Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Odontología
Escuela Profesional de Odontología

Estrategias de autorregulación y estilos de aprendizaje en estudiantes de odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pospandemia, 2025

TESIS

Para optar el Título Profesional de Cirujano Dentista

AUTOR

Ivo LUNA MAZZOLA

ASESOR

Dra. Lita Amanda CÁCERES GUTIÉRREZ DE BARCÉS

Lima, Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Luna I. Estrategias de autorregulación y estilos de aprendizaje en estudiantes de odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pospandemia, 2025 [Tesis de pregrado]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Odontología, Escuela Profesional de Odontología; 2026.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Ivo Luna Mazzola
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	74129787
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-7075-3986
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Dra. Lita Amanda Cáceres Gutiérrez de Barcés
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07632545
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-0988-2535
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Mg. Lita Margot Ortiz Fernández
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08104245
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Mg. Melissa Allisson Barra Hinostroza
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10802650
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Dra. Lita Amanda Cáceres Gutiérrez de Barcés
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07632545
Datos de investigación	

Línea de investigación	No aplica
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Lima Cercado Avenida: Amezaga 375 Latitud: -12.053984911768126 Longitud: -77.08605511820244
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2025
URL de disciplinas OCDE	Odontología, Cirugía oral, Medicina oral https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#3.02.14 Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE ODONTOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL

A C T A DE SUSTENTACIÓN PRESENCIAL N.º 015/FO-EPO/2026

Los Docentes que suscriben, reunidos el 23 de abril de 2026 en la ciudad de Lima, siendo las 14:00 horas, por encargo de la Señora Decana de la Facultad, con el objeto de constituir el Jurado de Sustentación para optar el Título Profesional de Cirujano Dentista del Bachiller:

IVO LUNA MAZZOLA

CERTIFICAN:

Que, luego de la Sustentación de la Tesis **«ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, POSPANDEMIA, 2025»** y habiendo absuelto las preguntas formuladas, demostró un grado de aprovechamiento:

.....Sobresaliente.....
(escala)

Siendo calificado con un promedio de: .....diecinueve..... .....19.....
(en letras) (en números)

En tal virtud, firmamos en la Ciudad Universitaria, a los veintitrés días del mes de abril del año dos mil veintiséis.

PRESIDENTA DEL JURADO

Mg. Lita Margot Ortiz Fernández

MIEMBRO SECRETARIA

Mg. Melissa Allisson Barra Hinostroza

MIEMBRO VOCAL (ASESORA)

Dra. Lita Amanda Cáceres Gutiérrez de Barcés

Escala de calificación: Grado de Aprovechamiento:
Sobresaliente (18-20), Bueno (15-17), Regular (12-14), Desaprobado (11 o menos)
Criterios: Originalidad, Exposición, Dominio del Tema, Respuestas.

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

Anexo 1
CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, **Dra. Lita Amanda Cáceres Gutiérrez de Barcés** en mi condición de asesora acreditada con el Dictamen de la EPO **N.º 00034-FO-EPO-2026** de la tesis, cuyo título es "**Estrategias de autorregulación y estilos de aprendizaje en estudiantes de odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, postpandemia, 2025",** presentado por el bachiller **LUNA MAZZOLA IVO** para optar el título profesional de Cirujano Dentista.

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma TURNITIN, el documento evaluado cuenta con el **18 %** de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para optar el título profesional de Cirujano Dentista.

Lima, 17 de marzo de 2026



Firma de la Asesora

Nombres y Apellidos de la asesora: **Lita Amanda Cáceres Gutiérrez de Barcés**

DNI: 07632545

* Según corresponda: bachiller, magíster, doctor; título profesional o título de segunda especialidad

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

DEDICATORIA

A mi familia, por ser el sostén permanente de este camino.

A mi madre y hermanos, por su apoyo incondicional, su cariño y su confianza.

A mis amigos, docentes, compañeros y a mi querida universidad, por acompañar y enriquecer esta etapa de formación.

Y a mí mismo, por la constancia, el esfuerzo y la determinación que hicieron posible alcanzar esta meta.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi especial agradecimiento a la Dra. Lita Amanda Cáceres Gutiérrez de Barces, asesora de la presente tesis, por su orientación, acompañamiento y valioso aporte académico durante el desarrollo de esta investigación.

Asimismo, agradezco a la Mg. Lita Ortiz Fernández, presidenta del jurado revisor, y a la Mg. Melissa Allisson Barra Hinostroza, miembro del jurado revisor, por el tiempo dedicado a la revisión del presente trabajo, así como por sus observaciones y sugerencias, las cuales contribuyeron a su mejora.

De igual manera, expreso mi reconocimiento a los docentes que formaron parte de mi formación universitaria y a quienes, con su enseñanza y ejemplo, contribuyeron de manera significativa a mi desarrollo académico y profesional.

A la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y en especial a la Facultad de Odontología, por haberme brindado la oportunidad de formarme en sus aulas y desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio de una profesión tan valiosa.

Finalmente, agradezco a mi familia, amigos y personas cercanas, por su apoyo, confianza y acompañamiento constante a lo largo de esta etapa, siendo un soporte fundamental para la culminación de esta meta.

Muchas gracias.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN……**8**

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA ...……...**11**

2.1 ÁREA PROBLEMA ……..……..11

2.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA…….……16

2.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA…….……...19

2.4 OBJETIVOS…….……..…19

2.5 JUSTIFICACIÓN…….……..20

2.6 FACTIBILIDAD……..…….……23

2.7 LIMITACIONES……...…….……..24

III. MARCO TEÓRICO……..……..**25**

3.1 ANTECEDENTES…….……..……..25

3.2 BASES TEÓRICAS……..……..……34

3.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS…….……47

3.4 HIPÓTESIS…….……..49

3.5 VARIABLES DEL ESTUDIO……..……..49

3.6 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES……..……50

IV. DISEÑO METODOLÓGICO……**51**

4.1 POBLACIÓN Y MUESTRA..……...……51

4.2 PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS…55

4.3 PROCESAMIENTO DE DATOS…….……65

4.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS…….……65

4.5 ASPECTOS ÉTICOS……..……..66

V. RESULTADOS…….……..**66**

VI. DISCUSIÓN……..……..**75**

VII. CONCLUSIONES……..……**80**

VIII. RECOMENDACIONES……**81**

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……..**85**

X. ANEXOS……..**95**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la población y asignación muestral por año de estudios en estudiantes de Odontología de la FO-UNMSM, 2025……..... **53**

Tabla 2. Alfa de Cronbach en prueba piloto……. **56**

Tabla 3. Distribución según Sexo, Rango de edad, Año de estudios y Experiencia de Virtualidad en estudiantes de Odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025……. **67**

Tabla 4. Nivel de confiabilidad interna de los Instrumentos utilizados en la investigación y de las subescalas de CHAEA-32…… **68**

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje según Estilo de Aprendizaje y Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes de Odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025……. **69**

Tabla 6. Relación entre Sexo y Estilo de Aprendizaje en estudiantes de Odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025…….. **70**

Tabla 7. Relación entre Sexo y Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes de Odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025……..…… **71**

Tabla 8. Relación entre Año de Estudios y Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes de Odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025……...……. **72**

Tabla 9. Relación entre Experiencia de Virtualidad y Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes de odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025……..…… **73**

Tabla 10. Relación entre Estilo de Aprendizaje y Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes de Odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025…… **74**

TÍTULO DEL PROYECTO

Estrategias de Autorregulación y Estilos de Aprendizaje en Estudiantes de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pospandemia, 2025

I. INTRODUCCIÓN

La educación universitaria experimentó cambios relevantes durante y después de la pandemia por COVID-19, debido a la interrupción de la presencialidad y a la implementación de modalidades remotas de emergencia, seguidas por un retorno progresivo a la presencialidad (1,2). En carreras con fuerte componente práctico, como Odontología, estos cambios evidenciaron la necesidad de comprender el aprendizaje como un proceso integral**,** en el que intervienen componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales que influyen en la forma de estudiar y en el desempeño académico (3,4).

En este escenario, la investigación educativa ha abordado múltiples dimensiones del aprendizaje universitario; sin embargo, el presente estudio se centra en dos aspectos específicos: (a) estudiantes regulan su propio estudio mediante estrategias de autorregulación del aprendizaje, y (b) preferencias que muestran al aprender, expresadas como estilos de aprendizaje (3-6). Analizar ambos aspectos permite comprender mejor cómo estudian los estudiantes, qué necesidades

presentan y qué ajustes pedagógicos pueden favorecer su desempeño, particularmente en el contexto pospandemia.

El problema que aborda el presente trabajo es que, en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (FO-UNMSM), no se contaba con una caracterización reciente y específica de las estrategias de autorregulación y de los estilos de aprendizaje en el periodo pospandemia. Es decir, faltaba evidencia local que describa cómo se autorregulan los estudiantes, qué estilos predominan y si existe relación entre ambas variables en el retorno a la presencialidad. Esta información es necesaria para orientar mejor la enseñanza y el acompañamiento académico.

La investigación se justifica en el plano práctico y académico. En lo práctico, conocer estos perfiles permite ajustar metodologías y apoyos a la realidad del estudiante de Odontología (por ejemplo, planificar actividades que fortalezcan la organización del tiempo, la búsqueda de información o la evaluación del propio desempeño). En lo académico, aportar una descripción actualizada de estas variables en estudiantes de 4to, 5to y 6to año de la FO-UNMSM sirve como línea de base para futuras investigaciones y para la toma de decisiones curriculares.

El objetivo general fue determinar la relación entre las estrategias de autorregulación del aprendizaje y los estilos de aprendizaje en estudiantes de Odontología de la UNMSM en la etapa pospandemia. De este objetivo se desprenden cuatro objetivos específicos:

determinar los estilos de aprendizaje en estudiantes de 4to, 5to y 6to año; determinar estrategias de Autorregulación del Aprendizaje (ARA) del aprendizaje en el mismo grupo; establecer la relación entre la experiencia de virtualidad y las estrategias de ARA; y establecer la relación entre las estrategias de ARA y los estilos de aprendizaje.

En coherencia con ello, se planteó la hipótesis de que existe relación entre las estrategias de autorregulación y los estilos de aprendizaje en los estudiantes evaluados.

El estudio se desarrolló con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, tipo correlacional y corte transversal. Esto significa que se analizaron las variables tal como se presentan en los estudiantes, en un solo momento en el tiempo, y se evaluaron sus asociaciones sin manipularlas.

Para la recolección de datos se aplicaron instrumentos con antecedentes de validez y confiabilidad: el CHAEA-32 (para identificar estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático) y el SRSI-SR (para evaluar estrategias de autorregulación en dimensiones como organización del entorno, búsqueda de información y organización de la tarea). Ambos se respondieron en escala tipo Likert y se administraron de manera presencial con consentimiento informado.

En este informe final también se comunica la consistencia interna alcanzada en la muestra definitiva, la cual fue aceptable a excelente

(SRSI-SR: α=0.750; CHAEA-32 global: α=0.926; subescalas CHAEA en rangos de aceptable a buena), lo que respalda la calidad de las mediciones.

El informe se estructura en los capítulos: Planteamiento del problema, Marco teórico, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Recomendaciones; además, incluye Referencias y Anexos.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 ÁREA PROBLEMA

Durante la pandemia por la COVID-19, se adoptó la educación virtual como medida de distanciamiento para reducir los contagios. Para posibilitar la experiencia de aprendizaje desde las instituciones educativas hacia los estudiantes, se utilizaron diferentes herramientas como plataformas virtuales, videollamadas y chats interactivos, entre otros. Sin embargo, en el campo de la odontología, se demostró que la educación virtual no cumplía con los requerimientos necesarios para una buena adquisición de las destrezas prácticas requeridas. (7)

A pesar de ello, se continuó con la modalidad virtual, tanto en materias netamente teóricas como en aquellas que requieren destrezas prácticas, aunque con las carencias implicadas. Como resultado, el nuevo entorno de enseñanza virtual obligó a los estudiantes a desarrollar nuevas estrategias para adaptarse y regular su

aprendizaje, basándose en sus estilos predominantes. En la actualidad, con el regreso a la enseñanza presencial, se está viviendo un nuevo periodo de transición en el que los estudiantes se ven obligados a adaptarse nuevamente, pasando de la adquisición virtual del conocimiento y destrezas prácticas a la adquisición semipresencial e incluso totalmente presencial.

En este contexto, se percibe que el sistema educativo suele establecer un modelo de enseñanza, siendo poco frecuente que se tengan en cuenta los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes de manera individual. Además, existe la posibilidad de que los docentes enseñen de acuerdo con sus propias preferencias de aprendizaje, lo que podría generar un favoritismo inconsciente hacia aquellos estudiantes que comparten dichos estilos (8). Si bien se han discutido ampliamente las deficiencias pedagógicas de las instituciones educativas en este y otros aspectos (9), aún continúa la búsqueda de una solución real para este problema. No obstante, se han propuesto estrategias orientadas a mejorar la enseñanza universitaria y avanzar hacia una atención más centrada en el estudiante, tales como el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y del clima pedagógico, la diversificación de metodologías de enseñanza, la planificación didáctica con actividades participativas y el uso de evaluación formativa para retroalimentar el aprendizaje (10,11). Asimismo, se han reportado resultados favorables —por ejemplo, en términos de satisfacción estudiantil— con la implementación de metodologías activas como el aula invertida

(12); sin embargo, la aplicación sostenida de estas modalidades puede requerir condiciones específicas que no siempre son fáciles de lograr: limitaciones de tiempo en grupos numerosos, falta de docentes capacitados o de ambientes adecuados, entre otros obstáculos.

Es cierto que resulta poco realista concebir la individualización de la enseñanza como abordar a cada estudiante como un ente completamente único, con necesidades radicalmente diferentes y que se desenvuelven de manera específica en su entorno académico debido a su contexto extracurricular. Sin embargo, el enfoque individualizado en la pedagogía universitaria no debe interpretarse de esa manera. En cambio, implica comprender que la enseñanza debe adaptarse a los estilos de aprendizaje (EA) predominantes en la población estudiantil a la que se dirige. Siguiendo esta premisa, la metodología de enseñanza se centraría en los estilos más comunes, pero también brindaría apoyo a aquellos estilos menos prevalentes, buscando lograr un equilibrio en el aprendizaje de los estudiantes.

Autores como Polo B. et al., (13) han resaltado la importancia de las metodologías pedagógicas basadas en los estilos de aprendizaje, subrayando la relevancia de conocer el estilo predominante como parte del proceso de aprender a aprender. Según los autores, al docente conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, podrá crear ambientes donde se utilicen estrategias didácticas afines; “A mayor emoción en el aprendizaje mayor producción”.

Considerando las limitaciones evidentes del sistema pedagógico universitario, es importante tener en cuenta la rápida y forzada transición a la educación virtual y posteriormente semipresencial que ha ocurrido en los últimos años debido a la pandemia por la COVID-19. Estos cambios repentinos han generado un panorama desmotivador para los estudiantes de carreras prácticas como la odontología, quienes perciben que la pandemia no solo ha tenido un impacto negativo en su educación actual, sino que también afectará su práctica profesional en el futuro (14).

Por lo tanto, los estudiantes de odontología se han visto obligados a adaptar la forma en que adquieren conocimientos y habilidades prácticas en un entorno educativo poco favorable, centrándose en superar los desafíos y alcanzar los objetivos planteados. Teniendo en cuenta que la autorregulación del aprendizaje (ARA) es un proceso de configuración del actuar y organización del entorno basado en objetivos de aprendizaje prestablecidos en el individuo (15), ARA ha adquirido una importancia aún mayor en estos estudiantes, presentándoles nuevos desafíos en este ámbito.

A partir de lo mencionado, es importante destacar que cada estudiante tiene sus propias formas de adquirir conocimientos y aprender. La adaptación forzada a la nueva modalidad de enseñanza durante y después de la pandemia de COVID-19 favorece a aquellos estudiantes cuyos estilos de aprendizaje (EA) están alineados, lo cual facilita una adecuada autorregulación del aprendizaje (ARA). Por otro

lado, aquellos estudiantes cuyos EA no se alinean experimentan retrasos en el proceso de aprendizaje.

En Perú, particularmente en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, las clases presenciales se reanudaron en mayo de 2022 mediante la resolución decanal Nº 000364—2021-D-FO/UNMSM, debido al decreto supremo Nº 130-2022-PCM. Esto llevó a que la adaptación apresurada a la modalidad virtual sea en gran parte reemplazada por una presencialidad limitada, lo que genera un desajuste en los patrones de enseñanza y aprendizaje previamente establecidos. Este desajuste ha resultado en importantes carencias en las metodologías pedagógicas utilizadas y ha requerido que los estudiantes se adapten nueva y rápidamente para aprovechar al máximo los recursos disponibles y la experiencia de aprendizaje proporcionada.

No se han encontrado estudios recientes que hayan evaluado la adaptación de los estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (FO- UNMSM) ni hayan caracterizado sus perfiles en términos de autorregulación del aprendizaje (ARA) y estrategias de estilos de aprendizaje (EA). Sin embargo, en el año 2014, Ortiz-Fernández y colaboradores (16) llevaron a cabo un estudio cuasiexperimental en el que utilizaron el cuestionario Honey-Alonso (CHAEA) para determinar los EA en una muestra de 26 estudiantes de primer año de la FO-UNMSM, encontrando una predominancia del estilo teórico. Aunque este

estudio brindó una idea inicial de cómo se comporta esta variable en la población seleccionada, el tamaño de muestra limitado impide extrapolar los resultados para diseñar un plan de acción que mejore el sistema pedagógico de la facultad, llevando a la necesidad de estudios con la misma naturaleza pero en muestras más amplias. Esto permitiría lograr visibilidad por parte de los directivos y docentes, pudiendo repercutir en la toma de decisiones que implique modificaciones en el campo pedagógico y didáctico.

2.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Considerando que los estudiantes enfrentan repetidamente la necesidad de adaptarse a la experiencia de aprendizaje ofrecida, esto puede representar un desafío para adquirir correctamente conocimientos y habilidades prácticas. En el caso de la educación en odontología, que impone requisitos específicos para el aprendizaje y tiene un gran componente práctico, ha sido fuertemente impactada por la repentina necesidad de adaptación. Es importante mencionar que el grado de dificultad en dicha adaptación puede verse afectado tanto por los estilos de aprendizaje predominantes en cada individuo como por las estrategias de autorregulación del aprendizaje (ARA) que empleen.

Los estilos de aprendizaje deben entenderse como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores

relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. (8,17) Siendo así, se puede decir que un estilo de aprendizaje es una forma de aprender, una manera en la que un individuo que se encuentra dentro de un ambiente de aprendizaje interactúa con este para lograr el objetivo de aprender. Por tanto, determinar la manera en que se da dicha interacción, es decir el estilo de aprendizaje del individuo, resulta de gran importancia para lograr que el proceso de aprendizaje sea efectivo.

Respecto a la autorregulación del aprendizaje (ARA), esta debe entenderse como el proceso para la configuración del actuar y organización del entorno en función de los objetivos de aprendizaje planteados hacia un individuo, ya sea por él mismo, por un tercero o por el entorno (15,18) Por tanto, las estrategias para la ARA son en sí las estrategias que emplea el individuo para autorregular su aprendizaje, usualmente aplicadas frente a un entorno educativo poco favorable, en el que se presentan desafíos y se busca alcanzar el objetivo de aprender.

Siendo así, y teniendo en cuenta la importancia tanto de los EA (Estilos de Aprendizaje) como de las estrategias de ARA (Autorregulación del Aprendizaje) para los estudiantes en el contexto de adaptación posterior a la pandemia, se ha buscado establecer una relación entre estas variables. Según el estudio realizado por Sánchez-Cotrina E., (19), existe una relación significativa entre los

EA y la autorregulación del aprendizaje. Además, Mamani D., (20) encontró que los EA reflexivo y teórico presentan el mayor grado de relación con la ARA. Estudios como estos nos permiten comprender cómo los estudiantes se desempeñan mejor o peor en las diversas etapas de la ARA según sus EA, remarcando la importancia de interrelacionar ambas variables dentro del proceso de aprender.

Considerando lo mencionado, la problemática de la adaptación para el aprendizaje en estudiantes de odontología podría especialmente destacar en los estudiantes del actual 4to, 5to y 6to año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Esta delimitación se justifica porque, en los años superiores, los estudiantes desarrollan actividades preclínicas y/o clínicas y, por tanto, enfrentan exigencias prácticas más comparables en el proceso de transición entre virtualidad y presencialidad. En contraste, los años iniciales suelen concentrarse en asignaturas introductorias y de base con menor carga práctica o clínica, por lo que el patrón de demandas académicas y de adaptación puede diferir, afectando la comparabilidad con los objetivos del presente estudio. Además, la forma en la que se gestionó la enseñanza durante la época de pandemia en su facultad es muy similar a la considerada, además de haber sido una de las primeras facultades de Odontología en retomar las actividades presenciales. Asimismo, aún no se ha consolidado literatura que caracterice a las poblaciones estudiantiles de esta facultad en términos de EA y ARA, que son aspectos fundamentales al enfrentar esta situación. Como

investigador y estudiante formado en la FO-UNMSM siento el compromiso y deber de contribuir a la continua mejora de mi querida casa de estudios, en la que he podido identificar la problemática expuesta. Por lo tanto, la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos es un punto de partida para caracterizar a los estudiantes universitarios de odontología en función de sus EA y ARA, así como para explorar la relación entre ambas variables.

2.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuál es la relación entre Estrategias de Autorregulación y Estilos de Aprendizaje en Estudiantes de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pospandemia, 2025?

2.4 OBJETIVOS

Objetivo General: Determinar la relación entre Estrategias de Autorregulación y Estilos de Aprendizaje en Estudiantes de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pospandemia, 2025.

Objetivos específicos

1. Determinar los estilos de aprendizaje en los estudiantes de 4to, 5to y 6to año de la FO-UNMSM, 2025.
2. Determinar las estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de 4to, 5to y 6to año de la FO-UNMSM, 2025.
3. Establecer la relación entre la experiencia de virtualidad y las estrategias de autorregulación del Aprendizaje en los estudiantes de 4to, 5to y 6to año de la FO-UNMSM, 2025.
4. Establecer la relación entre las estrategias de autorregulación y estilos de aprendizaje en los estudiantes de 4to, 5to y 6to año de la FO-UNMSM, 2025.

2.5 JUSTIFICACIÓN

La importancia de la investigación radica en que la enseñanza adecuada debe basarse en el conocimiento de las categorías predominantes de la población a la que se aplica. Dado que los estudiantes se desenvuelven en una variedad de entornos, ya sea individualmente (fuera de la facultad) o colectivamente (dentro de la facultad), estos entornos pueden influir en mayor o menor medida en la determinación de las estrategias de ARA y los EA predominantes. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el estudio de los entornos implica variables que no serán directamente útiles para mejorar la enseñanza en el aula. Por lo tanto, antes de buscar los factores que

influyen en este resultado, es necesario conocer con qué nos enfrentamos. En este sentido, la importancia de este estudio está en que busca generar una caracterización inicial como primer paso para adaptar la enseñanza de manera efectiva al entorno presencial de educación -posterior a la pandemia de COVID-19- al que los estudiantes se enfrentan en la actualidad.

Aporte teórico, se fortalecerá la información disponible en materia de educación universitaria. La recopilación y organización de la información acerca de los estilos de aprendizaje y estrategias de autorregulación del aprendizaje en la población seleccionada, así como la evaluación de la posible interrelación entre ambas variables, permitirá establecer las bases para un estudio más profundo de estas y del cómo se manifiestan en la población de estudio. Dicha información contribuirá al conocimiento actual referente a educación universitaria y servirá como antecedente para nuevos estudios dentro del mismo ámbito.

Aporte práctico, aportar factibilidad para la reestructuración de la enseñanza a partir del conocimiento del comportamiento de las variables implicadas. Es decir, al conocer cuáles son los EA y estrategias de ARA predominantes, se puede dar una adecuación de las estrategias didácticas de enseñanza en busca de una mayor compatibilidad con los presentados por estudiantes. En la práctica tener conocimiento de estas variables podría permitir que se adecúe

la enseñanza a los EA predominantes y, de ser necesario, sugerir refuerzos a aquellos grupos con dificultades de compatibilidad.

Es relevante destacar que la evaluación de las estrategias de ARA adquiere mayor importancia a medida que los estudiantes avanzan en sus niveles académicos, especialmente en la etapa universitaria, donde se enfrentan a cargas académicas más intensas. Zimmerman (21), autor que propuso el concepto de autorregulación del aprendizaje, menciona que el aumento de responsabilidades y el estrés académico pueden afectar la independencia y la motivación del estudiante. En esa línea, si no se gestiona adecuadamente el tiempo y el manejo del estrés, se dificulta la implementación de estrategias de aprendizaje efectivas y puede aumentar el riesgo de problemas académicos (22).

Además de caracterizar los estilos de aprendizaje (EA) y las estrategias de autorregulación del aprendizaje (ARA), el estudio considera variables de contexto que pueden influir en estas dimensiones, tales como la experiencia de virtualidad, el sexo y la edad. Incorporar estas variables permite describir el perfil estudiantil con mayor precisión y aportar insumos más útiles para orientar medidas de acompañamiento y ajuste pedagógico de acuerdo con las características de la población evaluada.

Aporte social, es aplicable tanto a la población de estudio como a otros grupos humanos en los que se determinen los estilos de aprendizaje y estrategias de autorregulación del aprendizaje

predominantes. Se debe tener en cuenta que la adecuación de la enseñanza parte de la identificación y caracterización del discente, ya sean estudiantes universitarios u otro grupo poblacional similar.

2.6 FACTIBILIDAD

La presente investigación es considerada como factible/viable debido a los siguientes criterios:

Recursos materiales y económicos:

La recolección de datos, al darse mediante la técnica de encuesta autoaplicada, no implicó mayores gastos.

Al ser un estudio de tipo observacional y que las variables principales derivan de caracteres mentales, no existieron limitaciones respecto a la infraestructura necesaria para la recolección de los datos

Recursos humanos:

Como autor, al ser estudiante de la FO-UNMSM, el acceso a la población estuvo garantizado. Previamente se pidió autorización al Decanato.

Se contó con los recursos humanos necesarios para la recolección y análisis de los datos, así como la interpretación de los resultados.

Siendo así, se contó con los recursos de infraestructura, humanos y económicos necesarios para la ejecución de la investigación.

2.7 LIMITACIONES

- La omisión del rendimiento académico como variable impide analizar las implicancias de las diferentes categorías de ARA y EA en el ámbito universitario
- Aunque el estudio se enfocó en la población completa de estudiantes de tercer, cuarto y quinto año de la FO-UNMSM, se limita a una institución universitaria, lo que reduce su validez externa y por tanto su capacidad de extrapolación
- Al buscar caracterizar, en primera instancia, a la población de estudio en función de las variables ARA y EA, el estudio se restringe a un nivel relacional
- Al aplicarse la encuesta de forma presencial y en físico, aumentan las posibilidades de que los participantes no llenen en su totalidad las encuestas o se abstengan de participar
- Debido a que la técnica de recolección de datos fue encuesta autoaplicada, puede que existan sesgos debido a la falta de motivación de los sujetos por participar en el estudio

III. MARCO TEÓRICO

3.1 ANTECEDENTES:

López M. y Silva E. (2009) (23) Realizaron una investigación orientada a examinar la relación entre los estilos de aprendizaje, identificados mediante el instrumento CHAEA, y dos variables consideradas esenciales en el proceso formativo: la motivación y las estrategias de aprendizaje, evaluadas con el CEPEA. La muestra estuvo integrada por 108 estudiantes de tres carreras universitarias distintas, cuya edad se concentró principalmente entre los 20 y 24 años (83,2%). Los autores señalaron que la preferencia por un estilo de aprendizaje determinado se asocia con la puesta en práctica de estrategias afines a dicho estilo. Asimismo, evidenciaron que la motivación y las estrategias de aprendizaje modulan la manera en que el estilo propio del estudiante se expresa frente a distintas situaciones de aprendizaje.

Escurra-Mayaute L.M. (2011) (24) desarrolló un análisis psicométrico del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) en una muestra de 830 estudiantes universitarios de Lima. Para ello recurrió tanto a la Teoría Clásica de los Tests como al Modelo Rasch, con el propósito de examinar la validez y confiabilidad del instrumento.

Los hallazgos indicaron que el CHAEA presenta propiedades psicométricas adecuadas para su uso en universitarios peruanos, por lo que resulta útil para identificar diferencias individuales en los estilos de aprendizaje y para orientar la implementación de estrategias pedagógicas acordes con las características de cada estudiante.

Valdés M. y Pujol L. (2012) (25) analizaron la relación entre la autorregulación académica y los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer ingreso. En 214 alumnos, y para la medición se emplearon la Escala de Aprendizaje Autorregulado (PCR) y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Entre los resultados más relevantes, se observó que los estilos reflexivo y teórico se vincularon con la etapa de planificación, mientras que el estilo activo mostró asociación con la fase de control. Estos resultados sugieren que el modo en que el estudiante regula su aprendizaje puede variar según el estilo predominante.

Ortiz-Fernandez L. et al. (2014) (16) efectuaron un estudio con el fin de identificar los estilos y las estrategias de aprendizaje en estudiantes ingresantes de una Facultad de Odontología, y su relación con el rendimiento académico, en una muestra de 26 participantes. Para la recolección de información se utilizó el cuestionario Honey-Alonso (CHAEA) en su versión completa y el instrumento elaborado

por Gargallo para evaluar estrategias de aprendizaje en universitarios; el rendimiento académico fue estimado a partir del historial académico. Los resultados mostraron predominio del estilo teórico y de la estrategia motivacional; sin embargo, no se encontraron relaciones significativas entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

Freiberg A. et al. (2017) (26) Evaluaron la influencia de los estilos y las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios en 438 alumnos de distintas carreras de Buenos Aires, en un estudio correlacional Los estilos fueron evaluados mediante una adaptación universitaria del cuestionario CHAEA elaborada por Freiberg-Hoffmann y Fernández-Liporace;para las estrategias de aprendizaje se empleó el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI). Los autores hallaron correlaciones positivas y significativas, aunque de magnitud débil, entre el rendimiento académico y los estilos Convergente y Adaptador, así como con las estrategias de aprendizaje colaborativo y el uso de recursos para aprender. En conjunto, concluyeron que tanto los estilos como determinadas estrategias inciden en el desempeño académico, aunque su efecto varía según características académicas y sociológicas del alumnado.

Navea A. (2018) (27) Se evaluó los aspectos motivacionales, especialmente las metas, y las estrategias de aprendizaje presentes en una muestra de 511 estudiantes de ciencias de la salud pertenecientes a dos universidades privadas españolas, estudio correlacional. Para ello utilizó una versión adaptada y validada del cuestionario MSLQ. Entre los hallazgos principales destacaron, dentro del componente motivacional, la auto-interrogación, la meta de tarea y la adopción de múltiples metas. Asimismo, se identificaron elevadas correlaciones entre motivación y estrategias de aprendizaje, junto con una escasa utilización de la estrategia metacognitiva, lo que permitió plantear recomendaciones para la práctica educativa universitaria en ciencias de la salud.

Vera A. et al. (2019) (28) El objetivo fue reconocer los estilos y las estrategias de aprendizaje más utilizadas por estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción de Chile (N=147), además de analizar la relación de dichas estrategias con variables como sexo, edad y procedencia. Para medir los estilos se utilizó el Test de Estilos de Aprendizaje, y para las estrategias el CEVEAPEU. Los resultados indicaron que las estrategias más empleadas correspondieron al control metacognitivo y la autorregulación; además, se observó que las mujeres destacaron en el uso de estrategias relacionadas con la elaboración de esquemas y resúmenes, lo cual favorece el trabajo académico.

Altamirano-Droguett J. et al. (2019) (29) Investigaron los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios de Obstetricia de la Universidad de Concepción (N=208) y su relación con variables como la edad, el año de carrera y el rendimiento académico. Para la medición se empleó el cuestionario CHAEA de Honey y Alonso. Los resultados evidenciaron predominio del estilo reflexivo en el 50% de los estudiantes y de la combinación reflexivo-teórico en el 48%. Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico ($p = .001$), lo que sugiere un mejor desempeño en quienes presentan un perfil reflexivo. No se reportaron asociaciones significativas con la edad ni con el año de carrera.

Mamani B. (2021) (20) El objetivo de la investigación fue establecer la relación entre la autorregulación del aprendizaje y los estilos de aprendizaje en 80 estudiantes de Ingeniería Civil de una universidad privada. Se empleó un cuestionario con un índice de fiabilidad de 0,949, mientras que los estilos de aprendizaje fueron medidos mediante el Cuestionario CHAEA de Honey y Alonso. Los hallazgos mostraron que los estilos Activo y Pragmático no se relacionaron de forma significativa con la autorregulación del aprendizaje, mientras que los estilos Reflexivo y Teórico sí presentaron una asociación estadísticamente significativa. En consecuencia, el estudio concluyó

que existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y los estilos reflexivo y teórico, pero no con los estilos activo y pragmático.

Muñoz-Cabana M. (2021) (22)Examinó la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. La investigación siguió un enfoque descriptivo correlacional con diseño no experimental y utilizó un instrumento elaborado por la autora y validado mediante juicio de expertos. Los resultados, obtenidos con el coeficiente Rho de Spearman, evidenciaron una correlación positiva, aunque débil entre ambas variables (Rho = 0,285), con significancia estadística menor a 0,05 (p = 0,000). En conclusión, se estableció una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico, resaltando el papel de la autoeficacia académica como un subproceso importante dentro de este vínculo.

Espeza L. y Flores M. (2021) (30) Tuvieron como finalidad evaluar las propiedades psicométricas del instrumento SRSI-SR y generar datos normativos para su aplicación en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 356 estudiantes. Tras realizar análisis factorial confirmatorio, validez convergente y divergente, estimaciones de confiabilidad y análisis de

invariancia, los autores reportaron índices de ajuste satisfactorios. El estudio concluyó que el SRSI-SR es un instrumento pertinente, claro y relevante, además de proporcionar datos normativos útiles para la interpretación de las puntuaciones obtenidas por universitarios limeños.

León-Sánchez y Barrera-García (2022) (31) El propósito del estudio fue examinar los estilos y enfoques de aprendizaje en 221 estudiantes de Psicología pertenecientes a tres semestres distintos,. Para ello utilizaron los cuestionarios CHAEA y R-SPQ-2F. Los resultados mostraron que el estilo Reflexivo fue el más preferido por los estudiantes, mientras que el Activo fue el menos elegido. No se hallaron diferencias significativas entre los semestres evaluados. Además, se observó una tendencia hacia el enfoque profundo de aprendizaje, en lugar del superficial. El análisis de correlación reveló relaciones positivas y fuertes entre el enfoque profundo y los estilos Reflexivo, Teórico y Pragmático. Los autores destacaron, además, que los instrumentos empleados presentaron una adecuada consistencia psicométrica.

Carpio-Huamani C. y Huamani-Collante S. (2022) (32) Realizaron un estudio para evaluar la relación entre estilos de aprendizaje, inteligencia emocional y hábitos de estudio. Estudio correlacional en

240 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de una institución pública de Arequipa, Para ello utilizaron el Cuestionario Abreviado de Estilos de Aprendizaje CHAEA, junto con instrumentos adaptados al contexto peruano para medir inteligencia emocional y hábitos de estudio. Los resultados evidenciaron predominio de los estilos activo y reflexivo en la muestra estudiada, así como correlaciones significativas entre dichos estilos y hábitos de estudio efectivos. Estos hallazgos refuerzan la importancia de considerar los estilos de aprendizaje en el fortalecimiento de hábitos académicos.

Flores D. (2022) (33) Buscó determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en 74 estudiantes de enfermería técnica de un instituto superior de Trujillo. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional, no experimental y transversal. Para la recolección de información se emplearon dos cuestionarios: el CHAEA de Honey-Alonso para estilos de aprendizaje y el instrumento de estrategias metacognitivas de Escudero Saldarriaga. Los datos se analizaron mediante el coeficiente Rho de Spearman. Los resultados indicaron niveles altos en los distintos estilos de aprendizaje: pragmático (81,1%), reflexivo (89,2%), activo (59,5%) y teórico (94,6%). En cuanto a la relación entre estilos y estrategias metacognitivas, únicamente el estilo activo presentó una correlación significativa (Rho = 0,306; p = 0,008), mientras que los estilos pragmático, reflexivo y teórico no

evidenciaron asociación significativa. La autora concluyó que las estrategias metacognitivas se relacionan solo con el estilo activo.

Vargas C. (2023) (34) Realizó un estudio correlacional en una muestra de 220 estudiantes de Medicina de una universidad privada de Lima, con el propósito de establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas. Para ello se utilizaron el instrumento CAME 40, adaptación del CHAEA de Honey-Alonso, y el Inventario de Estrategias Metacognitivas. El estudio concluyó que existe una relación significativa entre ambas variables y, además, que el grado de asociación difiere según cada estilo de aprendizaje.

Sánchez-Cotrina E. (2023) (19) Efectuó un estudio orientado a determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y la autorregulación en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín – Rioja, durante el año 2022.en un estudio correlacional en 525 participantes y la muestra por 145 estudiantes de pregrado del primero al décimo ciclo. Se utilizó un cuestionario de elaboración propia conformado por 40 ítems en escala de Likert de 1 a 5. El estudio concluyó que los estudiantes presentan perfiles innovadores, reflexivos, teóricos y prácticos; asimismo, en cuanto a autorregulación, muestran características metacognitivas, cumplimiento oportuno de tareas,

procesamiento de información y evaluación. Finalmente, se reafirmó que los estilos de aprendizaje se relacionan significativamente con la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes de educación.

3.2 BASES TEÓRICAS:

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

La Autorregulación del Aprendizaje (ARA) es un constructo psicológico que describe el proceso mediante el cual los estudiantes organizan su actividad académica y su entorno con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje establecidos tanto por sus docentes como por ellos mismos. Este proceso se caracteriza por la autonomía, la automotivación y el uso de estrategias metacognitivas que optimizan el rendimiento académico (15).

Teorías de la Autorregulación del Aprendizaje

El concepto inicial de ARA fue desarrollado por Zimmerman (21), quien se basó en la teoría del aprendizaje social de Alfred Bandura. Bandura propuso que los individuos regulan su comportamiento en función de las influencias del entorno y el aprendizaje por

observación (18). Desde esta perspectiva, la ARA se entiende como un proceso activo en el que el estudiante establece sus metas, supervisa su progreso y ajusta sus estrategias según los resultados obtenidos.

Otra teoría relevante en la autorregulación es la Teoría de la Autorregulación de Pintrich (35), la cual sugiere que la ARA involucra cuatro fases: planificación, monitoreo, control y reflexión. Cada una de estas fases permite al estudiante evaluar sus métodos de estudio y mejorar su desempeño académico.

Además, Winne y Hadwin (36) desarrollaron un modelo de autorregulación basado en la cognición y la metacognición, destacando que el aprendizaje autorregulado es un proceso de construcción activa de conocimiento donde los estudiantes modifican sus estrategias según las demandas de la tarea y sus propias capacidades.

Fases de la Autorregulación del Aprendizaje

El desarrollo de la ARA varía entre individuos, pero Zimmerman (37) propuso en el año 2000 un ciclo de tres fases fundamentales en este proceso:

1. Previsión: El estudiante establece objetivos y diseña un plan de acción para alcanzarlos. Durante esta fase, se utilizan estrategias como la autoevaluación y la planificación de tareas.
2. Ejecución: Se implementa el plan diseñado, monitoreando las acciones realizadas en función de los objetivos establecidos. Aquí se incluyen estrategias como la gestión del tiempo, la organización del entorno y la búsqueda de recursos adecuados para el aprendizaje.
3. Autorreflexión: Se evalúan las estrategias empleadas y los resultados obtenidos, permitiendo ajustes para mejorar el aprendizaje en futuros ciclos. En esta fase, los estudiantes pueden utilizar el autojuicio y la autoevaluación como herramientas para fortalecer su desempeño.

Estas fases conforman un ciclo continuo que facilita la mejora constante de las estrategias de aprendizaje del estudiante.

Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje

Las estrategias de ARA pueden clasificarse en tres categorías principales: cognitivas, metacognitivas y motivacionales (4).

- Estrategias cognitivas: incluyen la repetición, elaboración y organización de la información, mejorando la retención y comprensión del contenido académico.

- Estrategias metacognitivas: involucran la planificación, monitoreo y regulación del proceso de aprendizaje; los estudiantes que las emplean son más conscientes de su propio aprendizaje y ajustan sus métodos según sea necesario.

- Estrategias motivacionales: se centran en autorregular la motivación y las emociones mediante establecimiento de metas, automotivación y control del entorno

Instrumentos de Evaluación de la ARA

Para evaluar la ARA, existen diversos instrumentos, entre ellos el *Self-Regulation Strategy Inventory—Self Report* (SRSI-SR), desarrollado por Cleary en el 2006 (38) para ser aplicado en estudiantes de niveles avanzados de secundaria, constando de 28 ítems y estando orientado a abarcar tres tipos de estrategias de aprendizaje:

a) Gestión del ambiente y la conducta

b) Búsqueda y aprendizaje de la información

c) Conducta regulatoria inadecuada

Años después, Hernández y Camargo (15) llevaron a cabo un estudio en el que se tradujo el instrumento al español y se enfocó en estudiantes universitarios latinoamericanos, ajustándolo de manera

que ya no se direccionara a un área académica en particular y se evaluaran cuatro factores:

1- Hábitos inadecuados de regulación

2- Organización del entorno

3- Búsqueda de información

4- Organización de la tarea

El instrumento consta de 18 ítems y cada uno es medido en una escala de Likert del 1 al 5 según niveles de frecuencia.

Otro instrumento utilizado para evaluar la ARA es el *Academic Self-Regulation Learning Scale* (A-SR-L), desarrollado por Magno (39) en 2010. Este cuestionario mide siete factores de la ARA y emplea una escala de Likert para evaluar sus 55 ítems, lo que lo convierte en un instrumento extenso.

En el presente estudio se utilizó el SRSI-SR, el cual ha sido validado en población universitaria peruana. Rodríguez M. (40) analizó sus propiedades psicométricas en una muestra de 312 estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, encontrando adecuados índices de ajuste y suficiente consistencia interna. El estudio concluyó que el SRSI-SR es un instrumento válido y confiable,

aunque sugiere continuar investigando esta variable debido a la escasez de antecedentes en el contexto local.

ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los Estilos de Aprendizaje (EA), según Keefe (17), se definen como "rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interactúan y responden a su entorno de aprendizaje". Esta definición ha sido respaldada por diversos estudios en el campo, ya que identifica los principales aspectos que componen el constructo EA: cognitivos (formas de conocer), afectivos (motivación y expectativas) y fisiológicos (biotipos y neurofisiología) (25).

Caizapanta J. (41) menciona que cada individuo aprende con su propio estilo en función de diversos factores biológicos, psicológicos y culturales, lo que genera una interacción única con la información presentada. En este sentido, un estilo de aprendizaje puede entenderse como la manifestación peculiar, original y relativamente estable del proceso de aprendizaje de un sujeto. Pese a la existencia de múltiples definiciones, todas apuntan en una misma dirección y pueden agruparse bajo un concepto moldeable que permite su aplicación en diversos contextos educativos.

Los EA deben entenderse como las diversas formas en que los estudiantes abordan el proceso de aprendizaje. Idealmente, cada

individuo sería capaz de enfrentar de manera efectiva y equilibrada los diferentes escenarios que se presentan durante dicho proceso. Sin embargo, en la realidad, cada persona posee fortalezas y debilidades particulares, lo que da lugar a los estilos de aprendizaje como manifestaciones de ciertas etapas del ciclo de aprendizaje en los entornos en los que se desenvuelve el individuo

Modelos y Tipos de Estilos de Aprendizaje

A lo largo del tiempo, diversos investigadores han propuesto modelos teóricos para clasificar los estilos de aprendizaje. Entre los más influyentes se encuentran:

1.Modelo de Kolb (Experiential Learning Model - ELM)

Kolb (42) desarrolló un modelo de aprendizaje experiencial basado en un ciclo de cuatro etapas:

- Experiencia concreta: Aprendizaje a través de la vivencia directa de situaciones.
- Observación reflexiva: Análisis y reflexión sobre la experiencia.
- Conceptualización abstracta: Generalización de principios y teorías a partir de la experiencia.

- Experimentación activa: Aplicación de lo aprendido en nuevas situaciones.

De acuerdo con estas etapas, Kolb estableció cuatro estilos de aprendizaje:

- Divergente: Prefiere la observación y la experiencia concreta.
- Asimilador: Prioriza la conceptualización abstracta y la observación.
- Convergente: Se basa en la conceptualización abstracta y la experimentación activa.
- Acomodador: Aprende mejor a través de la experiencia concreta y la experimentación activa.

2.Modelo de Honey y Mumford (CHAEA)

Basándose en el modelo de Kolb, Honey y Mumford desarrollaron el "Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)", el cual clasifica los estilos en cuatro categorías (43):

- Activo: Individuos que se involucran con entusiasmo en nuevas experiencias, disfrutan el cambio y el desafío, y se aburren con tareas prolongadas. Son participativos y orientados al grupo.

- Reflexivo: Personas que observan y analizan detalladamente antes de tomar decisiones. Prefieren evaluar diversas perspectivas y recopilar información antes de actuar.
- Teórico: Individuos que estructuran su aprendizaje de manera lógica y secuencial, disfrutan del análisis y la síntesis, y prefieren la racionalidad sobre la subjetividad.
- Pragmático: Sujetos que buscan la aplicación práctica del conocimiento, son directos y eficientes, y se impacientan con la teoría excesiva.

3.Modelo de Felder y Silverman

Felder y Silverman proponen un modelo orientado a la enseñanza de la ingeniería, pero con aplicabilidad en diversas disciplinas (44). Su clasificación incluye:

- Sensitivo vs. Intuitivo: Sensitivos prefieren hechos y procedimientos; intuitivos buscan conceptos y teorías.
- Visual vs. Verbal: Visuales aprenden mejor con imágenes; verbales, con palabras habladas o escritas.
- Activo vs. Reflexivo: Activos aprenden mejor interactuando; reflexivos, procesando internamente la información.
- Secuencial vs. Global: Secuenciales aprenden en pasos lógicos; globales, de manera holística y desestructurada.

4.Modelo VARK (Visual, Auditory, Reading/Writing, Kinesthetic)

Fleming y Mills propusieron el modelo VARK, basado en las preferencias sensoriales (45):

- Visual: Aprendizaje a través de gráficos, diagramas y mapas conceptuales.
- Auditivo: Preferencia por escuchar explicaciones y discusiones.
- Lectura/Escritura: Aprendizaje mediante la lectura y la escritura de textos.
- Kinestésico: Aprendizaje mediante la experiencia práctica y la manipulación.

Instrumentos para la Evaluación de los Estilos de Aprendizaje

Para caracterizar los estilos de aprendizaje en una muestra poblacional, se dispone de diversos instrumentos, entre ellos el "Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)" (8,46), ampliamente utilizado en educación superior. Este permite identificar los estilos predominantes en un individuo, mostrando combinaciones de los estilos Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático en distintas proporciones. Así, este instrumento puede ser una

herramienta valiosa para mejorar el enfoque pedagógico y la planificación didáctica.

Para la evaluación de esta variable se utilizó el instrumento "Cuestionario Honey- Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) simplificado – 32". Instrumento desarrollado por Alonso et al. En el 2007 (8) bajo el nombre de CHAEA, pero que luego fue simplificado por Vega y Patino en el 2013 (46).

Originalmente consta de 80 ítems que se encuentran divididos en grupos de 20, encontrándose dentro de los 4 estilos de aprendizaje considerados: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático.

Cada ítem es medido en una escala de Likert del 1 al 5 según niveles de preferencia.

El cuestionario no es restrictivo a los 4 tipos de aprendizaje presentados, sino que también se presentan combinaciones de los estilos e incluso una categoría de "indefinido"·

Luego de ser simplificado, el número de ítems se redujo a 32, tomando aquellos con mayor significancia al momento de determinar cierto estilo de aprendizaje. Además, la simplificación lleva a cambiar la categoría de "moderada" por "intermedia" en la escala de medición.

Este instrumento ya ha sido validado y aplicado en población universitaria peruana (16).

Relación entre Estilos y Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje

El proceso de aprendizaje, como se mencionó anteriormente, es cíclico pero varía según los estilos predominantes en cada individuo. Las preferencias en el aprendizaje determinan una mayor facilidad en ciertas etapas del ciclo de aprendizaje. Además, los estilos de aprendizaje están estrechamente relacionados con las estrategias de aprendizaje, es decir, los métodos utilizados por los estudiantes para procesar y retener la información.

López y Silva (23) investigaron la relación entre los estilos de aprendizaje, medidos a través del CHAEA, y variables fundamentales en el aprendizaje como la motivación y las estrategias de aprendizaje. Su estudio concluye que la adopción de un determinado estilo de aprendizaje está asociada con la activación de estrategias correspondientes a ese estilo. Asimismo, Vargas K. et al. (47) exploraron la relación entre los EA y la motivación académica, concluyendo que cada estilo tiene un componente emocional, afectivo y sentimental determinante en el desarrollo de ciertas competencias.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, estas refieren tanto a la organización de los procesos mentales como al pensamiento desde

el momento en que se recibe un estímulo hasta que se produce una respuesta final. En otras palabras, consisten en secuencias o conjuntos de habilidades utilizadas para alcanzar un objetivo específico. Además, se consideran comportamientos planificados que incluyen componentes cognitivos, afectivos y motores, los cuales los estudiantes emplean para enfrentar situaciones de aprendizaje, ya sean generales o específicas, y para facilitar la toma de decisiones en contextos educativos. (48)

Por otro lado, Camizán H. et al. (49) definen las estrategias de aprendizaje como actividades “conscientes e intencionales” que guían las acciones para alcanzar metas de aprendizaje. Estas estrategias son complementarias y permiten la “recepción, adquisición y aplicación” del conocimiento en distintos niveles y contextos.

En conclusión, comprender los estilos de aprendizaje y su relación con las estrategias utilizadas por los estudiantes es fundamental para optimizar los procesos educativos y mejorar la efectividad del aprendizaje en el ámbito universitario

3.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Autorregulación del aprendizaje:

Constructo psicológico que se refiere al proceso mediante el cual el estudiante configura su actividad y organiza su entorno con el objetivo de alcanzar los objetivos que se le imponen, o que él mismo se impone, en relación a una actividad académica. Este proceso se lleva a cabo de manera autónoma y motivada. (15)

Estilo de aprendizaje:

Los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes (estudiantes) perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. (17)

Forma en que cada individuo utiliza métodos o estrategias personales al aprender algo. Aunque las estrategias específicas pueden variar según lo que se esté aprendiendo, cada persona tiende a desarrollar preferencias generales. Estas preferencias o inclinaciones hacia ciertos métodos de aprendizaje en particular conforman nuestro estilo de aprendizaje (46).

Metodología Pedagógica:

Conjunto de estrategias, técnicas y enfoques que los docentes utilizan para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas metodologías se basan en principios pedagógicos y psicológicos que

buscan optimizar la comprensión y el desarrollo de los estudiantes, promoviendo la participación activa y el pensamiento crítico. (50)

Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje:

Técnicas que los estudiantes emplean para gestionar y dirigir su propio aprendizaje. Estas incluyen la planificación, el establecimiento de metas, la autoobservación, la autoevaluación y la autorreflexión, con el objetivo de mejorar la eficacia y eficiencia en el proceso educativo. La autorregulación permite a los estudiantes tomar control de su aprendizaje, adaptándose a diferentes contextos y desafíos. (51) Se pueden clasificar en niveles.

3.4 HIPÓTESIS

Hipótesis alterna (H1):

Existe relación significativa entre las estrategias de autorregulación del aprendizaje y los estilos de aprendizaje en estudiantes de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el periodo pospandemia (2025).

Hipótesis nula (H0):

No existe relación significativa entre las estrategias de autorregulación del aprendizaje y los estilos de aprendizaje en estudiantes de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de

3.5 VARIABLES DE ESTUDIO

Variable Independiente: Estrategias de autorregulación del aprendizaje

Variable dependiente: Estilos de aprendizaje

Covariables: edad, sexo, experiencia de virtualidad, año de estudios

3.6 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variables	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Escala	Valor de la escala
Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje	Proceso mediante el cual el estudiante organiza su actividad y entorno para alcanzar objetivos académicos de forma autónoma y motivada.	Hábitos inadecuados de regulación	Tendencia a evitar o abandonar tareas ante dificultades en el aprendizaje	Ordinal	Bajo Medio Alto
		Organización del entorno	Grado de control del ambiente físico para facilitar el estudio		
		Búsqueda de información	Nivel de iniciativa para buscar información complementaria o resolver dudas académicas		
		Organización de la tarea	Capacidad para planificar y gestionar el tiempo y los recursos de estudio		
Estilos de Aprendizaje	Rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que indican cómo los estudiantes perciben e interactúan con el entorno de aprendizaje.	EA Activo	Preferencia por actuar de forma espontánea, involucrarse en nuevas experiencias y expresar emociones de manera abierta	Nominal	Activo Reflexivo Teórico Pragmático
		EA Reflexivo	Tendencia a observar, analizar cuidadosamente la información y considerar múltiples perspectivas antes de actuar		
		EA Teórico	Preferencia por la lógica, el orden, la coherencia y la búsqueda de fundamentos teóricos para comprender la realidad		
		EA Pragmático	Orientación hacia la aplicación práctica del conocimiento, búsqueda de resultados concretos y eficiencia en las acciones		
Covariable Edad	Tiempo transcurrido en años desde el nacimiento del sujeto	Tiempo de vida	Años cumplidos	De intervalo	17-20, 21-24, 25 a más
Covariable Sexo	Condición biológica del sujeto según características fenotípicas	Tipos	Sexo biológico del participante	Nominal	Masculino, Femenino
Covariable Experiencia de Virtualidad	Reporte del estudiante sobre haber cursado asignaturas en modalidad virtual durante la pandemia por COVID-19	Transformación de la experiencia humana a través de la digitalización	Respuesta afirmativa o negativa	Nominal	Sí, No
Año de estudios	Nivel académico que cursa el estudiante dentro de la carrera	Progreso académico	Año académico durante 2025 en FO-UNMSM	Ordinal	4to, 5to, 6to

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

Es una investigación de enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo correlacional, transversal. (52)

- Cuantitativo, ya que los datos analizados se expresaron numéricamente.
- No experimental, debido a que no se manipularon las variables abordadas.
- Correlacional, ya que se buscó establecer la relación entre dos variables, evaluando su magnitud (fuerza de correlación).
- Transversal, debido a que los datos se midieron en un solo momento en el tiempo.

4.1 Población y muestra

Población: Estudiantes matriculados de la FO-UNMSM durante el periodo académico 2025 que cursen el 4to, 5to o 6to año de pregrado, 204 estudiantes

- **Unidad de muestreo:** Estudiante de pregrado de la Facultad de Odontología
- **Tipo de muestreo:** Se aplicó el tipo de muestreo probabilístico estratificado.

- **Tamaño de la muestra:** Se obtuvo aplicando la fórmula estadística de proporciones para una población finita.

$$N = \frac{NZ^2pq}{(N-1)\,d^2 + Z^2pq}$$

Donde:

N= Tamaño de la población

Z= Nivel de significancia 95%

P=Proporción de pacientes con nivel aceptable de conocimiento 50%

D=Nivel de precisión 5%

- **Muestra:** Para determinar la muestra se aplicó la fórmula para poblaciones finitas a un nivel de confianza del 95%. Datos obtenidos de las listas oficiales de estudiantes; del total de alumnos matriculados que cursaban 4to, 5to y 6to (204 alumnos) se determinó una muestra mínima de 140 estudiantes. A esto se aplicó el muestreo estratificado, determinándose la muestra por año de estudios. (Tabla 1)

Fórmula: $$n_h = \frac{n * N_h}{N}$$

n_h = muestra requerida del estrato

n = muestra requerida total

N_h = sujetos del estrato

4to año = 140 x 76/204 5to año = 140 x 41/204 6to año = 140 x 87/204

Tabla 1. Distribución de la población y asignación muestral por año de estudios en estudiantes de Odontología de la FO-UNMSM, 2025

Nominación	Número total de estudiantes	Muestra
Estudiantes que cursan 6to año de estudios durante el periodo 2025	87	60
Estudiantes que cursan su 5to año, 2025	41	28
Estudiantes que cursan su 4to año, 2025	76	52
Total	204	140

Fuente: Elaboración propia

La muestra mínima planificada fue de 140 estudiantes, definida mediante un esquema de muestreo estratificado por año de estudios (4.º, 5.º y 6.º) y con asignación proporcional inicial según el tamaño de cada estrato. Durante el trabajo de campo se obtuvo un número mayor de encuestas válidas (n = 155) debido a la mayor disponibilidad y participación de estudiantes que cumplían los criterios de inclusión y otorgaron su consentimiento. Considerando que el tamaño calculado representaba un mínimo requerido, se decidió incluir todos los cuestionarios completos y válidos para no perder información recolectada y mejorar la precisión de las estimaciones. Este incremento se manejó manteniendo la lógica de estratificación; es decir, se procuró que la distribución final por año de estudios conserve una proporcionalidad semejante a la de la

población, evitando sesgos por sobrerrepresentación de algún estrato.

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados de la FO-UNMSM durante el periodo académico 2025 que cursen 4to, 5to o 6to año del pregrado
- Estudiantes que pertenezcan a las “bases” 2020, 2021 o 2022
- Estudiantes que hayan llevado al menos un año de la carrera en modalidad virtual (requiriendo a esta población en específico debido a la adaptación del aprendizaje experimentada, según se indica en la justificación).
- Estudiantes que hayan firmado el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que se encuentren estudiando en la facultad por programa de intercambio académico.
- Estudiantes no regulares, considérese aquellos que no estén correctamente inscritos en el semestre académico y que no estén llevando la mayoría de los cursos correspondientes a su año de estudio.
- Estudiantes que no hayan llenado completamente los instrumentos.

4.2 Procedimientos y Técnicas de recolección de datos

Procedimiento

Se realizaron los siguientes pasos para la ejecución del proyecto:

1. Solicitud de permiso a las autoridades institucionales correspondientes.
2. Selección de instrumentos validados.
3. Realización de prueba piloto (presencial) : determinación de muestra, comprobación de instrumentos, análisis de confiabilidad, procesamiento y análisis de información.
4. Recolección de los datos para el estudio (presencial):

    Consentimiento informado: Entrega y firma (Anexo 1)

    Datos epidemiológicos y estudiantiles

Prueba Piloto

Para evaluar la confiabilidad de los instrumentos aplicados, se realizó una prueba piloto con 49 estudiantes que presentaban características similares a la muestra definitiva. Siendo estos estudiantes matriculados de la FO-UNMSM durante el periodo académico 2024 que cursen 6to año de pregrado. La consistencia interna fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. (Tabla 2)

Tabla 2. Alfa de Cronbach en prueba piloto

Instrumento	Subescala / Dimensión	N° de ítems	Alfa de Cronbach	Magnitud de confiabilidad
SRSI-SR	Total	18	0.662	Cuestionable
CHAEA-32	Total	32	0.904	Excelente
CHAEA-32	Activo	8	0.580	Pobre
CHAEA-32	Reflexivo	8	0.887	Buena
CHAEA-32	Teórico	8	0.840	Buena
CHAEA-32	Pragmático	8	0.802	Buena

Nota. Rangos de magnitud: $\alpha < 0.50$ = Inaceptable; $0.50 \leq \alpha < 0.60$ = Pobre; $0.60 \leq \alpha < 0.70$ = Cuestionable; $0.70 \leq \alpha < 0.80$ = Aceptable; $0.80 \leq \alpha < 0.90$ = Buena; $\alpha \geq 0.90$ = Excelente

Fuente: Elaboración propia

El instrumento SRSI-SR obtuvo un coeficiente de 0.662, lo que representa un nivel de confiabilidad cuestionable. En el caso del CHAEA-32, el valor global fue de 0.904, evidenciando una confiabilidad excelente. Al analizar los estilos de aprendizaje por separado, se obtuvieron valores de 0.580 para el estilo activo (confiabilidad pobre), 0.887 para el reflexivo (buena), 0.840 para el teórico (buena) y 0.802 para el pragmático (buena). Estos resultados reflejan que ambos instrumentos presentan una consistencia interna suficiente para su aplicación en el estudio principal, dando fiabilidad a las mediciones realizadas.

Técnica de recolección de datos

Se realizó mediante la aplicación de dos instrumentos validados, utilizando la técnica de encuesta autoaplicada presencial; incluyendo el consentimiento informado.

Se incluyó una ficha para obtener datos referentes a la situación del estudiante en la FO- UNMSM, y así considerar los criterios de inclusión y exclusión previo al vaciado de datos.

Identificación de los Estilos de aprendizaje; Instrumento CHAEA-32 (Anexo 2)

Se utilizó el Cuestionario CHAEA simplificado–32, adaptado por Vega y Patiño en el 2013 (46) y utilizado en población universitaria peruana por Ortiz y cols. en el 2014 (16), para identificar los Estilos de Aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. El instrumento está conformado por 32 ítems, distribuidos en 4 secciones de 8 preguntas cada una, correspondiendo a cada estilo de aprendizaje.

Cada ítem es respondido en una escala Likert de 1 a 5, donde:

- 1: representa el mínimo acuerdo o identificación con la afirmación, y
- 5: representa el máximo acuerdo o identificación.

A través de este instrumento es posible determinar la predominancia de cada estilo de aprendizaje en la población estudiada, permitiendo obtener un perfil claro y práctico para la investigación.

Instrumento CHAEA-32 y su escala de medición

Escala de nivel de preferencia	Escala Likert
Muy Alta	5
Alta	4
Moderada / Intermedia	3
Baja	2
Muy baja	1

Cantidad de ítems según categoría a medir:

Estilo de aprendizaje	Cantidad de ítems
Activo	8
Reflexivo	7
Teórico	8
Pragmático	9

Estructura y componentes del instrumento CHAEA-32 con el número de ítem ocupado en el cuestionario original (CHAEA):

Estilo	Ítem	Nro de ítem
Activo	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias	3
	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento	27
	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente	35
	Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas	37
	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión	43
	Me gusta buscar nuevas experiencias	51
	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas	74
	Suelo dejarme llevar por mis intuiciones	77
Reflexivo	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión	18
	Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes	19
	Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones	31
	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor	32
	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión	63

	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas	69
	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo	70
Teórico	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente	11
	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas	17
	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo	21
	Tiendo a ser perfeccionista	33
	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras	54
	Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro	64
	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan	71
	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden	78
Pragmático	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos	1
	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas	24
	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico	38
	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas	40
	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas	47
	Me gusta experimentar y aplicar las cosas	52

	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas	53
	Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones	56
	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente	57

Evaluación de las Estrategias para la Autorregulación del Aprendizaje; Instrumento SRSI-SR (Anexo 2)

Se empleó el instrumento Self-Regulation Strategy Inventory-Self Report (SRSI-SR), adaptado y validado para estudiantes universitarios por Hernández y Camargo en el 2017 (15). El instrumento consta de 28 ítems, organizados en cuatro factores:

- Hábitos inadecuados de regulación
- Organización del entorno
- Búsqueda de información, y
- Organización de la tarea.

Cada ítem es respondido en una escala Likert de 1 a 5, donde:

- 1: representa la frecuencia mínima, y
- 5: la frecuencia máxima con la que el estudiante aplica la estrategia correspondiente

A través de este instrumento es posible evaluar la frecuencia y tipo de estrategias de autorregulación del aprendizaje utilizadas por la población estudiada, permitiendo obtener un perfil claro y práctico que contribuye a comprender y apoyar el fortalecimiento de hábitos de estudio eficaces en la investigación.

Luego de obtener el puntaje global de autorregulación, la variable se recategorizó en ordinal, indicando Niveles de autorregulación del aprendizaje; pudiendo ser Bajo, Medio y Alto según el puntaje obtenido. Ello con el propósito de facilitar la interpretación y la comunicación de los resultados. Esta clasificación permite resumir el desempeño en categorías amplias y comparables, evitando una fragmentación excesiva que dificultaría la lectura y el análisis. Asimismo, la utilización de un número mayor de categorías (por ejemplo, subniveles como medio-bajo o medio-alto) generó una distribución más dispersa, con frecuencias muy reducidas o incluso nulas en algunas categorías, lo que limita la utilidad de los cruces de variables y puede afectar la estabilidad de las estimaciones. En ese sentido, la categorización en bajo, medio y alto constituye una decisión metodológica orientada a mantener claridad analítica y asegurar una distribución suficiente por categoría para los análisis descriptivos e inferenciales realizados.

Instrumento SRSI-SR y su escala de medición

Escala de nivel de preferencia	Escala Likert
Siempre	5
Casi siempre	4
A veces	3
Casi nunca	2
Nunca	1

Estructura y componentes del instrumento:

Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios (SRSI-SR)		
Factor I: Hábitos inadecuados de regulación	**1**	Cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor
	2	Evito preguntar en clase cuando no entiendo el tema
	3	Me rindo fácilmente cuando no entiendo algo
	4	Cuando estoy estudiando ignoro los temas que son difíciles de entender
	5	Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando
Factor II: Organización del entorno	**6**	Intento estudiar en un sitio tranquilo
	7	Intento estudiar en un lugar sin distracciones (ruido, gente hablando)
	8	Me aseguro de que nadie me distraiga cuando estoy estudiando

	9	Permito que las personas me interrumpan cuando estoy estudiando
	10	Termino todas mis actividades académicas antes de iniciar otro tipo de actividades
Factor III: Búsqueda de información	**11**	Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase
	12	Busco material complementario de los temas vistos en clase
	13	Investigo cuando no entiendo algo sobre las tareas que me dejan
Factor IV: Organización de la tarea	**14**	Planeo en qué orden realizaré mis actividades académicas
	15	Coordino mi tiempo de acuerdo a las actividades académicas asignada
	16	Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio
	17	Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases
	18	Antes de empezar a estudiar, pienso cuál es la mejor forma de hacerlo

Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje:

Nivel de desempeño	**Rango**
Alto	61 a 90
Medio	31 a 60
Bajo	1 a 30

4.3 Procesamiento de datos

El procesamiento y análisis de datos se realizaron utilizando el software STATA versión 15, el cual se seleccionó por su robustez en el manejo de grandes volúmenes de información y por su eficiencia en la ejecución de pruebas estadísticas avanzadas, como simulaciones de tipo Monte Carlo. Inicialmente se consideró el uso de SPSS; sin embargo, debido a limitaciones de estabilidad y velocidad en la ejecución de ciertos procedimientos, se optó por migrar a STATA, garantizando así un análisis más confiable y preciso.

4.4 Análisis de resultados

Se efectuó un análisis descriptivo y un bivariado según la naturaleza de las variables. Para el análisis descriptivo, se presentaron frecuencias y porcentajes. Para el análisis bivariado, se realizaron pruebas de X2 de independencia, aplicando Fisher de ser necesario y reportando el tamaño de efecto con V de Cramer cuando correspondió. Como complemento, y en busca de establecer relación, se realizaron contrastes bilaterales con confiabilidad $\alpha=0.05$ en las pruebas de Kruskal-Wallis, Tao de Kendall y Spearman, ajustando las variables a categóricas cuando fue necesario.

4.5 Aspectos éticos

Para la ejecución de la presente investigación, se siguieron los principios de la Declaración de Helsinki, adoptada por la 18° Asamblea Médica Mundial (53).

Se respetó la confidencialidad, manteniendo el anonimato de los participantes. La participación fue voluntaria y se dispuso de un consentimiento informado, el mismo que cada participante leerá y firmará, dando su conformidad y aceptando participar en el estudio. (Anexo 1)

Previa a la aplicación del instrumento, se presentó el proyecto al comité de ética de la FO-UNMSM, asegurándose de cumplir con los estándares solicitados. (Anexo 3)

V. RESULTADOS

La muestra estuvo conformada por 155 estudiantes de Odontología, donde predominó el sexo femenino con el 69.7% estudiantes; el 30,3% (n=47) estudiantes fueron de sexo masculino. En cuanto al rango de edad, la mayoría perteneció al grupo de 21 a 24 años, 71.6% (n=111) estudiantes, seguido del grupo de 25 años a más, 20.0% (n=31).

Respecto al año de estudios, predominó el sexto año, 41.3% (n=64) estudiantes, mientras que el 32.9% (n=51) cursaban cuarto año y 25.8% (n=40) quinto año.

En relación con la experiencia de virtualidad, se observó un claro predominio de quienes continuaron con modalidad virtual, siendo 98.1% (n=152) estudiantes y el 1.9% (n=3) que no lo hicieron. (Tabla 3)

Tabla 3. Distribución según Sexo, Rango de edad, Año de estudios y Experiencia de Virtualidad en estudiantes de Odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 20

Variable	Categoría	N	%
Sexo	Masculino	47	30.3
	Femenino	108	69.7
Rango de edad	17-20	13	8.4
	21-24	111	71.6
	25 a mas	31	20
Año de estudios	4to	51	32.9
	5to	40	25.8
	6to	64	41.3
Experiencia de Virtualidad	Si	152	98.1
	No	3	1.9

Fuente: Elaboración propia

Con el propósito de determinar la consistencia interna de los instrumentos aplicados en la muestra, se calculó el coeficiente Alfa de

Cronbach considerando las respuestas de 155 estudiantes. Este análisis permitió evaluar el grado de confiabilidad de cada instrumento y de las subescalas del CHAEA-32. (Tabla 4)

Tabla 4. Nivel de confiabilidad interna de los Instrumentos utilizados en la investigación y de las subescalas de CHAEA-32.

Instrumento	Subescala / Dimensión	N° de ítems	Alfa de Cronbach	Magnitud de confiabilidad
SRSI-SR	Total	18	0.750	Aceptable
CHAEA-32	Total	32	0.926	Excelente
CHAEA-32	Activo	8	0.660	Cuestionable
CHAEA-32	Reflexivo	8	0.894	Buena
CHAEA-32	Teórico	8	0.886	Buena
CHAEA-32	Pragmático	8	0.818	Buena

Nota. Rangos de magnitud: $\alpha < 0.50$ = Inaceptable; $0.50 \leq \alpha < 0.60$ = Pobre; $0.60 \leq \alpha < 0.70$ = Cuestionable; $0.70 \leq \alpha < 0.80$ = Aceptable; $0.80 \leq \alpha < 0.90$ = Buena; $\alpha \geq 0.90$ = Excelente

En cuanto a los estilos de aprendizaje, se observa que la mayoría de los estudiantes presentan el reflexivo con un 36.1% (n=56). En segundo lugar, aparece el teórico con un 29%, (n=45), le siguen el pragmático con el 18.7% (n=29) y el activo 9.7% (n=15), mientras que un pequeño grupo presenta un estilo mixto 6.5% (n=10), combinando características de varios estilos. En relación con el nivel de autorregulación, se encontró que la mayoría de los estudiantes se ubica en nivel medio con un 65.2% (n=101), mientras que un 34.8% (n=54) presenta un nivel alto. No se registraron niveles bajos. (Tabla 5)

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje según Estilo y Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes de Odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025

Variable	Categoría	N	%
Estilo de Aprendizaje	Activo	15	9.7
	Reflexivo	56	36.1
	Teórico	45	29
	Pragmático	29	18.7
	Mixto	10	6.5
Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje	Bajo	0	0
	Medio	101	65.2
	Alto	54	34.8
	Total	155	100

Fuente: Elaboración propia

Al relacionar los estilos de aprendizaje con el sexo, se observó que el estilo reflexivo fue el más predominante, alcanzando un 36.1% (n=56) del total, con mayor presencia en mujeres 25.2% (n=39) que en hombres el 11.0%(n=17) . Le siguió el estilo teórico, con un 29.0% (n=45), también más frecuente en mujeres con el 20.0% (n=31) que en hombres 9.0% (n=14). En menor proporción se identificaron los estilos pragmático, activo y mixto.

El análisis estadístico mediante la prueba de Chi cuadrado (X^2 = 0.582) indicó que no existen diferencias significativas entre el sexo y el estilo de aprendizaje, lo que sugiere que la preferencia por determinado estilo no está influenciada por el sexo. (Tabla 6)

Tabla 6. Relación entre Sexo y Estilo de Aprendizaje en estudiantes de Odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025

Categoría	Total		Masculino		Femenino		
	N	%	N	%	N	%	X^2
Activo	15	9.7	2	1.3	13	8.4	
Reflexivo	56	36.1	17	11.0	39	25.2	
Teórico	45	29.0	14	9.0	31	20.0	0.582
Pragmático	29	18.7	11	7.1	18	11.6	
Mixto	10	6.5	3	1.9	7	4.5	
Total	155	100	47	30.3	108	69.7	

Todos los valores esperados >=5. Chi interpretable con seguridad

Fuente: Elaboración propia

En conjunto, la mayoría de los estudiantes (65.2%) mostró un nivel medio de autorregulación, mientras que el 34.8 % (n=54) alcanzó un nivel alto.

Al observar los resultados según el sexo, se aprecia que entre los varones predominó el nivel medio de autorregulación con un 78.7% (n=37) , mientras que solo el 21.3 % (n=10) alcanzó un nivel alto. En cambio, entre las mujeres, el 59.3 % (n= 64) presentó un nivel medio y el 40.7 % (n=44) un nivel alto. Estos datos sugieren que las mujeres tienden a mostrar un mayor grado de autorregulación en comparación con los varones.

No obstante, al aplicar la prueba de chi-cuadrado, se obtuvo un p-valor de 0.0194; por lo tanto, se encontró evidencia de asociación estadísticamente significativa entre el sexo y las Estrategias de

Autorregulación del Aprendizaje ($p < 0.05$). Asimismo, el coeficiente V de Cramer (0.188) indicó una asociación débil. (Tabla 7)

Tabla 7. Relación entre Sexo y Estrategias de ARA en estudiantes de Odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025

Categoría	Total		Masculino		Femenino		
	N	%	n	%	n	%	X^2
Bajo	0	0	0	0	0	0	
Medio	101	65.2	37	23.9	64	41.3	0.0194
Alto	54	34.8	10	6.5	44	28.4	
Total	155	100.0	47	30.3	108	69.7	

X^2 = 0.0194; V de Cramer: 0,188; todos los valores esperados >=5. Chi interpretable con seguridad

Fuente: Elaboración propia

Al analizar la relación entre los años de estudio y las estrategias de ARA se aprecia que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel medio de autorregulación 65.2% (n=101), mientras que un 34.8% (n=54) alcanzó un nivel alto. Al hacerlo por año académico, se observa que en cuarto año predomina el nivel medio 24.5 % (n=38) , seguido del nivel alto 8.4 % (n=13) . En quinto año, el 15.5 % (n=24) de los estudiantes presenta un nivel medio y el 10.3 % (n=16) un nivel alto. Finalmente, en sexto año, el nivel medio representa el 25.2 % (n=39) y el nivel alto el 16.1 % (n=25), evidenciando una ligera tendencia al incremento de la autorregulación conforme avanzan los años de estudio.

El análisis de correlación muestra un coeficiente Kendall τ-b = 0.152 y un coeficiente Spearman = 0.152, lo que indica una relación

positiva débil entre el año de estudios y las estrategias de ARA, es decir, a medida que los estudiantes avanzan de año, sus estrategias de ARA tiende a incrementarse ligeramente. (Tabla 8)

Tabla 8. Relación entre Año de Estudios y Estrategias de ARA en estudiantes de Odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025

Categoría	Total		4to		5to		6to	
	N	%	n	%	N	%	N	%
Bajo	0	0	0	0	0	0	0	0
Medio	101	65.2	38	24.5	24	15.5	39	25.2
Alto	54	34.8	13	8.4	16	10.3	25	16.1
Total	155	100.0	51	32.9	40	25.8	64	41.3

Kendall τ-b = 0.152; Spearman = 0.152

Fuente: Elaboración propia

Al analizar la relación entre la experiencia de virtualidad (si o no) y las estrategias de ARA en los estudiantes de Odontología. Se aprecia que el 65.2 % de los estudiantes presenta un nivel medio de autorregulación, mientras que el 34.8 % muestra un nivel alto.

Dentro del grupo que indicó sí haber tenido experiencia de virtualidad, el 63.9 % se ubica en el nivel medio y el 34.2 % en el nivel alto estrategias de ARA. En cambio, entre los que no tuvieron experiencia de virtualidad, solo el 1.3 % alcanzó un nivel medio y el 0.6 % un nivel alto.

El valor del estadístico Chi-cuadrado ($X^2 = 0.956$) y la significancia de Kruskal–Wallis (KW = 0.964) evidencian que no existe una

relación estadísticamente significativa entre la experiencia virtualidad y las estrategias de ARA ($p > 0.05$). Esto indica que la modalidad virtual no influyó de manera relevante en las estrategias de ARA de los estudiantes analizados. (Tabla 9)

Tabla 9. Relación entre Experiencia de Virtualidad y Estrategias de ARA en estudiantes de odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025

Categoría	Total		Sí		No		
	N	%	n	%	N	%	X^2
Bajo	0	0	0	0	0	0	
Medio	101	65.2	99	63.9	2	1.3	0.956
Alto	54	34.8	53	34.2	1	0.6	
Total	155	100.0	152	98.1	3	1.9	

KW = 0.964

Fuente: Elaboración propia

En general, se observa que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel medio de estrategias de ARA 65.2% (n=101), mientras que un 34.8% (n=54) alcanza un nivel alto. Esto sugiere que, en su conjunto, los estudiantes muestran un adecuado manejo de sus procesos de aprendizaje, aunque todavía existe espacio para fortalecer sus estrategias de autorregulación.

Al analizar los resultados según los estilos de aprendizaje, se aprecia que el estilo reflexivo es el más frecuente dentro del nivel medio 25.2% (n=39), seguido del teórico 14.2% (n=22) y el pragmático 12.9% (n=20). En el nivel alto, predominan los estilos teórico 14.8% (n=23) y reflexivo 11.0% (n=17), lo que indica que los

estudiantes que tienden a analizar y planificar sus acciones son también quienes logran mayores niveles de estrategias de ARA.

El análisis estadístico mediante la prueba de Chi cuadrado (X^2 = 0.0589) y el test de Kruskal-Wallis (KW = 0.188) mostró que no existen diferencias significativas entre el estilo de aprendizaje y las estrategias de ARA. En otras palabras, aunque se observan ciertas tendencias, el estilo de aprendizaje no determina el las estrategias de ARA de los estudiantes. (Tabla 10)

Tabla 10. Relación entre Estilo de Aprendizaje y Estrategias de ARA en estudiantes de Odontología de 4to, 5to y 6to año de la UNMSM, 2025

Categoría	Total		Activo		Reflexivo		Teórico		Pragmático		Mixto		
	N	%	n	%	n	%	N	%	N	%	N	%	X^2
Bajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0589
Medio	101	65.2	13	8.4	39	25.2	22	14.2	20	12.9	7	4.5	
Alto	54	34.8	2	1.3	17	11.0	23	14.8	9	5.8	3	1.9	
Total	155	100.0	15	9.7	56	36.1	45	29.0	29	18.7	10	6.5	

KW = 0.188

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, no se encontró evidencia de una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de ARA y los estilos de aprendizaje en estudiantes matriculados de la FO-UNMSM durante el periodo académico 2025 que cursen el 4to, 5to o 6to año de pregrado. Sin embargo, sí se encontró una asociación estadísticamente significativa entre el sexo y estrategias de ARA en

esta población ($p = 0.0194$; $p < 0.05$), aunque de magnitud débil según el coeficiente V de Cramer (Tabla 7).

Se mantiene la hipótesis nula (Ho).

VI. DISCUSIÓN

En el presente estudio, realizado en estudiantes de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en la etapa pospandemia, No se halló relación estadísticamente significativa entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de autorregulación del aprendizaje, siendo diferentes a los resultados encontrados por Sánchez- Cotrina (19) que si halló relación significativa entre ambos. Asimismo se observa predominio del estilo de aprendizaje reflexivo, seguido del teórico, así como niveles de estrategias de ARA principalmente medio y alto; coincidiendo con Altamirano-Droguett (29) Estos hallazgos permiten responder al objetivo general planteado, indicando que, en esta población, las estrategias de autorregulación se mantienen en rangos adecuados independientemente del estilo de aprendizaje predominante, en un contexto de transición entre educación virtual y presencial.

Al analizar los estilos de aprendizaje, el estilo reflexivo fue el más frecuente, seguido del teórico, mientras que los estilos activo, pragmático y mixto tuvieron menor presencia. Este patrón es consistente con estudios realizados en estudiantes universitarios de

ciencias de la salud, donde se ha informado predominio del estilo reflexivo y combinaciones reflexivo-teórico, relacionados con un enfoque más analítico y organizado del aprendizaje; Altamirano-Droguett y León-Sánchez R. (29,31). Asimismo, coincide con lo descrito previamente en estudiantes de Odontología de la misma universidad, donde se encontró una mayor presencia del estilo teórico y reflexivo por Ortiz-Fernández (16). Estos resultados sugieren que los estudiantes tienden a preferir formas de aprendizaje que implican análisis, planificación y orden, lo que puede ser beneficioso en una carrera que exige comprensión profunda y razonamiento clínico.

Respecto a la autorregulación del aprendizaje, en el presente estudio se observa que la mayoría de estudiantes se ubica en el nivel medio y un porcentaje importante en el nivel alto, sin registrarse casos en el nivel bajo. Este hallazgo es coherente con la literatura que señala que, en educación superior, muchos estudiantes desarrollan cierto grado de estrategias de autorregulación para afrontar la carga académica y las exigencias propias de la vida universitaria, Hernández y Muñoz (15,22). La ausencia de un nivel bajo puede interpretarse como un indicio de que los estudiantes evaluados poseen, al menos, habilidades básicas para organizar su tiempo, buscar información y controlar su estudio, lo cual resulta especialmente relevante tras la experiencia de educación virtual durante la pandemia.

En cuanto a la relación entre estilos de aprendizaje y estrategias de ARA, no se encuentra una asociación significativa. Es decir, en este estudio, presentar un estilo reflexivo, teórico, activo, pragmático o mixto no determina que el estudiante tenga un nivel más alto o más bajo de autorregulación. Este resultado difiere de investigaciones que han reportado relaciones significativas entre ciertos estilos de aprendizaje (especialmente reflexivo y teórico) y mayores niveles de estrategias autorregulatorias; Sánchez-Cotrina E. y Vargas-Lujan CA. (19,34). La diferencia podría explicarse porque, en la población evaluada, la autorregulación se distribuye de manera relativamente homogénea en niveles medio y alto, lo que reduce la variabilidad necesaria para evidenciar asociaciones estadísticas claras. También es posible que otros factores, como la experiencia previa en entornos virtuales, el acompañamiento docente o la cultura académica de la facultad, influyan en la autorregulación más allá del estilo de aprendizaje preferente. En tal sentido, los resultados sugieren que los estilos de aprendizaje describen principalmente "cómo les gusta aprender" a los estudiantes, mientras que la autorregulación refleja "cómo se organizan y actúan" frente a las demandas académicas, y ambos aspectos pueden desarrollarse de manera relativamente independiente.

Al analizar la asociación con el sexo, se encontró relación entre esta variable y las sí existe relación entre el sexo y las estrategias de autorregulación en esta población, mientras que con el año de estudios, no se encontró asociación significativa con las estrategias

de ARA. Este hallazgo indica que los estudiantes de 4to, 5to y 6to año presentan, en general, patrones similares de autorregulación, lo cual podría explicarse porque todos han atravesado procesos de adaptación académica semejantes frente a los cambios de modalidad durante y después de la pandemia. De forma similar, la experiencia de virtualidad no mostró una relación significativa con la autorregulación, probablemente porque la mayoría de estudiantes experimentó, en algún grado, la educación virtual o semipresencial, generando una exposición relativamente homogénea a este contexto. En este sentido, la falta de variabilidad en la experiencia de virtualidad puede limitar la capacidad para detectar diferencias entre grupos.

Es importante considerar algunas limitaciones, el diseño transversal no permite establecer relaciones causales entre las variables estudiadas; solo muestra asociaciones presentes en el momento de la medición. El uso de cuestionarios de autorreporte también puede implicar sesgos de deseabilidad social o sobreestimación de las propias estrategias. Asimismo, no se incluyó el rendimiento académico como variable de contraste, lo que limita la posibilidad de analizar cómo los estilos de aprendizaje y la autorregulación se relacionan con los resultados académicos concretos.

La presente investigación, tiene mayor frecuencia de respuesta en mujeres, lo cual puede influir en la generalización de resultados hacia la población masculina de estudiantes de odontología. Es

necesario referir, que esta distribución es consistente con la tendencia de la “feminización de la odontología” observada en estudios previos del área de salud.

A pesar de estas limitaciones, este estudio aporta una caracterización actualizada de los estilos y estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Odontología en etapa pospandemia, utilizando instrumentos validados y abarcando a los años superiores de formación clínica. Los hallazgos permiten resaltar la importancia de mantener y fortalecer las estrategias de autorregulación presentes en la mayoría de estudiantes, así como de considerar el predominio de los estilos reflexivo y teórico al momento de diseñar estrategias pedagógicas. En tal sentido, los resultados constituyen un primer paso para orientar acciones de mejora en la facultad, promoviendo ambientes de aprendizaje que reconozcan las preferencias de los estudiantes y, al mismo tiempo, continúen desarrollando habilidades de autorregulación necesarias para un desempeño profesional autónomo y responsable.

VII. CONCLUSIONES

1. No se encontró asociación entre los estilos aprendizaje y las estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de Odontología de la UNMSM en la etapa pospandemia.
2. El estilo de aprendizaje más frecuente fue el reflexivo, seguido del teórico, pragmático, activo y finalmente el mixto.
3. Predomina un nivel medio de autorregulación (65.2%) y, en menor medida, el nivel alto (34.8%).
4. Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre el sexo y las estrategias ARA ($p < 0.05$), con magnitud débil (V de Cramer = 0.188). En el análisis descriptivo, el nivel medio fue el más frecuente en ambos sexos.
5. No se observa asociación entre la experiencia de virtualidad y las estrategias de ARA ($p > 0.05$). En ambos grupos predomina el nivel medio.
6. No se encontró asociación entre el año de estudios y las estrategias de ARA ($p > 0.05$); el nivel medio fue el más frecuente en 4to, 5to y 6to año.
7. En los participantes del estudio predominó el sexo femenino (69.7%) y el grupo etario de 21-24 años (71.6%); el 6to año fue el más representado (41.3%). La gran mayoría continuó en modalidad virtual (98.1%).

VIII. RECOMENDACIONES

1. **Proponer líneas para futuras investigaciones orientadas a profundizar y complementar los hallazgos del presente estudio.** Se recomienda realizar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de las estrategias de ARA a lo largo de la carrera; incorporar variables relevantes como rendimiento académico, ansiedad ante la práctica clínica y carga laboral (u otras responsabilidades extracurriculares) para explorar su asociación con la autorregulación; y desarrollar estudios cualitativos (entrevistas, grupos focales u observación) que permitan comprender cómo los estudiantes aplican sus estrategias de autorregulación en escenarios preclínicos y clínicos reales, así como los facilitadores y barreras que enfrentan. En estos futuros estudios, se debe apuntar a obtener una muestra con una distribución más proporcional respecto a la variable sexo.
2. **Fortalecer la autorregulación desde el primer contacto con la carrera,** consolidando estos hábitos con acciones tempranas en los estudiantes (talleres breves sobre planificación semanal, uso de listas de verificación para prácticas, guías de autoevaluación y rutinas de estudio antes/durante/después de clase). Dado que la mayoría de docentes proviene de la formación odontológica y no necesariamente pedagógica, se recomienda complementar estas acciones con espacios de capacitación docente breves y aplicados, orientados a internalizar conceptos clave de autorregulación y a traducirlos en estrategias concretas de aula y clínica (por ejemplo,

cómo modelar la planificación, cómo retroalimentar la autoevaluación y cómo usar rúbricas y checklists como herramientas formativas)

3. **Integrar actividades que calcen con el predominio reflexivo-teórico, sin descuidar lo práctico;** se sugiere potenciar análisis de casos, lectura guiada, mapas conceptuales y discusión estructurada; y, en paralelo, asegurar espacios activos y de aplicación (checklists de procedimientos, estaciones OSCE, simulaciones breves) para atender a estudiantes con preferencias pragmáticas/activas.
4. **Diseñar guías de práctica con pasos visibles de autorregulación,** incorporando dentro de cada práctica preclínica y clínica secciones explícitas de: propósito de la sesión, planificación de materiales/tiempos, criterios de logro, registro de errores frecuentes y autoevaluación final. Esto facilita que la autorregulación ocurra “en la tarea” y no solo fuera del aula. Sustentado en la necesidad de promover hábitos organizativos y de control del entorno.
5. **Aprovechar el retorno a la presencialidad sin perder soportes útiles de la virtualidad.** Considerando que la experiencia de virtualidad se relacionó con las estrategias de ARA en la población evaluada, se sugiere mantener recursos digitales que faciliten la organización del aprendizaje (aulas virtuales, rúbricas visibles, foros de dudas, recordatorios y calendarios), en combinación con prácticas presenciales intensivas orientadas al desarrollo de habilidades clínicas y preclínicas.

6. **Focalizar acciones de apoyo académico según necesidades identificadas, considerando las diferencias observadas por sexo.** Dado que se encontró asociación entre el sexo y las estrategias de ARA, se recomienda monitorear de manera periódica el desempeño y las necesidades de autorregulación, a fin de implementar acompañamiento oportuno cuando corresponda (por ejemplo, tutorías de organización del tiempo, estrategias de estudio, manejo de ansiedad ante evaluaciones prácticas y orientación para planificación de prácticas).
7. **Retroalimentación formativa estandarizada en prácticas,** usando rúbricas breves con criterios observables y un espacio de "acción siguiente" para cada estudiante. Esto convierte la devolución del docente en un disparador directo de autorregulación (planificar → ejecutar → autoevaluar → ajustar).
8. **Banco de casos y bitácoras clínicas con foco metacognitivo,** implementando un repositorio de casos con preguntas guía del tipo "¿Qué planifiqué?, ¿qué ocurrió?, ¿qué cambiaría la próxima vez?" para fortalecer la reflexión y el control del desempeño clínico
9. **Acompañamiento por año de estudios,** con metas por ciclo, Aunque las asociaciones con año fueron débiles/no significativas, se observa una ligera tendencia al aumento de la autorregulación al avanzar de ciclo. Proponer "metas de autorregulación por año" (p. ej., 4to: planificación y orden del entorno; 5to: monitoreo del error; 6to: autoevaluación clínica y toma de decisiones).

10. **Seguimiento institucional y mejora continua.** Repetir la medición al cierre de cada año académico con los mismos instrumentos (CHAEA-32 y SRSI-SR), para monitorear cambios tras las intervenciones y ajustar estrategias docentes.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. UNESCO IESALC. COVID-19 and higher education: today and tomorrow. 2020.
2. Hodges C, et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review. 2020.
3. Zimmerman BJ. Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory Into Practice. 2002.
4. Panadero E. A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. Front Psychol. 2017;8:422. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422.
5. Alonso CM, Gallego DJ, Honey P. Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. 1995.
6. Escurra LM. Análisis psicométrico del CHAEA en universitarios de Lima. Persona. 2011.
7. Cayo-Rojas CF, Agramonte-Rosell R de la C. Desafíos de la educación virtual en odontología en tiempos de pandemia COVID-19. Rev Cuba Estomatol [Internet]. 2020 [citado 17 ago 2022];57(3). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072020000300017
8. Alonso C, Gallego D, Honey P. Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora [Internet]. 2007 [citado 27 sep 2025]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/311452891_Los_Estilos_de_Aprendizaje_Procedimientos_de_diagnostico_y_mejora

9. Pérez VMO. Pedagogía social y educación social. Rev Educ Em Quest [Internet]. 2021 [citado 25 ago 2022];59(59). doi:10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24018. Disponible en: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24018
10. Ramírez Agurto JN, Tesén Arroyo J. Las relaciones interpersonales y la calidad educativa. TecnoHumanismo [Internet]. 2022 [citado 27 sep 2025];2(3):17-34. doi:10.53673/th.v2i3.113. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8356012.pdf
11. Porlán R. Enseñanza universitaria: cómo mejorarla [Internet]. Madrid: Ediciones Morata; 2018 [citado 27 sep 2025]. Disponible en: https://www.morata.es/libros/ensenanza-universitaria-como-mejorarla/
12. Zamar MDG, Segura EA. El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. Virtualidad Educ Cienc [Internet]. 2020;11(20):75-91. doi:10.60020/1853-6530.v11.n20.27449. Disponible en: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27449
13. Polo Escobar BR, Hinojosa Salazar CA, Weepiu Samekash ML, Rodríguez Medina JL. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el área de comunicación con enfoque de sistemas. Rev Cienc Soc [Internet]. 2022. doi:10.31876/rcs.v28i.38144. Disponible en: https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/38144
14. Cedeño A. Percepciones de estudiantes de odontología ecuatorianos sobre el efecto de la COVID-19 en la educación y

práctica profesional odontológica [Internet]. 2020. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/356/35666280024/html/

15. Hernández Barrios A, Camargo Uribe Á. Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. Rev Latinoam Psicol. 2017;49(2):146-160. doi:10.1016/j.rlp.2017.01.001. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001
16. Ortiz-Fernández L, Moromi-Nakata H, Quintana del Solar C, Barra-Hinostroza M, Bustos de la Cruz J, Cáceres L, et al. Estrategias, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes ingresantes de odontología. Odontol Sanmarquina. 2014;17(2):76-81. doi:10.15381/os.v17i2.11050. Disponible en: https://doi.org/10.15381/os.v17i2.11050
17. Keefe JW. Profiling and utilizing learning style. NASSP Learning Style Series [Internet]. Reston (VA): National Association of Secondary School Principals; 1988. Disponible en: https://eric.ed.gov/?id=ED296440
18. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. Organ Behav Hum Decis Process. 1991;50(2):248-287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-L. Disponible en: https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L
19. Sánchez-Cotrina E. Estilos de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios de educación. Rev Científica Episteme Tekne. 2023;2(1):e479. doi:10.51252/rceyt.v2i1.479. Disponible en: https://doi.org/10.51252/rceyt.v2i1.479

20. Mamani Condori DJ. La autorregulación y los estilos de aprendizaje en estudiantes de ingeniería civil de una universidad particular, 2020 [tesis de maestría en Internet]. Lima (Perú); 2020.
21. Zimmerman BJ. Achieving self-regulation: the trial and triumph of adolescence. In: Pajares F, Urdan T, eds. Academic motivation of adolescents. Greenwich (CT): Information Age Publishing; 2002 [Internet]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/234708229_Achieving_Self-Regulation_The_Trial_and_Triumph_of_Adolescence
22. Muñoz-Cabana MY. Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Rev Arbitr Interdiscip Koinonía [Internet]. 2021;6(3):780-804. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8120401
23. López M, Silva E. Estilos de aprendizaje: relación con motivación y estrategias. Rev Estilos Aprendiz [Internet]. 2009;2(4):43-66. doi:10.55777/rea.v2i4.888. Disponible en: https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/888
24.. Escurra-Mayaute LM. 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 [Internet]. 2011;(14):71-109. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/1471/147122650003.pdf
25. Valdés MAE, Pujol L. Autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de reciente ingreso. In: Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias. Santander:

Universidad de Cantabria; 2012 [Internet]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4635103

26. Freiberg Hoffmann A, Ledesma R, Fernández Liporace M. Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. Rev Psicol (PUCP). 2017;35(2):535-573. doi:10.18800/psico.201702.006. Disponible en: https://doi.org/10.18800/psico.201702.006
27. Navea Martín A. El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. Educ Med. 2018;19(4):193-200. doi:10.1016/j.edumed.2016.12.012. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012
28. Vera Sagredo A, Poblete Correa S, Días Larenas C. Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. Rev Cuba Educ Super [Internet]. 2019;38(1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142019000100006
29. Altamirano-Droguett JE, Araya-Crisóstomo SP, Contreras MP. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de obstetricia. Rev Cienc Salud [Internet]. 2019;17(2):276-292. doi:10.12804/revsalud17.02.2019.11. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/562/56259511008/html/
30. Espeza Ángeles LO, Flores Llican MK. Inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR): propiedades psicométricas y datos normativos en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana,

2021 [Internet]. Repositorio UCV; 2021. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/71207

31. León-Sánchez R, Barrera-García K. Enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología de una universidad pública en México. Rev Virtual Univ Católica Norte. 2022;(65):102-136. doi:10.35575/rvucn.n65a5. Disponible en: https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a5
32. Carpio Huamani CP, Huamani Collante SB. Estilos de aprendizaje, inteligencia emocional y hábitos de estudio en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Arequipa, 2021 [Internet]. Arequipa (Perú): Univ Nac San Agustín de Arequipa; 2022. Disponible en: http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4866097
33. Flores Díaz MK. Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas del estudiante de enfermería técnica del IESTP Florencia de Mora, 2022, Trujillo [Internet]. Trujillo (Perú): Repositorio UCV; 2022. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/80416
34. Vargas Lujan CA. Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de medicina de una universidad privada, Lima, 2022 [Internet]. Lima (Perú): Repositorio UCV; 2023. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/106883
35. Pintrich PR. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educ Psychol Rev.

2004;16(4):385-407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

36. Winne PH, Hadwin AF. Studying as self-regulated learning. In: Hacker DJ, Dunlosky J, Graesser AC, editors. Metacognition in educational theory and practice. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates; 1998. p. 277-304
37. Zimmerman BJ. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M, eds. Handbook of self-regulation. San Diego (CA): Academic Press; 2000. p. 13-39 [Internet]. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780121098902500317
38. Cleary T, Zhang R, Russo M, Slemp J. A systematic review of the Self-Regulation Strategy Inventory (SRSI): uses, applications and psychometric characteristics. Sch Psychol Rev. 2024;53(2):199-221. doi:10.1080/2372966X.2024.2344107. Disponible en: https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2344107
39. Magno C. Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: the factor structure and item fit. Int J Educ Psychol Assess [Internet]. 2010;5:61-76. Disponible en: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2287208
40. Rodriguez Ramirez MX. Evidencias psicométricas del Inventario de Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje (SRSI-SR) en estudiantes universitarios, Lima Metropolitana, 2021 [Internet].

Repositorio UCV; 2021. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/90904

41. Caizapanta Suárez J. Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: una descripción integral al iniciar la formación profesional. LATAM Rev Latinoam Cienc Soc Humanidades [Internet]. 2023;4(1). Disponible en: https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/534
42. Kolb A, Kolb D. Eight important things to know about the experiential learning cycle. Aust Educ Lead [Internet]. 2018;40(3):8-14. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/343723707_Eight_important_things_to_know_about_the_experiential_learning_cycle
43. Ferdiani R, Harianto W. Honey and Mumford learning style: creative thinking process in solving statistical problems [Internet]. 2024. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/377880961_Honey_and_Mumford_learning_style_creative_thinking_process_in_solving_statistical_problems
44. Salas BM, Martínez VA, Amarilla NS, Revuelta MJC, Martínez AIM. Aplicación de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman para el desarrollo de competencias clave en la práctica docente. Tend Pedagógicas. 2021;37:104-120. doi:10.15366/tp2021.37.007. Disponible en: https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_37_009

45. Tomic D, Rastovski D, Curic M. Exploring the VARK model: a review of the validity and reliability of the questionnaire and its relationship to learning outcomes [Internet]. 2023;15(2):45-60. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/371633359_Exploring_the_VARK_model_a_review_of_the_validity_and_reliability_of_the_questionnaire_and_its_relationship_to_learning_outcomes
46. Vega Hernández C, Patiño Alonso C. CHAEA-32 simplificada: propuesta basada en análisis multivariantes [Internet]. 2013. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/318100230_CHAEA_32_simplificada_Propuesta_basada_en_Analisis_Multivariantes
47. Vargas K, Huayanca P, Ramos N, Villamar M. Estilos y estrategias de aprendizaje, una búsqueda efectiva para hallar la relación con la motivación académica. Rev Innova Educ. 2019;1(2):197-210. doi:10.35622/j.rie.2019.02.006. Disponible en: https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.006
48. Dorado A, Ascuntar J, Garcés Y, Obando L. Programa de estrategias de aprendizaje para estudiantes de una institución educativa. Prax Saber [Internet]. 2020;11(25):75-95. doi:10.19053/22160159.v11.n25.2020.10913. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592020000100075
49. Camizán García H, Benites Seguín LA, Damián Ponte IF. Estrategias de aprendizaje. TecnoHumanismo [Internet]. 2021;1(8):1-20. Disponible en:

https://tecnohumanismo.online/index.php/tecnohumanismo/article/view/40

50. Ayovi LLC, Molina PJM, López MEG, López RNG. Estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI: una revisión bibliográfica. Polo Conoc [Internet]. 2025;10(2):267-276. Disponible en: https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8870/html
51. Duarte-Duarte J, Angulo-Delgado F, Salas-Zapata WA, Herrera-Mesa MA. Estrategias de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. Estud Pedagógicos (Valdivia). 2024;50(1):377-392. doi:10.4067/S0718-07052024000100377. Disponible en: https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100377
52. Hernández-Sampieri R, Mendoza C. Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta [Internet]. Ciudad de México (México): McGraw-Hill Education; 2018. Disponible en: https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612
53. World Medical Association. World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. JAMA. 2013;310(20):2191-2194. doi:10.1001/jama.2013.281053. Disponible en: https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053

X. ANEXOS

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título: "ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, POSPANDEMIA, 2025"

Investigador Responsable del Proyecto: Ivo Luna Mazzola

Estimado participante: a continuación se le brinda el Consentimiento Informado, por favor léalo cuidadosamente antes de decidir su participación con total libertad, sin ser coaccionado o influenciado para participar en el presente estudio.

Propósito del Estudio:

Lo invitamos a participar del presente trabajo de investigación, que tiene como objetivo general determinar la relación entre las estrategias de Autorregulación del Aprendizaje y lo Estilos de Aprendizaje en estudiantes de 4to, 5to y 6to año de pregrado de Odontología de la UNMSM pospandemia por la COVID-19, Lima, Perú, 2025.

Procedimiento:

Su participación es voluntaria y consiste en responder de manera sincera los cuestionarios explicados a continuación:

- SRSI-SR: 18 ítems, evalúa las Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje
- CHAEA-32: 32 ítems, evalúa los Estilo de Aprendizaje

Ambos instrumentos admiten respuestas en una escala de Likert de 5 puntos

Beneficios: Con su participación se contribuirá a la caracterización de la población de estudio en términos de Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje; además, se buscará relacionar ambas variables. Esto permitirá sentar las bases para que se dé inicio a la adecuación de la enseñanza a partir de las características específicas de los estudiantes de la prestigiosa FO-UNMSM.

Riesgos: La presente investigación no representa ningún riesgo para el participante

Costos e incentivos: La presente investigación no implica costos o incentivos para el participante

Confidencialidad: Toda información brindada por usted será tratada confidencialmente. Su identidad no será revelada ni se usarán datos o respuestas que permitan individualizarlo durante ninguna fase del estudio. Los datos brindados serán resguardados en un archivo digital protegido con contraseña y solo serán usados con fines en la presente investigación

***Derechos del participante**:*

Su participación es completamente voluntaria. Se puede retirar del estudio en el momento que estime conveniente sin que ello le ocasione perjuicio alguno. Ante cualquier duda o inquietud puede contactarse con el investigador responsable: Ivo Luna Mazzola

Email: ivo00lunamazzola@gmail.com Celular: 989764358

Datos de Contacto del Comité de Ética:

Para preguntas sobre sus derechos como voluntario o si piensa que sus derechos han sido vulnerados, puede contactarse a los siguientes datos:

- Presidente del Comité de Ética: Dra. María del Pilar Gamarra Contreras
- Dirección: German Amezaga s/n. Lima. Facultad de Odontología UNMSM
- Correo electrónico: comitedeetica.fo@unmsm.edu.pe

Declaración de Consentimiento

Declaro que tuve tiempo y oportunidad de hacer preguntas, las cuales fueron respondidas a satisfacción, que no he sido coaccionado ni influido indebidamente a participar o continuar participando en el estudio y que finalmente acepto voluntariamente participar en el estudio.

Nombres y apellidos del participante:

Lugar y fecha: FIRMA:

DNI:

Nombres y apellidos de la persona a cargo:

Lugar y fecha: FIRMA:

DNI:

Certifico que he recibido una copia del Consentimiento informado

Firma del participante:

ANEXO 2

I) Instrumento SRSI-SR

Lea detenidamente cada ítem y responda según considere convenien, teniendo en cuenta la siguiente escala relacionada a la **frecuencia**:

⇨ 5 = Siempre, 4 = Casi siempre, 3 = A veces, 2 = Casi nunca, 1 = Nunca

Ítems – Instrumento SRSI-SR	1	2	3	4	5
Cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor					
Evito preguntar en clase cuando no entiendo el tema					
Me rindo fácilmente cuando no entiendo algo					
Cuando estoy estudiando ignoro los temas que son difíciles de entender					
Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando					
Intento estudiar en un sitio tranquilo					
Intento estudiar en un lugar sin distracciones (ruido, gente hablando)					
Me aseguro de que nadie me distraiga cuando estoy estudiando					
Permito que las personas me interrumpan cuando estoy estudiando					
Termino todas mis actividades académicas antes de iniciar otro tipo de actividades					
Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase					
Busco material complementario de los temas vistos en clase					
Investigo cuando no entiendo algo sobre las tareas que me dejan					
Planeo en qué orden realizaré mis actividades académicas					
Coordino mi tiempo de acuerdo a las actividades académicas asignada					
Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio					
Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases					
Antes de empezar a estudiar, pienso cuál es la mejor forma de hacerlo					

II) Instrumento CHAEA-32

Lea detenidamente cada ítem y responda según considere conveniente, teniendo en cuenta la siguiente escala relacionada a la **preferencia**:

⇨ 5 = Muy alta, 4 = Alta, 3 = Moderada, 2 = Baja, 1 = Muy baja

Ítems – Instrumento CHAEA-32	1	2	3	4	5
Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias					
La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento					
Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente					
Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas					
Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión					
Me gusta buscar nuevas experiencias					
Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas					
Suelo dejarme llevar por mis intuiciones					
Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión					
Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes					
Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones					
Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor					
Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión					
Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas					
El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo					
Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente					
Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas					
Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo					
Tiendo a ser perfeccionista					
Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras					
Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro					
Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan					
Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden					
Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos					
Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas					
Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico					
En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas					
A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas					
Me gusta experimentar y aplicar las cosas					
Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas					
Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones					
Compruebo antes si las cosas funcionan realmente					

ANEXO 3

Facultad de Odontología
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Comité de Ética Institucional

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

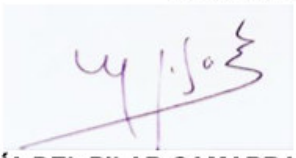
CONSTANCIA DE APROBACIÓN N°049-CEI-FO-2025

El Comité de Ética Institucional de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos ha **APROBADO** el proyecto de investigación, de tipo 2 Revisión Parcial, titulado: **"ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, POSPANDEMIA, 2025", (Exp. N°133-2025)** a cargo del investigador principal **IVO LUNA MAZZOLA** según consta en el Acta N°012-FO-CEI-2025 de fecha 01 de julio del presente año.

La presente aprobación del Comité de Ética Institucional de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos tiene una vigencia de tres años, del 01 de julio de 2025 al 01 de julio de 2028 bajo los siguientes considerandos:

- El proyecto de investigación se encuentra registrado y almacenado en los archivos digitales del comité.
- Los datos obtenidos de la investigación deberán ser rigurosamente resguardados y almacenados por un periodo mínimo de tres años pudiendo ser solicitados por este comité en cualquier momento.
- El comité se reserva el derecho de solicitar en cualquier momento un informe del avance del proceso de ejecución del proyecto de investigación
- Cualquier modificación al proyecto presentado deberá ser informado al Comité.
- Al finalizar la ejecución el investigador responsable debe enviar una copia del informe final a este comité.
- El Comité de Ética está a disposición para posteriores esclarecimientos o dudas.

Ciudad Universitaria, 02 de julio de 2025



Dra. MARÍA DEL PILAR GAMARRA CONTRERAS
Presidenta del Comité de Ética Institucional
Facultad de Odontología