

RESUMEN

AUTOCONCEPTO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN UN GRUPO
DE NIÑOS COLOMBIANOS DE TERCERO A QUINTO GRADOS
DE ESCUELA PRIMARIA

por

María Nersa Trejos Cardona

Asesor principal: Víctor Korniejczuk

RESUMEN DE TESIS DE MAESTRÍA

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Título: AUTOCONCEPTO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE NIÑOS COLOMBIANOS DE TERCERO A QUINTO GRADO DE ESCUELA PRIMARIA

Nombre del investigador: María Nersa Trejos Cardona

Nombre del asesor principal: Víctor Korniejczuk, Doctor en Educación

Fecha de terminación: 30 de marzo de 2016

Problema

El estudio pretendió investigar si hay diferencia significativa de autoconcepto entre los estudiantes agrupados según el estilo de aprendizaje predominante.

Método

Se utilizaron dos instrumentos: (a) el Cuestionario de Autoconcepto (SDQ), para medir el autoconcepto y (b) el Cuestionario de Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA), para medir los estilos de aprendizaje.

La muestra estuvo compuesta de 137 niños matriculados en los grados tercero, cuarto y quinto grados de nivel primario del colegio adventista de Neiva y del colegio Adventista de Algeciras en Huila, Colombia.

Se utilizaron la prueba t , el análisis de varianza y el coeficiente de correlación r de Pearson, para el análisis de los datos.

Resultados

No se observaron diferencias de autoconcepto entre estudiantes agrupados por su estilo de aprendizaje predominante.

Aunque no se observaron efectos significativos entre las variables del estudio, los datos mostraron una correlación positiva significativa, pero moderada, entre el autoconcepto general y el estilo de aprendizaje teórico. Se observó una correlación positiva y significativa entre el nivel de autoconcepto instrumental y la puntuación del estilo teórico. El estudio mostró que los estudiantes que tienen un alto nivel de autoconcepto académico también tienden a tener mejor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico, y viceversa. Por otro lado, se pudo determinar una tendencia positiva y fuertemente significativa entre el nivel de autoconcepto de habilidad física y la puntuación del estilo de aprendizaje teórico. Se encontró una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto instrumental y el estilo pragmático. Se observaron correlaciones positivas entre el autoconcepto en sus dimensiones de habilidad física, apariencia física, aspecto social y el estilo de aprendizaje pragmático.

Conclusiones

No se observó una correlación positiva significativa entre los constructos, aunque se observaron algunas correlaciones significativas moderadas entre algunas de sus dimensiones.

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

AUTOCONCEPTO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN UN GRUPO
DE NIÑOS COLOMBIANOS DE TERCERO A QUINTO GRADO
DE ESCUELA PRIMARIA

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación

por

María Nersa Trejos

Marzo de 2016

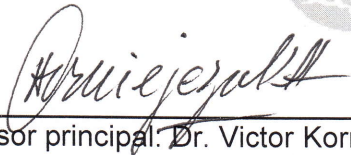
AUTOCONCEPTO Y ESTILOS DE APRENDIZAJES EN NIÑOS
COLOMBIANOS DE TERCERO A QUINTO GRADO
DE ESCUELA PRIMARIA

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación

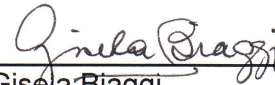
por

María Nersa Trejos Cardona

APROBADA POR LA COMISIÓN:



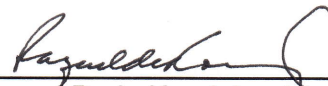
Asesor principal: Dr. Victor Korniejczuk



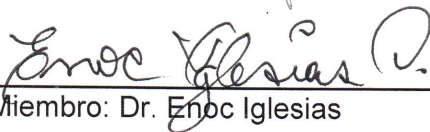
Mtra. Gisela Biaggi,
Examinadora externa



Miembro: Dra. Patricia Martínez Cebreros



Dra. Raquel B. de Korniejczuk,
Directora de Estudios Graduados



Miembro: Dr. Enoc Iglesias

30 de marzo del 2016

Fecha de aprobación

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS.....	v
Capítulo	
I. INTRODUCCIÓN.....	1
Justificación.....	2
Objetivo de la investigación.....	4
Pregunta de investigación.....	4
Hipótesis de la investigación.....	4
Viabilidad de la investigación.....	4
Delimitación.....	5
Definición de términos.....	5
Enfoque filosófico-teológico.....	5
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	7
III. MARCO METODOLÓGICO.....	15
Tipo de investigación.....	15
Población y muestra.....	15
Instrumentos.....	16
Operacionalización de las variables.....	17
Análisis de datos.....	17
IV. RESULTADOS.....	19
Descripción de la muestra de estudio.....	20
Género.....	20
Edad.....	20
Estrato.....	21
Autoconcepto en general.....	21
Estilos de aprendizaje.....	22
Estilo de aprendizaje predominante.....	23
Prueba de hipótesis.....	23
Otros hallazgos importantes.....	23
Autoconcepto y estilos de aprendizaje.....	23
Componentes de autoconcepto y estilo de aprendizaje teórico	24

Componentes de autoconcepto y estilo de aprendizaje pragmático.....	25
Autoconcepto y estilo de aprendizaje reflexivo.....	25
Efectos de las variables demográficas.....	26
Efectos de la edad sobre el autoconcepto.....	26
Efectos de la edad sobre el estilo pragmático.....	26
Efectos del grado sobre el estilo teórico.....	27
Efectos del género sobre el autoconcepto.....	27
Conclusión.....	28
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	28
Resumen.....	28
Discusión.....	30
Conclusiones.....	33
Recomendaciones.....	34
Para la práctica pedagógica.....	34
Para futuros estudios.....	34
Apéndice	
A. CUESTIONARIO HONEY ALONSO ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	37
B. CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO.....	41
C. AUTOCONCEPTO GENERAL.....	46
D. PRUEBA DE HIPÓTESIS.....	49
E. AUTOCONCEPTO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	51
F. EFECTOS DE LA EDAD.....	53
G. PRUEBA POST HOC.....	54
H. EFECTOS DEL GÉNERO.....	56
REFERENCIAS.....	59

LISTA DE TABLAS

1. Operacionalización de hipótesis y variables.....	18
2. Estadísticos descriptivos de la variable estilos de aprendizaje.....	22
3. Estadísticos descriptivos del estilo predominante.....	22

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos de la actualidad estriba en comprender los elementos que interactúan dentro de la escuela, pues es allí donde el tiempo y las mayores influencias de la vida marcan y dejan huella sin excepción alguna. El medio escolar juega un papel importante en el desarrollo humano y, dentro de tal procedimiento, el autoconcepto sería la célula que se alimenta de cada uno de los aspectos que integran todo estado de convivencia.

Las experiencias personales y las relaciones sociales van construyendo el autoconcepto (Costa Ponte y Taberero Urbieto, 2012). El estudio realizado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) destacó la perspectiva multidimensional del autoconcepto. Y aunque es importante en todas las etapas de la vida, la niñez es la más particular de todas (García y García, 2006), “ya que es a edades muy tempranas cuando se empieza a consolidar el autoconcepto” (Slutzky y Simpkins, 2009, citado en Guillén García y Ramírez Gómez, 2011). Para la mitad de la escuela elemental o primaria, la mayoría de los niños y niñas empiezan a desarrollar un concepto del yo más realista y admitir que no son tan capaces en algunas áreas como en otras (Butler, 1990). El descubrimiento que cada niño hace de las capacidades propias le proporciona confianza en sí mismo y desarrolla un concepto propio, sumando lo que los demás piensan de él.

Por lo tanto Demo y Savin-Williams (1992, citado en Rosa Guillamón, García Cantó, Pérez Soto y Rodríguez García, 2014) destacan la importancia que tienen las edades tempranas para la consolidación de la personalidad y, por ende, el autoconcepto cuando indican que, como ocurre a todos los niveles de la vida, “durante la infancia se desarrollan las tendencias originarias a determinados comportamientos para, posteriormente, centrarse en intereses que durante la adolescencia se puedan convertir en categorías de valor relevantes para la vida futura” (p. 66).

En la etapa de la infancia y la adolescencia, el autoconcepto y la autoestima son de suma relevancia y más aún si llevamos a consideración que el autoconcepto, una vez estructurado, presenta una tendencia a la estabilidad y muestra resistencia al cambio. El niño o joven con las experiencias no consistentes y contradictorias que contrastan con la imagen ya formada presentarán serias dificultades para ser aceptadas. (Harter, 1999, citado en Guillén García y Ramírez Gómez, 2011, p. 47)

El aprendizaje comienza cuando la mente es más impresionable. Las lecciones impartidas se recuerdan mejor en la primera infancia (White, 1964). El estilo de aprendizaje se constituye en un elemento imprescindible a la hora de comprender y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos por los que transitan los alumnos (Juárez Lugo, Rodríguez Hernández y Luna Montijo, 2012).

Justificación

La tesis se suscribe y está dentro de la línea de investigación estilos de aprendizaje —teórico, reflexivo, pragmático, activo—, ya que por el tema de interés de la autora cumplía con las expectativas. La línea de investigación busca, a nivel teórico, conocer la diferencia de autoconcepto entre estudiantes agrupados según su estilo de

aprendizaje predominante y, a nivel práctico, ayudar a los educandos a descubrir su estilo de aprendizaje predominante.

El concepto de sí mismo, según López y Schnitzler (1983, citado en Franco, 2006) es

un sistema organizado, relativamente estable, dinámico, multifacético y jerárquico. El autoconcepto tiene que ver con la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento de nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción, por parte del sujeto, a lo largo de todo su desarrollo. (p. 4)

Desde muy pequeño y a partir de sus experiencias, el niño se forma una idea de todo lo que le rodea y construye una imagen personal que puede coincidir con lo que otros piensan de él. En ese proceso del desarrollo humano, el elemento del aprendizaje está directamente ligado con la evolución como persona. Es decir, se aprenderá en la medida en que se crece y todos los elementos, procesos y estructuras facilitan la construcción del conocimiento para proporcionar un significado vital (Moleiro Pérez, Otero Ramos y Nieves Achón, 2007). El proceso de aprendizaje aumenta en la persona en la medida en que se siente bien consigo misma (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

Los educandos de los grados tercero a quinto muestran una serie de dificultades en su proceso de aprendizaje. Este estudio es importante porque los niños están construyendo su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad, la confianza en sí mismos y en el mundo que los rodea, ubicándose a sí mismos como personas únicas y distintas, descubriendo sus estilos de aprendizaje para que las habilidades puedan ser

desarrolladas para la resolución de problemas tanto cognitivos como sociales.

Es importante conocer también a los educandos que no presentan problemas, en su proceso de aprendizaje, para observar si manejan un autoconcepto positivo y conocen su estilo de aprendizaje.

Objetivo de la investigación

El objetivo del presente estudio es hallar la diferencia de autoconcepto entre estudiantes agrupados según su estilo de aprendizaje predominante.

Pregunta de investigación

El contar con el conocimiento de sí mismo, el quererse y aceptarse, el aprender a descubrir el estilo de aprendizaje, permite al estudiante aprovechar las ventajas de cada situación de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto cabe, preguntarse lo siguiente: ¿Hay diferencia de autoconcepto entre educandos de los grados tercero a quinto del colegio adventista de Neiva y del colegio adventista de Algeciras en Huila, agrupados según su estilo de aprendizaje predominante?

Hipótesis de la investigación

La hipótesis de esta investigación formula que hay diferencia de autoconcepto entre estudiantes agrupados según su estilo de aprendizaje predominante.

Viabilidad de la investigación

El estudio no presenta problemas de viabilidad. Los estudiantes están disponibles para responder los instrumentos y las instituciones están cerca, de tal manera que

pueden brindar la información requerida para la investigación.

Delimitación

El estudio está dirigido a los niños de los grados tercero a quinto de educación básica primaria del Colegio Adventista Baluarte Interamericano (CABI) de la ciudad de Neiva, Huila, Colombia, de la jornada única diurna del año lectivo 2014 y de los grados tercero a quinto de primaria del Colegio Adventista de Algeciras, Huila.

Definición de términos

En la presente sección se definen los términos más importantes de la investigación.

Autoconcepto: El autoconcepto es un constructo que integra la visión que la persona tiene sobre sí misma y de la información que recibe de los demás.

Estilos de aprendizaje: Es la forma típica con que la persona que desea aprender se acerca al aprendizaje. El término estilo de aprendizaje se refiere al hecho que cuando se quiere aprender algo cada persona utiliza una manera habitual de adquirir conocimiento, habilidades o actitudes a través del estudio o la experiencia.

Enfoque filosófico-teológico

El ser humano fue creado a la imagen de Dios. Fue creado espléndido y glorioso con un propósito, de pertenencia a un Dios Creador (Génesis 1:26, 27; Salmo 100:3). Dios invita al ser humano a amarse a sí mismo (Mateo 22:39), a entender que posee un valor infinito (Juan 3:16). Y ese valor que Dios otorga por amor ofrece la oportunidad de poder aprovechar la tierna edad de la niñez. White (1964) advierte que no se puede

exagerar la importancia de la educación precoz de los niños. Las lecciones que aprende el niño en los primeros siete años de vida tienen más que ver con la formación de su carácter que todo lo que aprende en los años futuros.

Según White (1971), la niñez es una de las etapas de la vida cuando la mente es impresionada, con cosas buenas como con malas. Se puede acumular mucha información que no posee ningún valor o, por el contrario se le puede dar una fuerza intelectual y espiritual que progrese en la dirección correcta.

El autoconcepto es la suma de todo lo que la mente va asimilando. Por ello White (1964) recuerda:

Rara vez se olvidan las primeras impresiones, las criaturas, niños, jóvenes no debieran oír una palabra impaciente del padre, la madre o cualquier miembro de la familia, porque reciben impresiones muy precoces y lo que los padres los hacen hoy, ellos serán mañana y al día siguiente y al siguiente... Rara vez se olvidan las lecciones impresas en la mente del niño... Las impresiones dejadas precozmente en el corazón se ven en los años siguientes. Quizá queden sepultadas, pero rara vez son raídas. (p. 178)

Por ello, lo que se piensa de sí mismo es muy importante. White (1964) declara que

lo que el niño ve y oye está trazando profundas líneas en la tierna mente, que ninguna circunstancia posterior de la vida podrá borrar del todo. Entonces el intelecto está tomando forma y los afectos están recibiendo dirección y fortaleza. Los actos repetidos en cierto sentido se convierten en hábitos. Estos se pueden modificar mediante una severa educación, en la vida posterior, pero rara vez se cambian. (p.184)

En conclusión, como lo expresó White (1964), todas las distintas capacidades que el hombre posee de la mente, del alma y del cuerpo le fueron dadas; son un regalo de Dios para que las dedique a alcanzar el más alto grado de excelencia posible.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El autoconcepto en el campo de la psicología es un vocablo muy apreciado por ser un elemento fundamental en la conducta humana. (López, 2015) entendiéndose esto dice que se debe apreciar la significación de la escuela sobre la edificación del autoconcepto. Como gran parte de la formación ha sido relegada a la escuela, se requiere que las instituciones educativas generen ambientes pedagógicos orientados al fomento de la salud mental y física, así como al desarrollo de la personalidad. Es allí donde las palabras clave autoconcepto y estilos de aprendizaje tejen su red para atrapar la atención del educador, del investigador y de cualquier sujeto inmerso en el sistema educativo.

El autoconcepto es uno de los más significativos resultados del proceso socializador y educativo y está más que evidenciado que un autoconcepto positivo es la base de un buen funcionamiento personal, social y profesional y que de él depende, en buena medida la satisfacción personal o el sentirse bien consigo mismo y un mejor rendimiento educativo.

González Núñez (1997) reitera que el “autoconcepto es una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad” (p. 271). Así, podemos observar

que juega un desempeño en la regulación de las estrategias para el conocimiento intelectual y motivacional incluidas en el aprendizaje.

Bolívar López y Rojas Velázquez (2010) verificaron cómo los estudiantes, en las dimensiones estudiadas (académica, personal y social), se vieron beneficiados por un programa que favorece una mejor percepción de sí mismos. Esto evidencia que hay una relación importante entre el conocimiento positivo del yo y la forma de aprender.

Bergan y Duna (1980, citado en Labatut, 2004) plantean que la habilidad intelectual es una “capacidad conductual que, una vez activada facilita el aprendizaje, la ejecución o la retención de una tarea valorada dentro de una cultura” (p.83); es decir que, dependiendo del contexto o ambiente de aprendizaje dentro del cual se desenvuelva el sujeto, este desarrollará determinadas habilidades específicas.

“La concepción de sí mismo no solo tiene una función explicativa de procesos psicológicos, sino que es necesaria para el entendimiento del propio comportamiento” (Guido García, Mujica Sarmiento y Gutiérrez Martínez, 2011, p. 140).

El autoconcepto alude a un conjunto de experiencias negativas y positivas e implica una autoevaluación. Gallego Gallardo (2009) afirma que

estas experiencias normalmente están referidas a facetas de la personalidad en diferentes dimensiones: personal, familiar, social, académica, laboral. Surge de experiencias vividas en el entorno de esos contextos. Tal percepción, algunas veces se hace permanente, pero puede cambiar a medida que la persona vive otras experiencias que afectan las creencias previamente existentes, o también por alguna intervención destinada a provocar tal cambio. Por efecto de la autoevaluación, el autoconcepto evoluciona, Debido a las distintas situaciones en las que se originan reacciones verbales y no verbales de personas que ejercen una influencia significativa. (p. 45)

Lo significativo del autoconcepto es que “su importancia radica en su notable contribución a la formación de la personalidad” (Peralta y Sánchez, 2003. citado en Bolívar López y Velázquez Rojas, 2010, p.97). Una personalidad que se va a ver reflejada en la manera de relacionarse, en la manera de transmitir lo que piensa y siente y en la manera de aprender.

González (1989) dice: “El concepto que el alumno tiene de sí mismo como tal condiciona toda su actividad en el aula de clase, sus posibilidades, sus motivos, metas y esfuerzos” (p. 35).

Al ingresar a la escuela, el niño lleva un concepto de sí mismo y ha sido influenciado por los padres. Clerici y García (2010) verificaron que, si los padres permanecen más tiempo en el hogar e intereractúan bastante con los niños, hay una correlación positiva con niveles más altos de autoconcepto académico.

Santos Álvarez y Santos (2013) encontraron que el autoconcepto está estrechamente relacionado con los retos académicos asociados a las materias específicas. La hipótesis de Kolb indica que, cuantos más estilos de aprendizaje conoce y domina el alumno, mayor es también el aprendizaje retenido. En concreto, señala que, si el alumno solamente maneja un estilo de aprendizaje, el aprendizaje retenido se sitúa en torno al 20%, mientras que, si se dominan los cuatro estilos, ese porcentaje se eleva hasta el 90% (Contreras Gastélum y Lozano Rodríguez, 2012).

El tener un concepto de sí mismo establece una relación recíproca con las capacidades y rendimiento académico. Si se obtiene un logro bien alto, aumenta el autoconcepto (Marsh y Martín, 2011).

En la sociedad actual se da mucha relevancia al cuerpo y la imagen personal, lo cual hace que todo gire en el consumismo de productos que cultiven el cuerpo y le dan gran valoración a las relaciones interpersonales. Parker, Martín, Martínez, Marsh y Jackson (2010) sostienen que el autoconcepto físico varía con el crecimiento progresivo. Además, resaltan la trascendencia del autoconcepto físico en los cambios dados en los diferentes niveles escolares y el ingreso al mundo laboral de adolescentes y jóvenes.

En la teoría de las inteligencias múltiples, como una de las siete inteligencias humanas, Gallagher (1994) destaca el autoconcepto como una de las variables más relevantes dentro de los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje.

Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora y Kinnunen (1995) tienen en cuenta el autoconcepto al proponer y examinar un modelo teórico sobre el desarrollo de la actividad de aprendizaje escolar.

Los padres y maestros en el aula influyen en lo que el niño percibe a su alrededor en los dos ambientes, tanto en casa como en la escuela, contribuyen en la formación de los valores, en sentimientos que van creando hacia sí mismos, y cuando llega el momento de tomar decisiones y resolver problemas esta influencia se ve reflejada.

Vanina Santamaría (2011) expresa que los profesores pueden crear en el niño una opinión positiva en cuanto a sus capacidades y contrarrestar la opinión negativa que puedan tener en relación con las mismas, cuando ingresan a la escuela.

“El profesor ejerce una considerable influencia en el desarrollo del autoconcepto de los alumnos, pues está permanentemente proporcionando información por medio del trato que da a los alumnos, por las respuestas, por la manera de expresarse y manifestarse, por el modo y grado en que los acepta,

confía y apoya y por las valoraciones y juicios que hace de ellos” (Vanina Santamaría, 2011, p. 52).

En el campo de la investigación psicológica de la educación, Pintrich (1994, citado en González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997, p. 273).

Recomienda incluir “el autoconcepto como una de las variables con mayor relevancia en el proceso de aprendizaje”.

“En el texto del modelo actual de enseñanza se establece como un objetivo básico el favorecer y promover en el alumno la construcción de una imagen positiva de sí mismo” (González-Pienda. Et al., 1997, p. 273).

Marsh (1990, citado en Núñez Pérez y González- Pienda, 1994) sostiene “que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno” (p.186).

“Los estilos de aprendizaje aluden a las preferencias personales del educando a la hora de procesar información y enfrentarse a una tarea de aprendizaje” (Santos Álvarez y Santos, 2013, p.3). En concreto, se definen como “rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo cada día los discentes perciben, interrelacionan y procesan información ante distintas situaciones de aprendizaje” (Alonso, Gallego y Honey, 1994, p.48).

Cuando el educando tiene que enfrentarse ante la exigencia del aprendizaje, utiliza su estilo que le permite asimilar, organizar y responder ante dicha demanda (Camarero Suárez, Martín del Buey y Herrero Díez, 2000). En ese orden de ideas, el estilo de aprendizaje ayuda a organizar un conjunto de informaciones que la persona tiende a aprovechar de modo usual y constante cuando afronta las actividades de ilustración en las que toman parte modelos de procesamiento del conjunto de datos y otros

elementos cognitivos de la persona” (Santos Álvarez y Santos, 2013). Los estilos de aprendizaje constituyen un componente muy destacado en el recorrido del estudiante para poder entender y pulir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Juárez Lugo, Rodríguez Hernández y Luna Montijo, 2012).

Cuando ocurren alteraciones o déficits en el logro escolar del alumno, González-Pumariega (1995) deduce que se debe a la estrecha relación que hay entre aprendizaje, rendimiento y autoconcepto.

Núñez, González-Pumariega y González-Pienda (1995) constataron que las dificultades de aprendizaje escolar de los niños generalmente pueden atribuirse a un déficit en su autoconcepto. “Se ha comprobado que el autoconcepto afecta a la conducta académica del educando, al correcto funcionamiento del ámbito cognitivo y constituye una fuente de motivación que influye directa y significativamente sobre sus logros y expectativas escolares” (Santos Álvarez y Santos, 2013, p.5). Es así como el proceder de las personas también se ve limitado por las acciones recíprocas que sostienen en su núcleo social con otros sujetos. La influencia que los demás ejercen sobre el autoconcepto será más significativa cuando proceda de personas valiosas: es decir, aquellas con las que se encuentre más asociado y más involucrado afectivamente (Broc Caveró, 2000; Burns, 1982; González-Pienda. et al., 1997). En la puericia, los padres son muy importantes en la formación del autoconcepto percibido: el niño aprehende en su aptitud lo que los padres opinan.

La participación activa de la persona en el desarrollo de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente (Núñez et al., 1995), es decir, cuando confía en sus

propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje.

Bolívar López y Rojas Velázquez (2010) verificaron que los estudiantes (en un 82,5%) se vieron beneficiados por un programa que favorece una mejor percepción de sí mismos. Esto evidencia que hay una relación importante entre el conocimiento positivo del yo y la forma de aprender. Hervas y Hernández (2006) aportaron el pensamiento de cómo se percibe la información, de qué manera se procesa, cómo se conforman los conceptos, cuál es la reacción o los comportamientos en situaciones cotidianas de aprendizaje; de esa manera se asimilan los saberes. Algo así como lo que explica la Programación Neurolingüística (PNL), que explora el funcionamiento del espíritu humano: cómo piensa, forma los deseos, fines y miedos, cómo se motiva, liga experiencias y les da un sentido. La PNL presenta los talentos específicos y los modelos necesarios para crear cambios positivos y nuevas elecciones: enseña a ser más eficaz con los demás, a liberarse de costumbres obsoletas o de comportamientos autodestructores, a reflexionar de manera más clara acerca de lo que se quiere y los medios de obtenerlo. La PNL es el estudio de la experiencia subjetiva, la relación entre el espíritu, el lenguaje, las emociones y los modelos de comportamiento. Es una psicología de la inteligencia y de la comunicación.

Entre los aportes del estudio de las variables en mención, Santos Álvarez y Santos (2013) encontraron que el contar con el conocimiento del nivel del autoconcepto y el estilo de aprendizaje permite al estudiante y al profesor aprovechar las ventajas de cada situación de enseñanza aprendizaje y, por ende, mejorar la calidad de la

educación.

Santos Álvarez y Santos (2013) contribuyen con los diversos estudios precedentes que reconocen la influencia de los estilos de aprendizaje en distintos aspectos del proceso educativo (Albuerne, 1991; Alonso, 1992; Camarero Suárez et al., 2000; Castaño Callado, 2004; García Cué, Sánchez Quintana, Jiménez Velázquez y Gutiérrez Tapias, 2012; García Fuentes, Muñoz Cantero y Abalde Paz, 2002). Se identifican así cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, como una variante concluyente de la participación activa del estudiante en el proceso del aprendizaje (Carmona Rodríguez, Sánchez Delgado y Bakieva, 2011; Núñez et al., 1998). Los individuos viven en medio de costumbres (estilo activo) que pueden transformar en coyunturas de aprendizaje y que examinan (estilo reflexivo), para llegar a conclusiones (estilo teórico), a partir de las cuales finalmente proyectan su creación (estilo pragmático); cada uno con una serie de características que predisponen al estudiante a unas determinadas preferencias de aprendizaje (Alonso et al., 1994; Castro y Guzmán de Castro, 2005).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

Este estudio es de tipo correlacional, porque determinó si hay diferencias de autoconcepto entre estudiantes agrupados según su estilo de aprendizaje predominante en los educandos de los grados tercero a quinto de educación primaria del colegio adventista de Neiva y niños de los grados tercero a quinto del colegio adventista de Algeciras, Huila.

Población y muestra

Para la investigación se tomó una población que incluye a 137 estudiantes de los grados 3° a 5° de educación primaria del colegio adventista de Neiva y de los grados tercero a quinto del Colegio Adventista de Algeciras, Huila. No se tomó una muestra, sino que se realizó un censo de la población. Se tuvo en cuenta el número total de los alumnos de los grados tercero a quinto de primaria del Colegio Adventista de Neiva y el grado tercero a quinto de la escuela Algeciras, Huila.

Las edades de los estudiantes se ubicaron entre los 7 y los 11 años: En los 7 un 1%; 8 años, un 33%; 9 años, un 44%; 10 años, un 47%; 11 años, un 12%. En el estudio participaron 79 estudiantes varones (57.7%) y 58 estudiantes mujeres (42.3%).

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos: (a) la escala SDQ y (b) el Cuestionario de Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Para medir el autoconcepto, se utilizó el cuestionario SDQ en la versión de Marsh, Parker y Smith (1983) para niños en edad de 8 a 11 años, adaptado por Elexpuru (1992). Está diseñado para medir cuatro dimensiones de autoconcepto no académico (aparición física, habilidad física, relaciones con los compañeros, relaciones con los padres), tres de autoconcepto académico (matemáticas afectivas, matemáticas cognitivo y lectura) y tres medidas totales (autoconcepto no académico total, autoconcepto académico total, autoconcepto total). La última subescala es la de autoconcepto total: la suma de las siete escalas o factores de autoconcepto. Para complementar este cuestionario, los sujetos deben responder a una serie de afirmaciones (Ítems) en una escala de cinco intervalos, tipo Likert, que va desde *totalmente falso* hasta *totalmente verdadero*. Las puntuaciones en el SDQ están basadas en 72 ítems.

El instrumento para medir los estilos de aprendizaje es el CHAEA, con el cual se observaron los estilos predominantes de cada estudiante de acuerdo con la puntuación obtenida. Hay cuatro estilos definidos en el modelo: activo, reflexivo, teórico y pragmático. En tal sentido, cada uno se define operacionalmente como el conjunto de características que le son propias, delimitadas por 20 de los 80 ítems presentados en el cuestionario. El mayor puntaje obtenido define el estilo predominante de la persona, que son las actitudes y conductas que determinan una manera de aprender preferida por un individuo. La fiabilidad/validez de este cuestionario ha sido demostrada en la

investigación realizada con una muestra de 1371 alumnos de 25 Facultades de las universidades autónomas y politécnica de Madrid (Alonso, 1994).

Operacionalización de las variables

La definición operacional de cada variable permitió conocer la forma cómo se midió la variable en cuestión. En el caso de la investigación presente, hay dos variables principales: autoconcepto y estilos de aprendizaje. *El autoconcepto* se define como la imagen que un sujeto posee de sí mismo, de sus atributos, de sus limitaciones y su capacidad potencial de interacción con los demás y con los diversos aspectos de la vida. Gallego (1994) define el estilo de aprendizaje como los rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Los individuos no tienen un estilo fijo; tienen un perfil con ciertas predominancias y estas se acentuarán de acuerdo con las situaciones del entorno, como lo mencionan Matthews y Hamby (1995).

Análisis de datos

Después de reunir los datos necesarios, se organizaron para su análisis e interpretación, utilizando procedimientos estadísticos apropiados para cada una de las variables, según su naturaleza. Para la prueba de hipótesis se utilizó el análisis de varianza simple. Los análisis siguieron las especificaciones incluidas en la Tabla 1.

Tabla 1

Operacionalización de hipótesis y variables

Hipótesis	Variable	Tipo	Nivel de medición	Valores o categorías	Instrumento	Prueba de significación
Hay diferencias significativas de autoconcepto entre estudiantes agrupados según su estilo de aprendizaje predominante del grado tercero a quinto del Colegio Adventista de Neiva, Huila y grado tercero a quinto de la Escuela, Algeciras Huila.	Estilo de aprendizaje predominante	VI	Nominal	1. Activo 2. Reflexivo 3. Teórico 4. Pragmático	Cuestionario de Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	Análisis de varianza simple
	Autoconcepto	VD	Intervalo	113-452	La Escala SDQ de Marsh, Parker y Smith (1992)	

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En los tres capítulos anteriores se presentó el objetivo, la hipótesis, la viabilidad de esta investigación, el repaso de la literatura donde se muestran algunas investigaciones que tienen que ver con el estudio del autoconcepto y los estilos de aprendizaje y la metodología que se utilizó para la recolección y el análisis de los datos.

En el presente capítulo se muestran los resultados que se obtuvieron al analizar los datos de esta investigación. El objetivo principal de este estudio fue encontrar si hay diferencias significativas de autoconcepto entre alumnos agrupados por su estilo de aprendizaje predominante. Esta investigación tomó como población los educandos de los grados tercero a quinto del Colegio Adventista de Neiva y los educandos de los grados tercero a quinto del Colegio Adventista de Algeciras durante el año escolar 2014.

El capítulo se divide en tres secciones: La primera sección presenta los datos demográficos de los sujetos estudiados y las estadísticas descriptas de las variables tomadas en cuenta en esta investigación. La segunda sección presenta los resultados de la prueba estadística a la cual fue sometida la hipótesis de estudio. La tercera sección presenta los hallazgos que se consideraron de importancia para complementar los resultados obtenidos en el estudio.

Descripción de la muestra de estudio

Participaron en el estudio los educandos de los grados tercero a quinto del colegio adventista de Neiva y los educandos de los grados tercero a quinto del Colegio Adventista de Algeciras. En el momento de aplicar el instrumento, los educandos estuvieron presentes físicamente. Los dos cuestionarios fueron administrados a 137 estudiantes en los dos colegios.

A continuación se presentan datos demográficos descriptivos de los estudiantes que participaron en el estudio. Se consignan datos descriptivos por género, edad, estrato, estilos de aprendizaje y autoconcepto en general.

Género

En el estudio participaron 79 estudiantes varones (57.7%) y 58 estudiantes mujeres (42.3%), dando un total de 137 educandos. Como se puede observar, el porcentaje de varones participantes es mayor que el de mujeres.

Edad

La edad de los educandos se ubicó entre los 7 y los 11 años. El análisis descriptivo da como resultado un promedio de edad de 9.2, una desviación estándar de 0.04, una moda de 10 y una mediana de 9. En la Figura 1 encontramos la representación gráfica de la muestra del estudio por edad, quedando como sigue:

En los 7 años, un 1%; 8 años, un 33%; 9 años, un 44%; 10 años, un 47%; 11 años, un 12%. Da un total de 137 estudiantes.

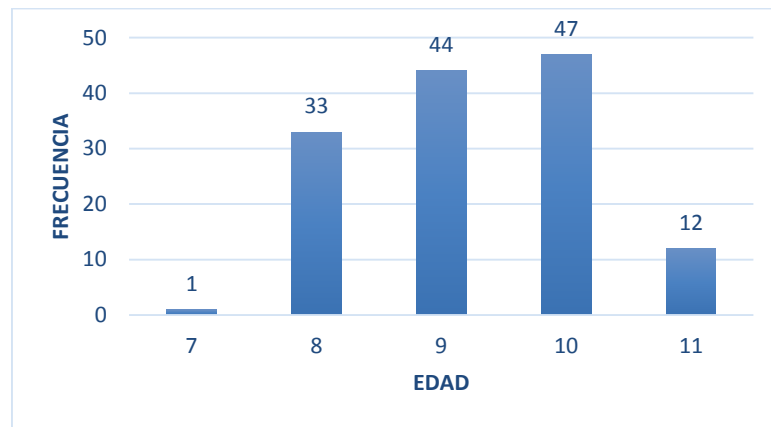


Figura 1. Representación gráfica de la distribución de la muestra del estudio por edad.

Estrato

El análisis de la variable socioeconómica muestra que un 89.1% de estudiantes viven en los estratos 2 (62.8%) y 3 (26.3%). El resto de la población pertenece al estrato 1 (2.9%) y a los estratos 5 y 6 (1.5%).

Autoconcepto en general

Para la puntuación general de autoconcepto, se observaron los siguientes datos: puntuación mínima: 1.75; puntuación máxima: 3.85; media: 30.242; desviación estándar: 0.43 (ver Apéndice C).

Estilos de aprendizaje

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de la variable estilos de aprendizaje.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la variable estilos de aprendizaje

Estilos de Aprendizaje	Puntuación Mínima	Puntuación Máxima	<i>M</i>	<i>DE</i>
Activo	1	18	11.45	2.77
Reflexivo	5	19	13.64	2.85
Teórico	5	20	14.35	2.63
Pragmático	2	17	13.12	2.43

Estilo de aprendizaje predominante

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos del estilo de aprendizaje predominante, mostrando así el total de la población, 137 válidos y el teórico siendo el estilo de aprendizaje predominante con un total de 46 representando el 33,6% del total de la muestra.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos del estilo predominante

Estilo	<i>n</i>	%
Activo	11	8.0
Reflexivo	36	26.3
Teórico	46	33.6
Pragmático	15	10.9
Sin estilo predominante	29	21.2

Prueba de hipótesis

La hipótesis de la investigación formula que hay diferencia significativa de autoconcepto entre estudiantes agrupados por su estilo de aprendizaje predominante. La hipótesis nula (H_0) respectiva formula que no hay diferencia de autoconcepto entre estudiantes agrupados por su estilo de aprendizaje predominante. Para someter a prueba la hipótesis nula, se utilizó el análisis de varianza simple, que permite observar las diferencias de autoconcepto entre los estilos de aprendizaje predominantes.

Al realizar este análisis, cuya salida computarizada figura como Apéndice D, no se observaron efectos significativos ($F(3,104) = .549, p = .650$). Por lo tanto, se retuvo la hipótesis nula.

Otros hallazgos importantes

Autoconcepto y estilos de aprendizaje

Los análisis de las correlaciones entre los constructos autoconcepto y estilos de aprendizaje, al igual que las correlaciones entre sus dimensiones, pueden observarse en las salidas computarizadas y se incluyen como Apéndice C. Se encontró una correlación positiva significativa, pero moderada ($r = .201, p = .019$), entre el autoconcepto general y el estilo de aprendizaje teórico. Es decir, hay cierta tendencia a que, cuando los estudiantes tienen una puntuación alta en su autoconcepto total, también tienden a tenerla en su nivel de estilo de aprendizaje teórico y viceversa.

Componentes de autoconcepto y estilo de aprendizaje teórico

Autoconcepto instrumental. Se observó una correlación positiva y significativa entre el nivel de autoconcepto instrumental y la puntuación del estilo teórico ($r = .182, p = .033$), lo cual indica que los alumnos que tienen mayor puntuación en su área lógica también tienden a tener una mayor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico.

Autoconcepto académico. El estudio mostró que los estudiantes que tienen un alto nivel de autoconcepto académico también tienden a tener mejor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico y viceversa. Es decir, existe una relación positiva y significativa entre estas dos variables ($r = .206, p = .016$).

Autoconcepto de habilidad física. Por otro lado, se pudo determinar una tendencia positiva y fuertemente significativa entre el nivel de autoconcepto de habilidad física y la puntuación del estilo de aprendizaje teórico ($r = .289, p = .001$).

Autoconcepto de apariencia física: Se evidencia una correlación positiva y altamente significativa entre el nivel de autoconcepto de apariencia física y la puntuación del estilo teórico ($r = .308, p = .000$). Dicho de otro modo, cuando el nivel de autoconcepto de apariencia física de los estudiantes es alto, también lo es su nivel de estilo teórico y viceversa.

Componentes de autoconcepto y estilo de aprendizaje pragmático

Autoconcepto instrumental. Se encontró una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto instrumental y el estilo pragmático ($r = .266, p = .002$).

Autoconcepto académico. Existe una correlación positiva y altamente significativa entre el nivel autoconcepto académico y la puntuación del estilo pragmático ($r = .304, p = .000$).

Autoconcepto de habilidad física: La relación que existe entre el nivel de autoconcepto de habilidad física y la puntuación del estilo pragmático es positiva y altamente significativa ($r = .216, p = .012$).

Autoconcepto de apariencia física: Se encontró que la correlación entre el nivel de apariencia física y la puntuación del estilo de aprendizaje pragmático es positiva y significativa ($r = .255, p = .003$).

Autoconcepto social: Se observó una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto social y el estilo pragmático ($r = .274, p = .001$).

Autoconcepto general: La relación entre el autoconcepto general y el estilo de aprendizaje pragmático fue positiva, pero apenas significativa ($r = .178, p = .037$).

Autoconcepto y estilo de aprendizaje reflexivo

Por otro lado, el estilo reflexivo presentó una correlación positiva significativa, pero baja, con la puntuación total del autoconcepto ($r = .179, p = .036$) (ver

Apéndice E).

Efectos de las variables demográficas

Efectos de la edad sobre el autoconcepto

Existe una relación negativa media entre la edad y el autoconcepto general ($r = -0.214$, $p = .012$), siendo esta significativa con un grado de probabilidad de rechazo inferior al 5%. Es decir, a medida que los estudiantes crecen, su autoconcepto general disminuye.

Efectos de la edad sobre el estilo pragmático

De igual forma, existe una tendencia negativa entre la edad y el estilo de aprendizaje pragmático ($r = -0.180$, $p = .036$). Esta relación es baja, pero significativa. Es decir, a medida que pasan los años, el estilo de aprendizaje pragmático de los estudiantes disminuye con una probabilidad de 5% de rechazar esta hipótesis (ver Apéndice F).

Efectos del grado sobre el estilo de aprendizaje teórico

Existen diferencias significativas de medias de puntuación en el estilo teórico entre los grados ($F(2, 134) = 3.330$, $p = .039$). La prueba post hoc muestra que los estudiantes del grado tercero ($M = 15.19$) son más teóricos que los alumnos de los grados cuarto ($M = 13.87$) y quinto ($M = 14.06$) (ver Apéndice G).

Efectos del género sobre el autoconcepto

Las niñas de la muestra poseen un autoconcepto total significativamente mayor ($M = 3.13$, $DE = 0.03$) que los niños ($M = 3.03$, $DE = 0.03$) ($t(135) = 2.120$, $p = .036$) (ver Apéndice H).

Conclusión

El estudio mostró que los estudiantes que tienen un alto nivel de autoconcepto académico también tienden a tener mejor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico y viceversa. Se evidenció en el nivel de apariencia física de los estudiantes: cuando es alto, también lo es su nivel de estilo teórico y viceversa.

El estilo de aprendizaje pragmático correlaciona positivamente y significativamente con los componentes del autoconcepto, cuando este tiene un nivel alto.

El estilo de aprendizaje reflexivo correlaciona positivamente con los niveles de autoconcepto alto. La edad correlaciona con el autoconcepto negativamente: si la edad aumenta; el autoconcepto disminuye; por lo tanto, es de gran importancia en el quehacer pedagógico poder ayudar a los estudiantes a desarrollar un autoconcepto positivo y la potencialidad de sus estilos de aprendizaje.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Resumen

En este trabajo se dan a conocer los resultados de un estudio correlacional, porque determinó si hay diferencias significativas de autoconcepto entre estudiantes agrupados según su estilo de aprendizaje predominante entre los educandos de los grados tercero a quinto de educación primaria del colegio adventista de Neiva y niños de los grados tercero a quinto del Colegio Adventista de Algeciras, Huila durante el año 2014.

El primer capítulo conceptualiza y contextualiza el problema, haciendo énfasis en que el autoconcepto tiene una enorme importancia en todos los ámbitos del ser humano; el concepto que se tiene de sí mismo suma las cualidades y sentimientos asociados con la descripción personal; es el referente particular en niños y jóvenes, ya que es a edades muy tempranas cuando se va consolidando dicho concepto. Presenta el objetivo de la investigación, la pregunta y la hipótesis que se formulan.

El segundo capítulo hace una recopilación de los hallazgos de estudios que se han realizado con respecto a las variables que se tomaron para la investigación y la relación entre ellas.

El tercer capítulo presentó el tipo de estudio, la población y muestra que participó y describe los instrumentos que se utilizaron para medir las variables.

Se utilizaron dos instrumentos: (a) la escala SDQ y (b) el Cuestionario de Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Para medir el autoconcepto, se utilizó el cuestionario SDQ en la versión de Marsh et al. (1983) para niños en edad de 8 a 11 años, adaptado por Elexpuru (1992). En este capítulo se encuentra la tabla de operacionalización de variables, la hipótesis y la manera como se analizaron los datos.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados del estudio. No se observaron efectos significativos del estilo de aprendizaje predominante sobre las puntuaciones de autoconcepto ($F(3, 104) = .549, p = .650$). Por lo tanto, se retuvo la hipótesis nula. Pero el estudio mostró hallazgos importantes en la relación que hay entre el autoconcepto y los estilos de aprendizaje. Se observó una correlación positiva significativa, pero moderada ($r = .201, p = .019$), entre el autoconcepto general y el estilo de aprendizaje teórico. Igualmente, se observó una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto instrumental y el estilo pragmático ($r = .266, p = .002$). Por otro lado, el estilo reflexivo presentó una correlación positiva significativa, aunque baja, con la puntuación del autoconcepto total ($r = .179, p = .036$). Existe una relación negativa media entre la edad y el autoconcepto general ($r = -0.214, p = .012$). De igual forma, se evidenció una tendencia negativa entre la edad y el estilo de aprendizaje pragmático ($r = -0.180, p = .036$). Las diferencias significativas de medias de puntuación en el estilo teórico entre los grados ($F(134) = 3,330, p =$

.039). La prueba post hoc muestra que los estudiantes del grado tercero ($M = 15.19$) son más teóricos que los alumnos de los grados cuarto ($M = 13.87$) y quinto ($M = 14.06$). Un descubrimiento que el estudio mostró es que las niñas ($M = 3.13$, $DE = 0.03$), poseen un autoconcepto total significativamente mayor que los niños ($M = .03$, $DE = 0.03$) ($t(135) = 2,120$, $p = .036$).

Discusión

La hipótesis de la investigación formuló que hay diferencias significativas de autoconcepto entre estudiantes agrupados por su estilo de aprendizaje predominante y, aunque en los resultados no se observaron tales diferencias, se observaron algunas relaciones significativas entre las puntuaciones del autoconcepto y las de los estilos de aprendizaje. Este estudio permitió realizar una valoración detallada del perfil de estilos de aprendizaje de los alumnos que sirve como referencia a la hora de diseñar la metodología docente y planificar actividades que permitan un proceso de enseñanza más efectivo. Se observó una correlación positiva significativa, pero moderada, entre el autoconcepto general y el estilo de aprendizaje teórico. Igualmente, una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto instrumental y el estilo pragmático, lo cual evidencia que hay una relación importante entre el conocimiento positivo del yo interior y de la forma de aprender (González-Pumariaga, 1995). Por otro lado, el estilo reflexivo presentó una correlación positiva significativa, aunque baja, con la puntuación del autoconcepto total. El desarrollo de los estilos de aprendizaje teórico, pragmático y reflexivo se ve favorecido cuando el estudiante tiene seguridad y confianza en sí mismo (González y Tourón, 1992).

Existe una correlación negativa baja, aunque significativa, entre la edad y el autoconcepto general. De igual forma, se observó una correlación negativa entre la edad y el estilo de aprendizaje pragmático. Es importante destacar que, si la edad aumenta y el autoconcepto, disminuye es evidente la necesidad de que las personas involucradas en la formación y el aprendizaje del niño consideren la importancia de promover un clima emocional positivo, de confianza, seguridad y respeto que permita una comunicación efectiva y situaciones didácticas interesantes, que representen retos alcanzables para el niño y le permitan poner a prueba sus capacidades, con el apoyo y la mediación del adulto (Wigfield, Eccles y Mac Iver, Reuman y Midgley, 1996).

Al analizar las diferencias significativas de medias de puntuación en el estilo teórico entre los grados, se observó que la prueba post hoc muestra que los estudiantes del grado tercero son más teóricos que los de los grados cuarto y quinto. Esto indica que en los grados superiores son más prácticos, directos y analíticos.

El estilo pragmático posee un punto fuerte que es la aplicación práctica de las ideas. El estudiante es experimentador, directo, técnico, eficaz y rápido (Alonso, 1994). A medida que la edad aumenta, este estilo disminuye en los estudiantes. ¿Puede ser que un alumno que va aumentando de grado escolar y de edad se vaya acomodando a un estilo teórico y reflexivo? ¿Puede ser que influye el estilo del profesor? (Martínez, 2007).

Otro hallazgo del estudio es que las niñas poseen un autoconcepto total significativamente mayor que los niños. En este sentido, existen evidencias claras de

que las niñas tienen una percepción positiva de sí mismas durante los estudios primarios. Es recién a partir de los doce años, aproximadamente, cuando sufren una gran disminución en la autoconfianza y la aceptación de su imagen física (Orenstein, 1994). A primera vista, se puede pensar que las diferencias de autoconcepto entre niños y niñas observados en el presente estudio se justifican por el distinto trato recibido de los padres. En ese sentido, el comportamiento de las niñas dentro del hogar puede resultar más satisfactorio que el de los niños, a la vista de sus padres. Por lo tanto, las expectativas de los padres se cumplen más plenamente en sus hijas, dando lugar a la formación de un autoconcepto más elevado en ellas. Esto lleva a pensar que es muy importante que el niño tenga la seguridad y el apoyo necesario para confiar y creer en su propia capacidad. La construcción de un autoconcepto elevado se da como resultado de un alto apoyo social de otros significativos y una baja discrepancia entre las capacidades que el niño cree tener y su desempeño real, lo que le ayudará a construir expectativas de autoeficacia positiva (Marsh, 1994).

Los estudiantes comparan su desempeño con sus propios criterios y con el de sus compañeros. Ambas formas de comparación, la personal (interna) y la social (externa), son importantes (Marsh, 1994), y si una de las características de un estudiante teórico es ser perfeccionista y si su autoconcepto académico está en un alto nivel, este estudiante va a mostrar una mayor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico, como se observó en el presente estudio.

Tanto el autoconcepto de habilidad física como el de apariencia física presentaron una relación positiva y altamente significativa con el estilo teórico, concordando con estudios realizados sobre las edades y el desarrollo del autoconcepto en niños, que en la etapa de la educación primaria es alto (Dieppa, Machargo, Luján y Guillén, 2008) y la prueba post hoc muestra que los niños del grado tercero son más teóricos.

El estilo pragmático se relaciona positivamente con el autoconcepto en sus dimensiones instrumental, académica, de habilidad física, de apariencia física y social, dando evidencia de que, si el autoconcepto es alto, el estudiante de estilo pragmático descubre el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovecha la primera oportunidad para experimentarlas.

Conclusiones

De acuerdo con la información obtenida en la presente investigación, se pueden extraer las siguientes conclusiones. Estas conclusiones se infieren de los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recogidos en los dos colegios.

1. No se observaron correlaciones significativas entre las dos variables en estudio: autoconcepto y estilo de aprendizaje predominante.
2. Se observó una correlación significativa pero moderada entre el autoconcepto general y el estilo teórico.
3. Cuando el estudiante tiene un alto nivel de autoconcepto académico, también tiende a tener mejor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico y viceversa.
4. El autoconcepto de habilidad física y apariencia física tiene una relación

positiva y altamente significativa con el estilo teórico.

5. Cuando el nivel de autoconceptos: instrumental, académico, de habilidad física, de apariencia física y social es alto, también lo es el nivel de estilo pragmático.

6. Resultó significativa la correlación negativa observada entre la edad y el autoconcepto. A medida que el estudiante crece, disminuye su autoconcepto general.

7. En cuanto a la relación entre el grado y el estilo teórico, el estudio mostró que los estudiantes del grado tercero son más teóricos que los de los grados cuarto y quinto.

8. Las niñas de la muestra poseen un autoconcepto general más alto que los niños.

Recomendaciones

De acuerdo con los resultados obtenidos, los hallazgos, la discusión y las conclusiones de esta investigación, se plantean algunas recomendaciones relacionadas con el autoconcepto y los estilos de aprendizaje.

Para la práctica pedagógica

1. Valorar y aceptar a todos los estudiantes, tanto por sus intentos como por sus logros.

2. Crear un clima físico y psicológicamente seguro para los estudiantes.

3. Establecer normas claras de evaluación y ayudar a los estudiantes a aprender a evaluar sus propios logros.

4. Modelar métodos apropiados de autocrítica, perseverancia y auto-recompensa.
5. Evitar hacer competencias y comparaciones destructivas, animando a los estudiantes a competir con sus propios niveles de rendimiento previo.
6. Aceptar a cada estudiante, aunque presente una conducta negativa o resultado particular.
7. Recordar que el autoconcepto positivo del estudiante deriva del éxito al operar en el mundo y del hecho de ser valorado por la gente importante del entorno.
8. Establecer grupos de apoyo o compañeros de estudio en la escuela y enseñar a los alumnos a animarse entre sí.
9. Destacar el valor de los diferentes estilos de aprendizaje y ver cómo se pueden ayudar y fortalecer en el aula de clase.
10. Mantener un contacto regular entre la escuela y el hogar mediante llamadas telefónicas o notas positivas, resaltando el crecimiento, el progreso y los logros.
11. Desarrollar e implementar estrategias para considerar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.
12. Planear escuelas de padres para enseñar cómo fomentar un autoconcepto saludable en sus hijos, desde edades muy tempranas.

Para futuros estudios

1. Profundizar la investigación de las diferencias entre géneros en las variables que se estudiaron.

2. Analizar la incidencia de la relación de los padres en la formación del autoconcepto y estilos de aprendizaje en los hijos.

3. Investigar qué factores inciden para la permanencia o variación del autoconcepto y los estilos de aprendizaje.

APÉNDICE A

CUESTIONARIO HONEY ALONSO ESTILOS DE APRENDIZAJE

NOMBRE _____ GENERO: M__ F__ EDAD__ GRADO__ ESTRATO__

Instrucciones para responder el cuestionario

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su estilo de aprendizaje.

2. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.

3. No hay respuestas correctas o erróneas.

4. Si está más de acuerdo con el ítem coloque un signo(+) en el cuadrado, si por el contrario está más en desacuerdo que de acuerdo, déjelo en blanco.

- 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos
- 2. Estoy seguro (a) de lo que es bueno y lo que es malo. Lo que está bien y lo que está mal
- 3. Muchas veces actuó sin mirar las consecuencias
- 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso
- 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas
- 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
- 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
- 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen
- 9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
- 10. Disfruto cuando tengo tiempo de preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia

- 11. Estoy a gusto siguiendo un orden; en las comidas, estudio, ejercicio físico
- 12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar en ponerlo en práctica
- 13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas
- 14. Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos
- 15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
- 16. Escucho con más frecuencia que hablo
- 17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas
- 18. Cuando poseo alguna información trato de interpretarla bien, antes de manifestar alguna conclusión.
- 19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes
- 20. Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente
- 21. Casi siempre procuro ser coherente con mis sistemas y criterios de valores. Tengo principios y los sigo
- 22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos
- 23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
- 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas
- 25. Me gusta ser creativo, romper estructuras
- 26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas
- 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente como me siento
- 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas
- 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas
- 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades
- 31. Soy cauteloso (a) a la hora de sacar conclusiones
- 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar mejor.
- 33. Tiendo a ser perfeccionista
- 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer las mías
- 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente
- 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes
- 37. Me siento incomodo con las personas calladas y demasiado analíticas

- 38. Juzgo con frecuencia las opiniones de los demás por su valor práctico
- 39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo
- 40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas
- 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o futuro
- 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas
- 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión
- 44. Pienso que son más conscientes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición
- 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en la argumentación de los demás
- 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas veces más que cumplirlas
- 47. A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
- 48. En conjunto hablo más que escucho
- 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas
- 50. Estoy convencido (a) que debe imponerse la lógica y el razonamiento
- 51. Me gusta buscar nuevas experiencias
- 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas
- 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas
- 54. Siempre trato de conseguir conclusiones a ideas claras
- 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías
- 56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes y coherentes
- 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente
- 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo
- 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a estar centrados en el tema evitando divagaciones
- 60. Observo que con frecuencia soy uno (a) de los (as) más objetivos (a) y desapasionados en las discusiones
- 61. Cuando algo va mal le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
- 62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas
- 63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión
- 64. Con frecuencia miro hacia delante para ver el futuro

- 65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes de ser el líder o el que más participa
- 66. Me molestan las personas que no actúan con lógica
- 67. Me resulta incomodo tener que planificar y prever las cosas
- 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos
- 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas
- 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo
- 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan
- 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos
- 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo
- 74. Con frecuencia soy una de las personas que mas anima las fiestas
- 75. Me aburro enseguida con el trabajo, metódico y minucioso
- 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos
- 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones
- 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden
- 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente
- 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

APÉNDICE B

CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

Nombre _____ Genero: F_ M_ Edad ___ Grado ___ Estrato ___

Nota: (lea cuidadosamente y marque con una x)

AREA INSTRUMENTAL	4. Muy adecuado	3. Adecuado	2. Poco Adecuado	1. No Adecuado
1. Se sumar y restar bien				
2. Soy bastante bueno(a) en matemática				
3. Me cuesta trabajo comprender muchos problemas de matemáticas				
4. Odio las matemáticas				
5. Las matemáticas son fáciles para mi				
6. Tengo buenas notas en matemáticas				
7. Me gusta hacer cuentas				
8. Me pongo nervioso en la clase de matemáticas				
9. Tengo buenas notas en lenguaje				
10. Tengo problemas para escribir las cosas que pienso				
11. Me cuesta trabajo inventar frases por escrito				
12. Se leer bien				
13. Se escribir bien				

14.	Cuando leo hay muchas palabras que no entiendo				
15.	Me gusta leer				
16.	Tengo una bonita letra				
17.	Me gusta hacer trabajos por escrito				
18.	Me pone nervioso tener que leer				
19.	No me gustan las clases de lenguaje				

AUTOCONCEPTO ACADEMICO					
20.	Se dibujar bien				
21.	Saco buenas notas				
22.	Tardo mucho en hacer mis deberes				
23.	Entiendo al profesor				
24.	No entiendo a mis profesores				
25.	Estoy contento con mis notas				
26.	Entiendo rápidamente al profesor				
27.	La mayoría de las asignaturas son fáciles para mi				
28.	La mayoría de los niños(as) de mi clase son más listos que yo				
29.	Muchas veces pienso que me gustaría dejar el colegio				
30.	Hago bien mi trabajo en el colegio				
31.	Soy lento en acabar mi trabajo escolar				
32.	Normalmente olvido lo que aprendo				
AUTOCONCEPTO HABILIDAD FISICA					
33.	Soy buen (a) deportista				
34.	Soy torpe para la mayoría de los deportes				
35.	Resisto y aguanto mucho sin cansarme practicando deporte				
36.	Odio los deportes y la Ed. Física				
37.	Me gusta hacer deporte				

38.	Se me dan mal la mayoría de los deportes				
39.	Disfruto y me la paso bien haciendo deporte				
40.	No me interesa el deporte				
41.	Muchas veces me pongo enfermo (a)				
42.	Siempre tengo dolores y molestias				

AUTOCONCEPTO APARIENCIA FISICA					
43.	Visto bien				
44.	Me gusta como soy				
45.	Me gustaría ser otra persona				
46.	Pienso que soy lindo(a)				
47.	Creo que estoy gordo (a)				
48.	Soy feo (a)				
49.	Creo que tengo ojos bonitos				
50.	Creo que tengo cabello bonito				
51.	Creo que tengo una nariz bonita				
52.	Soy alto (a)				
53.	Normalmente voy limpio (a) y arreglado (a)				
54.	Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo				
AUTOCONCEPTO SOCIAL					
55.	Me gustan las peleas				
56.	Normalmente estoy solo en recreos				
57.	Mis compañeros de clase a veces se meten conmigo				
58.	A veces los compañeros de mi clase no me hacen caso				
59.	Los demás niños piensan que soy un buen compañero (a)				
60.	Mis compañeros de clase siempre me hacen caso				
61.	A mis compañeros les gusta mis ideas				

62.	Me la paso bien cuando tengo que trabajar en grupo				
63.	Soy un miembro importante de mi clase				
64.	Me llevo bien con mis compañeros				
65.	La mayoría de mis compañeros son bien.				
66.	Mis compañeros de clase se burlan de mi				
67.	A mis compañeros les gusta como soy				
68.	Mis compañeros me eligen para los juegos y deportes				
69.	Mis amigos (as) abusan de mi				
70.	Se defenderme si se meten conmigo				
71.	Me peleo mucho				
72.	Me gusta ayudar a mis amigos				
73.	Normalmente prefiero jugar solo				
74.	Muchas veces me entran ganas de volarme de la casa				
75.	Me siento comprendido por mis padres				
76.	Mis padres me regañan todo el día				
77.	Mis padres no me prestan mucha atención				
78.	Normalmente mis padres están contentos con lo que hago				
79.	Me gustan mis padres				
80.	Creo que mis padres me quieren de verdad				
81.	Mis padres y yo pasamos mucho tiempo juntos				
82.	Me llevo bien con mis padres				
83.	Mis padres me entienden				
84.	Me divierto mucho con mis padres				
85.	Soy obediente en casa				
AUTOCONCEPTO ESTABILIDAD EMOCIONAL					
86.	Soy feliz				
87.	Muchas veces me siento desgraciado (a)				

88.	Muchas veces me siento nervioso (a)				
89.	Tengo pocos amigos				
90.	Estoy triste muchas veces				
91.	Me enfado fácilmente				
92.	A menudo estoy asustado (a)				
93.	Lloro fácilmente				

AUTOCONCEPTO GENERAL					
94.	La gente me tiene manía				
95.	Pierdo la paciencia fácilmente				
96.	Me avergüenzo de muchas cosas que hago				
97.	Tengo buenas ideas				
98.	Me gusta ser como soy				
99.	Duermo bien por la noche				
100.	Soy nervioso (a)				
101.	Pienso que soy una buena persona				
102.	Soy alegre				
103.	A veces pienso que no sirvo para nada				
104.	Hago un montón de cosas que no son importantes				
105.	Para muchas personas soy importante				
106.	Hay muchas cosas de mi que cambiaría si pudiera				
107.	Mi vida es un verdadero lio				
108.	Pienso que me gustaría ser de otra manera				
109.	Casi nunca me salen las cosas como yo quiero				
110.	Me odio a mí mismo				
111.	Hago muchas cosas mal				
112.	Soy miedoso				
113.	Digo la verdad aunque me perjudique				

APÉNDICE C

AUTOCONCEPTO GENERAL

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
autoinstr	Equal variances assumed	.249	.618	-1.994	135	.048	-.13274	.06657	-.26440	-.00108
	Equal variances not assumed			-1.962	115.123	.052	-.13274	.06767	-.26678	.00130
autoacad	Equal variances assumed	9.337	.003	-1.405	134	.162	-.11303	.08043	-.27211	.04605
	Equal variances not assumed			-1.483	133.970	.140	-.11303	.07620	-.26375	.03769
autohabifísica	Equal variances assumed	.158	.692	-0,532	134	.595	-.04349	.08170	-.20507	.11809
	Equal variances not assumed			-0,523	112.834	.602	-.04349	.08312	-.20817	.12118
autoaparienciafís	Equal variances assumed	6.904	.010	-1.817	135	.071	-.11717	.06449	-.24470	.01036
	Equal variances not assumed			-1.871	133.111	.064	-.11717	.06262	-.24103	.00669
autosocial	Equal variances assumed	1.430	.C. 234	-1.560	135	.121	-.09679	.06204	-.21949	.02592
	Equal variances not assumed			-1.591	130.525	.114	-.09679	.06084	-.21716	.02358
autoestabemoci	Equal variances assumed	.542	.463	-1.083	132	.281	-.11831	.10925	-.33442	.09780

	Equal variances not assumed			-1.098	126.462	.274	-.11831	.10770	-.33145	.09483
autosgeneral	Equal variances assumed	7.454	.007	-1.267	135	.207	-.09616	.07589	-.24624	.05393
	Equal variances not assumed			-1.323	134.910	.188	-.09616	.07270	-.23994	.04763
autoconceptom	Equal variances assumed	2.618	.108	-2.120	135	.036	-.10548	.04976	-.20389	-.00706
	Equal variances not assumed			-2.148	128.454	.034	-.10548	.04910	-.20263	-.00833
Activo	Equal variances assumed	2.964	.087	-0,322	135	.748	-.155	.481	-1.105	.796
	Equal variances not assumed			-0,333	133.851	.740	-.155	.465	-1.074	.765
Reflexivo	Equal variances assumed	.305	.582	-0,529	135	.598	-.261	.494	-1.239	.716
	Equal variances not assumed			-0,538	129.908	.591	-.261	.486	-1.222	.699
Teórico	Equal variances assumed	.175	.676	-1.162	135	.247	-.529	.455	-1.428	.371
	Equal variances not assumed			-1.177	128.224	.241	-.529	.449	-1.417	.360
Pragmático	Equal variances assumed	2.967	.087	-1.850	135	.066	-.771	.417	-1.596	.053
	Equal variances not assumed			-1.929	134.841	.056	-.771	.400	-1.562	.019

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Autoinstr	137	1.56	3.84	29.703	.38920
Autoacad	136	2.00	4.00	31.197	.46448
autohabifísica	136	1.30	4.00	29.820	.46885
autoaparienciafís	137	1.50	3.75	31.848	.37607
autosocial	137	2.15	3.81	31.804	.36070
autoestabemoci	134	1.38	4.00	30.598	.62565
autosgeneral	137	1.75	3.85	30.242	.43986
Activo	137	1	18	11.45	2.770
Reflexivo	137	5	19	13.64	2.851
Teórico	137	5	20	14.35	2.633
Pragmático	137	2	17	13.12	2.433
Valid N (listwise)	134				

APÉNDICE D

PRUEBA DE HIPOTESIS

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Autoconcepto	Between Groups	.144	3	.048	.549	.650
	Within Groups	9.070	104	.087		
	Total	9.214	107			
Autoconceptom	Between Groups	.207	3	.069	.794	.500
	Within Groups	9.038	104	.087		
	Total	9.245	107			

Autoconcepto		
Student-Newman-Keuls		
EstPredom	N	Subset for alpha = 0.05
		1
1	11	2.9797
4	15	2.9948
2	36	3.0331
3	46	3.0795
Sig.		.720
Means for groups in homogeneous subsets are displayed.		
a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 19.315.		
b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.		

Autoconceptom		
Student-Newman-Keuls		
EstPredom	N	Subset for alpha = 0.05
		1
1	11	2.9664
4	15	2.9778
2	36	3.0336
3	46	3.0837
Sig.		.605
Means for groups in homogeneous subsets are displayed.		
a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 19.315.		
b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.		

Correlations		
Notes		
Output Created	02-NOV-2014 22:14:46	
Comments		
Input	Data	C:\Users\Victor\Documents\respaldo c\Clases\Tesis\Nersa\base de datos.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	137
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=Activo Reflexivo Teórico Pragmático autoconcepto autoconceptom /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.	
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.01

APÉNDICE E

AUTOCONCEPTO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

		Correlations						
		Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	autoconcepto	autoconceptom	
Activo	Pearson Correlation	1	.016	-.058	.232**	-.084	-.102	
	Sig. (2-tailed)		.856	.502	.006	.327	.234	
	N	137	137	137	137	137	137	
Reflexivo	Pearson Correlation	.016	1	.572**	.424**	.165	0,179	0,023%
	Sig. (2-tailed)	.856		.000	.000	.054	0,036	
	N	137	137	137	137	137	137	
Teórico	Pearson Correlation	-.058	.572**	1	.469**	.277**	0,3	0,066%
	Sig. (2-tailed)	.502	.000		.000	.001	0	
	N	137	137	137	137	137	137	
Pragmático	Pearson Correlation	.232**	.424**	.469**	1	.334**	0,332	0,080%
	Sig. (2-tailed)	.006	.000	.000		.000	0	
	N	137	137	137	137	137	137	
autoconcepto	Pearson Correlation	-.084	.165	.277**	.334**	1	.982**	
	Sig. (2-tailed)	.327	.054	.001	.000		.000	
	N	137	137	137	137	137	137	
autoconceptom	Pearson Correlation	-.102	.179*	.300**	.332**	.982**	1	
	Sig. (2-tailed)	.234	.036	.000	.000	.000		
	N	137	137	137	137	137	137	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

Correlations												
		autoinstr	autoacad	autohabilitación	autoapariencias	auto-social	autoestabilidad	autosgeneral	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
autosgeneral	Pearson Correlation	.357**	.425**	.168	.230**	.530**	.589**	1	-.127	.118	.201*	.178*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.051	.007	.000	.000		.138	.170	.019	.037
	N	137	136	136	137	137	134	137	137	137	137	137
Activo	Pearson Correlation	-.029	-.062	-.032	.030	-.020	-.167	-.127	1	.016	-.058	.232**
	Sig. (2-tailed)	.737	.471	.713	.731	.813	.054	.138		.856	.502	.006
	N	137	136	136	137	137	134	137	137	137	137	137
Reflexivo	Pearson Correlation	.115	.135	.171*	.159	.062	.071	.118	.016	1	.572**	.424**
	Sig. (2-tailed)	.182	.116	.047	.063	.468	.418	.170	.856		.000	.000
	N	137	136	136	137	137	134	137	137	137	137	137
Teórico	Pearson Correlation	.182*	.206*	.289*	.308**	.140	.088	.201*	-.058	.572**	1	.469**
	Sig. (2-tailed)	.033	.016	.001	.000	.102	.311	.019	.502	.000		.000
	N	137	136	136	137	137	134	137	137	137	137	137
Pragmático	Pearson Correlation	.266**	.304**	.216*	.255**	.274**	.082	.178*	.232**	.424**	.469**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.012	.003	.001	.349	.037	.006	.000	.000	
	N	137	136	136	137	137	134	137	137	137	137	137
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).												
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).												

APÉNDICE F

EFFECTOS DE LA EDAD

Correlations						
		EDAD	Autoinstr	autosocial	autoconceptom	Pragmático
EDAD	Pearson Correlation	1	-.265**	-.240**	-.214*	-.180*
	Sig. (2-tailed)		.002	.005	.012	.036
	N	137	137	137	137	137
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

coeficiente de Determinación r ²			
autoinstr	autosocial	Autoconceptom	Pragmático
7,02%	5,76%	4,58%	3,24%

APÉNDICE G

PRUEBA POST HOC

Oneway						
ANOVA						
		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
autosgeneral	Between Groups	.240	2	.120	.616	.541
	Within Groups	26.073	134	.195		
	Total	26.313	136			
autoconceptom	Between Groups	.143	2	.071	.838	.435
	Within Groups	11.410	134	.085		
	Total	11.553	136			
Activo	Between Groups	13.301	2	6.650	.865	.423
	Within Groups	1.030.539	134	7.691		
	Total	1.043.839	136			
Reflexivo	Between Groups	1.465	2	.732	.089	.915
	Within Groups	1.104.010	134	8.239		
	Total	1.105.474	136			
Teórico	Between Groups	44.655	2	22.327	3.330	.039
	Within Groups	898.528	134	6.705		
	Total	943.182	136			
Pragmático	Between Groups	23.393	2	11.696	2.006	.139
	Within Groups	781.498	134	5.832		
	Total	804.891	136			

Post Hoc Tests					
Autoconceptom			Teórico		
Student-Newman-Keuls			Student-Newman-Keuls		
GRADO	N	Subset for alpha = 0.05	GRADO	N	Subset for alpha = 0.05
		1			1
5	49	30.357	4	45	13.87
4	45	30.798	5	49	14.06
3	43	31.142	3	43	15.19
Sig.		.407	Sig.		.721
					1.000

APÉNDICE H

EFECTOS DEL GÉNERO

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Autoinstr	Equal variances assumed	.249	.618	-1.994	135	.048	-.13274	.06657	-.26440	-.00108
	Equal variances not assumed			-1.962	115.123	.052	-.13274	.06767	-.26678	.00130
autoacad	Equal variances assumed	9.337	.003	-1.405	134	.162	-.11303	.08043	-.27211	.04605
	Equal variances not assumed			-1.483	133.970	.140	-.11303	.07620	-.26375	.03769
autohabifísica	Equal variances assumed	.158	.692	-0,532	134	.595	-.04349	.08170	-.20507	.11809
	Equal variances not assumed			-0,523	112.834	.602	-.04349	.08312	-.20817	.12118
autoaparienciafís	Equal variances assumed	6.904	.010	-1.817	135	.071	-.11717	.06449	-.24470	.01036
	Equal variances not assumed			-1.871	133.111	.064	-.11717	.06262	-.24103	.00669
autosocial	Equal variances assumed	1.430	.234	-1.560	135	.121	-.09679	.06204	-.21949	.02592
	Equal variances not assumed			-1.591	130.525	.114	-.09679	.06084	-.21716	.02358
autoestablemoci	Equal variances assumed	.542	.463	-1.083	132	.281	-.11831	.10925	-.33442	.09780
	Equal variances not assumed			-1.098	126.462	.274	-.11831	.10770	-.33145	.09483
autosgeneral	Equal variances assumed	7.454	.007	-1.267	135	.207	-.09616	.07589	-.24624	.05393
	Equal variances not assumed			-1.323	134.910	.188	-.09616	.07270	-.23994	.04763

autoconcep- tom	Equal va- riances as- sumed	2.618	.108	-2.120	135	.036	-.10548	.04976	-.20389	-.00706
	Equal va- riances not assumed			-2.148	128.454	.034	-.10548	.04910	-.20263	-.00833
Activo	Equal va- riances as- sumed	2.964	.087	-0,322	135	.748	-.155	.481	-1.105	.796
	Equal va- riances not assumed			-0,333	133.851	.740	-.155	.465	-1.074	.765
Reflexivo	Equal va- riances as- sumed	.305	.582	-0,529	135	.598	-.261	.494	-1.239	.716
	Equal va- riances not assumed			-0,538	129.908	.591	-.261	.486	-1.222	.699
Teórico	Equal va- riances as- sumed	.175	.676	-1.162	135	.247	-.529	.455	-1.428	.371
	Equal va- riances not assumed			-1.177	128.224	.241	-.529	.449	-1.417	.360
Pragmático	Equal va- riances as- sumed	2.967	.087	-1.850	135	.066	-.771	.417	-1.596	.053
	Equal va- riances not assumed			-1.929	134.841	.056	-.771	.400	-1.562	.019

Group Statistics					
	GENERO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
autoinstr	M	79	29.141	.36711	.04130
	F	58	30.468	.40823	.05360
autoacad	M	79	30.724	.52000	.05850
	F	57	31.854	.36865	.04883
autohabifísica	M	79	29.638	.44845	.05045
	F	57	30.073	.49869	.06605
autoaparienciafís	M	79	31.352	.40095	.04511
	F	58	32.523	.33077	.04343
autosocial	M	79	31.395	.37713	.04243

	F	58	32.363	.33211	.04361
autoestabemoci	M	77	30.095	.64954	.07402
	F	57	31.278	.59068	.07824
autosgeneral	M	79	29.835	.48572	.05465
	F	58	30.796	.36518	.04795
autoconceptom	M	79	30.302	.29801	.03353
	F	58	31.356	.27319	.03587
Activo	M	79	11.38	3.014	.339
	F	58	11.53	2.422	.318
Reflexivo	M	79	13.53	2.991	.336
	F	58	13.79	2.667	.350
Teórico	M	79	14.13	2.719	.306
	F	58	14.66	2.503	.329
Pragmático	M	79	12.80	2.662	.300
	F	58	13.57	2.018	.265

REFERENCIAS

- Albuérne, F. (1991). *Estilos de aprendizaje en los alumnos de COV. Implicaciones orientadoras*. Oviedo, España. Universidad de Oviedo.
- Alonso. M. (1992). *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Alonso, C. M., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (5ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Bolívar L, J. M. y Rojas Velázquez, F. (2010). Relación entre los estilos de aprendizaje, el autoconcepto y las habilidades numéricas y verbales en estudiantes que inician estudios superiores. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 2-47.
- Broc Cavero, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4 de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Butler, R. (1990). The effects of mastery and competitive conditions on self-assessment at different ages. *Child Development*, 61(23), 201-210. doi:10.2307/113/059
- Camarero Suarez, F., Martín del Buey, F. y Herrero Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Carmona Rodríguez, C., Sánchez Delgado, P. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias entre autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Castaño Callado, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo emocionales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Castro, S. y Guzmán de Castro, B. (2005): Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implantación. *Revista de Investigación*, 58, 83-102.

- Contreras Gastélum, Y. I. y Lozano Rodríguez, A. (2012). Aprendizaje autorregulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 114-147.
- Costa, S y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193
- Clerici, G y García, M. (2010). Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. *Aproximaciones Teóricas*, 17, 205-212.
- Dieppa, M., Machargo, J., Luján, I. y Guillén, F. (2008). Autoconcepto general y físico en jóvenes españoles y brasileños que practican actividad física vs no practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2), 221-239
- Ellexpuru, I. (1992). El autoconcepto en los alumnos de 8 a 11 años de edad a través del SDQ. En A. Villa Sánchez (Coord.), *Autoconcepto y educación: teoría, medida y práctica pedagógica* (pp. 123-129). Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Eснаоla, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto, perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de <http://redise.uabc.mx/vol8no1/contenidofranco>.
- Gallagher, J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*, 45, 171-195. doi:10.1146/annurev.ps.45.020194.001131
- Gallego, A. (1994). Los estilos de aprendizaje: *Procedimientos de diagnóstico y mejora* (6ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Gallego, A. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 45. Recuperado de <http://www.csicsif.es/andalucía>
- García, L. y García, C. (2006). La autoestima y el aprendizaje de destrezas motoras y deportivas en niños de 6 a 8 años. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 1(1), 41-68.

- García Cué, J., Sánchez Quintana, C., Jiménez Velázquez, M. y Gutiérrez Tapias, M. (2012). Estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje: un estudio en discentes de posgrado. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 65-78.
- García Fuentes, C. D., Muñoz Cantero, J. M. y Abalde Paz, E. (2002). Universitarios y profesionales, diagnóstico de estilos de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 339-356.
- González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González-Pumariega, S. (1995). *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- González Nuñez, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- Guido García, P., Mujica Sarmiento, A. y Gutiérrez Martínez, R. (2011). Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: Construcción y validación de un instrumento. *Liberabit*: 17(2), 136-146.
- Guillén García, F. y Ramírez Gómez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del tercer ciclo de primaria. *Revista de psicología del Deporte*, 20(1), 45-59.
- Hervas, R. y Hernández, F. (2006). *Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior*. Recuperado de <http://tecnologíaedu.us.es/>
- Juárez Lugo, C. S., Rodríguez Hernández, G. y Luna Montijo, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 148-171.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Labatut, E. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo*. Madrid: Universidad Complutense.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. y Kinnunen, R. (1995). Long-term development of learning activity: Motivational, cognitive and social interaction. *Educational Psychologist*, 30, 21-35. doi: 10.1207/s15326985ep3001_3

- Lopez, O. G.R. (2015). Autoconcepto y fracaso escolar en adolescentes. (Tesis de grado). Universidad Rafael Landivar. Quetzaltenango
- Marsh, H. W. (1994). Using the National Longitudinal Study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology, 86*, 439-456. doi:10.1037/0022-0663.86.3.439
- Marsh, H. W. y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 59-77. doi:10.1348/000709910X503501
- Marsh, H. W., Parker, J. W. y Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology, 53*, 60-78. doi:10.1111/j.2044-8279.1983.tb02536.x
- Martinez, G. P. (2007). Aprender y enseñar. *Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Mensajero.
- Mattews, D. B. y Hamby, J. B. (1995). A comparison of the learning styles of high school and College/university students. *The Clearing House, 68*(4), 257-265. doi:10.1080/00098655.1995.9957245
- Moleiro Pérez, O., Otero Ramos, I. y Nieves Achón, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación, 44*(3), 1-9.
- Núñez Pérez, J. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento Académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Roces, S., Álvarez, L. y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema, 10*(1), 97-109.
- Núñez, J., González-Pumariega, S. y González-Pienda, J. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema, 7*(3), 587-604.
- Orenstein, P. (1994). *Schoolgirls: Young women, self-esteem, and the confidence gap*. New York: Doubleday.
- Parker, P., Martín, A., Martínez, C., Marsh, H. y Jackson, S. (2010). Longitudinal approaches to stages of change measurement: Effects on cognitive and behavioral physical activity factors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 43*(2), 108-120. doi:10.1177/0748175610374582

- Rosa Guillamón, A., García Cantó, E. Pérez Soto, J.J. y Rodríguez García, L. (2014). El autoconcepto general en escolares de 8 a 11 años: Diferencias em función del estilo de vida. En M. Sánchez Martín, A. B. Mirete Ruíz y N. Orcajada Sánchez (Eds.), *Investigación educativa en las aulas de primaria* (pp. 65-76). Murcia: Editum.
- Santos Álvarez V. y Santos, M. A. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: Diferencia entre modalidades. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 100-117.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi:10.3102/00346543046003407
- Vanina Santamaría, S. (2011). *Relación entre motivación hacia el aprendizaje y el autoconcepto de los niños y niñas de séptimo grado de una escuela primaria*. Rosario: Universidad Abierta Interamericana.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A. y Midgley, C. (1996). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565. doi:10.1037/0012-1649.27.4.552
- White, E. (1877). *El espíritu de profecía* (Vol. 2). Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.
- White, E. (1890). *Patriarcas y profetas*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, E. (1964). *Conducción del niño*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, E. (1971). *Consejos para los maestros*. Mountain View, CA: Pacific Press.