

Estudio Comparado Entre las Estrategias de Aprendizaje Utilizadas por Estudiantes de Secundaria Repitentes y No Repitentes

Comparative Study Among the Learning Strategies Used by Repeating and Non-Repeating Secondary Students

Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo¹ ORCID: 0000-0002-8886-1993

Andrea Ximena Sánchez Vega² ORCID: 0009-0001-7822-8617

Mayra Alejandra Moreno Rivera² ORCID: 0009-0008-9648-1254

Resumen

La investigación planteó como objetivo comparar el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes repitentes y no repitentes de secundaria de un colegio público de Santander, Colombia. Se utilizó una metodología cuantitativa: participaron 90 estudiantes, seleccionados por un muestreo censal, de los cuales 28 son repitentes (M edad = 15.32, σ 1.54) y 62 no repitentes (M edad = 15.06, σ 1.26). Se aplicó la Escala ACRA, que mide el uso de las estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información. Se detectó que los no repitentes usan de forma alta todas las estrategias de aprendizaje y los repitentes usan de forma alta tanto las de recuperación como las de apoyo y moderadamente las de adquisición y codificación. También se evidenció que la estrategia de apoyo fue la más utilizada por los dos grupos, con la diferencia que en los no repitentes se encuentra relacionada con aspectos motivacionales de carácter intrínseco y en los repitentes con la búsqueda de recompensa inmediata. Para identificar la existencia de diferencias significativas en el uso de las estrategias entre los dos grupos se empleó la prueba de comparación U de Mann-Whitney. Los resultados revelaron diferencias significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje.

Palabras claves: estrategias de aprendizaje; secundaria; repetición escolar; estudiante repitente; estudiante no repitente.

Abstract

The research aimed to compare the use of learning strategies among repeating and non-repeating high school students in a public school in Santander, Colombia. A quantitative methodology was employed, involving 90 students selected through a census sampling

¹Universidad Internacional de la Rioja, España

²Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia

Mail de contacto: gusvillamizar@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p23-40>

Fecha de recepción: 16 de julio de 2024 - Fecha de aceptación: 4 de diciembre

method: 28 were repeating students (M age = 15.32, σ = 1.54) and 62 were non-repeating students (M age = 15.06, σ = 1.26). The ACRA Scales were applied, which measure the use of learning strategies for acquisition, encoding, retrieval, and information processing support. It was found that non-repeating students use all learning strategies at a high level, while repeating students use retrieval and support strategies highly and acquisition and encoding strategies moderately. Additionally, it was evident that the support strategy was the most utilized by both groups, with the difference being that in non-repeating students it is related to intrinsic motivational aspects, whereas in repeating students it is associated with the pursuit of immediate rewards. To identify significant differences in the use of strategies between the two groups, the Mann-Whitney U test was employed. The results revealed significant differences in the use of learning strategies.

Keywords: learning strategies; secondary; school repetition; repeat student; non-repeating student.

Introducción

La *repetición escolar*, concebida como permanecer en un mismo nivel académico por lo menos un año (Ministerio de Educación Nacional, 2016) es uno de los problemas más controvertidos de la educación, tan es así que entre los teóricos educativos no hay consenso acerca de sus bondades o desventajas. Algunos investigadores la consideran pedagógicamente válida mientras que para otros es un desperdicio de recursos (Kyereko et al., 2022). Entre los que tienen una concepción positiva se encuentran Marsh et al. (2017) quienes, a través de la realización de un metaanálisis, afirman que a través de ella se corrige el bajo rendimiento. Por el contrario, Bouiri et al. (2022) plantean que la repetencia no conduce a resultados académicos altos posteriores y tiene efectos negativos en el bienestar de los estudiantes, perjudicándolos en los planos mental y social.

Según cifras presentadas por el Ministerio de Educación Nacional (2023), la tasa de repetición en Colombia se ha incrementado en los últimos dos años, pasando del 4.27 % en el año 2021 al 5.84 % en el año 2022. En datos brutos se pasó de 393,446 a 531,356 estudiantes repitentes. De acuerdo con los datos reportados a partir de la aplicación de la prueba PISA, en Colombia, el 39% de los estudiantes afirmó que había repetido curso, porcentaje que se encuentra lejos del calculado para la totalidad de los países de la Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE), que es del 9%. Este porcentaje que ubica a Colombia en el segundo lugar en los países con mayor número de repitentes, después de Marruecos, que tiene un porcentaje del 49% (OCDE, 2022).

Bajo la consideración que las implicaciones negativas de la repetición son enormes debido a que genera en los estudiantes desmotivación, apatía y disminución en la autoestima, así como estigmatización social, desvalorización en la escuela y embarazos tempranos (Meriño-Montero, 2021; Owino et al., 2022), se trata de identificar variables con las cuales se encuentra asociada, para posteriormente intervenir. Además de las causas mencionadas, también se asocia con el rezago escolar, ya que la pérdida de año conduce a la postergación

de los estudios y a la demora en su terminación, lo cual deriva a otro fenómeno que es la extraedad, consistente en el desfase entre la edad y el grado escolar (Gómez Soler et al., 2021; Rodríguez-Rodríguez y Batista-Espinosa, 2022).

Las variables asociadas a la pérdida del año escolar son de carácter múltiple. Lozano Parra y Arvilla Ramos (2020) aluden a variables de tipo económico (falta de recursos académicos), familiares (familias disfuncionales y desinteresadas en la formación de hábitos de estudio), afectivas (duelos no resueltos, tristeza y soledad) y académicas (falta de información desde la institución educativa). Hernández Gil (2023), por su parte y partir del análisis de diversas investigaciones, identificó variables relacionadas con los padres de familia, los profesores y los estudiantes.

La influencia de factores socioeconómicos fue reportada por los investigadores Fajardo et al. (2021). En las regiones de Colombia donde existe mayor desempleo, menor producto interno bruto (PIB) y mayor índice de desigualdad, el rendimiento académico, evidenciado en la prueba de Estado, fue menor: obtuvieron puntajes más bajos, en contraste con los resultados obtenidos por los estudiantes que viven en regiones con el nivel del PIB más alto. En lo concerniente a la variable relacionada con los padres de familia y el uso de estrategias motivacionales inadecuadas, García (2018) y Rodríguez Salamanca y Zea Barrera (2022) detectaron que su poca participación en el proceso educativo de sus hijos juega un papel preponderante en el bajo rendimiento, ya que les genera desinterés por la realización de las labores académicas.

Entre las variables del estudiante, se encuentran las cognitivas y las conexas con el proceso de aprendizaje. Entre ellas se ha identificado la influencia de variables como: (a) los hábitos de estudio, al respecto, Manrique y Estrada (2020), en un estudio realizado con estudiantes de secundaria de Perú, encontraron una alta correlación entre las dos variables, específicamente en las dimensiones resolución de tareas, preparación de exámenes y atención en clase; (b) las actitudes ante el estudio, las cuales se relacionan con el compromiso escolar y tienen que ver con el esfuerzo y constancia en la realización de las actividades académicas (Reyes et al., 2023); (c) la utilización de organizadores gráficos (Moreno Maguña, 2020); (d) la falta de habilidades para buscar información y de valoración crítica ante la información encontrada (Julien y Barker, 2009; Cruz Lara y Anzaldo Cisneros, 2009); (e) la primacía en el aprendizaje de factores motivacionales extrínsecos (Mejía et al., 2021; Rojas Jiménez, 2023; Formento-Torres et al., 2023); y específicamente (f) las *estrategias de aprendizaje*, las cuales son definidas por Camizán García et al. (2021, p. 164), como un conjunto de “actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje.” Wu et al. (2021, p. 2), las consideran una serie de “procesos para obtener, organizar o transformar información.”

El acercamiento a las estrategias de aprendizaje posiblemente se originó en la segunda década del siglo XX a partir de trabajos de Dewey o Thorndike, pero se cristalizó con los aportes de la psicología cognitiva. Entre los años 1960-1970, indagaciones sobre las habilidades de estudio y uso de la memoria solidificaron su conocimiento, empezándose a utilizar como recurso para mejorar la comprensión lectora. A finales de la década del 70, los

investigadores clasificaron las estrategias de aprendizaje en cognitivas, de compensación, de memoria y para responder exámenes. Posteriormente involucraron la metacognición y la motivación (McCombs, 2017). La identificación de esta serie de categorías permitió a los investigadores clasificarlas en tres grandes estrategias: cognitivas, metacognitivas y de apoyo.

Las *cognitivas* buscan integrar la nueva información con la antigua a través del aprendizaje, la codificación, la comprensión y la evocación. Las *metacognitivas* tienen que ver con la planificación, control y evaluación que el estudiante efectúa sobre sus propios procesos mentales, facilitando el control y regulación de las cogniciones para alcanzar ciertas metas de aprendizaje y las de *apoyo*, abordan los aspectos motivacionales, actitudinales y afectivos asociados al aprendizaje (Quiroz Carrión et al., 2023).

Posteriormente a las teorías se crearon y validaron una serie de inventarios, como: Learning And Study Strategies Inventory (LASSI), diseñado en 1987 por Weinstein, Palmer y Schulte; las Escalas de Estrategias de Aprendizaje, creadas por José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico en 1994, más conocidas por su sigla ACRA, y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje de Beltrán, Pérez y Ortega, diseñada en 2006 (La Madrid Vivar et al., 2023).

De los instrumentos referidos, las ACRA son uno de los más usados en los países hispanoamericanos (Reyes et al., 2021). Estas escalas miden los procesos de adquisición (captación de la información a aprender), codificación (acciones para aprender), recuperación de la información (activación de la memoria a largo plazo) y apoyo de procesamiento (procesos que potencializan o bloquean los procesos anteriores). Los tres primeros procesos son de carácter cognitivo y en el cuarto intervienen la metacognición y los aspectos motivacionales. (Ninacuri Tipantasig et al., 2023).

Entre las investigaciones realizadas utilizando este instrumento con estudiantes de primaria y secundaria, se evidencio el mayor uso de las estrategias de adquisición de información en los trabajos de Lastre y De la Rosa Benavides (2016), Fonseca Hoyos et al. (2018) y Escandón Escandón y Orellana Ortiz (2019); de las de codificación en los de Fonseca Hoyos et al. (2018) y Araya Piñones et al. (2024); de las de recuperación en los de Çelik y Toptaş (2010), Fonseca Hoyos et al. (2018), Dorado et al. (2020) y Almoslamani (2022); y de las de apoyo en el de Ega (2021). Si bien estos resultados revelan variabilidad en el uso de las estrategias, el hecho que un mayor número de investigadores hayan constado que la estrategia de recuperación es la de mayor uso demuestra primacía de las estrategias que tienen menor compromiso cognitivo.

En lo atinente a la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, Soto et al. (2012), García Gajardo et al. (2015), Campano Fernández et al. (2017), Ninacuri Tipantasig et al. (2023) y Araya Piñones et al. (2024), encontraron correspondencia entre las dos variables. Por su parte, Fonseca Hoyos et al. (2018), no detectaron la existencia de relación entre las variables. En los datos encontrados en las investigaciones referenciadas se evidencia, en mayor medida, la existencia de relación entre la utilización de las estrategias de aprendizaje y el éxito académico. Con relación a esto, Biwer et al. (2020) evidenciaron

que utilizar estrategias de aprendizaje eficaces durante el estudio es fundamental para la obtención, a largo plazo, de altos logros académicos.

A pesar de los datos referenciados, que evidencian los efectos positivos de las estrategias para aprender, son pocos los estudiantes que las utilizan, quizás por su desconocimiento (Dunlosky et al., 2013), o la mayoría que las usa se sirven de las inapropiadas, como lo detectaron Dirkx et al. (2019) en un grupo de estudiantes de secundaria, los cuales preferencialmente dedicaban un mayor tiempo a releer o hacer resúmenes.

El impacto del desarrollo de programas estructurados de estrategias de aprendizaje adecuadas fue examinado por Biwer et al. (2023), quienes notaron que los estudiantes con bajo rendimiento, después de participar en el programa Study Smart, usaron menos el subrayado y la relectura, e incrementaron el uso de estrategias cognitivas como intercalado, elaboración y práctica distribuida, lo cual tuvo un impacto favorable en su rendimiento.

A partir de los elementos enunciados y teniendo en cuenta que en el logro académico influyen factores cognitivos, metacognitivos y afectivos, se realiza esta investigación con el objetivo de comparar las estrategias de aprendizaje que usan estudiantes que han repetido curso y que no lo han hecho, bajo la consideración que estudiantes que alcanzan mayores logros académicos son aquellos que, según Cuamba Osorio et al. (2022, p. 192), sienten “placer al realizar y ejecutar sus actividades escolares,” y así responder la pregunta ¿se presentan diferencias significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje entre estudiantes repitentes y no repitentes?

Metodología

La investigación está estructurada bajo el modelo empírico cuantitativo, de carácter no experimental (no se manipularon variables), transversal (los datos se recogieron en un solo momento), descriptivo y comparativo.

Población

Estudiantes repitentes y no repitentes de un colegio público de Santander, Colombia, que se encuentran cursando secundaria.

Muestra

Se seleccionaron estudiantes de todos los grados académicos de secundaria, que cumplen con la condición de repitentes y registren más de tres asignaturas perdidas en el año escolar en curso, así como estudiantes no repitentes, con un promedio académico igual o mayor a 4.6. En esa medida el tipo de muestreo fue censal. La cantidad total de participantes fue de 90 (75%) estudiantes, de un total de 120 que cumplían los requisitos considerados. Del total de participantes, 51 eran mujeres y 39 eran hombres.

Instrumentos

Se utilizó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), la cual consta de 119 ítems y

evalúa las siguientes estrategias: adquisición (20 ítems), codificación (46), recuperación de la información (18) y apoyo al procesamiento (35). Las opciones de respuesta son cuatro: (a) Nunca o casi nunca, (b) Algunas veces, (c) Bastantes veces y (d) Siempre o casi siempre. Para su calificación cualitativa, un puntaje alto indicaría un uso satisfactorio y más frecuente de determinada estrategia, mientras que un puntaje bajo representaría un uso menos satisfactorio y frecuente de la estrategia. En cuanto a la confiabilidad de la prueba en estudiantes de secundaria de una población colombiana, en un estudio realizado por Jaimes Yañez (2021) con estudiantes de una institución de la ciudad de Bucaramanga (Colombia), el nivel de confiabilidad del ACRA fue de .85. En estos dos resultados coinciden el índice de confiabilidad, lo que evidencia la consistencia de la prueba al aplicarse en población colombiana.

En esta investigación la confiabilidad de la prueba se halló por medio del alfa ordinal, cuyos resultados fueron: adquisición ($\alpha = 0.770$), codificación ($\alpha = 0.902$), recuperación ($\alpha = 0.815$) y apoyo ($\alpha = 0.901$).

En la Tabla 1, se presenta la estructura de la prueba.

Tabla 1

Estructura de la Prueba ACRA

Estrategias	Subestrategias	Reactivos	Total Reactivos
Adquisición	Exploración	1, 3, 11	
	Subrayado lineal	5, 8	
	Subrayado idiosincrático	6-7-9	
	Epigrafiado	2, 9	20
	Repaso en voz alta	13-14-16-19	
	Repaso mental	4-15-17-18	
	Repaso reiterado	12, 20	
	Autoconocimiento	1-2-3-4-5-6-7	
	Automanejo	10-11-12-13	
	Regulación	8-9-14-15-16-17	
Apoyo	Autoinstrucciones	18-20-21-26-30	
	Autocontrol	19	35
	Contradistractoras	18-20-21-26-30	
	Interacciones sociales	25-27-28-29	
	Motivación intrínseca y extrínseca	31-32-33-34	
	Motivación de escape	35	

Estrategias	Subestrategias	Reactivos	Total Reactivos
Codificación	Nemotecnias	43-44-45-46	
	Relaciones Intracontenido	3-4-5-29	
	Relaciones Compartidas	8-9-10	
	Imágenes	11-12-13	
	Metáforas	14, 15	
	Aplicaciones	6-7-16-17-18-19	
	Autopreguntas	30-31-32-33-34-42	46
	Parafrases	20-24-25-26	
	Agrupaciones	30-31-32-33-34-42	
	Secuencias	35-36	
Recuperación	Mapas Conceptuales	38, 39	
	Diagramas	1-2-37-40-41	
	Búsqueda de codificadores	1-2-3-4-10	
	Búsqueda de indicios	5-6-7-8-9	
Planificación de respuestas	Planificación de respuestas	11-12-14-17-18	18
	Respuesta escrita	13-15-16	

Para determinar el nivel de uso de las estrategias de aprendizaje se tendrá en cuenta el baremo que se presenta en la Tabla 2

Tabla 2

Baremo Sobre las Estrategias de Aprendizaje con Puntajes Directos

Estrategia	Frecuencia de uso muy baja	Frecuencia de uso baja	Frecuencia de uso moderada	Frecuencia de uso alta	Frecuencia de uso muy alta
Adquisición	20-39	40-45	46-54	55-61	62-80
Codificación	46-82	83-96	97-117	118-134	135-184
Recuperación	18-35	36-43	44-52	53-60	61-72
Apoyo	35-75	76-88	89-106	107-121	122-140

Para la transformación de los puntajes directos a percentiles del baremo establecido, se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3*Baremo Sobre las Estrategias de Aprendizaje con Percentiles*

Estrategia	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Adquisición	Hasta 25	26-54	55-75	76-99
Codificación	Hasta 25	26-49	50-75	76-99
Recuperación	Hasta 25	26-49	50-79	80-99
Apoyo	Hasta 25	26-49	50-79	80-99

En lo correspondiente al rendimiento académico, se determinó a partir de la escala establecida por el colegio donde se llevó a cabo la investigación, proceso que cuenta con el respaldo del gobierno de Colombia, dado a través Decreto 1290 de 2009, que otorgó a los establecimientos educativos libertad para definir el sistema de calificaciones (números, letras, colores u otros), respetando los siguientes niveles de desempeño: superior, alto, básico y bajo. En este colegio se relacionó cada nivel de desempeño con una calificación numérica de la siguiente forma: superior para una calificación mayor o igual a 4.6; alto de 4.0 a 4.5; básico de 3.0 a 3.9 y bajo, que conduce a repetición, de 1.0 a 2.9.

A partir de estos elementos se diseñó una matriz donde, en una de sus casillas, se indican las asignaturas que los estudiantes cursan e identifican las que haya perdido en su historial académico con su respectiva nota numérica, luego se realiza el mismo procedimiento para su rendimiento actual.

El modelo de tabla que se construyó para identificar el nivel de rendimiento académico de cada estudiante se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4*Formato Modelo Matriz del Historial Académico de los Estudiantes*

CURSO	HISTORIAL ACADÉMICO		RENDIMIENTO ACTUAL	
	ASIGNATURAS CURSADAS	ASIGNATURAS REPROBADAS	NOTAS	ASIGNATURAS REPROBANDO
6°	Ciencias Sociales			
	Ciencias Naturales			
	Matemáticas			
	Lenguaje			
	Ética			
	Educación Física			
		TOTAL	PROMEDIO	TOTAL

Procedimiento

En la primera etapa se realizó una revisión teórica y bibliográfica acerca de estudios relacionados con el uso de las estrategias de aprendizaje, teniendo en cuenta la población y las variables a estudiar. En la segunda etapa, se seleccionó la institución para realizar la investigación, posteriormente, se llevó a cabo una reunión con el director para contar con su aceptación. En la tercera etapa se realizó la revisión de la historia académica de cada estudiante, para seleccionar a los que participarían en la investigación de acuerdo con el criterio de inclusión. Despues, se realizó la cuarta etapa, en la cual se aplicaron de los instrumentos (la duración fue de aproximadamente 45 minutos), posterior a la presentación de los consentimientos informados autorizados por los padres de familia, así como de los asentimientos de los estudiantes. En la quinta etapa se elaboró la base de datos y el análisis de los mismos utilizando el software estadístico SigmaStat, con el propósito de extraer los resultados obtenidos de la investigación a partir de un análisis estadístico descriptivo.

Resultados

Los datos sociodemográficos dejan ver que en la investigación participaron 90 estudiantes, los cuales se distribuyen por género, siendo 51 (56.6%) mujeres y 39 (43.3%) hombres. Sus edades oscilan entre los 13 y los 18 años. Respecto al rendimiento académico, los estudiantes no repitentes son 62 (68.8 %), con una edad media de 15.0645 y una desviación estándar de 1.26583, mientras que los repitentes son 28 (31.12 %), con una edad media de 15.3214 y una desviación estándar de 1.54089. En lo atinente al nivel académico la proporción mayor de repitentes se encuentra en el octavo grado. En cuanto a los no repitentes, la mayor proporción también se encuentra en octavo grado. El análisis de los datos permitió evidenciar que 17 estudiantes tienen rezago académico.

Respecto al uso de las estrategias de aprendizaje, los datos que se presentan en la Tabla 5 permiten dar cuenta de la media en cada una de las estrategias y la ubicación en los percentiles de cada grupo estudiantil, para a partir de ella identificar el nivel de uso, teniendo en cuenta las valoraciones cuantitativa y cualitativa.

Los resultados de las valoraciones muestran que los estudiantes no repitentes tienen una frecuencia de uso alta de todas las estrategias de aprendizaje y los percentiles en los cuales se encuentran ubicados corresponden a muy alto, mientras que los repitentes tienen frecuencia de uso alta para las estrategias apoyo y recuperación, moderada en adquisición y codificación, y su ubicación en los percentiles corresponden a muy bajo en adquisición, alto en recuperación y muy alto en codificación y apoyo.

Para identificar la frecuencia del uso de las estrategias de acuerdo con la condición del grupo, seguidamente, se presentan los datos detectados al disgregarse la muestra, tanto por su condición de repitentes y no repitentes, como por la cantidad de estudiantes que utilizan las estrategias, desde uso muy bajo a muy alto. Los datos de la Tabla 6, pertenecientes a los repitentes, muestran que el 64.28% usan de forma alta las estrategias de recuperación y

adquisición.

Tabla 5

Valoración del Uso de Estrategias por Estudiantes Repitentes y No Repitentes

Estrategia	Repitentes			No Repitentes		
	Percentil	Valoración		Percentil	Valoración	
		Cuantitativa (Media)	Cualitativa		Cuantitativa (Media)	Cualitativa
Adquisición	Muy bajo	46.67	Moderada	Muy alto	56.17	Alta
Codificación	Muy alto	113.32	Moderada	Muy alto	131.09	Alta
Recuperación	Alto	53.03	Alta	Muy alto	58.95	Alta
Apoyo	Muy alto	108.60	Alta	Muy alto	113.74	Alta

Tabla 6

Frecuencia de Uso de las Estrategias de los Estudiantes Repitentes

Estrategia	Frecuencia de uso muy baja		Frecuencia de uso baja		Frecuencia de uso moderada		Frecuencia de uso alta		Frecuencia de uso muy alta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Adquisición	6	21.42	3	10.71	18	64.28	1	3.57	0	0
Codificación	3	10.71	0	0	13	46.42	11	39.28	1	3.57
Recuperación	2	7.14	0	0	8	28.57	18	64.28	0	0
Apoyo	1	3.57	0	0	10	35.71	15	53.57	2	7.14

Por su parte, como se muestra en la Tabla 7, el 46.77% de los estudiantes no repetentes usan de forma muy alta la estrategia de codificación, el 58.06% con frecuencia alta la estrategia de apoyo, el 45.16% de manera alta la de recuperación y el 40.32% usa la de adquisición con alta frecuencia.

Habiendo identificado las diferencias en el uso de las estrategias entre los dos grupos, así como la ubicación de cada uno de ellos según los percentiles, se procedió a verificar si tales diferencias son o no significativas. Antes de efectuar la comparación entre los grupos se analizó la distribución de los datos, usando la prueba de normalidad, para a partir de allí determinar el estadístico a usar. Como los resultados no mostraron normalidad, se procedió a usar, en todos los casos, el Test U de Mann-Whitney.

Los resultados, presentados en la Tabla 8, muestran que existen diferencias significativas entre el uso de estrategias de aprendizaje según la caracterización de los estudiantes, situación que permite responder la pregunta de investigación.

Tabla 7*Frecuencia de Uso de las Estrategias de los Estudiantes No Repitentes*

Estrategia	Frecuencia de uso muy baja		Frecuencia de uso baja		Frecuencia de uso moderada		Frecuencia de uso alta		Frecuencia de uso muy alta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Adquisición	4	6.45	4	6.45	15	24.19	25	40.32	14	22.58
Codificación	3	4.83	0	0	6	6.45	24	38.70	29	46.77
Recuperación	1	1.61	2	3.22	4	6.45	28	45.16	27	43.54
Apoyo	5	8.06	0	0	1	1.61	36	58.06	20	32.25

Tabla 8*Comparación Entre Uso de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Repitentes y No Repitentes*

Grupos	Estrategias de aprendizaje											
	Adquisición			Codificación			Recuperación			Apoyo		
	Mann	t	p	Mann	t	p	Mann	t	p	Mann	t	p
Rep	1400.5	741.5	0.001*	1349	793	0.001*	1493	649	0.001*	1293	848.5	0.001*
No rep.												

* $p < .05$

Discusión

Respecto al cumplimiento del objetivo de la investigación, los resultados evidencian la existencia diferencias significativas en el uso de las cuatro estrategias medidas (adquisición, codificación, recuperación y apoyo), entre los estudiantes repitentes y no repitentes, dato coincidente con los encontrados por Soto et al. (2012), quienes al comparar el uso de estrategias de aprendizaje entre estudiantes que perdían asignaturas que de los que no la perdían, detectaron la existencia diferencias significativas entre los dos grupos en el uso de las cuatro estrategias. Por su parte, García Gajardo et al. (2015), evidenciaron la existencia de diferencias de uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes con altas y bajas notas.

En cuanto a la frecuencia en el uso de las estrategias de aprendizaje, de los dos grupos, los datos indican que los estudiantes no repitentes recurren más a las de apoyo, a las que le siguen en orden las de recuperación, codificación y adquisición. Los repitentes, por su parte, emplean en mayor medida las de recuperación, a continuación, las de apoyo, luego las de recuperación y por último las de adquisición.

En estos resultados llama la atención el peso que tienen las estrategias de carácter motivacional sobre las cognitivas en el grupo de los estudiantes no repitentes. Este tipo de respuestas hace parte de lo que Mejía et al. (2021) consideran subdivisión de la motivación

intrínseca y denominan “motivación por conocer”, la cual consiste en sentirse satisfecho cuando se aprende algo novedoso; aspecto que se evidencia en las respuestas donde afirman que estudian con la intención de aprender más que con la de ganar beneficios a corto plazo.

Respecto a la relación entre motivación intrínseca y rendimiento académico, Rojas Jiménez (2023) y Formento-Torres et al. (2023) encontraron que estudiantes con este tipo de motivación, expresado en “querer aprender”, tienen mejores notas, en los diferentes niveles educativos, que los que no puntuán alto en ella.

En los aspectos motivacionales, también se resalta el valor dado por los dos grupos a alcanzar buenos resultados con el interés de evitar molestias e incomodidades. Esto es posiblemente debido a que el fracaso académico es poco aceptado por los padres, quienes a veces, por un sentimiento de frustración debido a que su hijo no alcanza las expectativas construidas alrededor de su rendimiento, arremete contra él y lo castiga (García, 2018).

En lo correspondiente al uso de las diversas estrategias, en las cognitivas, las que puntuán más alto en ambos grupos son las relacionadas con la recuperación de la información, hecho que confirma lo apuntado por Biwer et al. (2020), según los cuales es una de las estrategias de aprendizaje de mayor uso. El beneficio de esta estrategia solo se obtiene cuando se exigen actividades en las cuales se evalúa el recuerdo, pero fracasa cuando va más allá y se solicita la comprensión de la información.

Estos datos coinciden con lo encontrado por Dorado et al. (2020) los cuales evidenciaron que los estudiantes utilizan más estrategias de aprendizaje asociadas a la memorización y repetición de la información, a partir de la toma de apuntes, estrategia que si no es orientada adecuadamente va en contra de un aprendizaje significativo. Según el estudio de Çelik y Toptaş (2010), ello puede estar asociado al nivel de escolaridad, en la medida que cuando se sube de grado de formación se tiende a dejar de lado la memorización o reproducción por las estrategias de elaboración. Este supuesto probablemente no se pueda considerar para los estudiantes participantes en esta investigación: posiblemente ellos se relacionen más con las estrategias de enseñanza de los profesores. De acuerdo con lo presupuestado por Almoslamani (2022), es posible que los estudiantes se plieguen a las estrategias de enseñanza de bajo nivel cognitivo desarrolladas por los profesores, centradas en la memorización y que no estimulan la activación de estrategias con mayor compromiso cognitivo.

Pero si bien, las estrategias de recuperación de la información son las más usadas por los dos grupos, parece no beneficiar a los estudiantes repitentes, ya que a pesar de ello no obtienen buen rendimiento, es decir, pierden asignaturas. Lo mismo acontece con el control de las actividades distractoras, sobre las cuales los estudiantes de los dos grupos afirman hacerlo casi siempre o siempre.

Respecto a las estrategias metacognitivas, de lo reportado sobre frecuencia de uso por parte de los dos grupos, llama la atención que la relacionada con conciencia cognitiva es la que puntuó más bajo en los repitentes. Ante la pregunta “he reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...)”, solo el 3.57% dice hacerlo siempre,

lo cual, al asumirlo como veraz y libre de deseabilidad, deja en duda lo respondido en los otros ítems, cuyo contenido está directamente relacionado con esa pregunta. En contraste con la respuesta de los repitentes, el 58.1% de los no repitentes dicen que siempre han reflexionado sobre la función de las estrategias, siendo las respuestas posteriores más consistentes con la afirmación primera. Ante esta situación, las respuestas dadas por los repitentes llevan a preguntarse acerca de su nivel de metacognición, es decir, de en qué medida son realmente consciente de cómo aprenden.

Sobre las estrategias de codificación, los puntajes más altos corresponden a las estrategias mnemotécnicas, las que tienen que ver con la utilización de claves para memorizar. Ante la pregunta sobre uso de “trucos” de memorización, el 50% de los no repitentes dice hacerlo, contra el 17.85% de los repitentes que aseguran hacerlo. En cuanto a las respuestas posteriores, las dadas por los estudiantes repitentes suscitan dudas, ya que no hay una relación clara entre lo que responden en el primer ítem y lo que luego responden, teniendo en cuenta que lo que las preguntas siguen indagando sobre el uso de técnicas, pero lo hacen de forma más precisa y detallada. Por ejemplo, ante la que indaga sobre la construcción de rimas, tipo acrósticos, aparece el 32.14% de los repitentes afirmando que siempre lo hacen. Ese mismo porcentaje de estudiantes dice que usa “frases claves”, y la cuestión se amplía cuando se pregunta si, para memorizar, sitúan mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido, donde el 42.85% de los repitentes dicen hacerlo siempre.

En las otras estrategias que miden uso de paráfrasis o autopreguntas, los resultados muestran que su índice es bajo, por ejemplo, en cuanto autopreguntas, solo alrededor del 30% de los repitentes asegura habérselas hecho y de los no repitentes el 37% son los que contestan que casi siempre. En la correspondiente a paráfrasis, la frecuencia de uso de esta estrategia es similar a la anterior pregunta referenciada. Este hecho permite inferir que dichas estrategias no hacen parte del conjunto de herramientas que usan el grupo de estudiantes que participaron en la investigación, situación coincidente con lo encontrado por Cruz Lara y Anzaldo Cisneros (2009) quienes encontraron que los estudiantes participantes en su investigación usaban poco las estrategias de paráfrasis y autopreguntas.

Respecto al uso de organizadores gráficos se evidencia una clara diferencia en los dos grupos: tienden a usarlo más los no repitentes, pero en general su frecuencia de uso en los dos grupos es poca. De las respuestas llama la atención la afirmación de los participantes de los dos grupos que afirman utilizar más la V heurística que otros organizadores gráficos, lo que contrasta con la investigación de Moreno Maguña (2020), quien encontró mayor uso de los cuadros sinópticos, mapas mentales y mapas conceptuales. La razón de esto es que posiblemente la V heurística sea el organizador gráfico más empleada por sus docentes.

Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

Entre las limitaciones del estudio se resaltan una relacionada con el tamaño de la muestra, la cual se restringió a un colegio. En investigaciones posteriores, se puede trabajar con estudiantes de diferentes instituciones educativas. Otra está relacionada con la forma de

evaluación, debido a que la utilización de una prueba de autoinforme pudo haber llevado a algunos estudiantes acomodar sus respuestas a las socialmente deseables.

Para futuras investigaciones, se recomienda estudiar la relación entre el uso de las estrategias de aprendizaje y la escolaridad, para detectar si el uso de las estrategias con claro contenido cognitivo cambia con el nivel educativo e indagar, conjuntamente con los estudiantes, la eficacia de las estrategias que utilizan en su aprendizaje.

Conclusiones

Las estrategias que más peso tienen en los estudiantes no repitentes corresponden a las de apoyo, fundamentalmente las relacionadas con motivación de carácter intrínseco, ya que, según las respuestas de los estudiantes, la búsqueda de conocimiento los moviliza a estudiar, afirmación que contrasta con la dada por los estudiantes repitentes que responden ser movilizados por recompensas de carácter inmediato.

A nivel motivacional, en ambos grupos, tiene gran importancia el alcanzar buenos resultados académicos, posiblemente para huir de eventos aversivos, situación que permite entrever alto peso de la motivación de escape.

En cuanto a las estrategias cognitivas, las relacionadas con la memoria son usadas con alta frecuencia por los dos grupos, pero según los resultados académicos son más efectivas para los no repitentes; una situación similar acontece con la regulación y control de actividades distractoras. Sobre las estrategias metacognitivas, que indagan sobre el conocimiento y nivel de eficacia de las estrategias usadas, pareciera que los estudiantes repitentes no tienen clara conciencia sobre ellas.

Respecto a los estudiantes repitentes, esta situación genera en ellos un rezago escolar de aproximadamente dos años, dado que es la distancia que guardan entre las edades para cursar los niveles académicos según el Ministerio de Educación Nacional y la detectada en dicho grupo.

Referencias

- Almoslamani, Y. (2022). The impact of learning strategies on the academic achievement of university students in Saudi Arabia. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 18(1), 4-18. <https://doi.org/10.1108/LTHE-08-2020-0025>
- Araya Piñones A. F., 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(1), 164-182. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2704>
- Biwer, F., de Bruin, A., & Persky, A. (2023). Study smart – impact of a learning strategy training on students' study behavior and academic performance. *Advances in Health Sciences Education*, 28, 147–167. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10149-z>
- Biwer, F., Egbrink, M. G. A. o., Aalten, P., & de Bruin, A. (2020). Fostering Effective Learning

- Strategies in Higher Education – A Mixed-Methods Study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>
- Bouiri, O., Lofti, S., & Talbi, M. (2022). Effect of Student, Family-Related Features on Academic Achievement. *Education Research International*, 1, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2022/7193142>
- Camizán García, H., Benites Seguín, L. A., & Damián Ponte, I. F. (2021). Estrategias de aprendizaje. *TecnoHumanismo*, 1(1), 152-172. <https://doi.org/10.53673/th.v1i8.40>
- Campano Fernández, L., Robledo Ramón, P., & Algorri Díez, L. (2017). Análisis del uso de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas en Educación Secundaria. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 5(2), 97-106. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v5i2.51>
- Çelik, S. & Toptaş, V. (2010). Vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.013>
- Cruz Lara, X. & Anzaldo Cisneros, R. I. (24 de septiembre de 2009). *¿Qué estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes de la LIE? El caso de la UPN* [Sesión de Congreso]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1379-F.pdf
- Cuamba Osorio, N., Sotelo Quiñonez, T. I., & Rodelo Morales, N. I. (2022). Estudio comparativo de los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11(27), 181-201. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/20649>
- Dirkx, K. J. H., Camp, G., Kester, L., & Kirschner, P. A. (2019). Do secondary school students make use of effective study strategies when they study on their own?. *Applied Cognitive Psychology*, 33(5), 952-957. <https://doi.org/10.1002/acp.3584>
- Dorado, A., Ascuntar, J., Garces, Y., & Obando, L. (2020) Programa de estrategias de aprendizaje para estudiantes de una institución educativa. *Praxis & Saber*, 11(25), 75 - 95. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9272>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Ega, E. (2021). Estrategias de aprendizaje utilizadas por alumnos del segundo ciclo de secundaria de dos centros educativos de la regional 10 de Santo Domingo. *Revista de Evaluación e Investigación Educativa Revie*, 8(2), 40-67. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.23>
- Escandón Escandón, V. L. & Orellana Ortiz, G. P. (2019). *Estrategias de aprendizaje en adolescentes en una unidad educativa en Cuenca*. Académica Española.
- Fajardo, E., Beleño Montagut, L. & Romero, H. (2021). Incidencia de los factores

- socioeconómicos en la calidad de la educación media regional en Colombia. *Interciencia*, 46(3), 118-125. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2021/04/04_6787_Com_Fajardo_v46n3_8.pdf
- Fonseca Hoyos, T., Salcedo Villadiego, L. R., & Rocha Alvarez, D. (2018). Estilos, estrategias de aprendizaje, relación desempeño académico, resultados pruebas saber 11° en ciencias naturales, Colombia. *Espacios*, 39(10), 9-23. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p09.pdf>
- Formento-Torres, A. C., Quílez-Robres, A., & Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *RELIEVE*, 29(1), 1-23, <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- García, S. (13 de julio de 2018). Ni castigo ni premios: así debe actuar ante las notas de sus hijos. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/06/29/buenavida/1530286552_676285.html
- García Gajardo, F., Fonseca Grandon, G., & Concha Gfeli, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>
- Gómez Soler, S. C., Cifuentes González, J., & Abadía Alvarado, L. K. (2021). Should students repeat a school year? The case of grade 9 students in Colombia. *International Journal of Educational Research*, 110, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101886>
- Hernández Gil, C. (2023). Entre narrativas y representaciones sociales, estudiantes de Colombia reflexionan sobre la reprobación escolar. *Foro Educacional*, 41, 137-170. <https://doi.org/10.29344/07180772.41.3504>
- Jaimes Yáñez, N. (2021). *Uso de la escala de aprendizaje ACRA para medir las estrategias de aprendizaje en la asignatura de contabilidad en los estudiantes del grado noveno del Instituto Técnico Nacional de Comercio de Bucaramanga* [Tesis de Maestría]. Universidad Norbert Wiener, Perú. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/5187>
- Julien, H. & Barker, S. (2009). How high-school students find and evaluate scientific information: A basis for information literacy skills development. *Library & Information Science Research*, 31(1), 12-17. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2008.10.008>
- Kyereko, D. O., Smith, W. C., Hlovor, I., & Keney, G. (2022). Understanding grade repetition from the perspectives of teachers and principals in basic schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 93, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102633>
- La Madrid Vivar, P. L., Gonzales Chávez, J. T., & Dávila Inocente, J. A. (2023). Identificación de los tipos de estrategias de aprendizaje en la enseñanza en el nivel primario. *Horizontes*, 7(29), 1129 – 1138. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.577>
- Lastre, K. & De la Rosa Benavides, L. G. (2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Encuentros*,

- 14(1), 87-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655851006>
- Lozano Parra, A. M. & Arvilla Ramos, M. E. (2020). Factores que inciden en repitencia de los estudiantes de 6° en Institución Educativa Jairo Morera Lizcano. *Dossier Especial 35 Años de la Revista Paídeia Surcolombiana*, 145-164. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/2447>
- Manrique, S. & Estrada, E. (2020). Los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario. *Ciencia y Desarrollo*, 23(2), 65-72. <https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/CYD/article/view/2093/2232>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Lichtenfeld, S. (2017). Long-Term Positive Effects of Repeating a Year in School: Six-Year Longitudinal Study of Self-Beliefs, Anxiety, Social Relations, School Grades, and Test Scores. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 425-438. <https://doi.org/10.1037/edu0000144>
- Mejía, J. C., De la Rosa-Salazar, D., & Huertas-Moreno, H. D. (2021). Implicaciones de la COVID-19 sobre el marketing de servicios educativos: un estudio desde las motivaciones y estados de ánimo de universitarios en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 37(158), 126-137. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.158.4271>
- McCombs, B. (2017). Historical Review of Learning Strategies Research: Strategies for the Whole Learner—A Tribute to Claire Ellen Weinstein and Early Researchers of This Topic. *Frontiers in Education*, 2, 1-21. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00006>
- Meriño-Montero, I. (2021). Repitencia escolar: análisis y reflexiones en un establecimiento educacional en la comuna de Valparaíso, Chile. *Revista Innova Educación*, 3(1), 20-38. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.002>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Glosario*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-123926.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Repitencia, deserción y abandono*. <https://ote.mineducacion.gov.co/tablero-control/repitencia>
- Moreno Maguñá, J. V. (2020). Organizadores gráficos para el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de Acoyó – Huaylas. *Revista Científica Searching de Ciencias Humanas y Sociales*, 1(1), 36-48. <https://doi.org/10.46363/searching.v1i1.103>
- Ninacuri Tipantasig, J. R., Barcenez Naranjo, G. C., López Nuñez, H. R., Flóres Hidalgo, M. D., & Calero López, R. de L. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico. *Religación*, 8(37), 1-14. <http://doi.org/10.46652/rgn.v8i37.1075>
- Owino, V. O., Ajowi, J. O., & Onderi, H. (2022). Effects of Class Repetition on Pupils' Academic Performance in Public Primary Schools in Alego Usonga Sub-County, Kenya. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 9(5), 60-74. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7144816>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Colombia*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en-colombia_

dd5f34d9-en.html

- Quiroz Carrión, E. N., Mera Ponce, S. V., Asqui Lema, B. O., & Berrones Yaulema, L. P. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 995-1017. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152502>
- Reyes, B., Georgieva, S., Martínez-Gregorio, S., De los Santos, S., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2021). Evaluación de las estrategias de aprendizaje con las escalas ACRA y ACRA-Breve: Modelos competitivos, invarianza de medida, y predicción del rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la República Dominicana. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.07.001>
- Reyes, B., Jiménez-Hernández, D., Martínez-Gregorio, S., De los Santos, S., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2023). Prediction of academic achievement in Dominican students: Mediational role of learning strategies and study habits and attitudes toward study. *Psychology in the Schools*, 60(3), 606-625. <https://doi.org/10.1002/pits.22780>
- Rodríguez-Rodríguez, D. & Batista-Espinosa, F. J. (2022). La repetición de curso en educación secundaria y su relación con variables motivacionales. *Bordón*, 74(2), 77-9. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89778>
- Rodríguez Salamanca, K. & Zea Barrera, C. E. (2022). Incidencia de los estilos educativos parentales en la repitencia escolar en adolescentes. *Academo*, 9(1), 38-52. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.4>
- Rojas Jiménez, V. (2023). La Motivación y el Rendimiento Académico: Cómo Fomentar y Mantener la Motivación y el Compromiso de los Estudiantes. *Revista Boaciencia. Educación y Ciencias Sociales*, 3(1), 183–199. <https://boaciencia.org/index.php/scyeducacion/article/view/121/168>
- Soto Carballo, J., García-Señoran, M. del M., & González González, S. G. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 95-108. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1931/1842>
- Wu, C., Jing, B., Gong, X., Mou, Y., & Li, J. (2021). Student's Learning Strategies and Academic Emotions: Their Influence on Learning Satisfaction During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717683>