

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional
ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

Autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle – Facultad de Ciencias Empresariales, del distrito del Rímac

Presentada por

Patricia Liliana VARONA TORRES

Asesor

Aurelio Julián GÁMEZ TORRES

**Para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación
con mención en Docencia Universitaria**

Lima – Perú

2017

Autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Nacional Enrique

Guzmán y Valle – Facultad de Ciencias Empresariales, del distrito del Rímac

A mi familia,

Juana, Rene, mis hijos y hermanos.

Reconocimientos

Al Director Mg. Eladio López López del Centro de Especialización y Capacitación Profesional del Perú.

A la Coordinadora Lic. Asunciona Zelada López, por su apoyo invaluable para la realización de mi proyecto personal en los estudios de Post-Grado.

A los docentes, por sus sabias enseñanzas que son dignos de imitar y sobre todo, su comprensión y soporte académico.

Tabla de contenidos

Titulo	ii
Dedicatoria	iii
Reconocimiento	iv
Tabla de contenidos	v
Lista de tablas	vii
Lista de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	xi
Capítulo I. Planteamiento del problema	13
1.1 Determinación del problema	13
1.2 Formulación del problema	18
1.3 Objetivos: generales y específicos	19
1.4 Importancia de la investigación	21
Capítulo II. Marco teórico	22
2.1 Antecedentes del problema	22
2.2 Bases Teóricas	32
2.3 Definición de términos	73
Capítulo III. Hipótesis y variables	75
3.1 Hipótesis	75
3.2 Variables	77
3.3 Operacionalización de variables	78
Capítulo IV. Metodología	78

4.1 Enfoque de la investigación	78
4.2 Tipo de investigación	78
4.3 Diseño de investigación	78
4.4 Población y muestra	79
Capítulo V. Resultados	81
5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos	81
5.2. Presentación y análisis de resultados	88
5.3. Discusión de los resultados	118
Conclusiones	121
Recomendaciones	123
Referencias	124
Apéndices	134

Lista de tablas

Tabla 1. Resumen del procesamiento de los casos	91
Tabla 2. Nivel de autoconcepto de los estudiantes	92
Tabla 3. Nivel de autoconcepto, dimensión académico de los estudiantes	93
Tabla 4. Nivel de autoconcepto, dimensión emocional de los estudiantes	94
Tabla 5. Nivel de autoconcepto, dimensión físico de los estudiantes	95
Tabla 6. Nivel de autoconcepto, dimensión social de los estudiantes	96
Tabla 7. Uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes	97
Tabla 8. Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión adquisición de la información	98
Tabla 9. Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión codificación de la información	99
Tabla 10. Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión recuperación de la información	100
Tabla 11. Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión apoyo al procesamiento de la información	101
Tabla 12. Índices de correlación, (Hernández, Fernández y Batista, 2010 pg.312)	103

Lista de figuras

Figura 1. Composición de la muestra según sexo	80
Figura 2. Nivel de autoconcepto de los estudiantes	92
Figura 3. Nivel de autoconcepto, dimensión académico de los estudiantes	93
Figura 4. Nivel de autoconcepto, dimensión emocional de los estudiantes	94
Figura 5. Nivel de autoconcepto, dimensión físico de los estudiantes	95
Figura 6. Nivel de autoconcepto, dimensión social de los estudiantes	96
Figura 7. Uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes	97
Figura 7. Uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes	98
Figura 9. Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión codificación de la información	99
Figura 10. Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión recuperación de la información	100
Figura 11. Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión apoyo al procesamiento de la información	101

Resumen

Es una investigación descriptiva correlacional, orientada a estudiar la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del distrito del Rímac. Se seleccionó una población de 90 estudiantes de ambos sexos de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Nacional Enrique Guzmán. A dicha población se les aplicó el Cuestionario de Autoconcepto Forma A 5 de Musit y Gutiérrez (1987) y la Escala de Aprendizaje de Román y Gallego (1994). El análisis estadístico de los datos obtenidos permite arribar a la siguiente conclusión: No existe relación significativa entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle – Facultad de Ciencias Empresariales, del distrito del Rímac.

Palabras claves: autoconcepto, estrategias de aprendizajes.

Abstract

It is a descriptive correlational research aimed to study the relationship between self-concept and learning strategies students Enrique Guzmán y Valle National School of Administrative Sciences University Rímac District. A population of 90 male and female students of the Faculty of Administrative Sciences, National University Enrique Guzmán was selected. In this population were administered the Self-Concept Questionnaire Form A 5 Musit and Gutierrez (1987) and Scale Learning Román and Gallego (1994). Statistical analysis of the data allows us to reach the following conclusion: There is no significant relationship between self-concept and learning strategies students from the National University Enrique Guzmán y Valle - Faculty of Business, Rimac district.

Keywords: self-concept, learning strategies.

Introducción

Los nuevos enfoques explicativos del aprendizaje académico han identificado una influencia significativa de las variables personales en la construcción de los saberes. Una de estas variables está constituida por el autoconcepto.

El autoconcepto es un constructo que representa la concepción que uno tiene de sí mismo como ser físico, social y espiritual. El componente afectivo-evaluativo que lo acompaña es la autoestima, siendo el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo. En general, autoconcepto se define como una conceptualización del propio sujeto sobre sí mismo, que se construye en interacción con el medio y que se va acompañando de connotaciones afectivas y evaluativas importantes.

La literatura especializada ha reportado la existencia de relaciones positivas significativas existente entre autoconcepto y rendimiento académico o niveles de logro de aprendizaje, generalmente de la dimensión autoconcepto académico y casi siempre en estudiantes no universitarios.

El propósito de la presente investigación fue analizar la existencia de asociaciones o relaciones con datos de estudiantes universitarios de la carrera de Ciencias Empresariales de una universidad pública de Lima Metropolitana.

En tal sentido, la presente tesis reporta la investigación sobre la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Nacional

Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del distrito del Rímac, cuyo contenido ha sido estructurado en cuatro capítulos, a saber:

En el capítulo I, se desarrollan los antecedentes del estudio, las bases teórico-conceptuales y las definiciones de términos.

El capítulo II, aborda lo relacionado al problema de estudio, haciendo referencia al planteamiento del problema, la importancia y alcances de la investigación y sus respectivas limitaciones.

El capítulo III, hace referencia a los aspectos metodológicos de la investigación, describiendo los objetivos, hipótesis, variables, tipo, método y diseño del estudio, así como su población y muestra.

El capítulo IV, se consideran los instrumentos de investigación, las técnicas de procesamiento y análisis de datos; así como los resultados obtenidos. Finalizando con la discusión, conclusiones, recomendaciones y sus respectivas referencias bibliográficas y anexos.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la situación problemática

De acuerdo a la literatura revisada sobre el aprendizaje formal o académico, se observa diversas propuestas de clasificación sobre las variables o factores que influyen en él. En general, habría dos tipos de factores: internos y externos. Meza (1987) los clasifica en factores en el organismo (biológicos, cognoscitivos y afectivos) y factores situacionales (condiciones físicas y materiales, cantidad y calidad del aprendizaje, etc.).

Los factores en el organismos son identificados por otros autores como individuales (Armendaríz, 1984) o personales (González-Pienda y otros, 2002). Entre las variables personales se considera al autoconcepto como uno de las más relevantes y significativos.

A pesar que el estudio del autoconcepto, aún presenta una confusión conceptual por la cantidad de términos (sinónimos) utilizados por los distintos autores, como: conciencia de sí mismo", "autoimagen", "autopercepción", "representación de sí", "autoconcepto" o "autoestima" (Cfr Burns,1990.), y su influencia en la construcción de saberes ha sido evidenciada empíricamente en la investigación psicoeducativa (Burns, 1979).

Epstein (1974) revisa las definiciones que ofrecen una serie de autores y encuentra las siguientes características comunes a todas ellas: el autoconcepto es un conjunto de

conceptos internamente consistentes y jerárquicamente organizados; es una realidad compleja, integrada por diversos autoconceptos más concretos, como el físico, social, emocional y académico; es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia, integrando nuevos datos e informaciones; se desarrolla a partir de las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas; el mantenimiento de la organización del concepto de sí mismo es esencial para el funcionamiento del individuo, al proporcionarle un sentimiento de seguridad e integridad (Fierro, 1981).

Existe un componente cognoscitivo del autoconcepto (Núñez et al., 1998): la autoimagen. González y Tourón (1992) afirman que el autoconcepto es, en gran medida, una estructura cognitiva, que contiene imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos y deseamos manifestar a los demás.

Y existe un componente afectivo (Núñez et al., 1998) y evaluativo: la autoestima. Cada descripción de uno mismo está cargada de connotaciones emotivas, afectivas y evaluativas, por lo que diferentes autores (Burns, 1979; Gecas, 1982; Rosenberg, 1979; Wells y Marwell, 1976; Wylie, 1974, 1979) están de acuerdo en considerar la autoestima como un aspecto o dimensión del autoconcepto.

Shavelson y cols. (1976) ofrecieron un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto. Distinguen en su modelo un autoconcepto general que incluye autoconceptos más concretos y específicos: autoconcepto académico, social, emocional, físico, etc. Las cuatro dimensiones básicas integrantes del autoconcepto general, pueden, a su vez, subdividirse en otras más concretas y próximas a la experiencia.

El modelo de Shavelson y cols. (1976) tuvo poco apoyo empírico en el momento de proponerlo. Sin embargo, la reciente investigación empírica, apoyada en este modelo, ha constatado claramente la multidimensionalidad del autoconcepto (Boersma y Chapman, 1985; Harter, 1982, 1985; Marsh y cols, 1983; Soares y Soares, 1979).

Tradicionalmente se ha considerado al aprendizaje como una función de la inteligencia. Posteriormente se han tenido en cuenta otros factores como la personalidad, el estilo cognitivo o la clase social. Desde finales de los años 70, se acepta (Burns, 1979; Purkey 1970) que uno de los factores principales del rendimiento es el autoconcepto, especialmente determinado, en el contexto educativo, por la cualidad de las relaciones establecidas entre el profesor y el alumno.

De otro lado, las teorías actuales del aprendizaje coinciden en asignar un papel central al estudiante como procesador activo y constructor de sus propios aprendizajes. Lo cual implica el conocimiento, uso y dominio de un conjunto de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectiva-motivacionales que posibiliten un adecuado procesamiento de información, así como el desarrollo de procesos de autorregulación.

En general, a estas estrategias se las conoce como estrategias de aprendizaje. Según De la Fuente y Justicia (2003), las estrategias de aprendizaje hacen referencia al grado de conocimiento que la persona tiene sobre sí mismo (sus posibilidades, limitaciones, motivaciones, etc.) sobre los requerimientos de la tarea (pasos que incluye, posible dificultades, repertorio que lleva consigo, etc.) y sobre el propio proceso de aprendizaje que se está produciendo (cómo está aprendiendo, los errores que está cometiendo, la secuencia a desarrollar, etc.). Supone, por tanto, que el sujeto posea una buena dosis de conciencia, de reflexión y de regulación respecto a estos aspectos citados.

Asimismo, se puede clasificar a las estrategias de aprendizaje en tres grupos: cognitivas, metacognitivas y socio afectivas (O'Malley y Chamoy, 1990). Las estrategias cognitivas son actividades que las personas llevan a cabo para obtener conocimiento o información conceptual. Son descritas como pasos u operaciones usadas para aprender o resolver un problema. Las estrategias cognitivas operan directamente sobre la información que se recibe, transforman y manipulan el material de aprendizaje; implican procesos de elaboración, organización y práctica.

Las estrategias meta-cognitivas son actividades que los estudiantes hacen para revisar, regular o auto-dirigir su aprendizaje. Son consideradas habilidades de alto nivel porque involucran el pensamiento acerca del proceso de aprender y regulan la cognición a través de la planeación, el monitoreo y la evaluación. A los estudiantes sin estrategias meta-cognitivas les falta dirección y la habilidad para revisar su progreso y logro en el aprendizaje

Las estrategias socio/afectivas son acciones que no están directamente relacionadas al proceso de aprendizaje porque son actividades que dan la oportunidad para practicar y usar las estrategias de aprendizaje. Estas estrategias proporcionan meramente el ambiente donde la práctica y el aprendizaje son posibles. Las estrategias socio/afectivas se refieren a las actividades de interacción que se llevan a cabo para alcanzar una meta en común, por ejemplo, hablar con uno mismo, reorientar pensamientos negativos.

Los estudios sobre estrategias de aprendizaje puede considerarse una de las líneas de investigación más fructíferas a lo largo de los últimos años dentro del ámbito del aprendizaje escolar y de los factores que inciden en el mismo. Para algunos autores (Entwistle y Marton, 1991), las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje junto

con la teoría del procesamiento de la información constituyen las aportaciones más relevantes de la psicología cognitiva al estudio del aprendizaje escolar.

De forma general, la importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje.

Por tanto, aunque el hablar de estrategias suele ser sinónimo de "cómo aprender", también es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos (Valle, Gonzales, Cueva y Fernández, 1998).

Siguiendo la conceptualización de De la Fuente y Justicia (2003) sobre estrategias de aprendizaje donde enfatiza como uno de los aspectos del conocimiento y dominio de las estrategias, el conocimiento de sí mismo y de sus habilidades, está implicando al autoconcepto, en especial, el autoconcepto académico. Lo que se puede inferir de manera teórica, que existiría una relación entre la variable autoconcepto y la variable estrategias de aprendizaje.

En la literatura extranjera se puede evidenciar que hay estudios referidos al autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Sin embargo, en nuestro medio, se desconocen trabajos realizados en ese sentido; situación que amerita el desarrollo de toda una línea de investigación en los contextos educativos.

En tal sentido, la presente investigación realizada, trató de dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1.2. Problemas

Problema general

¿Cuál es la relación existente entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.?

Problemas específicos

¿Cuáles es el nivel de autoconcepto que presentan los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.?

¿Cuál es el tipo de estrategia de aprendizaje más utilizada por los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.?

¿Cuál es el grado de relación existente entre el nivel de autoconcepto y la estrategia de aprendizaje: *adquisición de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac?

¿Cuál es el grado de relación existente entre el nivel de autoconcepto y la estrategia de aprendizaje: *codificación de información* en los estudiantes de la Universidad

Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.?

¿Cuál es el grado de relación existente entre el nivel de autoconcepto y la estrategia de aprendizaje: *recuperación de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac?

¿Cuál es el grado de relación existente entre el nivel de autoconcepto y la estrategia de aprendizaje: *apoyo al procesamiento de la información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.?

1.3. Objetivos

Objetivo general

Establecer la relación existente entre autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Objetivos específicos

Identificar el nivel de autoconcepto que presentan los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Identificar el tipo de estrategia de aprendizaje más utilizada por los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Determinar el grado de relación existente entre el nivel de autoconcepto y la estrategia de aprendizaje: *adquisición de información* en los estudiantes de la

Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Determinar el grado de relación existente entre el nivel de autoconcepto y la estrategia de aprendizaje: *codificación de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Determinar el grado de relación existente entre el nivel de autoconcepto y la estrategia de aprendizaje: *recuperación de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Determinar el grado de relación existente entre el nivel de autoconcepto y la estrategia de aprendizaje: *apoyo al procesamiento de la información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

1.4. Justificación e importancia de la investigación

La presente investigación basó su importancia en los siguientes ámbitos:

Importancia Teórica

La investigación permitió contar con información empírica de base que vendrá a llenar el vacío de conocimiento existente sobre la temática de estudio. Así como generará otros interrogantes de investigación significativos para el desarrollo de nuevos estudios; dada la connotación académica y metodológica que tiene el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje.

Importancia Práctica

Los hallazgos reportados en el trabajo emprendido se constituirán en insumos para la implementación de programas y/o actividades que faciliten el desarrollo y consolidación de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

A continuación describiremos los trabajos más relevantes en función a las variables de estudio.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Rodríguez (2001) reporta un estudio descriptivo-comparativo de tipo evaluativo sobre las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en función al género, ciclo y especialidad de estudios. Trabajó con una muestra de 419 estudiantes de ambos sexos, del I y X ciclos matriculados en el Semestre Académico 99-II en las especialidades de Ciencias: Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica y Estomatología; de Humanidades: Educación, Ciencias de la Comunicación y Psicología y de Tecnología: Ingeniería de Sistemas, Administración y Contabilidad. Se les aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994) compuesta de cuatro escalas: adquisición de información, estrategias de codificación de la información, estrategias de recuperación de la información y estrategias de apoyo al procesamiento, las cuales han sido adaptadas y validadas a nuestro medio por Cano (1994). Realizado el análisis estadístico respectivo se arribó a las siguientes conclusiones:

- Las Escalas evaluadoras de las Estrategias de Aprendizaje ACRA poseen índices de confiabilidad y validez psicométricamente adecuados para utilizarlas en la población de estudiantes de la UIGV.
- La muestra de estudio alcanza niveles promedios de utilización de estrategias de aprendizaje.

- Los puntajes más elevados alcanzados por la muestra de estudio corresponden a las estrategias de aprendizaje relacionadas con la *codificación de la información*.
- Las estudiantes mujeres de la muestra de estudio reportan mayor uso de las estrategias de aprendizaje: *adquisición de la información* que los estudiantes varones.
- Los estudiantes del X ciclo de la muestra de estudio manifiestan mayor uso de estrategias de aprendizaje: *recuperación de la información* que los estudiantes del I ciclo.
- Los estudiantes de la especialidad de Humanidades presentan mayor uso de estrategias de aprendizaje: *recuperación de la información* que los estudiantes de Tecnología y Ciencias, respectivamente.
- Existen diferencias significativas en el uso de estrategias de aprendizaje: *adquisición de información* entre los estudiantes de la UIGV que cursan los ciclos I y X de las especialidades de Humanidades, Ciencias y Tecnología.
- Existen diferencias significativas en el uso de estrategias de aprendizaje: *recuperación de la información* entre los estudiantes que cursan los ciclos I y X de las especialidades de Humanidades, Ciencias y Tecnología.
- Existen diferencias significativas en el uso de estrategias de aprendizaje: *recuperación de la información* entre los estudiantes que cursan las especialidades de Humanidades, Ciencias y Tecnología.

Campos (2002) realizó la investigación titulada *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Huánuco*. El propósito del presente estudio fue describir y correlacionar las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco. Se trabajó con una muestra representativa de 237 estudiantes de ambos sexos ingresantes del semestre

académico 2002-I, de las especialidades de: Derecho, Obstetricia, Ingeniería de Sistemas, Medicina Humana, Psicología, Economía, Enfermería y Agronomía; la misma que fue seleccionada mediante la técnica del muestreo aleatorio. A dicha muestra se le aplicó las Escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994). Realizando el análisis estadístico respectivo se arribó a las siguientes conclusiones:

- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: adquisición de información y el rendimiento académico
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: codificación de la información y el rendimiento académico
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: recuperación de información y el rendimiento académico
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: apoyo al procesamiento y rendimiento académico
- Las mujeres alcanzan puntajes ligeramente más incrementadas en las subescalas de estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico en comparación con los varones. Sin embargo, éstos no llegan a ser significativos estadísticamente. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre el uso de estrategias de aprendizaje en función al sexo.
- Existen diferencias significativas en el uso de la estrategia de aprendizaje: adquisición de la información, entre los estudiantes de las especialidades de estudio, correspondiendo su mayor utilización a las especialidades de Medicina, Enfermería y Psicología, seguido de Obstetricia, Derecho y Economía y finalmente, las especialidades de Ingeniería de Sistemas y Agronomía.

Jurado y Flores (2005) elaboraron *Un programa de estrategias de aprendizaje para estudiantes del primer ciclo de la escuela profesional de Ingeniería de Sistemas en la Universidad Señor de Sipán; Chiclayo*. La mayoría de estudiantes de la Universidad Señor de Sipán, y muy en especial los alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas, no utilizan estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo; esto trae como consecuencia dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, provocadas por los deficientes hábitos de estudio. Esta investigación ha permitido tener una descripción de las debilidades y fortalezas de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan en el inicio del proceso de formación universitaria, y cómo se relaciona con el rendimiento, permitiendo generar a partir de los resultados, un programa que permita guiar y potenciar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes por parte de los profesores y de los alumnos, contribuyendo así a que el proceso de formación de los estudiantes sea realmente significativo y se relacione con el programa de estudios de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas.

Vega y Campa (2009) realizaron el estudio sobre *La influencia del autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la percepción del docente en el rendimiento académico de los alumnos de psicología, año 2007*, se plantearon como objetivo. El diseño fue no experimental transversal de tipo correlacional. Estuvo conformado por 201 alumnos de ambos sexos y de los 5 años académicos de pregrado de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y de Educación de la UPeU matriculados en el calendario académico 2007. En el análisis de regresión múltiple mostró que el modelo propuesto para explicar el alto rendimiento académico en función de las variables independientes (autoconcepto, estrategias de aprendizaje) es significativo y no hay ninguna relación entre las variables de estudio que resulte significativo.

López (2008), realizó una investigación sobre *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en los estudiantes universitarios*. Trabajó con 236 estudiantes de la Universidad Nacional Federico Villarreal en las áreas de ingeniería, finanzas, salud y humanidades en el año 2005. El propósito de la investigación fue determinar si las inteligencias emocionales y las estrategias de aprendizaje son *predectoras* del rendimiento académico en estudiantes universitarios, para lo cual utilizó los instrumentos: EQ-I (Bar On Emocional Quotient Inventory) de Reuven Bar On, cuya finalidad es medir la inteligencia emocional y ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje) de Román y Gallego 1994, que mide las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Esta investigación da como resultado que las escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA) tiene una relación altamente significativa con el rendimiento académico. Las estrategias usadas con mayor frecuencia son las estrategias de codificación de información que utilizan un 69% de los estudiantes y las que tienen mayor estrategia son las alumnas.

McDowall (2009), realizó la tesis titulada: *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. La investigación se encuentra contextualizada dentro del campo psicológico de la educación, aborda el tema estrategias de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales cursando estudios en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es un estudio de tipo básico que corresponde a un diseño no experimental, de corte transversal. La población de estudio estuvo conformada por 154 estudiantes y la muestra quedó establecida en 98 estudiantes de ambos sexos con una edad promedio de 19 años,

matriculados en el primer ciclo de estudios de la carrera profesional de educación. Los instrumentos aplicados fueron el test ACRA Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994) y el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia y Maritza Silva. En conclusión, la aceptación de la hipótesis nos lleva a la formulación de sugerencias que implican incidir en el alumnado al manejo eficiente de estrategias de aprendizaje e incentivar el desarrollo de la comprensión lectora a niveles acorde a los estudios universitarios.

Loret de Mola (2011), en su estudio sobre estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes” de Huancayo, se planteó como objetivo determinar la relación existente entre los estilos y estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes” de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. La población para la investigación estuvo constituida por 485 estudiantes de estudios regulares de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, de la cual se tomó una muestra de 135 estudiantes del VI ciclo de las especialidades de Educación Inicial, Educación Primaria, Computación e Informática y Lengua - Literatura. El instrumento utilizado fue el Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el Cuestionario de Román J.M, Gallego S, de estrategias de aprendizaje (ACRA), y para medir el rendimiento académico se utilizaron las actas consolidadas del año académico 2010-II. Se identificaron que los estudiantes utilizan los estilos de aprendizaje de manera diferenciada, siendo de menor utilización el estilo pragmático y de mayor uso el estilo reflexivo; así mismo la estrategia más utilizada es de codificación y la menos usada el apoyo al procedimiento, en cuanto al rendimiento académico los estudiantes se ubican en el nivel bueno. La relación entre las variables de estudio fueron; los estilos de aprendizaje tiene una relación significativa de 0.745 y las

estrategias de aprendizaje 0.721 con el rendimiento académico, existiendo una relación positiva significativa según la r de Pearson.

Antecedentes Internacionales

Roces, Gonzales y Touron (1997) utilizando el CEAM, investigaron la relación de las expectativas (medidas por las subescalas motivacionales: creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento) con las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. La muestra fue formada por 2855 alumnos del 1º, 3º y 5º curso de distintas Facultades de la Universidad de Navarra, España. Entre otros resultados se tiene que: los alumnos tienen expectativas concernientes a su aprendizaje distintas de las que tienen respecto a su rendimiento. Los estudiantes se creen más capaces de aprender que de rendir, “se consideran aptos para aprenderse los contenidos de las asignaturas invirtiendo el esfuerzo necesario y, sin embargo, sus expectativas de tener un buen rendimiento son muchos más bajas”. Asimismo, se hallaron que las correlaciones de las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje con las estrategias de aprendizaje y con el rendimiento son prácticamente inexistentes, en tanto que las correlaciones de la autoeficacia para el rendimiento con las referidas estrategias y las calificaciones son significativas, pero, según anotan, bajas en relación a otros estudios.

Núñez et al (1998) en la investigación titulada: Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. El objetivo fundamental de esta investigación es profundizar en la comprensión de cómo la imagen que el alumno tiene de sí mismo influye sobre la selección y utilización de estrategias de aprendizaje que impliquen cierto grado de significatividad. Esta implicación motivacional influye tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la

regulación del esfuerzo y la persistencia ante situaciones difíciles. El estudio se ha realizado con una muestra de 371 alumnos con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años. Los resultados indican, en primer lugar, que existen diferencias significativas en la selección y utilización de estrategias de aprendizaje entre alumnos con un autoconcepto positivo y negativo y, en segundo lugar, que la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje es de carácter recíproco.

Roces y otros (1999) realizaron un estudio sobre la relación entre Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios, a quienes se les aplicó una versión en castellano del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). Encontrando que las correlaciones de los factores de estrategias de aprendizaje con el rendimiento son considerables, y mayores que las correlaciones entre la motivación y el rendimiento. Las correlaciones entre motivación y estrategias también son elevadas.

De la Fuente y Justicia (1999) realizaron la investigación titulada: *Análisis Factorial de las Escalas ACRA en una muestra de alumnos universitarios*; llegando a las siguientes conclusiones:

- El sustrato teórico que fundamenta la idea de los distintos niveles o tipos de estrategias constitutivas del constructo estrategias de aprendizaje sigue apareciendo, pero o de forma tan clara y consistente como sería de esperar.

- En cuanto a la posibilidad de utilización de un modelo para la evaluación del proceso del aprendizaje y del estudio universitario, a través de las Escala ACRA, el formato actual

de la prueba no ayuda a dicho acercamiento. Esto no excluye que la prueba se pueda utilizar para otros objetivos, tales como el análisis descriptivo y cuantitativo de conductas discretas en el estudio universitario.

Amezcuca y Fernández (2000) en la investigación titulada: *La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico, analizan la influencia de diferentes dimensiones del Autoconcepto en el Rendimiento Académico de 1235 alumnos de 11 a 14 años*. Se realizó un análisis de regresión múltiple, con el propósito de conocer la variabilidad predictiva de cada una de las medidas de Rendimiento, en función de las medidas de Autoconcepto y una comparación de medias entre sujetos de alto y bajo autoconcepto. Los resultados obtenidos indican que la variable Autoconcepto Académico (SC2-T) es la mejor predictora de todas las variables dependientes consideradas, seguida de la variable Autoconcepto Académico percibido de los profesores (SC4-T). La variable SC2-T corresponde a la nota global del Cuestionario ¿Qué opinas de ti mismo? y la variable SC4-T corresponde a la nota global del Cuestionario ¿Qué opina tu profesor de tí?; ambos cuestionarios son de Brookover. También se demuestra la influencia de las variables SC3-T, MUS-A y MUS-F en el rendimiento académico.

González-Pianda y otros (2002) en la investigación titulada: *Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico*, se plantearon como objetivo informar sobre la contrastación de un modelo teórico en el cual se postula que las conductas de inducción a la autorregulación académica desplegadas por los padres y madres en sus tareas habituales en el hogar, en general, inciden significativa y positivamente sobre la percepción de competencia como estudiante que van desarrollando sus hijos y ésta, a su vez, sobre el rendimiento académico obtenido en las diversas áreas

curriculares. El modelo ha sido analizado en base a las respuestas dadas por 226 estudiantes, de Educación Secundaria Obligatoria, a dos instrumentos de medida (cuestionario de evaluación de la inducción parental a la autorregulación y el cuestionario de Autoconcepto SDQ-II) y al rendimiento de final de curso en varias áreas académicas. Los resultados confirman plenamente las hipótesis formuladas en el modelo teórico postulado en esta investigación y son discutidos en base a su interés para promover interacciones entre escuela y familia que incidan en el desarrollo de este ámbito.

Veliz-Burgos y Apodaca (2012) realizaron la investigación titulada: Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Ciudad de Temuco. El objetivo del estudio fue conocer el nivel de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico de universitarios chilenos. Se revisan baremos de tres escalas en 691 sujetos. Los hombres presentan mayor nivel de Autoconcepto Emocional y Físico. A mayor edad mejoran los niveles de Autoconcepto Académico, Emocional, Familiar y Físico. En área disciplinar los estudiantes de salud presentan mejor Autoconcepto Académico, los de educación presentan mejor Autoconcepto Social y los del área psicosocial mayor nivel Emocional y Familiar. En Autoeficacia Académica no existe diferencia entre hombres y mujeres. En Bienestar Psicológico los hombres presentan mayor autonomía y las mujeres mayor dominio del entorno. Los estudiantes de Salud presentan los mejores niveles en las dimensiones evaluadas.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Autoconcepto

2.2.1.1. Concepto de autoconcepto

En términos generales, por autoconcepto se entiende el modo en que la persona se define a sí misma, y se asume que este conocimiento de uno mismo influye en el desarrollo social y emocional, en el desarrollo cognitivo, en la construcción del conocimiento y especialmente en la utilización de estrategias dirigidas a un objetivo (Bullock y Lutkenhaus, 1988). Autores como Alexander (1989) consideran que el autoconcepto desarrollado en los seres humanos nos hace únicos como especie, y que la conciencia de nuestro “yo” ha promovido, tanto la cognición como la organización social de nuestra especie.

Con el objetivo de mostrar la evolución del autoconcepto, se realizará una mirada retrospectiva respecto a los orígenes del concepto, sus postulados iniciales y las relaciones con otros constructos.

Se puede señalar que históricamente, se dispone en Psicología de una amplia y rica tradición de aproximaciones a toda la problemática del Yo, teorías, orígenes, formas de evaluar, entre otras. En Estados Unidos, se reconoce que las primeras formulaciones teóricas respecto al Yo se remontan a principios del 1900 y tienen a Wiliam James en su obra “Principios de Psicología” y su distinción entre el “yo” (el sujeto que conoce) y el “mí” (el yo como objeto, como lo conocido), a James, se le considera uno de los precursores más importantes de lo que hoy conocemos como autoconcepto y autoestima (Palacios, 2003). El modelo clásico postulado por James, con un fuerte componente

introspectivo e intuitivo; establece la base de muchos modelos del autoconcepto actuales. Entre sus contribuciones más importantes cabe destacar su concepción multidimensional del autoconcepto, con sus componentes material, social, espiritual y el “puro ego” (Elexpuru, Garma, Marroquín y Villa, 1992).

Efectivamente, además de diferenciar dos aspectos fundamentales del self o “yo”, el “yo-sujeto” y el “yo-objeto”, propuso una estructura multidimensional para el concepto de sí mismo, y de puso de relieve su naturaleza típicamente social (Burns, 1982). Estas ideas son compartidas posteriormente por Mead (1934), quien además concibe que varios “yo” se pueden desarrollar en función de las diferentes experiencias sociales, estos postulados posibilitarían la aceptación de que el autoconcepto puede, de alguna manera, influenciar y ser influenciado por el contexto social en que son analizados y al cual están sometidos los individuos (Fernández, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernández, 2005).

También se encuentran los planteamientos de Baldwin (1897), Cooley (1902) que junto a Mead (1934) son considerados los precursores del interaccionismo simbólico, ellos plantearon que el yo, es una construcción social. Cooley, por ejemplo plantea la idea de “el yo como espejo” (las personas significativas para el niño/a constituyen el espejo en él que se mira para tomar conciencia de la visión que de él tienen los demás, visión que luego incorporará como la propia forma de verse así mismo) (en Palacios, 2003). En Europa por su parte, las primeras aportaciones corresponden a Freud, para quien el “yo” constituía la instancia psíquica encargada de resolver los conflictos entre los deseos internos profundos y las imposiciones externas, que ocurrían durante el desarrollo humano, para Freud, este “yo” se desarrollaba progresivamente hasta la vida adulta. Wallon, por su parte propone que el yo “es una bipartición íntima” de las relaciones con el otro, con el que en un principio está confundido en una simbiosis de “sociabilidad sincrética” de la que

progresivamente se irá diferenciando hasta lograr su independencia y por otra parte está Vigotski, que señala entre otras cosas que la individualidad “se refracta a través del prisma de las relaciones con otras personas”, esto tendrá relación con el énfasis en la interacción humana y los procesos de socialización como factores determinantes en el desarrollo de la conciencia que quienes somos y la diferenciación que logramos del contexto (Palacios, 2003, pág. 231). Se observa por lo tanto, que se plantean una serie de postulados que señalan una visión del desarrollo del “yo” intrapsíquico, pero también con un desarrollo influenciado fuertemente por procesos sociales a lo largo del desarrollo humano.

Posteriormente en los años 50, el “sí mismo” cobra una importancia fundamental en la denominada psicología humanista, Rogers (1951, 1959) su principal representante situó al sí mismo como un constructo central en la teoría de la personalidad y de la orientación y consejería psicológica. Desde su psicoterapia centrada en el cliente planteo estrategias para modificar la autoconceptualización del individuo para permitirle un desarrollo autónomo y pleno. Por otra parte, si bien existen planteamientos respecto a la posibilidad de considerar al autoconcepto como un constructo con múltiples dimensiones, durante los años 60 y hasta principios de los ochenta predomina una visión del autoconcepto como un constructo unidimensional, es decir, un único autoconcepto que serviría para justificar las diferentes conductas humanas en diferentes contextos, entre los principales representantes de estas teoría unidimensionales tenemos a Rosenberg y Coopersmith.

En el año 1976, Shavelson, Hubner y Stanton, plantean que existiría un autoconcepto global, pero a su vez dimensiones específicas que explicarían los diversos comportamientos de las personas en las diferentes situaciones. Posteriormente Herbert

Marsh a principios de los años 80, profundiza en los postulados de este modelo y agrega que en el ámbito académico además existirían dimensiones más específicas que explicarían los comportamientos y los resultados de los individuos en diversas materias. Los postulados de Marsh, son los que han tenido mayor aceptación en la actualidad.

2.2.1.2. El estudio del autoconcepto en la actualidad

A pesar de su importancia, los avances en la teoría, investigación y medición del autoconcepto fueron muy lentos, particularmente durante el apogeo de los estudios centrados en el análisis de la conducta. Es solamente las últimas décadas que han resurgido importantes cuestiones e investigaciones referidas al tema, aunque no son muchas las publicaciones acerca del autoconcepto en un periodo largo de tiempo (Marsh, 2005).

Uno de las primeras dificultades en el tema que nos ocupa en la misma definición del autoconcepto y su delimitación frente a otros términos relacionados como la autorreferencia, la autoestima, el si mismo, la autoeficacia, etc. (Wondimu y Ahmed, 2006).

Se encuentra un consenso bastante general para definir el autoconcepto como la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en tres dimensiones básicas: cognitiva, afectiva y comportamental (Burns, 1990). “También hay coincidencia para considerar que el autoconcepto se construye a través de las experiencias y de las relaciones con el entorno, siendo muy relevantes tanto las respuestas del uno mismo, como las de las de personas significativas” (L’Ecuyer, 1985, Ballester, March y Orte, 2006, pág. 7). Por ejemplo, autores relevantes en la materia como Harter (1990), definen el autoconcepto como las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo, y Kalish

(1983) considera que el autoconcepto se puede definir como la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan (Amezcuca y Pichardo, 2000).

La mayoría de los autores asocia el término autoconcepto a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo, y utilizan la denominación de autoestima para los aspectos evaluativo-afectivos. Sin embargo la distinción no es siempre fácil.

Así, Cardenal y Fierro (2003) han definido el autoconcepto como un conjunto de juicios, tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, y consideran que el autoconcepto expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma. Como señalan Garaigordobil y Durá (2006), aunque a menudo se utilizan de manera equivalente autoconcepto y autoestima, ésta en rigor constituye el elemento valorativo del autoconcepto, del autoconocimiento.

Para otros autores la diferenciación entre autoconcepto y autoestima se encuentra en la concepción de “dimensiones” frente a la de un “constructo global”. Así para algunas perspectivas el autoconcepto se refiere a la percepción de uno mismo en dominios específicos, mientras que la autoestima es el elemento global del autoconcepto, también denominado autoestima global (Marsh y Craven, 2006, Pajares y Schunk, 2001). No obstante, desde nuestro punto de vista esta distinción no parece muy adecuada ya que la autoestima también es genérica, componiéndose de variadas dimensiones. Sobre esta diferenciación volveremos más adelante.

Asociado a estos constructos también aparece la autoeficacia, elemento que juega un papel central en la teoría de Bandura (1982, 1989, 1997), este concepto también es definido como una evaluación, pero más específica, se refiere a la confianza personal respecto a las habilidades propias. El sujeto evalúa la efectividad de sus acciones, y la compara con la eficacia percibida en los otros, a la vez que recibe información de los demás acerca de su propia competencia. Aunque Bandura lo plantea en términos de una perspectiva, de una sensación más o menos optimista sobre las propias competencias, y se ha aplicado particularmente a los procesos afectivos y sociales, hay que decir que la distinción entre lo que es social, afectivo y cognitivo no está tan clara, de forma que autoconcepto y autoeficacia pueden solaparse con cierta facilidad.

En cuanto a la construcción del autoconcepto, éste es el resultado, por un lado, de comparaciones entre las diferentes dimensiones dentro de los individuos, por ejemplo, las comparaciones de los estudiantes entre sus percepciones de habilidad verbal y matemáticas (Marsh, 1986), y por otro lado, los estudiantes también forman su autoconcepto académico a través de la percepción que tienen de sus propias capacidades en comparación a la percepción que tienen de las habilidades de los demás en un contexto determinado.

2.2.1.3. Modelos teóricos de la estructura del autoconcepto

El autoconcepto ha sido descrito a través de cuatro modelos diferentes: nomotético, jerárquico, taxonómica y compensatorios (Byrne, 1984, Strein, 1993). El modelo nomotético, que de acuerdo a Soares y Soares (1983, Strein, 1993), promueve la idea de un autoconcepto general que guía el comportamiento, en lugar de múltiples dimensiones del autoconcepto que se aplican en diferentes contextos. Coopersmith (1967) y Rosemberg (1963) son considerados los principales representantes de éste modelo. Por el contrario, el

modelo jerárquico, se basa en gran medida en los planteamientos de Shavelson, Hubner y Stanton, (1976), quienes representan el autoconcepto de manera multidimensional. En este modelo, dominios específicos del autoconcepto (por ejemplo autoconcepto académico, y autoconcepto físico) bajo un autoconcepto más amplio, general. En esta jerarquía este autoconcepto general, definido como la autopercepción de sí mismo, se cree que es más estable que los dominios específicos del autoconcepto, que son más dependientes del contexto.

Estrechamente relacionado con el modelo jerárquico se encuentra el modelo taxonómico del autoconcepto. Según este modelo, el autoconcepto también es multidimensional, pero aquí las dimensiones son conceptualizadas de manera independientes unas a otras (Soares y Soares, 1983, Strein, 1993). Por último hay que señalar el modelo compensatorio. Éste también es multidimensional y apoya la idea de un autoconcepto general (Byrne, 1984, Strein, 1993). Pero a diferencia de los otros modelos, el modelo compensatorio sugiere que los componentes están inversamente relacionados, en lugar de relacionados proporcionalmente o no relacionados. Es decir, una persona puede tener un bajo autoconcepto en un dominio, pero compensar con un alto autoconcepto en otro dominio.

De estos cuatro modelos del autoconcepto, el que ha recibido más apoyo empírico es el modelo jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), (Byrne y Shavelson, 1986, Marsh, 1990, Marsh y Craven, 2006, Marsh, Craven y Debus, 1991, Moritz, Read, Clark, Callahan y Albaugh, 2009). A continuación presentamos la revisión de los principales trabajos sobre la adecuación y pertinencia de las dos principales orientaciones en este ámbito, el enfoque unidimensional y el multidimensional.

Enfoque unidimensional del autoconcepto

Los enfoques unidimensionales del autoconcepto sugieren que este constructo es consistente en los diferentes dominios de la conducta humana. Esto implica, por ejemplo, que, en las intervenciones académicas, el autoconcepto general es la variable estable predictora de dominios específicos. Esta orientación es evidente entre los investigadores más destacados desde la década de 1960 a mediados de la década de 1980, quienes centran su atención en los aspectos comunes, más que en las diferentes respuestas de los individuos, planteando una única dimensión, como la medida por Rosenberg (1963) o la defendida por Coopersmith (1967, García, Musitu y Veiga, 2006). De la misma manera, Coopersmith, (1967) y Marx y Winne (1978), argumentaron que autoconcepto era una construcción de unidimensional, que las posibles dimensiones del autoconcepto estaban dominadas fuertemente por un factor general.

Basado en sus observaciones con el inventario de Self-Esteem de Coopersmith – un instrumento que pretende ser unidimensional y llegó a ser utilizado ampliamente – Coopersmith (1967) sostuvo que los niños y preadolescentes hacen poca distinción acerca de su mérito en diferentes áreas de experiencia o, si se realizan esas distinciones, se realizan en el contexto de la evaluación general, por lo que lo importante es el mérito general que los niños/as logren construir. En esta línea, Marx y Winne (1978, pág. 900, en O'Mara, 2008, pág. 18), después de una investigación sobre los tres instrumentos del autoconcepto que lideraron este período llegaron a la conclusión que “el autoconcepto parecía más un concepto unitario que dividido en distintos dominios”. Apoyando esta tesis los resultados de Byrne (1984) señalan la incapacidad para lograr la validez discriminante entre las dimensiones supuestas del autoconcepto. Sin embargo, como señala O'Mara,

(2008, pág. 18) “estos resultados se deben probablemente a las dificultades derivadas de una limitada medida de las mismas, más que una falta real de diferencias entre las distintas dimensiones del constructo”.

Modelo multidimensional del auto-concepto.

Frente a estos clásicos estudios de la teoría y medición del autoconcepto, analizaremos la propuesta de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) sobre un enfoque multidimensional y jerárquico del autoconcepto, fundamental para el desarrollo de las investigaciones posteriores respecto a este constructo (Marsh y Hattie, 1996). Éstas muestran que la propuesta jerárquica es consistente y que estos componentes específicos del autoconcepto (social, académico, físico y emocional), son altamente diferenciables (Marsh y Craven, 1997). Por multidimensionalidad se entiende que el autoconcepto presenta diversos constructos o aspectos relacionados, pero distinguibles. De esta forma, las diversas dimensiones suelen aparecer como factores en escalas revisadas mediante análisis factorial.

Uno de los primeros autores que describió empíricamente el autoconcepto como un constructo multidimensional fue Fitts (1965), quien le atribuyó tres componentes internos (identidad, autosatisfacción y conducta) y cinco externos (físico, moral, personal, familiar y social) (García y Musitu, 1999).

Posteriormente el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), fue un hito en el renacimiento de las investigaciones en autoconcepto. Estos autores señalaron importantes deficiencias en los estudios del autoconcepto, referidas a problemas de definición, medición e interpretación. Sin embargo, a diferencia de otras publicaciones más pesimistas

del estado de las investigaciones en autoconcepto, Shavelson y colaboradores (1976), desarrollaron un enfoque constructivo, cuyos objetivos fueron :

- a).- desarrollar de una definición del autoconcepto a partir de las definiciones existentes,
- b).- revisar algunas fases en la validación de una interpretación del constructo con puntajes de un test y c).- aplicar estas fases en el análisis de cinco instrumentos de medición del autoconcepto (Marsh, 2005).

En cuanto a la definición teórica del autoconcepto, los autores pusieron su énfasis en la red de contenidos nomológicos existente entre las diferentes dimensiones del autoconcepto. (Marsh, 2005). Por ejemplo, dividieron el autoconcepto en componentes académicos y social, dentro de ellos los dominios académicos y los subdominios social y físico son los más estudiados (Marsh, 2005).

Shavelson, Hubner y Stanton (1976, Marsh, 2005) definen siete características básicas del autoconcepto:

- 1).- Está organizado o estructurado, esto significa que las personas categorizan la información que reciben acerca del mundo y de sí mismos y utilizan estas categorías para representarse a sí mismos.
- 2).- Es multidimensional, está compuesto por dimensiones y estas en particular reflejan a la personas y el sistema de categorías adoptado por un individuo en particular o por un grupo de individuos.
- 3).- Su estructura es jerárquica, con la percepción de la conducta personal en situaciones específicas que está en la base de la jerarquía, inferencias acerca de diversos dominios (Ejemplo social, físico y académico) en la mitad de la estructura jerárquica y el autoconcepto global en la cima.

- 4).- El autoconcepto global es estable, el autoconcepto incrementa en la medida que se asciende en la jerarquía de los dominios.
- 5).- El autoconcepto incrementaría su multidimensionalidad en la medida que se avanza de la infancia a la adultez.
- 6).- Tiene un carácter descriptivo y uno evaluativo, de cómo los individuos se describirían a sí mismos. Esta evaluación sería en algunas circunstancias ideal, una reflexión personal, relativa a la comparación con los pares, las expectativas de otros.
También existirían diferencias con las dimensiones específicas del autoconcepto.
- 7).- Es diferenciable de otros constructos con los cuales está relacionado teóricamente (habilidades académicas, autocontrol, habilidades sociales, físicas, entre otros).

Además, como ya se ha señalado el autoconcepto global, podría dividirse en autoconcepto académico y autoconcepto no académico. El primero está dividido en áreas particulares tales como matemáticas, inglés, lenguaje y el segundo en tres áreas básicas, social, emocional y físico, cada una dividida en otras habilidades específicas (Marsh, 2005)

2.2.1.4. El autoconcepto en el ámbito académico

Sisto y Martinelli (2004), afirman que el autoconcepto es un producto de la interacción entre la persona y su medio ambiente durante su proceso de construcción social y ciclo de vida, acompañada de una evaluación de sus capacidades, realizaciones, experiencias y representaciones (Fernández, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernández, 2005). Por ello hay que afirmar que la escuela se presenta como una de las más importantes instituciones sociales para hacer la mediación entre el individuo y la sociedad. Así, “la institución escolar interviene no sólo en la transmisión del saber científico organizado culturalmente, como influencia en todos los aspectos relativos a los procesos

de socialización y individuación del estudiante, sobre todo en lo que se refiere al autoconcepto, a la autoestima y a la construcción de autonomía del estudiante” (Cubero y Moreno, 1995, Fernández, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernández, 2005, pág. 17).

En el contexto académico, el desempeño del estudiante en las actividades propuestas de la escuela es interpretado como un preanuncio de las capacidades y de su potencial productivo, siendo el autoconcepto escolar definido, de acuerdo a Simoes (1997), como el universo de representaciones que el estudiante tiene de sus habilidades, de sus realizaciones escolares, bien como las evaluaciones que él hace de esas mismas capacidades y realizaciones. Las vivencias de este proceso son percibidas de forma positiva o negativa. “Mientras el estudiante es solicitado para ejecutar las tareas propuestas y se siente capaz y habilitado para eso, desarrolla el sentido de realización y construye una visión más positiva de sí mismo, lo que influencia su motivación y sus actitudes en relación al estudio” (Costa, 2001, Jacob, 2001, Fernandes, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernández, 2005, pág. 17).

Fernández, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernández (2005), encontraron en su estudio con niños/as brasileños que el autoconcepto personal y el autoconcepto social fue alto en los niños y las niñas que mostraron mayor autoconcepto escolar. Los varones presentaron una incidencia más alta en rasgos de neuroticismo y sociabilidad, mientras las niñas mostraron una concentración más alta del rasgo psicoticismo.

Diversas investigaciones han encontrado que para la población general, el autoconcepto y logro son recíprocos e interactivos en su construcción, lo que da como

resultado que un autoconcepto positivo promueve un logro positivo y logro promueve autoconcepto positivo (Hamachek, 1995, Pajares y Schunk, 2001, Strein, 1993).

Además, el vínculo entre autoconcepto y logro es más fuerte cuando más específicos son los dominios del autoconcepto (Pajares y Schunk, 2001, Strein, 1993).

Peralta y Sánchez (2003) encontraron una asociación significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico general, rendimiento académico en lengua y en matemáticas. García (2004), estudió los factores cognitivos, motivacionales y autoconcepto, en relación al rendimiento académico encontrando, que el autoconcepto académico se identifica como variable predictora más importante, seguida por tres factores de motivación: valor de la tarea, creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento. Respecto al género, se encontró diferencias significativas en valor de la tarea y ansiedad, a favor de las mujeres. Vicuña (2005) investigó la motivación de logro y el autoconcepto en estudiantes universitarios, encontrando que el autoconcepto como significado del sí mismo, carente del valor que se atribuye a cada quien, es independiente de los componentes de la motivación de afiliación, poder y logro.

El autoconcepto también se relaciona indirectamente con logro a través de su poder e influencia para predecir el valor que un estudiante le da a un tema de interés en la selección de un curso, la elección de una carrera y en última instancia la productividad en la vida adulta (Muldoon y Reilly, 2003, Osipow, 1983, Tenenbaum y Leaper, 2003 en Moritz, Read, Clark, Callahan y Albaugh, 2009).

2.2.1.5. El autoconcepto en alumnos aventajados y no aventajados académicamente

Los estudios respecto al autoconcepto de estudiantes aventajados muestran resultados mixtos. Saylor y Brookshire (1993) examinaron a los estudiantes de octavo grado y los compararon con estudiantes aventajados académicamente, es decir estudiantes con mayor nivel intelectual y académico en aulas de cursos superiores (por lo tanto, más jóvenes). Utilizando una escala compuesta de 6 ítems, como una medida de global autoconcepto, encontraron que tanto los estudiantes acelerados y los estudiantes en las clases de superdotados tenían una mayor puntuación global autoconcepto que los estudiantes en las clases regulares.

En un estudio posterior de los estudiantes en las escuelas de alta selectividad para estudiantes dotados académicamente en Australia, Gross (1996) encontró que los estudiantes acelerados tenían un autoconcepto más alto que los estudiantes no acelerados.

Otros investigadores, como Swiatek y Benbow (1991) no encontraron ninguna diferencia entre el autoconcepto de estudiantes acelerados y no acelerados. Lupkowski, Whitmore, Ramsay (1992) observan diferencias en las puntuaciones de autoestima (medidas por el inventario de Self-Esteem de Coopersmith) de estudiantes novatos de universidad antes y después de su primer semestre en la universidad. Del mismo modo, Robinson y Janos (1986) observan que la adaptación psicosocial de los primeros participantes de la Universidad era comparable a pares igualmente talentosos que estaban todavía en la escuela secundaria y estudiantes universitarios de la edad regular. (Hoogeveen, van Hell y Verhoeven, 2009).

Los resultados contradictorios de los investigadores que examinan el efecto de la aceleración en el autoconcepto pueden estar relacionados con la definición y medición de autoconcepto. La mayoría de los estudios evalúan el autoconcepto global de estudiantes, aunque la mayoría de las teorías asume que el autoconcepto es un constructo multidimensional.

En un metanálisis del autoconcepto de niños superdotados, Hoge y Renzulli (1993) encontraron que los niños superdotados tenían puntuaciones de autoconcepto ligeramente más altas que el promedio de los niños, pero un desglose por cinco tipos de dimensiones del autoconcepto mostraron resultados diferentes para las cinco factores.

Los niños superdotados tenían un autoconcepto académico más positivo y un autoconcepto global ligeramente más positivo que los niños con nivel de inteligencia promedio. Sin embargo, el autoconcepto social de los niños superdotados no era diferente del de los niños promedio, aunque su autoconcepto físico era más negativo que el promedio de los niños (Hoogeveen, van Hell y Verhoeven, 2009).

Una posible explicación para este hallazgo puede encontrarse en el efecto de “grandes peces, poco estanque”, presentado por Marsh (1987). En sus estudios examinando el autoconcepto de estudiantes académicamente avanzados en programas de educación para dotados, encontró que éstos tienden a mostrar una disminución en autoconcepto de los alumnos superdotados, una vez que están matriculados en un tipo específico de educación. La disminución del autoconcepto de estudiantes en programas educativos especiales para niños superdotados puede estar relacionado con este efecto “Grandes peces poco estanque”, al encontrarse ellos compartiendo con niños de características intelectuales similares y no con los niños/as en donde ellos sobresalían por sus habilidades y por lo tanto podían fortalecer su autoconcepto al comparar sus resultados con los de sus compañeros.

De esta forma, si los estudiantes talentosos se comparan con el promedio de estudiantes en su situación de aula normal, su autoconcepto será más positivo que cuando ellos se comparan con otros estudiantes superdotados que participan en el programa de educación especial. Marsh y Hau (2003) en una investigación intercultural amplia sobre este efecto, demostraron la generalidad de la teoría. Como los estudiantes participan en un programa especial para estudiantes superdotados fuera de sus aulas regulares, los estudiantes acelerados son designados como académicamente avanzados (por el hecho de ser acelerados) y se retiran de su clase original. Al estar en un grado superior con estudiantes de más edad, ahora comparan su comportamiento social con estudiantes mayores y (físicamente) más maduros, lo que puede llevar a un autoconcepto físico inferior, esto es lo que encuentran Hoge y Renzulli (1993). Esto significa que las medidas de autoconcepto global utilizadas en muchos estudios anteriores sobre el autoconcepto de estudiantes acelerados pueden ser confundidas por el carácter multidimensional del autoconcepto. Por ejemplo, un resultado de nula diferencia entre los alumnos acelerados y no acelerados en su autoconcepto global puede deberse a que los estudiantes adelantados de su nivel escolar por su capacidad de superdotados tienen un autoconcepto académico más positivo pero un autoconcepto físico inferior que los estudiantes no acelerados académicamente (Hoogeveen, van Hell y Verhoeven, 2009).

2.2.2. Estrategias de Aprendizaje

2.2.2.1. Concepto de estrategias de aprendizaje

El término estrategia de aprendizaje es uno de los constructos más utilizados en la psicología cognitiva actual, desde áreas distintas de nuestro campo, ya sea la psicología básica, evolutiva, evaluación o clínica. Además, el campo de estudio de las estrategias es en estos momentos un área de gran productividad dentro del marco de la investigación educativa a tenor del volumen de trabajos e informes de investigación publicados. La

mayoría de investigadores y teóricos de la educación sostienen la idea de que las capacidades mentales manifestadas por los sujetos representan únicamente una pequeña muestra de lo que podrían ser y, como consecuencia de ello, es posible enseñar a los sujetos estrategias de aprendizaje que mejoren su efectividad en los contextos educativos. (Soler y Alfonso, 1996). En cuanto a la definición de las estrategias de aprendizaje se han formulado diversas propuestas, las cuales enfatizan algunos de los procesos implicados en el procesamiento de información que realiza el aprendiz en la actividad de construir los saberes formales. En el recuadro N° 1 se hace referencia a las definiciones de estrategias de aprendizaje esbozadas por sus autores:

Algunas definiciones de estrategias de aprendizaje

RIGNEY (1978) concibe como operaciones y procedimientos que puede usar el estudiante para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos.

DERRY Y MURPHY (1986) concibe como un conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por un sujeto en una situación concreta de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos

WEINSTEIN Y MAYER (1986) como aquellas conductas y pensamientos que un sujeto utiliza durante el aprendizaje y que influyen en los procesos de codificación que éstos utilizan.

MONEREO (1991) como procedimientos de mediación cognitiva encargados por una parte de controlar la selección y ejecución de métodos y técnicas de estudio, y por otra de planificar, regular y evaluar los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los contenidos.

ROMAN (1990) como conjunto de procesos cognitivos secuencializados en un plan de acción y empleados por el estudiante para abordar con éxito una tarea de aprendizaje.

PUENTE (1994) como conjunto de acciones mentales y conductuales que utiliza el individuo en su proceso de adquisición del conocimiento.

BELTRAN Y BUENO (1996) Señalan que las estrategias de aprendizaje no son otra cosa que las operaciones del pensamiento enfrentando a la tarea del aprendizaje

RODRIGUEZ DE LOS RÍOS (2002) Señala que las estrategias son como las grandes herramientas del pensamiento que potencian y extienden su acción allá donde actúan. De la misma manera que las herramientas físicas potencian de forma incalculable la acción física del hombre, las herramientas mentales potencian la acción del pensamiento hacia límites increíbles, de ahí el nombre que algunos especialistas han dado a las estrategias llamándolas inteligencia ampliada.

Para efectos de nuestra investigación asumiremos como definición de estrategias de aprendizaje *el conjunto de procedimientos o habilidades que el alumno posee y emplea en forma flexible para aprender y recordar la información, afectando los procesos de adquisición, almacenamiento y utilización de la información.*

Según Beltrán y Bueno (1997) las estrategias de aprendizaje no son otra cosa que las operaciones del pensamiento enfrentando a la tarea del aprendizaje. Podemos imaginarlas como las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando éste tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas. Ahora bien, como el aprendizaje es, en realidad, la huella del pensamiento, se podría afirmar que la calidad del aprendizaje pasa no tanto por la calidad de las actividades del profesor cuanto por la calidad de las acciones del estudiante. Y es que si el estudiante, cualquiera que sea la calidad de la instrucción, se limita a repetir o reproducir los conocimientos, el aprendizaje será meramente repetitivo. Y si el estudiante selecciona, organiza y elabora los conocimientos, el aprendizaje deja de ser repetitivo para ser constructivo y significativo.

2.2.2.2. Características de las estrategias de aprendizaje

Según Soler y Alfonso (1996) las características más importantes de las estrategias de aprendizaje son:

- Una capacidad, aptitud o competencia mental
- El estudiante puede ser consciente o no, de que la posee
- Está almacenada en un lugar especial de la memoria a largo plazo.
- Se aprende, luego es enseñable
- Necesita de determinados desarrollos cerebrales

- Es dinámica, cambiable, flexible en función de un objetivo
- Dirige, ordena, supervisa, etc., grupos de habilidades concretas que cada sujeto posee (es una habilidad de habilidades)
- Funciona como una habilidad de orden superior
- Un sujeto la posee cuando es capaz de resolver eficazmente un problema repetidamente.
- Permiten organizar e integrar la información de manera efectiva para la adquisición y utilización del conocimiento.

2.2.2.3. Naturaleza de las estrategias de aprendizaje

Según Díaz Barriga y Hernández (1998):

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

2.2.2.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

En la literatura sobre la temática de estrategias de aprendizaje existen varias clasificaciones (Román y Gallego, 1994; Beltrán y Bueno, 1997, etc). A continuación describiremos las de Román y Gallego (1994).

Román y Gallego clasifican a las estrategias en: *Estrategias de adquisición de información, estrategias de codificación de información, estrategias de recuperación de información, estrategias de apoyo al procesamiento.*

A continuación desarrollaremos las características de cada estrategia.

1) Estrategias de Adquisición de Información.

Según el modelo de *Atkinson y Shiffrin (1968)*, el primer paso para adquirir información es atender. Parece que los *procesos atencionales*, son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al Registro Sensorial. A continuación, una vez atendida lo más probable es que se pongan en marcha los *procesos de repetición*, encargados de llevar la información (transformarla y transportarla), junto con los atencionales y en interacción con ellos, desde el Registro Sensorial a la Memoria a Corto Plazo (MCP).

Pues bien, en el ámbito de la adquisición se han venido constatando dos tipos de estrategias de procesamiento; aquellas que favorecen el control o dirección de la *atención*, y aquellas que optimizan los procesos de *repetición*.

a) Estrategias atencionales

La enseñanza-aprendizaje de éstas se dirige a favorecer los procesos atencionales y, mediante ellos, el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto. Dentro de las atencionales, se distinguen las de exploración y las de fragmentación.

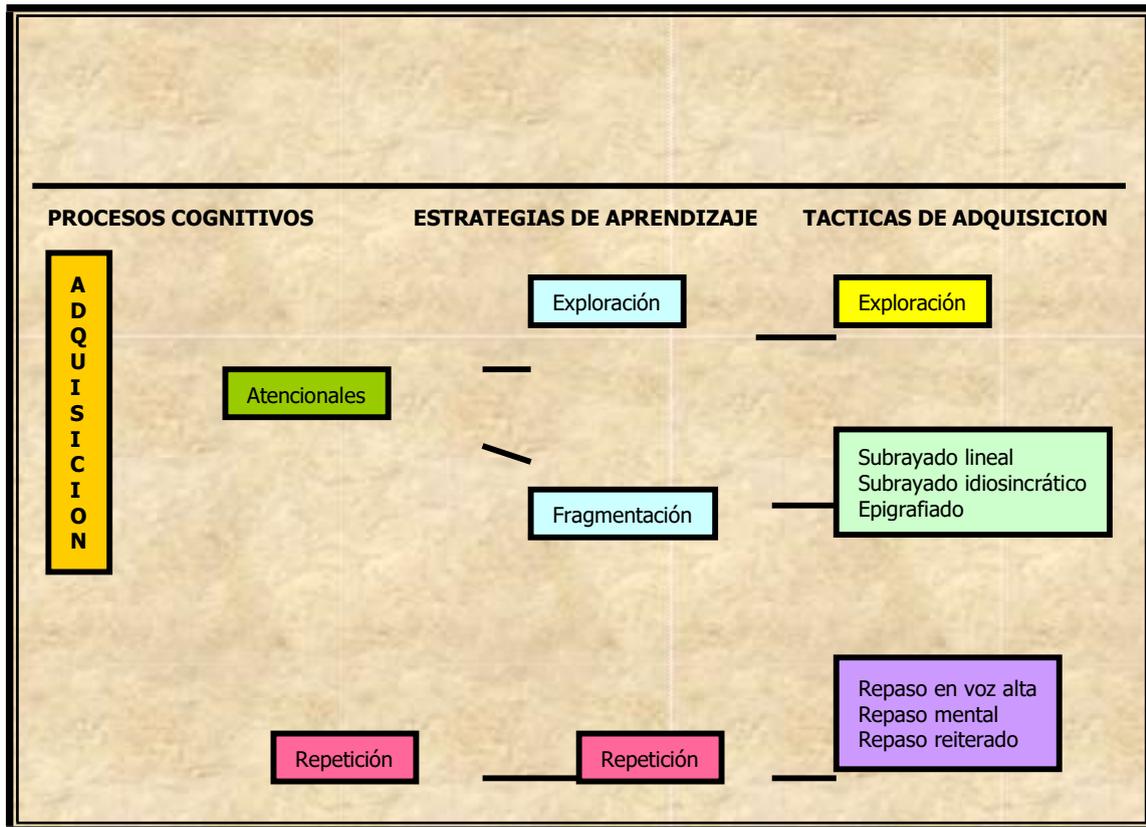
Se recomienda utilizar *estrategias de exploración* cuando la “base de conocimientos” previa sobre el material verbal que se haya de aprender sea grande, cuando las “metas u objetivos” del aprendizaje no sean claros, y cuando el material verbal disponible para el estudio no esté “bien organizado”. La táctica de estudio consiste en leer superficial y/o intermitentemente todo el material verbal, centrándose sólo en aquellos aspectos que cada estudiante hipotice o discrimine como relevantes.

En cambio es aconsejable utilizar *estrategias de fragmentación* cuando los “conocimientos previos” acerca del tema objeto de aprendizaje sea pobre, cuando las “metas u objetivos” estén claros, y cuando el material de trabajo esté bien organizado. Son tácticas de fragmentación identificadas por la escala según los resultados del análisis factorial:

- *Subrayado, lineal y/o subrayado idiosincrático*, del término o conjunto de términos que en cada párrafo o párrafos se consideren más relevantes, y/o

- *Epigrafiado* de aquellos cuerpos de conocimientos que no tengan este tipo de “indicadores” en el libro o artículo. Un resultado claro de la fragmentación del texto, mediante estas tácticas, es el descubrimiento de su sentido lógico y psicológico; o dicho de otra manera: organizando el texto al estilo ausubeliano.

Clasificación de las estrategias de adquisición de información



b) *Estrategias de Repetición*

Dentro del esquema general de procesamiento, la repetición tiene una función de hacer durar y/o hacer posible y facilitar el paso de la información a la Memoria a Largo Plazo (MLP).

Se emplean tales estrategias para repasar una y otra vez el material verbal a aprender, de las diversas formas que es posible hacerlo, y utilizando, simultáneamente, los receptores más variados: vista (lectura), oído (audición si se ha grabado anteriormente), cinestesia-motriz (escribiendo), boca (diciendo en alta voz) y/o mente (pensando en ello, “diciéndolo” mentalmente). La escala identifica operativamente tres tácticas de repetición: *repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado*.

Según el análisis factorial, la Escala de Estrategias de Adquisición, es capaz de identificar, a través de sus 20 ítems, un total de siete maneras o procedimientos (siete factores) para manejar u optimizar los procesos de atención y repetición.

Diez ítems de la escala identifican qué son, cómo pueden utilizarse y dónde aplicar las *estrategias de repetición*. Cuatro miden el uso del “repaso en voz alta”, cuatro el “repaso mental” y dos el “repaso reiterado”.

Y por otra parte, tres ítems hacen lo mismo respecto a las *estrategias de exploración*. Siete cumplen el mismo papel para las *estrategias de fragmentación*; dos de éstos miden el uso del “subrayado lineal” tres el “subrayado idiosincrático” y dos el “epigrafiado”.

2) *Estrategias de Codificación de Información*

El paso de la información de la MCP a la MLP requiere, además de los procesos de atención y repetición vistos anteriormente, activar procesos de codificación. La elaboración (superficial y/o profunda) y la organización más sofisticada de la información, conectan ésta con los conocimientos previos integrándola en estructuras de significado más amplias (formas de representación) que, constituyen la llamada, por unos, estructura cognitiva y, por otros, base de conocimientos.

Codificar en general es traducir a un código y/o de un código. El proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento más o menos profundos – y, de acuerdo con éstos se aproxima más o menos a la comprensión, al significado. Se han venido reconociendo estrategias de codificación en el uso de :

- (a) *nemotecnias* (Bransford y Stein, 1987), en las cuales la forma de representación del conocimiento es predominantemente verbal y pocas veces icónica,
- (b) *elaboraciones* de diverso tipo y en las diversas...
- (c) *organizaciones* de la información

Los tres grupos de estrategias (*nemotecnias*, *elaboración* y *organización*) suponen codificaciones más o menos profundas y, en consecuencia, producen o dan lugar a un procesamiento de mayor o menor profundidad. Las estrategias de codificación profunda o compleja precisan de más tiempo y esfuerzo. Unas y otras, no obstante, pueden hacer que la información sea almacenada a largo plazo. La diferencia reside en que las segundas confieren un mayor grado o nivel de “significación” a la información.

c) *Estrategias de nemotecnización*

Utilizar nemotecnias para un aprendizaje supone una codificación superficial o elemental, sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento.

La información puede ser reducida a una palabra – clave (*raugh* y *Atkinson* las popularizaron en el aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera), o pueden organizarse los elementos a aprender en forma de siglas , rimas, frases, etc, es decir, utilizando medios nemotécnicos. Nuestro trabajo pone de manifiesto empíricamente la utilización de esas nemotecnias:

- Acrónimos y/o Acrósticos*
- Rimas y/o Muletillas*
- Loci* y
- Palabra-clave*

d) ***Estrategias de elaboración***

Weinstein y Mayer (1986) distinguen dos niveles de elaboración; el simple, basado en la asociación intra material a aprender, y el complejo que lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del individuo. El almacenamiento duradero parece depender más de la elaboración y/u organización de la información que de las nemotecnias.

Ahora bien, la elaboración de la información puede tener lugar de muchas maneras (tácticas):

- Estableciendo *relaciones* entre los contenidos de un texto, entre éstos y lo que uno sabe, etc;
- Construyendo *imágenes visuales* a partir de la información;
- Elaborando *metáforas* o analogías a partir de lo estudiado;
- Buscando *aplicaciones* posibles de aquellos contenidos que se están procesando al campo escolar, laboral, personal o social;
- Haciéndose *autopreguntas* o preguntas cuyas respuestas tendrían que poner en evidencia lo fundamental de cada parte de un texto o elaborando “inferencias”, conclusiones deducidas o inducidas tomando como base juicios, principios, datos e informaciones presentes en el texto estudiado;
- *Parafraseando*

Establecer ***relaciones*** de distinto tipo constituye una estrategia de elaboración. Puede llevarse a cabo mediante tácticas diversas, algunas de ellas identificadas por nuestra escala: imágenes, metáforas, aplicaciones, relaciones intratexto y relaciones compartidas, buscadas en interacción con los demás.

La investigación al respecto revela que formularse *autopreguntas* es asimismo un mecanismo eficaz para el procesamiento profundo. Por otra parte, codificar la información extrayendo “inferencias” a partir de los contenidos de un texto dado, parece compartir procesos con las autopreguntas o viceversa, ya que el análisis factorial ha definido un solo factor con ambos tipos de estrategias.

Parafrasear constituye un indicador válido de comprensión; en general, parafrasear supone transformar una estructura dada de significado en diversas estructuras de superficie. Es decir expresar las ideas del autor con palabras propias del estudiante.

e) *Estrategias de organización*

Las estrategias de organización podrían considerarse como un tipo especial de elaboración o una fase superior de la misma. Hacen que la información sea todavía más significativa (relacionada con lo que el sujeto sabe e integrada en su estructura cognitiva) y más manejable (reducida de tamaño) para el estudiante.

La organización de información previamente elaborada, tiene lugar según las características del estudiante, la naturaleza de la materia, de acuerdo con las ayudas disponibles, etc, y pueden llevarse a cabo:

- Mediante *agrupamientos* diversos (resúmenes, esquemas, secuencias lógicas – causa efecto, problema/solución, comparación/contraste.. -, secuencias temporales...);
- Construyendo *mapas* (“mapeo” de Armbruster y Anderson, “mapas” conceptuales de Novack, “reticulación” de Dansereau...); y

- Diseñando *diagramas* (matrices “cartesianas”, diagramas de flujo, o del tipo de “diagramas en V”, entre otras.

Es aconsejable “iconografiar” siempre que el volumen de contenidos a aprender sea grande y no se encuentren relaciones con los conocimientos previos. En estos casos la información puede ser reducida a un dibujo, a un gráfico o ícono (Wood, 1987).

Los 46 ítems de la Escala de Estrategias de Codificación de Información pueden identificar conceptual y operativamente, según el análisis factorial, un total de 13 estrategias (13 factores) para manejar u optimizar los procesos de codificación.

Cuatro ítems de la escala identifican qué son, cómo pueden utilizarse y dónde aplicar las *estrategias de nemotecnización* de la información.

Veintisiete hacen lo mismo respecto de las *estrategias de elaboración*. De ellos, siete miden dos tipos de relaciones (intracontenido y compartidas); tres, imágenes; dos, metáforas; seis, aplicaciones; cinco, autopreguntas; y cuatro, parafraseado.

Finalmente, 15 ítems de la escala son utilizados para identificar qué son, cómo pueden utilizarse y dónde aplicar las *estrategias de organización*. De ellos, seis miden el uso de agrupamientos; dos, el de secuencias; dos, el de mapas conceptuales; tres, el de diagramas y dos miden iconografiado.

3) *Estrategias de Recuperación de Información*

Uno de los factores o variables que explican la conducta de un individuo es información ya procesada. El sistema cognitivo necesita pues, contar con la capacidad de recuperación o de recuerdo de ese conocimiento almacenado en la MLP.

La estructura subyacente a la escala subyacente a la escala hipotetizada fue ampliamente confirmada por los análisis (*Gallego y Román, 1991*).

La escala identifica y evalúa en qué medida los estudiantes utilizan Estrategias de Recuperación, es decir, aquéllas que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta; dicho de otra manera aquéllas que le sirven para manipular (optimizar) los procesos cognitivos de recuperación o recuerdo mediante *sistemas de búsqueda y/o generación de respuesta*.

f) *Estrategias de búsqueda*

Las estrategias para la búsqueda de la información almacenada se hallan básicamente condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, resultado a su vez de las estrategias de codificación. La calidad de los “esquemas” (estructuras abstractas de conocimientos) elaborados constituyen, pues, el campo de búsqueda. En consecuencia, las tácticas de búsqueda que tiene lugar en un individuo guardan correspondencia con los utilizados por el mismo para la codificación.

Las estrategias de búsqueda sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas en la MLP. Fundamentalmente, en este campo, se han venido constatando dos estrategias:

□ *Búsqueda de codificaciones* de acuerdo con el principio de la codificación específica de Tulving, y

□ *Búsqueda de indicios* en el sentido que a esta etiqueta da el mismo autor.

g) *Estrategias de generación de respuesta*

La generación de una respuesta debidamente realizada puede garantizar la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a la situación. Las tácticas para ello pueden adoptar una disposición secuencial:

□ *Libre asociación*

□ *Ordenación* de los conceptos recuperados por libre asociación y

□ *Redacción*, “dicción” o también “ejecución” (hacer, aplicar, transferir...) de lo ordenado.

La Escala de Estrategias de Recuperación es capaz de identificar (conceptual u operativamente), a través de sus 18 ítems, un total de cuatro maneras (cuatro factores) o procedimientos de búsqueda y generación de respuesta para manejar los procesos de evocación: Búsqueda de codificaciones, Búsqueda de indicios, Planificación de respuesta y Respuesta escrita.

Cinco ítems de la escala identifican qué son, cómo pueden utilizarse y dónde aplicar las *estrategias de búsqueda de indicios* de la información.

Cinco hacen lo mismo con relación a las *estrategias de búsqueda de codificaciones*.

Cinco lo hacen para las *estrategias de planificación de respuesta*.

Finalmente, tres ítems de la escala son utilizados para identificar qué son, cómo pueden utilizarse y dónde aplicar las *estrategias de respuesta escrita*.

4) *Escala de Estrategias de Apoyo al procesamiento*

Durante el tiempo que dura el procesamiento de información, otros procesos de naturaleza metacognitiva y no-cognitiva, los de *apoyo*, optimizan, son neutrales o entorpecen el funcionamiento de las estrategias y tácticas que les ayuden a “manejar” sus *procesos de apoyo*.

Las estrategias de apoyo “apoyan”, ayudan y potencian el rendimiento de las de adquisición, de las de codificación y de las de recuperación, incrementando la motivación, la autoestima, la atención... Garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. De ahí que para llevar a cabo el procesamiento y recuperación de información sea imprescindible su identificación y correcto manejo.

Durante la última década ha tenido lugar un reconocimiento importante de dos tipos de estrategias de apoyo: las sociales (*Pascual, 1990*) y las afectivas (*Rubio, 1991*). *Roman y Gallego (1994)* incluyen también un tercer grupo: las metacognitivas (*Flavell, 1981*), porque al realizar su función de control y dirección de las cognitivas, pueden ser consideradas, en cierta medida, como de “apoyo”.

Realmente parece que existen dos categorías o tipos de control sobre las estrategias primarias o básicas (*Weinstein y Mayer, 1986*).

Un *control metacognitivo* que conduce al alumno lúcidamente desde el principio hasta el fin de su proceso de aprendizaje: estableciendo objetivos de aprendizaje, controlando el grado en que las va adquiriendo y, a ser posible, modificando los procesos correspondientes.

Y un *control* de los procesos o estados *afectivos*, tales como los estados de ansiedad, las expectativas, la atención (contradistractoras).. cuya importancia, por otra parte, se pone de manifiesto en el estudio y tratamiento, sobre todo, de la atención. Y en tercer lugar, un control de los procesos sociales, tales como la habilidad para obtener apoyo, evitar conflictos, cooperar, competir, motivar a otros...

Dada la mutua influencia entre los procesos afectivos y sociales se ha optado por distinguir simplemente dos grandes grupos para ser considerados entre las estrategias de apoyo: *estrategias metacognitivas* y *estrategias socioafectivas*.

h) Estrategias Metacognitivas

Hemos afirmado anteriormente que las estrategias metacognitivas suponen y apoyan, por una parte, el conocimiento que una persona tiene de los propios procesos, en general, y de estrategias cognitivas de aprendizaje, en particular y, por otra, la capacidad de manejo de las mismas.

Las de **autoconocimiento** puede verse acerca del: *qué* hacer (conocimiento declarativo), por ejemplo: un mapa conceptual; pero además se ha de saber *cómo* hacerlo (conocimiento procedimental); *cuándo* y *porqué* hacerlo (conocimiento condicional). Lo importante para el estudiante es, pues, (a) saber cuándo utilizar una estrategia; b) seleccionar la adecuada en cada momento y c) comprobar la eficacia de la estrategia utilizada.

El **automanejo** de los procesos de comprensión requiere:

- Establecer metas de aprendizaje para un material dado: *planificación*;
- Evaluar el grado en que se van consiguiendo : *evaluación* y
- Rectificar si no se alcanzan los objetivos planificados: *regulación*.

De acuerdo con los resultados de los AF, se identifican y evalúan tres estrategias metacognitivas:

1. *Autoconocimiento* de estrategias de adquisición, codificación y recuperación
2. *Automanejo de la planificación* y,
3. *Automanejo de la evaluación/regulación*

i) Estrategias Socioafectivas

Es indudable que los factores sociales están presentes en el nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas de autoeficacia, motivación, etc; incluso en el grado de ansiedad/relajación con que el alumno se dispone a trabajar. Ha sido la dificultad para separar todos estos campos, y no la decisión de ignorarlos, lo que ha determinado la etiqueta.

Un análisis sobre la naturaleza de todas ellas puede sugerir la afirmación de que, de una u otra forma, se dirigen a controlar, canalizar o reducir la ansiedad, los sentimientos de incompetencia, las expectativas de fracaso, la autoeficacia, el locus de control, la autoestima académica, etc, que suelen aparecer cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea compleja, larga y difícil de aprendizaje.

La autorrelajación, el autocontrol, la autoaplicación de autoinstrucciones positivas, escenas tranquilizadoras, detención de pensamiento, son habilidades que permiten a una persona controlar estados psicológicos como la “ansiedad”, las “expectativas desadaptadas” o la falta de “atención” que tanto entorpecen el procesamiento.

Son *estrategias afectivas* implicadas en cierta medida a lo largo de los procesos de adquisición, codificación y recuperación de información. Así, por ejemplo, se recomienda utilizar estrategias contradistractoras cuando estímulos distractores, procedentes del ambiente interno o del externo, perturben la concentración. Tácticas que han evidenciado su eficacia para autocontrolar y autodirigir los procesos atencionales del estudiante son, entre otras, el control-dirección de auto-instrucciones, autoimágenes, etc.

Las *estrategias sociales* se están convirtiendo en la actualidad en otro de los tópicos más investigados por psicólogos de la educación, por psicólogos clínicos y por psicólogos sociales. Estrategias sociales son todas aquellas que sirvan a un estudiante para obtener apoyo social, evitar conflictos interpersonales, cooperar y obtener cooperación, competir lealmente y motivar a otros. Así pues, la competencia social (componente mental) y la habilidad social (componente conductual) también apoyan el funcionamiento de las estrategias primarias o básicas de aprendizaje (*Román y Musitu, 1988*).

El estudiante también necesita disponer de otras estrategias de apoyo, las llamadas *estrategias motivacionales*. Es importante saber manejar un buen bagaje de estimulaciones (palabras, autoinstrucciones, imágenes, fantasías, etc) que aplicándose las a sí mismo en el momento y lugar oportuno y de manera adecuada, le sirvan para activar, regular y mantener su conducta de estudio.

La Escala de Estrategias de Apoyo es capaz de identificar (conceptual y operativamente), a través de sus 35 ítems, un total de 9 estrategias (nueve factores en el análisis factorial).

Diecisiete ítems de la escala identifican qué son, cómo pueden utilizarse y dónde aplicar las *estrategias metacognitivas*. De ellas, siete miden “autoconocimiento”, cuatro “automanejo/planificación; y seis, “automanejo/regulación-evaluación”.

Dieciocho ítems son utilizados para identificar qué son, cómo pueden emplearse y dónde aplicar las *estrategias socioafectivas*. De ellos, uno mide “autocontrol”, cinco, “autoinstrucciones”, tres “contradistractoras”, cinco, “motivacionales “ y cuatro, “interacciones sociales”.

2.2.2.5. Adquisición de las estrategias de aprendizaje

A partir de las investigaciones realizadas por J. Flavell y su grupo, a principios de los setenta, dirigidas a indagar lo que los niños pequeños eran capaces de hacer respecto al uso de estrategias de memoria, se encontraron algunos asuntos de relevancia singular que merece la pena comentar aquí. Se demostró por ejemplo, que desde etapas muy tempranas (aproximadamente desde los 7 años) los niños parecían ser capaces de utilizar,

sin ningún tipo de ayuda, estrategias de repaso de la información ante una tarea que las demandaba. También se demostró que unos años después (a los 9 o 10 años) los niños son capaces de utilizar, también de forma espontánea, una estrategia de categorización simple para recordar listas de cosas y objetos. Se demostró en varios estudios, que el uso de ambos tipos de estrategias al principio es titubeante, pero su aplicación mejora paulatinamente con la adquisición respecto a las estrategias, y con los años.

Un hallazgo más interesante fue revelar que los niños de edad preescolar ya eran capaces de utilizar los dos tipos de estrategias y beneficiarse de su recuerdo cuando se les enseñaba directamente a hacerlo. Las diferencias evolutivas entre estos niños y los que las utilizaban espontáneamente (diferencias reales de varios años), se diluían por completo cuando se establecía una comparación en su ejecución en tareas de recuerdo.

Otro asunto revelador encontrado en dichos estudios, fue demostrar la existencia de un patrón similar que describe la forma en que se adquieren estos recursos cognitivos. A través de varios trabajos (Flavell, 1970 citado en Díaz y Hernández, 1998), se evidenció que los niños en edad preescolar no utilizaban las estrategias mencionadas si no se les animaba directamente a hacerlo. Con base en ello, se logró demostrar que estos niños sí eran capaces de hacer uso de los procedimientos estratégicos y que no tenían ningún “déficit mediacional” (como generalmente se pensaba). El déficit era más bien de “producción”, puesto que podían utilizar las estrategias, aunque no de forma espontánea sino bajo condiciones de inducción. Sólo después, con la práctica de la estrategia, la deficiencia de producción desaparecía y los niños llegaban a mostrarse competentes para usar las estrategias a voluntad cuando fueran requeridas ante tareas de aprendizaje y recuerdo. Por tanto, parecen ocurrir tres grandes momentos en la adquisición de toda

actividad estratégica: primero, cuando no se tiene la competencia para producirla y utilizarla (déficit mediacional); segundo, cuando ya se es capaz de producirla pero no de utilizarla espontáneamente salvo para la ayuda de alguna actividad instigadora o inductora externa (déficit de producción), y tercero, cuando se es capaz de producirla y utilizarla a voluntad.

También en el campo de la metacognición se encontraron algunos datos relevantes, en el plano evolutivo. De nuevo fueron los trabajos de Flavell, junto con los de Brown, los iniciadores en este campo.

El campo de la metacognición se inició con el estudio de la metamemoria (conocimiento sobre lo que sabemos). En él Flavell demostró que los niños de nivel preescolar demostraron una cierta sensibilidad y conocimiento incipiente sobre su capacidad limitada para memorizar datos. De igual modo, se reveló que, junto con el desarrollo, ellos van empezando a comprender la influencia de las distintas variables metacognitivas (del sujeto, de la tarea, y de estrategias) implicadas en el uso de estrategias. Se ha documentado que la mejora del conocimiento metacognitivo se extiende hasta la adolescencia, para la mayoría de los dominios de aprendizaje.

Según Flavell, las diferencias en la edad, existentes en la capacidad metacognitiva, se deben a que los niños mayores poseen un caudal mayor de conocimientos, una mejor organización de la capacidad, pero, sobre todo, más destreza para utilizar esa información estratégicamente para fines específicos, porque se va estableciendo una vinculación cada vez más estrecha entre lo que se sabe y el conocimiento metacognitivo.

Garner y Alexander (1989) (Citados en Herrera y Ramírez, 2005) opinan que los pequeños no han desarrollado tal conocimiento porque aún no se han aproximado a reflexionar sobre el conocimiento y/o su cognición como objeto de conocimiento ante sus tareas académicas; algo que los mayores se han visto impelidos a hacer debido al gran número de tareas de aprendizaje intencional que ya han enfrentado en su vida escolar, las cuales funcionan como “catalizadores” y provocan la adquisición de este tipo de saberes.

En el campo asociado de la regulación de la memoria y el conocimiento (otra área importante de la metacognición) los trabajos de Brown y sus colaboradores fueron más fructíferos. Las investigaciones de Brown se asociaron de forma considerable con el campo de la comprensión y aprendizaje de textos, y se realizaron con una aproximación metodológica más sólida, dado que muchos de los anteriores trabajos fueron realizados con tareas simples y con una metodología basada fuertemente en el autorreporte (ambas líneas serán comentadas con más amplitud en un apartado posterior).

En el ámbito anterior de la metacognición parece haberse encontrado algunos datos de naturaleza evolutiva (se demostró que había una aparición relativamente temprana aunque incipiente de la conducta metacognitiva y que su desarrollo se prolonga con lentitud hasta la adolescencia). En las actividades relacionadas con la regulación y control en la ejecución del uso de las estrategias, su manifestación en los niños parece depender más del tipo de tareas y de la situación planteada, y no de la edad, al grado que estas conductas autorreguladoras pueden aparecer aun en niños con edades muy tempranas (siempre que las tareas que se les planteen no sean muy difíciles para ellos).

Por su parte, París y sus colaboradores han desarrollado una interpretación interesante sobre los factores que hacen posible la adquisición y uso de las estrategias. Ellos apelan a varios principios generales que los aprendices desarrollan progresivamente en la medida en que se involucran con distintos contextos y demandas donde se requieren las estrategias de aprendizaje.

El primero es el llamado principio de “agencia”, el cual se refiere a la toma de conciencia que logran los aprendices, con relación a la mejora que puede lograrse de los procesos de aprendizaje y memorización si se actúa intencional y voluntariamente sobre ellos, buscando optimizarlos. Esto quiere decir que los pequeños llegan a reconocer que no es lo mismo realizar un acto de aprendizaje accidental o incidental que uno intencional (este último involucra un esfuerzo cognitivo distinto). En ello va involucrado el papel activo del agente, quien actúa directamente por medio de ciertas acciones autodirigidas para optimizar su funcionamiento. En un principio, los adultos (padres o maestros) son los primeros modelos de agente activo que el niño reconoce, porque le enseñan (a través de situaciones de andamiaje) cómo conducirse activamente para mejorar su aprendizaje o su ejecución en alguna tarea de solución de problemas; más tarde, el niño logra entender que él puede desempeñar ese papel, y una vez que consigue interiorizarlo, llega a ser capaz de hacerlo por sí mismo.

El segundo principio se refiere al reconocimiento del niño del “propósito de aprender”, como una tarea cognitiva específica distinta de otras actividades cognitivas que también puede hacer y conoce (por ejemplo, reconocer, percibir, etc). El niño descubre que el propósito de aprender va cambiando según distintos contextos, demandas y situaciones, lo cual le exige que también tome conciencia de que son necesarias formas de actuar

distintas y que se requiera de un esfuerzo e involucramiento diferenciados para actuar de manera adecuada ante cada uno de ellos.

El tercero se denomina “principio de instrumentalidad”, el cual se relaciona estrechamente con el anterior, en el sentido de que para el propósito establecido de aprender es necesario coordinar de manera inteligente determinados medios o instrumentos para poder conseguirlo. Estos instrumentos o medios son las estrategias, por lo que es necesario reconocer “su valor funcional”, su “eficacia” y una comprensión en términos de considerar la relación entre lo que exigen tales estrategias (esfuerzo cognitivo) y los beneficios que pueden aportar para la mejora del aprendizaje. Conviene señalar que si un niño o aprendiz no está convencido del valor instrumental y funcional de una estrategia, no la utilizará espontáneamente cuando se requiera.

El niño toma ejemplo y descubre los tres principios con el contexto de las distintas prácticas sociales en donde interviene cuando aprende. Los adultos, por lo general, funcionan como modelos y actúan como mediadores sociales, proporcionando formas concretas sobre cómo actuar, establecer propósitos y utilizar recursos para actuar propositivamente en situaciones de aprendizaje. Así, los niños, al participar en dichas actividades, a veces creadas con toda intención para ellos mismos, van captando y apropiándose de cada uno de los principios de los recursos estratégicos, para usarlos después en forma autónoma e independiente.

Retomando ahora el segundo punto de interés sobre el asunto relativo a la identificación de las fases de adquisición de las estrategias, pueden exponerse los siguientes comentarios.

Partiendo de los argumentos propuestos por Flavell en torno a la adquisición de las estrategias y partiendo también de las ideas vigotskianas de ZDP, internalización y de la llamada “ley de la doble formación” de lo inter a lo intrapsicológico, proponemos sobre la base de la idea original de Flavell (1993) una tabla que describe tres fases básicas en el procesamiento de adquisición-internalización de las estrategias. En ella se señalan algunos aspectos relevantes en torno al proceso de su adquisición que tienen una clara implicación educativa.

Bajo esta visión, podemos observar que existe una primera fase en las que en principio no es posible el uso inducido o espontáneo de las estrategias, simplemente porque se carece de la competencia cognitiva para lograrla o porque no se ha aprendido la estrategia. En esta fase podemos decir que hay una deficiencia cognitiva en el uso de mediadores o estrategias en situaciones de aprendizaje.

En una segunda fase, el uso de mediadores o estrategias es posible, siempre y cuando haya una persona que apoye o proporcione directamente la ayuda para hacerlo. Puede decirse que el aprendiz incipiente llega a ser capaz de utilizarla en el plano interpsicológico y recibe ayudas de distinto tipo, en particular instrucciones diversas, modelamientos, guías, etc; sin embargo, sin tales apoyos, el aprendiz no es capaz de usarlas espontáneamente porque aún no ha ocurrido su internalización completa. En comparación con la etapa anterior, ya se tiene la capacidad para utilizar las estrategias como mediadores o instrumentos cognitivos, pero todavía hay un déficit en su empleo autónomo y/o espontáneo, dado que no se ha desarrollado su regulación metacognitiva.

En estos momentos iniciales ya es posible el uso de estrategias a través de inducciones e instrucciones externas para hacerlo; no obstante, las estrategias suelen estar muy vinculadas al dominio o contenido de aplicación donde fueron enseñadas y, además, todavía tienen una posibilidad muy limitada de transferencia hacia nuevos contenidos similares.

Por último, la tercera fase se caracteriza por el uso espontáneo, maduro y flexible de las estrategias cuando el aprendiz lo requiere, gracias a que ha logrado una plena internalización de éstas y posee un conocimiento metacognitivo apropiado para hacerlo. En esta fase final el aprendiz ya puede hacer uso autónomo de las estrategias y tiene la posibilidad de transferirlas a otras situaciones similares.

Esta explicación coincide considerablemente con las ideas de París y sus asociados, ya nombrados antes, en el sentido de que el empleo de las estrategias se aprende en el contexto de prácticas de interacción con quienes saben más; éstas son actividades que en un inicio son mediadas socialmente y que sólo después se van interiorizando y haciendo parte del repertorio de los aprendices.

2.3. Definiciones de términos básicos

Aprendizaje. Es un proceso por el cual se adquiere una nueva conducta, se modifica una antigua conducta o se extingue alguna conducta, como resultado siempre de experiencias o prácticas.

Autoconcepto. Es la imagen que tiene cada persona de sí misma, así como la capacidad de autoreconocerse.

Estrategias de Aprendizaje. Conjunto de procedimientos o habilidades que el alumno posee y emplea en forma flexible para aprender y recordar la información, afectando los procesos de adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

Estrategia de Codificación de Información. Conjunto de procesos encargados de facilitar u optimizar las actividades de transformación de la información en códigos manejables para la persona; relacionar la información con esquemas y organizaciones internas ya existentes, ensayar posibles usos de la información y almacenar información en la memoria de largo plazo para uso futuro. Incluye las estrategias de: mnemotécnicas, elaboración y organización.

Estrategia de Recuperación de Información. Conjunto de procesos que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta. Hipotéticamente, son estrategias que transforman y transportan la información desde la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo a fin de generar respuestas.

Estrategia de Apoyo. Conjunto de procesos de naturaleza metacognitiva y socioafectiva que ayudan y potencian el rendimiento de las estrategias de adquisición, de

las de codificación y de las de recuperación; incrementando la motivación, la autoestima, la atención, etc. Garantizar el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo.

Procesamiento de Información. Conjunto de operaciones mentales que intervienen en la adquisición, retención, transformación y recuperación de la información que ingresa al organismo y en su transferencia a nuevas situaciones, es decir, un sistema de procesamiento de información está relacionado con los procesos y estructura de la memoria.

Capítulo III

Hipótesis y variables

3.1. Sistema de hipótesis

Hipótesis general

H1 Existe relación significativa entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Ho No existe relación significativa entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Hipótesis específicas

H1 Los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac presentan un alto nivel de autoconcepto.

Ho Los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac no presentan un alto nivel de autoconcepto.

H2 Los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac, reportan mayor frecuencia de uso (superior a la del promedio) de las estrategias de aprendizaje de las estrategias de aprendizaje de adquisición de información que la de apoyo al procesamiento de la información.

Ho Los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac, no reportan mayor frecuencia de uso (superior a la del promedio) de las estrategias de aprendizaje de

las estrategias de aprendizaje de adquisición de información que la de apoyo al procesamiento de la información.

H3 Existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje: *adquisición de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Ho No existe una relación significativa el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje: *adquisición de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

H4 Existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje: *codificación de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Ho No existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje: *codificación de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

H5 Existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje: *recuperación de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Ho No existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje: *recuperación de información* en los estudiantes de la

Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

H6 Existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje: *apoyo al procesamiento de la información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Ho No existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje: *apoyo al procesamiento de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac

3.2. Variables de estudio

Variable a correlacionar

V1 Autoconcepto

V2 Estrategias de aprendizaje

VARIABLES INTERVINIENTES

- Edad : 18 a 25 años
- Género : Masculino y Femenino

3.3. Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores
V1: Nivel de Autoconcepto	Alto Medio Bajo	Respuestas obtenidas en el cuestionario sobre Autoconcepto
V2: Estrategias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de Adquisición de Información • Estrategias de Codificación de Información • Estrategias de Recuperación de Información ○ Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la Información 	Respuesta a los ítems de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994).

Capítulo IV Metodología

4.1. Tipo de investigación

El estudio realizado fue de tipo Correlacional. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) los estudios correlacionales tratan de establecer la existencia de asociaciones significativas entre las variables autoconcepto y estrategias de aprendizaje.

4.2. Diseño de investigación

El diseño de investigación utilizado es el Descriptivo-Correlacional, ya que se trata de establecer el grado de relación existente entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales.

Según Hernández, Fernández, Baptista (2010) este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables (en un contexto en particular).

Al esquematizar este tipo de investigación obtenemos el siguiente diagrama:



En el esquema:

M = Muestra de investigación

Ox, Oy = Observaciones de las variables

→ Nivel de autoconcepto

→ Estrategias de aprendizaje

r = Relaciones entre variables

Se asume en este diseño una probabilidad del 90% de correlación entre las variables.

4.3. Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada 130 estudiantes de ambos sexos pertenecientes al octavo ciclo de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, del distrito del Rímac.

Tabla 1

Distribución de la población de estudio

ciclos	f	%
8 Ciclo	130	100

Muestra

La muestra de estudio estuvo conformada por 97 sujetos. El tipo de muestreo utilizado es el probabilístico, en la medida que la muestra, constituye un subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos (Hernández, Fernández y Baptista., (2006:241). Se ha utilizado la fórmula siguiente.

$$n = \frac{Z^2 \times p \times q \times N}{E^2 (N-1) + Z^2 \times p \times q}$$

Dónde:

n =?

N = Población

Z = Nivel de confianza (95% → 1,96)

E = Error permitido (5%)

p = Probabilidad de ocurrencia del evento (50%)

q = Probabilidad de no ocurrencia (50%)

Cálculo de la muestra

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.50) (0.50) (455)}{(0.050)^2 (444) + (1.96)^2 (0.50) (0.50)}$$

231

$$n = 97$$

La cantidad de la muestra final quedó constituida por 90 sujetos ya que 7 de ellos no lograron completar debidamente los instrumentos aplicados.

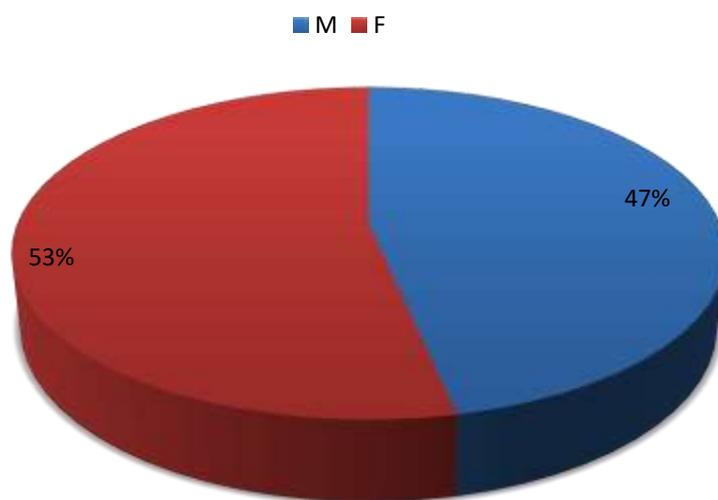


Figura 1. *Composición de la muestra según sexo*

El 47% de los estudiantes son del sexo masculino y el 53% de los estudiantes son del sexo femenino, de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac.

Capítulo V

Instrumentos de investigación

5.1 Selección y validación de los instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

A) Cuestionario de Autoconcepto forma - A5 AFA-5

Ficha técnica

Autor/es: G. Musitu, F. García y M. Gutiérrez

Publicación: Madrid: TEA, 1997

Notas a la medición: Evaluación de la percepción que el individuo tiene de sí mismo en los aspectos familiar, escolar, de relaciones sociales y emocional.

Ámbito de aplicación: Educativa, clínica, laboral y social.

Número total de ítems: 30 Tipo Likert

Escalas/factores: Se puntúa en 5 aspectos: cada aspecto contiene 6 ítems

- Académico
- Social
- Emocional.
- Familiar.
- Físico.

Forma de aplicación: Individual y Colectiva. 15 minutos.

Edad: Desde 5º de Primaria hasta Adultos

Esta prueba surge como versión ampliada y actualizada de otra ya existente, el Autoconcepto Forma 5 o AF5. El cuestionario compuesto por 30 elementos evalúa el autoconcepto presente en el sujeto en sus contextos social, académico/profesional, emocional, familiar y físico. Esta última dimensión, que no estaba presente en el test anterior, permite al evaluador recoger información adicional y sin duda muy útil del modo en que el sujeto se auto percibe. Es de fácil aplicación, individual o colectiva y el contenido de los elementos es adecuado para todo su ámbito de edad y formación. Su consistencia interna, evaluada mediante alfa de Cronbach, según datos de los autores, es satisfactoria, siendo de 0,81 para todo el cuestionario y para las cinco dimensiones, en el orden presentado en el anterior párrafo, de 0,88, 0,73, 0,76, 0,74 y 0,69.

Dimensión y sus ítems que le corresponde:

1. Autoconcepto académico/laboral:

1: Hago bien los trabajos escolares (profesionales).

6: Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador.

11: Trabajo mucho en clase.

16: Mis superiores (profesores) me estiman.

21: Soy un buen trabajador (estudiante).

26: Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador.

2. Autoconcepto emocional:

3: Tengo miedo de algunas cosas.

8: Muchas cosas me ponen nervioso.

13: Me asusto con facilidad.

18: Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.

23: Me pongo muy nervioso/a cuando me pregunta el profesor (superior).

28: Me siento nervioso/a.

3. Autoconcepto familiar:

4: Soy muy criticado en casa.

9: Me siento feliz en casa.

14: Mi familia está decepcionada de mí.

19: Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.

24: Mis padres me dan confianza.

29: Me siento querido/a por mis padres.

4. Autoconcepto físico.

5: Me cuido físicamente.

10: Me buscan para realizar actividades deportivas.

15: Me considero elegante.

20: Me gusta como soy físicamente.

25: Soy bueno haciendo deporte.

30: Soy una persona atractiva.

5. Autoconcepto social.

2: Hago fácilmente amigos.

7: Soy una persona amigable.

12: Es difícil para mí hacer amigos.

17: Soy una persona alegre.

22: Me cuesta hablar con desconocidos

27. tengo muchos amigos

La suma de las puntuaciones de las cinco dimensiones corresponde al autoconcepto general o total.

Los sujetos debían responder de acuerdo a su forma de ser y de sentir a través de la adaptación de 5 opciones de respuesta para cada una, utilizando una escala tipo Likert, ordenadas desde aquella con una connotación más positiva hasta la más negativa. Así, 5 significa SIEMPRE, 4 CASI SIEMPRE, 3 A VECES, 2 CASI NUNCA y 1 NUNCA.

El rango de las puntuaciones posibles del cuestionario tiene un puntaje general mínimo de 30 y un máximo de 150 (cuanto mayor es la puntuación, mayor es el autoconcepto). Se presentan a continuación los niveles de autoconcepto según la puntuación:

30–69 AUTOCONCEPTO BAJO

70–109 AUTOCONCEPTO MEDIO

110–150 AUTOCONCEPTO ALTO

B) Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, elaborado por Román y Gallego (1994) y adaptado y validado en nuestro medio en estudiantes secundarios por Cano (1997), a continuación describiremos la ficha técnica de estas escalas:

Nombre: Escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA que se relacionan estrechamente con la entrada de información (procesamiento de información)

Autores: José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico (1994)

Significación: Está constituido por cuatro escalas separadas de autoevaluación, que usan habitualmente los estudiantes, siendo éstas:

Escala (I) siete estrategias de adquisición de la información : 20 ítems

Escala (II) trece estrategias de codificación de la información: 46 ítems

Escala (III) cuatro estrategias de recuperación de la información: 18 ítems

Escala (IV) nueve estrategias de apoyo al procesamiento: 35 ítems.

Las ACRA pueden ser aplicadas en distintas fases (evaluación inicial, final o de seguimiento) y tipos de intervención psicoeducativa: (a) preventiva (entrenar en determinada estrategia cognitiva de aprendizaje antes de que se prevea su uso); (b) correctiva (entrenar en determinada estrategia general tras constatar que su carencia o su incorrecta utilización afecta negativamente al rendimiento de los estudiantes) o (c) optimizadora (entrenar en determinada estrategia a un alumno o a un grupo de alumnos, aunque ya usan la estrategias, desean automatizarla).

Administración: En forma individual y colectiva

Duración: La aplicación demanda un tiempo de 45 minutos aproximadamente en forma individual.

Aplicación: El ámbito propio de su aplicación es el alumnado de enseñanza secundaria (15-17 años) con un nivel cultural medio alto para poder comprender las instrucciones y enunciados de la escala.

Puntuación: Si se aplican las ACRA como evaluación o diagnóstico previo a la intervención, interesa sobre todo tener en cuenta aquellos ítems objeto de opción “A” (estrategia nunca o casi nunca utilizadas) por parte de los estudiantes. Si el objetivo de las Escalas fuera la investigación, cada ítem admite una puntuación de uno a cuatro.

Tipificación: Se ha elaborado baremos para cada una de las Escalas en Lima Metropolitana con una muestra de 445 estudiantes de nivel secundario a fin de contar con elementos normativos de comparación.

El instrumento para recopilar información fue adaptado a la población siguiendo los procedimientos necesarios para asegurar su validez y confiabilidad (Cano, 1997).

Aun siendo conservada sus instrucciones generales de éste, constando de 199 ítems, siendo eliminado el ítem 3 de la Escala 1 por no cumplir en requisito de validez.

Confiabilidad: Fue obtenida las escalas por la aplicación de más de un análisis.

Se obtuvo por los métodos o procedimientos:

- Pares - impares
- Mitades aleatorias
- Alfa de Cronbach

Obteniéndose:

Escalas	Pares/impares	<u>Mitades aleatorias</u>	Alfa de Cronbach
Adquisición	.89,P .001	.89,P .001	.813
Codificación	.92,P .001	.92,P .001	.899
Recuperación	.92,P .0001	.92,P .0001	.747
Apoyo	.89,P .001	.89,P .001	.889

Validez : En la adaptación limeña ha sido tomado en cuenta el criterio de construcciones y selección de ítems, además se utiliza la validez de contenido, observaremos mediante el cálculo de los siguientes indicadores:

Validez de Constructo, el juicio de adecuación de cada ítem para lo que dice medir, emitido por expertos, obtuvo un análogo de correlación de .78, .86 y .88 para las escalas de Adquisición, Decodificación, Recuperación y de Apoyo, respectivamente.

Validez de Contenido, estimada mediante el criterio de expertos. A fin de conocer en qué medida los elementos de cada una de las escalas son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen actualmente el constructo “estrategias de aprendizaje”. Para las “estrategias de adquisición”, “estrategias de codificación”, “estrategias de recuperación” y “estrategias de apoyo” los valores obtenidos, respectivamente, fueron .85, .87, .86 y .88.

5.2 Descripción de las técnicas de recolección de datos

Se utilizaron las siguientes técnicas:

- **Técnica psicométrica**, en la medida que se utilizaron el Cuestionario de Autoconcepto y la Escala de Estrategias de Aprendizaje, los instrumentos de medición debidamente normalizados.
- **Análisis de documentos**, se utilizaron fuentes primarias y secundarias para la elaboración del sustento teórico de la investigación.
- **Estadística**, se aplicó para el análisis descriptivo e inferencial de los datos ha obtener.

5.3. Tratamiento estadístico

El análisis estadístico se realizó mediante la aplicación de técnicas estadísticas descriptivas.

Media aritmética:

$$X = \frac{\sum x}{N}$$

Coefficiente de Correlación de Pearson

$$r = \frac{N \cdot \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N \cdot \sum x^2 - (\sum x)^2][N \cdot \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Donde:

N = Tamaño de la muestra

x = Puntaje en la variable x

y = Puntaje en la variable y

El coeficiente de correlación de Pearson es una prueba de elección para establecer el grado de relación existente entre dos variables cuantitativas.

5.4. Presentación, análisis e interpretación de los resultados

En la investigación se ha llegado a un conjunto de resultados vinculados con los objetivos e hipótesis propuestas. Estos resultados son presentados en tablas que son analizadas y discutidas en función de los propósitos que persigue el estudio.

5.4.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez del instrumento

La validez indica la capacidad del instrumento para medir las cualidades para las cuales ha sido construida y no otras parecidas. "Un instrumento tiene validez cuando verdaderamente mide lo que afirma medir" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pág. 201).

Validez interna

La validación interna se realiza para evaluar si los ítems, preguntas o reactivos tienen características de homogeneidad. Es decir, con el supuesto que si un ítem mide un

aspecto particular de la variable, los ítems debe tener una correlación positiva con el puntaje total del test. De este modo, podemos hacer un deslinde entre los ítems que miden lo mismo de la prueba de aquellos que no, y conocer además, los ítems que contribuyen o no, a la coherencia interna de la prueba. La validación interna se realiza a través de la correlación **ítem – test corregida**, donde se espera que la correlación sea igual o mayor a 0.20, según Garret (1983).

Se recogió la información en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac y se realizó la validez interna con el programa estadístico spss, obteniendo el siguiente resultado:

Validación interna: Autoconcepto

Ítems	Media de la escala si se	Varianza de la escala si	Correlación elemento-	Alfa de Cronbach si
ITEM 1	71.3258	738.722	0.910	0.989
ITEM 6	71.6067	738.719	0.869	0.989
ITEM 11	71.3933	736.696	0.900	0.989
ITEM 16	71.4494	737.841	0.864	0.989
ITEM 21	71.1236	743.041	0.860	0.989
ITEM 26	70.9551	739.043	0.848	0.989
ITEM 3	71.7640	734.001	0.897	0.989
ITEM 8	71.6292	734.622	0.900	0.989
ITEM 13	71.7528	733.529	0.905	0.989
ITEM 18	71.7416	742.421	0.871	0.989
ITEM 23	71.6629	730.931	0.905	0.989
ITEM 28	71.6629	729.499	0.924	0.989
ITEM 5	71.3820	731.580	0.934	0.989
ITEM 10	71.5843	736.041	0.902	0.989
ITEM 15	71.1685	735.210	0.915	0.989
ITEM 20	71.0899	739.151	0.884	0.989
ITEM 25	71.1011	732.728	0.904	0.989
ITEM 30	71.2022	733.413	0.913	0.989
ITEM 2	71.6742	741.109	0.850	0.989
ITEM 7	71.5955	735.994	0.887	0.989
ITEM 12	71.3708	738.509	0.887	0.989
ITEM 17	71.2472	735.097	0.905	0.989
ITEM 22	71.3034	735.668	0.852	0.989
ITEM 27	71.3596	737.415	0.841	0.989

De acuerdo a la validación interna según Garret H. la correlación elemento -total corregida debe ser mayor o igual a 0.20. Los resultados obtenidos en la tabla presentada cumplen con este criterio, por tanto, existe validez interna en el instrumento de la variable AUTOCONCEPTO.

Confiabilidad del instrumento: consistencia interna

El criterio de confiabilidad del instrumento mide el grado de consistencia interna y precisión en la medida, mayor precisión menor error.

El coeficiente de Alfa Cronbach.- Desarrollado por J. L. Cronbach, mide la consistencia interna del instrumento, el cual requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre cero y uno. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Coefficiente Alfa Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K:	El número de ítems
$\sum S_i^2$:	Sumatoria de Varianzas de los Items
S_T^2 :	Varianza de la suma de los Items
α :	Coefficiente de Alfa de Cronbach

La escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

Criterio de confiabilidad valores

No es confiable	0
Baja confiabilidad	0.01 a 0.49
Moderada confiabilidad	0.5 a 0.70
Fuerte confiabilidad	0.71 a 0.89
Muy fuerte confiabilidad	0.9 a 1

Se recogió la información en una muestra piloto en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac y se realizó la confiabilidad del alfa de cronbach con el programa estadístico spss, obteniendo el siguiente resultado:

Estadísticos de fiabilidad

Tabla 1

Resumen del procesamiento de los casos

Variable/ dimensión	Alfa de Cronbach	N de ítems
Autoconcepto	0.990	24
A. académico	0.967	6
A. emocional	0.971	6
A. físico	0.974	6
A. social	0.968	6

De acuerdo a los índices de confiabilidad: el instrumento de la variable Autoconcepto presenta muy fuerte confiabilidad, por tanto, hay precisión en el instrumento, así como en cada una de sus dimensiones.

5.4.2. Análisis descriptivo (tablas y figuras estadísticas)

Tabla 2

Nivel de autoconcepto de los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	26	28.9	28.9	28.9
Medio	29	32.2	32.2	61.1
alto	35	38.9	38.9	100.0
total	90	100.0	100.0	

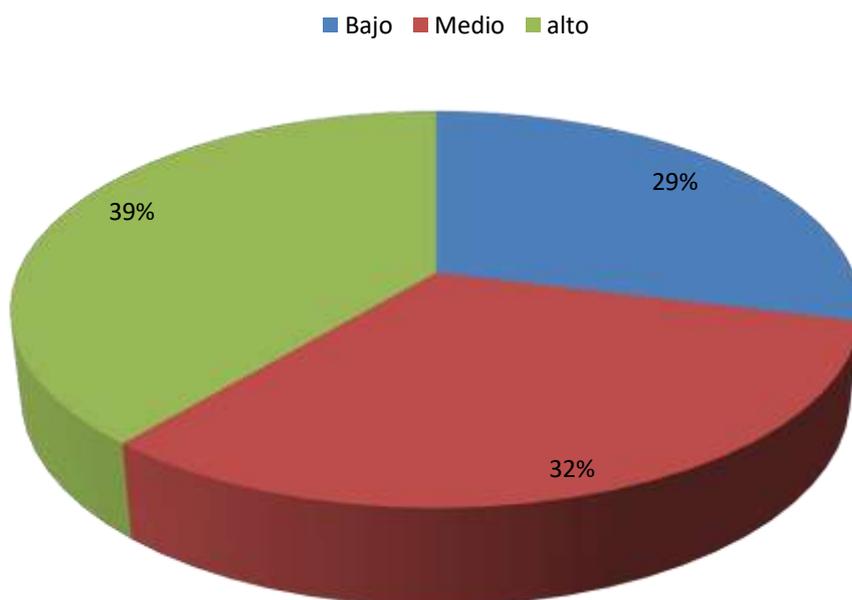
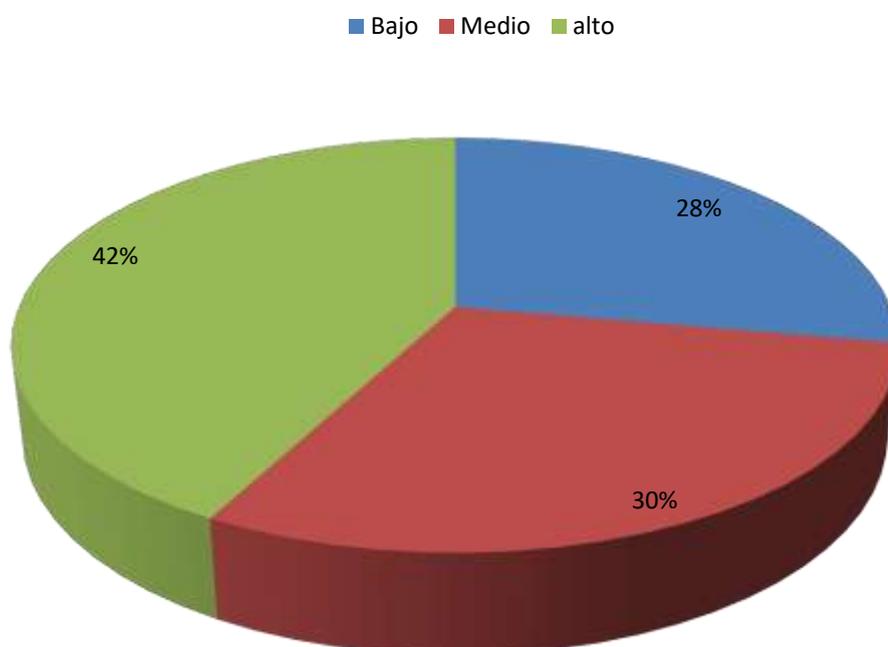


Figura 2. *Nivel de autoconcepto de los estudiantes*

El 29% de los estudiantes tienen un nivel bajo del autoconcepto, el 32% de los estudiantes tienen un nivel medio del autoconcepto y un 39% de los estudiantes tienen un nivel alto del autoconcepto. Es decir, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac tienen un nivel medio – alto de autoconcepto,

Tabla 3*Nivel de autoconcepto, dimensión académico de los estudiantes*

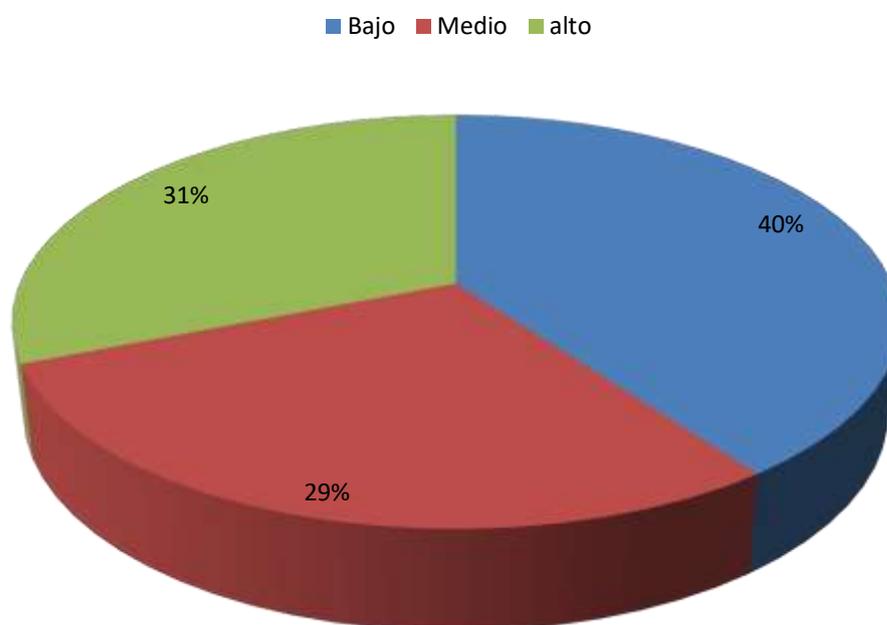
Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	25	27.8	27.8	27.8
Medio	27	30.0	30.0	57.8
alto	38	42.2	42.2	100.0
total	90	100.0	100.0	

**Figura 3.** *Nivel de autoconcepto, dimensión académico de los estudiantes*

El 28% de los estudiantes tienen un nivel bajo del autoconcepto dimensión académica, el 30% de los estudiantes tienen un nivel medio del autoconcepto dimensión académica y un 42% de los estudiantes tienen un nivel alto del autoconcepto dimensión académica. Es decir, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac tienen un nivel medio – alto de autoconcepto dimensión académica.

Tabla 4*Nivel de autoconcepto, dimensión emocional de los estudiantes*

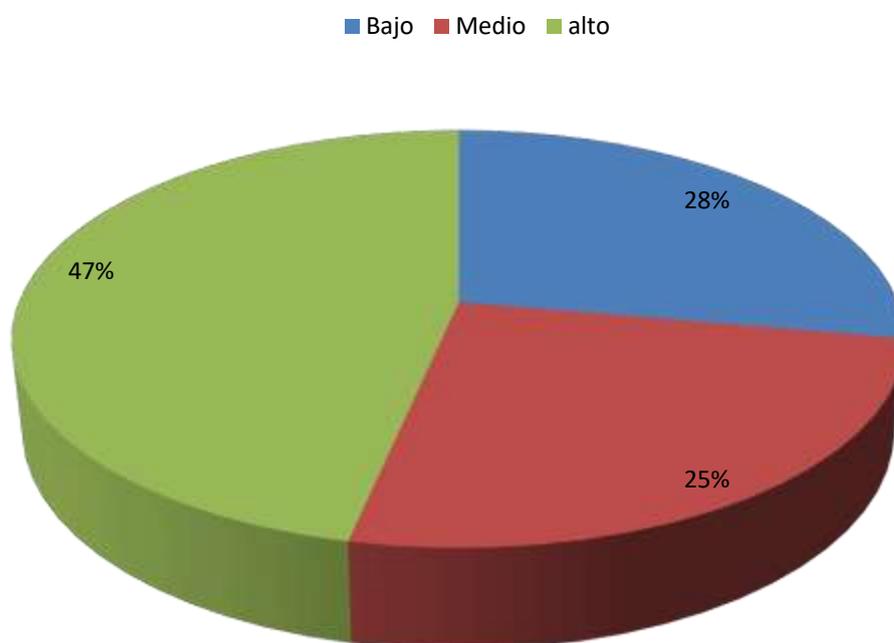
Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	36	40.0	40.0	40.0
Medio	26	28.9	28.9	68.9
alto	28	31.1	31.1	100.0
total	90	100.0	100.0	

**Figura 4.** *Nivel de autoconcepto, dimensión emocional de los estudiantes*

El 40% de los estudiantes tienen un nivel bajo del autoconcepto dimensión emocional, el 29% de los estudiantes tienen un nivel medio del autoconcepto dimensión emocional y un 31% de los estudiantes tienen un nivel alto del autoconcepto dimensión emocional. Es decir, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac tienen un nivel bajo de autoconcepto dimensión emocional.

Tabla 5*Nivel de autoconcepto, dimensión físico de los estudiantes*

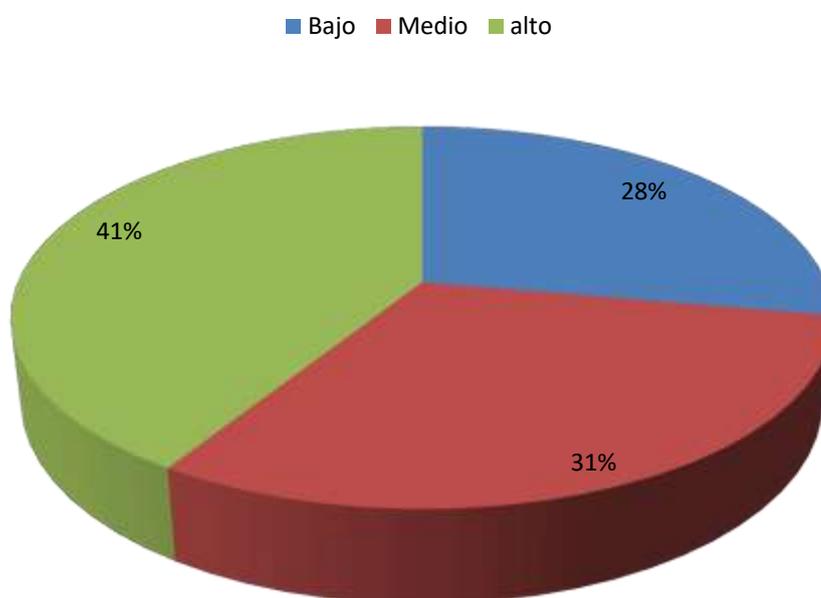
Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	25	27.8	27.8	27.8
Medio	23	25.6	25.6	53.3
alto	42	46.7	46.7	100.0
total	90	100.0	100.0	

**Figura 5.** *Nivel de autoconcepto, dimensión físico de los estudiantes*

El 28% de los estudiantes tienen un nivel bajo del autoconcepto dimensión físico, el 25% de los estudiantes tienen un nivel medio del autoconcepto dimensión físico y un 47% de los estudiantes tienen un nivel alto del autoconcepto dimensión físico. Es decir, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac tienen un nivel alto de autoconcepto dimensión físico.

Tabla 6*Nivel de autoconcepto, dimensión social de los estudiantes*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	25	27.8	27.8	27.8
Medio	28	31.1	31.1	58.9
alto	37	41.1	41.1	100.0
total	90	100.0	100.0	

**Figura 6.** *Nivel de autoconcepto, dimensión social de los estudiantes*

El 28% de los estudiantes tienen un nivel bajo del autoconcepto dimensión social, el 31% de los estudiantes tienen un nivel medio del autoconcepto dimensión social y un 41% de los estudiantes tienen un nivel alto del autoconcepto dimensión social. Es decir, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac tienen un nivel alto de autoconcepto dimensión social.

Tabla 7*Uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes*

Uso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	5	5.6	5.6	5.6
A veces	75	83.3	83.3	88.9
Casi siempre	10	11.1	11.1	100.0
total	90	100.0	100.0	

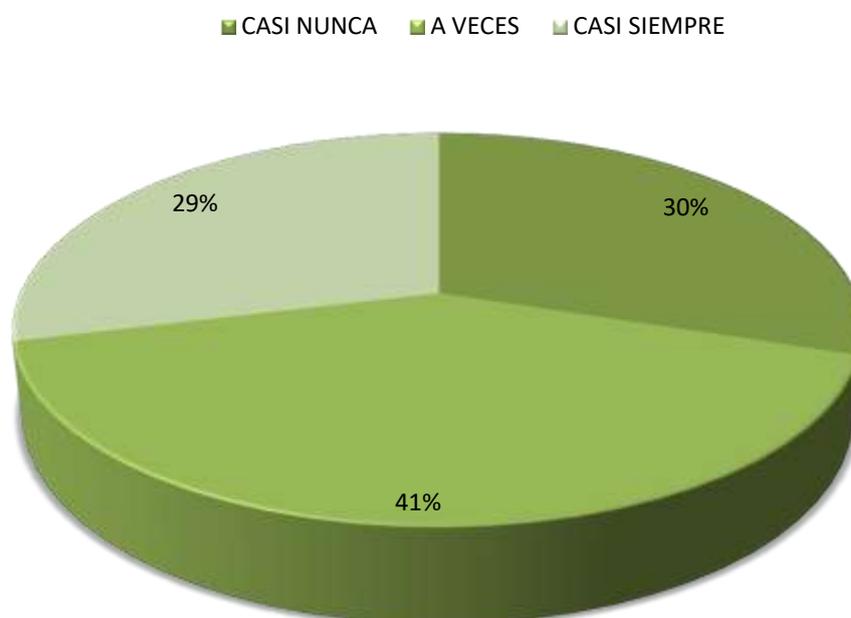
**Figura 7.** *Uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes*

El 6% de los estudiantes casi nunca usan las estrategias de aprendizaje, el 83% de los estudiantes a veces usan las estrategias de aprendizaje y un 11% de los estudiantes casi siempre usan las estrategias de aprendizaje. Es decir, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac a veces usan las estrategias de aprendizaje.

Tabla 8

Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión adquisición de la información

Uso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	27	30.0	30.0	30.0
A veces	37	41.1	41.1	71.1
Casi siempre	26	28.9	28.9	100.0
total	90	100.0	100.0	

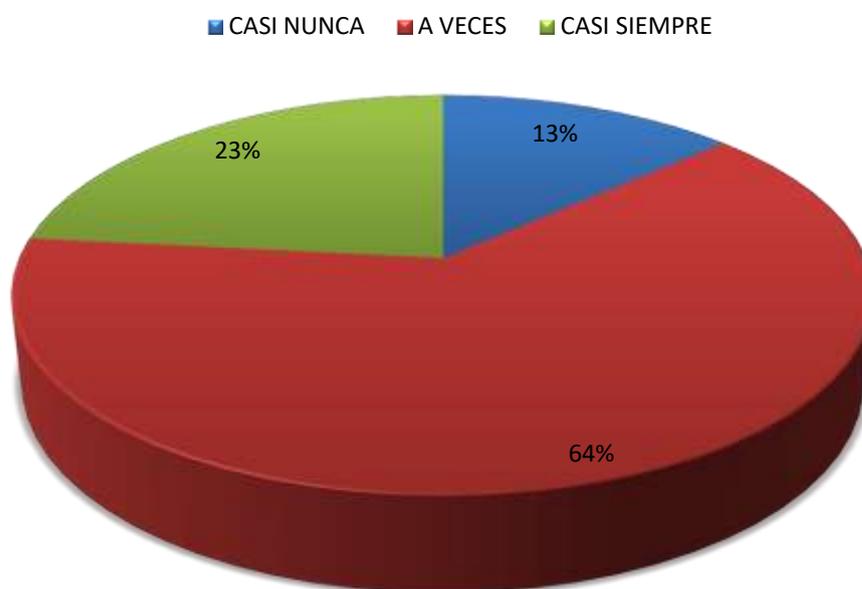
**Figura 7.** *Uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes*

El 30% de los estudiantes casi nunca usan la adquisición de la información como estrategia de aprendizaje, el 41% de los estudiantes a veces usan la adquisición de la información como estrategia de aprendizaje y un 29% de los estudiantes casi siempre usan la adquisición de la información como estrategia de aprendizaje. Es decir, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac a veces usan la adquisición de la información como estrategia de aprendizaje.

Tabla 9

Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión codificación de la información

Uso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	12	13.3	13.3	13.3
A veces	57	63.3	63.3	76.7
Casi siempre	21	23.3	23.3	100.0
total	90	100.0	100.0	

**Figura 9.** *Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión codificación de la información*

El 13% de los estudiantes casi nunca usan la codificación de la información como estrategia de aprendizaje, el 64% de los estudiantes a veces usan la codificación de la información como estrategia de aprendizaje y un 23% de los estudiantes casi siempre usan la codificación de la información como estrategia de aprendizaje. Es decir, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac a veces usan la codificación de la información como estrategia de aprendizaje.

Tabla 10

Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión recuperación de la información

USO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CASI NUNCA	19	21.1	21.1	21.1
A VECES	46	51.1	51.1	72.2
CASI SIEMPRE	25	27.8	27.8	100.0
total	90	100.0	100.0	

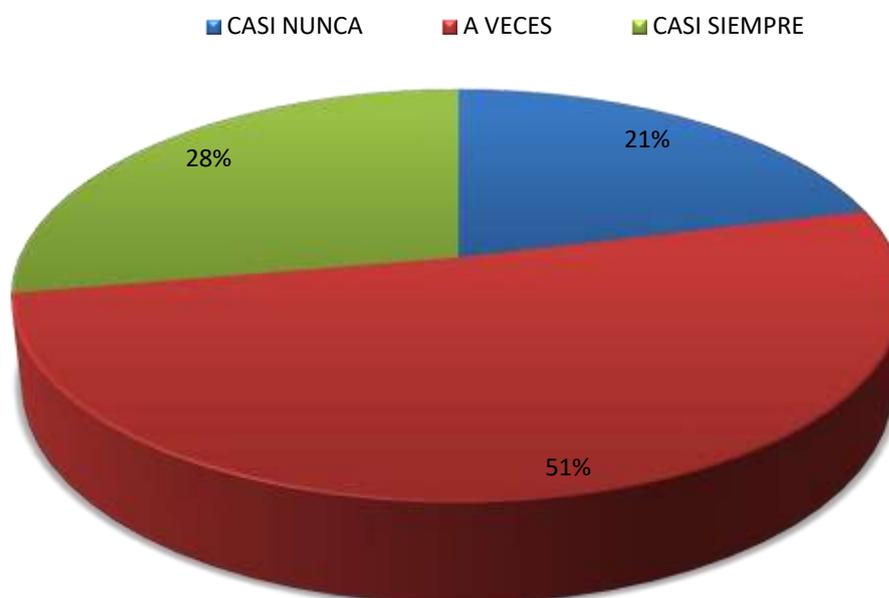


Figura 10. *Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión recuperación de la información*

El 21% de los estudiantes casi nunca usan la recuperación de la información como estrategia de aprendizaje, el 51% de los estudiantes a veces usan la recuperación de la información como estrategia de aprendizaje y un 28% de los estudiantes casi siempre usan la recuperación de la información como estrategia de aprendizaje. Es decir, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac a veces usan la recuperación de la información como estrategia de aprendizaje.

Tabla 11

Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión apoyo al procesamiento de la información

USO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CASI NUNCA	22	24.4	24.4	24.4
A VECES	46	51.1	51.1	75.6
CASI SIEMPRE	22	24.4	24.4	100.0
total	90	100.0	100.0	

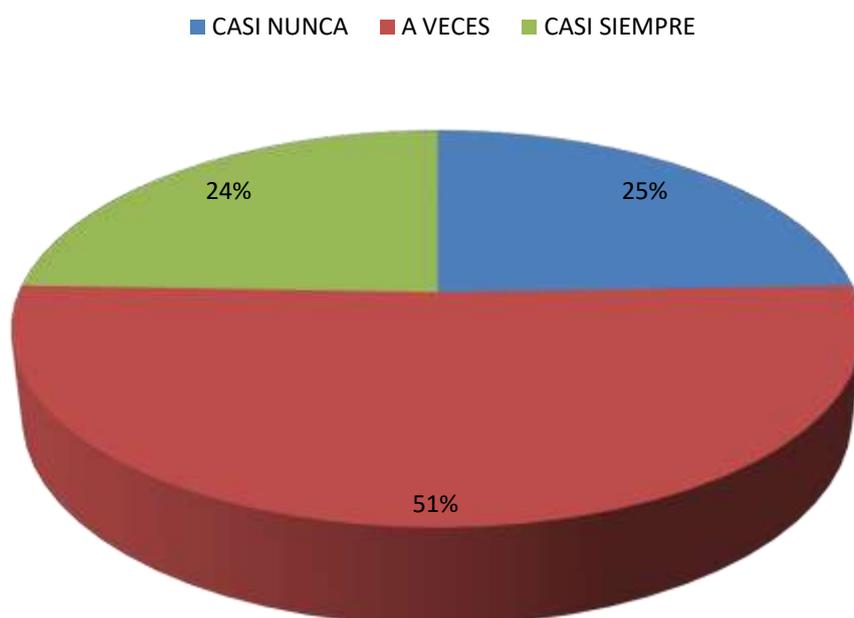


Figura 11. *Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión apoyo al procesamiento de la información*

El 25% de los estudiantes casi nunca usan el apoyo al procesamiento de la información como estrategia de aprendizaje, el 51% de los estudiantes a veces usan el apoyo al procesamiento de la información como estrategia de aprendizaje y un 24% de los estudiantes casi siempre usan el apoyo al procesamiento de la información como estrategia de aprendizaje. Es decir, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac a veces usan el apoyo al procesamiento de la información como estrategia de aprendizaje.

4.2. Prueba de hipótesis

Hipótesis general

H1 Existe relación significativa entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac.

H0 No existe relación significativa entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Se quiere determinar el grado de relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, por ello, utilizaremos el coeficiente de Pearson, puesto que ambas variables se han medido por intervalo.

Coeficiente de correlación de Pearson (r)

Es un método de correlación para variables medidas por intervalos o razón y para relaciones lineales. Permite medir el grado de correlación entre las variables x e y en la población que es objeto de estudio.

$$r = \frac{n(\sum xy) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n(\sum x^2) - (\sum x)^2][n(\sum y^2) - (\sum y)^2]}}$$

Dónde: $-1 \leq r \leq +1$

Tabla 12

Índices de correlación, (Hernández, Fernández y Batista, 2010 pg.312)

Coeficiente	Tipo de correlación
-1.00	Correlación negativa perfecta
-0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.75	Correlación negativa fuerte
-0.50	Correlación negativa media
-0.25	Correlación negativa débil
-0.10	Correlación negativa muy débil
0.00	No existe correlación alguna entre las variables
+0.10	Correlación positiva muy débil
+0.25	Correlación positiva débil
+0.50	Correlación positiva media
+0.75	Correlación positiva fuerte
+0.90	Correlación positiva muy fuerte
+1.00	Correlación positiva perfecta

Para realizar la correlación de Pearson los datos deben presentar una distribución normal.

Prueba de normalidad

Las puntuaciones del autoconcepto y las estrategias de aprendizaje deben cumplir una distribución normal. Para ello deben cumplir con la siguiente regla:

Ho: los datos presentan distribución normal (Si $p > 0.05$)

Ha: los datos no presentan distribución normal (Si $p \leq 0.05$)

$\alpha = 0.05$: nivel de significancia

Se ha realizado la prueba de kolmogorow para determinar si los datos presentan distribución normal, mediante el programa spss, obteniendo el siguiente resultado:

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Autoconcepto	Estrategias de aprendizaje
N		90	90
Parámetros normales(a,b)	Media	74.4333	304.7333
	Desviación típica	28.16287	41.31539
Diferencias más extrema	Absoluta	0.109	0.083
	Positiva	0.109	0.083
	Negativa	-0.101	-0.051
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.030	0.784
Sig. asintót. (bilateral) "p"		0.239	0.570

a La distribución de contraste es la Normal.

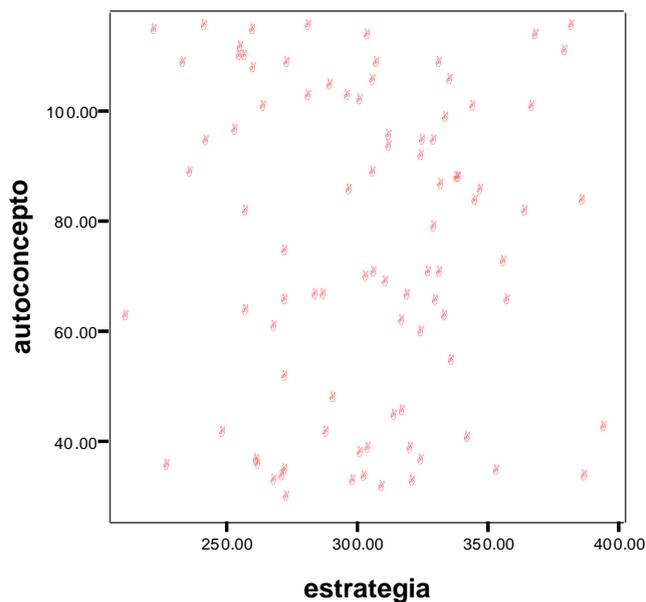
b Se han calculado a partir de los datos.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de kolmogorow para la variable AUTOCONCEPTO, el valor de $p=0.239$ (sig bilateral), dicho resultado es mayor a 0.05, por lo tanto, la distribución de los datos son normales.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de kolmogorow para variable ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, el valor de $p=0.570$ (sig bilateral), dicho resultado es mayor a 0.05, por lo tanto, la distribución de los datos son normales.

Los puntajes obtenidos en cada variable han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Diagrama de dispersión 1. Autoconcepto y estrategias de aprendizaje



Coefficiente de Pearson

		Autoconcepto	Estrategias de aprendizaje
Autoconcepto	Correlación de Pearson	1	-0.027
	Sig. (bilateral)		0.798
	N	90	90
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Pearson	-0.027	1
	Sig. (bilateral)	0.798	
	N	90	90

De acuerdo a la tabla, el coeficiente de correlación de Pearson es $r = -0.027$, entonces, el grado de relación entre las variables autoconcepto y estrategias de aprendizaje es negativa débil, es decir, la relación es inversa, a menor nivel de autoconcepto mayor estrategias de aprendizaje.

Para determinar si la relación muestral es estadísticamente significativo se tiene que contrastar la hipótesis con la prueba t de student.

Prueba de hipótesis

1) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (H₀): $\rho = 0$, No existe relación significativa

Hipótesis alterna (H_a): $\rho \neq 0$, Existe relación significativa

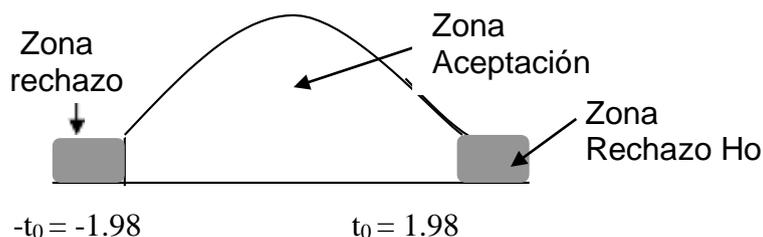
2) Nivel de significancia. $\alpha = 0.05$, con dos colas (bilateral)

3) Prueba t

$$t_{Obtenido} = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}} = -0.027 \sqrt{\frac{90-2}{1-0.0007}} = -0.253$$

4) Distribución de t crítico y grado de libertad

$$g.l = n-2, g.l = 90 - 2 = 88$$



5) Decisión

si $t_{Obtenido} > t_{critico} \Rightarrow rechazar hipotesis nula$

El $t_{obtenido} = -0.253$ cae en la zona de aceptación. Por lo tanto se acepta la hipótesis nula.

6) conclusión

Se infiere con un nivel de significancia de 0.05 que, no existe relación significativa entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 3

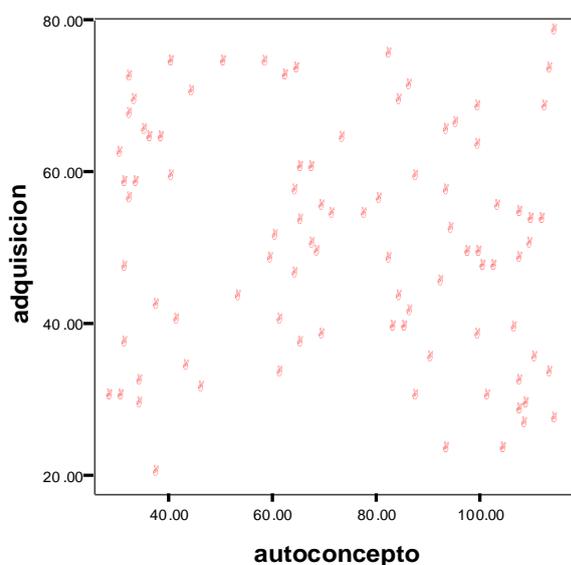
H3 Existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *adquisición de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Ho No existe una relación significativa el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *adquisición de información* en los estudiantes de la Universidad

Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Se quiere determinar la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *adquisición de información*, por ello, utilizaremos el coeficiente de Pearson, puesto que ambas variables se han medido por intervalo. Los puntajes obtenidos han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Diagrama de dispersión 2. El autoconcepto y *adquisición de información*



Coefficiente de Pearson

		Autoconcepto	<i>Adquisición de información</i>
Autoconcepto	Correlación de pearson	1	-0.121
	Sig. (bilateral)		0.255
	N	90	90
<i>Adquisición de información</i>	Correlación de pearson	-0.121	1
	Sig. (bilateral)	0.255	
	N	90	90

De acuerdo a la tabla, el coeficiente de correlación de Pearson es $r = -0.121$, entonces, el grado de intensidad en la relación entre autoconcepto y *adquisición de información* es débil, la relación es negativa es decir, inversa, a menor nivel de autoconcepto mayor *adquisición de información*.

Para evaluar si la relación muestral es estadísticamente significativo se tiene que contrastar la hipótesis con la prueba t de student.

Prueba de hipótesis

1) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (H₀): $\rho = 0$, No existe relación significativa

Hipótesis alterna (H_a): $\rho \neq 0$, Existe relación significativa

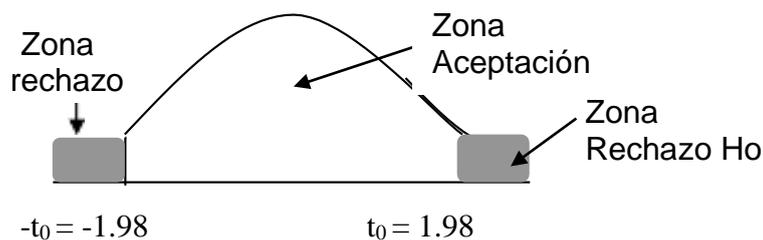
2) Nivel de significancia. $\alpha = 0.05$, con dos colas (bilateral)

3) Prueba t

$$t_{Obtenido} = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}} = -0.121 \sqrt{\frac{90-2}{1-0.0146}} = -1.143$$

4) Distribución de t crítico y grado de libertad

$$g.l = n-2, g.l = 90 - 2 = 88$$



5) Decisión

si $t_{Obtenido} > t_{critico} \Rightarrow$ *rechazar hipótesis nula*

El $t_{\text{obtenido}} = -1.143$ cae en la zona de ACEPTACION. Por lo tanto se ACEPTA la hipótesis nula.

6) conclusión

Se infiere con un nivel de significancia de 0.05 que, no existe una relación significativa el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *adquisición de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

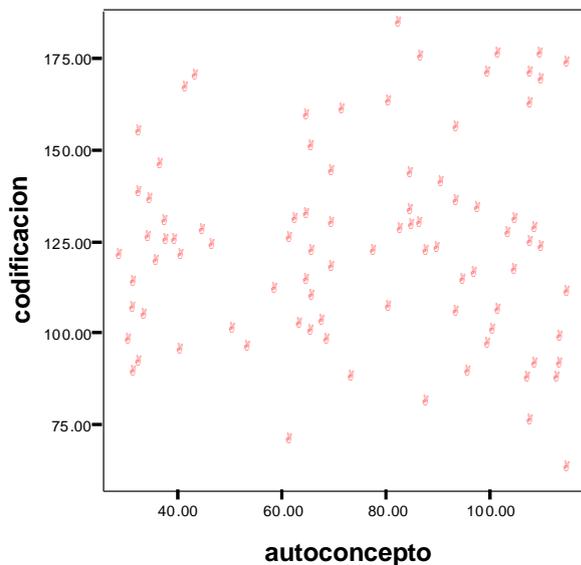
Hipótesis específica 4

H4 Existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *codificación de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Ho No existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *codificación de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Se quiere determinar la relación entre autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *codificación de información*, por ello, utilizaremos el coeficiente de Pearson, puesto que ambas variables se han medido por intervalo. Los puntajes obtenidos han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Diagrama de dispersión 3. autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *codificación de información*



Coefficiente de Pearson

		autoconcepto	<i>codificación de información</i>
autoconcepto	Correlación de Pearson	1	0.055
	Sig. (bilateral)		0.608
	N	90	90
<i>codificación de información</i>	Correlación de Pearson	0.055	1
	Sig. (bilateral)	0.608	
	N	90	90

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

De acuerdo a la tabla, el coeficiente de correlación de Pearson es $r=0.055$, entonces, el grado de relación entre autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *codificación de información* es positiva muy débil.

Para evaluar si la relación muestral es estadísticamente significativo se tiene que contrastar la hipótesis con la prueba t de student.

Prueba de hipótesis

1) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (H₀): $\rho=0$, No existe relación significativa

Hipótesis alterna (H_a): $\rho \neq 0$, Existe relación significativa

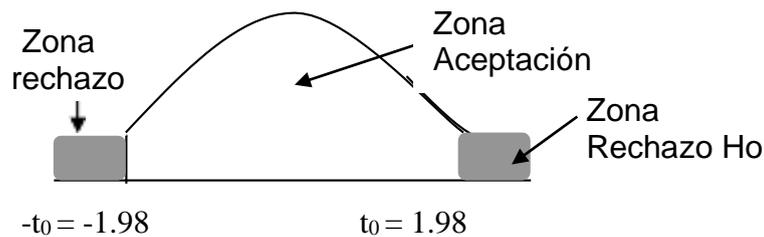
2) Nivel de significancia. $\alpha = 0.05$, con dos colas (bilateral)

3) Prueba t

$$t_{\text{Obtenido}} = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}} = 0.055 \sqrt{\frac{90-2}{1-0.003}} = 0.517$$

4) Distribución de t crítico y grado de libertad

$$g.l = n-2, \text{ g. l} = 90 - 2 = 88$$



5) Decisión

$$\text{si } t_{\text{Obtenido}} > t_{\text{critico}} \Rightarrow \text{rechazar hipótesis nula}$$

El $t_{\text{obtenido}} = 0.517$ cae en la zona de aceptación. Por lo tanto se ACEPTA la hipótesis nula.

6) conclusión

Se infiere con un nivel de significancia de 0.05 que, No existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *codificación de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

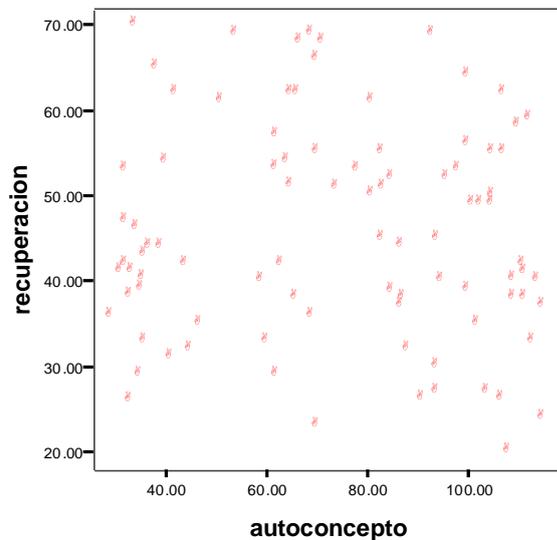
Hipótesis específica 5

H5 Existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *recuperación de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

H₀ No existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *recuperación de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Se quiere determinar la relación entre autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *recuperación de información*, por ello, utilizaremos el coeficiente de Pearson, puesto que ambas variables se han medido por intervalo. Los puntajes obtenidos han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Diagrama de dispersión 4. Autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión:
recuperación de información



Coefficiente de Pearson

		autoconcepto	<i>recuperación de información</i>
autoconcepto	Correlación de Pearson	1	-0.055
	Sig. (bilateral)		0.608
	N	90	90
<i>recuperación de información</i>	Correlación de Pearson	-0.055	1
	Sig. (bilateral)	0.608	
	N	90	90

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

De acuerdo a la tabla, el coeficiente de correlación de Pearson es $r = -0.055$, entonces, el grado de relación entre autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión:

recuperación de información es negativa muy débil.

Para evaluar si la relación muestral es estadísticamente significativo se tiene que contratar la hipótesis con la prueba t de student.

Prueba de hipótesis

1) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (H₀): $\rho = 0$, No existe relación significativa

Hipótesis alterna (H_a): $\rho \neq 0$, Existe relación significativa

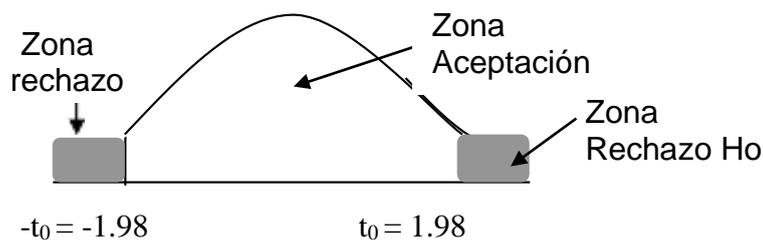
2) Nivel de significancia. $\alpha = 0.05$, con dos colas (bilateral)

3) Prueba t

$$t_{Obtenido} = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}} = -0.055 \sqrt{\frac{90-2}{1-0.003}} = -0.517$$

4) Distribución de t crítico y grado de libertad

$$g.l = n-2, g.l = 90-2 = 88$$



5) Decisión

si $t_{Obtenido} > t_{critico} \Rightarrow$ *rechazar hipótesis nula*

El $t_{\text{obtenido}} = -0.517$ cae en la zona de aceptación. Por lo tanto se acepta la hipótesis nula.

6) conclusión

Se infiere con un nivel de significancia de 0.05 que, no existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *recuperación de información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

Hipótesis específica 6

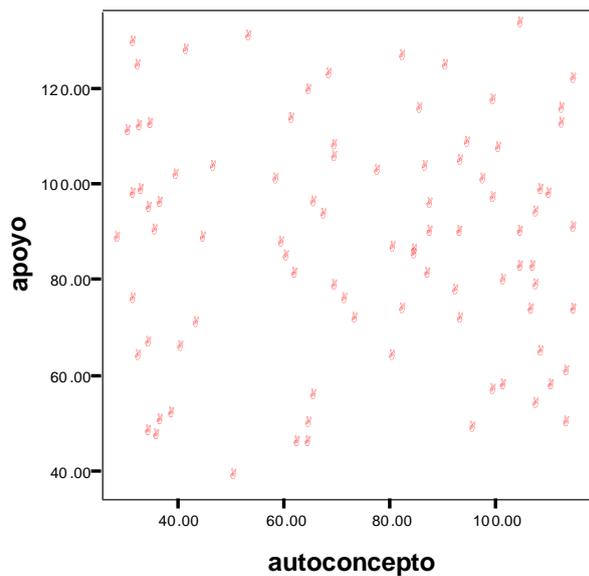
H6 Existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *apoyo al procesamiento de la información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

H0 No existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *apoyo al procesamiento de la información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

.

Se quiere determinar la relación entre autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *apoyo al procesamiento de la información*, por ello, utilizaremos el coeficiente de Pearson, puesto que ambas variables se han medido por intervalo. Los puntajes obtenidos han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Diagrama de dispersión 4. autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *apoyo al procesamiento de la información*



Coefficiente de Pearson

		autoconcepto	<i>apoyo al procesamiento de la información</i>
autoconcepto	Correlación de Pearson	1	-0.004
	Sig. (bilateral)		0.969
	N	90	90
<i>apoyo al procesamiento de la información</i>	Correlación de Pearson	-0.004	1
	Sig. (bilateral)	0.969	
	N	90	90

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

De acuerdo a la tabla, el coeficiente de correlación de Pearson es $r = -0.004$, entonces, el grado de relación entre autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *apoyo al procesamiento de la información* es negativa muy débil.

Para evaluar si la relación muestral es estadísticamente significativo se tiene que contratar la hipótesis con la prueba t de student.

Prueba de hipótesis

1) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (H₀): $\rho = 0$, No existe relación significativa

Hipótesis alterna (H_a): $\rho \neq 0$, Existe relación significativa

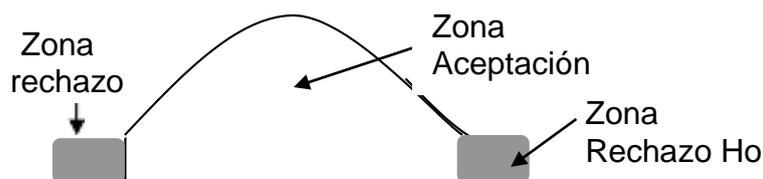
2) Nivel de significancia. $\alpha = 0.05$, con dos colas (bilateral)

3) Prueba t

$$t_{\text{Obtenido}} = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}} = -0.004 \sqrt{\frac{90-2}{1-0.0000}} = -0.038$$

4) Distribución de t crítico y grado de libertad

$$g.l = n-2, g.l = 90 - 2 = 88$$



$$-t_0 = -1.98$$

$$t_0 = 1.98$$

5) Decisión

si $t_{\text{Obtenido}} > t_{\text{critico}} \Rightarrow \text{rechazar hipótesis nula}$

El $t_{\text{obtenido}} = -0.038$ cae en la zona de aceptación. Por lo tanto se acepta la hipótesis nula.

6) conclusión

Se infiere con un nivel de significancia de 0.05 que, no existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: *apoyo al procesamiento de la información* en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Empresariales del Distrito del Rímac.

5.5. Discusión de los resultados

En el presente apartado se discute los hallazgos encontrados y analizados estadísticamente a partir de las hipótesis y objetivos de la investigación.

Desde el punto de vista descriptivo, se encuentra que los estudiantes muestreados en la variable autoconcepto, a nivel global, la gran mayoría presenta un alto nivel de autoconcepto, seguido de un nivel medio. En cuanto a sus dimensiones, encontramos, que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel alto de autoconcepto académico, físico y social. Así como, un nivel bajo de autoconcepto emocional..

Los hallazgos anteriores, nos permiten deducir que en general, los estudiantes muestreados presentan un nivel bajo de autoconcepto en la dimensión emocional,; situación que se explicaría por las circunstancias sociohistóricas acontecidas en la últimas décadas que la humanidad, en general y la sociedad peruana, en particular, han experimentado debido a los procesos de globalización, la omnipresencia de las nuevas tecnologías y al modelo económico neoliberal; los mismos que han impactado en la estructura familiar y en los comportamientos socioculturales y valorativos de sus

integrantes (Cfr. Bauman,2007 y Giddens, 2000).Prácticamente ha desaparecido la familia nuclear y funcional, emergiendo nuevas estructuras familiares como la extensa o la acoplada, generando inestabilidad y disfuncionalidad, a nivel de sus roles, normas disciplinares y relación afectiva. Se observa, que los adolescentes presentan mayor nivel de ansiedad, inestabilidad emocional, inseguridad e incertidumbre frente a sus expectativas y futuro. A ello habría que agregar la edad de los sujetos investigados y la presión académica de los estudios que se encuentran cursando.

En relación a la variable estrategias de aprendizaje, se encuentra que la gran mayoría de los estudiantes muestreados no usa con frecuencia las estrategias de aprendizaje, a nivel global. Dicha realidad, se evidencia, también, en sus dimensiones de adquisición, codificación, recuperación y apoyo a la información (Rodríguez, 2001; Campos, 2002; Mc Dowall, 2009 y Loret de Mola, 2011).

El mencionado hallazgo se explicaría en la aplicación del paradigma aplicado en la enseñanza de la Facultad de Ciencias Empresariales, la misma que está centrada en el docente, en la clase expositiva o frontal y un sistema de evaluación basado en el examen o de naturaleza sumativa. Paradigma, que es una extensión de la educación secundaria cuyos efectos general en el estudiante una actitud pasiva frente al aprendizaje o estudio, centrada en el memorismo, la repetición de conocimientos, meramente teóricos o conceptuales y motivada por la calificación o aprobación de la asignatura y no por una preocupación auténtica por aprender y, específicamente, por, aprender a aprender, como si genera el paradigma centrado en el estudiante, bajo el enfoque cognitivo-constructivista del aprendizaje.

Lamentablemente, en la Facultad de Ciencias Empresariales se observa no solamente falencias a nivel de su modelo pedagógico, sino también de su infraestructura. No existe ambientes de aprendizaje para prácticas de la especialidad como laboratorios, centros de cómputo, biblioteca virtual, de simulación de intervención profesional, etc. A ello, se adiciona que no cuenta con un modelo educativo de formación de las carreras que oferta.

Desde el punto de vista inferencial, los datos analizados estadísticamente nos muestran que no existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales. Estos hallazgos son confruentes con los reportados por Vega y Capa, 2007.

Dichos resultados tendrían su explicación en los hallazgos descriptivos mencionados en párrafos anteriores; pues, por un lado, encontramos que los estudiantes muestreados reportan un nivel alto de autoconcepto; pero pobre dominio y uso de las estrategias de aprendizaje. Situación que no permitiría encontrar correlación alguna. Hecho que evidencia, en nuestro caso, que el autoconcepto es una variable independiente al uso de las estrategias de aprendizaje y, que por la formación pedagógica recibida, no ha generado una interacción dinámica entre ellas. Hecho que si se encuentra cuando se aplica enfoques de enseñanza-aprendizaje de naturaleza constructivista.

Conclusiones

1. La mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac tienen un nivel medio – alto de autoconcepto,
2. El 64% de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac a veces usan la codificación de la información como estrategia de aprendizaje.
3. No existe una relación significativa el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: adquisición de información en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac.
4. No existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: codificación de información en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac.
5. No existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: recuperación de información en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac.
6. No existe una relación significativa entre el nivel de autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, dimensión: apoyo al procesamiento de la información en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac.

7. o existe relación significativa entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de la Facultad de Ciencias Administrativas del Distrito del Rímac.

Recomendaciones

1. Que, se incentive el desarrollo y validación de programas para el desarrollo del autoconcepto en todas sus dimensiones y las estrategias de aprendizaje en estudiantes a nivel de pregrado.
2. Promover en la Escuela de Postgrado líneas de investigación relacionadas con las variables autoconcepto y estrategias de aprendizaje en el contexto universitario a nivel de investigación básica, aplicada y tecnológica.

Referencias

- Alexander, R. D. (1989). The evolution of the human psyche. In P. Mellars, & C. Stringer (Ed.), *The human revolution* (pp. 455-513). Edinburgh: University of Edinburgh Press.
- Amezcuca, J. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, ISSN 1579-4113, Vol. 5, Nº. 1, 2000.
- Amezcuca, J. y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 2, 207-214.
- Ballester, L., March, M., Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Revista de Ciencias Sociales*, 27. Recuperado el 16 de febrero de 2010.
<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/brage.pdf>
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13, 195-199.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bauman, Z. (1987). *Tiempos líquidos*. México: Tusques
- Beltrán J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. y Bueno, J.A. (1997). *Psicología de la Educación*. México: AlfaOmega.
- Borrego, A. (1985) *Estrategias de enseñanza*. España: Universitas Tarraconensis
- Bullock, M., & Lutkenhaus, M. (1988). The development of volitional behaviour in the toddler years. *Child Development*, 59, 664-674.
- Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Dorset Press.
- Byrne, B. (1984). The general/academic self concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Campos, L. (2002). *Relación entre las Estrategias de Aprendizaje y el rendimiento académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco*. Tesis para optar el Grado de Maestro en Investigación y Docencia Universitaria. UIGV.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24, 101-111.

- Coopersmith, S.(1967). *The antecedents of self esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cubero, R. y Moreno, M.C. (1995). *Relaciones sociales en los años escolares: familia, escuela, compañeros*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo Psicológico en Educación: psicología evolutiva*. (pp. 250-260). Porto Alegre: Artes Médicas.
- De La Fuente, J. y Justicia, F. (1999). Análisis Factorial de las Escalas ACRA en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. N° 1 (2).
- Díaz, J. (1988). Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Boletín del Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, *UNESCO-ORELAC N° 16*: 26.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Elexpuru, I, Garma, A, Marroquín, M y Villa, A. (1992). *Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Enríquez, J. (1998) *Autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima*: Edit. Garcilaso.

- Fernández, F., Bartholomeu, D., Dos Santos, A., Marín, F., Boulhoça, A. y Fernández, A. (2005). Funcionamiento diferencial de items para avaliar a agressividade de universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21, 3, 476, 481.
- Flavell, J.H. y otros (1970). Development changes in memorization proceses. *Cognitive Psychology*, 324-340.
- García, F., Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5, AF5*. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Garaigordobil, M, Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Revista. Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- Garret, H. (1983). *Estadística en Psicología y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.
- Gonzalez-Pienda, J.A. y otros (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*. Vol. 14 Nº 004. pp.853-860.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.

- Hoogeveen, L., Van Hell, J., y Verhoeven, L. (2009). Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the first 2 years of secondary School in the Netherlands. *The Gifted Child Quarterly*, 53, 1; 50-67.
- Jurado Fernández, C. y Flores, E. (2005) *Diseño de un programa de estrategias de aprendizaje para estudiantes del primer ciclo de la escuela profesional de ingeniería de sistemas en la Universidad Señor de Sipán*; Chiclayo. Tesis.
- Justicia, F. y De La Fuente, J. (1999). Análisis Factorial de las Escalas ACRA en una muestra de alumnos universitarios. En *Mente y Conducta en Situación Educativa. Revista electrónica del Dpto de Psicología. Universidad de Valladolid (Vol. 1, N° 1: 51-66)*.
- Kalish, R. (1983). *La vejez: Perspectivas sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.
- Lécuyer, R. (1985) *El concepto de sí-mismo. Barcelona. Oikos-Tau*. (Original: Le concept de soi. Paris: Universitaires de France). Versión Castellana de Ferrer.
- López O. (2008). *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en los estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Loret de Mola, J. (2011). *Estilos y Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Peruana "Los Andes"*. Huancayo-Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje N° 8, Vol. 8-Octubre*.

- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of selfconcept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 6, 1224-1236.
- Marsh, H. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: the role of selfconcept in educational psychology*. The education section of the british psychological society.
- Marsh, H. y Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 2, 133-163.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mc Dowall, E. (2009). *Relación entre estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Tesis. UNMSM
- Nisbeth, J. y Schucksmith, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- O'Mara, A. (2008). *Methodological and Substantive Applications of Meta-Analysis: Multilevel Modelling, Simulation, and the Construct Validation of Self-Concept*. Thesis submitted to the University of Oxford for the degree of DPhil St Cross College Michaelmas.

- Pajares, F., y Schunk, D. (2005). *The self and academic motivation: Theory and research after the cognitive revolution*. In J. M. Royer (Ed.), *The cognitive revolution in educational psychology*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. In R. J. Riding & S. G. Rayner, (Eds.), *International perspectives on individual differences: Self perception (Vol. 2)* Westport CT: Ablex Publishing.
- Palacios, J. (2003). *Desarrollo del Yo*. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M., Ortiz, M. (Eds.). *Desarrollo Afectivo y Social* (pp. 231-261). Madrid: Pirámide.
- Palomino, L. (2001). *Diferencias en las Estrategias de Aprendizaje entre los Estudiantes de 1º, 3º y 5º Año de Secundaria, con alto y Bajo rendimiento académico en Centros Educativos Particulares del Distrito de Ate Vitarte*. Tesis para optar el grado de Magister. UNMSM.Lima
- Puente, A. (1995). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. Madrid:CEPE.
- Puente, A.; Poggioli, L. y Navarro, A. (1987). *Psicología Cognoscitiva. Desarrollo y Perspectivas*. Caracas: Mc Graw-Hill.
- Poggioli, L. (1990.) *Estrategias cognoscitivas: una revisión teórica y empírica*. Madrid: Mc Graw Hill.

Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.

Roces, C.; Gonzalez, M.C.; Touron, J. (1995). Expectativas de Aprendizaje y de rendimiento de los alumnos universitarios. *Revista de Psicología de la Educación*. 22, 99-123.

Rodríguez de los Ríos, L. (2001). *Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en función al género, ciclo y especialidad de estudio*. Lima: Tesis. UIGV

Rodríguez de los Ríos, L. (2002). *Diseños de Estrategias de Aprendizaje*. Lima. Universidad Ricardo Palma.

Roman, J. y Gallego, S. (1994). ACRA. *Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.S.A.

Salim, R. (2006b). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (1).

Sevillano, Ma. Luisa (Cood) (1995). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: Centro de Estudios Ramón A.

Shavelson, R. J., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-411.

- Soares, LM. y Soares, A.T. (1983) *Components of students self-related cognitions*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. Montreal.
- Soler, J. y Alfonso, V. (1996). *Estrategias de Aprendizaje Humano*. Valencia: Promolibro.
- Stein, R. (1993). *Physical self-concept*. En B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 374-394). Oxford: Jhon Wiley and Sons.
- Vega, M. y Capa, W. (2007). Influencia del autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la percepción acerca del docente en el rendimiento académico de los alumnos de psicología, año 2007. *Revista de Investigación Universitaria*. Vol. 1, N° 1-2009.
- Vela, C. (2003). *Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de 5to de secundaria de niveles socioeconómicos medio y bajo de Lima*. Tesis de Maestría en Psicopedagogía. Universidad Marcelino Champagnat.
- Veliz-Burgos, A ; Apodaca, P. (2012). *Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco*.. Tesis.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

Apéndices

Apéndice A

Autoconcepto forma A5

Sexo:Edad.....Curso:

A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Marcar la que mejor se identifica a ti.

SIEMPRE: 5

CASI SIEMPRE: 4

A VECES: 3

CASI NUNCA: 2

NUNCA: 1

1. Autoconcepto académico/laboral:		Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	1: Hago bien los trabajos escolares (profesionales).					
	6: Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador.					
	11: Trabajo mucho en clase.					
	16: Mis superiores (profesores) me estiman.					
	21: Soy un buen trabajador (estudiante).					
	26: Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador					
2. Autoconcepto emocional		Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	3: Tengo miedo de algunas cosas.					
	8: Muchas cosas me ponen nervioso.					

	13: Me asusto con facilidad.					
	18: Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.					
	23: Me pongo muy nervioso/a cuando me pregunta el profesor (superior).					
	28: Me siento nervioso/a.					
3. Autoconcepto familiar:		Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	4: Soy muy criticado en casa.					
	9: Me siento feliz en casa.					
	14: Mi familia está decepcionada de mí.					
	19: Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.					
	24: Mis padres me dan confianza.					
	29: Me siento querido/a por mis padres					
4. Autoconcepto físico		Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	5: Me cuido físicamente.					
	10: Me buscan para realizar actividades deportivas.					
	15: Me considero elegante.					
	20: Me gusta como soy físicamente.					
	25: Soy bueno haciendo deporte.					
	30: Soy una persona atractiva.					
5. Autoconcepto social.		Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	2: Hago fácilmente amigos.					
	7: Soy una persona amigable.					
	12: Es difícil para mí hacer amigos.					
	17: Soy una persona alegre.					
	22: Me cuesta hablar con desconocidos					
	27. tengo muchos amigos					

Apéndice B

ACRA

Escala de estrategias de aprendizaje

Instrucciones

Esta Escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes... es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no las haya utilizado nunca y, en cambio, otras muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje.

- A. NUNCA O CASI NUNCA
- B. ALGUNAS VECES
- C. BASTANTES VECES
- D. SIEMPRE O CASI SIEMPRE

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación marca en la Hoja de Respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Siempre en tú opinión y desde e conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.

Ejemplo:

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender..... A B C D

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategia **BASTANTES VECES** y por eso contesta la alternativa C.

Esta Escala no tiene límite de tiempo para su contestación. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible de tu manera de procesar la información cuando están estudiando artículos, monografías, textos, apuntes..., es decir, cualquier material a aprender.

Escala I

Estrategias de adquisición de información

1. Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros, gráficos o letras negritas del material a aprender.
2. Anoto las ideas principales en una primera lectura para obtener más fácilmente una visión de conjunto.
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda superficialmente.
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas.
5. Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.
6. Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar la información de los textos que considero importante.
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.
8. Empleo los subrayados para luego memorizarlos.
9. Cuando un texto es largo, resalto las distintas partes de que se compone y lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones o subtítulos.
10. En los márgenes de libros, en hoja aparte o en apuntes anoto las palabras o frases más significativas.
11. Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leerlo despacio.
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc, realizados en el estudio.
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.

16. Para comprobar lo que voy aprendiendo me pregunto a mí mismo sobre el tema.
17. Aunque no tenga que dar examen, suelo pensar sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores.
18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc, hechos al estudiar un tema.
20. Para facilitar la comprensión, después de estudiar una lección, descanso y luego la repaso.

Escala II

Estrategias de codificación de información

1. Cuando estudio, organizo los materiales en dibujos, figuras, gráficos, esquemas de contenido.
2. Para resolver un problema empiezo por anotar los datos y después trato de representarlos gráficamente.
3. Cuando leo diferencio los contenidos principales de los secundarios.
4. Al leer un texto de estudio, busco las relaciones entre los contenidos del mismo.
5. Reorganizo desde mi punto de vista las ideas contenidas en un tema.
6. Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.
7. Aplico lo que conozco de unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.
8. Discuto o comparo con los compañeros, los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado.
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.
11. Relaciono los conocimientos que me proporciona el estudio con las experiencias de mi vida.
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con recuerdos de mi vida pasada o presente.
13. Al estudiar utilizo mi imaginación y trato de ver como en una película lo que me sugiere el tema.

14. Establezco comparaciones elaborando metáforas de lo que estoy aprendiendo.
15. En temas muy abstractos, relaciono algo conocido (animal, objeto o suceso), con lo que estoy aprendiendo.
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc, como aplicación de lo aprendido.
17. Trato de utilizar en mi vida diaria aquello que aprendo.
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.
20. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando, sugerencias de posibles aplicaciones.
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.
22. Antes de la primera lectura me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.
23. Cuando estudio me voy haciendo preguntas a las que intento responder.
24. Anoto las ideas del autor, en los márgenes del texto o en hoja aparte pero, con mis propias palabras.
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o hojas aparte.
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, que contiene el texto.
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.
29. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según mi propio criterio.

30. Resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.
33. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.
36. Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia histórica.
37. Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema).
38. Diseño secuencias, esquemas, mapas para relacionar conceptos de un tema.
39. Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones de contenidos de estudio, utilizo diagramas.
41. Empleo diagramas para organizar los datos-clave de un problema.
42. Dedico un tiempo de estudio para memorizar los resúmenes o diagrama, es decir, lo esencial de cada tema o lección.
43. Utilizo conexiones, acrósticos, siglas o trucos, para fijar o memorizar datos.
44. Construyo “rimas” para memorizar listados de términos o conceptos
45. Relaciono mentalmente los datos con lugares conocidos a fin de memorizarlos.
46. Aprendo términos no familiares, elaborando una “palabra-clave” que sirva de puente.

Escala III

Estrategias de recuperación de información

1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las “ideas principales” del material estudiado.
2. Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros) que utilicé para codificar la información estudiada.
3. Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.
4. En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.
5. Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo importante.
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.
7. Me es útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar.
8. Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.
9. Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.
10. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.

13. Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo y todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.
14. Al hacer una redacción libre, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza.
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema de los puntos a tratar.
17. Frente a un problema prefiero utilizar los datos que conozco antes que dar una solución intuitiva.
18. Para contestar un tema del que no tengo datos, infiero una respuesta aproximada, utilizando los conocimientos que poseo.

Escala IV

Estrategias de apoyo al procesamiento

1. Ha reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc).
2. Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización
3. Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáforas, autopreguntas).
4. Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.
5. Me doy cuenta que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc, que elaboré al estudiar.
6. Considero útil para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.
7. Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en un examen oral o escrito.
8. Planifico mentalmente las estrategias más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.
9. Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.
10. Al iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los temas que tengo que aprender.
11. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.

12. Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.
13. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.
14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan.
15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.
16. Cuando compruebo, que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas.
17. Sigo aplicando las estrategias que me han funcionado para recordar en un examen, y elimino las que no me han servido.
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarse en el estudio.
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.
20. Se autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.
21. Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual en las distintas asignaturas.
22. Procuro que en el lugar donde estudio no hay nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, para concentrarme mejor en el estudio.

24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.
25. Me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, o familiares sobre lo que estoy estudiando.
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.
30. Me dirijo a mi mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mi mismo.
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro.
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar disgustos familiares, consecuencias negativas (amonestaciones, represiones, disgustos en la familia, etc).

ACRA- HOJA DE RESPUESTAS

Edad..... Año de estudios.....

Centro de Estudios.....

36. Escala I Adquisición	37. Escala II Codificación	38. Escala III Recuperación	39. Escala IV Apoyo
1 A B C D	1 A B C D	1 A B C D	1 A B C D
2 A B C D	2 A B C D	2 A B C D	2 A B C D
3 A B C D	3 A B C D	3 A B C D	3 A B C D
4 A B C D	4 A B C D	4 A B C D	4 A B C D
5 A B C D	5 A B C D	5 A B C D	5 A B C D
6 A B C D	6 A B C D	6 A B C D	6 A B C D
7 A B C D	7 A B C D	7 A B C D	7 A B C D
8 A B C D	8 A B C D	8 A B C D	8 A B C D
9 A B C D	9 A B C D	9 A B C D	9 A B C D
10 A B C D	10 A B C D	10 A B C D	10 A B C D
11 A B C D	11 A B C D	11 A B C D	11 A B C D
12 A B C D	12 A B C D	12 A B C D	12 A B C D
13 A B C D	13 A B C D	13 A B C D	13 A B C D
14 A B C D	14 A B C D	14 A B C D	14 A B C D
15 A B C D	15 A B C D	15 A B C D	15 A B C D
16 A B C D	16 A B C D	16 A B C D	16 A B C D
17 A B C D	17 A B C D	17 A B C D	17 A B C D
18 A B C D	18 A B C D	18 A B C D	18 A B C D
19 A B C D	19 A B C D		19 A B C D
20 A B C D	20 A B C D		20 A B C D
	21 A B C D		21 A B C D
	22 A B C D		22 A B C D
	23 A B C D		23 A B C D
	24 A B C D		24 A B C D
	25 A B C D		25 A B C D
	26 A B C D		26 A B C D
	27 A B C D		27 A B C D
	28 A B C D		28 A B C D
	29 A B C D		29 A B C D
	30 A B C D		30 A B C D
	31 A B C D		31 A B C D
	32 A B C D		32 A B C D
	33 A B C D		33 A B C D
	34 A B C D		34 A B C D
	35 A B C D		35 A B C D
	36 A B C D		
	37 A B C D		
	38 A B C D		
	39 A B C D		
	40 A B C D		
	41 A B C D		
	42 A B C D		
	43 A B C D		
	44 A B C D		
	45 A B C D		
	46 A B C D		