.unife.edu.pe/centro-idiomas/>
- Vallejos, J., Jaimes, C., Aguilar, E. y Merino, M. (2012). Validez, confiabilidad y baremación del inventario de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 14(1), 9-20. Recuperado de http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view/178/90
- Vermunt, J. (1996). Metacognitive, Cognitive, and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 31(1), 25-50. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/79559/>
- Villalba, A. (2013). *Estilos de aprendizaje y estrategias de metacognición en alumnos de Educación Superior* (Tesis de maestría). Universidad del Litoral, Argentina.
- 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. Lima.

Zorrilla, S. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación* (11va. ed.). México:
Cal y Arena.

APÉNDICES

Apéndice A

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	MÉTODO
<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué relación existe entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada? <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje que predominan en los estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada? ○ ¿Cuáles son los factores de las estrategias metacognitivas que predominan en los estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada? ○ ¿Qué relación existe entre el estilo teórico y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada? ○ ¿Qué relación existe entre el estilo pragmático y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada? ○ ¿Qué relación existe entre el estilo reflexivo y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada? ○ ¿Qué relación existe entre el estilo activo y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada? 	<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecer la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar los estilos de aprendizaje que predominan en los estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada. ○ Identificar los factores de las estrategias metacognitivas que predominan en los estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada. ○ Establecer la relación que existe entre el estilo teórico y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada. ○ Establecer la relación que existe entre el estilo pragmático y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada. ○ Establecer la relación que existe entre el estilo reflexivo y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada. ○ Establecer la relación que existe entre el estilo activo y los factores de las estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada. 	<p>Tipo de Investigación: Básica, cuantitativa</p> <p>Diseño: No experimental, transversal, correlacional no causal de carácter exploratoria</p> <p>Variables atributivas: Estilos de aprendizaje Estrategias metacognitivas</p> <p>Muestra: 219 estudiantes</p>

Apéndice B

CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (CHAEA)

Instrucciones para responder al cuestionario:

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su estilo preferido de aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.

No hay límite de tiempo para contestar al cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.

No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.

Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo más (+). Si, por el contrario, está más de en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-).

Por favor, conteste todos los ítems.

<input type="checkbox"/> 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
<input type="checkbox"/> 2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
<input type="checkbox"/> 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
<input type="checkbox"/> 4. Normalmente trato de resolver los problemas ordenadamente y paso a paso.
<input type="checkbox"/> 5. Creo que los formalismos impiden y limitan la actuación libre de las personas.
<input type="checkbox"/> 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
<input type="checkbox"/> 7. Pienso que el actuar impulsivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
<input type="checkbox"/> 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
<input type="checkbox"/> 9. Procuró estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
<input type="checkbox"/> 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
<input type="checkbox"/> 11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
<input type="checkbox"/> 12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
<input type="checkbox"/> 13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
<input type="checkbox"/> 14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
<input type="checkbox"/> 15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
<input type="checkbox"/> 16. Escucho con más frecuencia que hablo.
<input type="checkbox"/> 17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
<input type="checkbox"/> 18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
<input type="checkbox"/> 19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
<input type="checkbox"/> 20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
<input type="checkbox"/> 21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.

Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo más (+). Si, por el contrario, está más de en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-).

<input type="checkbox"/> 22. Cuando hay una discusión no me gusta ir por las ramas.
<input type="checkbox"/> 23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
<input type="checkbox"/> 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
<input type="checkbox"/> 25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
<input type="checkbox"/> 26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
<input type="checkbox"/> 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
<input type="checkbox"/> 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
<input type="checkbox"/> 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
<input type="checkbox"/> 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
<input type="checkbox"/> 31. Soy cuidadoso/a a la hora de sacar conclusiones.
<input type="checkbox"/> 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuanto más datos reúnas para reflexionar, mejor.
<input type="checkbox"/> 33. Tiendo a ser perfeccionista.
<input type="checkbox"/> 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
<input type="checkbox"/> 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
<input type="checkbox"/> 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
<input type="checkbox"/> 37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.
<input type="checkbox"/> 38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su utilidad.
<input type="checkbox"/> 39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
<input type="checkbox"/> 40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
<input type="checkbox"/> 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
<input type="checkbox"/> 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
<input type="checkbox"/> 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
<input type="checkbox"/> 44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
<input type="checkbox"/> 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
<input type="checkbox"/> 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
<input type="checkbox"/> 47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
<input type="checkbox"/> 48. En conjunto, hablo más que escucho.
<input type="checkbox"/> 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
<input type="checkbox"/> 50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
<input type="checkbox"/> 51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
<input type="checkbox"/> 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
<input type="checkbox"/> 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
<input type="checkbox"/> 54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
<input type="checkbox"/> 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.

Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo más (+). Si, por el contrario, está más de en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-).

<input type="checkbox"/> 56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
<input type="checkbox"/> 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
<input type="checkbox"/> 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
<input type="checkbox"/> 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
<input type="checkbox"/> 60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.
<input type="checkbox"/> 61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
<input type="checkbox"/> 62. Rechazo las ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
<input type="checkbox"/> 63. Me gusta considerar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
<input type="checkbox"/> 64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
<input type="checkbox"/> 65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
<input type="checkbox"/> 66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
<input type="checkbox"/> 67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
<input type="checkbox"/> 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
<input type="checkbox"/> 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
<input type="checkbox"/> 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
<input type="checkbox"/> 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
<input type="checkbox"/> 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
<input type="checkbox"/> 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
<input type="checkbox"/> 74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
<input type="checkbox"/> 75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
<input type="checkbox"/> 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
<input type="checkbox"/> 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
<input type="checkbox"/> 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
<input type="checkbox"/> 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
<input type="checkbox"/> 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

Nº de veces que ha llevado el curso: 1 vez () 2 veces () 3 veces o más ()

Motivo: Administrativo () Académico () Inasistencias ()

Muchas gracias por su colaboración.

Apéndice C

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Sexo: H () M ()

Edad:

Lugar de Nacimiento:.....

Estado civil:

Escuela:

Ciclo de estudio de la carrera:

Instrucciones: A continuación le presentamos un conjunto de enunciados y/o actividades. Léalos detenidamente y responda con qué frecuencia realiza cada uno de ellos.

Ante una actividad de aprendizaje o problema:

N°	ITEMS	Siempre	Muchas veces	Regular	Pocas veces	Nunca
1	Es consciente de lo que piensa sobre la actividad o problema.					
2	Es consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo.					
3	Se pregunta cómo se relaciona la información importante de la actividad con la que ya sabe.					
4	Intenta concretizar lo que se le pide en la tarea.					
5	Reflexiona sobre el significado de lo que se le pide en la actividad antes de empezar a responderla.					
6	Se asegura de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.					
7	Hace un seguimiento de sus progresos y, si es necesario, cambia las técnicas y estrategias de aprendizaje.					
8	Utiliza múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea.					
9	Es consciente de su esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.					
10	Selecciona y organiza la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.					
11	Comprueba su trabajo mientras lo está haciendo.					
12	Intenta descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.					
13	Intenta comprender los objetivos de la actividad antes de ponerse a resolverla.					
14	Identifica y corrige sus errores.					
15	Es consciente de la necesidad de planificar el curso de su acción.					
16	Una vez finalizada la actividad, es capaz de reconocer lo que dejó sin realizar.					
17	Es consciente de los procesos de pensamiento que utiliza (de cómo y en qué está pensando).					

18	Antes de empezar a realizar la actividad, decide primero, cómo abordarla.					
19	Comprueba su precisión a medida que avanza en la realización de la actividad.					
20	Se esfuerza por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.					

Apéndice D

Carta de Presentación Dirigida a las Autoridades

Lima, setiembre del 2017

Señor de la universidad presente.-

De nuestra mayor consideración:

Le saludamos cordialmente, Mariana Raicovi y Marjorie Morvelí, estudiantes de la maestría en Docencia y Gestión Universitaria en la Universidad Marcelino Champagnat.

Actualmente nos encontramos realizando la tesis “Los estilos de aprendizaje y el nivel de desarrollo de las estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad privada”.

Es por ello, que solicitamos su apoyo y autorización para poder aplicar dos instrumentos “Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje” y el “Inventario de Estrategias Metacognitivas” a los estudiantes del Centro de Idiomas que usted dirige.

Por nuestra parte, nos comprometemos a cumplir con todas las normas éticas que conlleva una investigación de este tipo, como son la aplicación previa del consentimiento informado, el manejo del anonimato y confidencialidad de los datos, la devolución de los resultados a usted, entre otros criterios.

Desde ya le agradecemos sinceramente,

Mariana Cecilia Raicovi Nazal

Marjorie Silvia Morvelí Yantas

Apéndice E

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Somos Mariana Cecilia Raicovi Nazal y Marjorie Silvia Morvelí Yantas; actualmente nos encontramos cursando la maestría de Docencia y Gestión Universitaria en la Universidad Marcelino Champagnat. La presente investigación busca establecer la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad privada.

Si usted acepta participar, responderá dos instrumentos de 20 y 80 preguntas cada uno, lo cual durará aproximadamente 35 minutos. La participación es voluntaria y anónima; además de ser estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro fin que no sea el presente estudio. Una vez transcritas las respuestas, los instrumentos se destruirán.

Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento; asimismo puede retirarse, sin que eso lo perjudique. De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puede contactar a Mariana Raicovi al correo mraicovi@hotmail.com o teléfono 944 829367 y/o a Marjorie Morvelí al correo msmy2008@hotmail.com o teléfono 969 310450.

Desde ya se le agradece su valiosa participación,

Mariana Cecilia Raicovi Nazal

Marjorie Silvia Morvelí Yantas

Yo :

(Nombres y Apellidos)

-He leído la ficha de Consentimiento Informado y estoy de acuerdo con lo que ahí se indica.

-He recibido información necesaria sobre la presente investigación.

-Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme si así lo deseo, aunque no haya respondido del todo los instrumentos, sin que eso me perjudique.

-Comprendo que los datos obtenidos son confidenciales y anónimos.

-He realizado preguntas sobre la investigación.

Expreso mi consentimiento de participar libremente en esta investigación.

Fecha:/...../.....

Firma del participante.....