

ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS
“CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI”



**Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la
Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025**

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Ciencias Militares
con Mención en Administración**

Autores:

Bach. Daniel Oscarlos León Coronel-(0009-0009-4521-0814)

Bach. Alberto Moisés Junior Guevara Lázaro-(0009-0006-9739-5775)

Asesor:

Mg. David Oswaldo Meneses Guerrero (0000-0001-6289-34390)

Lima – Perú

2025

Grado de similitud






23% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 22%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 11%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



Declaración jurada de autoría

Los bachilleres **Daniel Oscarlos León Coronel** y **Alberto Moisés Junior Guevara Lázaro** del Arma de Infantería, de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, (EMCH “CFB”) identificados con DNI N° 73335893 y N° 71949015 respectivamente, declaramos bajo juramento que:

1. Somos autores de la investigación titulada: **“Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025”**.
2. Que, dicha investigación ha sido íntegramente elaborado por los suscritos y que no existe plagio alguno de ideas, texto, o imagen que corresponda a otra persona, grupo o institución; comprometiéndonos a poner a disposición de la EMCH “CFB”, los documentos que acrediten la autenticidad de la información proporcionada; si esto fuera solicitado por la entidad.
3. En tal sentido, asumimos la responsabilidad que corresponda, ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión, tanto en los documentos como en la información aportada. Y nos comprometemos a salir en defensa de la EMCH “CFB” ante cualquier reclamo de terceros que al respecto pudiese sobrevenir.
4. Finalmente, reconocemos, para todos los efectos, que la EMCH “CFB” actúa como tercero de buena fe y está exenta de cualquier responsabilidad.

En honor de lo afirmado y ratificado, firmamos la presente declaración jurada de autenticidad.

Chorrillos, 31 de octubre del 2025.



Daniel Oscarlos León Coronel
DNI: 73335893



Alberto Moisés Junior Guevara Lázaro
DNI: 71949015

Autorización de publicación

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN – DINVEST

AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA EMCH “CFB”

Autorización para la publicación electrónica en la página web del Repositorio Institucional Digital de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, de conformidad con el Decreto Legislativo N° 822, sobre la Ley de los Derechos de Autor, Ley N° 30035 del Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso y Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales RENATI.

1. Datos personales

Autor 1: Daniel Oscarlos León Coronel	Autor 2: Alberto Moisés Junior Guevara Lázaro
N° DNI: 73335893	N° DNI: 71949015
Teléfono:	Teléfono:
Correo-e: dleonc@escuelamilitar.Edu.pe	Correo-e: aguevaral@escuelamilitar.edu.pe
ORCID: 0009-0009-4521-0814	ORCID: 0009-0006-9739-5775

2. Datos de la obra

Título: Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025
Tipo de obra: Tesis
Asesor: Mg. David Oswaldo Meneses Guerrero
N° DNI: 09587744
ORCID: 0000-0001-6289-34390
Año de publicación: 2025

3. Declaraciones

El autor declara que:

- La obra es original y de mi (nuestra) propia y exclusiva creación, realizándose sin violar ni usurpar derechos de autor de terceros.
- Con la obra no se ha quebrantado ningún derecho moral o patrimonial de autor.
- No contiene declaraciones difamatorias contra terceros y respeta el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales de las personas.
- Soy (somos) titular (es) de los derechos patrimoniales sobre la obra y no pesa ningún gravamen sobre ella.

Por tanto, todo lo señalado en el presente formato, en especial lo descrito en el numeral dos, ostenta la condición de Declaración Jurada. Por ello me comprometo a salir en defensa de LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI” ante cualquier reclamación de terceros que al respecto pudiese sobrevenir. Para todos los efectos, LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI”, actúa como tercero de buena fe.

4. Publicación de su investigación en el Repositorio Institucional de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”

TIPO DE ACCESO A SU INVESTIGACIÓN


Acceso abierto

Acceso restringido (12 a 24 meses)

JUSTIFICACIÓN (de acceso restringido)

Contiene información militar


Daniel Oscar Leon Coronel
DNI: 73335893


Alberto Moises Junior Guevara Lazaro
DNI: 71949015

Agradecimiento

A Dios, por guiarnos y darnos fortaleza en cada paso de este camino académico y personal.

A nuestros padres, por su amor incondicional, apoyo constante y por enseñarnos el verdadero significado del esfuerzo.

A nuestros instructores, por su ejemplo, disciplina y compromiso en nuestra formación profesional y humana.

Dedicatoria

A nuestros padres, pilares fundamentales en nuestra vida, quienes nos motivan a superarnos cada día con su ejemplo y amor.

A la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, por brindarnos la oportunidad de crecer, aprender y servir a nuestra nación con honor.

Índice

	Pág.
Carátula.....	i
Grado de similitud.....	ii
Declaración jurada de autoría	iii
Autorización de publicación	iv
Agradecimiento.....	vi
Dedicatoria.....	vii
Índice.....	viii
Índice de tablas	xii
Índice de figuras.....	xiii
Resumen.....	xiv
Abstract.....	xv
INTRODUCCIÓN	xvi
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
1.1. Descripción problemática.....	18
1.2. Delimitación de la investigación.....	22
1.2.1. Espacial.....	22
1.2.2. Temporal.....	22
1.2.3. Teórica	23
1.3. Formulación del problema	23
1.3.1. Problema general	23
1.3.2. Problemas específicos.....	23
1.4. Objetivos de la investigación	23
1.4.1. Objetivo general	23
1.4.2. Objetivos específicos.....	23
1.5. Justificación e importancia de la investigación.....	24

1.5.1. Justificación teórica	24
1.5.2. Justificación metodológica	24
1.5.3. Justificación práctica	25
1.5.4. Importancia de la investigación	25
1.6. Limitaciones de la investigación	26
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	28
2.1. Antecedentes de la investigación	28
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	28
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	31
2.2. Bases teóricas	34
2.2.1. Variable 1: Estrategias de aprendizaje.....	34
Definición	34
Teorías.....	35
Dimensión 1. Estrategias cognitivas.....	36
Dimensión 2. Estrategias metacognitivas	37
Dimensión 3. Estrategias motivacionales	38
2.2.2. Variable 2: Rendimiento académico.....	39
Definición	39
Teorías.....	40
Dimensión 1. Resultados académicos	41
Dimensión 2. Competencia militar-académica.....	42
Dimensión 3. Desarrollo de habilidades.....	43
2.3. Marco conceptual	45
2.4. Operacionalización de las variables	49
2.5. Formulación de hipótesis	50
2.5.1. Hipótesis general	50
2.5.2. Hipótesis específicas.....	50

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	51
3.1. Enfoque de investigación.....	51
3.2. Tipo de investigación.....	51
3.3. Método de investigación.....	52
3.4. Alcance de investigación (nivel).....	52
3.5. Diseño de la investigación.....	53
3.6. Población, muestra, unidad de estudio.....	54
3.6.1. Población de estudio.....	54
3.6.2. Muestra de estudio.....	54
3.6.3. Unidad de estudio.....	55
3.7. Técnica e instrumento para la recolección de datos.....	56
3.7.1. Técnica de recolección de datos.....	56
3.7.2. Instrumento de recolección de datos.....	57
3.7.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos de medición.....	58
3.8. Procesamiento y método de análisis de datos.....	61
3.8.1. Técnica para el procesamiento de datos.....	61
3.8.2. Método de análisis de datos.....	62
3.9. Aspectos éticos.....	63
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	64
4.1. Análisis descriptivo.....	64
4.2. Análisis inferencial.....	72
4.2.1. Contrastación de la Hipótesis General (HG).....	72
4.2.2. Contrastación de la Hipótesis Específica 1 (HE1).....	74
4.2.3. Contrastación de la Hipótesis Específica 2 (HE2).....	76
4.2.4. Contrastación de la Hipótesis Específica 3 (HE3).....	78
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	80
CONCLUSIONES.....	89

RECOMENDACIONES	91
REFERENCIAS.....	93
Anexos	100
Anexo 1. Matriz de consistencia	101
Anexo 2. Instrumento de recolección de datos	102
Anexo 3. Autorización para la recolección de datos.....	104
Anexo 4. Base de datos (de prueba piloto)	105
Anexo 5. Base de datos (origen de resultados)	106
Anexo 6. Propuesta de mejora	112
Anexo 7. Validación por juicio de expertos.....	115
Anexo 8. Dictamen Final Revisor.....	118
Anexo 9. Acta de sustentación	119
Anexo 10. Otros	120

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización de las variables.....	49
Tabla 2. Diagrama de Likert	57
Tabla 3. Criterio de confiabilidad valores.....	59
Tabla 4. Confiabilidad estadística del instrumento para medir la variable 1	60
Tabla 5. Confiabilidad estadística del instrumento para medir la variable 2	61
Tabla 6. Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico	64
Tabla 7. Estrategias cognitivas y Rendimiento académico.....	66
Tabla 8. Estrategias metacognitivas y Rendimiento académico	68
Tabla 9. Estrategias motivacionales y Rendimiento académico	70
Tabla 12. Prueba de correlación de Spearman de la hipótesis general	72
Tabla 13. Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 1	74
Tabla 14. Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 2	76
Tabla 15. Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 3	78

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Esquema de correlación.....	53
Figura 2. Alpha de Cronbach - fórmula y datos	60
Figura 3. Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico	64
Figura 4. Estrategias cognitivas y Rendimiento académico	66
Figura 5. Estrategias metacognitivas y Rendimiento académico	68
Figura 6. Estrategias motivacionales y Rendimiento académico	70

Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025. Para lograr este propósito, se aplicó una metodología de enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo-correlacional y de corte transversal. La población estuvo compuesta por 1,226 cadetes, de los cuales se seleccionó una muestra representativa de 293, mediante muestreo probabilístico aleatorio. La técnica empleada para la recolección de datos fue la encuesta y el instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado con preguntas cerradas y escala de Likert, validado previamente por expertos y con alta confiabilidad estadística. Los resultados revelaron que el 60.4% de los cadetes presentaron un nivel alto de estrategias de aprendizaje y, dentro de este grupo, la mayoría obtuvo un rendimiento académico alto, que representó el 52.9% del total. Se evidenció además que a medida que el nivel de estrategias de aprendizaje disminuía, aumentaba la proporción de cadetes con bajo rendimiento académico. El análisis estadístico mediante la prueba de Spearman mostró una correlación positiva y significativa entre las estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y motivacionales) y el rendimiento académico (ρ de Spearman = 0.857; $p < 0.05$). Se concluyó que el fortalecimiento de estas estrategias es fundamental para optimizar el desempeño académico de los cadetes en la formación militar, recomendando la implementación de programas formativos y de acompañamiento que potencien dichas competencias para una educación integral y de excelencia.

Palabras claves: Estrategias de aprendizaje, rendimiento académico y cadetes.

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between learning strategies and the academic performance of cadets at the Chorrillos Military School "CFB" in Lima, 2025. To achieve this goal, a quantitative methodology was applied, with a descriptive-correlational and cross-sectional design. The population consisted of 1,226 cadets, of which a representative sample of 293 was selected through random probability sampling. The data collection technique was a survey, and the instrument used was a structured questionnaire with closed-ended questions and a Likert scale, previously validated by experts and with high statistical reliability. The results revealed that 60.4% of the cadets presented a high level of learning strategies, and within this group, the majority achieved high academic performance, representing 52.9% of the total. It was also evident that as the level of learning strategies decreased, the proportion of cadets with low academic performance increased. Statistical analysis using the Spearman test showed a positive and significant correlation between learning strategies (cognitive, metacognitive, and motivational) and academic performance (Spearman's $\rho = 0.857$; $p < 0.05$). It was concluded that strengthening these strategies is essential to optimize the academic performance of cadets in military training. The study recommends the implementation of training and support programs that enhance these competencies for a comprehensive and excellent education.

Keywords: Learning strategies, academic performance, and cadets.

INTRODUCCIÓN

La formación de oficiales en contextos de alta exigencia académica y operativa dependió del dominio de estrategias de aprendizaje que se asociaron de manera sistemática con el rendimiento académico en distintos niveles educativos (Jourdan, 2022). En la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, la orientación institucional hacia una formación integral de excelencia justificó analizar dicha relación en su propio entorno formativo (EMCH, 2025).

Desde el enfoque de aprendizaje autorregulado, se comprendió que los componentes cognitivos, metacognitivos y motivacionales explicaron diferencias sustantivas en el desempeño, al influir en la planificación, el monitoreo y la regulación del estudio (Pintrich & De Groot, 1990). Esta perspectiva integradora de autorregulación ofreció un marco teórico robusto para vincular estrategias y resultados en cadetes sometidos a demandas académicas y tácticas (Zimmerman, 2002).

La evidencia regional y reciente mostró que un mayor uso de estrategias de aprendizaje se relacionó con mejores calificaciones y trayectorias académicas, con resultados consistentes en revisiones sistemáticas y estudios empíricos (Betancourt-Pereira, 2020). Asimismo, investigaciones actuales en educación media confirmaron asociaciones positivas y diferencias por grupos al contrastar niveles de uso estratégico con el rendimiento observado (Guerrón Andrade, 2024).

En el ámbito militar peruano, trabajos previos desarrollados con cadetes de la EMCH “CFB” aportaron antecedentes directos y hallaron relaciones significativas entre estrategias de aprendizaje y rendimiento en armas específicas y cohortes recientes (Valencia Salamanca, 2020). Tales antecedentes fortalecieron la pertinencia de actualizar la evidencia con muestras más amplias y con operacionalizaciones alineadas al currículo y a la evaluación institucional (Galarza Urquiza, 2020).

En este estudio, se precisó como objetivo determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la EMCH “CFB”, sustentando el diseño cuantitativo, no experimental y de corte transversal, con población institucional y muestra probabilística definida (León & Guevara, 2025). La aproximación metodológica se alineó con directrices de calidad educativa y de mejora continua promovidas por organismos internacionales para la educación superior en la región (UNESCO-IESALC, 2025).

Los hallazgos esperados contribuyeron a orientar programas de fortalecimiento estratégico (cognitivo, metacognitivo y motivacional) que optimizaron el desempeño académico y respaldaron la excelencia formativa del oficial en entrenamiento (McCombs, 2017). De ese modo, la articulación entre evidencia científica y lineamientos de gestión educativa favoreció decisiones curriculares y de acompañamiento académico pertinentes para el contexto militar (MINEDU, 2023).

El esquema de este estudio consta de cinco capítulos principales, que se desarrollan sistemáticamente en la siguiente secuencia:

El Capítulo I, denominado Planteamiento del problema, aborda la descripción problemática que existen con estrategias de aprendizaje con el objetivo de incidir en rendimiento académico de los cadetes. Además, se da la delimitación de la investigación, identificar y articular los siguientes problemas y objetivos: generales y específicos, justificación, importancia y limitaciones del estudio.

En el desarrollo del Capítulo II es el Marco Teórico, se constató que los estudios relacionados con este tema formaron los antecedentes internacionales y nacionales. Por lo tanto, se apoya en una base teórica para transformaciones de dimensiones correspondientes y también en un marco conceptual. Para este estudio se construyeron hipótesis generales y específicas, detallando el funcionamiento de las variables.

En el Capítulo III, conocido como Marco de Metodológico, se determinó que el diseño de este estudio sería descriptivo y correlativo. Además, se determinaron el tamaño de la muestra, las técnicas de recolección y procesamiento de datos.

El Capítulo IV versa sobre los resultados, dando detalles sobre el análisis descriptivo tratándose sobre la interpretación de los resultados estadísticos adjuntando las tablas y figuras correspondientes. Y sobre el análisis inferencial con la comprobación de las hipótesis, existe una relación significativa entre las variables del análisis.

Por último, el Capítulo V trata sobre la discusión de los resultados, contrastándolo con trabajos semejantes y comparándolos con el presente estudio.

Finalmente, se elaboraron las conclusiones y recomendaciones propuestas.

CAPÍTULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción problemática

A nivel internacional se reportó que los resultados de PISA 2022 mostraron que, en promedio de países OCDE, el 31 % del estudiantado rindió por debajo del Nivel 2 en matemáticas, indicador de dominio insuficiente para resolver problemas básicos (OECD, 2023). Asimismo, la pobreza de aprendizaje en países de ingreso bajo y medio se estimó en 70 % de niños de 10 años incapaces de leer y comprender un texto simple, lo que evidenció pérdidas de aprendizaje con riesgo de arrastre hacia la educación superior (World Bank, 2022).

Además, el descenso en matemáticas de PISA 2022 fue aproximadamente tres veces mayor que cualquier cambio consecutivo previo desde que se inició la evaluación, lo que reforzó la idea de una merma estructural en habilidades fundamentales (OECD, 2023). Esta situación internacional, observada de modo transversal a sistemas educativos y cohortes, implicó presiones adicionales para programas formativos exigentes que demandaron razonamiento cuantitativo y lectura crítica sostenida (OECD, 2023).

En ese contexto, la primera variable (estrategias de aprendizaje) se sustentó empíricamente como un conjunto de procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales que se asociaron de manera positiva con el desempeño académico en distintos niveles y disciplinas (Donker et al., 2014). La evidencia comparada mostró que la planificación, el monitoreo y la autorregulación del estudio, junto con la gestión del tiempo y el esfuerzo, se vincularon de forma consistente con mejores calificaciones en educación superior presencial y en entornos en línea (Broadbent & Poon, 2015).

Desde el componente motivacional y autorreferido, se documentó que la autoeficacia académica (constructo estrechamente ligado a la autorregulación) fue uno de los correlatos más fuertes del promedio de calificaciones universitarias, superando a numerosos predictores psicoeducativos alternativos (Richardson et al., 2012). En paralelo, organismos internacionales impulsaron marcos que destacaron la importancia de la metacognición y del “aprender a aprender” como base para la mejora del logro, alineando políticas y prácticas de aula con estrategias autorreguladas (UNESCO, 2024).

La segunda variable (rendimiento académico) se entendió como el nivel de logro demostrado en calificaciones, aprobación de asignaturas, cumplimiento de tareas y desempeño en evaluaciones aplicadas, aspectos coherentes con marcos globales de resultados de aprendizaje y aseguramiento de la calidad en educación superior (UNESCO-IESALC, 2024). En educación y entrenamiento militar, lineamientos institucionales establecieron estándares, procesos y dispositivos de evaluación de competencias que buscaron asegurar la preparación operativa y la excelencia formativa del personal en formación (NATO, 2023).

La relación entre ambas variables se respaldó en síntesis recientes: las intervenciones de autorregulación del aprendizaje reportaron efectos moderados y positivos sobre el rendimiento en contextos en línea y combinados, con tamaños de efecto agregados alrededor de 0,69 para el logro académico (Xu et al., 2023). De modo convergente, un metaanálisis en *Online Learning Journal* informó un efecto promedio cercano a 0,65 para estrategias autorreguladas sobre resultados de aprendizaje, lo que subrayó la relevancia práctica de fortalecer dichas estrategias en poblaciones exigentes (Guntur & Purnomo, 2024).

En ámbitos formativos de corte castrense se enfatizó que el compromiso académico del cadete aumentó cuando existió apoyo motivacional docente y se reforzó la autoeficacia y la orientación a metas de dominio, factores estrechamente enlazados con el uso de estrategias de aprendizaje y con mejores desempeños (Nurnindyah et al., 2023). En paralelo, manuales y guías de la comunidad atlántica para aprendizaje distribuido y evaluación promovieron un enfoque basado en competencias con control continuo del progreso, congruente con la medición del rendimiento académico en cursos tácticos y operacionales (NATO, 2023).

Frente a este panorama, el problema se definió por la necesidad de reducir brechas de desempeño mediante el fortalecimiento de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales en poblaciones sometidas a altas demandas académicas y de entrenamiento, donde el dominio básico insuficiente observado internacionalmente agravó la variabilidad del logro (OECD, 2023). La pertinencia de intervenir se sustentó, además, en marcos de competencia y agencia estudiantil que incorporaron explícitamente la autorregulación como condición para alcanzar resultados de aprendizaje y desempeño sostenibles en la formación de oficiales (OECD, 2019).

En el Perú, PISA 2022 reportó que el 34% del estudiantado alcanzó el nivel 2 o superior en Matemática, mientras el 50% lo hizo en Lectura y el 47% en Ciencia, evidenciando

márgenes de mejora en competencias clave (MINEDU, 2023). En Lectura se observó que el 55.7% del ámbito urbano y el 21.0% del ámbito rural se ubicaron en nivel 2 o más, lo que reflejó brechas territoriales persistentes que condicionaron trayectorias de logro (MINEDU-UMC, 2024).

Asimismo, en 2022 solo el 30.9% de jóvenes peruanos transitó a la educación superior (por debajo del 36.6% de 2019), un retroceso que describió restricciones de acceso y continuidad en la transición possecundaria (SENAJU, 2024). Antes de la pandemia, la interrupción universitaria se redujo de 14.2% en 2018-2 a 12.6% en 2019-2, aunque la evidencia documentó vulnerabilidad frente a choques coyunturales que afectaron la permanencia estudiantil (MINEDU, 2021).

La variable “estrategias de aprendizaje” se sustentó en hallazgos nacionales donde la motivación, la autorregulación y el uso sistemático de estrategias se vincularon con el promedio, el aprendizaje percibido y la calidad de la experiencia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana (López Jurado, 2023). En análisis predictivos recientes se estimó que el despliegue estratégico del alumnado, junto con el desempeño docente, explicó variaciones significativas del rendimiento, respaldando intervenciones curriculares orientadas a planificación, monitoreo y gestión del tiempo (De Oca Serpa, 2023).

En el ámbito castrense peruano se evidenció que el empleo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales se asoció con mejores calificaciones y tasas de aprobación de cadetes evaluados en entornos académicos exigentes (Valencia Salamanca, 2020). Investigaciones adicionales con armas específicas confirmaron, bajo diseños no experimentales transversales, que un mayor uso estratégico se relacionó con mejor rendimiento, aportando evidencia contextual para la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” (Galarza Urquiza, 2020).

La variable “rendimiento académico” se interpretó dentro del aseguramiento nacional de la calidad, donde SINEACE estableció estándares y procesos para evaluar resultados del aprendizaje y la mejora continua de programas universitarios, enmarcando indicadores de logro en calificaciones, aprobación y competencias (SINEACE, 2021). En complemento, la estadística sectorial y los informes bienales de SUNEDU ofrecieron insumos para monitorear trayectorias estudiantiles y orientar decisiones institucionales sobre permanencia y éxito académico (SUNEDU, 2018).

Los indicadores del INEI mostraron variaciones territoriales de matrícula y asistencia 2013–2023 que condicionaron el acceso y la disponibilidad de recursos para el logro académico, lo que introdujo heterogeneidad en las oportunidades de aprendizaje (INEI, 2024). A su vez, los factores asociados de PISA 2022 para el caso peruano incluyeron hábitos de estudio y disposición al esfuerzo, elementos alineados con la definición operativa de estrategias de aprendizaje que impactaron en resultados (MINEDU-UMC, 2023).

Bajo este panorama, el problema nacional se definió por brechas de logro y de acceso que demandaron fortalecer estrategias de aprendizaje en poblaciones sometidas a alta exigencia como los cadetes, a fin de incidir directamente en indicadores de rendimiento institucional (MINEDU-UMC, 2024). El respaldo de marcos nacionales de calidad y regulación permitió traducir la evidencia empírica y las estadísticas oficiales en planes de mejora y seguimiento de resultados aplicables a la formación militar universitaria (SINEACE, 2024).

En la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, las estrategias de aprendizaje se entendieron como un repertorio de procedimientos cognitivos y autorregulatorios que el cadete empleó para planificar, monitorear y ajustar su estudio en cursos teóricos y en actividades de campo, mostrando asociaciones directas con indicadores de calificación y aprobación (Galarza & Maldonado, 2020). En cohortes evaluadas dentro de la institución se reportó que la activación de estrategias (organización, elaboración y control metacognitivo) se vinculó con desempeños más altos en asignaturas de formación militar y académica, reforzando su pertinencia para contextos de alta exigencia (Cornelio & Chirinos, 2018).

De forma convergente, en evaluaciones recientes de la EMCH “CFB” se describió un uso predominante de estrategias adaptativas entre cadetes, así como niveles altos de autorregulación que coadyuvaron al afrontamiento de tareas bajo presión y a la consolidación del aprendizaje en situaciones tácticas simuladas (Bedon & Calla, 2024). Complementariamente, se constató que métodos didácticos orientados al aprendizaje autorregulado (con metas claras, evaluación continua y retroalimentación) fortalecieron la autonomía del cadete y se asociaron con mejoras de logro en cursos especializados (Soria, 2023).

En este mismo entorno institucional, el rendimiento académico se concibió como el nivel de logro evidenciado por el cadete en calificaciones, aprobación de asignaturas y

desempeño en evaluaciones aplicadas a competencias técnicas y tácticas, en concordancia con el perfil de egreso (Deza Corimanya, 2024). Estudios con muestras amplias mostraron patrones diferenciales de logro vinculados a hábitos y recursos de estudio (como el uso académico de internet) con mayores proporciones de rendimiento alto cuando el acceso y la práctica fueron orientados a fines formativos (Flores Neyra, 2024).

La literatura institucional y universitaria relacionada con la EMCH “CFB” respaldó que factores psicoeducativos (como inteligencia emocional, gestión pedagógica y clima motivacional) incidieron de manera significativa en la variación del rendimiento del cadete, aportando insumos para la mejora del acompañamiento académico (Moral Rojas, 2015). En esta línea, análisis sobre gestión pedagógica y resultados de aprendizaje en escuelas militares peruanas justificaron la adopción de evaluaciones por competencias y mecanismos de seguimiento que vincularon desempeño en aula, entrenamientos y simulaciones con decisiones curriculares (Flores Chipana, 2022).

1.2. Delimitación de la investigación

1.2.1. Espacial

La delimitación espacial se circunscribió al campus de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, ubicado en la Av. Escuela Militar S/N, distrito de Chorrillos, Lima, comprendiendo aulas, laboratorios, biblioteca, polígonos de tiro y áreas de instrucción en las que los cadetes realizaron actividades académicas y de entrenamiento (EMCH, 2025). Asimismo, el ámbito incluyó procesos y registros bajo la órbita del Comando de Educación y Doctrina del Ejército asentado en la misma localización, excluyéndose otras escuelas o centros de formación militar no pertenecientes a la EMCH “CFB” (Ejército del Perú, 2025).

1.2.2. Temporal

La delimitación temporal abarcó el año académico 2025, periodo durante el cual se generaron los productos institucionales y los desempeños evaluados de los cadetes que conformaron la población de estudio (EMCH, 2025). En consecuencia, el análisis se restringió a evidencias y registros emitidos en 2025 conforme al ciclo institucional reflejado en comunicaciones oficiales y actualizaciones administrativas, excluyéndose cohortes previas o posteriores (EMCH, 2025).

1.2.3. Teórica

La delimitación teórica acotó el constructo “estrategias de aprendizaje” a componentes cognitivos, metacognitivos y motivacionales propios del aprendizaje autorregulado, adoptándose su medición mediante autoinforme en escala tipo Likert y focalizándose en organización, elaboración, monitoreo y autorregulación (Pintrich & De Groot, 1990). A su vez, el “rendimiento académico” se definió como resultados de aprendizaje y desempeño evidenciados en calificaciones, aprobación de asignaturas, cumplimiento de tareas, asistencia y competencias, conforme a lineamientos del aseguramiento de la calidad en educación superior (SINEACE, 2018).

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025?

1.3.2. Problemas específicos

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025?

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025?

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias motivacionales y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

1.4.2. Objetivos específicos

Determinar la relación que existe entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

Determinar la relación que existe entre las estrategias motivacionales y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

1.5. Justificación e importancia de la investigación

1.5.1. Justificación teórica

Teóricamente, la relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico se justificó porque la instrucción estratégica (que integró procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales) mostró efectos positivos y significativos sobre el logro en diversas áreas curriculares, lo que respaldó la pertinencia de estudiar su despliegue en cadetes sometidos a altas demandas formativas (Donker et al., 2014). Asimismo, el enfoque de aprendizaje autorregulado explicó que la planificación, el monitoreo y la autorreflexión sustentaron la autonomía del estudiante y su capacidad de sostener el esfuerzo bajo presión, condiciones propias de la educación militar universitaria que impactaron el rendimiento observable (Zimmerman, 2002).

1.5.2. Justificación metodológica

Metodológicamente, se optó por un estudio cuantitativo de tipo básico o investigación pura, con diseño no experimental y alcance descriptivo-correlacional de corte transversal, porque el fenómeno se caracterizó por vínculos asociativos entre variables sin manipulación, coherentes con la clasificación de diseños que distinguió estrategias asociativas y estudios selectivos/observacionales para estimar relaciones (Ato et al., 2013). Además, se priorizó la trazabilidad del reporte y la consistencia de las inferencias conforme a lineamientos internacionales para estudios observacionales transversales, lo que fortaleció la transparencia de métodos, variables, mediciones y análisis en la presentación de la evidencia (von Elm et al., 2007).

1.5.3. Justificación práctica

En términos prácticos, los resultados se alinearon con el modelo nacional de aseguramiento de la calidad que exigió evidencia sobre resultados de aprendizaje y mejora continua a nivel de programas universitarios, de modo que vincular estrategias de aprendizaje con indicadores de rendimiento permitió retroalimentar el diseño curricular y la gestión académica institucional (SINEACE, 2024). Del mismo modo, los hallazgos se articularon con la información oficial sobre desempeño estudiantil reportada para el país, ofreciendo insumos aplicables a la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” para orientar intervenciones de apoyo académico basadas en datos y metas verificables de logro (MINEDU-UMC, 2024).

1.5.4. Importancia de la investigación

La investigación fue importante porque se atendió un contexto nacional en el que el 34% del estudiantado peruano alcanzó al menos el Nivel 2 en Matemática en PISA 2022, proporción que evidenció desafíos sustantivos para el logro y la consolidación de aprendizajes en cohortes que aspiraron a trayectorias profesionales exigentes (OECD, 2023). Asimismo, el informe nacional describió brechas y variabilidad del desempeño entre áreas y grupos, lo que justificó evaluar con rigor cómo el uso de estrategias de aprendizaje se vinculó con el rendimiento académico de cadetes en la EMCH “CFB” para orientar acciones de mejora basadas en evidencia (MINEDU-UMC, 2024).

En el plano teórico-empírico, la importancia se sustentó porque metaanálisis integraron resultados que mostraron efectos positivos y significativos de la instrucción en estrategias de aprendizaje (incluida la autorregulación) sobre el rendimiento, aportando una base sólida para explicar por qué la planificación, la organización y la supervisión del estudio impactaron en calificaciones y aprobación (Donker et al., 2014). A su vez, revisiones sistemáticas en educación superior evidenciaron que el uso consistente de estrategias de autorregulación se asoció con mayores logros académicos en contextos presenciales, híbridos y en línea, reforzando la pertinencia de intervenir en poblaciones sometidas a alta demanda como los cadetes (Broadbent & Poon, 2015).

Desde la perspectiva institucional y de política pública, la investigación fue relevante porque se alineó con el nuevo modelo de acreditación del SINEACE, centrado en estándares y resultados de aprendizaje que exigieron evidencia para la mejora continua de los programas universitarios, lo cual requirió mediciones válidas de desempeño y su relación con procesos

formativos clave (SINEACE, 2024). En paralelo, la estrategia a medio plazo de UNESCO-IESALC priorizó capacidades y aprendizajes en educación superior como bien público, de modo que estudios que vincularon estrategias de aprendizaje con rendimiento aportaron insumos prácticos para la toma de decisiones y la gestión de calidad (UNESCO-IESALC, 2025).

En el contexto específico de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, la importancia se reforzó porque antecedentes institucionales reportaron asociaciones significativas entre estrategias de aprendizaje y rendimiento en muestras de cadetes, lo que subrayó la viabilidad y la necesidad de profundizar en dimensiones cognitivas, metacognitivas y motivacionales para optimizar el logro (Galarza Urquiza, 2020). De igual modo, estudios con cohortes de armas específicas confirmaron la relación positiva entre el despliegue estratégico y los resultados académicos, ofreciendo una línea de base local para diseñar programas de acompañamiento y ajuste curricular orientados a la excelencia formativa del oficial (Valencia Salamanca, 2020).

1.6. Limitaciones de la investigación

La falta de tiempo constituyó una limitación porque el calendario académico y las actividades de instrucción comprimieron la ventana de recolección y análisis; para mitigarlo, se priorizó un cronograma por hitos críticos, se aplicaron los cuestionarios en franjas libres coordinadas con las compañías, se digitalizaron los ítems en formularios para acelerar el ingreso de datos, se entrenó previamente a los aplicadores para reducir retrabajos, se corrió un piloto breve para depurar ítems ambiguos, y se ejecutó el procesamiento en paralelo (depuración, descriptivos y correlaciones) con sintaxis preconfigurada y plantillas estandarizadas, lo que permitió cumplir los entregables sin sacrificar los criterios de calidad establecidos.

La información limitada también representó una restricción debido a registros académicos parciales y a la naturaleza reservada de ciertos datos; para resolverlo, se suscribieron acuerdos de confidencialidad con las áreas responsables, se anonimizaron los identificadores sensibles, se establecieron indicadores proxy (asistencia, tareas entregadas, calificaciones consolidadas) cuando no existieron series completas, se trianguló la información con actas y reportes de curso, se aplicaron reglas claras de tratamiento de faltantes y consistencia interna, y se validó el contenido del instrumento con jueces expertos, asegurando

que la evidencia empírica resultante mantuviera validez y utilidad para la toma de decisiones institucionales.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. *Antecedentes internacionales*

Araya-Piñones et al. (2024), en su Artículo: “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: un estudio exploratorio en estudiantes chilenos de enseñanza media”, realizado en la Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla – Colombia. El estudio tuvo por objetivo explorar la relación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de enseñanza media y su rendimiento académico. La metodología fue de carácter exploratorio, con diseño no experimental y corte transversal, tal como se desprende del propio subtítulo y de la descripción editorial del trabajo. La población estuvo conformada por estudiantes chilenos de enseñanza media; la información disponible no reportó con precisión el tamaño de la muestra. En cuanto a la técnica e instrumento de recolección de datos, se indicaron procedimientos de encuesta/cuestionario para medir estrategias de aprendizaje y registros académicos para el rendimiento; sin embargo, los metadatos abiertos no detallaron el nombre específico del instrumento aplicado. En los resultados, se evidenció correspondencia entre el uso de estrategias de aprendizaje y el logro académico, mostrando que un mejor manejo estratégico del estudio se asoció con un mayor rendimiento; los metadatos consultados no aportaron porcentajes ni valores de contraste estadístico. En las conclusiones, el artículo sostuvo que fortalecer las estrategias de aprendizaje en el alumnado resultó pertinente para favorecer el rendimiento y recomendó continuar con investigaciones que ampliasen la muestra y profundizasen en los mecanismos que vincularon ambas variables.

Velásquez (2023), en su Artículo: “Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de relaciones internacionales”, realizado en la Universidad de San Carlos de Guatemala, Centro Universitario de Oriente (CUNORI), Chiquimula – Guatemala. El estudio tuvo por objetivo analizar la relación entre la efectividad de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. La metodología correspondió a un alcance correlacional con enfoque mixto; los datos se procesaron en SPSS 25. La población estuvo conformada por estudiantes de la carrera de Relaciones Internacionales del CUNORI; la muestra incluyó a 64 estudiantes y representó el 98.5% de la población. La técnica de recolección de datos fue la encuesta; como instrumento se aplicó la escala

CEVEAPEU para estrategias de aprendizaje y se empleó el promedio de notas oficiales para medir el rendimiento. En los resultados (enfoque cuantitativo), las distribuciones porcentuales describieron una tendencia general a niveles medios-altos de uso de estrategias y confirmaron que la muestra cubrió el 98.5% del universo; adicionalmente, se aceptó la hipótesis general con una correlación de Pearson positiva moderada (0.493) y significancia de 0.01. En las conclusiones, se estableció que existió una relación de grado medio entre estrategias y rendimiento, sin alcanzar niveles fuertes, y que dicha relación pudo estar mediada por factores del contexto estudiantil y externo; se recomendó fortalecer la formación en estrategias para favorecer el desempeño académico y desarrollar estudios que profundizaran en variables contextuales y curriculares.

Díaz et al. (2023), en su Artículo: “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado universitario”, realizado en la Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife – España. El estudio tuvo por objetivo analizar la incidencia del uso de estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico del estudiantado de primer curso. La metodología fue cuantitativa, no experimental y de corte transversal, con análisis descriptivo, correlacional y comparaciones de medias (ANOVA de un factor con prueba de Scheffé y tamaño de efecto η^2p). La población y muestra estuvo conformada por 639 estudiantes de las Facultades de Educación de la ULL y de Ciencias de la Educación de la ULPGC (edad media 19.45 años; selección incidental). La técnica e instrumento de recolección de datos fue la encuesta, aplicándose una adaptación del CEVEAPEU; el rendimiento se evaluó con la nota media del primer cuatrimestre. En los resultados (enfoque cuantitativo) se observó mayor uso de estrategias cognitivas como hacer resúmenes (70.4%), releer hasta comprender (68.4%) y leer despacio antes de memorizar (65.2%); metacognitivas como asegurar haber entendido la tarea (64.2%); y de apoyo como atribuir el desempeño al esfuerzo (71.2%). Hubo correlaciones significativas entre estrategias ($r = 0.77$ y $r = 0.69$) y correlaciones bajas con el rendimiento para cognitivas ($r = 0.18$) y metacognitivas ($r = 0.15$), no así para apoyo ($r = 0.03$). El ANOVA evidenció diferencias en rendimiento según el uso de estrategias cognitivas ($F = 11.72$; $\eta^2p = 0.04$), metacognitivas ($F = 8.04$; $\eta^2p = 0.03$) y de apoyo ($F = 5.06$; $\eta^2p = 0.02$). En conclusión, fomentar el dominio y frecuencia de estas estrategias favoreció la mejora del rendimiento.

Ernst et al. (2022), en su Artículo: “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: revisión sistemática en estudiantes del nivel secundario y universitario”, realizado en la Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ambato – Ecuador. El estudio tuvo por

objetivo realizar una revisión sistemática de investigaciones empíricas que analizaron la relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria y universidad. La metodología correspondió a una revisión sistemática basada en PRISMA; se efectuaron búsquedas en Scopus, SciELO, PubMed y EBSCO y se seleccionaron 56 estudios que cumplieron criterios de inclusión. La población estuvo constituida por la literatura empírica reciente y la muestra incluyó 56 artículos elegibles. La técnica e instrumento de recolección de datos consistieron en análisis documental con matriz de extracción; además, se registró qué instrumentos emplearon los estudios primarios para medir estrategias, destacándose el ACRA y, en menor medida, el CEVEAPEU y el LASSI. En los resultados (cualitativos), se encontró evidencia consistente de que las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales se asociaron positivamente con el rendimiento en ambos niveles educativos, con predominio de trabajos sobre población universitaria hispana en la última década. En las conclusiones, se sostuvo que fortalecer el uso y la enseñanza explícita de estrategias que favorecieron el aprendizaje autorregulado resultó pertinente para mejorar el desempeño académico; se recomendó consolidar protocolos comparables y ampliar futuros análisis hacia metaanálisis que valoraran tamaños de efecto por tipo de estrategia y contexto.

Contreras (2021), en su Artículo: “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso de la Universidad”, realizado en la Universidad de San Carlos de Guatemala, Ciudad de Guatemala – Guatemala. El objetivo fue dar a conocer los principales hallazgos sobre la relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer ingreso. La metodología correspondió a un enfoque mixto con diseño de Triangulación Concurrente (DITRIAC) y alcance descriptivo-correlacional. La población consideró estudiantes de primer ingreso y la muestra incluyó 54 participantes. La recolección de datos combinó encuesta Likert, entrevistas y observaciones. En los resultados (cuantitativos), de 54 encuestados, 32% estuvo muy de acuerdo y 52% de acuerdo en que conocía qué son las estrategias de aprendizaje; 39% estuvo muy de acuerdo y 46% de acuerdo en sentirse seguro al trabajar con ellas, mientras 9% fue neutral y 2% manifestó desacuerdo; y 50% estuvo muy de acuerdo y 46% de acuerdo en que trabajar con estrategias condujo a buen rendimiento en sus cursos. En las conclusiones, se estableció que el estudiantado no había trabajado una variedad suficiente de estrategias, por lo que requirió reforzamiento para dominar los procedimientos asignados; se sostuvo que la práctica de estrategias cognitivas y metacognitivas favoreció el rendimiento en la medida en que el alumnado se autorreguló y cumplió responsablemente las actividades; y se recomendó consolidar el uso de resúmenes,

mapas conceptuales y ensayos, junto con acciones docentes de acompañamiento que atendieran las dificultades propias del tránsito a la vida universitaria.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Caycho (2024), en su Tesis de Maestría: “Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en el I ciclo de la Facultad de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle”, realizado en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, Lima – Perú. El estudio tuvo por objetivo conocer el grado de relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes del I ciclo durante 2018. La metodología correspondió a un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional, con diseño no experimental y corte transversal; además, se empleó el método hipotético-deductivo. La población y muestra estuvo conformada por 155 estudiantes del I ciclo y se trabajó con censo. La técnica fue la encuesta y como instrumento se utilizó un cuestionario de 23 ítems sobre estrategias cognitivas y rendimiento académico, validado por juicio de expertos (coeficiente de validación 0.84) y con confiabilidad Alfa de Cronbach = 0.817; la aplicación fue colectiva en 30 minutos. En los resultados (cuantitativos), las estrategias de aprendizaje se ubicaron mayoritariamente en nivel medio (76.1%), seguidas de bajo (18.7%) y alto (5.2%); por dimensiones, las metacognitivas fueron bajas (56.1%), las cognitivas medias (62.5%) y las socioafectivas medias (64.5%). El rendimiento académico se concentró en nivel medio (60.0%), seguido de bajo (36.8%) y alto (3.2%). La prueba de hipótesis mostró correlación de Spearman positiva y significativa entre estrategias y rendimiento ($\rho = 0.673$; $p = 0.000$), y asociaciones por dimensiones: cognitivas ($\rho = 0.780$), metacognitivas ($\rho = 0.698$) y socioafectivas ($\rho = 0.916$), todas con $p = 0.000$. En conclusión, fortalecer el uso de estrategias—especialmente las socioafectivas y cognitivas—se relacionó con mejores niveles de rendimiento en el alumnado.

Vidal y Valverde (2023), en su tesis de Licenciatura: “Rendimiento académico y su relación con las estrategias de aprendizaje en los cadetes de 4to año de Infantería de la Escuela Militar de Chorrillos ‘Coronel Francisco Bolognesi’, 2023”, realizado en la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, Lima – Perú. El objetivo fue determinar la relación entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje en cadetes de cuarto año de Infantería. La metodología se enmarcó en enfoque cuantitativo, de tipo básico, con método hipotético-deductivo, alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental, transversal. La población estuvo constituida por 96 cadetes y la muestra se calculó en 77; en los análisis

descriptivos se reportaron 76 observaciones. La técnica de recolección fue la encuesta y el instrumento, un cuestionario Likert validado por expertos; la confiabilidad (alfa de Cronbach) fue 0.820 para rendimiento académico y 0.720 para estrategias de aprendizaje. En resultados (cuantitativos), el rendimiento académico global se distribuyó en 5% bajo, 29% medio y 66% alto (n=76). Para estrategias de aprendizaje, 0% bajo, 88% medio y 12% alto; en adquisición de información: 16% bajo, 78% medio, 7% alto; en codificación: 7%, 66%, 28%; y en recuperación: 12%, 58%, 30%, respectivamente (n=76). La prueba general arrojó $\rho_{\text{Spearman}}=0.163$ y $p=0.155>0.05$, sin relación significativa; específica 1 (adquisición): $\rho=0.130$, $p=0.261$; específica 2 (codificación): $\rho=0.107$, $p=0.356$; específica 3 (recuperación): $\rho=0.159$, $p=0.167$. En conclusión, no se evidenció asociación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y estrategias de aprendizaje en los cadetes evaluados, sugiriéndose explorar otros factores académicos y contextuales.

Llantoy y Guizado (2022), en su tesis de Maestría: “Estrategias de aprendizaje y estrés académico en cadetes del segundo año de la Escuela Militar de Chorrillos – 2019”, realizado en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima – Perú. El objetivo se centró en determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en cadetes de segundo año. La metodología se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo básico, alcance correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por 103 cadetes y la muestra fue no probabilística de tipo censal. La técnica de recolección fue la encuesta y el instrumento un par de cuestionarios validados por expertos, con consistencia interna excelente (Alfa de Cronbach = 0.861 para estrategias de aprendizaje y 0.924 para estrés académico). En los resultados descriptivos, para estrategias de aprendizaje se obtuvo 24.3% en nivel eficiente, 39.8% bueno, 5.8% regular y 30.1% deficiente; para estrés académico, 24.3% eficiente, 33.0% bueno, 25.2% regular y 17.5% deficiente. En el contraste de hipótesis, la relación global fue negativa y significativa (Rho de Spearman = -0.695 ; $p = 0.000$), indicando que mayores estrategias se asociaron con menor estrés académico. Se concluyó que existió relación inversa y significativa entre ambas variables y, de modo consistente, entre sus dimensiones (adquisición, codificación, recuperación y procesamiento de información), sugiriéndose fortalecer el uso de estrategias de aprendizaje y programas de manejo del estrés en la formación de cadetes.

Galarza y Maldonado (2020), en su Tesis de Licenciatura: “Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de cuarto año del arma de caballería de la Escuela

Militar de Chorrillos ‘Coronel Francisco Bolognesi’ – 2020”, realizado en la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, Lima – Perú. El estudio tuvo por objetivo determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en cadetes de cuarto año de Caballería. La metodología se enmarcó en enfoque cuantitativo, de tipo básico, con nivel descriptivo-correlacional, diseño no experimental transversal y método hipotético-deductivo. La población y muestra se conformó por 38 cadetes de cuarto año del arma de Caballería; se trabajó con censo (muestra no probabilística). La técnica de recolección fue la encuesta y el instrumento consistió en dos cuestionarios (18 ítems para estrategias y 18 ítems para rendimiento), con escala Likert de 5 puntos, validados por juicio de expertos y procesados en SPSS. En los resultados (cuantitativos), las estrategias de aprendizaje se ubicaron mayoritariamente en nivel regular (78.9%) y malo (21.1%); por dimensiones: autoaprendizaje regular 73.7% y malo 26.3%; aprendizaje interactivo regular 71.1% y malo 28.9%; aprendizaje colaborativo regular 76.3% y malo 23.7%. El rendimiento académico global fue regular 71.1% y bajo 28.9%; por dimensiones: rendimiento general-específico regular 60.5% y bajo 39.5%; rendimiento social regular 73.7% y bajo 26.3%. En el contraste de hipótesis, la relación general fue positiva moderada ($\rho = 0.524$; $p = 0.001$); específicas: autoaprendizaje ($\rho = 0.277$; $p = 0.032$), aprendizaje interactivo ($\rho = 0.360$; $p = 0.026$) y aprendizaje colaborativo ($\rho = 0.463$; $p = 0.003$). En conclusión, se estableció que existió relación positiva (de baja a moderada) entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en los cadetes evaluados.

Valencia y Villegas (2020), en su tesis de Licenciatura: “Las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de III año de Infantería de la Escuela Militar de Chorrillos ‘Coronel Francisco Bolognesi’ 2019”, realizado en la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, Lima – Perú. Objetivo: se determinó la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes. Metodología: se trabajó con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, descriptivo-correlacional y transversal; se aplicó encuesta mediante cuestionario tipo Likert. Población y muestra: la población estuvo conformada por 97 cadetes de tercer año y la muestra probabilística incluyó 60 cadetes. Técnica e instrumento de recolección de datos: se empleó encuesta; el cuestionario de “Estrategias de aprendizaje” tuvo 14 ítems en tres dimensiones (centradas en el alumno, en el docente y en el proceso) y el de “Rendimiento académico” tuvo 11 ítems en tres dimensiones; la validez fue por juicio de expertos y la confiabilidad global alcanzó $\alpha = 0.893$. Resultados (cuantitativos): en un ítem sobre hábitos de estudio, 70,0% estuvo “totalmente de acuerdo”, 11,7% “de acuerdo”,

13,3% “en desacuerdo” y 5,0% “totalmente en desacuerdo”; la prueba de hipótesis arrojó $\chi^2=0.208$ (general), 0.178, 0.201 y 0.105 (específicas). Conclusiones: se concluyó que las estrategias de aprendizaje se relacionaron significativamente con el rendimiento académico de los cadetes; el uso de estrategias centradas en el alumno, el docente y el proceso se asoció con mejores valoraciones, sustentando la aceptación de la hipótesis alterna y formulándose recomendaciones para fortalecer su aplicación en la formación militar.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Variable 1: Estrategias de aprendizaje

Definición

En esta investigación, las estrategias de aprendizaje se definieron como procedimientos intencionales y autorregulados que el estudiante empleó para orientar su atención, codificar y organizar la información, seleccionar recursos y movilizar la motivación a lo largo de fases de aprendizaje superficial, profundo y de transferencia (Hattie & Donoghue, 2016). Tales estrategias se concibieron como repertorios deliberados (planificación, gestión del tiempo, regulación del esfuerzo y metacognición) cuya instrucción y uso sistemático se asociaron con mejoras significativas del desempeño académico observado en múltiples áreas curriculares (Donker et al., 2014).

Desde una perspectiva funcional, se distinguieron componentes cognitivos (repaso, elaboración y organización) encargados de transformar y conectar la información, así como componentes metacognitivos (planificación, monitoreo y autorreflexión) que permitieron al estudiante evaluar su comprensión y ajustar el curso de acción, junto con factores motivacionales que sostuvieron el esfuerzo bajo condiciones de demanda (Pintrich & De Groot, 1990). En conjunto, estos elementos integraron el aprendizaje autorregulado como proceso cíclico de análisis de la tarea, establecimiento de metas, selección estratégica, autoobservación y evaluación, considerado un mecanismo clave para explicar variaciones del rendimiento en contextos académicos exigentes (Zimmerman, 2002).

La evidencia empírica mostró que el uso consistente de estrategias (en particular gestión del tiempo, metacognición, regulación del esfuerzo y pensamiento crítico) se relacionó de manera positiva con indicadores de logro en educación superior, incluidos entornos en línea, híbridos y presenciales (Broadbent & Poon, 2015). A nivel de síntesis cuantitativa, la

enseñanza explícita de estrategias y el desarrollo del conocimiento metacognitivo reportaron tamaños de efecto favorables sobre el rendimiento, lo cual respaldó la relevancia de incorporar entrenamiento estratégico dentro del diseño curricular (Donker et al., 2014).

Asimismo, se entendió que la potencia de una estrategia dependió del **momento** del aprendizaje y del **propósito**, por lo que resultó más efectivo enseñar y usar estrategias alineadas con las fases de adquisición y consolidación de aprendizajes superficiales y profundos antes de promover su transferencia a nuevas tareas (Hattie & Donoghue, 2016). Bajo este encuadre, se priorizó instrucción gradual que hiciera visibles los procesos de planificación y verificación, pues la evidencia indicó que fortalecer el conocimiento sobre cómo, cuándo y por qué usar una estrategia aumentó su efectividad en el desempeño académico (Donker et al., 2014).

Operacionalmente, las estrategias de aprendizaje se midieron mediante autoinforme con ítems tipo Likert que capturaron la frecuencia de uso de conductas estratégicas (p. ej., fijar metas, organizar contenidos, autoevaluar la comprensión y regular el esfuerzo), siguiendo marcos ampliamente validados en la literatura psicopedagógica (Pintrich & De Groot, 1990). En la práctica regional, múltiples tesis de repositorios universitarios emplearon estos enfoques de medición para estimar la relación entre uso estratégico y rendimiento, aportando evidencia aplicada y replicable para contextos latinoamericanos (Zeña Sausa, 2021).

Teorías

La teoría del aprendizaje autorregulado conceptualizó que los estudiantes dirigieron su aprendizaje mediante ciclos de planificación, ejecución con monitoreo y autorreflexión con ajuste, integrando metas, autoevaluación y control del esfuerzo; en contextos de alta exigencia, este marco explicó por qué el uso deliberado de estrategias se vinculó con logros superiores (Zimmerman, 2002). Síntesis comparadas mostraron que los modelos más influyentes (Zimmerman, Pintrich, Winne y Hadwin, Boekaerts, Efklides, y Hadwin-Järvelä-Miller) convergieron en que las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales constituyeron el núcleo funcional de la autorregulación que dinamizó el rendimiento académico (Panadero, 2017).

La teoría metacognitiva estableció que los aprendices dispusieron de conocimiento sobre la cognición (saber qué, cómo y cuándo aprender) y de regulación de la cognición (planificación, monitoreo y control), habilitando la supervisión consciente de la comprensión para decidir ajustes estratégicos (Flavell, 1979). La investigación en didáctica demostró que la

metacognición fue enseñable y susceptible de entrenamiento mediante instrucción explícita (promoción de conciencia metacognitiva, enseñanza de estrategias y ambientes que facilitaron su uso), con efectos positivos sobre el desempeño (Schraw, 1998).

Desde la teoría sociocognitiva, las creencias de autoeficacia orientaron la elección y el uso de estrategias, la fijación de metas y la persistencia ante la dificultad, explicando variaciones sustantivas en el logro académico cuando los estudiantes percibieron capacidad para organizar y ejecutar acciones de estudio (Pajares, 1996). En desarrollos recientes, se integró la autoeficacia con los procesos de autorregulación para mostrar que objetivos próximos, retroalimentación y autoevaluación fortalecieron la selección estratégica eficaz y el mantenimiento del esfuerzo, incrementando el rendimiento en contextos universitarios (Schunk & DiBenedetto, 2020).

En esta tesis, la variable se dimensionó en **Estrategias cognitivas**, **Estrategias metacognitivas** y **Estrategias motivacionales**.

Dimensión 1. Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas se entendieron como procedimientos deliberados que el estudiante empleó para codificar, organizar y transformar la información (por ejemplo, repasar, elaborar y organizar contenidos) con el fin de optimizar la construcción de significado durante fases de aprendizaje superficial, profundo y de transferencia (Hattie & Donoghue, 2016). En esta perspectiva, dichas estrategias se diferenciaron de las metacognitivas porque operaron directamente sobre el material a aprender y no sobre el control del propio proceso, aunque ambas interactuaron estrechamente en el desempeño académico observado (Pintrich et al., 1993).

Entre las estrategias cognitivas más estudiadas destacaron el **repaso** (repetición focalizada), la **elaboración** (paráfrasis, analogías, preguntas explicativas) y la **organización** (mapas, esquemas, matrices), además de técnicas de práctica y recuperación que fortalecieron el almacenamiento y la accesibilidad de lo aprendido (Dunlosky et al., 2013). La evidencia de contextos universitarios indicó asociaciones positivas entre el uso frecuente de gestión del tiempo, pensamiento crítico y elaboración con distintos indicadores de logro, mientras que el solo repaso o subrayado resultó menos consistente si no se integró con actividades de recuperación y organización (Broadbent & Poon, 2015).

La instrucción explícita de estrategias cognitivas (enseñar cómo, cuándo y por qué emplearlas en tareas auténticas) mostró efectos significativos sobre el rendimiento, con tamaños de efecto agregados de magnitud moderada a alta y beneficios particulares cuando se combinaron con conocimiento metacognitivo sobre su uso (Donker et al., 2014). Asimismo, modelos de síntesis propusieron alinear las estrategias con la **fase del aprendizaje** (adquisición, consolidación y transferencia) para maximizar su impacto, de modo que la elaboración y la organización se introdujeron temprano y se reforzaron con práctica de recuperación distribuida (Hattie & Donoghue, 2016).

Operacionalmente, las estrategias cognitivas se midieron mediante autoinformes validados que agruparon dimensiones de **repaso, elaboración y organización** junto con escalas de regulación del esfuerzo y pensamiento crítico, ofreciendo evidencias de validez y confiabilidad en educación superior (Pintrich et al., 1993). En repositorios académicos nacionales se documentó su aplicación en diseños cuasi-experimentales y correlacionales para mejorar comprensión lectora y desempeño en cursos específicos, con incrementos estadísticamente significativos tras intervenciones centradas en técnicas de elaboración y organización (Anaya Castro, 2018).

En síntesis, las **estrategias cognitivas** se dimensionaron en **estrategias de repaso/organización del material** (p. ej., esquemas, matrices y mapas), **estrategias de elaboración** (p. ej., paráfrasis, analogías, autoexplicaciones) y **estrategias de práctica/recuperación** que fortalecieron la accesibilidad de los contenidos, resultando complementarias con las **estrategias metacognitivas** y sostenidas por **estrategias motivacionales** que mantuvieron el esfuerzo dirigido a metas (Dunlosky et al., 2013). Esta articulación explicó por qué su enseñanza y uso sistemático se asociaron con mejoras robustas y transferibles del rendimiento académico en poblaciones sometidas a alta exigencia (Hattie & Donoghue, 2016).

Dimensión 2. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas se definieron como procesos mediante los cuales el estudiante tomó conciencia de su propia cognición (qué sabía, cómo aprendía y en qué condiciones debía aplicar cada estrategia) y reguló su aprendizaje mediante planificación, monitoreo y evaluación para decidir ajustes informados (Flavell, 1979). A la vez, se sostuvo que este conocimiento y su regulación fueron enseñables y susceptibles de mejora cuando la

instrucción explicitó cómo, cuándo y por qué usar estrategias metacognitivas en tareas auténticas (Schraw, 1998).

En el marco del aprendizaje autorregulado, las estrategias metacognitivas se entendieron como el “sistema de control” que guio ciclos de establecimiento de metas, ejecución con auto-monitoreo y autorreflexión con realimentación, permitiendo al estudiante seleccionar estrategias, coordinar recursos y sostener el esfuerzo en contextos de alta demanda (Zimmerman, 2002). La evidencia de organismos públicos sintetizó que la instrucción eficaz promovió el uso deliberado de la metacognición para transferir el aprendizaje entre situaciones y dominios, integrando planificación, verificación de comprensión y evaluación de resultados (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018).

La efectividad de enseñar y activar estrategias metacognitivas se documentó en metaanálisis que, en educación primaria y secundaria, reportaron mejoras significativas cuando las intervenciones incluyeron componentes de conocimiento y regulación de la cognición dentro de programas de aprendizaje autorregulado (Dignath & Büttner, 2008). En estudios posteriores se halló que la instrucción en estrategias (incluida la dimensión metacognitiva) se asoció con incrementos significativos del rendimiento académico en diversas áreas, aportando tamaños de efecto de magnitud moderada a alta (Donker et al., 2014).

Operacionalmente, las estrategias metacognitivas se midieron mediante autoinformes validados que diferenciaron el **conocimiento sobre la cognición** (declarativo, procedimental y condicional) y la **regulación de la cognición** (planificación, monitoreo y evaluación), como en el **MAI** de Schraw y Dennison, y a través de escalas metacognitivas del **MSLQ** que capturaron planificación, control y autorregulación en cursos universitarios (Schraw & Dennison, 1994). Estos instrumentos ofrecieron evidencia de validez y confiabilidad para estimar la frecuencia y calidad del uso metacognitivo en poblaciones de educación superior, siendo idóneos para vincular su despliegue con indicadores de rendimiento (Pintrich et al., 1991).

Dimensión 3. Estrategias motivacionales

Las estrategias motivacionales se definieron como acciones deliberadas que orientaron al estudiante a activar y sostener el esfuerzo mediante el aumento de autonomía, competencia y sentido de pertenencia, así como la internalización de metas académicas con significado personal para dirigir su conducta de estudio (Deci & Ryan, 2000). Desde el enfoque de

expectativas y valor, estas estrategias operaron incrementando la creencia de éxito y el valor percibido de la tarea para guiar la elección de metas, la intensidad del esfuerzo y la persistencia en contextos exigentes (Eccles & Wigfield, 2002).

En términos operativos, las estrategias motivacionales incluyeron el establecimiento de metas próximas y específicas, el auto-refuerzo, la retroalimentación centrada en el progreso, la estructuración del ambiente de estudio y el fortalecimiento de la autoeficacia como base para sostener la autorregulación bajo demanda académica (Schunk & DiBenedetto, 2020). La evidencia de síntesis demostró que intervenciones motivacionales fundamentadas en teoría (por ejemplo, relevancia de la tarea, mentalidad de crecimiento y fijación de objetivos) produjeron mejoras significativas y de magnitud moderada en resultados auténticos de aprendizaje, lo que justificó su incorporación planificada en el currículo (Lazowski & Hulleman, 2016).

Asimismo, se entendió que una vía central para potenciar la motivación consistió en diseñar experiencias que gatillaron el interés situacional y lo mantuvieron hasta consolidarlo como interés individual, mediante actividades significativas, retos óptimos y oportunidades de elección alineadas con la progresión del aprendiz (Hidi & Renninger, 2006). Estas acciones se integraron con el aumento del valor percibido (importancia, utilidad y disfrute) que reforzó la decisión de involucrarse profundamente con la tarea y de sostener el estudio cuando surgieron obstáculos (Eccles & Wigfield, 2002).

Finalmente, cuando se evaluaron estrategias motivacionales en población universitaria, se utilizaron escalas validadas que capturaron orientación de metas intrínseca y extrínseca, valor de la tarea, creencias de control, autoeficacia y ansiedad ante exámenes dentro del MSLQ, proporcionando indicadores comparables de frecuencia y calidad de uso (Pintrich et al., 1991). La confiabilidad y validez predictiva de estas medidas se respaldaron empíricamente, permitiendo vincular perfiles motivacionales con el rendimiento académico y con componentes estratégicos del aprendizaje en diseños observacionales y de intervención (Pintrich et al., 1993).

2.2.2. Variable 2: Rendimiento académico

Definición

El rendimiento académico se definió como el nivel de logro que el estudiante alcanzó en su trayectoria formativa y que se evidenció mediante calificaciones, promedio ponderado y tasas de aprobación, pero también mediante la consecución de objetivos de aprendizaje,

habilidades y competencias esperadas por el plan de estudios (York et al., 2015). En la investigación educativa contemporánea se asumió, además, que el rendimiento constituyó un constructo amplio cuya medición más difundida (el GPA o promedio) convivió con indicadores complementarios de logro y progreso que permitieron caracterizar con mayor precisión el desempeño estudiantil (Richardson et al., 2012).

Desde el aseguramiento de la calidad, el rendimiento académico se entendió como evidencia de resultados de aprendizaje y competencias que debieron demostrarse y documentarse en los procesos de evaluación interna y externa, de acuerdo con los estándares del sistema nacional de acreditación (SINEACE, 2018). En el sistema universitario peruano, los Informes Bienales de la autoridad reguladora consolidaron información sobre progresión, egreso y desempeño del estudiantado, aportando insumos objetivos para analizar y mejorar el rendimiento a nivel institucional y de programas (SUNEDU, 2022).

Operacionalmente, el rendimiento académico se midió a través de calificaciones en evaluaciones formativas y sumativas, tasas de aprobación por curso y periodo, asistencia y cumplimiento de tareas, así como desempeños observables en prácticas, laboratorios o campo; estas métricas se interpretaron en relación con el logro de competencias y estándares curriculares definidos (MINEDU-UMC, 2024). En los marcos analíticos actuales también se consideró la coherencia entre rendimiento y aprendizaje logrado (esto es, la evidencia de dominio de resultados y competencias) para evitar reducciones exclusivamente numéricas del desempeño (York et al., 2015).

Como constructo de referencia en educación superior, el rendimiento académico se distinguió de factores explicativos (motivacionales, autorregulatorios o contextuales) y se trató como variable criterio que resumió el desempeño alcanzado en el tiempo, siendo el promedio acumulado una medida válida y comparativa cuando se reportó con transparencia y bajo criterios comunes (Richardson et al., 2012). Aun así, su interpretación rigurosa requirió complementarlo con indicadores de logro de aprendizajes y evidencias de competencias para reflejar de manera más completa la calidad del proceso formativo y su alineación con perfiles de egreso (SINEACE, 2018).

Teorías

La teoría 3P de Biggs explicó el rendimiento académico como producto de la interacción entre condiciones de presagio (características del estudiante y del contexto),

proceso (enfoques y estrategias que se usaron) y producto (resultados demostrados), de modo que el alineamiento entre resultados, enseñanza y evaluación incrementó la probabilidad de logro (Biggs, 1996). La evidencia en educación superior mostró que analizar el rendimiento bajo el marco 3P permitió desentrañar cómo variaciones en el diseño de tareas y en las oportunidades de aprendizaje modificaron procesos estratégicos y, en consecuencia, los resultados observados (Freeth et al., 2004).

La teoría de expectativas y valor sostuvo que el rendimiento dependió de lo que el estudiante esperó lograr y del valor otorgado a la tarea (importancia, utilidad, interés y costo), por lo que incrementos en expectativas y valor predijeron decisiones académicas, esfuerzo sostenido y desempeño superior (Wigfield & Eccles, 2000). En revisiones de alcance, el modelo integró creencias de capacidad y metas con la regulación del esfuerzo para explicar por qué intervenciones que aumentaron la relevancia percibida y la autoeficacia se tradujeron en mejoras medibles del rendimiento (Eccles & Wigfield, 2002).

La teoría de metas de logro 2×2 planteó que diferentes orientaciones (dominio-aproximación, dominio-evitación, desempeño-aproximación y desempeño-evitación) se asociaron con patrones diferenciados de uso estratégico, persistencia y resultados, siendo las metas de dominio-aproximación las que típicamente se vincularon con mejores desempeños (Elliot & McGregor, 2001). En estudios experimentales y de validación factorial, la estructura de cuatro metas se confirmó y permitió interpretar variaciones del rendimiento en función de metas que promovieron comprensión profunda frente a metas centradas en comparar el desempeño con otros (Elliot & McGregor, 2001).

En esta investigación, el rendimiento académico se dimensionó en Resultados académicos, Competencia militar-académica y Desarrollo de habilidades.

Dimensión 1. Resultados académicos

Los resultados académicos se entendieron como la evidencia del logro formativo que el estudiante alcanzó y que se manifestó mediante calificaciones, promedio ponderado, aprobación y progreso, pero también mediante la consecución de objetivos de aprendizaje y la adquisición de competencias declaradas en el currículo (York et al., 2015). En marcos de aseguramiento de la calidad, estos resultados se alinearon con estándares que exigieron describir, medir y demostrar aprendizajes y competencias de forma verificable para sustentar decisiones de mejora (SINEACE, 2024).

A nivel de política y gestión universitaria, los resultados académicos se tradujeron en métricas institucionales (tasas de aprobación, progresión, egreso oportuno y rendimiento por asignatura o cohorte) que permitieron monitorear trayectorias y orientar acciones remediales o de fortalecimiento (SUNEDU, 2025). En el sistema educativo peruano, los reportes técnicos sobre desempeño estudiantil ofrecieron referentes de resultados de aprendizaje que contextualizaron el análisis del rendimiento y sus variaciones entre áreas y poblaciones (MINEDU-UMC, 2024).

Como constructo analítico, el rendimiento se trató como variable criterio cuya explicación involucró factores motivacionales, autorregulatorios y contextuales, por lo que las inferencias rigurosas requirieron indicadores transparentes y comparables del logro a fin de aislar la contribución de los predictores (Richardson et al., 2012). En educación superior, los organismos internacionales enfatizaron que los resultados académicos debieron evidenciar no solo calificaciones, sino también competencias y desempeños observables vinculados al perfil de egreso y a la pertinencia social de la formación (UNESCO-IESALC, 2024).

Operacionalmente en esta investigación, los resultados académicos se midieron mediante indicadores directos y trazables (promedio académico, índice de asignaturas aprobadas, asistencia registrada y tareas presentadas) que se interpretaron en relación con estándares de resultados de aprendizaje y con criterios de evaluación definidos para asegurar consistencia y utilidad de la evidencia (SINEACE, 2024). De ese modo, el rendimiento reportado describió un estado observado del logro que sirvió para la comparación entre grupos y para la retroalimentación curricular, manteniendo alineamiento con lineamientos nacionales de seguimiento del desempeño estudiantil (SUNEDU, 2025).

Dimensión 2. Competencia militar-académica

La competencia militar-académica se entendió como la capacidad integrada que el cadete movilizó de manera pertinente conocimientos, habilidades y actitudes para resolver tareas y problemas tanto del currículo universitario como de la instrucción militar, evidenciando logro verificable de resultados de aprendizaje y estándares de desempeño definidos institucionalmente (SINEACE, 2024). Esta competencia combinó dominio disciplinar con preparación operativa, y se articuló con políticas que exigieron coherencia entre educación, entrenamiento, ejercicios y evaluación para garantizar al egresado un desempeño efectivo en contextos complejos y de alto riesgo (NATO, 2023).

En su estructura, la competencia militar-académica se configuró por componentes complementarios: dominio conceptual y procedimental de asignaturas profesionales, toma de decisiones tácticas basada en doctrina, comunicación y liderazgo en equipo bajo presión, y preparación físico-funcional para cumplir estándares y misiones; estos componentes se tradujeron en resultados observables con criterios de desempeño y métricas de logro que guiaron el alineamiento de la enseñanza, el entrenamiento y la certificación de competencias (NATO, 2023). En el caso de la formación de oficiales en el Perú, estudios sobre el perfil del egresado de la Escuela Militar de Chorrillos documentaron la articulación entre currículo de educación superior y competencias profesionales militares, explicitando resultados esperados y su verificación en escenarios académicos y de instrucción (Maylle Sinti, 2022).

Su evaluación se realizó mediante evidencias convergentes: calificaciones y progreso académico, desempeño en evaluaciones de campo, ejecución de procedimientos tácticos en simulaciones, y observación estructurada de conductas profesionales; la literatura con cadetes mostró asociaciones entre factores individuales y desempeño militar y académico, apoyando mediciones multimétodo y criterios de logro diferenciados por contexto de aplicación (Bekesiene et al., 2023). A la vez, la investigación sobre deportes y preparación físico-militar evidenció que disciplinas aplicadas contribuyeron a la aptitud y a habilidades operacionales específicas, reforzando el componente físico de la competencia y su transferencia a tareas propias del combate moderno (Prontenko et al., 2024).

Finalmente, la competencia militar-académica cobró relevancia institucional porque permitió demostrar resultados de aprendizaje y capacidades profesionales ante sistemas de aseguramiento de la calidad, orientando decisiones curriculares, estrategias de enseñanza y mecanismos de mejora continua en programas universitarios militares (SINEACE, 2024). En paralelo, los marcos de garantía de calidad en educación y entrenamiento de la comunidad atlántica subrayaron la necesidad de resultados medibles, interoperabilidad y ciclos sistemáticos de evaluación para sostener la preparación y la excelencia formativa del personal en formación (Kravets, 2025).

Dimensión 3. Desarrollo de habilidades

El desarrollo de habilidades se entendió como un proceso continuo mediante el cual la persona integró conocimientos, destrezas y actitudes para responder con eficacia a demandas complejas de estudio, trabajo y ciudadanía, abarcando competencias de base, genéricas y

transferibles que sostuvieron trayectorias de aprendizaje a lo largo de la vida (OECD, 2019). Asimismo, en la educación superior se concibió como eje de transformación institucional al articular formación disciplinar con competencias para la innovación, la colaboración y la adaptación, alineadas a agendas regionales que priorizaron pertinencia y equidad en los resultados de aprendizaje (UNESCO-IESALC, 2024).

Su desarrollo efectivo se explicó por mecanismos instruccionales que combinaron práctica deliberada con metas claras, retroalimentación informativa y atención sostenida, de modo que el desempeño experto emergió tras esfuerzos prolongados y sistemáticos de mejora bajo condiciones motivacionales y contextuales favorables (Ericsson et al., 1993). En paralelo, la evidencia sintetizada sobre retroalimentación mostró efectos robustos cuando esta especificó el desfase entre el desempeño actual y el deseado y orientó acciones concretas de avance, potenciando la adquisición y consolidación de habilidades en diversos dominios académicos (Hattie & Timperley, 2007).

La garantía de dicho desarrollo requirió marcos de calidad y evaluación por competencias que definieron resultados esperados, criterios de desempeño y evidencias verificables, promoviendo ciclos de mejora continua y decisiones curriculares basadas en datos en programas universitarios (SINEACE, 2024). Además, se fundamentó en la noción de “conocimiento y habilidades transferibles” que integró saberes conceptuales, procedimentales y metacognitivos, con énfasis en su movilización flexible a contextos nuevos mediante enseñanza explícita, práctica guiada y oportunidades de transferencia (National Research Council, 2012).

En contextos de formación militar universitaria, el desarrollo de habilidades involucró la integración de componentes cognitivos, socioemocionales, tácticos y físico-funcionales, articulados con estándares y progresiones de aprendizaje que aseguraron la preparación para escenarios operacionales y académicos de alta exigencia (NATO, 2023). De forma complementaria, intervenciones motivacionales y socioemocionales basadas en evidencia contribuyeron a mejorar la autorregulación, el trabajo en equipo y la resiliencia, lo que se tradujo en ganancias medibles de desempeño que fortalecieron la competencia profesional del cadete (Durlak et al., 2011).

2.3. Marco conceptual

Ajuste estratégico: se entendió como la modificación deliberada de métodos de estudio, recursos o tiempos a partir de la evidencia del propio desempeño, fase de auto-reacción que cerró el ciclo autorregulatorio (Zimmerman, 2002).

Asistencia: se definió como la presencia efectiva del estudiante en actividades académicas programadas y se consideró un predictor robusto del rendimiento, de acuerdo con metaanálisis que mostraron relaciones positivas entre asistencia a clases y calificaciones en educación superior (Credé et al., 2010).

Autoeficacia académica: se conceptualizó como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones requeridas por tareas de estudio, creencia que influyó en elecciones, esfuerzo, persistencia y resultados (Schunk, 2020).

Autoexplicación: se describió como la producción de explicaciones propias al resolver ejemplos o estudiar procedimientos, práctica que promovió la integración de principios subyacentes y la generalización a nuevos problemas (Chi et al., 1989).

Autorregulación del aprendizaje: se conceptualizó como el ciclo de planificación, ejecución con autoobservación y autorreflexión que permitió al estudiante gestionar estrategias, esfuerzo y recursos para alcanzar objetivos formativos (Zimmerman, 2002).

Competencias: se definieron como la integración de saberes, habilidades y actitudes movilizadas para resolver tareas en contextos auténticos, eje del modelo nacional de acreditación orientado a resultados verificables y mejora continua en programas universitarios (SINEACE, 2024).

Comunicación efectiva: se entendió como la capacidad para expresar ideas con claridad y para interpretar mensajes en contextos académicos y profesionales, considerada competencia transversal dentro de marcos internacionales de resultados y desarrollo de habilidades transferibles (National Research Council, 2012).

Desempeño táctico: se conceptualizó como la aplicación correcta y oportuna de procedimientos y decisiones tácticas durante ejercicios evaluados, con criterios y estándares de logro coherentes con lineamientos de educación y entrenamiento militar vigentes (NATO, 2023).

Egreso oportuno: se conceptualizó como la culminación del programa en el tiempo previsto por el currículo, métrica empleada en informes bienales para evaluar eficiencia interna y calidad del servicio educativo en el sistema universitario peruano (SUNEDU, 2025).

Elaboración: se entendió como la generación activa de inferencias, paráfrasis, ejemplos y conexiones con conocimientos previos para profundizar la comprensión del contenido y promover la integración conceptual durante el estudio independiente y guiado (Chi et al., 1994).

Establecimiento de metas: se definió como la fijación de objetivos específicos, desafiantes y medibles que orientaron la atención, incrementaron el esfuerzo y guiaron la persistencia durante el aprendizaje (Locke & Latham, 2002).

Evaluaciones de campo: se entendieron como apreciaciones del desempeño del estudiante en escenarios prácticos y tácticos que simulaban condiciones reales de operación, articuladas a políticas internacionales que integraron educación, entrenamiento, ejercicios y evaluación (NATO, 2023).

Gestión del tiempo: se entendió como la asignación y protección de bloques de estudio, el cumplimiento de plazos y la administración de distracciones, estrategia asociada positivamente con el rendimiento en educación superior presencial y en línea (Broadbent & Poon, 2015).

Índice de aprobación: se entendió como la proporción de asignaturas aprobadas respecto del total cursado en un periodo, utilizada por la gestión universitaria para monitorear rendimiento por cohorte y orientar acciones de mejora y permanencia estudiantil a nivel institucional (SUNEDU, 2025).

Liderazgo: se conceptualizó como la influencia encaminada a lograr objetivos mediante dirección, motivación y toma de decisiones éticas bajo presión, enmarcada en modelos doctrinarios que integraron atributos y competencias para obtener resultados en organizaciones complejas (Department of the Army, 2019).

Mapas conceptuales: se definieron como diagramas de nodos y enlaces etiquetados que representaron relaciones proposicionales entre conceptos y favorecieron retención y transferencia frente a formatos lineales de estudio (Nesbit & Adesope, 2006).

Monitoreo metacognitivo: se describió como la supervisión continua de la propia comprensión y desempeño durante la tarea (verificación de progreso, detección de errores y ajuste) considerada componente central de la metacognición (Flavell, 1979).

Organización del material: se definió como la estructuración deliberada de contenidos en esquemas, matrices o mapas para resaltar jerarquías, relaciones y señales textuales, lo que facilitó la codificación significativa y la recuperación posterior en evaluaciones formativas y sumativas (Dunlosky et al., 2013).

Planificación del estudio: se entendió como el establecimiento previo de metas, cronogramas y prioridades de contenido antes de la ejecución, con selección anticipada de recursos y tiempos según dificultad y relevancia (Pintrich & De Groot, 1990).

Práctica de recuperación: se conceptualizó como la evocación activa de contenidos mediante pruebas, autoevaluaciones o preguntas de recuerdo, procedimiento que fortaleció la retención a largo plazo por encima del simple reestudio de materiales (Roediger & Karpicke, 2006).

Práctica espaciada: se definió como la distribución temporal de sesiones de estudio separadas por intervalos óptimos para consolidar la memoria y reducir el olvido, estrategia de alta utilidad documentada en diversos dominios académicos (Dunlosky et al., 2013).

Progresión académica: se describió como el avance sostenido del estudiante en el plan de estudios medido por créditos o cursos superados, indicador clave de trayectorias que permitieron identificar rezagos y focalizar apoyos académicos en las universidades del país (SUNEDU, 2025).

Promedio académico: se definió como el promedio ponderado que resumió el desempeño del estudiante en un periodo y que, si bien fue una medida extendida, se complementó con indicadores de logro y progreso para reflejar con mayor precisión el éxito académico en educación superior (York et al., 2015).

Pruebas físicas: se describieron como mediciones estandarizadas de capacidades físico-funcionales que apoyaron la preparación integral y la prontitud operativa del personal en formación, alineadas con la doctrina contemporánea de salud y condición física para el servicio (Department of the Army, 2020).

Resultados de aprendizaje: se describieron como las competencias, conocimientos y desempeños observables que el estudiante demostró al finalizar unidades o programas, recomendándose su medición explícita y comparable para orientar decisiones de calidad en educación superior (OECD, 2011).

Resumen: se describió como la síntesis escrita de ideas clave y relaciones esenciales de un texto o lección, utilizada para condensar información y apoyar repasos estratégicos previos a exámenes en combinación con otras técnicas (Dunlosky et al., 2013).

Retroalimentación efectiva: se describió como la información comparativa entre el desempeño actual y el deseado que indicó “dónde estoy”, “hacia dónde voy” y “cómo cerrar la brecha”, con efectos sustantivos sobre el logro cuando fue específica y orientada a la acción (Hattie & Timperley, 2007).

Simulación operacional: se definió como el uso de modelamiento y simulación para entrenar, ensayar decisiones y evaluar desempeños en entornos controlados y reproducibles, reconocido en políticas que promovieron su adopción sistemática en la preparación militar (NATO, 2023).

Solución de problemas: se definió como el proceso de analizar situaciones, generar y evaluar alternativas y ejecutar planes de acción, incluyendo su modalidad colaborativa como dominio evaluado a gran escala y asociado a mejores desempeños académicos (OECD, 2017).

Tareas entregadas: se entendió como el cumplimiento de actividades evaluables en plazos establecidos y con retroalimentación formativa, práctica que mejoró el aprendizaje al cerrar brechas entre desempeño observado y esperado mediante información específica para el avance del estudiante (Black & Wiliam, 1998).

Trabajo en equipo: se describió como la colaboración coordinada para alcanzar metas comunes mediante roles, responsabilidades y resolución conjunta de problemas, competencia clave promovida en agendas de aprendizaje para el siglo XXI y evaluada en marcos internacionales (OECD, 2017).

2.4. Operacionalización de las variables

Tabla 1.

Operacionalización de las variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Variable 1 Estrategias de aprendizaje	Las estrategias de aprendizaje son procesos mentales intencionados que emplean los cadetes para organizar, comprender, memorizar y aplicar contenidos, facilitando la autorregulación, la motivación y la eficacia en el estudio dentro del contexto académico y militar (Hattie & Donoghue, 2016).	Se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con las estrategias que usted emplea para aprender en su formación como cadete. Estas preguntas abordan cómo organiza su estudio, regula su aprendizaje y mantiene su motivación para lograr un mejor rendimiento. Marque la opción que refleje con mayor precisión la frecuencia con la que realiza cada acción.	Estrategias cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Organización mental • Elaboración activa • Revisión constante • Resumen escrito 	1, 2 3, 4 5, 6 7, 8	Siempre (5) Casi siempre (4)
			Estrategias metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación previa • Monitoreo constante • Autorregulación evaluativa • Ajuste de plan 	9, 10 11, 12 13, 14 15, 16	A veces (3)
			Estrategias motivacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento metas • Refuerzo positivo • Autoconfianza activa • Persistencia disciplinada 	17, 18 19, 20 21, 22 23, 24	Casi nunca (2) Nunca (1)
Variable 2 Rendimiento académico	El rendimiento académico es el nivel de logro alcanzado por los cadetes en su formación, medido a través de calificaciones, cumplimiento de actividades, desempeño físico y táctico, y desarrollo de habilidades requeridas por la Escuela Militar de Chorrillos (SUNEDU, 2022).	Las siguientes afirmaciones se refieren a su rendimiento académico en la Escuela Militar. Las preguntas consideran aspectos como sus calificaciones, asistencia, desempeño práctico y desarrollo de habilidades propias del entorno militar. Señale la alternativa que mejor describa su experiencia habitual.	Resultados académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Promedio académico • Índice aprobado • Asistencia total • Tareas entregadas 	25, 26 27, 28 29, 30 31, 32	Siempre (5) Casi siempre (4)
			Competencia militar-académica	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones campo • Pruebas físicas • Desempeño táctico • Simulación operacional 	33, 34 35, 36 37, 38 39, 40	A veces (3)
			Desarrollo de habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación efectiva • Trabajo en equipo • Solución de problemas • Liderazgo demostrado 	41, 42 43, 44 45, 46 47, 48	Casi nunca (2) Nunca (1)

2.5. Formulación de hipótesis

2.5.1. Hipótesis general

HG: Existe relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

HG₀: No existe relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

2.5.2. Hipótesis específicas

HE1: Existe relación directa y significativa entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

HE1₀: No existe relación directa y significativa entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

HE2: Existe relación directa y significativa entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

HE2₀: No existe relación directa y significativa entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

HE3: Existe relación directa y significativa entre las estrategias motivacionales y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

HE3₀: No existe relación directa y significativa entre las estrategias motivacionales y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

CAPÍTULO III.

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de investigación

El enfoque cuantitativo fue seleccionado para esta investigación con el fin de analizar de manera objetiva y sistemática la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Según Ñaupas et al. (2018, p. 140), el enfoque cuantitativo permite recolectar datos numéricos que facilitan la medición precisa de variables, así como la aplicación de técnicas estadísticas para identificar patrones y relaciones entre ellas. Este enfoque se caracteriza por su naturaleza deductiva, estructurada y orientada a la verificación de hipótesis, lo cual fue fundamental para establecer correlaciones significativas entre las variables de estudio.

Además, el enfoque cuantitativo favorece la generalización de los resultados dentro de la población investigada, dado que emplea instrumentos estandarizados y muestras representativas que aseguran la validez y confiabilidad de los datos. La utilización de escalas tipo Likert y análisis estadísticos permitió obtener información cuantificable sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas y su impacto en el rendimiento académico, aportando evidencia empírica robusta para sustentar las conclusiones del estudio.

3.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación empleado fue básico o pura, orientado a generar conocimiento teórico y científico acerca de la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Según Ñaupas et al. (2018, p. 115), la investigación básica se caracteriza por buscar la comprensión y explicación de fenómenos sin un fin inmediato de aplicación práctica, centrando su interés en ampliar el cuerpo de conocimientos existentes y fundamentar teorías. Este tipo de investigación permite profundizar en los procesos subyacentes que determinan el comportamiento de las variables en estudio, contribuyendo a la construcción de modelos conceptuales sólidos.

En este contexto, el enfoque básico facilitó analizar de forma rigurosa y sistemática cómo las estrategias de aprendizaje impactan en el rendimiento académico dentro de un contexto específico, sin buscar la implementación inmediata de intervenciones. La generación de evidencia científica de calidad a través de este tipo de investigación es esencial para

fundamentar futuras investigaciones aplicadas o experimentales, que posteriormente puedan desarrollar soluciones prácticas basadas en los hallazgos teóricos obtenidos.

3.3. Método de investigación

El método utilizado en esta investigación fue el hipotético-deductivo, fundamentado en la propuesta filosófica de Karl Popper, que enfatiza la formulación de hipótesis como puntos de partida para la investigación científica y su posterior contrastación mediante la observación y el análisis de datos. Según Marfull (2024), este método permite avanzar en el conocimiento a través de la falsificación sistemática de las hipótesis, rechazando aquellas que no se ajustan a la realidad y confirmando provisoriamente las que resisten la prueba empírica. De esta manera, el investigador parte de supuestos teóricos para deducir consecuencias verificables que puedan ser evaluadas mediante técnicas cuantitativas y datos objetivos.

La aplicación del método hipotético-deductivo facilitó estructurar el proceso investigativo en etapas claras, desde la formulación de hipótesis relacionadas con la influencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico, hasta la recolección y análisis de datos para validar dichas hipótesis. Este enfoque riguroso y sistemático permitió garantizar la objetividad y la validez científica del estudio, contribuyendo a generar conclusiones fundamentadas en evidencia empírica sólida y replicable.

3.4. Alcance de investigación (nivel)

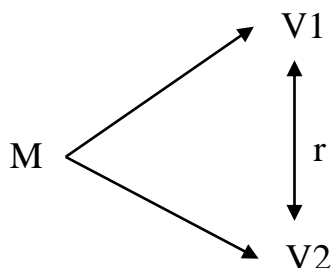
El alcance de la investigación fue de tipo descriptivo-correlacional, lo que permitió conocer y detallar las características y comportamientos de las variables involucradas, así como establecer relaciones entre ellas. Según Hernández y Mendoza (2018, p. 108), el alcance descriptivo se centra en observar, describir y documentar sistemáticamente los fenómenos tal como se presentan en la realidad, sin intervenir en ellos, lo que resulta esencial para obtener una comprensión precisa del uso de estrategias de aprendizaje y el nivel de rendimiento académico en la población estudiada. Este nivel descriptivo facilitó la identificación de patrones y tendencias en las prácticas educativas y resultados obtenidos.

Por otro lado, el enfoque correlacional, según los mismos autores (2018, p. 109), se orienta a determinar la existencia y el grado de asociación entre dos o más variables, sin implicar causalidad. Este enfoque fue fundamental para establecer la relación estadística entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, permitiendo cuantificar la fuerza y

dirección de dicha relación. Así, el alcance descriptivo-correlacional permitió no solo caracterizar las variables, sino también identificar cómo interactúan entre sí, aportando información valiosa para futuras investigaciones y aplicaciones educativas.

Figura 1.

Esquema de correlación



Donde:

M = Muestra

V1 = Variable 1: Estrategias de aprendizaje

V2 = Variable 2: Rendimiento académico

r = Correlación entre dichas variables

3.5. Diseño de la investigación

El diseño del estudio fue no experimental, caracterizado por la observación y análisis de las variables en su estado natural, sin que el investigador intervenga ni manipule las condiciones del entorno. Según Hernández y Mendoza (2018, p. 174), este tipo de diseño es adecuado cuando el propósito es describir fenómenos tal como ocurren, permitiendo estudiar relaciones entre variables sin alterar su manifestación. En el presente estudio, se examinó la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico sin modificar ni controlar deliberadamente ninguna variable, lo que garantiza la validez ecológica de los resultados obtenidos.

Además, el diseño fue de carácter transversal, lo que implica que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, con el fin de obtener una “fotografía” instantánea de las variables de interés en la población estudiada (Hernández y Mendoza, 2018, p. 176). Esta modalidad facilitó la identificación y análisis de las características y asociaciones existentes

entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico durante el periodo de estudio, optimizando recursos y tiempo sin perder rigor metodológico. El diseño no experimental transversal permitió, por tanto, una evaluación eficiente y confiable del fenómeno investigado.

3.6. Población, muestra, unidad de estudio

3.6.1. Población de estudio

La población del estudio estuvo constituida por 1,226 cadetes, es decir, el conjunto total de individuos que cumplen con las características específicas para ser objeto de investigación dentro de la Escuela Militar de Chorrillos. Según Hernández y Mendoza (2018, p. 174), la población es definida como el grupo completo de elementos o sujetos que poseen determinadas características comunes y sobre los cuales se desea obtener información o efectuar conclusiones. Esta definición implica que la población representa la totalidad del universo a estudiar, siendo fundamental para delimitar el alcance y la representatividad del estudio.

Además, comprender la población es crucial para diseñar el muestreo y garantizar que los resultados obtenidos sean válidos y generalizables para el grupo completo. En este caso, al tratarse de cadetes con roles y condiciones homogéneas en su formación militar, la población de 1,226 individuos permite obtener datos consistentes y relevantes sobre las variables estudiadas, asegurando que las conclusiones reflejen fielmente la realidad educativa y formativa del cuerpo estudiantil en la institución.

3.6.2. Muestra de estudio

La muestra seleccionada para esta investigación estuvo conformada por 293 cadetes, cantidad determinada a partir de una fórmula de muestreo que permitió obtener una representación estadísticamente significativa de la población total de 1,226 individuos.

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

N =	1,226	Tamaño de la población
Z =	1.96	Nivel de confianza (95%)
p =	0.5	Probabilidad de éxito
q =	0.5	Probabilidad de fracaso
d =	0.05	Margen de error

$$n = \frac{(1226) * (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)}{(0.05)^2 * (1226 - 1) + (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)}$$

$$n = \frac{1177.4504}{4.02}$$

$$n = 292.69$$

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018, p. 196), el muestreo probabilístico se caracteriza por otorgar a cada elemento de la población una probabilidad conocida y distinta de cero para ser seleccionado, lo que garantiza la representatividad y la posibilidad de generalizar los resultados al universo estudiado. Este enfoque es fundamental para reducir sesgos en la selección de participantes y fortalecer la validez externa de la investigación.

En particular, el tipo de muestreo aplicado fue aleatorio, modalidad en la que cada miembro de la población tiene la misma oportunidad de formar parte de la muestra, asegurando así la imparcialidad y equidad en la selección (Hernández y Mendoza, 2018, p. 161). La aplicación de un muestreo aleatorio permite que los datos obtenidos sean confiables y reflejen fielmente las características y comportamientos de la población total, facilitando un análisis estadístico riguroso y preciso. Esta estrategia metodológica fue esencial para cumplir con los objetivos del estudio, al permitir identificar de manera representativa las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, garantizando la calidad y pertinencia de los resultados obtenidos.

3.6.3. Unidad de estudio

La unidad de estudio en esta investigación fue el cadete de la Escuela Militar de Chorrillos, es decir, el sujeto o elemento básico sobre el cual se recopilaron y analizaron los datos para dar respuesta a los objetivos planteados. Según Hernández y Mendoza (2018, p. 198), la unidad de estudio se define como la entidad o componente específico dentro de la población que será objeto de observación y análisis en la investigación. Esta puede ser individual, grupal o institucional, dependiendo del enfoque y alcance del estudio. En el contexto de esta investigación, la unidad de estudio individual permitió focalizar el análisis en las características, comportamientos y percepciones de cada cadete respecto a las estrategias de aprendizaje y su rendimiento académico.

El reconocimiento claro de la unidad de estudio es fundamental para delimitar el campo de acción del investigador y para asegurar que los datos recolectados sean pertinentes y consistentes con los objetivos del estudio. Al centrarse en cada cadete como unidad, se facilita la obtención de información detallada y específica que refleja la diversidad de experiencias y prácticas dentro del grupo, permitiendo además realizar análisis estadísticos a nivel individual y correlacionar variables con mayor precisión. Esto contribuye a que los resultados sean representativos y aplicables a la totalidad de la población estudiada, fortaleciendo la validez y confiabilidad del estudio, y proporcionando una base sólida para futuras intervenciones educativas en la institución.

3.7. Técnica e instrumento para la recolección de datos

3.7.1. Técnica de recolección de datos

La técnica de recolección de datos empleada en esta investigación fue la encuesta, un método ampliamente utilizado en estudios cuantitativos para obtener información directa y sistemática de los participantes sobre variables específicas de interés. Según Machuca (2022), la encuesta permite recopilar datos estructurados mediante instrumentos estandarizados, facilitando la comparación, análisis estadístico y generalización de los resultados. Este método es particularmente útil cuando se desea conocer opiniones, actitudes, comportamientos o características de una población amplia de manera eficiente y organizada.

En el contexto de esta investigación, la encuesta fue diseñada para medir aspectos relacionados con las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes, utilizando un cuestionario estructurado con escala Likert que permitió evaluar con precisión la frecuencia y percepción de diferentes comportamientos y actitudes. La aplicación de la encuesta se realizó de forma presencial, garantizando la aclaración de dudas y fomentando una alta tasa de respuesta, lo cual contribuyó a la obtención de datos confiables y representativos. Además, esta técnica facilitó la recopilación simultánea de información cuantificable, permitiendo posteriormente el análisis estadístico para identificar relaciones significativas entre las variables estudiadas.

La elección de la encuesta como técnica de recolección se fundamenta en su capacidad para alcanzar a un gran número de participantes en un tiempo reducido, su facilidad de administración y el rigor metodológico que ofrece para estudios cuantitativos como el presente,

asegurando así la validez y confiabilidad de la información obtenida para el desarrollo de conclusiones sólidas.

3.7.2. *Instrumento de recolección de datos*

El instrumento de recolección de datos utilizado en esta investigación fue el cuestionario, estructurado con preguntas cerradas diseñadas para facilitar la obtención de información clara y precisa sobre las variables de estudio. Según Hernández y Mendoza (2018, p. 251), el cuestionario es una herramienta eficaz para recolectar datos cuantitativos, ya que permite estandarizar las preguntas, reducir la ambigüedad y facilitar la comparación de respuestas entre los participantes. La estructura de preguntas cerradas es especialmente útil en investigaciones cuantitativas porque orienta a los encuestados hacia respuestas específicas, simplificando el proceso de codificación y análisis estadístico.

En esta investigación, las preguntas fueron diseñadas bajo una escala tipo Likert, que permitió medir el grado de acuerdo o frecuencia con que los participantes aplican estrategias de aprendizaje y experimentan diferentes niveles de rendimiento académico. La escala Likert es ampliamente reconocida por su capacidad para captar percepciones y actitudes de manera cuantificable, ofreciendo rangos de respuesta que van desde “nunca” hasta “siempre”, lo cual facilita la evaluación del comportamiento y opiniones de los sujetos con respecto a los fenómenos investigados. Además, esta modalidad contribuye a incrementar la validez y confiabilidad del instrumento al permitir una medición continua y ordenada de las variables.

El cuestionario fue sometido a un proceso riguroso de validación previa, incluyendo revisión por expertos y prueba piloto, con el fin de garantizar la claridad, pertinencia y adecuación de los ítems al contexto específico de la investigación. De esta manera, el instrumento aseguró la obtención de datos confiables y representativos que sustentaron el análisis estadístico y la interpretación de resultados, siendo fundamental para alcanzar los objetivos planteados en el estudio.

Tabla 2.
Diagrama de Likert

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

Fuente: Desarrollada en 1932 por el sociólogo Rensis Likert

La utilización de un baremo en investigación y evaluación educativa constituye una herramienta fundamental para interpretar y clasificar los resultados obtenidos a partir de diferentes instrumentos de medición. Según Coll (2020), un baremo es un conjunto de criterios o normas que permiten situar las puntuaciones o calificaciones dentro de un marco de referencia previamente establecido, facilitando la comprensión de lo que representa cada valor en términos de desempeño, nivel o categoría. Esta interpretación estandarizada es esencial para otorgar significado a los datos cuantitativos, ya que convierte cifras aisladas en indicadores comprensibles y comparables que pueden informar decisiones pedagógicas y administrativas.

Además, el baremo posibilita la evaluación objetiva y consistente de los resultados, reduciendo la subjetividad y variabilidad que podrían presentarse si se analizaran los datos sin un criterio unificado. Su aplicación es especialmente útil cuando se trabaja con escalas como la de Likert, donde es necesario definir rangos para determinar niveles como “bajo”, “medio” o “alto” desempeño o frecuencia de conducta. Coll (2020) destaca que la construcción y aplicación adecuada de baremos requiere un proceso riguroso que incluye la definición clara de categorías, la validación estadística y la adaptación al contexto específico en el que se emplea, garantizando así que los resultados reflejen fielmente las características evaluadas.

En síntesis, el uso de un baremo en la investigación educativa no solo mejora la interpretación de los datos, sino que también contribuye a la transparencia y confiabilidad del proceso evaluativo, permitiendo que

3.7.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos de medición

La validación del instrumento requería un enfoque riguroso y detallado, por lo que se optó por el método del "Juicio de Expertos", un proceso que implica someter el cuestionario a la evaluación crítica de profesionales altamente calificados en el campo de estudio. En este caso, tres expertos con grados de magíster y doctorado de la EMCH “CFB” fueron convocados para analizar y ofrecer su opinión sobre el instrumento propuesto. Sus apreciaciones fueron cuidadosamente registradas y resumidas en un cuadro para su posterior análisis detallado, que se adjuntaría como anexo al documento principal.

Tras recibir el juicio de los expertos, se llevó a cabo una prueba piloto del instrumento con la participación de 20 cadetes de Infantería de la misma institución. Esta prueba permitió identificar posibles áreas de mejora y ajustes necesarios en el cuestionario antes de su implementación definitiva.

Para evaluar la confiabilidad del instrumento, se empleó el estándar alfa de Cronbach, una medida estadística ampliamente reconocida para verificar la consistencia interna de un conjunto de ítems. Este coeficiente proporciona información sobre la fiabilidad y la consistencia de las respuestas obtenidas a partir del instrumento. Se analizó la relación de las variables con los coeficientes alfa de Cronbach para asegurar la estabilidad y precisión del instrumento, utilizando herramientas como SPSS 27 para procesar los datos y calcular los valores correspondientes.

Por lo cual, el proceso de validación del instrumento fue integral y meticuloso, combinando el juicio de expertos, pruebas piloto y análisis estadísticos para garantizar su fiabilidad y validez. Este enfoque aseguró que el instrumento fuera adecuado y confiable para su uso en la investigación planificada, proporcionando una base sólida para la recopilación y análisis de datos precisos y significativos.

Tabla 3.

Criterio de confiabilidad valores

Intervalo de Alfa de Cronbach	Valoración
“0 < 0.20”	“Muy Baja”
“0.21 < 0.40”	“Baja”
“0.41 < 0.60”	“Moderada”
“0.61 < 0.80”	“Alta”
“0.81 < 1”	“Muy Alta”

Nota: Este instrumento se utilizó en la prueba piloto

El coeficiente de Alfa de Cronbach, una herramienta de vital importancia en la evaluación de la consistencia interna de un conjunto de ítems en un cuestionario o escala, ha sido un pilar fundamental en la investigación psicométrica desde su desarrollo por el renombrado psicólogo Lee Cronbach en 1951. Este coeficiente, representado por el símbolo α , proporciona una medida cuantitativa de la fiabilidad del instrumento, lo que ayuda a los investigadores a Establecer la coherencia con la que las preguntas en un cuestionario están correlacionadas entre sí.

El coeficiente de alfa de Cronbach, cuya interpretación se basa en su escala de valores de 0 a 1, proporciona información crucial sobre la consistencia interna de los ítems del cuestionario. Un valor cercano a 1 indica una alta consistencia, lo que sugiere una fuerte correlación entre las preguntas y una medición confiable del mismo constructo o dimensión.

Por el contrario, un valor cercano a 0 indica una baja consistencia, lo que implica que las preguntas pueden medir conceptos diferentes y no están relacionadas entre sí.

Generalmente, un coeficiente de alfa de Cronbach superior a 0.7 se considera aceptable para demostrar una consistencia interna adecuada. No obstante, esta evaluación puede variar según el contexto y los objetivos específicos de la investigación. Por ejemplo, en estudios más sensibles o con escalas más cortas, podría ser aceptable un valor ligeramente inferior de alfa de Cronbach. Es importante destacar que el coeficiente de alfa de Cronbach asume que los ítems del cuestionario miden una única dimensión o concepto subyacente. Si el cuestionario evalúa múltiples conceptos o dimensiones distintas, puede ser más adecuado utilizar otros métodos de análisis de consistencia interna, como el análisis factorial confirmatorio.

Por lo cual, el coeficiente de alfa de Cronbach es una herramienta invaluable en la evaluación de la confiabilidad de un cuestionario, proporcionando a los investigadores una medida objetiva de la consistencia interna de los ítems. Su interpretación cuidadosa y su aplicación adecuada contribuyen significativamente a la calidad y validez de los datos recopilados en la investigación científica.

Figura 2.

Alpha de Cronbach - fórmula y datos

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum s^2}{ST^2} \right]$$

Donde,
 k = El número de ítems
 $\sum s^2$ = Sumatoria de varianzas de los ítems.
 sT^2 = Varianza de la suma de los ítems.
 α = Coeficiente de alfa de Cronbach

Tabla 4.

Confiabilidad estadística del instrumento para medir la variable 1

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.915	24

La fiabilidad del instrumento es muy alta, alcanzando un valor de 0.915 para la variable 1, lo que indica una consistencia interna notablemente sólida en las respuestas obtenidas mediante la Escala de Likert. Esta puntuación revela una confiabilidad sobresaliente en la medición de la variable en cuestión, lo que brinda una base sólida y confiable para la interpretación de los datos y las conclusiones derivadas del estudio.

Tabla 5.

Confiabilidad estadística del instrumento para medir la variable 2

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.894	24

La confiabilidad del instrumento es muy alta, registrando un coeficiente de 0.894 para la variable 2. Esta puntuación refleja una consistencia interna muy sólida en las respuestas recopiladas mediante la Escala de Likert. Tal nivel de fiabilidad subraya la solidez del instrumento para medir con precisión y consistencia la variable en cuestión, brindando una base robusta para el análisis de datos y la interpretación de resultados en el estudio.

3.8. Procesamiento y método de análisis de datos

3.8.1. Técnica para el procesamiento de datos

Para el procesamiento de datos en esta investigación, se siguió un procedimiento sistemático y riguroso que garantizó la calidad y confiabilidad de la información obtenida. En primer lugar, se realizó la preparación de las herramientas de investigación, diseñando y elaborando el cuestionario conforme a los indicadores previamente establecidos en el marco teórico y operacional. Se aseguró la impresión y disponibilidad del número adecuado de copias para cubrir la totalidad de la muestra, con el fin de facilitar la recolección eficiente y ordenada de los datos.

Seguidamente, se gestionó la solicitud de permiso ante el oficial superior responsable de los cadetes, con la finalidad de obtener la autorización necesaria para aplicar la encuesta. Este paso fue fundamental para cumplir con los protocolos institucionales y asegurar la legitimidad del proceso, garantizando además la colaboración y disposición de los participantes durante la recolección de datos.

La distribución de las encuestas se realizó durante un tiempo de servicio programado de veinte minutos, donde se brindó un ambiente adecuado para que los encuestados pudieran responder con calma y confianza. Durante este período, el personal encargado aclaró cualquier duda o inquietud que surgiera, asegurando la correcta comprensión de las preguntas y la coherencia en las respuestas.

Para el procesamiento inicial de los datos, se empleó software especializado como Microsoft Excel, que permitió organizar la información de forma eficiente, realizar una depuración preliminar y preparar las bases para los análisis posteriores. La organización adecuada facilitó la gestión de grandes volúmenes de datos y la detección de posibles inconsistencias.

Posteriormente, se aplicó el software estadístico SPSS versión 27 para realizar análisis descriptivos y evaluar la normalidad de las variables mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Este análisis fue crucial para determinar las pruebas estadísticas inferenciales más adecuadas para validar las hipótesis planteadas.

Con base en los resultados de la normalidad, se ejecutaron pruebas estadísticas inferenciales para analizar la relación entre las variables, estableciendo la significancia y fuerza de las correlaciones encontradas. Finalmente, se interpretaron los resultados para generar conclusiones sólidas y fundamentadas, que contribuyen a la validación de las hipótesis y sirven como base para futuras decisiones y propuestas en el ámbito de estudio.

3.8.2. Método de análisis de datos

El método de análisis de datos empleado en esta investigación se dividió en dos etapas principales: análisis descriptivo y análisis inferencial, permitiendo así una comprensión integral de las variables estudiadas. En la fase de análisis descriptivo, se utilizó la presentación de datos mediante tablas y figuras que organizaron la información recolectada de manera clara y sistemática. Las tablas facilitaron la visualización de frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, proporcionando un panorama detallado de la distribución y características de las variables, como las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Las figuras, como gráficos de barras y diagramas de dispersión, complementaron esta descripción al ilustrar tendencias y patrones relevantes, lo cual permitió interpretar de manera visual el comportamiento de los datos en la muestra estudiada.

Posteriormente, en el análisis inferencial se aplicaron pruebas estadísticas para determinar la significancia de las relaciones entre variables y validar las hipótesis formuladas. Inicialmente, se realizó la prueba de normalidad mediante el test de Kolmogorov-Smirnov para evaluar si los datos seguían una distribución normal, criterio fundamental para la selección adecuada de las pruebas estadísticas posteriores. Al confirmarse que los datos no cumplían con la normalidad, se optó por la prueba no paramétrica de correlación de Spearman, que es adecuada para medir la fuerza y dirección de la relación entre variables ordinales o no normalmente distribuidas. Esta combinación de análisis descriptivo e inferencial permitió no solo describir con precisión las características de las variables y su comportamiento en la muestra, sino también establecer con rigor científico la existencia y naturaleza de las relaciones entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, fortaleciendo la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

3.9. Aspectos éticos

En el desarrollo de la investigación realizada en la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi", se consideraron cuidadosamente los aspectos éticos para garantizar el respeto, la protección y el bienestar de los participantes, quienes son cadetes en formación militar. Se priorizó la confidencialidad y anonimato de la información proporcionada por los encuestados, asegurando que los datos recolectados fueran utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación, respetando así la privacidad individual y evitando cualquier posible perjuicio o discriminación. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado de cada participante, explicándoles claramente los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas, lo cual promovió la transparencia y el respeto por su autonomía.

Además, se solicitó y obtuvo la autorización formal de las autoridades superiores de la institución militar, cumpliendo con los protocolos y normativas internas, lo que aseguró que la investigación estuviera alineada con los valores y reglamentos de la Escuela. Se tuvo especial cuidado en evitar interferencias en el horario académico y en las actividades propias de la formación militar, para no afectar el normal desarrollo de las labores institucionales. En conjunto, estos aspectos éticos fortalecieron la legitimidad y la responsabilidad social de la investigación, garantizando que el estudio se realizara con respeto hacia la dignidad y derechos de los cadetes y la institución.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

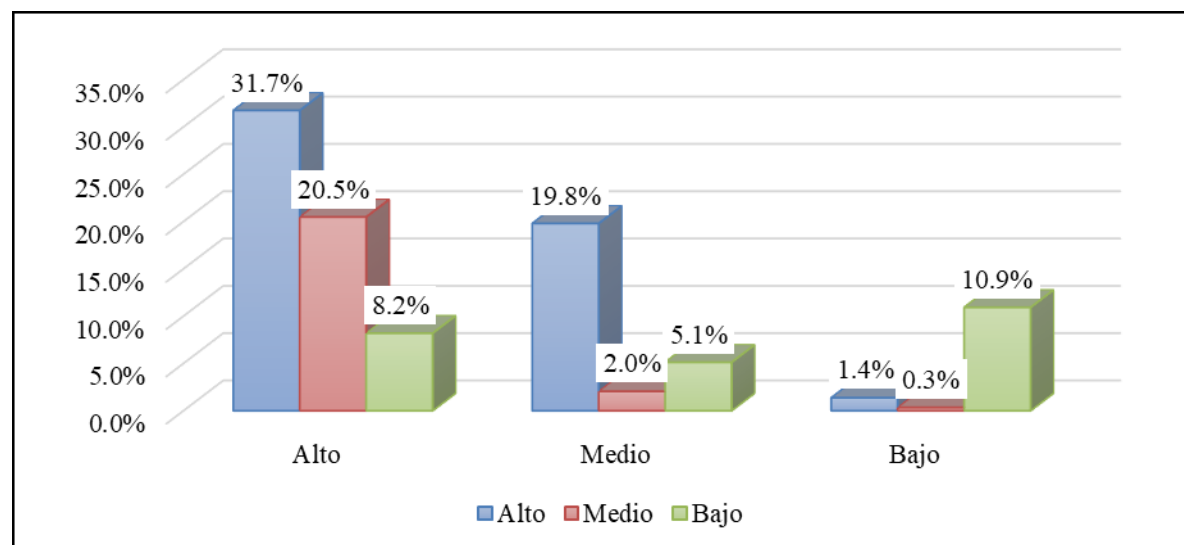
Resultados en base al Objetivo General: Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico

Tabla 6.
Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico

		V2. Rendimiento académico			Total	
		Alto	Medio	Bajo		
V1. Estrategias de aprendizaje	Alto	Recuento	93	60	24	177
		% del total	31.7%	20.5%	8.2%	60.4%
	Medio	Recuento	58	6	15	79
		% del total	19.8%	2.0%	5.1%	27.0%
	Bajo	Recuento	4	1	32	37
		% del total	1.4%	0.3%	10.9%	12.6%
Total		Recuento	155	67	71	293
		% del total	52.9%	22.9%	24.2%	100.0%

Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Figura 3.
Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico



Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Interpretación de la Variable 1 y la Variable 2: Mediante la Tabla 6 y en la Figura 3, se observa que el grupo mayoritario corresponde a los cadetes con un rendimiento académico

alto, con un total de 155 participantes, que representa el 52.9% del total de la muestra. Dentro de este grupo, destaca que 93 cadetes (31.7% del total) poseen un nivel alto de estrategias de aprendizaje, lo cual sugiere una clara asociación positiva entre el uso elevado de estrategias de aprendizaje y un mejor desempeño académico.

Por otro lado, entre los cadetes con estrategias de aprendizaje consideradas medias, 58 obtuvieron un rendimiento académico alto, representando el 19.8% del total. Esto indica que, aunque no al nivel más alto, un uso moderado de estas estrategias también contribuye a alcanzar buenos resultados académicos, aunque en menor proporción comparado con aquellos que emplean estrategias altas. En contraste, solo 4 cadetes con bajo nivel de estrategias de aprendizaje lograron un rendimiento académico alto, cifra muy baja (1.4%), lo que reafirma la importancia del manejo adecuado de las estrategias para lograr un desempeño destacado.

Al analizar los niveles medios y bajos de rendimiento académico, se evidencia que el 20.5% y 8.2% de los participantes con alto uso de estrategias de aprendizaje alcanzan rendimiento medio y bajo respectivamente. Esta proporción es considerablemente menor en comparación con el grupo de alto rendimiento, lo que refuerza la tendencia positiva. En el caso de los cadetes con estrategias medias, 2.0% y 5.1% presentan rendimiento académico medio y bajo, mientras que los cadetes con estrategias bajas muestran un 0.3% de rendimiento medio y un 10.9% de rendimiento bajo, cifras que indican que a menor aplicación de estrategias, mayor es la probabilidad de un bajo desempeño académico.

En términos generales, la tabla refleja que el 60.4% de los cadetes tienen un alto nivel de estrategias de aprendizaje, y dentro de este grupo, la mayoría obtiene un alto rendimiento académico, lo que evidencia una relación directa y significativa entre estas variables. A medida que disminuye el nivel de estrategias de aprendizaje, también disminuye la proporción de cadetes con alto rendimiento y aumenta la proporción con bajo rendimiento. Este patrón sugiere que el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje es un factor clave para mejorar el rendimiento académico en los cadetes, consolidando la hipótesis de que la aplicación eficaz de dichas estrategias contribuye a mejores resultados en su formación académica.

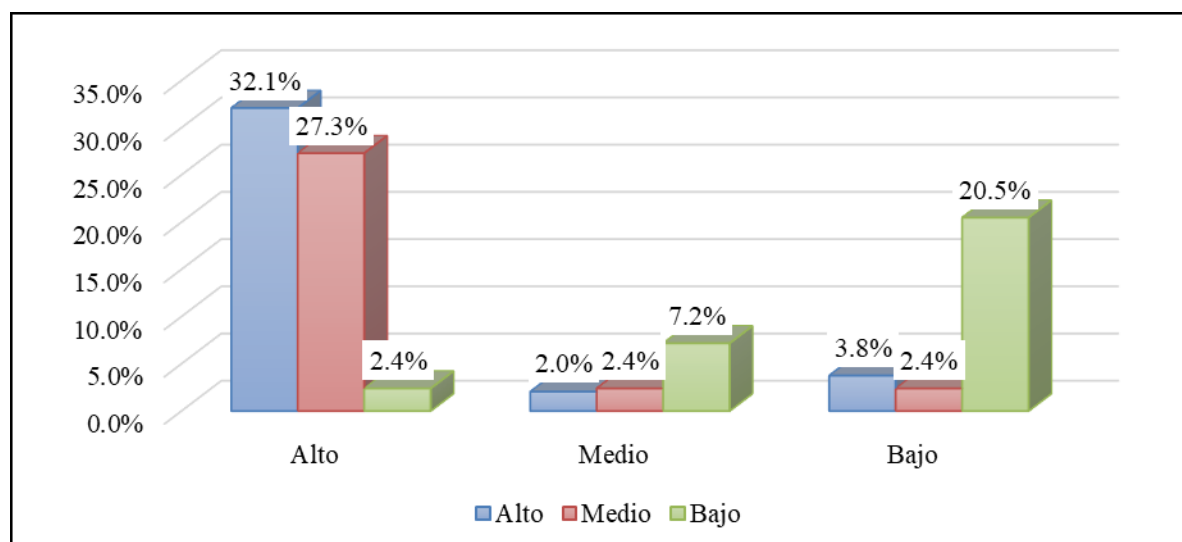
Resultados en base al Objetivo Específico 1: Estrategias cognitivas y Rendimiento académico.

Tabla 7.
Estrategias cognitivas y Rendimiento académico

		V2. Rendimiento académico				
		Alto	Medio	Bajo	Total	
D1. Estrategias cognitivas	Alto	Recuento	94	80	7	181
		% del total	32.1%	27.3%	2.4%	61.8%
	Medio	Recuento	6	7	21	34
		% del total	2.0%	2.4%	7.2%	11.6%
	Bajo	Recuento	11	7	60	78
		% del total	3.8%	2.4%	20.5%	26.6%
Total		Recuento	111	94	88	293
		% del total	37.9%	32.1%	30.0%	100.0%

Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Figura 4.
Estrategias cognitivas y Rendimiento académico



Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Interpretación de la Dimensión 1, V1 y la Variable 2: Mediante la Tabla 7 y en la Figura 4, se observa que un total de 111 cadetes, equivalente al 37.9% de la muestra, lograron un rendimiento académico alto. Dentro de este grupo, 94 cadetes (32.1% del total) presentaron un alto nivel de estrategias cognitivas, lo que indica una fuerte asociación entre el uso efectivo de estas estrategias y el logro de un rendimiento académico destacado.

En contraste, los cadetes con estrategias cognitivas medias alcanzaron un rendimiento académico alto en solo 6 casos, representando un 2.0% del total, y un rendimiento medio en 7 casos (2.4%). Este descenso significativo en el rendimiento académico asociado con un nivel medio de estrategias cognitivas resalta la importancia de mantener un alto dominio de dichas estrategias para alcanzar el éxito académico. Por otra parte, los cadetes con bajo nivel de estrategias cognitivas alcanzaron un rendimiento alto en solo 11 casos (3.8%) y medio en 7 casos (2.4%), mientras que 60 cadetes con bajo uso de estas estrategias obtuvieron un rendimiento académico bajo, representando el 20.5% del total. Esto sugiere que la deficiencia en las estrategias cognitivas se relaciona con un mayor riesgo de bajo rendimiento académico.

Respecto al rendimiento académico medio, un total de 94 cadetes (32.1%) se encuentran en esta categoría, siendo los que tienen un alto nivel de estrategias cognitivas los más numerosos en este grupo con 80 casos (27.3%). Esto indica que aunque algunos cadetes con buen manejo de estrategias cognitivas pueden no alcanzar el rendimiento alto, aún mantienen niveles aceptables. La categoría de bajo rendimiento académico, que representa el 30.0% del total, está dominada por cadetes con bajo nivel de estrategias cognitivas (60 casos, 20.5%), reforzando la idea de que el insuficiente uso de estas estrategias afecta negativamente el desempeño.

Por lo cual, la tabla evidencia una clara tendencia: los cadetes que aplican estrategias cognitivas de manera alta tienen mayores probabilidades de obtener un rendimiento académico alto o medio, mientras que aquellos con bajo nivel en estas estrategias tienden a presentar bajo rendimiento. Esto refuerza la necesidad de promover el desarrollo y fortalecimiento de las estrategias cognitivas para mejorar el desempeño académico en la formación militar.

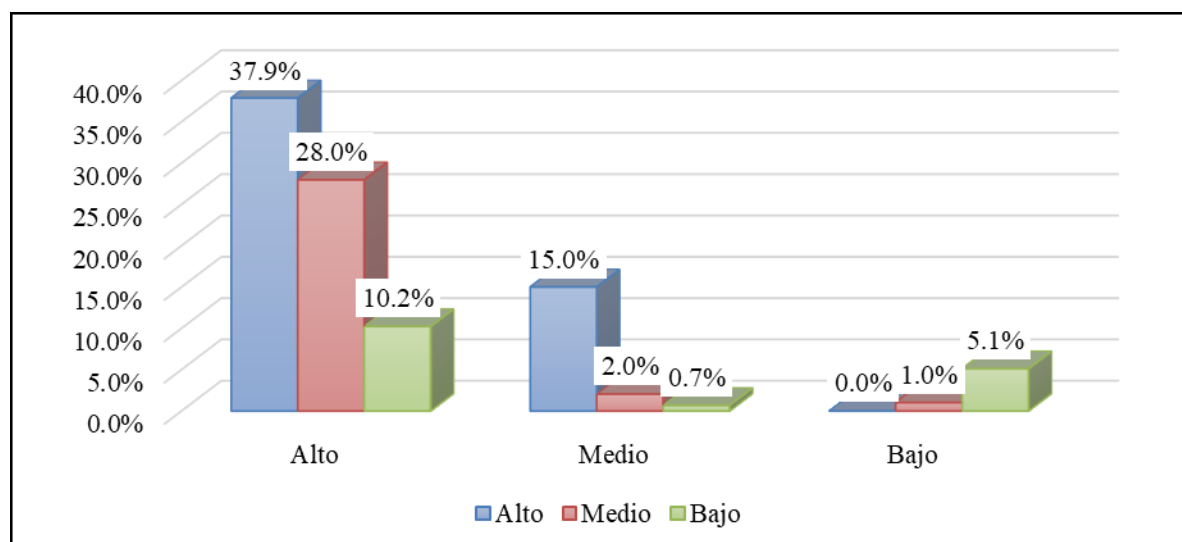
Resultados en base al Objetivo Específico 2: Estrategias metacognitivas y Rendimiento académico.

Tabla 8.
Estrategias metacognitivas y Rendimiento académico

		V2. Rendimiento académico			Total	
		Alto	Medio	Bajo		
D2. Estrategias metacognitivas	Alto	Recuento	111	82	30	223
		% del total	37.9%	28.0%	10.2%	76.1%
	Medio	Recuento	44	6	2	52
		% del total	15.0%	2.0%	0.7%	17.7%
	Bajo	Recuento	0	3	15	18
		% del total	0.0%	1.0%	5.1%	6.1%
Total		Recuento	155	91	47	293
		% del total	52.9%	31.1%	16.0%	100.0%

Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Figura 5.
Estrategias metacognitivas y Rendimiento académico



Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Interpretación de la Dimensión 2, V1 y la Variable 2: Mediante la Tabla 8 y en la Figura 5, se observa que la mayoría de los cadetes, 223 en total, equivalentes al 76.1% de la muestra, poseen un nivel alto de estrategias metacognitivas. De este grupo, 111 cadetes alcanzaron un rendimiento académico alto, representando el 37.9% del total. Este dato evidencia una fuerte asociación positiva entre el uso elevado de estrategias metacognitivas y

un desempeño académico destacado, lo que sugiere que la capacidad para planificar, monitorear y regular el propio aprendizaje es un factor clave para el éxito en la formación militar.

Asimismo, dentro del grupo de cadetes con estrategias metacognitivas altas, 82 obtuvieron un rendimiento académico medio (28.0%), mientras que solo 30 cadetes (10.2%) presentaron un rendimiento bajo. Esta distribución indica que, aunque la mayoría con buenas estrategias metacognitivas tienden a obtener rendimientos altos o medios, un pequeño porcentaje aún enfrenta dificultades, posiblemente debido a otros factores no considerados en esta tabla.

Por otro lado, el grupo de cadetes con un nivel medio de estrategias metacognitivas está compuesto por 52 participantes (17.7% del total). De ellos, 44 alcanzaron un rendimiento académico alto (15.0%), lo que indica que incluso un manejo moderado de estas estrategias puede contribuir significativamente a un buen desempeño. Sin embargo, solo 6 cadetes con estrategias medias obtuvieron un rendimiento medio y 2 un rendimiento bajo, cifras bajas que refuerzan la importancia del desarrollo metacognitivo.

Finalmente, el grupo con bajo nivel de estrategias metacognitivas es el más reducido, con 18 cadetes (6.1%). En este grupo, no se registraron rendimientos altos, solo 3 con rendimiento medio y 15 con bajo rendimiento académico, lo que evidencia una relación directa entre la carencia de habilidades metacognitivas y el bajo desempeño. Esta tendencia subraya la importancia de fomentar el desarrollo de estrategias metacognitivas para mejorar los resultados académicos en los cadetes, fortaleciendo su capacidad de autorregulación y éxito formativo.

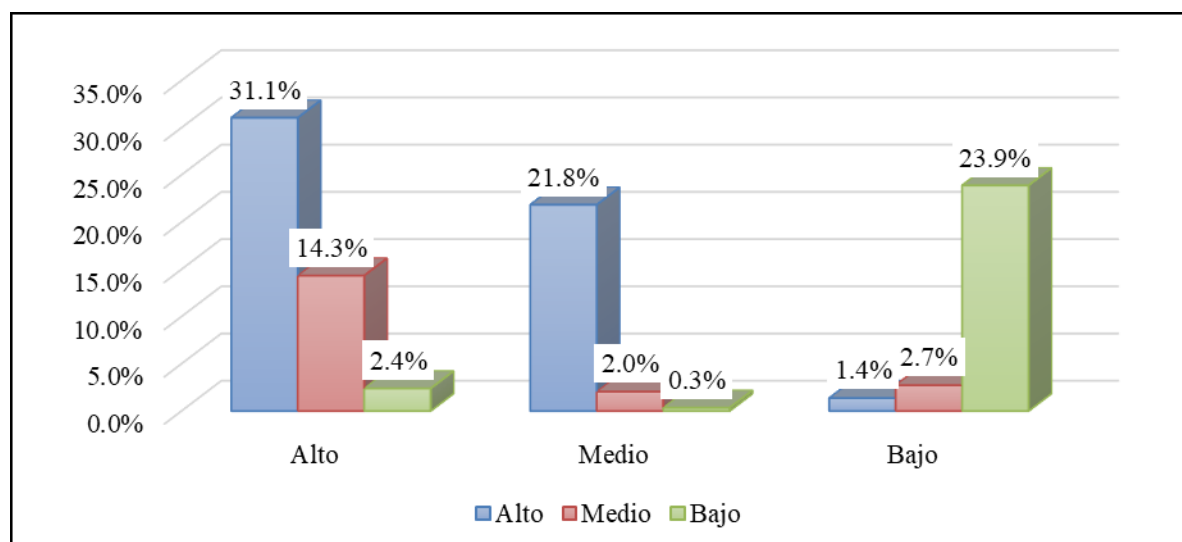
Resultados en base al Objetivo Específico 3: Estrategias motivacionales y Rendimiento académico.

Tabla 9.
Estrategias motivacionales y Rendimiento académico

		V2. Rendimiento académico			Total	
		Alto	Medio	Bajo		
D3. Estrategias motivacionales	Alto	Recuento	91	42	7	140
		% del total	31.1%	14.3%	2.4%	47.8%
	Medio	Recuento	64	6	1	71
		% del total	21.8%	2.0%	0.3%	24.2%
	Bajo	Recuento	4	8	70	82
		% del total	1.4%	2.7%	23.9%	28.0%
Total		Recuento	159	56	78	293
		% del total	54.3%	19.1%	26.6%	100.0%

Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Figura 6.
Estrategias motivacionales y Rendimiento académico



Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Interpretación de la Dimensión 3, V1 y la Variable 2: Mediante la Tabla 9 y en la Figura 6, se observa que un total de 140 cadetes, lo que representa el 47.8% del total de participantes, presentaron un nivel alto de estrategias motivacionales. Dentro de este grupo, 91 cadetes (31.1% del total) lograron un rendimiento académico alto, indicando una clara tendencia positiva que sugiere que una alta motivación está asociada con mejores resultados

académicos. Además, 42 cadetes con alto nivel motivacional obtuvieron un rendimiento medio, representando un 14.3%, mientras que solo 7 cadetes alcanzaron un rendimiento bajo, lo que implica que la motivación contribuye a mantener niveles aceptables de desempeño incluso si no se alcanza el nivel más alto.

Por otra parte, el grupo con estrategias motivacionales de nivel medio está compuesto por 71 cadetes (24.2%). En este grupo, 64 cadetes lograron un rendimiento académico alto, equivalente al 21.8% del total, lo que indica que aun una motivación moderada puede favorecer el éxito académico. Sin embargo, un número reducido obtuvo rendimiento medio (6 cadetes) y bajo (1 cadete), mostrando que la mayoría con motivación media tiende a desempeñarse bien académicamente.

En contraste, los cadetes con bajo nivel de estrategias motivacionales suman 82 (28.0%), siendo este grupo el que presenta los peores resultados. Solo 4 cadetes con baja motivación alcanzaron rendimiento alto, mientras que 8 tuvieron rendimiento medio y una mayoría significativa de 70 cadetes (23.9%) obtuvo un rendimiento bajo. Este patrón evidencia que la falta de motivación es un factor crítico que afecta negativamente el desempeño académico. La proporción considerablemente alta de bajo rendimiento en este grupo resalta la importancia de fortalecer las estrategias motivacionales para mejorar el compromiso y la constancia en los estudios de los cadetes.

Por lo cual, la tabla demuestra que un mayor nivel de estrategias motivacionales está estrechamente relacionado con un mejor rendimiento académico, subrayando la necesidad de implementar programas que fomenten la motivación como una vía para potenciar el éxito académico en la formación militar.

4.2. Análisis inferencial

4.2.1. Contrastación de la Hipótesis General (HG)

Paso 1.

HG_a : Existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

HG_0 : No existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

Paso 2.

El nivel de significancia, representado como α , es igual a 0.05, lo que equivale al 5%

Paso 3.

La prueba estadística y el nivel de relación de Spearman.

Tabla 10.

Prueba de correlación de Spearman de la hipótesis general

		V1. Estrategias de aprendizaje		V2. Rendimiento académico	
Rho de Spearman	V1. Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1.000		0.857
		Sig. (bilateral)			0.000
		N	293		293
	V2. Rendimiento académico	Coefficiente de correlación	0.857		1.000
		Sig. (bilateral)	0.000		
		N	293		293

Nota: Información realizada con la base de datos del anexo 05

Fuente: SPSS 27

Interpretación: Como el coeficiente de R_{h0} de Spearman es 0.857, existe una correlación positiva alta. Además, el nivel de significancia es 0.000 es menor que 0.05 ($0.000 < 0.05$).

Paso 4.

La regla de decisión es la siguiente:

- Rechazar H_0 si sig (ρ -valor) es menor que 0.05.
- Aceptar H_0 si sig (ρ -valor) es mayor que 0.05.

Paso 5.

Decisión estadística. Si $0.000 > 0.05$. Aceptar H_0

Paso 6.

Conclusión: se rechaza la hipótesis general nula y se acepta la hipótesis general alterna, esto indica que si existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

4.2.2. Contratación de la Hipótesis Específica 1 (HE1)

Paso 1.

HE1_a : Existe una relación directa y significativa entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

HE1₀ : No existe una relación directa y significativa entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

Paso 2.

El nivel de significancia, representado como α , es igual a 0.05, lo que equivale al 5%

Paso 3.

La prueba estadística y el nivel de relación de Spearman.

Tabla 11.

Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 1

		D1. Estrategias cognitivas	V2. Rendimiento académico
Rho de Spearman	D1. Estrategias cognitivas	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	0.875
		N	293
	V2. Rendimiento académico	Coefficiente de correlación	0.875
		Sig. (bilateral)	1.000
		N	293

Nota: Información realizada con la base de datos del anexo 05

Fuente: SPSS 27

Interpretación: Como el coeficiente de Rh0 de Spearman es 0.875, existe una correlación positiva alta. Además, el nivel de significancia es 0.000 es menor que 0.05 (0.000 < 0.05).

Paso 4.

La regla de decisión es la siguiente:

- Rechazar H_0 si sig (ρ -valor) es menor que 0.05.
- Aceptar H_0 si sig (ρ -valor) es mayor que 0.05.

Paso 5.

Decisión estadística. Si $0.000 > 0.05$. Aceptar H_0

Paso 6.

Conclusión: se rechaza la hipótesis Específica 1 nula y se acepta la hipótesis Específica 1 alterna, esto indica que si existe una relación directa y significativa entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

4.2.3. Contrastación de la Hipótesis Específica 2 (HE2)

Paso 1.

HE2_a : Existe una relación directa y significativa entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

HE2₀ : No existe una relación directa y significativa entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

Paso 2.

El nivel de significancia, representado como α , es igual a 0.05, lo que equivale al 5%

Paso 3.

La prueba estadística y el nivel de relación de Spearman.

Tabla 12.

Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 2

		D2. Estrategias metacognitivas	V2. Rendimiento académico
Rho de Spearman	D2. Estrategias metacognitivas	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	293
V2. Rendimiento académico	V2. Rendimiento académico	Coefficiente de correlación	0.941
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	293

Nota: Información realizada con la base de datos del anexo 05
Fuente: SPSS 27

Interpretación: Como el coeficiente de Rh0 de Spearman es 0.941, existe una correlación positiva muy alta. Además, el nivel de significancia es 0.000 es menor que 0.05 ($0.000 < 0.05$).

Paso 4.

La regla de decisión es la siguiente:

- Rechazar H_0 si sig (ρ -valor) es menor que 0.05.
- Aceptar H_0 si sig (ρ -valor) es mayor que 0.05.

Paso 5.

Decisión estadística. Si $0.000 > 0.05$. Aceptar H_0

Paso 6.

Conclusión: se rechaza la hipótesis Específica 2 nula y se acepta la hipótesis Específica 2 alterna, esto indica que si existe una relación directa y significativa entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

4.2.4. Contratación de la Hipótesis Específica 3 (HE3)

Paso 1.

HE3_a : Existe una relación directa y significativa entre las estrategias motivacionales y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

HE3₀ : No existe una relación directa y significativa entre las estrategias motivacionales y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

Paso 2.

El nivel de significancia, representado como α , es igual a 0.05, lo que equivale al 5%

Paso 3.

La prueba estadística y el nivel de relación de Spearman.

Tabla 13.

Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 3

		D3. Estrategias motivacionales	V2. Rendimiento académico
Rho de Spearman	D3. Estrategias motivacionales	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	293
	V2. Rendimiento académico	Coefficiente de correlación	0.945
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	293

Nota: Información realizada con la base de datos del anexo 05

Fuente: SPSS 27

Interpretación: Como el coeficiente de Rh0 de Spearman es 0.945, existe una correlación positiva muy alta. Además, el nivel de significancia es 0.000 es menor que 0.05 ($0.000 < 0.05$).

Paso 4.

La regla de decisión es la siguiente:

- Rechazar H_0 si sig (ρ -valor) es menor que 0.05.
- Aceptar H_0 si sig (ρ -valor) es mayor que 0.05.

Paso 5.

Decisión estadística. Si $0.000 > 0.05$. Aceptar H_0

Paso 6.

Conclusión: se rechaza la hipótesis Específica 3 nula y se acepta la hipótesis Específica 3 alterna, esto indica que si existe una relación directa y significativa entre las estrategias motivacionales y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025”.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En relación a la Hipótesis General, el análisis descriptivo mostró que la mayor proporción de la muestra se ubicó en rendimiento académico alto (155 cadetes; 52.9%). Dentro de esa categoría global de mayor logro, resaltó el cuadrante de estrategias de aprendizaje altas con rendimiento alto (93 cadetes; 31.7% del total), mientras que la presencia de estrategias altas con rendimiento medio y bajo se redujo al 20.5% y 8.2%, respectivamente. El 60.4% de la población total se caracterizó por un nivel alto de estrategias; a medida que descendió el nivel estratégico a medio (27.0%) y bajo (12.6%), la contribución de casos al rendimiento alto decreció y la participación del bajo rendimiento aumentó, especialmente en el grupo con estrategias bajas, donde el 10.9% del total se concentró en bajo rendimiento y apenas el 1.4% alcanzó rendimiento alto. Este patrón de frecuencias, observado en la Tabla 6 (y coherente con la Figura 3), describió una gradiente favorable: más estrategias, más alto rendimiento; menos estrategias, mayor probabilidad de bajo desempeño, lo que aportó evidencia preliminar de asociación positiva entre las variables en la cohorte estudiada.

En el análisis inferencial, la correlación de Spearman entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico fue $\rho = 0.857$ con $p = 0.000$, resultado que se interpretó como asociación positiva alta y estadísticamente significativa al nivel $\alpha = 0.05$ con $N = 293$. Conforme a la regla de decisión, se rechazó H_0 y se aceptó H_{Ga} , confirmando que, en esta muestra, mayores niveles en el uso de estrategias se asociaron con mejores niveles de rendimiento. Cabe notar que en la descripción del “Paso 5” se consignó por error “Aceptar H_0 ” con $p = 0.000$; sin embargo, esa línea fue incongruente con la evidencia y con la conclusión final del “Paso 6”: $p < 0.05$ implica rechazo de H_0 y aceptación de la relación postulada por la hipótesis general. Al tratarse de un diseño no experimental y transversal, la fuerza del vínculo no habilitó inferencias causales, pero sí sustentó con rigor la co-variación fuerte y monótonica entre ambas variables.

Al contrastar con los antecedentes, los hallazgos dialogaron primero con Díaz et al. (2023), quienes analizaron a estudiantes universitarios de primer curso y observaron correlaciones bajas entre las estrategias y el rendimiento ($r \approx 0.18$ para cognitivas y $r \approx 0.15$ para metacognitivas), además de diferencias de medias pequeñas pero significativas (ANOVA con η^2_p entre 0.02 y 0.04). Frente a ese patrón, el valor $\rho = 0.857$ de esta investigación resultó ostensiblemente mayor. La discrepancia pudo haberse explicado por diferencias de contexto y

exigencia (población militar universitaria con mayor estructuración del estudio y entrenamiento autorregulado), por operacionalizaciones no equivalentes (adaptación del CEVEAPEU en el antecedente frente a un cuestionario alineado a la realidad de instrucción militar en el presente estudio) y por heterogeneidad de trayectorias académicas en el primer año universitario, donde suelen coexistir amplias variaciones en hábitos y dominio estratégico. En suma, mientras el antecedente documentó efectos pequeños en población civil novel, el presente análisis reflejó una asociación sustantiva compatible con un entorno formativo donde el uso intensivo y sistemático de estrategias fue parte del quehacer académico cotidiano del cadete.

El segundo contraste se estableció con Velásquez (2023), cuyo trabajo en estudiantes de Relaciones Internacionales reportó una correlación moderada positiva entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento ($r = 0.493$, $p = 0.01$). Ese tamaño de efecto, intermedio y estadísticamente claro, se aproximó teóricamente a lo observado aquí, pero quedó por debajo de la magnitud alcanzada en la cohorte militar. Varias razones pudieron contribuir: el tamaño muestral relativamente pequeño del antecedente ($n = 64$) que generó intervalos más anchos y potencial inestabilidad de estimaciones; la mezcla de modalidades estratégicas que en su caso combinó dimensiones cognitivas y metacognitivas con diferente peso sobre el logro; y la naturaleza del rendimiento medido con promedios oficiales en un plan civil, frente a un rendimiento con exigencias académicas y operativas propias del currículo militar. Aun con esas diferencias, ambos estudios convergieron en que la práctica y la calidad del uso estratégico se vincularon con mejor desempeño, reforzando la plausibilidad externa de la hipótesis general.

El tercer contraste se realizó con Vidal y Valverde (2023), tesis aplicada en cadetes de la EMCH “CFB” de cuarto año de Infantería, que no encontró relación estadísticamente significativa entre las variables ($\rho = 0.163$; $p = 0.155$). Esta divergencia con el presente resultado de alta correlación sugirió explorar diferencias metodológicas y contextuales: el tamaño y la estructura de la muestra ($n \approx 76$ efectivas en descriptivos) que pudo inducir restricción de rango o baja potencia; la operacionalización de las estrategias centrada en adquisición, codificación y recuperación, posiblemente desalineada con tareas de mayor complejidad o con el componente motivacional–autorregulatorio que suele potenciar el efecto sobre el rendimiento; y las características de la cohorte (año de estudios, especialidad, carga operativa y académica) que en la EMCH pueden variar sustantivamente entre promociones y armas. El contraste útil de ese antecedente fue doble: por un lado, recordó que el vínculo no es

uniforme en todo grupo ni bajo toda métrica; por otro, subrayó la importancia de alinear el instrumento estratégico al perfil de tareas y evaluaciones para capturar con fidelidad el nexo con el rendimiento.

En síntesis, la evidencia descriptiva e inferencial de este estudio apoyó con claridad la relación positiva y alta entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en cadetes de la EMCH “CFB”, a la vez que los antecedentes mostraron un espectro de efectos que fue desde nulo (Vidal y Valverde, 2023) hasta moderado (Velásquez, 2023) y pequeño en universitarios civiles de primer año (Díaz et al., 2023). La convergencia general reforzó la recomendación de fortalecer el entrenamiento estratégico (cognitivo, metacognitivo y motivacional) e integrar su seguimiento en la evaluación del desempeño; la divergencia puntual recordó asegurar alineamiento instrumental, cobertura muestral suficiente y controles de contexto para explicar variaciones y consolidar la transferibilidad de los resultados en futuras cohortes.

En relación a la Hipótesis Específica 1, el análisis descriptivo mostró un patrón nítido a favor de las estrategias cognitivas. De los 293 cadetes, el 61.8% se ubicó en estrategias cognitivas altas y, dentro de este grupo ($n=181$), el 52.0% alcanzó rendimiento alto (94/181), el 44.2% rendimiento medio (80/181) y solo el 3.9% rendimiento bajo (7/181). En cambio, con estrategias cognitivas medias ($n=34$) predominó el rendimiento bajo (61.8%; 21/34) sobre el alto (17.6%; 6/34). La situación fue aún más desfavorable en estrategias cognitivas bajas ($n=78$): el rendimiento bajo ascendió a 76.9% (60/78) y el alto apenas a 14.1% (11/78). Visto desde el rendimiento, de todos los que lograron rendimiento alto ($n=111$; 37.9%), cerca del 85% provenía del grupo con estrategias cognitivas altas (94/111). Estas proporciones describieron un gradiente de riesgo: la probabilidad de rendimiento bajo fue aproximadamente 20 veces mayor con estrategias bajas que con estrategias altas (76.9% vs. 3.9%), mientras que la probabilidad de rendimiento alto fue cerca de 3.7 veces mayor con estrategias altas que con estrategias bajas (52.0% vs. 14.1%). La Tabla 7 y la Figura 4, por tanto, reflejaron una regularidad robusta: a mayor dominio de estrategias cognitivas, mejor desempeño académico; a menor dominio, mayor concentración de resultados bajos.

En el análisis inferencial, la correlación de Spearman entre estrategias cognitivas y rendimiento académico fue $\rho = 0.875$ con $p = 0.000$ y $N = 293$, lo que indicó una asociación positiva alta y estadísticamente significativa al nivel $\alpha = 0.05$. Conforme a la regla de decisión,

con $p < 0.05$ se rechazó H_0 y se aceptó la hipótesis alterna: existió una relación directa y significativa entre ambas variables en la cohorte analizada. Cabe precisar la incongruencia del “Paso 5” consignado como “Aceptar H_0 ”; dado el p-valor observado, la decisión correcta fue rechazar H_0 . En suma, la evidencia inferencial confirmó lo descrito por la tabla de contingencia: el uso intenso y consistente de estrategias cognitivas se asoció con mejores niveles de rendimiento, con una magnitud del vínculo inusualmente alta para estudios de campo de corte transversal; no obstante, por el diseño no experimental y transversal, el resultado se interpretó como covariación fuerte y no como causalidad.

Al contrastar con Araya-Piñones et al. (2024) (estudio exploratorio con estudiantes chilenos de enseñanza media), la presente investigación coincidió en el sentido positivo del vínculo entre el uso de estrategias y el logro académico. Mientras aquel antecedente describió correspondencias generales sin detallar tamaños de efecto ni instrumentos específicos, aquí se documentó un gradiente claro y una correlación muy alta focalizada en la dimensión cognitiva; la diferencia pudo explicarse por el nivel educativo, la exigencia del entorno formativo militar, y una operacionalización directa de estrategias cognitivas alineada al tipo de tareas y evaluaciones de la EMCH, que tiende a reducir la varianza irrelevante y a amplificar la sensibilidad de la medida al desempeño.

En relación con la revisión sistemática de Ernst et al. (2022), que integró 56 estudios de secundaria y universidad y concluyó consistentemente que estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales se asociaron positivamente con el rendimiento, los presentes resultados se situaron en el extremo alto del rango reportado en la literatura. La convergencia fue doble: por un lado, se corroboró que la dimensión cognitiva por sí sola ya se relacionó de forma sólida con los resultados; por otro, la magnitud obtenida sugirió que, en contextos donde la práctica deliberada de resumen, organización, recuperación y elaboración es parte del quehacer cotidiano y está reforzada institucionalmente, el tamaño de la asociación puede ser sustancialmente mayor que el promedio documentado en poblaciones civiles y heterogéneas.

Al comparar con la tesis de Galarza y Maldonado (2020) en cadetes de Caballería de la EMCH, quienes hallaron una relación positiva moderada entre estrategias de aprendizaje y rendimiento ($\rho \approx 0.52$) con muestras censales pequeñas ($n \approx 38$), la presente investigación mostró una asociación más alta. La brecha pudo explicarse por diseños e instrumentos distintos (ellos emplearon subdominios como autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y colaborativo, no equivalentes a un foco estrictamente cognitivo), por la potencia estadística superior de la

muestra actual (N=293), y por posibles diferencias de cohorte (año de estudio, arma, intensidad académica y operativa). Con todo, ambos trabajos coincidieron en la dirección positiva del vínculo y respaldaron la pertinencia de fortalecer procedimientos cognitivos de estudio como componente medular de la formación.

En síntesis, los hallazgos describieron un panorama coherente: descriptivamente, el dominio alto de estrategias cognitivas se asoció con mayor probabilidad de rendimiento alto y con una reducción drástica del rendimiento bajo; inferencialmente, la relación fue positiva, alta y significativa. Frente a la evidencia externa, el estudio confirmó el sentido del vínculo reportado en población escolar (Araya-Piñones et al.) y en síntesis internacionales (Ernst et al.) y superó en magnitud lo encontrado en una cohorte militar previa de la EMCH (Galarza y Maldonado). Todo ello reforzó la recomendación de institucionalizar la enseñanza explícita y el entrenamiento sistemático de estrategias cognitivas (organización del material, elaboración, práctica de recuperación y resumen), acompañadas de monitoreo y retroalimentación, para sostener y escalar el desempeño académico de los cadetes en la EMCH “CFB”.

En relación a la Hipótesis Específica 2, el análisis descriptivo evidenció que el 76.1% de la muestra se ubicó en estrategias metacognitivas altas (223/293), y dentro de ese grupo se concentró la mayor parte del rendimiento alto observado en el estudio (111 casos, 37.9% del total). No obstante, al examinar proporciones condicionadas por nivel estratégico, la probabilidad de rendimiento alto fue 49.8% en el grupo de metacognición alta (111/223) y ascendió a 84.6% en el grupo de metacognición media (44/52), mientras que en metacognición baja no se registraron rendimientos altos (0/18). Paralelamente, el riesgo de rendimiento bajo fue 83.3% en metacognición baja (15/18) y 13.5% en metacognición alta (30/223), es decir, más de seis veces mayor cuando las estrategias metacognitivas fueron bajas. En conjunto, la Tabla 8 y la Figura 5 describieron un patrón robusto: la ausencia de habilidades de planificación, monitoreo y autorregulación se asoció con alta concentración de desempeños bajos, y los niveles alto/medio de metacognición se vincularon con desempeños predominantemente altos o medios; la mayor densidad de casos se situó en “metacognición alta – rendimiento alto/medio”, aunque la proporción de alto rendimiento fue máxima en “metacognición media”, un matiz que sugirió posibles umbrales de clasificación, efectos de techo o factores contextuales que desplazaron a algunos cadetes con alta metacognición hacia rendimientos medios.

En el análisis inferencial, la correlación de Spearman entre estrategias metacognitivas y rendimiento académico alcanzó $\rho = 0.941$ con $p = 0.000$ y $N = 293$, magnitud que se interpretó como muy alta y estadísticamente significativa a $\alpha = 0.05$. En consecuencia, conforme a la regla de decisión, se rechazó H_0 y se aceptó la hipótesis alterna. La línea consignada como “Si $0.000 > 0.05$. Aceptar H_0 ” constituyó un desliz contradictorio con el propio p-valor; con $p < 0.05$, la decisión correcta fue el rechazo de H_0 . Dado el diseño no experimental y transversal, este resultado se interpretó como covariación monotónica muy fuerte (no causal), que reforzó lo observado en la tabla de contingencia: mayor planificación previa, monitoreo del avance y autorregulación evaluativa se asociaron con mejor desempeño académico en la cohorte de cadetes.

Al contrastar con Díaz et al. (2023) (universitarios de primer curso en España), se observó que, si bien reportaron correlaciones significativas pero bajas entre estrategias y rendimiento (para metacognitivas, alrededor de $r = 0.15$), la presente investigación mostró un vínculo mucho más intenso. La discrepancia pudo explicarse por diferencias de cohorte (cadetes en un régimen formativo altamente estructurado frente a estudiantes civiles recién ingresados), por alineamiento instrumental (ítems de metacognición ajustados a tareas y evaluaciones de instrucción militar que redujeron varianza irrelevante) y por la exigencia de seguimiento y retroalimentación en la EMCH, que habría amplificado el peso de los procesos metacognitivos sobre el desempeño evaluado.

En diálogo con la tesis de Caycho (2024) (estudiantes del I ciclo en una facultad peruana), los resultados fueron convergentes en el sentido y sustantivos en magnitud: aquella investigación reportó una ρ de Spearman = 0.698 para la dimensión metacognitiva ($p = 0.000$), valor que corroboró que planificar, monitorear y regular el estudio se asoció con mejores notas. La diferencia con el $\rho = 0.941$ del presente estudio pudo asociarse con el nivel de madurez del entrenamiento (cadetes con rutinas de estudio y práctica deliberada más consolidadas), la densidad de oportunidades de autorregulación en el currículo militar y un posible efecto de coherencia entre las demandas evaluativas y los procesos metacognitivos practicados cotidianamente.

La evidencia de Llantoy y Guizado (2022) (cadetes de segundo año de la EMCH) aportó un mecanismo complementario: documentaron una relación negativa y significativa entre estrategias de aprendizaje y estrés académico ($Rho = -0.695$; $p = 0.000$). Si se asume que las estrategias metacognitivas son un núcleo de la autorregulación, su fortalecimiento habría

disminuido la carga de estrés ante tareas exigentes, mejorando la gestión del tiempo, la anticipación de dificultades y el control del error, condiciones que favorecen el rendimiento. Así, aun cuando ese antecedente no midió directamente rendimiento, sí sugirió una vía explicativa: la metacognición operó como protección frente al estrés, facilitando desempeños académicos superiores.

En síntesis, la evidencia descriptiva mostró que la escasez de estrategias metacognitivas se asoció con altas probabilidades de bajo rendimiento, y que los niveles medio y alto sostuvieron desempeños mayoritariamente altos/medios; la evidencia inferencial confirmó una asociación muy alta y significativa entre metacognición y logro. En comparación con antecedentes, el estudio superó las magnitudes observadas en universitarios civiles de primer año (Díaz et al.) y se alineó con resultados fuertes en población peruana (Caycho), mientras integró el rol modulador del estrés en cadetes (Llantoy y Guizado) como mecanismo plausible. Todo ello respaldó la necesidad de institucionalizar la enseñanza explícita de la planificación previa, el monitoreo constante, la autorregulación evaluativa y el ajuste de plan, con retroalimentación frecuente y específica, para consolidar el desempeño académico en la formación militar de la EMCH “CFB”.

En relación a la Hipótesis Específica 2, el análisis descriptivo evidenció que la mayoría de cadetes se ubicó en estrategias metacognitivas altas (223; 76.1%). Dentro de ese grupo, 111 lograron rendimiento alto (37.9% del total), 82 rendimiento medio (28.0%) y 30 rendimiento bajo (10.2%). Al mirar proporciones condicionadas por nivel estratégico, el rendimiento alto representó 49.8% en metacognición alta (111/223), 84.6% en metacognición media (44/52) y 0% en metacognición baja (0/18). En sentido inverso, el riesgo de rendimiento bajo fue 83.3% con metacognición baja (15/18) frente a 13.5% con metacognición alta (30/223). La Tabla 8 y la Figura 5, por tanto, describieron dos mensajes complementarios: (a) ausencia de metacognición se asoció con alta concentración de resultados bajos; (b) niveles alto/medio de metacognición acompañaron desempeños predominantemente altos o medios. La proporción máxima de rendimiento alto en el nivel medio sugirió posibles umbrales de clasificación, efecto de techo o factores contextuales (carga operativa, heterogeneidad de cursos) que pudieron desplazar parte del grupo “alto” hacia rendimientos medios, sin contradecir la pauta general favorable de la autorregulación.

En el análisis inferencial, la correlación de Spearman entre estrategias metacognitivas y rendimiento académico fue $\rho = 0.941$ con $p = 0.000$ y $N = 293$, lo que se interpretó como asociación positiva muy alta y estadísticamente significativa al nivel $\alpha = 0.05$. En consecuencia, se rechazó H_0 y se aceptó la hipótesis alterna. La línea consignada como “Si $0.000 > 0.05$. Aceptar H_0 ” constituyó un desliz que no cambió la decisión correcta derivada del p-valor. Dado el diseño no experimental y transversal, el resultado se entendió como covariación monótonica muy fuerte (no causal), consistente con el patrón de contingencia: planificación previa, monitoreo del avance, autorregulación evaluativa y ajuste de plan se vincularon con mejores niveles de logro.

Al contrastar con Díaz et al. (2023) (universitarios de primer curso), se observó que, aunque reportaron correlaciones significativas pero bajas entre estrategias y rendimiento (para metacognitivas alrededor de $r \approx 0.15$), la presente investigación mostró un vínculo mucho más intenso. Ello se explicó por diferencias de cohorte (cadetes en régimen formativo estructurado), alineamiento instrumental (ítems metacognitivos ajustados a tareas y evaluaciones de instrucción militar) y exigencia de seguimiento que, en un ambiente de alta disciplina, habría incrementado la sensibilidad de la metacognición sobre el desempeño.

En diálogo con la tesis de Caycho (2024) (estudiantes del I ciclo), que informó una ρ de Spearman = 0.698 para la dimensión metacognitiva ($p = 0.000$), el presente estudio se situó en el tramo superior del efecto, manteniendo el mismo sentido positivo. La diferencia de magnitudes se interpretó por un mayor grado de entrenamiento autorregulado en cadetes, por la densidad de oportunidades para planificar y monitorear tareas bajo supervisión, y por la coherencia entre demandas curriculares y prácticas de autorregulación reforzadas institucionalmente.

La evidencia de Llantoy y Guizado (2022) (cadetes de segundo año de la EMCH) aportó un mecanismo complementario: hallaron relación negativa y significativa entre estrategias de aprendizaje y estrés académico ($Rho = -0.695$; $p = 0.000$). Dado que la metacognición es núcleo de la autorregulación, su fortalecimiento habría reducido el estrés al anticipar dificultades, gestionar el tiempo y controlar el error; por esa vía, la disminución de la carga tensional pudo traducirse en mejores desempeños. Aun sin medir directamente rendimiento, ese antecedente explicó cómo las prácticas metacognitivas terminaban impactando el logro.

En síntesis, la evidencia descriptiva indicó que la carencia de estrategias metacognitivas elevó de forma marcada la probabilidad de bajo rendimiento, mientras que los niveles medio/alto sostuvieron resultados altos/medios; la evidencia inferencial confirmó una asociación muy alta y significativa entre metacognición y logro. Frente a los antecedentes, este estudio superó la magnitud observada en universitarios civiles (Díaz et al.) y se alineó con resultados fuertes en población peruana (Caycho), incorporando el rol modulador del estrés en cadetes (Llantoy y Guizado) como mecanismo plausible. De ello se desprendió la conveniencia de institucionalizar la enseñanza explícita de la planificación, el monitoreo y la autorregulación evaluativa, con retroalimentación frecuente, para consolidar y escalar el desempeño académico en la EMCH “CFB”.

CONCLUSIONES

En relación al Objetivo General, se concluye que existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025. El análisis de frecuencia mostró que el 60.4% de los cadetes presentaron un alto nivel de estrategias de aprendizaje, entre los cuales un 31.7% alcanzó un rendimiento académico alto. Este dato indica que una mayoría considerable utiliza estas estrategias de manera efectiva, reflejándose en un buen desempeño académico. La prueba de correlación de Spearman arrojó un coeficiente de 0.857 con una significancia estadística de 0.000, lo que confirma la fuerte asociación positiva entre las variables. Esto implica que mientras más se fortalecen las estrategias de aprendizaje, mejor es el rendimiento académico, evidenciando que la aplicación sistemática y adecuada de estas técnicas influye directamente en el éxito formativo de los cadetes.

En relación al Objetivo Específico 1, se concluye que existe una relación directa y significativa entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico de los cadetes. El análisis de frecuencia indicó que el 61.8% de los cadetes tenían un alto nivel de estrategias cognitivas, y de este grupo, el 32.1% obtuvo un rendimiento académico alto. La correlación de Spearman fue de 0.875 con significancia $p = 0.000$, evidenciando una correlación positiva alta y significativa. Esto señala que las estrategias cognitivas, que incluyen procesos como la organización y elaboración de la información, son esenciales para lograr un desempeño académico destacado, resaltando su papel en la adquisición efectiva y comprensión profunda del conocimiento.

En relación al Objetivo Específico 2, se concluye que existe una relación directa y significativa entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico. El 76.1% de los cadetes presentaron un nivel alto en estrategias metacognitivas, con un 37.9% alcanzando un rendimiento académico alto. La prueba de Spearman mostró una correlación muy alta de 0.941 con significancia estadística ($p < 0.05$), lo que indica una relación sólida entre estas variables. Este resultado evidencia que la capacidad para planificar, supervisar y autorregular el propio aprendizaje es un factor determinante en el éxito académico, contribuyendo a un mejor control y adaptación de los procesos cognitivos durante la formación militar.

En relación al Objetivo Específico 3, se concluye que existe una relación directa y significativa entre las estrategias motivacionales y el rendimiento académico. El 47.8% de los

cadetes manifestaron un nivel alto de estrategias motivacionales, y dentro de este grupo, el 31.1% logró un rendimiento académico alto. La correlación de Spearman fue de 0.945 con un nivel de significancia 0.000, lo que confirma una fuerte asociación entre ambas variables. Esto sugiere que la motivación, entendida como el impulso interno que dirige el comportamiento hacia metas académicas, es fundamental para mantener la constancia, el esfuerzo y la perseverancia, elementos que se reflejan en un mejor rendimiento académico en el ámbito militar.

RECOMENDACIONES

En relación a la conclusión del Objetivo General, que el Señor General de Brigada Director de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” considere, se recomienda implementar programas integrales de capacitación que fortalezcan las estrategias de aprendizaje en los cadetes. Estos programas deben incluir talleres prácticos sobre técnicas de estudio, organización del tiempo, y métodos de memorización y comprensión, que permitan desarrollar habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales. Asimismo, se sugiere incorporar seguimiento personalizado para identificar a los cadetes con bajo uso de estas estrategias y ofrecerles apoyo específico. La formación continua en estrategias de aprendizaje no solo mejorará el rendimiento académico, sino que también favorecerá la autonomía y responsabilidad en el proceso formativo, contribuyendo a la formación integral de futuros oficiales con capacidad para enfrentar desafíos académicos y profesionales.

En relación a la conclusión del Objetivo Específico 1, se recomienda fortalecer el desarrollo de estrategias cognitivas mediante actividades académicas diseñadas para fomentar la elaboración, organización y análisis crítico de la información. Se debe promover el uso de técnicas como mapas conceptuales, resúmenes y esquemas que ayuden a los cadetes a estructurar el conocimiento de manera efectiva. Además, los instructores deben capacitarse en metodologías que integren estas estrategias en las clases, facilitando un aprendizaje activo y significativo. Esto permitirá que los cadetes mejoren su comprensión y retención de contenidos, lo cual se reflejará en un mejor desempeño académico y en la capacidad para aplicar el conocimiento en situaciones prácticas y tácticas.

En relación a la conclusión del Objetivo Específico 2, se recomienda priorizar el entrenamiento en estrategias metacognitivas, orientado a que los cadetes aprendan a planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje. Esto puede lograrse mediante la inclusión de actividades de autoevaluación, reflexión crítica y ajustes en las técnicas de estudio según resultados obtenidos. También es importante que se fomente una cultura de autorregulación, donde los cadetes sean conscientes de sus fortalezas y debilidades, lo que potenciará su autonomía y eficiencia en el aprendizaje. La implementación de estas estrategias favorecerá un rendimiento académico sostenido y una mayor capacidad para adaptarse a los retos educativos y operativos que enfrentarán en su formación militar.

En relación a la conclusión del Objetivo Específico 3, se recomienda desarrollar programas que incentiven y mantengan la motivación intrínseca y extrínseca de los cadetes. Esto incluye la creación de ambientes educativos que reconozcan el esfuerzo, establezcan metas claras y alcanzables, y utilicen refuerzos positivos para promover la perseverancia y el compromiso. También es necesario implementar estrategias para manejar el estrés y la presión académica, que pueden afectar negativamente la motivación. La formación en técnicas de automotivación y el acompañamiento psicológico deben formar parte integral del plan formativo, asegurando que los cadetes mantengan un alto nivel de motivación que se traduzca en un rendimiento académico óptimo y una formación integral más sólida.

REFERENCIAS

- Araya Piñones, A., Campos-Castillo, C., Salas-Bravo, S., & Bakit, J. (2024). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: un estudio exploratorio en estudiantes chilenos de enseñanza media. *Revista Encuentros*, 22, 164-182. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2704>
- Beraun Alva, L. (2022). *Estrategias de aprendizaje y estrés académico en cadetes de segundo año de la Escuela Militar de Chorrillos «Coronel Francisco Bolognesi»*. Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle», Lima. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9eafb588-5b8f-4a01-a8bd-8064e7e2e69b/content>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Broadbent, J., & Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Caycho Chumpitaz, J. (2024). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el I ciclo de la Facultad de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle», Lima. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0e104cf4-648e-4379-bf24-02907c354dde/content>
- Chi, M., Bassok, M., Lewis, M., Reimann, P., & Glaser, R. (1989). Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13, 145-182. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1302_1
- Coll, F. (06 de octubre de 2020). *Baremo*. <https://economipedia.com/definiciones/baremo.html>

- Contreras Lemus, M. (2021). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso de la Universidad. *Revista Científica Internacional*, 4. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v4i1.42>
- Credé, M., Roch, S., & Kieszczynka, U. (2010). Class Attendance in College: A Meta-Analytic Review of the Relationship of Class Attendance With Grades and Student Characteristics. *Review of Educational Research*, 80, 272-295. <https://doi.org/10.3102/0034654310362998>
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Validez de constructo en pruebas psicológicas. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Department of the Army. (2019). *ADP 6-22 Army Leadership and the Profession*. https://armypubs.army.mil/ProductMaps/PubForm/Details.aspx?PUB_ID=1007377
- Department of the Army. (2020). *FM 7-22 Holistic Health and Fitness*. https://armypubs.army.mil/ProductMaps/PubForm/Details.aspx?PUB_ID=1023858
- Díaz-García, A., Garcés-Delgado, Y., & Feliciano-García, L. (1 de 7 de 2023). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, 15-37. <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9499>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Donker, A., De Boer, H., Kostons, D., Dignath-van Ewijk, C., & Van der Werf, G. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.002>

- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M., & Willingham, D. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, *14*, 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Ernst Jourdan, C., Arán Filippetti, V., & Lemos, V. (10 de 2022). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: Revisión sistemática en estudiantes del nivel secundario y universitario. *Revista Uniandes Episteme*, *9*, 534-562. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2737>
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Freeth, D., Hammick, M., Koppel, I., Reeves, S., & Barr, H. (2004). Ready-to-practice? A study of learning outcomes in a clinical context. *Medical Education*, *38*, 719-728. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.01862.x>
- Galarza Urquiza, D., & Maldonado Villanueva, R. (2020). *Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de cuarto año del arma de caballería de la Escuela Militar de Chorrillos «Coronel Francisco Bolognesi», 2020*. Escuela Militar de Chorrillos «Coronel Francisco Bolognesi», Lima. <https://repositorio.esuelamilitar.edu.pe/server/api/core/bitstreams/19bb875a-3ca5-48ad-8ba1-ff183edb0ebc/content>
- Hattie, J., & Donoghue, G. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *Review of Education*, *4*, 290-330. <https://doi.org/10.1002/rev3.3177>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill- educación. [http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hern% c3% a1ndez- %20Metodolog% c3% ada% 20de% 20la% 20investigaci% c3% b3n.pdf](http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hern%c3%a1ndez-%20Metodolog%c3%ada%20de%20la%20investigaci%c3%b3n.pdf)
- Hidi, S., & Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychology Review*, 18, 89-120. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- IBM. (2024). *Software IBM SPSS*. <https://www.ibm.com/es-es/spss>
- Kolgomorov, A. (1933). Sobre la determinación empírica de una ley de distribución. *Giornale dell'Istituto Italiano degli Attuari*, 4, 83-91. <https://zbmath.org/59.1166.03>
- Lazowski, R., & Hulleman, C. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86, 602-640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- León Coronel, D., & Guevara Lázaro, A. (2025). *Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB", Lima, 2025*. Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi", Lima.
- Likert, R. (1932). Una técnica para la medición de la actitud. *Archives of Psychology*(140), 5-55. https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf
- Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Machuca, F. (06 de junio de 2022). *8 técnicas de recolección de datos: descubre un mundo más allá de la encuesta*. <https://www.crehana.com/blog/transformacion-digital/tecnicas-recoleccion-de-datos/>
- Marfull, A. (2024). El método hipotético deductivo de Karl Popper. *Agenda Juárez: marginalidad, vulnerabilidad y suburbanización del capital*, 16-20. https://www.academia.edu/119569960/El_metodo_hipotetico_deductivo_de_Karl_Popper

- Ministerio de Educación del Perú – UMC. (2024). *Reporte de resultados PISA 2022 – Perú*.
<https://umc.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *PISA 2022: el Perú mantiene sus resultados en las competencias de lectura y ciencia*.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/877904-pisa-2022-el-peru-mantiene-sus-resultados-en-las-competencias-de-lectura-y-ciencia>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*. Washington, DC: National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/24783>
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/13398>
- NATO. (2023). *Education and training*. https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_49208.htm
- Nesbit, J., & Adesope, O. (2006). Learning With Concept and Knowledge Maps: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 76, 413-448.
<https://doi.org/10.3102/00346543076003413>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., & Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación, Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5a. ed.). Bogotá: Ediciones de la U.
https://doi.org/http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf
- OECD. (2011). *OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) – Feasibility study*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/ahelo.htm>
- OECD. (2017). *OECD. The future of education and skills – Education 2030*.
<https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>

- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Roediger, H., & Karpicke, J. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17, 249-255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- SINEACE. (2018). *Modelo de acreditación para programas de estudios – Educación Superior Universitaria*. <https://www.sineace.gob.pe>
- SINEACE. (2024). *Modelo/Lineamientos de aseguramiento de la calidad (actualización)*. <https://www.sineace.gob.pe>
- Smirnov, N. (1939). Sobre las desviaciones de la curva de distribución empírica (resumen en ruso y francés). *Matematicheskii Sbornik*, 48(6), 3-26. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177730256>
- Spearman, C. E. (1904). Inteligencia general determinada y medida objetivamente. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- SUNEDU. (2022). *Informe bienal sobre la realidad universitaria*. <https://www.sunedu.gob.pe>
- SUNEDU. (2025). *Indicadores del sistema universitario – 2025*. <https://www.sunedu.gob.pe>
- UNESCO-IESALC. (2024). *Informe/estrategia sobre educación superior en América Latina y el Caribe*. <https://www.iesalc.unesco.org>

- UNESCO-IESALC. (2025). *Estrategia a medio plazo 2022–2025*.
<https://www.iesalc.unesco.org>
- Valencia Salamanca, R., & Villegas Collado, P. (2020). *Las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de III año de Infantería de la Escuela Militar de Chorrillos «Coronel Francisco Bolognesi», 2019*. Escuela Militar de Chorrillos «Coronel Francisco Bolognesi», Lima.
<https://repositorio.esuelamilitar.edu.pe/server/api/core/bitstreams/19525386-3a5a-4cdd-b05f-5630023df91d/content>
- Velásquez Monroy, B. (29 de 5 de 2023). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de relaciones internacionales. *Revista Diversidad Científica*, 3, 15-28. <https://doi.org/10.36314/diversidad.v3i1.44>
- Vidal Cubos, J., & Valverde Ipanaque, R. (2023). *Rendimiento académico y su relación con las estrategias de aprendizaje en los cadetes de 4to año de Infantería de la Escuela Militar de Chorrillos «Coronel Francisco Bolognesi», 2023*. Escuela Militar de Chorrillos «Coronel Francisco Bolognesi», Lima.
<https://repositorio.esuelamilitar.edu.pe/server/api/core/bitstreams/bceb1358-a57d-4bb9-8d4f-09ac134cd3b0/content>
- World Bank. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*.
<https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099650306232240542/idu0fbd8a7a3043ef0488a0a4a0087a2b6f8c8a3>
- York, T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring student success in higher education. *Studies in Higher Education*, 40, 655–673.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842226>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41, 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título: Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>Problema General</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>Existe relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.</p>	<p>Variable 1</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p>	<p>Estrategias cognitivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización mental • Elaboración activa • Revisión constante • Resumen escrito 	<p>Enfoque de investigación</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Tipo de investigación</p> <p>Básico</p>
<p>Problema Especifico 1</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025?</p>	<p>Objetivo Especifico 1</p> <p>Determinar la relación que existe entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.</p>	<p>Hipótesis Especifico 1</p> <p>Existe relación directa y significativa entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.</p>		<p>Estrategias metacognitivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación previa • Monitoreo constante • Autorregulación evaluativa • Ajuste de plan 	<p>Método de investigación</p> <p>Hipotético-Deductivo</p> <p>Nivel de investigación</p> <p>Descriptivo-Correlacional</p>
<p>Problema Especifico 2</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025?</p>	<p>Objetivo Especifico 2</p> <p>Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.</p>	<p>Hipótesis Especifico 2</p> <p>Existe relación directa y significativa entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.</p>		<p>Estrategias motivacionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento metas • Refuerzo positivo • Autoconfianza activa • Persistencia disciplinada 	<p>Diseño de investigación</p> <p>No experimental transversal</p>
<p>Problema Especifico 3</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias motivacionales y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025?</p>	<p>Objetivo Especifico 3</p> <p>Determinar la relación que existe entre las estrategias motivacionales y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.</p>	<p>Hipótesis Especifico 3</p> <p>Existe relación directa y significativa entre las estrategias motivacionales y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.</p>	<p>Variable 2</p> <p>Rendimiento académico</p>	<p>Resultados académicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promedio académico • Índice aprobado • Asistencia total • Tareas entregadas 	<p>Técnica</p> <p>Encuesta</p> <p>Instrumentos</p> <p>Cuestionario</p>
				<p>Competencia militar-académica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones campo • Pruebas físicas • Desempeño táctico • Simulación operacional 	<p>Población</p> <p>1226 cadetes</p> <p>Muestra</p> <p>293 cadetes</p>
				<p>Desarrollo de habilidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación efectiva • Trabajo en equipo • Solución de problemas • Liderazgo demostrado 	<p>Métodos de Análisis de Datos</p> <p>Estadística</p> <p>Según la prueba de normalidad</p>

Anexo 2. Instrumento de recolección de datos

Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025

OBJETIVO: Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima, 2025.

INSTRUCCIONES: Marque con una X la alternativa que usted considera válida de acuerdo al ítem en los casilleros siguientes:

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

ÍTEM	VARIABLE 1: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	VALORACIÓN				
Nro.	Dimensión 1: Estrategias cognitivas	1	2	3	4	5
1	¿Organizas mentalmente los temas antes de comenzar a estudiar?					
2	¿Sigues un orden lógico en el desarrollo de tus apuntes?					
3	¿Relacionas nuevos contenidos con conocimientos previos durante el estudio?					
4	¿Interpretas con tus propias palabras los temas revisados?					
5	¿Revisas tus apuntes con regularidad antes de las evaluaciones?					
6	¿Vuelves a estudiar los temas que no comprendiste bien?					
7	¿Realizas resúmenes escritos al terminar cada sesión de estudio?					
8	¿Utilizas tus propios resúmenes para prepararte en los exámenes?					
Nro.	Dimensión 2: Estrategias metacognitivas	1	2	3	4	5
9	¿Estableces un plan de estudio antes de cada evaluación importante?					
10	¿Distribuyes tu tiempo según la dificultad de cada tema?					
11	¿Supervisas tu propio avance mientras estudias un contenido?					
12	¿Detectas cuándo estás entendiendo correctamente un tema?					
13	¿Evalúas tu nivel de comprensión después de estudiar un tema?					
14	¿Cambias tu estrategia si los resultados no son los esperados?					
15	¿Modificas tu horario de estudio si detectas bajo rendimiento?					
16	¿Ajustas tus métodos de aprendizaje cuando no obtienes buenos resultados?					
Nro.	Dimensión 3: Estrategias motivacionales	1	2	3	4	5
17	¿Te planteas metas específicas al iniciar tus estudios diarios?					
18	¿Fijas objetivos personales para cada evaluación académica?					
19	¿Te motivas con recompensas personales al lograr tus objetivos?					
20	¿Reconoces tus logros como una forma de seguir esforzándote?					
21	¿Confías en tus capacidades para rendir en las evaluaciones?					
22	¿Te esfuerzas más cuando sientes seguridad en tu preparación?					

23	¿Mantienes el estudio aun cuando hay distracciones externas?					
24	¿Continúas estudiando, aunque sientas cansancio o frustración?					
ÍTEM	VARIABLE 2: RENDIMIENTO ACADÉMICO	VALORACIÓN				
Nro.	Dimensión 1: Resultados académicos	1	2	3	4	5
25	¿Consideras importante mantener un promedio alto durante el ciclo?					
26	¿Realizas acciones concretas para mejorar tus calificaciones?					
27	¿Sueles aprobar la mayoría de los cursos en el primer intento?					
28	¿Te aseguras de cumplir los requisitos mínimos para aprobar cada asignatura?					
29	¿Asistes puntualmente a todas tus clases y entrenamientos?					
30	¿Evitas ausentarte de clases salvo por razones justificadas?					
31	¿Entregas todas tus tareas dentro de los plazos establecidos?					
32	¿Revisas la calidad de tus tareas antes de presentarlas?					
Nro.	Dimensión 2: Competencia militar-académica	1	2	3	4	5
33	¿Te preparas de forma anticipada para las evaluaciones prácticas en el campo?					
34	¿Consideras que tu rendimiento en campo refleja tu preparación académica?					
35	¿Entrenas regularmente para superar las pruebas físicas institucionales?					
36	¿Te exiges al máximo durante los entrenamientos físicos evaluativos?					
37	¿Aplicas correctamente las técnicas tácticas aprendidas durante los ejercicios?					
38	¿Eres evaluado positivamente en operaciones simuladas?					
39	¿Participas activamente en las simulaciones operacionales en grupo?					
40	¿Te esfuerzas por cumplir tu rol en los ejercicios de simulación?					
Nro.	Dimensión 3: Desarrollo de habilidades	1	2	3	4	5
41	¿Te expresas con claridad durante las exposiciones o informes?					
42	¿Escuchas con atención las instrucciones y preguntas de tus superiores?					
43	¿Contribuyes activamente al cumplimiento de objetivos grupales?					
44	¿Respetas los roles asignados dentro de un grupo de trabajo?					
45	¿Buscas resolver situaciones difíciles sin ayuda inmediata?					
46	¿Propones alternativas cuando surgen complicaciones académicas o tácticas?					
47	¿Asumes el liderazgo cuando se requiere organización en el grupo?					
48	¿Tomas decisiones con seguridad en situaciones que lo demandan?					

Anexo 3. Autorización para la recolección de datos



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

ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI"

AUTORIZACIÓN PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

El Coronel Jefe del Departamento de Educación Militar de la Escuela Militar de Chorrillos

"Coronel Francisco Bolognesi", autoriza:

Que los Cadetes de 4to año de Infantería, GUEVARA LAZO Alberto Moisés y LEÓN CORONEL Daniel Oscaros, están autorizados para aplicar la encuesta a la muestra/población (Cadetes de la EMCH) para obtener información para el desarrollo de la tesis titulada:

"Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los Cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB", Lima 2025"

Se otorga el presente documento a solicitud de los interesados.

Chorrillos, 01 de julio 2025



O - 2534020793 - O +
ALAN HARRY GARCÍA QUISPE
Coronel Infantería
Jefe Dpto. Edu. Mil. de la Escuela Militar de Chorrillos
"Crl Francisco Bolognesi"

Anexo 4. Base de datos (de prueba piloto)

n	Variable 1: Estrategias de aprendizaje																								Variable 2: Rendimiento académico																													
	D1: Estrategias cognitivas								D2: Estrategias metacognitivas								D3: Estrategias motivacionales								D1: Resultados académicos						D2: Competencia militar-académica						D3: Desarrollo de habilidades																	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48						
1	4	5	3	3	1	5	4	5	3	4	5	4	5	3	5	4	5	5	4	5	3	5	4	4	3	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	5	4	4	3	5	5	5	4	5							
2	3	3	5	5	3	5	5	3	5	5	5	3	4	5	4	5	2	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	3	5	5	4	4	4	2	5	4	3	4	5	4	4	5	4	4	5					
3	5	4	3	5	5	4	4	5	4	3	4	5	3	4	4	3	5	5	3	5	3	4	2	5	5	4	4	5	5	5	4	3	5	5	4	3	5	5	4	3	5	5	4	3	5	4	5	4	4					
4	5	5	3	4	5	5	4	4	4	5	4	3	4	5	5	4	3	4	5	2	4	3	5	5	5	3	3	4	5	4	5	3	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	3				
5	5	5	3	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	2	5	4	4	3	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	3	5	3	4	3	5	5	4	3	2	5	5	3	4	4	4	5	4	4					
6	5	5	3	4	3	3	5	5	4	4	5	4	3	5	5	5	3	3	5	5	5	4	4	4	5	3	5	4	4	4	5	2	5	3	4	5	5	4	3	5	5	5	5	3	4	2	5	4	4					
7	5	5	4	5	3	3	4	4	3	5	4	4	4	2	4	4	5	5	3	4	5	5	3	4	5	4	4	3	5	5	5	3	4	4	5	3	3	5	5	5	4	5	5	5	2	5	4	4	5					
8	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	4	3	4	3	3	4	4	5	5	4	3	4	5	4	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	4	3	3	4	5	4	3	4	5	4	3	4	5	4	3				
9	4	5	5	5	5	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	5	5	5	3	3	4	4	5	1	3	4	3	5	4	5	5	4	3	4	3	3	4	5	5	4	3	4	5	5	4	4				
10	3	5	5	4	4	4	5	5	5	5	3	5	5	4	4	3	5	3	3	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	3	5	5	1	5	4	5	5	5	3	4	4	4			
11	2	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	3	4	4	4	4	4	5	4	3	4	4	2	4	4	5	5	3	4	3	5	5	5	4	3	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	4	3	4				
12	5	4	5	4	5	5	4	3	3	4	5	5	4	4	2	5	4	4	3	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	3	4	3	5				
13	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	4	4	5	3	3	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	2	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4				
14	4	4	3	5	4	4	4	4	3	5	4	5	4	3	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4	4	2	5	4	5	4	3	3	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	3	4	5	5	4				
15	2	5	5	5	5	3	4	5	4	4	4	5	3	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	3	3	4	3	5	5	4	5	4	5	4	3				
16	3	5	5	3	5	4	5	5	4	3	5	3	3	5	4	5	5	4	4	5	3	5	4	5	4	5	4	2	5	4	3	3	5	4	4	3	3	2	3	4	3	4	4	5	3	2	3	5	3	4	4	5	4	4
17	4	4	4	5	4	5	5	2	5	4	5	5	4	4	3	4	2	5	4	4	4	5	5	2	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	3	4	5	4	3	
18	3	3	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	5	3	3	5	5	2	5	3	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5	5	
19	5	4	5	4	5	4	5	3	5	5	5	5	4	4	4	3	5	5	3	5	4	3	2	4	5	4	3	3	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	3	4	5	3
20	5	5	3	4	5	5	5	4	5	3	3	5	5	4	5	5	4	3	5	3	2	4	4	4	5	5	3	3	3	4	5	3	5	5	4	4	4	5	3	4	3	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	

Anexo 5. Base de datos (origen de resultados)

	V1: Estrategias de aprendizaje	D1: Estrategias cognitivas	D2: Estrategias metacognitivas	D3: Estrategias motivacionales	V2: Rendimiento académico	D1: Resultados académicos	D2: Competencia militar- académica	D3: Desarrollo de habilidades
n	V1	V1-D1	V1-D2	V1-D3	V2	V2-D1	V2-D2	V2-D3
1	98	30	33	35	107	35	37	35
2	103	32	36	35	99	34	30	35
3	97	35	30	32	105	35	35	35
4	100	35	34	31	104	32	38	34
5	104	36	35	33	100	36	31	33
6	101	33	35	33	99	33	34	32
7	97	33	30	34	103	34	34	35
8	100	36	30	34	102	37	33	32
9	97	35	30	32	93	29	31	33
10	103	35	34	34	99	34	30	35
11	96	32	34	30	103	34	35	34
12	100	35	32	33	99	32	35	32
13	105	36	33	36	108	35	37	36
14	99	32	34	33	98	30	36	32
15	105	34	34	37	102	38	29	35
16	102	35	32	35	91	30	28	33
17	98	33	34	31	105	32	37	36
18	100	33	33	34	106	37	38	31
19	101	35	35	31	97	32	35	30
20	100	36	35	29	101	31	33	37
21	103	34	37	32	91	29	32	30
22	106	35	36	35	103	37	36	30
23	106	36	35	35	105	35	36	34
24	97	31	35	31	98	32	31	35
25	93	29	32	32	103	36	33	34
26	102	34	33	35	108	36	35	37
27	100	35	34	31	90	28	33	29
28	100	34	30	36	100	30	37	33
29	100	34	32	34	103	36	33	34
30	102	34	32	36	101	30	36	35
31	102	36	33	33	101	34	33	34
32	97	32	30	35	96	30	32	34
33	102	35	33	34	96	33	29	34
34	103	32	37	34	107	32	39	36
35	99	32	30	37	103	34	34	35
36	101	32	37	32	105	34	35	36
37	96	32	34	30	100	36	29	35
38	104	37	33	34	98	32	34	32
39	98	34	31	33	100	30	33	37
40	103	35	36	32	96	32	33	31
41	95	29	33	33	110	38	39	33
42	96	31	32	33	101	32	36	33
43	104	36	35	33	102	30	36	36
44	99	31	34	34	101	34	32	35
45	106	36	35	35	100	33	35	32
46	101	33	31	37	100	34	34	32
47	101	35	38	28	101	32	34	35
48	103	33	35	35	95	31	30	34
49	104	37	34	33	97	34	31	32
50	91	28	33	30	98	33	32	33

51	98	32	34	32	96	30	31	35
52	100	32	38	30	102	35	35	32
53	93	28	33	32	98	33	32	33
54	104	37	31	36	102	36	32	34
55	92	30	30	32	103	35	34	34
56	97	31	35	31	104	35	36	33
57	110	37	38	35	99	35	32	32
58	101	33	35	33	97	30	34	33
59	105	37	31	37	101	35	30	36
60	101	33	32	36	102	31	32	39
61	105	34	37	34	88	27	29	32
62	100	33	34	33	102	37	32	33
63	98	33	31	34	93	32	30	31
64	100	33	33	34	105	36	32	37
65	103	33	34	36	104	30	36	38
66	102	33	37	32	101	36	34	31
67	102	36	31	35	104	33	35	36
68	95	32	32	31	98	33	31	34
69	110	38	38	34	108	37	36	35
70	103	31	37	35	104	36	33	35
71	96	31	29	36	95	30	31	34
72	101	31	34	36	98	34	32	32
73	103	33	35	35	104	33	35	36
74	98	31	33	34	100	33	32	35
75	96	34	30	32	97	33	30	34
76	107	39	34	34	96	36	29	31
77	103	33	36	34	102	34	35	33
78	98	32	34	32	100	36	30	34
79	92	28	32	32	100	33	34	33
80	100	37	31	32	96	32	31	33
81	100	34	34	32	106	36	35	35
82	95	35	29	31	99	31	36	32
83	100	30	33	37	96	33	33	30
84	97	34	31	32	106	35	34	37
85	95	31	33	31	96	33	31	32
86	104	35	31	38	99	33	33	33
87	100	30	34	36	100	29	38	33
88	100	36	35	29	92	32	28	32
89	105	38	30	37	101	34	34	33
90	95	35	27	33	101	34	33	34
91	103	35	35	33	98	33	33	32
92	100	32	32	36	103	36	35	32
93	98	31	33	34	101	35	31	35
94	102	36	34	32	95	31	34	30
95	106	38	37	31	105	34	34	37
96	110	39	34	37	97	34	34	29
97	100	34	33	33	103	35	34	34
98	92	31	30	31	98	33	33	32
99	97	32	33	32	107	34	38	35
100	107	35	35	37	97	33	28	36
101	95	30	29	36	92	34	28	30
102	99	34	33	32	104	34	36	34
103	107	36	38	33	103	35	36	32
104	101	34	32	35	100	34	32	34
105	102	36	32	34	100	32	32	36
106	106	38	35	33	99	31	34	34
107	102	35	37	30	101	36	34	31

108	103	31	36	36	101	34	33	34
109	103	32	34	37	99	31	35	33
110	99	32	32	35	103	30	38	35
111	101	36	32	33	106	32	35	39
112	93	28	32	33	92	31	26	35
113	102	34	34	34	98	37	30	31
114	83	27	27	29	98	36	32	30
115	103	33	35	35	106	38	36	32
116	104	34	33	37	110	36	38	36
117	99	29	35	35	99	29	33	37
118	99	35	32	32	98	35	29	34
119	99	33	33	33	93	29	30	34
120	105	35	35	35	98	32	32	34
121	93	34	29	30	105	37	34	34
122	97	29	33	35	100	35	31	34
123	104	35	32	37	104	34	35	35
124	98	33	32	33	98	31	34	33
125	96	32	31	33	99	32	35	32
126	98	30	32	36	98	32	33	33
127	101	32	34	35	108	37	37	34
128	98	33	30	35	104	34	37	33
129	106	36	35	35	97	35	30	32
130	91	28	32	31	104	30	38	36
131	101	31	37	33	99	36	29	34
132	104	35	36	33	102	35	33	34
133	101	31	36	34	102	37	35	30
134	104	37	36	31	105	33	38	34
135	99	35	28	36	98	31	31	36
136	106	35	33	38	102	31	34	37
137	103	35	33	35	99	33	32	34
138	96	33	31	32	105	37	34	34
139	96	33	28	35	99	32	36	31
140	90	30	29	31	94	32	29	33
141	102	33	34	35	109	39	34	36
142	102	36	33	33	98	32	32	34
143	98	32	30	36	97	29	33	35
144	98	35	32	31	100	33	37	30
145	103	34	34	35	100	34	37	29
146	103	36	36	31	97	32	34	31
147	95	32	33	30	100	31	34	35
148	99	33	32	34	97	32	33	32
149	102	33	37	32	102	31	37	34
150	97	33	31	33	101	36	34	31
151	100	33	36	31	93	31	31	31
152	99	33	34	32	95	32	33	30
153	105	35	32	38	94	30	31	33
154	110	35	39	36	102	35	34	33
155	99	33	29	37	93	32	31	30
156	97	37	30	30	101	37	32	32
157	103	34	35	34	97	31	32	34
158	98	33	34	31	100	36	30	34
159	98	32	33	33	101	33	32	36
160	103	36	31	36	104	34	33	37
161	96	32	33	31	97	32	33	32
162	105	37	31	37	92	29	33	30
163	94	30	35	29	107	37	34	36
164	96	31	33	32	103	33	31	39

165	105	35	33	37	99	28	34	37
166	105	35	35	35	91	31	32	28
167	100	34	30	36	101	34	35	32
168	97	32	33	32	102	32	34	36
169	98	33	32	33	97	29	31	37
170	103	35	33	35	98	38	28	32
171	106	39	36	31	93	32	29	32
172	98	33	32	33	96	34	34	28
173	98	33	33	32	108	35	38	35
174	99	28	34	37	103	34	33	36
175	100	32	33	35	104	34	35	35
176	101	35	35	31	103	36	35	32
177	102	33	33	36	103	35	36	32
178	105	36	34	35	99	32	34	33
179	97	32	31	34	104	34	37	33
180	97	34	30	33	99	35	33	31
181	104	34	36	34	104	36	33	35
182	96	34	31	31	95	33	30	32
183	95	32	30	33	101	32	34	35
184	99	34	31	34	97	31	32	34
185	98	34	32	32	104	37	36	31
186	98	31	31	36	96	34	31	31
187	99	35	32	32	103	36	35	32
188	101	32	35	34	97	32	34	31
189	94	30	31	33	104	33	36	35
190	104	32	38	34	104	32	35	37
191	100	32	34	34	96	32	32	32
192	95	30	34	31	97	34	33	30
193	95	34	31	30	91	31	30	30
194	102	33	33	36	102	36	33	33
195	95	29	32	34	100	36	30	34
196	97	30	33	34	98	32	32	34
197	101	30	36	35	96	31	31	34
198	99	34	34	31	91	30	32	29
199	97	34	31	32	96	32	32	32
200	101	30	32	39	96	29	36	31
201	96	34	31	31	97	32	32	33
202	99	32	35	32	97	35	31	31
203	99	33	30	36	104	32	35	37
204	95	30	32	33	98	34	32	32
205	102	32	35	35	98	32	35	31
206	99	35	31	33	97	33	35	29
207	94	31	33	30	102	34	32	36
208	89	32	30	27	103	32	37	34
209	104	36	33	35	105	32	36	37
210	99	34	32	33	100	36	33	31
211	97	31	33	33	95	32	26	37
212	95	36	28	31	98	33	34	31
213	105	36	34	35	100	36	30	34
214	107	36	38	33	102	32	35	35
215	96	36	33	27	97	29	34	34
216	104	33	34	37	103	34	34	35
217	104	36	35	33	101	34	33	34
218	101	35	32	34	93	33	27	33
219	104	32	35	37	100	33	34	33
220	101	31	35	35	101	34	33	34
221	101	34	32	35	106	33	36	37

222	100	32	34	34	102	35	34	33
223	97	37	30	30	97	34	32	31
224	100	35	33	32	103	36	34	33
225	104	37	30	37	103	36	33	34
226	101	36	32	33	105	38	34	33
227	102	31	34	37	96	31	30	35
228	105	36	34	35	101	33	31	37
229	102	33	34	35	103	34	36	33
230	103	36	33	34	104	36	35	33
231	103	35	35	33	101	32	36	33
232	89	29	33	27	105	39	34	32
233	95	30	34	31	94	32	32	30
234	97	33	33	31	95	30	32	33
235	90	29	33	28	97	32	30	35
236	101	34	32	35	104	36	34	34
237	98	33	30	35	102	32	36	34
238	104	37	31	36	99	35	30	34
239	97	31	34	32	100	29	33	38
240	103	32	36	35	98	34	32	32
241	109	34	39	36	106	38	32	36
242	100	32	38	30	96	30	35	31
243	102	36	34	32	100	34	33	33
244	98	32	35	31	101	30	34	37
245	97	36	29	32	97	30	36	31
246	104	35	34	35	93	26	35	32
247	98	32	34	32	100	30	35	35
248	95	30	35	30	105	35	36	34
249	97	34	32	31	106	35	36	35
250	96	34	31	31	96	34	31	31
251	102	36	34	32	100	33	35	32
252	96	34	33	29	96	31	35	30
253	92	30	30	32	103	36	35	32
254	96	32	31	33	107	33	34	40
255	108	36	37	35	105	38	35	32
256	106	34	34	38	95	34	29	32
257	106	35	34	37	106	40	35	31
258	98	29	32	37	99	29	36	34
259	103	32	38	33	97	31	32	34
260	97	32	32	33	100	36	31	33
261	102	33	33	36	101	35	34	32
262	108	37	36	35	102	37	30	35
263	100	33	32	35	93	31	29	33
264	95	33	31	31	99	33	36	30
265	97	31	33	33	101	37	29	35
266	101	31	36	34	103	31	36	36
267	103	35	35	33	102	37	31	34
268	106	35	38	33	92	32	30	30
269	96	35	32	29	96	31	32	33
270	97	33	30	34	102	34	34	34
271	100	33	34	33	96	34	26	36
272	101	34	35	32	105	35	31	39
273	101	33	35	33	103	33	33	37
274	90	29	33	28	97	33	35	29
275	100	32	37	31	99	34	33	32
276	93	27	36	30	102	36	33	33
277	108	35	35	38	101	35	35	31
278	99	32	37	30	97	34	31	32

279	93	30	31	32	103	33	34	36
280	107	37	34	36	107	33	34	40
281	102	34	31	37	99	35	35	29
282	106	35	34	37	96	28	32	36
283	103	35	35	33	99	31	36	32
284	95	30	33	32	106	35	35	36
285	102	36	32	34	95	33	32	30
286	103	34	34	35	98	32	31	35
287	103	36	34	33	96	32	33	31
288	100	35	32	33	98	31	33	34
289	105	33	35	37	103	31	35	37
290	99	33	32	34	98	35	31	32
291	103	31	37	35	107	37	35	35
292	105	35	35	35	102	35	36	31
293	92	32	32	28	102	32	34	36

Anexo 6. Propuesta de mejora

INTRODUCCIÓN

La investigación se centró en explicar cómo el dominio de estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y motivacionales) se asoció con el rendimiento académico en cadetes de la EMCH “CFB”, y en proponer una mejora doctrinaria que tradujera esa evidencia en intervenciones curriculares y de evaluación aplicables al contexto militar. Con base en los resultados del estudio y en referentes de política y calidad educativa, se planteó un modelo de fortalecimiento estratégico alineado al perfil de egreso y a las exigencias operacionales de la formación castrense (León & Guevara, 2025; OECD, 2023).

El aporte se orientó a tres objetivos: i) elevar el uso eficaz de estrategias de aprendizaje mediante enseñanza explícita, práctica deliberada y retroalimentación; ii) alinear currículo, enseñanza y evaluación (“constructive alignment”) para que las tareas académicas demandaran y recompensaran el uso estratégico; y iii) consolidar un sistema de seguimiento con métricas válidas para la toma de decisiones de jefaturas e instructores. La relevancia se justificó por brechas de logro detectadas en sistemas comparados y por la necesidad de estándares y aseguramiento de la calidad, incorporando marcos de competencias y guías de entrenamiento militar (SUNEDU, 2025; NATO, 2023).

ANTECEDENTES

Araya-Piñones et al (2024) analizaron estudiantes chilenos de enseñanza media y exploraron la relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento. Reportaron correspondencias positivas entre el uso estratégico (organización, elaboración, monitoreo) y el logro, subrayando que el entrenamiento explícito del estudio mejoró resultados y que debían precisarse instrumentos y tamaños de efecto en futuras investigaciones. Su énfasis en autorregulación resultó transferible al régimen formativo militar, donde la planificación y el control del propio desempeño académico fueron competencias críticas para sostener la exigencia curricular.

Díaz-García et al (2023) estudiaron alumnado universitario y hallaron correlaciones significativas pero bajas entre estrategias cognitivas/metacognitivas y rendimiento, además de diferencias de medias pequeñas (ANOVA). Concluyeron que, aunque las estrategias aportaron, su efecto dependió del alineamiento entre tareas, evaluación y apoyos instruccionales. Para la

EMCH, ello reforzó la necesidad de hacer explícitas las demandas estratégicas en cada asignatura y de utilizar instrumentos sensibles al desempeño militar-académico, de modo que la evaluación capturara la calidad del estudio estratégico.

Ernst Jourdan et al (2022) sintetizaron 56 estudios y confirmaron asociaciones positivas de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales con el rendimiento en secundaria y universidad, destacando el peso de prácticas de recuperación, elaboración y monitoreo. La revisión recomendó estandarizar protocolos e instrumentación, y avanzar hacia metaanálisis con tamaños de efecto por tipo de estrategia y contexto. Para la mejora doctrinaria, esta evidencia avaló combinar enseñanza explícita de técnicas de alto impacto con evaluación formativa y ciclos de autorregulación, en un esquema institucional.

PROPUESTA DOCTRINARIA

Se propuso una arquitectura de mejora compuesta por seis ejes integrados. Primero, alineamiento constructivo del currículo de asignaturas militares y académicas: se definieron resultados de aprendizaje medibles, tareas auténticas y criterios de evaluación coherentes, de modo que el uso de estrategias fuese condición de éxito en cada actividad; la literatura sustentó que este alineamiento aumentó el impacto instruccional.

Segundo, entrenamiento cognitivo de alto impacto con práctica de recuperación, elaboración, mapas conceptuales y autoexplicación; se institucionalizó un ciclo semanal de “recuperación espaciada” en cursos nucleares y se incorporaron resúmenes y organizadores como evidencias de proceso. La síntesis empírica señaló que estas técnicas mejoraron la retención y el desempeño en evaluaciones, por lo que se incluyeron rúbricas y bancos de ítems con retroalimentación.

Tercero, ciclo metacognitivo operativo (planificar-monitorear-evaluar-ajustar) aplicado a cada semana de instrucción: se establecieron “briefings metacognitivos” previos a tareas clave, bitácoras de monitoreo y “after-action reviews” académicos con métricas de error y planes de ajuste; se promovió conciencia estratégica general con intervenciones breves y explícitas.

Cuarto, arquitectura motivacional anclada en metas y necesidades: se operacionalizaron metas desafiantes y específicas por módulo (goal setting) y se diseñaron apoyos de autonomía, competencia y pertenencia en talleres y prácticas, favoreciendo interés sostenido y persistencia

disciplinada. Se integraron micro-intervenciones motivacionales y seguimiento de metas por pelotón.

Quinto, evaluación formativa y retroalimentación de alta potencia: se combinó evaluación en curso con pruebas de progreso y feedback que indicaron “hacia dónde ir, cómo avanzar y qué hacer después”, asegurando criterios transparentes y oportunidades de mejora. La propuesta incluyó tableros por compañía y ciclos quincenales de retroalimentación instructiva.

Sexto, integración con la doctrina y la calidad educativa: se articularon competencias transversales (autogestión, trabajo en equipo, liderazgo) con lineamientos y estándares; se vinculó la mejora con aseguramiento de la calidad y con indicadores de éxito estudiantil (asistencia, aprobaciones, desempeño aplicado), y se consideró el componente de preparación física-cognitiva de la doctrina de entrenamiento. Este anclaje fortaleció la transferibilidad del aprendizaje al ámbito operacional.

Operativamente, se definieron productos y métricas: a) sílabos alineados a estrategias con actividades de recuperación y autoexplicación incorporadas; b) rúbricas y bancos de ítems con seguimiento de dificultad y discriminación; c) bitácoras metacognitivas y reportes de “after-action review” académico; d) tableros de control con KPIs (promedio, tasa de aprobado, asistencia, tareas entregadas) y analítica de aprendizaje para pelotones y compañías; e) ciclos de capacitación docente en enseñanza de estrategias y feedback efectivo. La tesis de base aportó magnitudes de asociación que justificaron priorizar este paquete de intervención en la EMCH.

Finalmente, se estableció un piloto escalable: tres asignaturas troncales por compañía durante 16 semanas, con medición pre-pos de uso estratégico y de rendimiento, y con reportes mensuales a Jefatura de Instrucción para iterar ajustes. La meta de impacto fue elevar el logro y reducir la variabilidad entre secciones, asegurando evidencia para decisiones académicas y de entrenamiento.

Anexo 7. Validación por juicio de expertos



ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB"
4TO AÑO
FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL INFORMANTE-EXPERTO	INSTITUCIÓN DONDE LABORA EXPERTO	NOMBRE DEL INSTRUMENTO	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Mg. Zea Melodia Rodolfo	Ejército del Perú	Cuestionario (encuesta)	CAD IV INF Guevara Lázaro Alberto CAD IV INF Leon Coronel Daniel
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: ORGANIZACIÓN DE TIEMPO Y LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS PRODUCTIVAS DE LOS CADETES DE INFANTERÍA DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB", 2025			

I. ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios Cualitativos Cuantitativos	DEFICIENTE	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE	SUB TOTAL
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 85	86 - 100	
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.					91	91
2. Objetividad	Esta expresado en conductas Observables.					91	91
3. Actualización	Esta adecuado al avancede la ciencia y la tecnología.					91	91
4. Organizacion	Esta organizado en forma Lógica.					91	91
5. Suficiencia	Comprende aspectos cuantitativos					91	91
6. Intencionalidad	Es adecuado para medir los aspectos de interés					91	91
7. Consistencia	Está basado en aspectos teóricos científicos.					91	91
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.					91	91
9. Metodología.	La estrategia responde al propósito de la investigación.					91	91
10. Pertinencia	Las dimensiones consideradas permiten evaluar la variable en su conjunto.					91	91
TOTAL							910
TOTAL (en %) / 10							91

II. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

91

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Valoración cuantitativa:

Valoración cualitativa:

Opinión de aplicabilidad:

91
NOVATA Y UN PUNTOS
SB PUEDE APLICAR

LUGAR Y FECHA	DNI	FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE	N° DE TELEFONO
CHORRILLOS, 07 OCT 2025	29398850		996 597 243



ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB"
4TO AÑO
FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL INFORMANTE-EXPERTO	INSTITUCIÓN DONDE LABORA EXPERTO	NOMBRE DEL INSTRUMENTO	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Mg. Dr. Jorge Humberto Zabaleta Ramos	Ejército del Perú	Cuestionario (encuesta)	CAD IV INF Leon Coronel Daniel Oscarlos CAD IV INF Guevara Lazaro Alberto Moises
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS CADETES DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB", 2025			

I. ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios Cualitativos Cuantitativos	DEFICIENTE	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE	SUB TOTAL
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 85	86 - 100	
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.					90	90
2. Objetividad	Esta expresado en conductas Observables.					90	90
3. Actualización	Está adecuado al avancede la ciencia y la tecnología.					90	90
4. Organización	Esta organizado en forma Lógica.					90	90
5. Suficiencia	Comprende aspectos cuantitativos					90	90
6. Intencionalidad	Es adecuado para medir los aspectos de interés					90	90
7. Consistencia	Está basado en aspectos teóricos científicos.					90	90
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.					90	90
9. Metodología.	La estrategia responde al propósito de la investigación.					90	90
10. Pertinencia	Las dimensiones consideradas permiten evaluar la variable en su conjunto.					90	90
TOTAL							900
TOTAL (en %) / 10							90

II. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

90

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Valoración cuantitativa:

Valoración cualitativa:

Opinión de aplicabilidad:

90
NOVENTA PUNTOS
SE PUEDE APLICAR

LUGAR Y FECHA	DNI	FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE	Nº DE TELEFONO
Chorrillos 06 OCT 2025	43903557		988557277



ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB"
4TO AÑO
FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL INFORMANTE-EXPERTO	INSTITUCIÓN DONDE LABORA EXPERTO	NOMBRE DEL INSTRUMENTO	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Mg. Dr. Edwin Vasquez Mora	Ejército del Perú	Cuestionario (encuesta)	CAD IV INF Leon Coronel Daniel Oscarlos CAD IV INF Guevara Lazaro Alberto Moises
TITULO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS CADETES DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB", 2025			

I. ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios Cualitativos Cuantitativos	DEFICIENTE	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE	SUB TOTAL
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 85	86 - 100	
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.					89	89
2. Objetividad	Esta expresado en conductas Observables.					89	89
3. Actualización	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					89	89
4. Organización	Esta organizado en forma Lógica.					89	89
5. Suficiencia	Comprende aspectos cuantitativos					89	89
6. Intencionalidad	Es adecuado para medir los aspectos de interés					89	89
7. Consistencia	Está basado en aspectos teóricos científicos.					89	89
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.					89	89
9. Metodología.	La estrategia responde al propósito de la investigación.					89	89
10. Pertinencia	Las dimensiones consideradas permiten evaluar la variable en su conjunto.					89	89
TOTAL							890
TOTAL (en %) / 10							89

II. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

89

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Valoración cuantitativa: 89

Valoración cualitativa: OCHENTA Y NUEVE PUNTOS

Opinión de aplicabilidad: SE PUEDE DRUCOR

LUGAR Y FECHA	DNI	FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE	Nº DE TELEFONO
CHORRILLOS 07 OCT 2025	43343660		949 675 428

Anexo 8. Dictamen Final Revisor



“Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana”

ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS CRL. FRANCISCO BOLOGNESI

DICTAMEN FINAL

VISTA LA TESIS:

“Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los Cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, Lima 2025”

Presentada por los graduandos :

GUEVARA LAZARO, Alberto Moisés
LEON CORONEL, Daniel Oscarlos

CONSIDERANDO:

Que ha sido elaborada conforme a lo dispuesto por el artículo 41. ° del Reglamento del Sistema de Investigación de la EMCH “CFB” 2022 – 2026, y levantadas las observaciones prescritas durante el proceso del análisis y revisión de la referida tesis, los suscritos:

Mg. Alfredo Sixto Izaguirre Gallardo : Revisor Temático
Dr. Hugo Ricardo Prado López : Revisor Metodológico

Dictaminamos que, la tesis en referencia, esta expedita para ser sustentada, el día, hora, lugar y ante el jurado que determine la Resolución Directoral de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” para cuyo efecto, firmamos el presente dictamen.

Lima, 01 de diciembre de 2025

Mg. Alfredo S. Izaguirre Gallardo
Revisor Temático
DNI: 43378997

Dr. Hugo R. Prado López
Revisor Metodológico
DNI: 43313069

Anexo 9. Acta de sustentación

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



ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS
"CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI"

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE LA PROMOCIÓN CXXXII

En el distrito de Chorrillos de la ciudad de Lima, siendo las 11:17 horas del día 22 de diciembre de 2025, se dio inicio a la sustentación de la Tesis titulada:

Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de la EMCH "CFB" - Lima 2025.

Presentada por:

BACH. Daniel O. León Coronel
BACH. Alberto Maides J. Guevara Jazaro


Ante el Jurado de Sustentación de Tesis nombrado por la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi" y conformado por:


Presidente: Dr. Guido Oscar Gallardo Marquina
Secretario: Mg. Luis A. Parra Benavides
Vocal : Dr. Eledia Mayca Julca

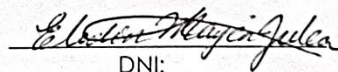
Concluida la sustentación, los miembros del Jurado dictaminaron:

APROBADA POR EXCELENCIA (); APROBADA POR UNANIMIDAD ();
APROBADA POR MAYORÍA (); OBSERVADA (); DESAPROBADA ()

Siendo las 12:35 horas del día 22 de diciembre de 2025, se dio por concluido el presente acto académico, firmando los miembros del Jurado.


DNI: 43328375
PRESIDENTE


DNI: 07266705
SECRETARIO


DNI:
VOCAL

Anexo 10. Otros



PERÚ

Ministerio de
DefensaEjército
del PerúComando
de Educación y
Doctrina del EjércitoEscuela Militar
de Chorrillos
"CFB"

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

ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS
"CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI"

AUTORIZACIÓN PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

El Coronel Jefe del Departamento de Educación Militar de la Escuela Militar de
Chorrillos

"Coronel Francisco Bolognesi", autoriza:

Que los Cadetes de 4to año de Infantería, GUEVARA LAZARO Alberto Moises y LEÓN CORONEL Daniel Oscarlos, están autorizados para aplicar la encuesta a la muestra/población (Cadetes de la EMCH) para obtener información para el desarrollo de la tesis titulada:

"Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los Cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB", Lima 2025"

Se otorga el presente documento a solicitud de los interesados.

Chorrillos, 01 de julio 2025



O - 2534020793 - O +
ALAN HARRY GARCÍA QUISPE
Coronel infantería
Jefe Dpto. Edu. Mil. de la Escuela Militar de Chorrillos
"Crl Francisco Bolognesi"