

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas



Autoestima, Estrategias de Aprendizaje y Técnicas de Estudio, su impacto en el Rendimiento Académico de los estudiantes de primer año de la carrera de Psicología.

Presentada por:

Mariana Elizabeth Silva Vera

Tutora: Vanesa Cayún

Título a obtener con la presentación de la tesis: *Licenciatura en Psicología.*

Sede: Berazategui

Fecha: Septiembre 2018



U A I
Universidad Abierta
Interamericana

FACULTAD DE PSICOLOGIA Y RELACIONES HUMANAS

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

DEFENSA DE TESIS

Dictamen _____

Nota _____

Jurados:

Fecha _____

Agradecimientos

Como autora de la presente tesis de grado deseo expresar mis agradecimientos a todas aquellas personas que me acompañaron en este camino de mi carrera, y de las cuales algunas colaboraron en el desarrollo y materialización, mientras que otras me brindaron su apoyo y me motivaron para que alcanzara otro objetivo más en mi formación académica.

En primer lugar, quiero agradecerles a mis padres porque ellos son mi ejemplo de lucha y perseverancia. Además quiero agradecerles por su apoyo afectivo y económico desde principio a fin en mi formación académica. Los amo mucho.

En segundo lugar, quiero agradecerles a mis hermanas Andrea y Ayelén por haber estado a mi lado en las buenas y en las malas. Dándome su aliento cada vez que lo necesite, gracias por todo hermanitas, las amo.

En tercer lugar quiero agradecerle a una persona muy especial en mi vida, mi novio Javier que estuvo para alentarme en este último tramo de mi carrera con sus palabras de apoyo y por creer siempre en mí. Gracias mi amor.

En cuarto lugar, quiero agradecerle a Marina una amiga y compañera de Universidad, juntas aprendimos de esta hermosa carrera durante estos cinco años. Gracias a su ayuda en todo y estar siempre a mi lado, te quiero mucho.

En quinto lugar, quiero agradecerle a una amiga y compañera llamada Soledad, ya que desde el primer día siempre me brindo su amistad y compañerismo. Gracias a su ayuda desinteresada. Te quiero mucho.

En sexto lugar, quiero agradecerle a mi tutora Vanesa Cayún por brindarme su ayuda desinteresada, para la orientación y guía de mi tesis de grado. Sin su ayuda esto no hubiera sido posible.

En séptimo lugar, quiero agradecerle a mi profesor Ernesto Pais quien me dio la posibilidad de trabajar en el Proyecto de su investigación sobre las Habilidades Socioemocionales; Además me brindo su ayuda para obtener información y materialización para realizar mi tesis de grado. Gracias a su ayuda, profesionalismo y dedicación con la que me transmitió sus conocimientos.

Por último, quiero agradecer a todos los alumnos y profesores de la carrera de Psicología de las distintas sedes de la Universidad Abierta Interamericana, por brindarme su tiempo y ayuda para la recolección de los datos.

Resumen

Hasta el momento en distintas investigaciones se ha estudiado la problemática de la deserción y el bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. La presente investigación se realizó con estudiantes del primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, con el fin de evaluar el rendimiento académico, la autoestima y las estrategias de Aprendizaje.

La muestra estuvo conformada por 157 estudiantes (120 mujeres y 37 hombres), de las sedes: Berazategui, Centro, Itzaingó y Lomas de Zamora de los tres turnos, es decir, mañana, tarde y noche. La media de edad fue de 25-28, con un desvío estándar de 8,48.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: una entrevista semiestructurada construida Ad hoc, la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) y el Inventario de Estrategias Aprendizaje y técnicas de estudio (LASSI).

Los resultados arrojaron asociaciones entre las variable Rendimiento Académico y Estrategias de aprendizaje, también entre Autoestima y Estrategias de Aprendizaje. No así entre la Autoestima y Rendimiento Académico.

Por otro lado, en la comparación de las variables rendimiento Académico, autoestima y en 3 de las 6 dimensiones de las estrategias de aprendizaje, según nivel estudio del estudiante, se encontró que los que tenían un estudio Universitario finalizado puntuaron más alto y de lo contrario lo que puntuaron más bajo fueron los que solo tienen una primera carrera.

Por último, se encontró diferencias significativas y puntuación mayor en la variable Autoestima y en la dimensión habilidades de aprendizaje de acuerdo a los estudiantes que trabajan y no trabajan.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje – Autoestima - Rendimiento Académico - Estudiantes de Psicología.

Abstract

Thus far, different investigations have analyzed drop-out problem and poor academic performance in college students. Students from the first year of the course of study of Psychology at the Universidad Abierta Interamericana participated in this research. The aim of this research was to study academic performance, self-esteem and learning skills in these participants.

The sample consisted of 157 students (120 women and 37 men) from Berazategui, Centro Ituizangó and Lomas de Zamora headquarters, in the three shifts, this means morning, afternoon and night. The average of age was between 25-28 with a standard deviation of 8, 48.

The tools used for data recollection were: a semi structured interview constructed Ad hoc, the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) and the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI).

The results showed associations between Academic Performance and Learning Strategies, also between Self-Esteem and Academic Performance, but no between Self-Esteem and Academic Performance.

Conversely, in the comparison of variables like Academic Performance, Self-Esteem and in 3 of the 6 dimensions of Learning Strategies, related to the student's level of studies, it was found that people who had completed the course of studies obtained higher scores and those who finished only their first career obtained lower scores.

Finally, meaningful differences and higher scores appeared in Self-Esteem variable and in Learning Strategies according to those students who work and those who don't.

Key words: Learning strategies – Self-Esteem – Academic Performance – Psychology students.

Índice

Capítulo I.....	12
1. Planteamiento del problema.....	13
1.1. Justificación y relevancia	16
1.1.1. Nivel teórico.....	16
1.1.2 Nivel práctico	17
1.1.3 Nivel social.....	18
1.2. Objetivos	19
1.2.1 Objetivos generales	19
1.2.2. Objetivos específicos	19
1.3. Hipótesis.....	19
1.4 Tipo de estudio o diseño	20
Capitulo II	22
2. Introducción	23
2.1. Antecedentes	24
2.1.1. Autoestima y rendimiento académico.....	24
2.1.2. Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico	25
2.1.3. Autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.....	29
2.2. Marco Teórico	31
2.2.1. Autoestima	31
2.2.1.1. Definición autoestima.....	31
2.2.1.2Autoestima. Enfoques psicológicos.....	31
2.2.1.2.1Modelo funcionalista.....	31
2.2.1.2.2Modelo Humanista.....	32
2.2.1.2.3Modelo cognitivo.....	35
2.2.1.3. Autoestima: teoría de Rosenberg.....	38
2.2.1.4. Componentes de la autoestima.....	38

2.2.1.5. Diferencia entre la autoestima y el autoconcepto.....	39
2.2.2. Hábitos de estudio	41
2.2.2.1 Hábitos de estudio: aprendizaje.....	41
2.2.3. Estrategias de aprendizaje.....	43
2.2.3.1 Definición.....	43
2.2.3.2 Aportes sobre distintos tipos de estrategias.....	44
2.2.4. Metacognición	48
2.2.5 Rendimiento académico	50
2.2.5.1 Definición.....	50
2.2.5.2. Factores que influyen en el rendimiento académico.....	51
2.2.5.3 Rendimiento académico y autoestima.....	61
Capítulo III.....	63
3. Participantes	64
3.1. Metodología	64
3.1.1 Criterio de inclusión.....	64
3.1.2 Criterio de exclusión	64
3.2 Procedimiento	65
3.3. Instrumentos.....	65
4. Análisis.....	69
4.1 Resultados	69
4.1.1 Caracterización de la Muestra.....	69
4.2. Análisis de Normalidad.....	74
4.3. Análisis de diferencias entre grupos	76
4.4. Cruces de Variables.....	83
Capítulo V	86
5. Conclusión y Discusión.....	87
Capítulo VI.....	101

6. Referencias	102
Capitulo VII	113
7. Anexos.....	114
7.1 Consentimiento informado.....	114
7.2. Entrevista de relevamiento de información general del alumno.....	117
7.3 LASSI (inventario de estrategias de estudio y aprendizaje)	121
7.4. EAR (Escala de Autoestima de Rosemberg)	123

Índice de Tablas

Tabla I. Enfoques Psicológicos	37
Tabla II. Prueba de normalidad de las variables de estudio.....	74
Tabla III. Análisis descriptivo de Rendimiento Académico, Habilidades de Aprendizaje, Autoestima y Edad.....	75
Tabla IV. Prueba U de Mann-Whitney para Comparar Estrategias de Aprendizaje, Autoestima y Rendimiento Académico según el género.	76
Tabla V. Prueba de Rho de Spearman para correlacionar las variables rendimiento académico y Edad.	77
Tabla VI. Prueba de Rho de Spearman para correlacionar las variables Edad, Autoestima y las Dimensiones de LASSI.	77
Tabla VII. Resultados de la prueba Krustall Wallis comparar Estrategias de Aprendizaje y Autoestima según las Sedes.	78
Tabla VIII. Resultados de la prueba U de Mann Whitney comparar Rendimiento académico según las sedes.	79
Tabla IX. Prueba Krustall Wallis para comparar Estrategias de Aprendizaje, Autoestima y Rendimiento Académico según los turnos.....	80
Tabla X. Prueba Krustall Wallis para comparar promedio general, autoestima y las dimensiones de LASSI según nivel de Estudio.	81
Tabla XI. Prueba U de Mann-Witney para comparar autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes que trabajan y no trabajan.	82
Tabla XII. Prueba de Rho de Spearman para correlacionar las variables rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje.	83
Tabla XIII. Prueba de Rho de Spearman para correlacionar las variables rendimiento académico y autoestima	84
Tabla XIV. Prueba de Rho de Spearman para correlacionar las variables autoestima y las dimensiones de LASSI.....	84

Índice de gráficos

Grafico I. Descripción según la edad	69
Grafico II. Descripción según género	70
Grafico III. <i>Descripción según Sedes</i>	70
Grafico IV. Descripción según turnos.....	71
Grafico V. Estudios previos de los alumnos de la carrera de Psicología	72
Grafico VI. Porcentaje de los alumnos que trabajan y no trabajan.....	72
Grafico VII. Horas de trabajo	73

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

Es frecuente que el fenómeno de la deserción universitaria sea entendido como un complicado proceso que cumple con múltiples causas que llevan a que una importante cantidad de estudiantes inicien sus estudios universitarios, pero no los concluyan (Merlino, Ayllón y Escanés, 2011). Esto provoca:

“Una diferencia significativa entre el porcentaje de universitarios que ingresa y el porcentaje que egresa, lo cual establece un problema para la persona, para su grupo familiar, para la institución educativa y para los gobiernos, con sus correspondientes efectos psicológicos, sociales y económicos”(Merlino et al., 2011, p. 2).

En concordancia con lo anterior, se puede decir que “toda universidad tiene como objetivo el éxito académico de sus estudiantes, y las fallas en el ambiente universitario se pueden manifestar bajo las formas de un rendimiento académico bajo y el abandono de estudiante en la universidad” (Jara et al., 2008, p. 193). Por lo que esto implica una serie de factores que hacen de estas problemáticas una influencia en el Rendimiento del estudiante, tales como las que se desarrollan a continuación.

En primer lugar, Durón y Oropeza (1999) nombran cuatro factores importantes referentes a esta problemática, siendo estos factores fisiológicos, factores pedagógicos, factores psicológicos y factores sociológicos. Además, otros factores que pueden ser determinantes para el bajo rendimiento universitario se pueden clasificar de la siguiente manera: factores que son referidos al estudiante, tales como la poca preparación para el ingreso a estudios superiores o nivel inadecuado para las exigencias de la universidad, inapropiado desarrollo de aptitudes particulares para el tipo de carrera seleccionada y falta de métodos de estudio.

Otros factores están relacionados al docente, reflejado en la insuficiencia pedagógica, la escasa dedicación a tareas de la docencia, la falta de foco atencional particular con los estudiantes, etc.; y por último, factores referidos al ámbito de la organización universitaria como la falta de objetivos claros, la ausencia de organización de las distintas asignaturas, el sistema de selección utilizado. (Tejedor y García, 2007).

Por otra parte, hay una aceptación general sobre tener en cuenta a la autoestima como una apariencia o dimensión del autoconcepto y como una forma de orientación hacia sí mismo, haciendo alusión a través de ella, al valor que el sujeto atribuye a su exclusiva descripción de sí mismo. Además, la autoestima representa un papel importante en el proceso educativo y según Núñez (2012) explica:

La universidad tiene la obligación de estar al tanto del nivel de autoconocimiento, autocontrol y autoestima de los estudiantes, y así poder ayudarles a entender y asumir la responsabilidad de dirigir su vida, facilitando la convivencia con el contexto y también aplicar las destrezas cognitivas que permitan un progreso en sus estudios universitarios. (Citado en Benites 2016; p. 4)

De igual modo, Santrock (2006) indicó:

La baja autoestima puede estar relacionada con varios problemas psicológicos, así como también con el rendimiento académico o profesional, dado que la opinión que tengan sobre el rendimiento del estudiante influirá en la evaluación de sí mismo y a la vez en su autoestima. (Citado en Cruz y Quiñones, 2012; p. 26)

En un caso negativo, el estudiante cree que no sirve para nada, que no se siente capacitado para lograr un objetivo, será difícil para este lograr que se esfuerce y trabajar de manera óptima (Cruz y Quinones, 2012).

Ahora bien, en las investigaciones actuales se pone de manifiesto:

La implicancia activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, 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 (Miller, Behrens y Greene, 1993; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). Por lo cual, según González- Pienda y Núñez (1997) Todo ello influye tanto sobre 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, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos (Citado en Roser, Suriá, Mondragon, Bueno y Rebollo, 2011, p. 2)

Por último, se tiene en cuenta las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante y que tiene relevancia en el rendimiento académico. Monereo (1991) definió a las estrategias de aprendizaje como “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motoricos con el fin de enfrentarse a situaciones problema, globales o específicas, de aprendizaje” (p. 2).

Todo ello influye en las estrategias cognitivas y metacognitivas que se ponen en marcha a la hora de abordar las tareas sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, “lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos” (González-Pienda y Núñez, 1997 citado en Roser et al., 2011, p. 2). Este punto de vista integrativo es el que predomina en las teorías metacognitivas. Por eso en el presente trabajo se parte de las siguientes preguntas: 1. ¿De qué manera impacta la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes?, 2. ¿Cuáles estrategias de aprendizaje impactan en la buena performance académica?

1.1. Justificación y relevancia

1.1.1. Nivel teórico

Esta investigación sirve para reconocer la problemática de la deserción y bajo rendimiento de los estudiantes universitarios que ingresan en el primer año de la carrera, por lo tanto esta información que se aportó desde esta perspectiva teórica podría ayudar a buscar soluciones futuras y nuevas investigaciones más desarrolladas.

Para poder investigar esta cuestión, se debe distinguir entre el abandono en el plano universitario del que hay un lugar en cierta organización educativa en particular. Una alta tasa de abandono estudiantil en algunas investigaciones se ve reflejado en los primeros años de la carrera, en especial en el primer cuatrimestre del primer año de la Carrera.

Debido a esta problemática del abandono estudiantil en el plano general da información sobre un conjunto de estudiantes que tienen aspiraciones de alcanzar su título universitario, pero por factores individuales o institucionales no pudieron seguir con ese propósito o encuentran dificultades. Esta información se puede encontrar en fuentes de información sobre la situación educativa de la persona, como los censos de población y las encuestas en las universidades especialmente diseñadas en el plano privado.

Por otra parte, Sin embargo, está demostrado que las estrategias de aprendizaje juegan un papel muy importante en todo este proceso de inicio de una Carrera. son las encargadas de establecer lo que se necesita para resolver bien la tarea dentro de cada materias, determinando las técnicas más adecuadas para utilizar, controla su aplicación y toma decisiones posteriores.

Además esto conlleva a tener que aplicar técnicas de estudio como aprender a resumir, hacer cuadros sinópticos, etc.

1.1.2 Nivel práctico

Este trabajo es significativo para seguir precisando los factores que intervienen en el adecuado desempeño académico de los estudiantes, además de alcanzar información que ayude a desarrollar programas para estudiantes con problemas de autoestima, dificultades en sus estrategias de estudio y dirigidos a optimizar su rendimiento académico.

Por otro parte, es indispensable que se pueda implementar y hacer mayor énfasis en métodos de estudio que existen para mejorar las habilidades de estudio, no solo como curso de ingreso a la universidad, sino que se pueda extender en el primer año, reforzando así las técnicas de estudio como la prelectura, lectura comprensiva, subrayado, esquema, resumen, repaso, etc., del universitario en el primer año.

En cuanto a la autoestima es un factor que debe ser desarrollado, ya que influye en la formación académica de los estudiantes universitarios, por lo que eso dependerá si habrá éxitos o fracasos académicos.

Los estudiantes universitarios tienen que aprender a gestionar las relaciones entre ellos y con los profesores, así como con otras personas que puedan participar en su trabajo formativo como los profesionales en las prácticas. Por ejemplo, las relaciones dentro del grupo de clase, o bien, dentro del grupo de trabajo en las distintas asignaturas, son fundamentales para el rendimiento académico. Disponer de la autoestima adecuada para gestionar el trabajo en equipo, también se convierte en una destreza básica que se debe mejorar en la universidad para aplicar en el entorno de un rendimiento a futuro de la Carrera universitaria.

1.1.3 Nivel social

Estos aportes de información y programas para estudiantes implementados desde el primer año de la carrera podrían influir en la disminución del índice de bajo rendimiento y abandono de los estudios universitarios, llevándose a un trabajo más minucioso en cuanto a los factores que afectan a nivel mundial la educación universitaria.

Ahora bien, en la universidad en cuestión esta investigación es relevante para valorar el autoestima del estudiante, dentro de la experiencia en el campo universitario, puesto que se observan continuamente dificultades en el desempeño académico de los estudiantes del primer año de la carrera, en especial durante períodos de exámenes, lo que se refleja en el rendimiento académico. Muchas veces los profesores tienen un bajo concepto de los estudiantes, distanciándose de ellos, además de catalogarlos, los clasifican y no reflexionan sobre el valor que tiene su participación, les pueden poner etiquetas de buen estudiante o mal estudiante.

También se debería enfocar en la enseñanza de estrategia metacognitiva junto con el soporte de las estrategias cognitivas, mediante la práctica se tendría que repartir en sesiones explicativas, talleres y trabajo en pequeños grupos. De esta manera, se podría mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, así se verían cambios positivos en el mejoramiento de las tareas diarias de los universitarios.

Finalmente en la Universidad se debería poder generar espacios educativos donde los estudiantes manifiesten sus disconformidades como ejemplo, las causas de deserción afectivas son posiblemente las de más difícil manejo y pueden ser las que más daño causan al universitario.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivos generales

- Indagar la relación entre la Autoestima, Estrategias de Aprendizaje y Técnicas de Estudio y el Rendimiento Académico en alumnos del primer año de la carrera de Licenciatura en Psicología del año 2016.

1.2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar la muestra según variables demográficas (edad, sexo, sede, turno, nivel educativo, alumnos que trabajan y no trabajan y horas de trabajo en los estudiantes de la carrera de Psicología.
- Describir estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico y la autoestima.
- Comparar el Rendimiento Académico, las estrategias de aprendizaje y la autoestima según variables demográficas (sexo, edad, sede, turno, nivel educativo, alumnos que trabajan y no trabajan y horas de trabajo) en los alumnos de la carrera de Psicología.
- Correlacionar rendimiento académico con estrategias de aprendizaje y autoestima.

1.3. Hipótesis

H1. A mayor uso de las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio y mayor desarrollo del Autoestima, mejor rendimiento académico.

H2. Las mujeres puntúan más alto en la Dimensión recursos para el aprendizaje del (LASSI) que los hombres.

H3. Los estudiantes que trabajan tienen mayor autoestima que los que no trabajan.

H4. Los estudiantes de Psicología que tengan un alto nivel de estudio previo tendrán a su vez un alto nivel de estrategias de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico.

1.4 Tipo de estudio o diseño

Se realizó una investigación de enfoque cuantitativo con nexo descriptivo/correlacional. Este fue de tipo no experimental, el cual permite una exploración sistemática y empírica donde el investigador puede controlar las variables independientes, porque los hechos ya se manifestaron o son propiamente manipulables; esto hace alusión a que primero se produce el evento y después se analizan las posibles causas y consecuencias, se trata de un tipo de investigación donde no hay modificación en el fenómeno o acción objeto de análisis (Carrasco y Caldero Hernández, 2000 citado por Cancela Gordillo, Cea Mayo, Galindo Lara y Valilla Gigante, 2010).

Hernández, Fernández y Baptista (1998) expresan que “los diseños de investigación transaccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p. 208). Además, mediante este diseño se busca poder describir las variables y la posible asociación entre ellas y explorar la existencia de diferencias significativas entre los grupos.

A partir de la distribución de los estudios ex post facto (Cancela Gordillo, Cea Mayo, Galindo Lara y Valilla Gigante, 2010) se desarrollaron cuatro niveles de estudio: 1- Estudios descriptivo, 2- Estudios de desarrollo, 3- Estudios comparativos- causales y, 4- Estudios correlacionales. Estos son explicados a continuación:

1- Estudios descriptivos:

En las pruebas estadísticas el estudio descriptivo permitirá, a continuación, percibir la muestra (medidas de tendencial central: media, medidas de dispersión: desvío estándar y frecuencia: porcentaje) mediante las preguntas sociodemográficas y por otra parte, puntualizando los ítems y magnitud de la escala a través de la medida de tendencia central (media) y la medida de dispersión (desvío estándar).

2- Estudios de desarrollo:

Los estudios transaccional son los que recolectan datos en un solo momento en el aquí y ahora, por lo que no realizan el seguimiento de los mismos sujetos a través del tiempo.

3- Estudios comparativo-causales:

Los estudios de correlaciones se entienden como aquellos estudios donde el interés es determinar las relaciones del tipo causa-efecto, implica esencialmente, comparar grupos, generalmente las medias, o sea, distinguir la media y el desvío estándar, de la/s dimensión/es de la/s escala/s según las variables sociodemográficas.

4- Estudios correlacionales:

El propósito de los estudios correlacionales es poder medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables entre las dimensiones de las diferentes escalas, utilizando los coeficientes de correlación. Estos coeficientes son indicadores matemáticos que aportan información sobre el grado, la intensidad y la dirección de la relación entre las variables.

Capitolo II

2. Introducción

La educación superior es una de las estructuras en educación más antiguas, las universidades tienen un historial extendido y excepcional donde hubo permanencia y triunfos. Sin embargo, a lo largo de estos siglos no atravesaron tantos acontecimientos difíciles como los actuales. Para Bravo y Mejía (2010), la educación superior enfrenta cambios relacionados a la misión educativa en la sociedad; estos cambios expresan una particular situación, la deserción por parte de los estudiantes.

Las más recientes investigaciones determinan que una de las dificultades del estudiante es el desconocimiento de la manera de estudio indispensable para aprender y comprender. El estudiante no sabe estudiar ya que no organiza sus actividades académicas ni posee hábitos de estudio, formas de trabajo y técnicas de estudio que le permitan tener una mejora en la comprensión del aprendizaje y su rendimiento académico.

De esta manera un aprendizaje eficiente ayuda a la formación de buenos estudiantes y el día de mañana a consecuencia de esto, profesionales de buena calidad y capacidad.

La Autoestima es un factor que implica una superación personal, ya que se encuentra unida de cierta forma a las exposiciones humanas, por lo cual es importante reconocer si la autoestima es negativa ya que puede estar causando en el estudiante , pérdida de confianza en sí mismo, en tanto, esto llevaría a un bajo rendimiento académico (Nicho,2013).

Frente a lo expuesto en esta investigación tiene como finalidad resaltar la influencia que tiene la Autoestima, las Estrategias de Estudio en el Rendimiento Académico.

2.1. Antecedentes

2.1.1. Autoestima y rendimiento académico

Hernández *et al.* (2010) realizaron un estudio sobre la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico de 180 estudiantes de Medicina de ambos sexos de la Universidad Autónoma de Coahuila Torreón, México. Concluyeron que los factores de autoestima que intervienen en un buen desempeño académico en los estudiantes son la seguridad en sí mismos, ser alegres, amables, demostrándolo además en la satisfacción que tiene con la elección de su carrera. Por lo cual, esto indica que los estudiantes de medicina se reconocen por su manera de mantener un nivel adecuado de autoestima que se refleja en su desempeño académico. Por el contrario, la autoestima baja influye en el bajo rendimiento académico de los estudiantes, es decir la poca motivación, la no organización y la falta de dedicación al estudio. Por lo cual se afirma que la autoestima del estudiante esta significativamente relacionado con el rendimiento académico.

De igual forma, otro estudio realizado por Cruz y Quinones (2012) tuvo como objetivo investigar la relación que existe entre las variables Autoestima y Rendimiento Académico en estudiantes de la Facultad de Enfermería de Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Como resultado se indicó que el nivel de autoestima, el rendimiento académico se ubica entre excelente y bajo en la mayoría de los estudiantes. Por lo tanto concluyeron una vez detectados los niveles de autoestima y su relación con el rendimiento académico.

Por su parte, González, Valdez y Serrano (2003) realizaron un estudio sobre la autoestima en jóvenes aspirantes al ingreso de la carrera de Licenciatura en Psicología, ya que se ha visto que esta influye directamente en el comportamiento de los estudiantes. En la muestra participaron 422 estudiantes de edades entre 18 a 28 años, de ambos sexos (77

hombres y 345 mujeres) de la Universidad Autónoma del Estado de México en Guadalupe, Toluca. El grupo fue dividido en tres: estudiantes universitarios de segundo año de la carrera, ingresantes a la universidad y alumnos del primer ingreso.

Los resultados condujeron a una reflexión sobre la necesidad de poder agregar en la formación del futuro psicólogo, una actividad extracurricular, alguna forma de asesoramiento psicológico que pueda ocuparse del crecimiento personal y poder fomentar la estabilidad psicológica en los estudiantes. Considerando en este estudio además que el sexo es influyente en la autoestima ya que se encontró que las mujeres obtuvieron medias más bajas de bajo autoestima, lo contrario se vio reflejado en los hombres. Además se encontró que se obtuvo medias bajas en los aspirantes ingresantes de la carrera en contraste a los que ya habían ingresado a la carrera los cuales tenían un autoestima más alto.

2.1.2. Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

Un estudio realizado por Uriel, Stover, Scheinsohn, Contini y Fernández (2009) tuvo como fin estudiar qué estrategias de estudio utilizan los estudiantes que cursan el primer año de distintas carreras universitarias, y analizar si el manejo de las mismas se halla vinculado con el desempeño académico alcanzado. Se utilizó una muestra de 160 estudiantes de primer año de cuatro facultades de la Universidad de Buenos Aires: Facultad de Veterinarias, Facultad de Ingeniería, Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Los instrumentos utilizados fueron una encuesta sociodemográfica y de datos académicos básicos y el inventario de estrategias de aprendizaje y un estudio LASSI (Strucchi, 1991; Weinstein, Schulte y Palmer, 1987, citado en Uriel *et al.*, 2009). Las escalas de este mismo fueron organización y planificación, habilidades para la preparación de

exámenes, motivación, recursos para el aprendizaje, estrategias de control y consolidación del aprendizaje y habilidades para jerarquizar la información.

En los resultados de este estudio se verificaron diferencias según el sexo en cuanto al uso de las estrategias de recursos para el aprendizaje y en estrategias de control y consolidación del aprendizaje, a favor de las mujeres. Por otro lado, no se observaron diferencias con respecto al nivel educativo del padre o la madre, ni tampoco en cuanto al nivel socioeconómico percibido. Tampoco se encontraron diferencias entre facultad, aunque sí se registraron las estrategias de organización y planificación, motivación y habilidad para jerarquizar la información a favor de los estudiantes que culminaron el CBC en el periodo de un año. También se observaron diferencias en organización y planificación y en las habilidades para jerarquizar la información a favor de los alumnos que no tuvieron ningún aplazo en el CBC. Finalmente, concluyeron que el entrenamiento de las estrategias de estudio tanto nodales como variadas puede contribuir favorablemente a elevar el rendimiento académico de los estudiantes que ingresan a la universidad.

Otro estudio realizado por Bahamón, Pinzón, Alexandra, Alarcón y Bohórquez (2013) tuvo como propósito determinar la relación existente entre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y el logro académico en una muestra de 312 estudiantes de pregrado, con edad mínima de 17 años y máxima, de la Universidad de Boyacá-Tunja (Colombia).

Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron la escala de estrategias de aprendizaje (Román y Gallego, 1994). Según Nisbet y Schucksmith (1987) Este instrumento es de autoinforme y permite evaluar la actividad del estudio en sus distintas fases, codificación, recuperación y apoyo de la información. Consta de cuatro subescalas que estudian las siete estrategias que usan los estudiantes, 13 estrategias de codificación, cuatro estrategias de recuperación de información y nueve estrategias de apoyo al procesamiento.

“La subescala de adquisición obtiene una puntuación de alfa de Cronbach de 0.77, la subescala de codificación de 0.93, la subescala de recuperación de 0.84 y la subescala de apoyo de 0.85” (Bahamón et al., 2013, p. 120).

Por su parte, Aguilar (2010) estudió la relación entre los estilos y estrategias de aprendizaje y el rol del sexo, en una muestra de 698 jóvenes en un rango de edad entre 17 a 21 años de edad que ingresaron a la Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAE) (Alonso, Gallego y Honey, 1995, citado en Aguilar, 2010). Este consta de 80 afirmaciones, cada estilo tiene 20 ítems y es una prueba autoadministrable con puntuación dicotómica.

De igual forma, se utilizó el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio (Weinstein, Schulte y Palmer, 1987 citado en Aguilar, 2010, p. 216). El inventario es autoadministrable y consta de 77 enunciados bajo la forma de una Escala Likert con cinco alternativas de puntuación: 5= nunca me paso eso, 4 = algunas veces me pasa, 3=a veces sí, a veces no, 2 = frecuentemente me pasa, 1=siempre me pasa. Comprende 10 escalas, cada una de las cuales tiene ocho ítems a excepción de una que tiene 5. Las escalas son 1. Actitud, 2. Motivación, 3. Administración del tiempo, 4. Ansiedad, 5. Concentración, 6. Procesamiento de la información, 7. Selección de ideas principales, 8. Técnicas de ayuda de estudio, 9. Autoevaluación y repaso, y 9. Preparación para los exámenes.

Siguiendo con estas subescalas mencionadas por Murphy y Alexander (1998), Olejnik y Nist (1992), y Olivares y Tallent-Runnels (1994) citado en Aguilar (2010):

Se agrupan en tres variables más generales o factores de segundo orden: a)

Actividades relacionadas con el manejo del esfuerzo, la motivación y la efectividad, o

estrategias de apoyo (...), b) actividades relacionadas con la orientación a metas (...), y c) actividades cognitivas (p. 217).

En cuanto a los resultados se demostró que hay una relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje. Se analizaron los resultados y revelaron que hay diferencias por sexo en relación al modo de procesar y transformar la información.

De igual manera, Freiberg, Ledesma y Fernández (2017) investigaron los estilos y las estrategias de aprendizaje con el objetivo de describir las preferencias de los estudiantes, durante las actividades de aprendizaje que involucran el incorporar y acomodar exitosamente la información novedosa con información ya existente. Participaron en este estudio 438 estudiantes universitarios de diferentes carreras (Psicología, Ingeniería Industrial, Física, Abogacía, Medicina, Computación e Ingeniería Electromecánica) de dos universidades públicas: Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Mar del Plata.

“Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje –CHAEA- (Alonso, Gallego y Honey, 1994), el cual se aplicó en la versión adaptada del instrumento para estudiantes universitarios de Buenos Aires” (Freiberg-Hoffmann y Fernández- Liporace, 2013 citado en Freiberg et al., 2017, p. 13). Este instrumento contiene 28 ítems dicotómicos a los que los evaluados deben responder si están de acuerdo o en desacuerdo. Este mismo permite evaluar cuatro estilos de aprendizaje, tres que corresponden al modelo de Kolb: adaptador, asimilador, convergente y pragmático; que describen diferentes preferencias de los sujetos para aprender.

Por otra parte, para evaluar las estrategias de aprendizaje utilizaron el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) (Weinstein, Schulte & Palmer, 1987 citado en Freiberg et al., 2017, p.14). Está compuesto por 33 reactivos respondidos a través de una Escala Likert de cinco opciones. Evalúa cinco tipos de estrategias, siendo estas: motivación,

recursos para el aprendizaje, habilidad para jerarquizar la información, aprendizaje colaborativo y competencia para el manejo de la información.

También, utilizaron información demográfica y académica, la cual se recolectó a través de una encuesta que incluyó las variables sexo, edad, nivel educativo parental, cantidad de redes sociales que utiliza el estudiante frecuentemente, cantidad de tecnología que utilizan, tipo de educación secundaria – bachiller o técnico; carrera, antigüedad en años que lleva estudiando y número total de materias aprobadas. Los resultados evidenciaron diferencias significativas en algunas dimensiones de estilos y estrategias según variables sociodemográficas y académicas, así como asociaciones significativas entre algunas estrategias y la cantidad de recursos tecnológicos que emplean los alumnos. Se verificó la influencia de determinadas estrategias y estilos sobre el rendimiento académico. Determinando que estilos y estrategias varían en los estudiantes dependiendo de las características académicas y sociodemográficas; se aislaron algunos estilos y estrategias que afectan significativamente en el rendimiento de todos los educandos analizados.

2.1.3. Autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

Chilca (2017) realizó una investigación donde se estudiaron la autoestima, los hábitos de estudio y el rendimiento académico en 196 estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú de la Facultad de Ingeniería, del semestre académico 2016. Los resultados de esta investigación determinaron que no existe una influencia significativa entre autoestima y el rendimiento académico, pero sí entre hábitos de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo cual, en conclusión se espera que si hay una mejora en las técnicas de estudio, por ende se eleve su rendimiento académico universitario.

De igual modo, Fernández, Martínez y Melipillán (2009) llevaron a cabo un estudio sobre las estrategias de aprendizaje y la autoestima de 371 estudiantes de ambos sexos, que ingresaron a la Universidad Santo Tomás, de la Ciudad de Talca, Chile. Los resultados de esta investigación indicaron que los estudiantes que utilizan estrategias de aprendizajes más complejas demostraron tener significativamente mejor rendimiento académico que aquellos que utilizaron estrategias más simples, y que además presentan mejor nivel de autoestima general, autoestima académica y autoestima familiar.

Por otra parte, García (2002) investigó sobre los factores relacionados a la motivación, estrategias de estudio y la autoestima en 91 estudiantes ingresantes en el año 1999, 58 estudiantes de sexo femenino, 33 de sexo masculino con una edad promedio de 21 años de la Facultad de Psicología de la UNMSM. Los resultados concluyeron que la existencia de correlaciones inversas entre la orientación hacia las metas extrínsecas y la ansiedad con el rendimiento académico y una relación positiva entre la estrategia, la constancia y el rendimiento; y por el contrario no se encontró una relación entre la autoestima y el rendimiento académico.

En cuanto a estrategias de aprendizaje se demostró que hay diferencias significativas en la escala de aprovechamiento del tiempo, por lo que además no son significativas las diferencias entre rendimiento y escala de organización, dedicación y metacognición. Por último, con respecto a la autoestima y el rendimiento, no se hallaron diferencias significativas, no obstante, los estudiantes de rendimiento elevado obtuvieron niveles medios más altos de autoestima que los de bajo rendimiento.

2.2. Marco Teórico

2.2.1. Autoestima

2.2.1.1. Definición autoestima

Según el diccionario de la Real Academia Española (s.f.) la autoestima es la valoración generalmente positiva de sí mismo.

2.2.1.2 Autoestima. Enfoques psicológicos.

2.2.1.2.1 Modelo funcionalista

William James

James (1890) examina a profundidad los aspectos humanos relacionados con la conducta: pensamientos, sensaciones, hábitos, percepción, conciencia y otros temas que se desarrollan en el marco de la psicología. Para el autor hay diferencia entre el ego que tiene en cuenta la filosofía y el *self* que corresponde al estudio de la psicología. También, hizo una distinción de tres tipos de “yo”, en los que se da un ordenamiento jerárquico: el *self* material, el *self* social y el *self* espiritual; lo que más tarde se llamaría la concepción multidimensional.

En tanto Gorostegui (2004) indica una distinción que se puede encontrar en primer lugar, el *self* que se constituye en el yo y el yo. El yo corresponde a lo que la persona puede considerar como suyo y se compone de lo siguiente: 1- el yo material hace referencia a lo propio del individuo, cuerpo, familia, pertenencia, etc., combinado esto con un rol social, expectativas, etc. Un gran indicador de lo que se está hablando es la influencia de la familia, ya que hay un modelo de identificación e imitación que el individuo va a usar como un

mecanismo de defensa que tiene una gran importancia en la formación de la conciencia de sí mismo en el desarrollo de la vida; 2- el yo social alude al reconocimiento que percibe de manera interiorizada la persona de parte de los demás. Hay también muchos roles que pueden ser reconocidos por los sujetos y relacionarse con este. Por eso, James afirma que hay tendencias innatas a ser conocidos de manera positiva en algunos grupos; 3- el yo espiritual conformado por un conjunto de capacidades, estados de conciencia, impulsos, motivaciones, etc., que se convierten en objeto para la conciencia, experimentando los mismos estados emocionales que otros conformantes del *self*.

George Mead

Mead (1934) afirma que “la persona surge de un proceso social y se convierte en un ser que reflexiona, juzga y se evalúa a sí mismo” (p. 205). De ese modo, Mead (1934) une el *self* con el mí y el yo; de lo cual se extrae que el yo es una respuesta del individuo hacia las actitudes de los demás, y el mí es el conjunto de actitudes ordenadas que el individuo establece. Igualmente, el autor se interesa, principalmente, en la manera en que el sujeto puede llegar al conocimiento de sí mismo. Este conocimiento se elabora en un proceso que él llamó “tomar el rol de otra persona”, es decir, ponerse en el lugar del otro, observándose a sí mismo desde el punto de vista de los demás.

2.2.1.2.2 Modelo Humanista

Carl Rogers

Rogers (1976) establece el sí mismo como la experiencia que abarca todos los hechos y sucesos del campo fenomenológico, donde el sujeto puede hacer un reconocimiento en relación del yo y este fundarse como materia en la que se forma la estructura experimental indicada como ideal o imagen del yo.

De igual manera, el concepto de sí mismo se divide en tres factores:

1. Como se ve uno mismo, o la imagen de sí mismo. Es decir, la autoimagen no es correspondiente necesariamente con la realidad, dado que el individuo puede tener una autoimagen ensanchada y tener una creencia de que las situaciones que amerita son mejores que la que en realidad se dan. En contraposición, las personas también pueden llegar a tener una autoimagen negativa y darse cuenta de estos defectos o debilidades y a veces exagerarlo.

2. La autoestima o la valoración de sí mismo. Una serie de causas pueden muchas veces afectar la autoestima, como la respuesta de los demás responden hacia la persona y la comparación con las otras personas. Por el contrario, si la gente nos responde positivamente, se puede desarrollar una autoestima más positiva.

3. Por último, como se quiere ser o el yo ideal. En varias ocasiones se da que la forma en que se ve la propia persona no es coincidente con la forma en que quiere verse (Vega, 2017).

Gordon Allport

Allport (1943) comenta que en la intervención del *self* o en la ausencia de la participación, se crea una diferencia de suma importancia en la conducta humana, lo que se plasma en varias investigaciones de aprendizaje, memoria, motivación y otras semejantes. Específicamente ratifica que los comportamientos de los sujetos cambian formidablemente según sientan la participación en lo que están haciendo (Allport, 1961).

A su vez, Allport (1977) desarrolla el concepto de sí mismo desde un procedimiento que empieza en la etapa de la infancia. Aunque no haya conciencia de sí mismo, este se va desarrollando durante los primeros años de vida a partir los cinco o seis años, lapso en el cual se obtiene de forma avanzada la llegada del lenguaje. La primera apariencia que se va a tener

en consideración en el autoconcepto es el desarrollo del “sí mismo corporal”, que se conforma a partir de las repetidas sensaciones orgánicas y también por los fracasos externos. Allport (1965) señala que durante toda la vida el sentido del yo corporal se funda en una prueba básica de la existencia, en los movimientos que se hacen, en las sensaciones corporales que demuestran explícitamente que “yo soy yo”.

Stanley Coopersmith

Un aporte de importancia para la investigación sobre la autoestima fue desarrollado por Coopersmith (1967) quien argumenta al igual que Rosenberg que la autoestima es una evaluación que se hace del individuo y que por lo general mantiene con respecto de sí mismo; esto puede expresarse como una actitud de aprobación o desaprobación y se va manifestando en la medida en la que el individuo es exitoso, capaz, importante y valioso (Válek 2007).

De igual modo, establece el concepto de autoestima bajo cuatro factores. Para Coopersmith (1981), los factores son parte del fortalecimiento de la autoestima: el primero se orienta al tipo de trato que se le da al niño/a y de cómo lo recibe de parte de las personas que son significativas para su entorno emocional, de tal manera que identifique caricias positivas que impacten directo en el desarrollo de su autoestima, por lo que aprenderá a sentirse bien consigo mismo y también con los demás. El segundo factor está encabezado por el éxito, estatus y posición que el individuo tenga dentro de su contexto emocional. El tercero hace referencia a los proyectos de vida, además de su propia motivación y valores que posee cada sujeto para poder llegar a las metas y finalizarlas. Por último, el cuarto factor es la percepción que la persona tiene sobre sí misma (Mesías, 2015).

Abraham Maslow

Maslow realiza un estudio en el que deja de lado la investigación de la persona en cuanto a las enfermedades mentales de esta, y en contraposición, decide enfocarse en la salud mental y espiritual. En 1943 expone su teoría psicológica llamada “la jerarquía de necesidad de Maslow” o “pirámide de Maslow”, donde establece una jerarquía de las necesidades humanas y en su teoría ampara que de acuerdo a la satisfacción de las necesidades básicas, las personas desarrollan necesidades y deseos más altos (Monbourquette, 2008).

De la misma manera, Maslow (1993) sostiene que la autoestima es una necesidad esencial del sujeto que está ubicada dentro de las que son las necesidades de valoración. En la escala de autorrealización se menciona que la autoestima es una necesidad del ego que requiere ser complacida, como las necesidades de una valoración alta de sí mismo y consideración de los demás que se apoya en cómo se es reconocido (Imbang, 2013).

2.2.1.2.3 Modelo cognitivo

El cognitivismo es una corriente que comenzó en las dos últimas décadas del siglo XX y en ella predomina el interaccionismo simbólico, “considerando al yo como una estructura o conjunto de estructuras cognitivas que acepta ordenar la información que cada uno tiene sobre sí mismo” (Cazalla y Molero, 2013, p. 54).

Ulric Neisser

Según la psicología cognitiva de Neisser (1976), es más relevante darle importancia a la mente que al comportamiento, se interesa por saber cómo la mente estructura y organiza las experiencias, además de tener en cuenta cómo el individuo es capaz de ordenar los estímulos que le vienen del medio. Examina al yo como una estructura o conjunto de

estructuras cognitivas que permite organizar la información que cada uno tiene sobre sí mismo. Los esquemas son estructuras internas capaces de ser modificadas donde se guarda información; existen con interdependencia dinámica del entorno, se actualizan y se modifican dependiendo del momento en el que son utilizados como bases de toma de decisiones y juicios.

Habla sobre el aprendizaje por descubrimiento, dado que considera más importante las estructuras que están formadas por procesos de aprendizaje que de la información obtenida. Además, considera que es más relevante el aprendizaje significativo, donde la nueva información que obtiene el individuo se enlaza con aspectos más importantes de la estructura del conocimiento del sujeto.

Dado esto, en la siguiente tabla se exponen en resumen los modelos psicológicos asociados al presente tema de estudio y las concepciones de sus autores representativos.

Tabla I. Enfoques Psicológicos

MODELOS PSICOLÓGICOS	AUTORES
Modelo funcionalista	<p><u>James</u>: hizo hincapié en los tres <i>selfs</i> que son el <i>self</i> material, el <i>self</i> social y el <i>self</i> espiritual.</p> <p><u>Mead</u>: une el <i>self</i> con el mí y el yo. En el que el yo es una respuesta del individuo hacia las actitudes de los demás, el mí es el conjunto de actitudes ordenadas que el individuo establece.</p> <p><u>Carl Rogers</u>: habló sobre el concepto de sí mismo que se divide en tres factores; cómo se ve uno mismo, la autoestima y como se quiere ser.</p> <p><u>Allport</u>: desarrolló el concepto de sí mismo desde la infancia sobre el yo corporal, en los movimientos que se hacen, en las sensaciones corporales nos demuestran explícitamente que yo soy yo.</p>
Modelo humanista	<p><u>Coopersmith</u>: estableció la autoestima bajo cuatro factores, el primero se refiere al trato del niño con las personas significativas para él, el segundo el éxito del individuo en el contexto emocional, el tercero se refiere a los proyectos de vida y el cuarto la percepción de sí mismo del sujeto.</p> <p><u>Maslow</u> (1993) sostuvo que la autoestima es una necesidad esencial del sujeto (Citado en Imbang, 2013; p.)</p>
Modelo cognitivo	<p><u>Neisser</u> (1976) consideró que es más relevante darle importancia a la mente que al comportamiento.</p>

Fuente: elaboración propia

2.2.1.3. Autoestima: teoría de Rosenberg

Para Rosenberg (1965) la autoestima es un sentimiento hacia la propia persona, que puede ser positivo o negativo, el cual se construye por medio de una evaluación de las propias características (citado en Rojas, Zegers y Förster, 2009; p.2).

Rosenberg (1976), destaca tres amplias zonas o regiones del auto concepto: a) la autoexigencia (cómo el individuo se ve a sí mismo), b) el autodeseo (cómo le gustaría verse), y c) la presentación de sí mismo (cómo se muestra hacia los demás). La autoexigencia está constituida por los aspectos a los que se hacen referencia al autodescribirse; engloba todo lo que el individuo cree poseer y ve cuando se mira a sí mismo. El autodeseo abarca las imágenes de a lo que se aspira o se quiere llegar a ser, es decir, todo lo que se querría pensar acerca de sí mismo (citado en González y Tourón, 1992; p. 104-105).

Este autor distingue además tres aspectos: la imagen idealizada, la imagen comprometida y la imagen moral. La imagen idealizada es el sí mismo fantástico imposible de alcanzar pero que a la persona le gusta contemplar. La imagen comprometida es lo que al individuo le gustaría ser, pero teniendo en cuenta lo que es. La imagen moral no es tanto lo que se quiere ser sino lo que se cree que se debe ser. La presentación del individuo es el sí mismo que la persona muestra o desea mostrar ante los demás.

2.2.1.4. Componentes de la autoestima

Lorenzo (2007) menciona que en la estructura de la autoestima se encuentran tres tipos de componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Son tres componentes que funcionan de manera correlativa, manifestando una influencia recíproca. Por lo tanto, el aumento positivo o negativo de algunos de estos componentes deviene en una modificación de los otros en el mismo sentido.

En primer lugar, el componente cognitivo es donde se manifiestan las ideas, percepciones, opiniones y el procesamiento de la información. En el autoconcepto se dice que es una opinión que se tiene de la propia forma de ser y las conductas, es una creencia y opinión sobre sí mismo que va a contener la manera en que se organiza, codifica y usa la información que llega sobre sí mismos. Por lo tanto, es uno de los ejes principales del desarrollo de la autoestima.

Por su parte, el componente afectivo muestra la valoración de lo que se lleva ya sea positiva o negativa, lo cual va a impactar en un sentimiento favorable o desfavorable en sí mismo. Esto da un sentimiento en el que se puede sentirse bien o mal con sí mismo. Finalmente, el componente conductual es la forma en que se actúa, significa la intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica lo que se quiere de manera razonable y congruente. De esta manera, la autoafirmación es dirigida hacia sí mismo y se busca el reconocimiento de los demás.

Según Vázquez (2016) es de suma importancia que la estructura que tiene la autoestima se plantee de modo permanente, para esto es fundamental que la persona esté consiente y sepa las consecuencias de los actos y pensamientos de sí mismo. A medida que la persona se va desarrollando, madura y adquiere una solidez en su autoestima, este se hace más estable gracias a que el individuo se conoce mejor y obtiene criterios más firmes a la hora encontrar motivos en consideración.

2.2.1.5. Diferencia entre la autoestima y el autoconcepto

A partir de varias investigaciones realizadas se ha confundido en varias ocasiones el término autoconcepto con autoestima. La diferenciación del concepto del autoconcepto y el de la autoestima no está bien definida, hasta el punto en que los dos conceptos se usan de

manera indiferenciada para describir el conocimiento que la persona tiene de sí mismo. Esta posición de la no distinción se evidencia en los estudios de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) que indican que la confirmación descriptiva y evolucionada de sí mismo se vincula empíricamente. Sin embargo, otros autores Watkins y Dhawan (1989) García y Musitu (2014) tomaron partido por la distinción, dando por sentado que de la autoestima y el autoconcepto se puede hacer una diferencia claramente.

Por lo tanto, hay un enfoque en la dimensión de la concepción del autoconcepto, donde se pueden considerar dos puntos: la autoimagen (donde se nota cómo se es) y la autoestima (cómo se aprecia la autoimagen). La autoestima en parte está relacionado al autoconcepto ideal (lo que se pretende ser y lo que los demás esperan). Cuando hay una distinción y divergencia entre el autoconcepto ideal y la imagen que se observa de sí mismo, esto va generando ansiedad y un concepto negativo de la autoestima (Vega, 2017).

En tanto, para Musitu, Román y Gracia (1988), el término autoestima lo que quiere decir es el concepto que se tiene de sí mismo, según las características que son aptas de ser sujetable y valoradas. Los sujetos se autovaloran de acuerdo a algunas características que vienen de sus experiencias y que sean estimadas como positivas o negativas. Por lo cual, el concepto de autoestima se muestra como un argumento final del proceso de autoevaluación; el sujeto tiene una idea de cómo es en sí, para después evaluarse y unir valores importantes, es decir, se tiene una valoración en donde se subestima o sobreestima, y se manifiesta que nivel preciso de autoestima. En otras palabras, la autoestima es el grado de satisfacción que la persona tiene de sí mismo, la finalidad de su funcionamiento y una conducta evaluativa de aceptación que este siente hacia sí mismo (citado en García y Musitu, 2014; p. 9).

Por su parte, el autoconcepto se refiere al fruto de esta actividad pensante. Es el concepto que el sujeto tiene de sí mismo, en tanto a lo físico, social y espiritual; Rosenberg

(1979) aseguró que “es lo íntegro del pensamiento y sentimientos de un sujeto en el cual se determina a sí mismo como objeto” (citado en García y Musitu 2014; p. 10).

2.2.2. Hábitos de estudio

2.2.2.1 Hábitos de estudio: aprendizaje

En el sentido más general, “el aprendizaje se desarrolla cuando la experiencia (incluyendo la práctica) hace un cambio relativamente permanente en los conocimientos o las conductas del sujeto” (Woolfolk, 1999, p. 198). El término aprendizaje se manifiesta cuando el individuo tiene la capacidad de hacer algo distinto a lo que hacía anteriormente; por lo cual, aprender requiere el desarrollo de nuevas operaciones o el cambio de las presentes. Además, se agrega a este concepto la idea de una nueva capacidad de conducirse de manera establecida, puesto que los sujetos van adquiriendo a menudo conocimientos, habilidades y creencias sin demostrarse de forma evidente cuándo ocurre el aprendizaje (Schunk, 1997).

Del mismo modo Ausubel (1983) considera que un aprendizaje se vuelve significativo cuando los contenidos se dan de manera no inconsistente y fundamental (no al pie de la letra) como lo que el estudiante ya sabe. Por la relación fundamental y no inconsistente se debe comprender que las ideas tienen relación con un aspecto existente respecto a la estructura cognitiva del sujeto, como un símbolo, imagen ya significativa, a un concepto o una propuesta.

En otra instancia, Coll (1988), al hablar de aprendizaje significativo, hace referencia a poner de manifiesto el procedimiento de construcción de significados como un elemento de importancia del proceso enseñanza/aprendizaje. El estudiante aprende un contenido cualquiera, ya sea un concepto o una explicación de un fenómeno físico o social, lo cual se

convierte en un procedimiento para resolver un determinado problema, una norma de conducta, un valor a respetar, etc.; cuando es capaz de atribuirle un significado.

Por otro lado, se pueden establecer dos definiciones que contemplan dos puntos de vistas comunes, pero con muchas diferencias sobre lo que es aprendizaje según Ormrod, Sanz, Soria, y Carnicero (2005):

1. El aprendizaje es un cambio que se da de manera permanente en el comportamiento como resultado de la experiencia.
2. El aprendizaje es un cambio que se da de manera permanente en las asociaciones o modelos mentales como efecto de la experiencia. (p. 5)

También, el aprendizaje por asociación o continuidad indica que siempre se producen dos sensaciones juntas (estímulo-respuesta) y de manera repetida estas llegan a asociarse. Por ello se hace referencia a un tipo de aprendizaje que se produce por asociaciones simples, por lo cual se da un emparejamiento reiterativo del estímulo y la respuesta (Bara, 2001). Los dos conceptos anteriores definen el aprendizaje como un cambio que se da de manera permanente, un cambio que se dará con el pasar del tiempo, aunque no necesariamente para siempre. Ambas aplican este cambio a la experiencia, es decir, el aprendizaje tiene como resultado una o más vivencias en la vida del aprendiz. Otra modificación se puede dar por la maduración, daños somáticos o estados temporales del organismo (fatiga, drogas) que no se pueden aplicar a la experiencia, y por lo tanto no entran en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, estas dos definiciones difieren primordialmente con respecto a lo que cambia cuando se da lugar al aprendizaje. El primer concepto se relaciona con un cambio de conducta, un cambio que se puede observar de afuera y manifiesta la perspectiva desde la teoría conductista. Esta teoría hace alusión al aprendizaje de conductas concretas y

observables, llamadas respuestas, tales como algunos ejemplos como atarse los zapatos, resolver problemas matemáticos o inventar una enfermedad para no ir a estudiar.

En contraposición, el segundo concepto se refiere al cambio de representaciones o asociaciones mentales, un cambio que se da desde el interior de la persona, lo que manifiesta la perspectiva de un grupo de teorías llamada cognitivismo. Esta teoría no hace enfoque a la conducta sino al proceso de pensamiento (de otra manera, llamados eventos mentales), aplicado al aprendizaje humano. Algunos ejemplos de cómo encontrar una relación pueden ser agregar y restar, utilizar trucos de memoria para recordar un examen o interpretaciones (Ormrod et al., 2005).

2.2.3. Estrategias de aprendizaje

2.2.3.1 Definición

Gran Enciclopedia Catalana (1978) señala que el término estrategia proviene del ámbito militar en el que se comprende como “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares” (citado en Monereo, 1994, p. 11), por tanto, la actividad del estratega tiene que ver con proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se consiga lo proyectado. También, en este entorno militar los pasos o peldaños que forman una estrategia son llamados “técnicas” o “tácticas”.

Por otro lado, se entiende a la estrategia de aprendizaje como una actividad consciente e intencional, que guía las acciones a desarrollar para lograr ciertos logros de aprendizaje (Valle, Barca, González y Núñez, 1999).

2.2.3.2 Aportes sobre distintos tipos de estrategias

A partir del análisis conceptual de los distintos aportes sobre las estrategias de aprendizaje, se puede decir que existen diversos tipos de estrategias que tratan de mejorar y facilitar el aprendizaje. A continuación, se presentan algunas aportaciones relevantes sobre las estrategias.

Sistema de Estrategia de Aprendizaje del Inventario de Estrategia y Aprendizaje de Estudio (LASSI)-Weinstein y Mayer

Para Weinstein y Mayer (1986) una estrategia de aprendizaje está constituida por todas las actividades y operaciones mentales en las cuales se implica el sujeto que aprende durante el proceso de aprendizaje, y que tienen como objetivo intervenir en el proceso de recopilar información. Estos autores consideran además que es fundamental el papel del docente y el estudiante dentro del procedimiento enseñanza-aprendizaje. Para ellos, una buena enseñanza se debe introducir en enseñar a los alumnos cómo aprender, cómo razonar, cómo recordar y cómo obtener la motivación. Por eso, los docentes no solo deben fijarse en los que se obtiene del aprendizaje, sino también en el proceso que implica el aprendizaje, es decir, las técnicas y estrategias que utilizan los estudiantes para poder optimizar el aprendizaje (citados en Valle et al. 1999; p. 440)

Igualmente, estos realizan aportes valiosos en el campo del aprendizaje, creando un inventario de aprendizaje y estrategias de estudio, el *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI), instrumento utilizado en esta investigación. Toman como punto de partida la metacognición, se puede utilizar la escala LASSI con la intención de evaluar e identificar aquellos factores que como esta se asocian con el aprendizaje. De esta forma, permite evaluar experiencias metacognitivas vinculadas con el rendimiento académico.

Así pues, la adaptación argentina administrada en la presente investigación se compone de un total de 27 ítems de respuesta estilo likert de cinco opciones: nunca, pocas veces, a veces sí a veces no, muchas veces y siempre (Stover, Uriel y Liporace, 2012). La aplicación de esta técnica permite identificar las siguientes escalas brindando información específica acerca de lo siguiente:

1. **Organización y planificación.** Evalúa organización, planificación, establecimiento de prioridades y jerarquización de compromisos; todo ello en relación a las actividades académicas.
2. **Habilidades para la preparación de exámenes.** Estrategias para exámenes, capacidad de comprensión de consignas, planificación efectiva para rendir exámenes.
3. **Motivación.** Actitud ante las actividades académicas, así como las metas que guían al sujeto en el estudio y la responsabilidad ante el mismo.
4. **Recursos para el aprendizaje.** Técnicas para estudiar y facilitar la comprensión, adquisición y evocación de los contenidos tales como uso de letras especiales, marcaciones y subrayados, resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.
5. **Estrategias de control y consolidación del aprendizaje.** Estrategias que permiten realizar ajustes en materia de aprendizaje y posibilitan la consolidación. Están incluidas en esta dimensión el repaso y relectura de apuntes, revisión de los materiales, entre otras.
6. **Habilidades para jerarquizar la información.** Las estrategias para diferenciar la información relevante de la que no lo es. Permite discriminar y separar lo esencial de lo accesorio para focalizar la atención en aquello más relevante.

Cabe señalar que la administración de la técnica mencionada suele orientarse a brindar herramientas que permitan medir los logros obtenidos en programas de estrategias y hábitos de estudio. Del mismo modo, permite evaluar el éxito de proyectos y cursos de intervención (Castañeiras, Guzmán, Posada, Ricchini y Strucchi, 1999).

Proceso y estrategias implicadas en el aprendizaje: aportaciones de Derry y Murphy

Derry y Murphy (1986) comprenden por estrategia el modo de aproximarse a una determinada tarea de aprendizaje, desde la precisión del plan de intervención para resolver de manera óptima una tarea, hasta la aplicación de procedimientos determinados para obtener el conocimiento o superar cada una de las tareas o fases sobre la actividad del aprendizaje. En conclusión, las estrategias de aprendizaje son los procedimientos o procesos de pensamiento que utilizan los sujetos en situación de aprendizaje, con el objetivo de adquirir nuevos conocimientos (Salguero, 2001; p. 439-440).

El sistema de estrategias de aprendizaje de D.F. Dansereau

Desde las distintas clasificaciones ya conocidas, una de las más nombradas en la literatura es la creada por Dansereau (1985) quien diferencia “dos grandes tipos de estrategias: estrategias primarias y estrategias de apoyo. Las primeras son las que operan directamente en el aprendizaje, y las segundas son utilizadas con el fin de darle ayuda al estudiante” para conservar un marco adecuado en el aprendizaje (citado en Valle et al. 1999; p.438).

En primera instancia, las estrategias primarias incorporan estrategias de operacionalización y almacenamiento de la información (estrategias de entendimiento y contención), y estrategias para luego restablecer y poder utilizar esa información guardada

(estrategia de restablecimiento/ utilización). Mientras que las estrategias de apoyo son las que mejoran las condiciones para producir un buen aprendizaje. Dansereau (1985) las dividió en dos partes: planificación y programación de los objetivos que se quieren conseguir, el tiempo disponible, etc.; y la función en la concentración y el control del progreso y de las contingencias que se pueden dar en las correcciones que se lleven a cabo en algún momento (citado en Valle et al. 1999; p. 438-439)

Estrategias implicadas en el aprendizaje: aportaciones de J. Beltrán

Beltrán (1996) llama estrategias a las operaciones mentales que realiza el estudiante en una situación de aprendizaje. Estas contienen un carácter intencional y con un propósito en consideración a un objetivo, en tanto, el alumno protagoniza un rol activo y el docente es mediador “estratega” que ha de explicitar los procesos de pensamiento para que puedan ser asimilados por los alumnos. Las estrategias de aprendizaje, así entendidas, son modificables, flexibles; es decir, sujetas a adiestramiento. Además, Beltrán (1993) estableció que los procesos relacionados al aprendizaje y que constituye a las metas de las distintas estrategias son las siguientes: atención, concientización, obtención, personalización, recuperación, transmisión y evaluación

Estrategias de aprendizaje: perspectiva de Moreneo

Entre otras clasificaciones está la de Monereo (2000) que señala cinco grandes conjuntos de estrategias: de prueba (se parecen a las de repetición de Weinstein y Mayer), de producción, de ordenamiento, de registro de interpretación (proyectos, ordenamiento, de curso e inspección durante el proceso; y de valoración); y estrategia de sustentación o afectivas que buscan el poder tener una mejor calidad de aprendizaje para el estudiante,

mejorando sus condiciones de estudio. Para esto se toma en cuenta la motivación del estudiante, su concentración, etc.

2.2.4. Metacognición

Álvarez y Bisquerra, (1996) comentan que al hablar de aprendizaje y rendimiento se requiere mencionar uno de sus componentes más relevantes que es la metacognición. Esta se encuentra relacionada con “el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos al realizar una actividad, siendo de esta manera “el nivel más alto de actividad mental que controla a los inferiores” (Citado de Correa, Castro y Lira, 2002, p. 58)

Es decir, según Flavell y Wellman (1977) es una reflexión que realiza un sujeto sobre su forma de aprender, el estilo, y las consecuencias de la misma (citado en Correa et al. 2002; p.59).

A partir de las ideas de Nisbet y Shucksmith (1987) la metacognición es definida de la siguiente manera:

El conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos y a todo lo relaciona con ellos, por ejemplo, las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje [...]. La metacognición comprende, entre otras cosas, el examen activo y su consiguiente regulación y organización de dichos procesos en relación a los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objeto concreto. (p. 54)

Como se expresó anteriormente, esta habilidad tiene dos elementos principales de acuerdo a Flavell (1979) el conocimiento metacognitivo, que es el conocimiento de los

propios procesos de aprendizaje y su control; y las experiencias metacognitivas que se refieren a las estrategias utilizadas, ligadas a acciones de reutilización, modificación y readaptación según una meta propuesta. De esta forma, el desarrollo de estrategias y habilidades metacognitivas sirve para realizar aprendizajes más efectivos (Pozo, 1990), por ejemplo, con fines académicos.

Ahora, los estudios relacionados a la metacognición según Pozo et al. (2006) “se interesan sobre todo por el conocimiento de los propios procesos cognitivos y la forma en que influye este conocimiento en los procesos del aprendizaje y su control” (p. 53). La metacognición es el conocimiento que adquiere el sujeto sobre sus propios procesos y productos de aprendizaje. De manera particular, los estudiantes, pero también los profesores pueden adquirir conocimientos sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: el sujeto, la actividad y las estrategias. Además, este autor aseguró:

Que el conocimiento del primer aspecto introduce el conocimiento y creencias sobre las habilidades, capacidades y experiencia en desarrollo de las distintas tareas que requiere algún tipo de aprendizaje, los intereses y motivaciones y otras características y estados personales que pueden afectar el aprendizaje, así como el conocimiento de lo que se sabe y lo que se desconoce en relación a un tema específico (...). El segundo aspecto tiene que ver con el conocimiento natural y requerimiento de las distintas tareas del aprendizaje en la cual el sujeto se enfrenta y que todas las características de estas pueden influir sobre su complejidad (...). Por último, el aspecto relacionado a las estrategias de aprendizaje de aprendizaje las cuales son alternativas para poder realizar una tarea alternativa. (Pozo, 2009, p. 56-57)

2.2.5 Rendimiento académico

2.2.5.1 Definición

Según Pizarro (1985) y Novaez (1986) definen de manera coincidente que el rendimiento académico es un conjunto de proporciones efectivas que el sujeto puede obtener haciendo una actividad académica determinada, como una respuesta a una acción de instrucción o una constitución interpretable de acuerdo con los objetivos o propósito educativo previamente planificado. De acuerdo con esto, son indicios de competencias de atribución de habilidades, unidas además a factores: afectivo, emotivo y voluntad (citados en Velásquez et al. 2008, P. 143)

Así mismo, el rendimiento académico también es conceptualizado como un desempeño académico o escolar como lo expresa de la siguiente manera: “el rendimiento en sí y el rendimiento académico, también llamado rendimiento escolar, están definidos por la enciclopedia de pedagógica/ psicológica de esta manera: “del latín *reddere* (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo que se logra y el empeño que se tiene por alcanzar ese objetivo” (Reyes, 2003, p. 35).

Según la Comisión on higher education MSA, (1995) El rendimiento académico de los estudiantes es un factor clave para definir si una institución está llegando a sus objetivos educativos. En tanto, que es primordial la existencia de un programa de evaluación para que se pueda documentar el rendimiento académico de los estudiantes (citado en Rodríguez, Fita y Torrado, 2004, p. 394)

Así mismo, se puede afirmar que el uso general del concepto rendimiento se refiere al resultado global del estudiante que obtiene por una valoración numérica registrada por el docente, por lo tanto, se asocia a un proceso de instrucción específica (práctica tradicional), o

los resultados en exámenes externos como producto de la adaptación de modelos de exámenes. Sin embargo, la tradicional evaluación en el rendimiento académico puede reconocer algunas restricciones, ya que se pone en juego la subjetividad del docente, su formación académica y experiencia e influencias de criterios no meramente académico como influyentes (Allen, 2005).

De igual modo, Pizarro (1985) afirma que uno de los indicadores del éxito se desarrolla de la enseñanza y el aprendizaje, el cual es muy importante y es el rendimiento académico. El rendimiento académico desde hace tiempo es definido de distintas maneras respecto a la dimensión estimativa de las capacidades replicables, resultante de lo que una persona aprende como consecuencia de un proceso de instrucción.

2.2.5.2. Factores que influyen en el rendimiento académico

El rendimiento académico, por ser multicausal, señala una gran capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Existen diversos aspectos que se relacionan al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto externos como internos del sujeto. Estos pueden ser de orden, cognitivo, emocional y social, los cuales se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que representan subcategorías o indicadores (Garbanzo, 2007).

2.2.5.2.1 Determinantes personales

Estos determinantes se refieren a los factores de naturaleza personal, cuya correspondencia se pueden elaborar en función de variables propia, social e institucional; y a su vez se incluyen y dividen en competencias.

En primer lugar, la *competencia cognitiva* siendo la autoevaluación que el sujeto tiene como capacidad para poder cumplir con ciertas tareas cognitivas, su percepción sobre sus capacidades y destrezas intelectuales. Además, se relaciona con la influencia por parte de la familia y alcanza distintas variables que se vinculan con el éxito académico, tales como ser constante, la aspiración al éxito, las perspectivas académicas del sujeto y la motivación. También es de suma importancia el afecto de los padres hacia el estudiante, pues esto se vincula con instauración de una mayor capacidad académica percata y con una motivación hacia el desempeño académico (Pelegri, Linares y Casanova, 2002)

Otra capacidad es la *motivación* mencionada por Garbanzo (2007) categorizándola en intrínseca, extrínseca, asignaciones causales y percepciones de control. La motivación intrínseca se refiere a aquellos estudiantes para quienes el estudio es algo placentero en sentido de disfrutar el saber, pudiendo así mostrar una alta disposición de la concentración y responsabilidad académica. En cambio, la motivación extrínseca tiene que ver con los factores externos como el tipo de universidad, los beneficios que ofrece la institución, el compañerismo entre estudiantes, el ámbito académico, la formación que tiene el docente y las condiciones económicas del alumno, entre otras.

Seguidamente, los *atributos causales* que se relacionan con la representación que tiene el sujeto sobre el incremento de la inteligencia y en efecto de los resultados académicos, es decir, en la conciencia de si se asigna que la inteligencia se desarrolla con el trabajo o es consecuente, por tanto, si esos resultados académicos son producto del nivel de esfuerzo del

estudiante, de la capacidad que tenga, del sustento que recibe o si es por pura suerte. Se ha comprobado que considerar los resultados académicos se debe a la habilidad y el esfuerzo, ello incide en el éxito de resultados académicos positivos (Murillo, 2013).

Igualmente, las *percepciones de control* que se forman de las percepciones que tienen los estudiantes sobre el grado de control que realizan sobre sus funciones académicas, y estas pueden ser cognitivas, físicas y sociales. Desde la mirada cognitiva se establecen tres puntos de fuentes de control según Pelegrina, et.al, (2002):

- Interno: cuando el resultado depende del estudiante y esto requiere de la motivación que tenga el estudiante para poder realizar sus tareas académicas.
- Control con los otros: cuando el resultado depende de otras personas y del desempeño del control de los resultados que se esperan del estudiante, por lo cual, no se ve solo lo que el alumno no desea alcanzar, sino lo que los otros desean que el alumno alcance; en tanto, se da una relación dispar en la que el objetivo se establece entre el estudiantes y otras personas.
- Desconocido: cuando no se sabe de quién dependen los resultados.

Por su parte, la categoría de *condiciones cognitivas* se forma a partir de las estrategias de aprendizaje que el estudiante va incluyendo e incorporando hábitos de estudio, horas de estudio y las prácticas académicas que son algunas de las acciones de aprendizaje utilizadas por los estudiantes.

También, el *autoconcepto académico* según González-Pienda et al., (1997) se define como un componente más del autoconcepto general del sujeto, que conforma una fuente de motivación que influye directa y significativamente sobre los logros y las expectativas académicas del estudiante (citado en Roser et al., 2011;p.2). La capacidad percibida por el estudiante, el rendimiento académico previo y pensar que la inteligencia se desarrolla a partir

del esfuerzo académico, ayudan a mejorar el autoconcepto académico positivo. Además, se toma en cuenta la variable motivacional como consecuente (Garbanzo, 2007).

En la *autoeficacia percibida* se suele ver que los estudiantes por distintas razones escasean de autoeficacia. Esta circunstancia aparece cuando hay una falta de motivación intrínseca que imposibilita al estudiante poder cumplir con su desempeño académico. Esto muchas veces se puede vincular a la falta de interés, estrés y falta de proyección con los estudios denominados como *burnout*, que es el cansancio o la sensación de estar “quemado” por las actividades académicas. Es importante que el estudiante tenga motivación y responsabilidad para poder alcanzar los objetivos académicos fundamentales para los resultados (Pérez, Ramón y Sánchez, 2000).

Además, el *bienestar psicológico* se centra en la atención del desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal del sujeto, engendradas ambas como los principales indicadores del funcionamiento positivo (Díaz et al., 2006). Algunos estudios como los de Oliver (2000) demostraron que hay una relación importante entre el bienestar psicológico y rendimiento académico. Aquellos estudiantes que tiene aprovechamiento se muestran con menos *bornout* y más autoeficacia, satisfacción y felicidad asociadas con el investigar y es normal que aquellos alumnos que no proyectan dejan lo estudios. Además, se descubrió que cuanto mayor rendimiento académico ha acontecido en el pasado, habrá mayor bienestar psicológico para el futuro y a la vez alcanzará en mayor aprovechamiento y viceversa.

Del mismo modo, la *asistencia a clases* según Pérez et al. (2000) tiene un efecto en la motivación y la ausencia se puede vincular con problemas de repetición y abandono de los estudios por parte del estudiante. En cuanto mayor asistencia tenga, mejores notas obtendrá,

siendo que esta variable es una de las que tiene mayor relevancia en el rendimiento académico del estudiante.

De la misma manera, la *inteligencia* de acuerdo a Pérez y Castejón (2006) tiene una visión incompleta, comprendida como un factor de inteligencia general. Por lo cual, las teorías recientes se dirigen al desarrollo de una nueva mirada de inteligencia más amplia, en la que se tienen en cuenta otros aspectos como los factores de índole emocional. Esta variable implanta una comprensión de la misma en un sentido amplio, no solo como los resultados de pruebas de comprensión verbal y razonamiento matemático sino también en un sentido más amplio que incluyen los conceptos de inteligencia emocional y social. Las capacidades se relacionan con las habilidades para realizar diversas tareas por parte del estudiante mediante distintas pruebas

Ahora bien, el *rendimiento previo a la universidad* se forma por uno de los indicadores de mayor capacidad predictiva, y también tiene mucho que ver con la calidad educativa que tuvo el estudiante en la institución en la que estuvo anteriormente. Además, investigan en estas variables indicadores como las notas obtenidas en la educación secundaria, incluyendo los exámenes del bachillerato (Garbanzo, 2007, p. 52).

Por otro lado, González (1996) el *sexo* no se puede confirmar del todo con la relación que tiene con el rendimiento académico de manera directa, sin embargo, hay investigaciones que encontraron que la mujer tiene una tendencia ligera a tener un rendimiento superior que el hombre (citado en Garbanzo, 2007, p. 52). En un estudio realizado por Montero y Villalobos (2004) en la Universidad de Costa Rica se halló una relación significativa entre el sexo y el promedio equilibrado del estudiante, lo cual ayuda a colaborar a la investigación, en busca de trabajos parecidos dadas las recientes tendencias internacionales llevadas a cabo por

la superioridad de jóvenes en indicadores de rendimiento académico (citado en Garbanzo 2007, p.52).

Finalmente, *nota de acceso a la universidad*, los estudios realizados en la enseñanza superior están vinculados al rendimiento académico, remarcando el valor de las notas obtenidas en los exámenes de ingreso a la universidad como un predictor fundamental en el rendimiento académico posterior, junto al rendimiento académico previos a la universidad (Garbanzo, 2007).

2.2.5.2.2 Determinantes sociales

Los determinantes sociales son los que incluyen características familiares y socioeconómicas de los estudiantes, así como el nivel de estudio, la posición económica de la familia, la labor de los padres y el ambiente que envuelve al estudiante (Izar, Ynzunza, y López, 2011). Además, estos determinantes “se asocian al rendimiento académico, puesto que interactúan entre sí y entre las variables personales e institucionales” (Vázquez et al., 2012, p. 3). Estos determinantes a su vez se incluyen y dividen en competencias, a saber:

Diferencias sociales. Se ha descubierto que las desigualdades sociales y culturales restringen los resultados estudiantiles. Marchesi (2000) apunta a factores como la pobreza y la falta de apoyo social relacionados con el fracaso académico; se advierte que sin embargo no existe una correspondencia precisa entre las desigualdades sociales y educativas, mencionando que hay otros factores como en la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la misma institución que pueden chocar de forma positiva o negativa en lo que a distinción educativa se refiere (citado en informe sobre la OCDE-CERI de 1995).

Entorno familiar. De acuerdo a Mella y Ortiz (1999), es un grupo de interrelación propia de la convivencia familiar que influye en el desarrollo del sujeto, mostrándose en la vida académica de este. La influencia de los padres o los adultos que se hace responsable del estudiante incide de manera importante en la vida académica. Un ambiente familiar favorable marcado por la responsabilidad repercute en un idóneo desempeño académico, así como en una armónica convivencia familiar entre padres e hijos. Así, esta convivencia democrática hace que el estudiante tenga un mejor desempeño, motivación, percepción de habilidades y atribución de éxito académico, lo cual no sucede así cuando el estudiante vive en un ambiente familiar autoritario e indiferente, en el que se ve reflejado de manera negativa.

Nivel educativo de la madre. La madre es un mediador socializador elemental, sin el deterioro del creciente papel que cumplen los padres en la crianza del niño desde el comienzo de su vida transmitiéndole su nivel cultural por medio del lenguaje y una relación afectiva. Además incorporarlas normas y valores que son concernientes para la conducta del niño. Se considera que la enseñanza de la madre es una disposición primordial en lo cultural en la familia; puesto que no solo está presente en la casa en un porcentaje estimado, sino que es la persona a quien acude el niño en situaciones de dificultades y dudas en la colegio. Por lo que en este contexto educativo es de suma importancia el peso sociabilizado de la madre.

En investigaciones referidas a la educación de la madre se encontró que esta tiene un enorme potencial demostrado. Por lo que se evidenció que a menos años de estudios por parte de las madres, menor logro académico por parte de los niños. De esta manera, se afirma que la riqueza cultural y del lenguaje es producto de una extensa exhibición por parte del sistema educativo, que van a predominar en el desarrollo del niño y en sus posibilidades de un éxito académico (Mella y Ortiz, 1999).

Como investigaciones Asimismo, el nivel educativo de los padres influye en el rendimiento académico de los hijos. Las investigaciones han demostrado que cuando la madre ha realizado estudios universitarios, los estudiantes alcanzan mejores resultados académicos. Galand, Frenay y Bourgeois (2004).

Capital cultural. Se le llama así al grupo de relaciones entre el ámbito familiar, los recursos pedagógicos como el acceso a internet, la literatura, las relaciones familiares que remarcan un saber a través del debate, en la búsqueda de experiencias que alimenten el ámbito educativo, todo este capital será fundamental para buenos resultados académicos (Garbanzo, 2007).

Entorno socioeconómico. (Erazo, 2012) considera que las instituciones educativa con mayor poder económico muestran en menor frecuencia bajo rendimiento académico y fracaso académico en los estudiantes, en contraste con las instituciones de bajos recursos y fragilidad. Así, una mayor disposición económica en los ingresos familiares puede influir de manera decisiva los resultados académicos del estudiante, porque eso implica una amplitud para pagar una buena institución y tener una mejor organización que permita condiciones propicias para el estudio, una mejor nutrición en alimentos, mejora en las condiciones de transporte, etc. (Mella y Ortiz, 1999).

Variable demográfica. Se consideran entre sus factores el sexo, la edad, el estado civil, los años de experiencia laboral, cantidad de hijos, la distancia que tiene a su institución educativa, nacionalidad, origen socio-cultural y lugar de residencia (Villegas, 2015). La investigación de Carrión (2002), que estudia a universitarios cubanos analizando los factores demográficos, descubrió que la variable predictora es el lugar donde habita, siendo relevante al rendimiento académico (Garbanzo, 2007).

2.2.5.2.3. Determinante institucional

Otros determinantes para los estudiantes en relación al rendimiento son las condiciones de las aulas, los servicios, el plan de estudio y la formación de los docentes. También es importante la función institucional de apoyo que la institución ofrece para los estudiantes, así como las becas, el servicio de biblioteca, la asistencia médica, el apoyo psicológico y pedagógico, entre otras.

Por otra parte, el ambiente estudiantil debe estar formado por la solidaridad entre compañeros y el apoyo social, que es un elemento de influencia en el rendimiento. Además otra relación importante es la del estudiante con el profesor tanto de manera académica como afectiva, y los exámenes de ingreso a la universidad o las aptitudes específicas de la carrera (Vázquez *et al.*, 2012). Los factores relacionados al rendimiento académico son de índole institucional, y se agrupan en las categorías institucionales.

Elección de estudios según el interés del estudiante: se trata de manera por la cual ingresa el estudiante a la carrera, si fue su primera elección, si se trata de una remoción de carrera o por no encontrar cupo en otra carrera, por ejemplo. Estas subcategorías se encuentran atravesadas por los determinantes personales, dado que tienen que ver con asuntos de orientación vocacional como con la capacidad de obtener cupos en la universidad, que de manera final se determina por las notas alcanzadas en los exámenes de acceso específico a cada carrera universitaria (Garbanzo, 2007).

Dificultad en los estudios: tiene que ver con algunas materias de las diferentes carreras o áreas académicas comúnmente, en los centros educativos los agrupan en estadísticas en las materias con mayor índice de reprobación. El estudio realizado por Rodríguez *et al.* (2004)

demonstró que hay relaciones complejas debido a las características de los estudiantes como una variable importante en el rendimiento académico (Murillo, 2013).

Requisitos institucionales: muchas veces los estudiantes pueden percibir que su rendimiento se ve afectado por algún aspecto vinculado al centro educativo. Un estudio que fue investigado por Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) con estudiantes, mostró componentes como condiciones de las aulas, plan de estudio, servicios, y formación de los docentes, que se exponen como impedimentos en el rendimiento académico; pero a su vez pueden ser favorecedora. También hay que tener en cuenta el papel que juegan los aspectos pedagógicos, entre los que se tienen en cuenta la metodología que usa el profesor y los procedimientos de evaluación; y en las instituciones emerge el número de grupo, medio de ingreso a la carrera y horarios de las asignaturas.

Otros factores a tener en consideración son los relacionados al rendimiento académico desde la toma de decisión, donde se puede modificar, controlar y establecer variables como el número de grupos, horarios de cursadas o criterios de ingreso a la carrera (Murillo, 2013).

Servicios institucionales de soporte: se refiere al ambiente estudiantil marcado por el compañerismo y el apoyo social, lo cual impacta en el rendimiento académico. También, otro factor de importancia es la relación estudiante-profesor tanto académica como afectiva y los exámenes de ingresos a la universidad, o las aptitudes habituales con la carrera (Vásquez *et al.*, 2012).

Ambiente estudiantil: está señalado por la competencia entre compañeros, lo que puede ser un factor obstaculizador o favorecedor para el rendimiento académico. Castejón y Pérez (1998) hicieron una observación concluyendo que el estudiante desea encontrar en el docente

una relación tanto afectiva como pedagógica y que esto repercuten en el rendimiento académico (citado en Garbanzo, 2007, p. 58).

Exámenes específicos: se refiere a aquellas carreras universitarias que establecen además de los exámenes de ingreso a la universidad, exámenes específicos que evalúan competencias relacionadas con la carrera que el estudiante quiere estudiar. Estos exámenes se relacionan a los cupos disponibles, como un criterio más de selección para la carrera (Garbanzo, 2007).

2.2.5.3 Rendimiento académico y autoestima

Zúñiga (1999) al razonar acerca de la relación entre autoestima y rendimiento académico determina que pueden aparecer dudas de lo que se da primero, el sentimiento de autoestima o el éxito. Los autores consideran que ambos conceptos están muy vinculados. En otras palabras, se concluye que los autores indican que la autoestima tiene mayor fuerza en las presentes decisiones que el estudiante toma con base en la forma de actuar en la escuela (citado en García, 2005. P. 48).

Por otra parte, Abascal (2007) expone que hay una necesidad de establecer una autoestima, en la que los estudiantes se refieren como “auto-sentimientos en relación con su capacidad en el trabajo escolar u ocupación académica” (p. 505). Sin embargo, otros estudios han mostrado que a menor autoestima habrá un menor rendimiento académico, y lo opuesto a mayor autoestima habrá mayor rendimiento; pero no explican si la autoestima es consecuente al rendimiento, o por lo opuesto, si el rendimiento es intuición de la autoestima. Por lo que se puede admitir que la relación entre autoestima y rendimiento académico es correlativa y no unidireccional (Calla, 2010). Asimismo, Zúñiga (2000) señala:

“Si un estudiante se siente seguro de una situación de aprendizaje estará más disponible y abierto a aceptar los cambios que sucedan, y así estar más dispuesto a

aprender nuevos conocimientos. Pero, si por el contrario el estudiante posee una autoestima baja, se siente inseguro o no percibe muchos éxitos, el estudiante trata de evitar esos cambios, encontrando una manera de distanciarse de las clases o delegar a alguien para que resuelva sus tareas o hacer el mínimo esfuerzo”. (Citado en García, 2005; p. 48-49)

Capitulo III

3. Participantes

Se tomó una muestra no probabilística, es decir, cuando no se da el diseño probabilista (es cuando de la población se saca de cada unidad que la integra con una verosimilitud conocida o distinta a 0) o con antelación se sabe que no se podrá realizar, se requiere a las muestras probabilística. Conforme al muestreo subjetivo por decisión razonable: estas unidades de la muestra se escogen en función de algunas de sus características, el procesos de selección se trabaja aplicando criterios racionales, sin poder requerir a la opción causal (Corbetta, 2007).

Se trabajó con una muestra de 157 adultos (120 mujeres y 37 hombres) residentes en CABA y GBA, alumnos de primer año, del primer cuatrimestre de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana en el año 2016, con una edad promedio de $M=25,28$.

3.1. Metodología

3.1.1 Criterio de inclusión

- a) Ser alumno ingresante de la carrera de Licenciatura en Psicología.
- b) Ser mayores de 18 años.

3.1.2 Criterio de exclusión

- a) Ser estudiantes universitarios que cursen materias de otros años.
- b) Ser menores de 18 años.

3.2 Procedimiento

Se tomó una muestra no probabilística, debido a que los participantes no fueron elegidos aleatoriamente sino que tenían que cumplir con características específicas de acuerdo a los objetivos planteados en la presente investigación. Por lo tanto, la presente muestra está compuesta por 157 alumnos del primer año de la Carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana cuyas sedes tenidas en cuenta para la administración de los instrumentos fueron Lomas de Zamora, Capital Federal, Berazategui e Ituzaingo.

El 46 % de sexo masculino y el 54% de sexo femenino; dada la edad se obtuvo una media de 25,28, con un desvío estándar de 8,48 (min.=18, máx.=61).

3.3. Instrumentos

A) Rosenberg Self-Esteem Scale, conocido como EAR (Rosenberg, 1965). Su versión adaptada originalmente por Góngora Vanesa C. y Casullo María Martina (2009), en Argentina, Ciudad de Buenos Aires.

La escala consta de 10 ítems con cuatro opciones de respuesta, desde extremadamente en acuerdo (4) a extremadamente en desacuerdo (1). Consta de cinco ítems directos y 5 inversos (ítems inversos: 3, 5, 8,9 y 10” (Rosenberg, 1965 citado en Góngora y Casullo, 2009, p. 182).

Esta Escala tiene como objetivo evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma.

Sus respuestas van de A. Muy de acuerdo, B. De acuerdo, C. En desacuerdo, D. Muy en desacuerdo. De los ítems del 1 al 5, las respuestas A a D se puntúan de 4 a 1. De los ítems del 6 al 10, las respuestas A a D se puntúan de 1 a 4.

Los resultados que se dan de 30 a 40 puntos: significa una autoestima elevada. Las cual se considera una autoestima normal. De 26 a 29 puntos: refleja una autoestima media. No presenta problemas graves de autoestima, pero convendría mejorarlo. Y por último, menor a 25 puntos: significa una autoestima baja. Esto quiere decir, que existen problemas significativos de autoestima.

B) El Learning and Study Strategies Inventory, conocido como LASSI (Weinstein, Schulte & Palmer, 1987) pretende evaluar pensamientos, comportamientos, actitudes y emociones (implícitos o explícitos) que actúan como facilitadores u obstaculizadores de aprendizajes exitosos (Stover, Uriel y Fernández Liporace, 2012).

En su versión en español el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Técnicas de Estudio, adaptado originalmente por Struchi en el año 1991 en Argentina, en la ciudad de Mar del Plata y años más tarde actualizada por Stover, Uriel y Fernández Liporace (2012). La adaptación argentina se compone de 27 ítems con respuesta de estilo Likert de cinco opciones que son nunca, pocas veces, a veces sí a veces no, muchas veces y siempre. Propone la siguiente clasificación de estrategias metacognitivas: organización y planificación, habilidades para la preparación de un examen, motivación, recursos para el aprendizaje, estrategias de control y consolidación del aprendizaje; todas ellas de acuerdo a la definición anteriormente trabajada. Se relevaron en los registros oficiales de la universidad los promedios académicos, su asistencia y nota final de cada materia cursada en primer año.

C) Se utilizó un cuestionario sociodemográfico construido Ad hoc, con el fin de evaluar una entrevista de relevamiento de información general del alumno, utilizando las siguientes variables:

1. Datos de cursada
2. Datos personales del alumno/a
3. Datos de la familia
4. Otras consultas sobre lo académico

Capitolo IV

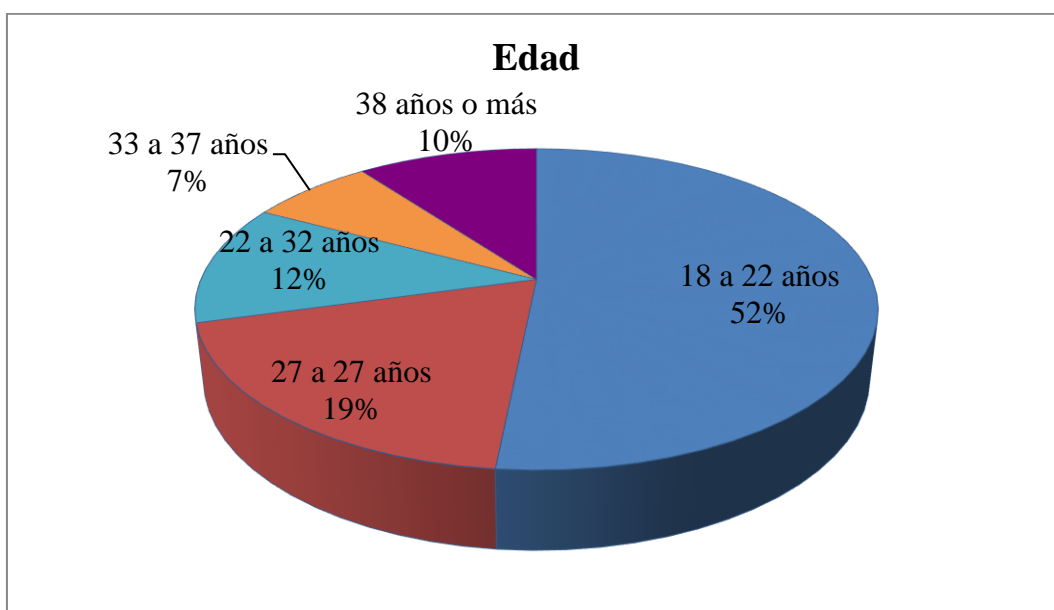
4. Análisis

Los datos fueron cargados y procesados mediante el paquete estadístico SPSS statistics versión 24.

4.1 Resultados

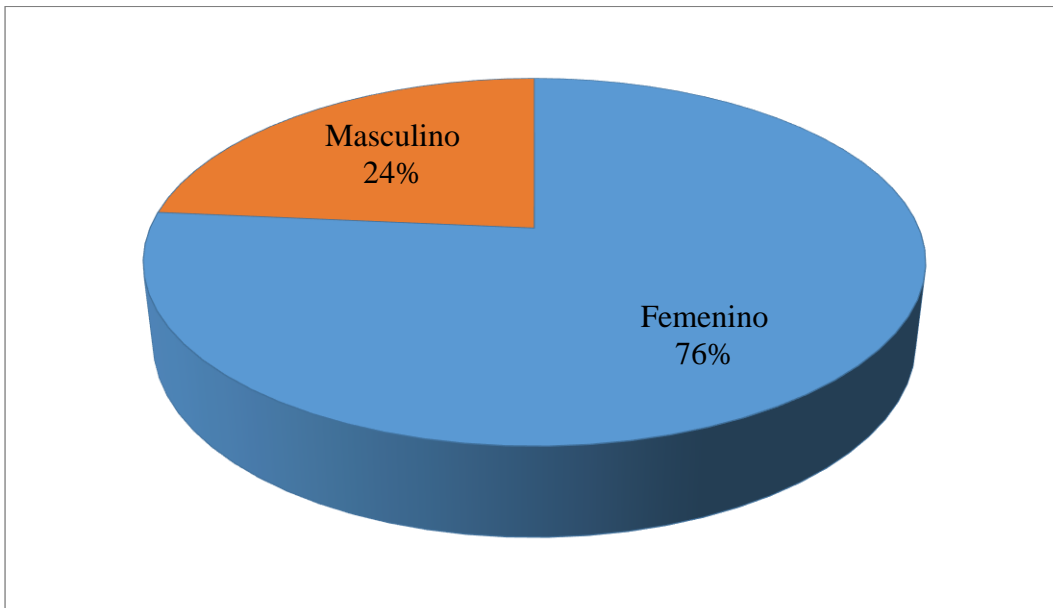
4.1.1 Caracterización de la Muestra

Grafico I. Descripción según la edad



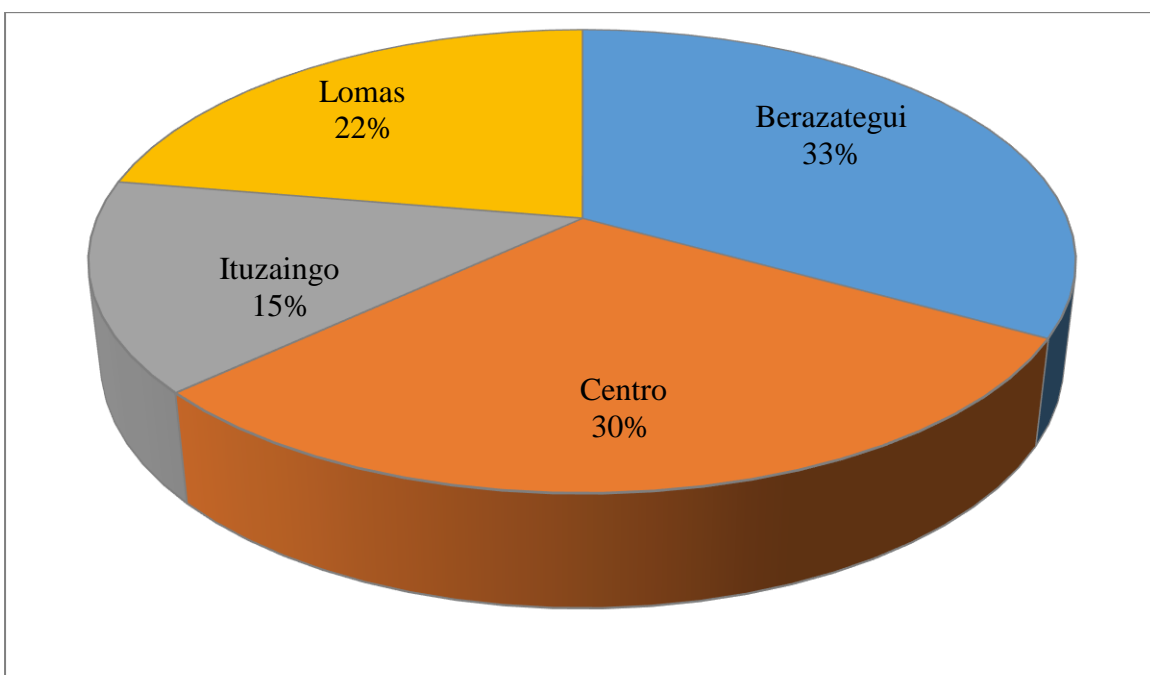
Asimismo, como se indica en el gráfico 1, la mayoría de los estudiantes de la muestra corresponde al 52 % entre las edades que van de 18 a 22 años, luego con el 19 % se encuentran los de 27 años, al 12% los de 22 a 32 años, el 10% los de 38 o más edad y por último con un 7 % los estudiantes con edades de 33 a 37 años.

Grafico II. Descripción según género



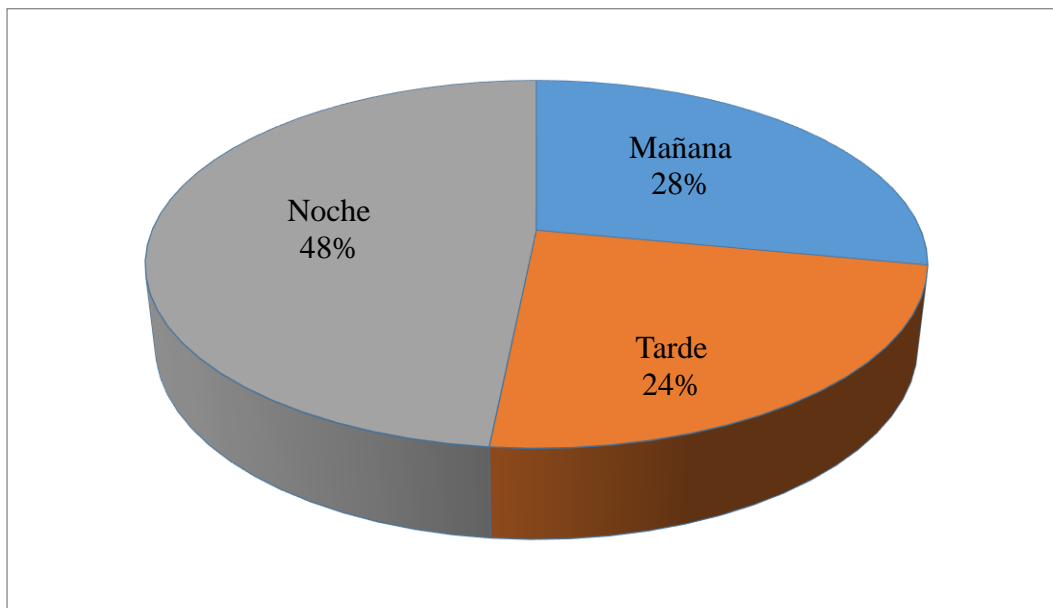
Referente a la variable genero se puede observar que el 24 % fueron hombres y el 76% mujeres quienes participaron en la conformación de la muestra de estudiantes del primer año la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. La edad de los estudiantes varía de 18 a 61 años, con una media de 25,28.

Grafico III. Descripción según Sedes



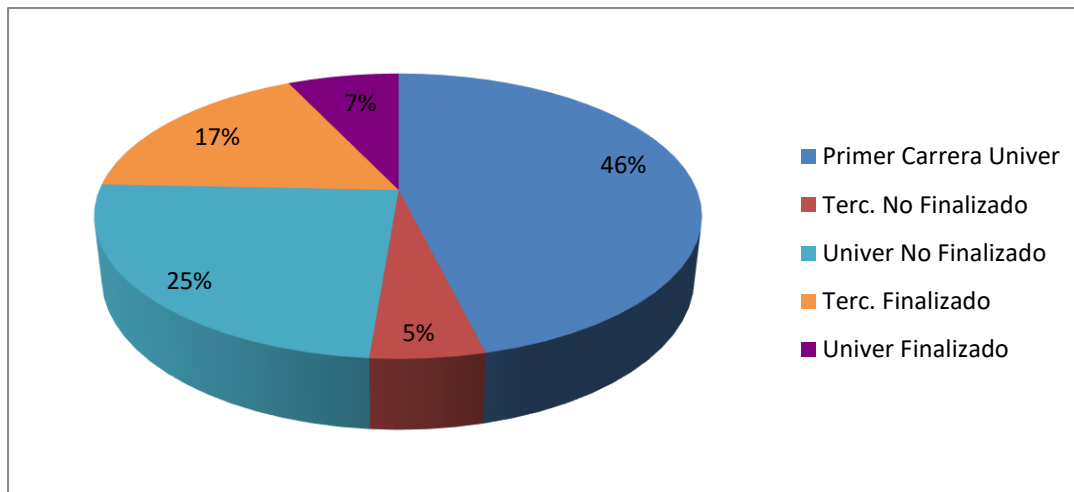
La muestra estuvo compuesta por estudiantes de distintas sedes que corresponden a la Universidad Abierta Interamericana ubicadas en la Pcia. De Bs. As (Berazategui, Lomas de Zamora e Ituzaingo) y CABA. Siendo el 33% Berazategui, el 30% Centro, el 22 % Lomas de Zamora y el 15 % Ituzaingo, los que conforman la cantidad de alumnos del primer año de las distintas sedes de la Universidad Abierta Interamericana del año 2016.

Grafico IV. Descripción según turnos



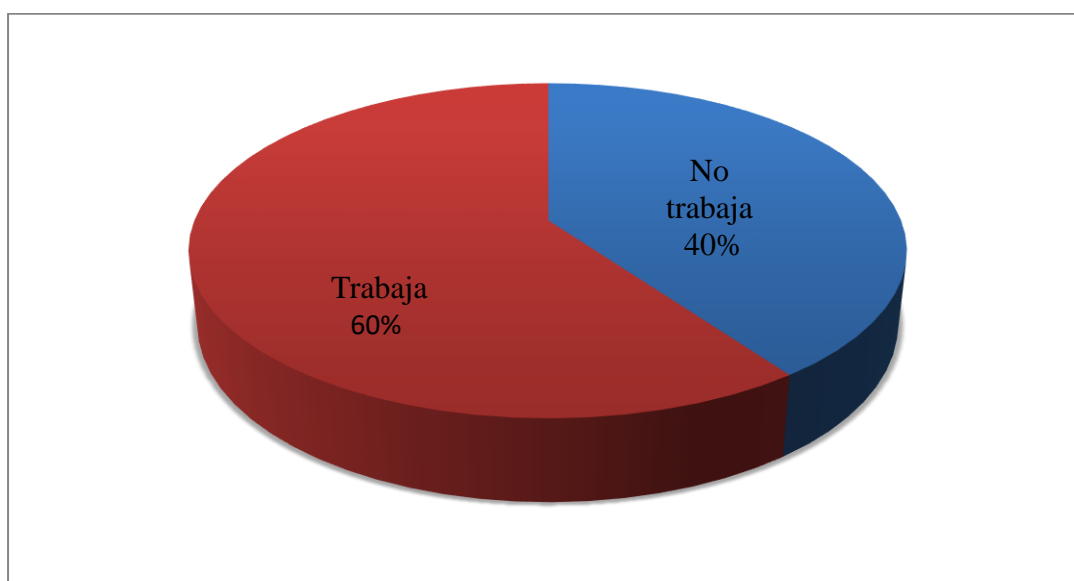
Según la Variable Turno, el 48 % son del turno noche, el 28% del turno mañana y el 24% del turno tarde de los estudiantes del primer año, de las distintas sedes de la Universidad Abierta Interamericana.

Grafico V. Estudios previos de los alumnos de la carrera de Psicología



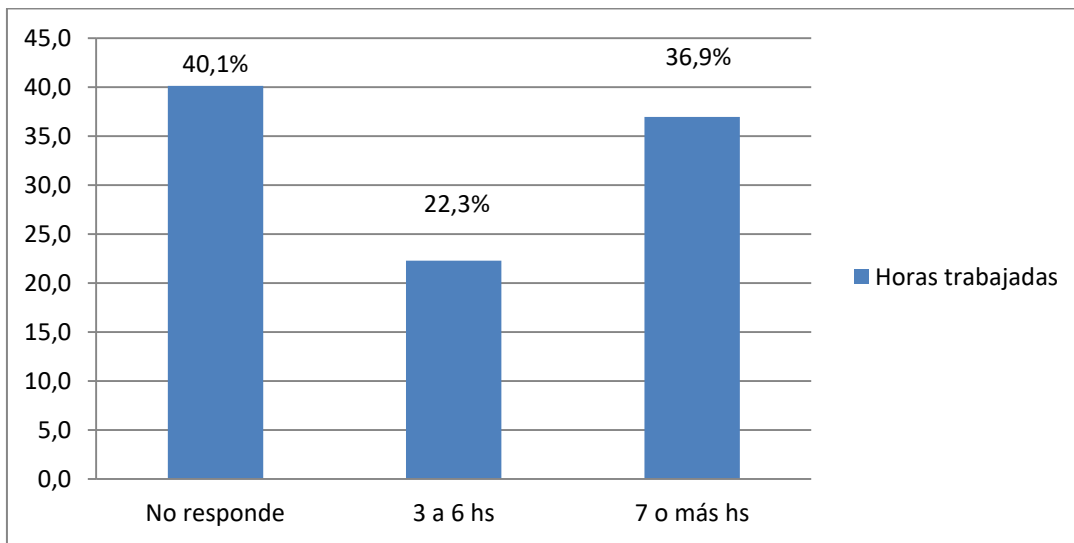
Se puede observar los estudios previos de los alumnos; el 46 % no posee estudios universitarios, el 25 % universitario no finalizado, el 17 % terciario finalizado, el 7 % universitario finalizado y el 5 % terciario no finalizado.

Grafico VI. Porcentaje de los alumnos que trabajan y no trabajan.



Según los porcentajes el 60 % de los alumnos trabajan y el 40 % restante no.

Grafico VII. Horas de trabajo



El 36,9 % de los estudiantes trabajan más de siete horas, el 22,3 % trabajan entre tres y seis horas y el 40,1% no respondió.

4.2. Análisis de Normalidad

Antes de realizar las correlaciones y comparaciones de grupos, se procedió a realizar la prueba de normalidad para determinar el criterio de la misma en variables de estudio. Para ello se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov, debido a que la muestra supera los 50 sujetos, pues está conformada por 157 estudiantes de la carrera de Psicología.

Tabla II. Prueba de normalidad de las variables de estudio

Variables de estudio	<u>Kolmogorov – Smirnov</u>		
	Estadísticos.	gl.	Sig.
Rendimiento Académico	,090	121	,000
LASSI: O.P	,085	121	,031
LASSI: H.D.E.	,173	121	,000
LASSI: M	,147	121	,000
LASSSI: R.A.	,165	121	,000
LASSSI: E.C.C.	,097	121	,004
LASSSI: H.J.I	,135	121	,000
Autoestima	,092	121	,011
Edad	,200	121	,000

Nota * $p < 0,01$, ** $p < 0,05$.

Se puede observar en la (Tabla II), que exceptuando de las variables Autoestima y la dimensión organización y planificación [OP] del Cuestionario de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, que son valores de distribución normal, el resto de los valores posee una de distribución anormal. Dicho resultado se debe a que el tamaño de la muestra no es lo suficientemente grande para marcar una tendencia hacia la normalidad. Por lo tanto se utilizaran las pruebas U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis para las comparaciones y Rho de Spearman para las relaciones entre variables.

Las medias y desvíos estándar de las variables se pueden observar en la (Tabla III), de Rendimiento académico, las dimensiones del LASSI y de la Autoestima.

Tabla III. *Análisis descriptivo de Rendimiento Académico, Habilidades de Aprendizaje, Autoestima y Edad*

Variable	Media	Desv. Típ.
Promedio General	7,12	1,49
LASSI: O.P	23,03	4,89
LASSI: H.D.E.	12,08	2,13
LASSI: M	11,53	2,34
LASSI: R.A.	6,77	2,56
LASSI: E.C.C.	9,05	2,47
LASSI: H.J.I	11,81	2,10
Autoestima	32,30	4,86
Edad	25,28	8,48

Se puede observar las medias y desvíos estándar de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje: organización y planificación [OP], a la cual le corresponde los valores (M= 23,03 y DS = 4,89), estrategias para exámenes [H.D.E.] con valores (M= 12,08 y DS= 2,13)

y las habilidades para jerarquizar información [H.J.I] cuyos valores son (M= 11,81 y DS= 2,10). En tanto la autoestima mostro un valor de (M= 32,30 y DS= 4,86) y la edad un valor de (M= 25,28 y DS= 8,48).

Mientras que las dimensiones que fueron utilizadas en menor medida fueron motivación [M] con un valor de (M= 11,53 y DS= 2,34), Estrategias de control y consolidación del aprendizaje [E.C.C] cuyo valor es (M= 9,05 y DS= 2,47). Y por último recursos para el aprendizaje [R.A] con valores de (M= 6,77 y DS= 2,56).

4.3. Análisis de diferencias entre grupos

Tabla IV. Prueba U de Mann-Whitney para Comparar Estrategias de Aprendizaje, Autoestima y Rendimiento Académico según el género.

Variables	Masculino Rango Promedio	Femenino Rango Promedio	Sig,
LASSI RA	66,36	82,27	,058

Nota *p<0,05

Respecto a la (Tabla IV), las variables Rendimiento Académico y Autoestima, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas según el género, en cuanto a las Dimensiones de LASSI, si bien no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las Dimensiones, se podría inferir que la Dimensión Recursos para el Aprendizaje (RA) se podría dar significativa al aumentar la muestra, ya que la significación arrojada fue de ,058.

En tanto nuestra segunda hipótesis que refiere a que las mujeres puntúan más alto en las Dimensiones del LASSI que los hombres se confirma, ya que las mujeres obtuvieron un rango (82,27) y los hombres un rango (82,27) en la dimensión Recursos para el aprendizaje que fue la única que dio significativa.

Tabla V. Prueba de Rho de Spearman para correlacionar las variables rendimiento académico y Edad.

Variabes	Correlación	Sig.
Rendimiento académico – Edad	,145	,096

Nota ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

En la (Tabla. V) este objetivo se proponía analizar si existen relaciones entre las Rendimiento académico variables (Promedio General), Edad, Autoestima y las Dimensiones de LASSI, para esto se utilizaron la prueba Rho de Spearman.

El primer análisis se hizo entre las variables Promedio general y Edad, no se encontró una relación significativa entre dichas variables (Rho= ,096).

Tabla VI. Prueba de Rho de Spearman para correlacionar las variables Edad, Autoestima y las Dimensiones de LASSI.

Variabes	Correlación	Sig.
Edad – LASSI op	,197**	,016
Edad – LASSI HE	,158	,051
Edad – Autoestima	,341**	,000

Nota ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

En la (Tabla VI) la correlación entre Edad y las Dimensiones del LASSI se encontró una relación significativa solo con la dimensión LASSI Organización y Planificación [OP]. Por otra parte, la Dimensión LASSI Habilidades para el desempeño en exámenes [H.D.E.] con una significación de ,051 podría tender a dar significativa en una muestra más amplia.

Sobre la correlación entre edad y autoestima la significación es positiva, esto significaría que a mayor edad es mayor la autoestima.

Tabla VII. Resultados de la prueba Krustall Wallis comparar Estrategias de Aprendizaje y Autoestima según las Sedes.

Variables	Berazategui Rango Promedio	Centro Rango Promedio	Ituzaingo Rango Promedio	Lomas Rango Promedio	Sig,
LASSI OP	71,85	54,56	65,57	83,52	,018

Nota * $p < 0,05$

Siguiendo con el criterio de normalidad de las variables de estudio, al haber obtenido un nivel de significación menor a 0,05 se utilizó para realizar las pruebas no paramétricas el Krustall Wallis en la (Tabla VII), debido a que las tres variables de agrupación utilizadas para comparar el Promedio General, las Habilidades de estudio (LASSI) y el Autoestima están conformadas por más de dos reactivos.

En cuanto a las dimensiones de las estrategias de aprendizaje (LASSI), solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Organización y

Planificación, el rango más elevado lo obtuvieron los estudiantes de la sede Lomas, seguidos por los estudiantes de la sede Berazategui, luego Ituzaingo y por ultimo sede Centro, esto quiere decir que los estudiantes de lomas tienen Luego, con respecto a Recursos para el aprendizaje, la tendencia positiva más alta se observó en sede Lomas de Zamora y la tendencia más baja se encontró en sede Centro, quedando en cuarto lugar. En segunda posición se ubicó sede Ituizangó y, en tercera, se halló sede Berazategui. Sin embargo, con la variable autoestima no se obtuvo una diferencia significativa según las sedes.

Tabla VIII. Resultados de la prueba U de Mann Whitney comparar Rendimiento académico según las sedes.

	Campus	N	Rango	Significación
Rendimiento Académico	Berazategui	43	48,71	,031
	Centro	42	37,15	
	Centro	42	44,84	,003
	Lomas	29	29,89	

Nota. $p^* < 0,05$.

Puntualmente se observa en la (Tabla VIII) que los alumnos de Centro puntuaron significativamente superior a los alumnos de Lomas, pero obtuvieron un desempeño menor con respecto a los de Berazategui.

Se proponía analizar si existen diferencias en las variables, de acuerdo a la sede a la que pertenecen los estudiantes según las variables Promedio General, También se dio en los

resultado expuesto que existen diferencias significativas en el rendimiento académico (promedio general) de los alumnos entre las distintas sedes.

Tabla IX. Prueba Krustall Wallis para comparar Estrategias de Aprendizaje, Autoestima y Rendimiento Académico según los turnos.

Variables	Turno mañana	Turno tarde	Turno noche	Sig.
	Rango Promedio	Rango Promedio	Rango Promedio	
Promedio General	53,21	74,74	72,70	,029

Nota * $p < 0,05$

En el objetivo de comparación del Rendimiento Académico, Estrategias de Aprendizaje y la Autoestima según los turnos, en la (Tabla IX) no se encontraron diferencias significativas en las variables autoestima y en las dimensiones del LASSI. Solo se encontró una relación significativa en la variable promedio general, el rango promedio más elevado pertenece al turno tarde (74,74) luego turno noche (72,70) y el menor pertenece al turno mañana (53,21).

Tabla X. Prueba Krustall Wallis para comparar promedio general, autoestima y las dimensiones de LASSI según nivel de Estudio.

Variable	Primera Carrera Universitaria Rango Promedio	Terciario no Finalizado Rango Promedio	Terciario Finalizado Rango Promedio	Universitario no Finalizado Rango Promedio	Universitario Finalizado Rango Promedio	Sig.
Promedio General	55,72	76,43	75,80	75,59	93,50	,010
LASSI OP	64,88	75,43	75,94	82,80	119,90	,003
LASSI HE	68,18	66,29	67,70	96,36	111,59	,001
LASSI HJ	68,55	87,56	69,56	92,26	111,45	,006
Autoestima	59,58	85,56	81,35	90,86	115,82	,000

Nota. $p^* < 0,05$.

En la (Tabla X) en la tercer hipótesis se encontró que los estudiantes de Psicología que poseen un título Universitario finalizado puntuaron más alto en las variables promedio general y autoestima y en las dimensiones del LASSI Organización y Planificación [OP], Habilidades para el desempeño en exámenes [H.D.E] y Habilidades para jerarquizar la información [H.J.I.], los puntajes más bajos se encontraron en los estudiantes que solo están estudiando la primer carrera. En el resto de las dimensiones del LASSI no se encontraron diferencias significativas de acuerdo al nivel de estudio.

En cuanto nuestra cuarta hipótesis que dice que a mayor nivel de estudio mejores puntuaciones de LASSI, autoestima y rendimiento académico se corrobora. Ya que los resultados indican que hay una relación entre las variables en sí, puntuando un nivel alto en estudiantes que tenían como estudio previo un universitario completo.

Tabla XI. Prueba U de Mann-Witney para comparar autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes que trabajan y no trabajan.

Variable	Trabaja Rango Promedio	No Trabaja Rango Promedio	Sig.
Autoestima	85,59	62,94	,002
H.E	84,48	68,02	,024

Nota. $p^* < 0,05$.

Por lo que corresponde a nuestra cuarta hipótesis, los resultados obtenidos en la (Tabla XI) fueron que los estudiantes de psicología que trabajan poseen una mayor autoestima (rango 85,59) que aquellos estudiantes de psicología que no trabajan (rango 62,94). Además en las estrategias de aprendizaje en las dimensiones habilidades de estudio, puntuaron más alto aquellos estudiantes que trabajan (84,48) y que aquellos estudiantes de psicología que no trabajan (68,02). Por otra parte, en las demás dimensiones de las estrategias de aprendizaje y en Rendimiento académico no se encontraron diferencias significativas según las variables trabajan y no trabaja en los estudiantes.

4.4. Cruces de Variables

Tabla XII. Prueba de Rho de Spearman para correlacionar las variables rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje.

VARIABLES	Correlación	Sig.
O.P	,294**	,001
H.D.E	,204*	,018
M	,315**	,000
E.C.C	,334**	,000
H.J.I	,242**	,005

Nota ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

En cuanto las variables rendimiento académico (promedio General de las materias) y las Dimensiones del LASSI en la Tabla (XII) se encontraron en nuestra primer hipótesis que las relaciones significativas en las dimensiones Organización y Planificación [OP], Habilidades para el desempeño en exámenes [H.D.E.], Motivación [M], Estrategias de control y consolidación del aprendizaje [E.C.C.] y Habilidades para jerarquizar la información [H.J.I.]. Por lo tanto la hipótesis que dice a mayores estrategias de aprendizaje mejor rendimiento académico, se confirma ya que se encontró relación en cinco de seis dimensiones que conforman el instrumento LASSI. En tanto tienen una relación significativa una de otra.

En cuanto a la Dimensión Recursos para el Aprendizaje [RA], la significación obtenida fue de ,217 lo que quiere decir que no se encontró relación con el rendimiento académico.

Tabla XIII. Prueba de Rho de Spearman para correlacionar las variables rendimiento académico y autoestima

Variabes	Correlación	Sig.
Autoestima	,169	,053

Nota ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Referido a las variables rendimiento académico y autoestima en la (Tabla XIII), si bien no se hayo una relación significativa, se podría inferir que en una muestra mayor tendería a dar un resultado significativo. Esto quiere decir que nuestra primera hipótesis según la asociación de la autoestima y el rendimiento académico se anula.

Tabla XIV. Prueba de Rho de Spearman para correlacionar las variables autoestima y las dimensiones de LASSI.

Variabes	Correlación	Sig.
OP	,442**	,000
H.D.E	,289**	,000
M	,234**	,004
R.A	,279**	,000
E.C.C	,221**	,007
H.J.I	,405**	,000

Nota ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Por último, se encontraron en la (Tabla XIV) relaciones estadísticamente significativas entre la autoestima y las 6 dimensiones de las estrategias de aprendizaje. Esto quiere decir que la hipótesis en relación a estas dos variables es válida, por lo tanto los estudiantes de

Psicología que obtuvieron un puntaje más alto en autoestima tienen una mayor capacidad para planificar, para comprender consignas, responsabilidad y capacidad para discernir cuál es la información más importante.

Capítulo V

5. Conclusión y Discusión

En esta investigación se estableció que a mayor uso de las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, y mayor autoestima, mejor rendimiento académico. En otras palabras, el objetivo del estudio que se quiso dar a conocer es la relación entre las estrategias de aprendizaje y las técnicas de estudio, y la autoestima con el rendimiento académico en los estudiantes del primer año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. Se encontró asociaciones positivas entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, también entre autoestima y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, no hubo correlación con la autoestima y rendimiento académico.

Así mismo, de acuerdo a los datos obtenidos en el análisis de la relación entre la autoestima y el rendimiento académico no se detectó una relación significativa, lo cual permite inferir que la autoestima no fue un factor determinante para mejorar el rendimiento académico. Por lo tanto la autoestima puede que resulte insuficiente por sí solo como para incrementar y/o mejorar el rendimiento académico y esto puede atribuirse a los siguientes motivos:

- 1) quizás es difícil sostener esta relación de causa-efecto entre autoestima y rendimiento académico. Si la autoestima es una reflexión de nuestra vida, por lo tanto algo consistente y el rendimiento académico es algo que se expresa en números, calificaciones que pueden ser buenas o malas, promedio de notas, la autoestima actuaría como una influencia aleatoria menor. A causa de ello quizás dependa esta relación de otra variable.

Además, se encontró que la autoestima está relacionado con la motivación del estudiante y los resultados que el alumno obtiene. Esta se define como un conjunto de percepciones y creencias que un sujeto tiene sobre sí misma, de esa manera como en la mayoría de variables

personales que sitúan la motivación parten de creencias y percepciones que el sujeto presenta sobre sus conocimientos. No de manera infundada en los últimos tiempos se ha incorporado este uso de auto concepto académico como una variable motivacional (Garbanzo, 2007).

2) El estudiante también debe disponer de medios para alcanzar el fin que persigue, es decir, cumplir con el rendimiento. Dichos medios son las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, en tanto herramientas que se necesitan para resolver de un modo eficaz y eficiente la tarea del estudio (Tuñas, 2007) y cumplir con el rendimiento académico, es decir, el resultado de un proceso que realiza o recorre el estudiante para adquirir el conocimiento (Fairstein, 2017).

De esto modo los resultados se puede especular que son así porque no resulta ser suficiente relacionar la variable autoestima con el rendimiento académico, sino que al relacionarlo con las estrategias de aprendizaje la relación entre estas variables daría un resultado más óptimo.

En contraposición a dichos resultados, la investigación realizada por Hernández *et al.* (2010) señalo que hay una relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico. En tanto, Concluyeron que los factores de autoestima que intervienen en un buen desempeño académico en los estudiantes son la seguridad en sí mismos, ser alegres, amables, demostrándolo además en la satisfacción que tiene con la elección de su carrera. Por lo cual, esto indica que los estudiantes de medicina se reconocen por su manera de mantener un nivel adecuado de autoestima que se refleja en su desempeño académico.

Otro estudio realizado por Otra investigación de similares resultados fueron los de González-Arratia *et. Al* (2003) cuyos resultados revelan que hay una relación significativa entre la autoestima y rendimiento académico. Esto condujo a una reflexión sobre la necesidad de poder agregar en la formación del futuro psicólogo, una actividad extracurricular, alguna forma de asesoramiento psicológico que pueda ocuparse del crecimiento personal y poder

fomentar la estabilidad psicológica en los estudiantes. Considerando en este estudio además que el sexo es influyente en la autoestima ya que se encontró que las mujeres obtuvieron medias más bajas de bajo autoestima, lo contrario se vio reflejado en los hombres. Además se encontró que se obtuvo medias bajas en los aspirantes ingresantes de la carrera en contraste a los que ya habían ingresado a la carrera los cuales tenían un autoestima más alto.

La siguiente asociación arrojada indico que el rendimiento académico y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje, se encontró que hay relaciones significativas en cinco de las seis Dimensiones: Organización y Planificación [OP], Habilidades para el desempeño en exámenes [H.D.E.], Motivación [M], Estrategias de control y consolidación del aprendizaje [E.C.C.] y Habilidades para jerarquizar la información [H.J.I.].

En cuanto a la Dimensión de Recursos para el Aprendizaje [RA], no se encontró relación con el rendimiento académico.

Este resultado permite inferir que el incremento de ambas variables se dio de forma paralela y complementaria, por lo tanto la implementación de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio influyen positivamente en el rendimiento, es decir, que cuando un estudiante las utilice podrá lograr un mejor desempeño académico.

Del mismo modo en la investigación realizada por Badenier (2003) se encontró que hay correlación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Además se halló en las escalas Motivación, preparación para los exámenes y selección de información, hubo asociación con el rendimiento académico donde se utilizó las notas y aptitudes académicas como variables. Siendo el instrumento del LASSI un buen predictor del rendimiento académico.

Otro estudio desarrollado Kohler (2008) encontró que sus resultados concluyeron que existe una relación positiva significativa entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje. En tanto se demostró en los resultados que nueve de diez escalas de las estrategias de aprendizaje como (actitud, motivación, tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento, ayudas y autoevaluación) presentaron correlación con el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología.

Es decir, el rendimiento académico de los estudiantes Universitarios solicitan de un conjunto de habilidades cognitivas y sociales, que es lo que conlleva a responder con convicción los esfuerzos propios de este nivel educativo. Serra y Bonet (2003) confirman que el salto peculiar de la educación secundaria a la Universidad tiene demanda una distribución de ciertas habilidades, para enfrentar con éxitos la nueva etapa educativa (citado de Kohler, 2008, p. 354).

Datos obtenidos respecto a la relación entre autoestima y sus dimensiones con estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, se observó que hay relación significativa entre la autoestima y las 6 Dimensiones del LASSI. Lo cual quiere decir que los estudiantes de Psicología que obtuvieron un puntaje más alto en autoestima tienen una mayor capacidad para planificar, para entender las consignas, ser responsables y tener la habilidad para discernir cuál es la información más importante de la que no es importante.

Del mismo modo en la investigación de Fernández González et. Al (2009) encontró que los estudiantes universitarios que tienen una buena autoestima académica y utilizan estrategias de aprendizaje complejas son predictores de un buen rendimiento académico, y a la vez se retro accionan entre sí. A su vez, también se puede dar lo contrario, en la utilización de estrategias de aprendizaje simple lo cual predicen menor rendimiento, y menos autoestima académica.

Por otra parte, se encontró en una investigación realizada por Fernández, Martínez-Conde y Melipillán (2007) una asociación positiva en autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, ya que los estudiantes que utilizaban estrategias de aprendizaje complejas presentaban un mejor nivel de rendimiento académico, y además mostraban mayores niveles de autoestima general, autoestima académica y autoestima familiar.

En la investigación de Núñez, González-Pienda, Rodríguez, González-Pumariega, Montero, Álvarez y González (1998) los resultados arrojaron 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.

Esta relación se puede deber a que estas investigaciones ponen de manifiesto que la implicancia activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, 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 (Núñez, González-Pienda, et al., 1998).

Borkowski (1992) afirma las teorías metacognitivas que se forman a partir de dos admisiones fundamentales: 1) que cualquier acto cognitivo importante tiene consecuencias motivacionales y 2) que, además, tales consecuencias potencian futuras conductas de autorregulación, tales como ser capaces de dirigir el proceso de aprendizaje, controlar el esfuerzo que se tiene que poner en juego y manejar eficazmente las emociones (Pintrich, 1995).

A continuación expondré el próximo objetivo en el cual se propuso comparar las estrategias de aprendizaje según sociodemográficos (género, sede, turno, alumnos que trabajan y no trabajan y nivel de estudio)

En cuanto las estrategias de aprendizaje de acuerdo al género de los participantes, no se encontraron diferencias, los mismos resultados fueron obtenidos en las Dimensiones de LASSI. En la dimensión Recursos para el Aprendizaje (RA) se dio un resultado casi significativo y que quizás aumentando la muestra podría dar significativo.

En cuanto a Recursos para el aprendizaje, se observó que las mujeres puntuaron más alto que los varones y lo mismo ocurrió con Estrategias de Control y Consolidación. De todos modos, éste dato obtenido, también, resulta insuficiente como para constatar que el género, en tanto variable socio-demográfica, sea un factor determinante en el desarrollo de dicha habilidad. De este modo, no se puede constatar que las mujeres tengan más desarrolladas dichas habilidades que los varones, debido a que la muestra de los estudiantes de cada género es asimétrica.

Este resultado al igual que el estudio de Ecurra Mayaute (2006) indica que hay diferencias según el sexo y las estrategias de aprendizaje, siendo las mujeres las que presentan un mejor desempeño que los hombres en escalas de Actitud, Administración del tiempo, Ansiedad y Ayudas. En cuanto a esta comparación de las diferencias de los componentes del aprendizaje estratégico por género, se encuentra que existen diferencias estadísticas significativas a favor de las mujeres en el componente del aprendizaje estratégico de autorregulación.

Este resultado se asemeja al estudio realizado por Aguilar Rivera (2010) quien estudio la relación entre los estilos y estrategias de aprendizaje y sexo, en su investigación encontró que en comparación entre hombres y mujeres, se observó que estas últimas superan las medias en varias escalas, reflejando mejor actitud en el estudio, concentración y motivación, mejor administración de su tiempo, seleccionan información necesaria, mejor elaboración de la información, en las realizaciones de las actividades y ejercicios

intelectuales, más empleo de recursos de autorregulación y mejor preparación para los exámenes. Además se encontró que las mujeres tienen mayor puntaje en las estrategias cognitivas, de apoyo y de orientación a las metas, pero por el contrario, en la escala de ansiedad mostraron más dificultades para manejarlo que los hombres.

Con respecto a las Estrategias de Aprendizaje, otras investigaciones demostraron que hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, asociadas a las fases de Adquisición, Recuperación, Codificación y Apoyo, confirmándose los resultados de otros investigadores (Grimes, 1985; Núñez, et al., 1995; Martín del Buey y Camarero, 2001), en los que se encontró que hay un mayor uso por partes de las mujeres en las técnicas que conforman las estrategias de aprendizaje a diferencia de los hombres, tales como el subrayado, resaltado de ideas principales, resúmenes, repasos en voz alta y otra más, al momento de estudiar (citado de Carreño, Cabrera, Ordoñez y Muñoz, 2010, p. 13).

Asimismo en diversos estudios se hallaron diferencias según el género en los procesos intelectuales, lo que abarca el rendimiento académico (Echavari y Olaz., 2007). Por lo que estos estudios han mostrado un rendimiento superior en las mujeres, lo cual podría ser entendido por dos cuestiones: la naturaleza de la valoración que demandan de un uso notable del vocabulario y por las características cognitivas o de la personalidad, así como la autoeficacia percibida, motivación en el estudio y habilidades sociales entre otras, que favorecen a las mujeres (Del Prette y col.(1999), Hacket y Betz, (1989); Olaz (2003) y Schunk (1984) (citado por Echavari y Olaz., 2007 p.327).

En cuanto a la comparación de las estrategias de aprendizaje según sede las dimensiones de las estrategias de aprendizaje (LASSI) solo se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión Organización y Planificación, y la puntuación más elevada lo obtuvieron los estudiantes de la sede Lomas, seguidos por los estudiantes de

la sede Berazategui, luego Ituzango y por ultimo sede Centro, esto quiere decir que los estudiantes de Lomas tienen mayor organización y planificación. Luego, con respecto a Recursos para el aprendizaje, la tendencia positiva más alta se observó en sede Lomas de Zamora y la tendencia más baja se encontró en sede Centro, quedando en cuarto lugar, en segunda posición se ubicó sede Ituizangó y, en tercera, se halló sede Berazategui.

Esto quiere decir que la sede Lomas de Zamora puntuó más alto en la dimensión Organización y Planificación y Recursos para el aprendizaje ante las demás sedes. Por lo que se podría decir que estos estudiantes tienen más habilidades, debido a la limitación de información de la sede, se puede inferir que quizás esto se dé por la enseñanza de los docentes a los alumnos en esa sede. Podría ser la información que les proporcionan a través de una base de información bibliográfica, y a su vez extender la diversidad de las estrategias de estudio y facilitar el requerimiento de los contenidos visto en las clases. Todo esto sujeto a inferencias.

Luego en las diferencias entre el turno de las sedes según las estrategias de aprendizaje no se encontró diferencias significativas con ninguna de las dimensiones de estas. Esto indicaría que el turno no sería un factor de que los estudiantes usen más o menos estrategias en los estudiantes.

En la comparación entre las estrategias de aprendizaje y nivel educativo del estudiante se encontró que hay diferencias en las dimensiones (LASSI), Organización y Planificación, Habilidades para el desempeño en exámenes y Habilidades para jerarquizar la información. En cuanto a los puntajes, los más bajos se encontraron en los estudiantes sin estudios Universitarios previos. En el resto de las dimensiones del LASSI no encontraron diferencias significativas de acuerdo al nivel de estudio. Esto podría ser debido a que los estudiantes que tienen un universitario previo finalizado, podrían demostrar altas habilidades para jerarquizar

información referida a las estrategias que permiten diferenciar información preponderante de la que no lo es, discriminando y separando lo esencial de lo accesorio, para focalizar la atención en lo relevante dentro de la información de cada asignatura de la carrera anterior. Luego organizar y planificar la información que se deberá estudiar y finalmente tener habilidades para desempeñar los exámenes. En resultado podrían proporcionar que un estudiante con un estudio previo universitario ya puede comprender a través de la experiencia estas estrategias nombradas.

Siguiendo con las comparaciones en las estrategias de aprendizaje y si los estudiantes trabajan y no trabajan se encontró una única diferencia en la dimensión en las Estrategias de aprendizaje en la Dimensiones Habilidades de Estudio, puntuaron más alto aquellos estudiantes que trabajan, que aquellos que no trabajan. Se puede deducir que los estudiantes de trabajan ya adquieren habilidades de cómo deben trabajar en su ámbito de trabajo, facilitando la comprensión, adquisición y evocación de los contenidos que debe aprender en su espacio laboral, esto hace que esas estrategias estén desarrolladas y se pueden usar de manera más laxa en el ámbito educativo. No se encontró diferencia significativa en comparación con las horas de trabajo.

Se mostró, además que en las dimensiones de las estrategias de aprendizaje se encontró una relación significativa con la edad, solo con la dimensión LASSI Organización y Planificación [OP]. Por otra parte, en la Dimensión LASSI Habilidades para el desempeño en exámenes [H.D.E.], podría tender a dar significativa en una muestra más amplia. Lo que quiere decir que quizás la edad sea un predictor ya que quizás se podría inferir que los estudiantes con mayor edad tienen mejor organización y planificación y habilidades para el desempeño.

Siguiendo con nuestro próximo objetivo de comparación, se planteó la autoestima según las variables sociodemográficas. Comenzaremos por decir que la autoestima según los resultados obtenidos, no difiere según el género según los resultados obtenidos. Tampoco se encontraron diferencias significativas en la sede y el turno.

Con respecto al nivel educativo de los alumnos, en los que tenían un nivel universitario finalizado se encontraron diferencias significativas con la autoestima. Se podría deducir que esta diferencia se obtuvo ya que aquellos estudiantes que tienen un universitario finalizado se sienten más auto competente y seguro de sí mismos a la hora de estudiar otra carrera universitaria, tal vez por la experiencia de haber transitado una carrera previa.

En cuanto a los alumnos que trabajan y no trabajan se encontró que los resultados obtenidos fueron significativos respecto a la autoestima. Los estudiantes de psicología que trabajan poseen una mayor autoestima que aquellos estudiantes de psicología que no trabajan. En esta comparación se podría suponer que aquellos estudiantes que trabajan ya han podido desarrollar ciertas habilidades dentro de su área de trabajo, tener responsabilidades, ser más independientes y tener un control sobre sus actividades laborales, etc. De esta forma un alto nivel de confianza hace prosperar aquellas habilidades para resolver situaciones, y la asertividad necesarias para permitir llegar a ser todo lo que se quiere ser.

Respecto a las horas de trabajo no se halló una diferencia significativa con respecto a la autoestima.

Además, en la asociación entre edad y autoestima se encontró que hay diferencias significativas, esto significaría que a mayor edad es mayor la autoestima.

Con respecto al rendimiento académico según las variables sociodemográficas anteriormente mencionadas. Los resultados del rendimiento académico (promedio general)

según el sexo no dio una diferencias significativa. Por lo tanto indica que el género no es un predictor del rendimiento académico.

Con respecto al rendimiento académico, se encontraron diferencias en cuanto a la sede y al turno, se observó que los alumnos de Centro puntuaron más alto que los alumnos de Lomas, pero obtuvieron un desempeño menor con respecto a los de Berazategui. De todos modos, éste dato obtenido, también, resulto insuficiente para constatar que el campus, en tanto variable socio-demográfica, sea un factor determinante del rendimiento académico. Respecto al turno, se encontró una relación significativa en la variable promedio general, el promedio más elevado pertenece al turno tarde, luego turno noche y el menor pertenece al turno mañana. En este punto, se debería recabar más información sobre las obligaciones y responsabilidades de los estudiantes, debido a que esta información no se obtiene en esta investigación, se podría inferir, que el turno tarde se mostró más elevado porque quizás al cursar por la tarde se encuentran con menos obligaciones en cuanto a un trabajo de muchas horas o directamente no tengan otras obligaciones y podrían dedicarle más tiempo a sus estudios. En cambio en el turno noche se podría deducir que tal vez al ser un turno donde cursa por lo general gente más adulta debido a que trabajan y a pesar de su actividad laboral y de la vida diaria transcurrida en el día, podrían tener una actitud más de incentivo para prestar atención a las clases y estudiar. Por ultimo en el turno mañana se podría deducir que el puntaje fue menor, quizás porque cursan en un horario muy temprano y esto hace que la concentración no sea igual. También se podría inferir que la población que curso por la mañana son estudiantes jóvenes que están cursando recientemente el primer año y primer semestre del año, entonces todavía siguen estudiando de la misma manera como lo hacen en el secundario.

En cuanto al nivel de estudio, se encontró una diferencia significativa en los estudiantes de Psicología que poseen un título Universitario finalizado, puntuando más alto en el variable

rendimiento académico. Se podría inferir que los estudiantes puntuaron más elevado en Universitario finalizado, debido a que ya cuentan con información previa de otra carrera, mejor organización y planificación a la hora de estudiar, cierta habilidades de estudio etc., que se previó de la experiencia que le brindo la primera carrera finalizada.

Por último, con las variables si trabaja o no trabaja y cantidad de horas de trabajo no se encontró una diferencia significativa respecto al rendimiento académico. Por lo que se podrida decir que tampoco es un factor influyente dentro de esta comparación. Además, respecto a la edad no se encontró una relación significativa con el rendimiento académico. Debido a que tal vez la edad no sea un factor influyente para saber si tiene mejor o peor rendimiento. Por lo tanto, los resultados obtenidos han sido confirmados en su mayoría, excepto en la correlación entre autoestima y rendimiento académico con otros estudios universitarios.

Se puede argumentar que no hay diferencias en estudiantes universitarias de Psicología de otras carreras que en todas las asociaciones a estas variables como Estrategias de aprendizaje y autoestima lo cual no dependió de que año y carrera sean las investigaciones. Lo mismo en las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Esto podría darse porque son factores fundamentales para un óptimo desarrollo académico.

A partir de esta investigación se podría ampliar en futuras investigaciones, el campo de estudio tratando de vencer las limitación que será expuesta más abajo, se podrían sugerir algunas líneas de investigación que complementen un estudio de mayor profundidad de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, relacionadas con la autoestima en el rendimiento académico.

Algunas de ellas pueden ser:

1. Implementar un espacio de asesoría psicológica que pueda facilitar el proceso de crecimiento personal, fomentando una estabilidad psicológica en el estudiante de primer año de la carrera, que si bien este hecho se debe dar de forma natural, sería de gran aporte promoverlo aún más, pero desde un nivel universitario, lo cual puede ser a través de un programa de tutoría para los alumnos que lo necesiten y así lo requieran.
2. Llevar a cabo talleres para la formación de estrategias de aprendizaje, ya que los alumnos como apoyo de asimilación de métodos y técnicas de estudio para mejorar el rendimiento en la Universidad.
3. Ejecución de entrenamiento metodológico y práctico para que los docentes lo puedan implementar en la enseñanza académica a los estudiantes con dificultades en su rendimiento.
4. Con respecto al estudio de las variables sociodemográficas, se podría ampliar nuevamente la investigación, siendo más detallada cada variable: según el género, edad, más información exhaustiva de las sedes y los turnos. Además, tomar una muestra más equitativa donde se emparejen según el género.
5. Hacer un estudio más prolongado en el tiempo, sin duda podría aportarnos más información sólida sobre los efectos de las limitaciones.

6. Comparar el rendimiento académico en estudiantes del último año del secundario e ingresantes universitarios, que tipo de habilidades y técnicas de aprendizaje adquieren o no y porque.

Dentro de las limitaciones de la presente investigación se podría señalar que la muestra fue dispar, ya que se obtuvo una muestra mayor en mujeres que en hombres. Además, otras limitaciones de esta investigación fueron que los datos obtenidos, en cuanto a la diferencias entre los grupos: campus, turnos y géneros, resultaron insuficientes para obtener resultados empíricos concretos, debido a la falta de datos más específicos acerca de las sedes y los turnos, y a las desigualdades porcentuales entre ambos géneros por la muestra tomada.

Por otra parte, se encontró que otra limitación es que la muestra fue tomada solo a alumnos del primer año del primer semestre. Quizás este resultado hubiera cambiado si la investigación sería longitudinal y así recabar más información de los alumnos.

Por último, es importante destacar el motivo por el cual se llevó a cabo esta investigación. La misma se planteó para realizar un aporte al conocimiento académico sobre este tema, y que los datos obtenidos sirvan para orientar el diseño de intervenciones para mejorar la formación integral de estudiantes de Psicología.

Capítulo VI

6. Referencias

- Abascal, J. (2007). Rendimiento académico y desempeño escolar. *Revista de Psicología Educativa*. 7 (2), 497-515.
- Aguilar, M. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de psicología*. 28 (2), 207-225.
- Allen, J. (2005). Grades as valid measure of academic achievement of classroom learning. *The Clearing House*. 78 (5), 218-223.
- Allport, G. (1943). The ego in contemporary psychology. *Psychological Review*. 50 (5), 451-478.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Allport, G. (1965). *Letters from Jenny*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- Allport, G. (1977). *La personalidad su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Ausubel, N. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo, 2da Edición*. México, D.F.: Trillas .
- Bahamón, M., Pinzón, V., Alexandra, M., Alarcón, L., & Bohórquez, C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*. 11 (1), 115-129.
- Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias*

de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y Universidad [Memoria para optar al grado]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán, & G. Genovard, *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Editorial Síntesis.

Benítez, R. (2016). *Relación del rendimiento académico y la salud mental de los estudiantes de enfermería de la universidad UNIANDES [Tesis de maestría]*. Ambato: Universidad Regional Autónoma de los Andes.

Bravo, M., & Mejía, A. (2010). Los retos de la educación superior en Colombia: una reflexión sobre el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Educación en Ingeniería*. (10), 85-98.

Calla, Z. (2010). *Autoestima y rendimiento académico en el área de Personal Social en una Institución Educativa del Callao [Tesis de maestría]*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.

Castañeiras, C., Guzmán, G., Posada, M., Ricchini, M., & Strucchi, E. (1999). Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*. 8 (2), 37-50.

Cazalla, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*. (10), 43-64.

Chilca, M. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*. 5 (1), 71-127.

- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*. 11 (41), 131-142.
- Correa, M., Castro, F., & Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*. (7), 58-63.
- Cruz, F., & Quinones, A. (2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. *Uni-pluri/versidad*. 12 (1), 25-35.
- Derry, S., & Murphy, D. (1986). Designing systems that train learning ability. *Review of Educational Research*. (56), 1-39.
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C., & Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*. 18 (3), 572-577.
- Durón, T., & Oropeza, T. (1999). *Actividades de estudio: análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior [Documento de trabajo]*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fairstein, Gabriela. (2017). Clase 1: Introducción a la psicología educativa. Psicología educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación
- Fernández, O., Martínez, M., & Melipillán, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 35 (1), 27-45.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*. 34, 906-911.

- Freiberg, A., Ledesma, R., & Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología (PUCP)*. 35 (2), 535-573.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*. 31 (1), 43-63.
- García, A. (2004). *Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario*. Buenos Aires: Investigadora CEDES-CONICET.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *Manual Autoconcepto forma 5. 4ta Edición*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, I. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista española de pedagogía*. (221), 83-97.
- García, L. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico [Tesis de Grado]*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Góngora, V., & Casullo, M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*. (27), 179-194.
- González, M., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- González, N., Valdez, V., & Serrano, J. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *Ciencia Ergo Sum*. 10 (2), 173-179.

- González-Pianda, J., Núñez, C., & Glez, S. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*. 9 (2), 271-289.
- Gordillo, R. C., Mayo, N. C., Lara, G. G., & Gigante, S. V. (2010). Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto. *Barcelona*. Recuperado de : https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf.
- Gorostegui, M. (2004). *Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de EGB 1992 y 2003 [Tesis de Grado]*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Hernández, C., Rodríguez, M., Sanmiguel, F., Galván, L., López, B., Guajardo, J., & Herrera, J. (2010). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Praxis Investigativa ReDIE*. 2 (3), 43-54.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Editorial Mc Graw Hill.
- Imbang, T. (2013). *Abraham H. Maslow The Farther Reaches Of Human Nature - Penguin (non-classics) (1993)*. Obtenido de <https://es.slideshare.net/imbangjtrenggana/abraham-h-maslow-the-farther-reaches-of-human-nature-penguin-nonclassics-1993>
- Izar, J., Ynzunza, C., & López, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *Revista de Investigación Educativa*. (12), 1-18.
- James, W. (1890). *Principios de Psicología, Edición en español*. Madrid: Daniel Jorro.

- Jara, D., Hernán, V., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C., & Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*. 69 (3), 193-197.
- Lorenzo, J. (2007). *Autoconcepto y Autoestima, conocer su construcción*. Cieza: Charla-Coloquio. Obtenido de <http://docplayer.es/25522507-Charla-coloquio-autoconcepto-y-autoestima-conocer-su-construccion.html>
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de educación*. 23, 135-163.
- Mead, G. (1934). *Self and society*. Chicago: University of Chicago. Obtenido de https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Social%20Psych%20Prelim%20Readings/I.%20Classics/1934%20Mead%20-%20The%20Self.pdf
- Mella, O., & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. . *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXIX (1), 69-92.
- Merlino, A., Ayllón, S., & Escanés, G. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año. Construcción de índices de riesgo de abandono. *Actualidades Investigativas en Educación*. 11 (2), 1-30.
- Mesías, M. (2015). *Propiedades Psicométricas del Inventario de Autoestima de Coopersmith en adolescentes de la provincia de Huallaga [Tesis de Grado]*. Trujillo, Peru: Universidad Cesar Vallejo.
- Monbourquette, J. (2008). *Autoestima y cuidado del alma*. Ottawa: Bonum.

- Monereo, C. (1991). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*. 50, 3-25.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Murillo, E. (2013). *Factores que inciden en el Rendimiento Académico en el área de Matemáticas de los estudiantes de noveno grado en los Centros de Educación Básica de la Ciudad de Tela, Atlántida [Tesis de Grado]*. San Pedro Sula: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. Nueva York: Henry Holt & Co.
- Nisbet, J., & Schucksmith, Y. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid : Santillana.
- Oliver, J. (2000). Multinivel regresión models: applications in Scholl psychology. *CSI Psicothema*. 3 (12), 487-494.
- Ormrod, J., Sanz, A., Soria, M., & Carnicero, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E., & Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*. 15 (2), 21-28.
- Pelegriña, S., Linares, M., & Casanova, P. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje*. 25 (2), 147-168.

- Pérez, A., Ramón, J., & Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Pérez, N., & Castejón, J. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Reme*. 9 (22), 1-27.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. [Tesis de Grado]. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica.
- Pozo, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Pozo, J. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., & Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Editorial Grao: Barcelona.
- Real Academia Española . (s.f.). *Autoconcepto*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=4RgTOAY>
- Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*. 334 (1), 391-414.
- Rogers, E. (1976). *Communication and development: The Passing of the Dominant Paradigm*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Rojas, C., Zegers, B., & Förster, C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile. 137 (6)*, 791-800.
- Román, J., & Gallego, S. (1994). *Escala de Estrategias de Aprendizaje, ACRA*. Madrid: TEA Ediciones.
- Roser, A., Suriá, R., Mondragon, J., Bueno, A., & Rebollo, J. (2011). Variables implicadas en el ajuste de las expectativas del alumnado con el rendimiento obtenido en disciplinas vinculadas a la intervención psicosocial. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària*: (págs. 1-13). San Vicente del Raspeig: Universitat d'Alacant.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología. 21 (1)*, 170-180.
- Salguero, M. (2001). Las estrategias de aprendizaje. *Eúphoros. (3)*, 113-132.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México, D.F.: Pearson Educación.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research. 46*, 407-441.
- Stover, J., Uriel, F., & Liporace, M. (2012). Inventario de estrategias de aprendizaje y estudio: Análisis psicométrico de una versión abreviada. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC). 4 (3)*, 4-12.
- Tejedor, F., & García, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de educación. 342 (1)*, 443-473.

Tuñas, J. (28 de Mayo de 2007). Técnicas-estrategias de aprendizaje: diferencias e incursión en las nuevas tecnologías. Recuperado el 8 de 4 de 2018, de Educaweb: <https://www.educaweb.com/noticia/2007/05/28/tecnicas-estrategias-aprendizaje-diferencias-incursion-nuevas-tecnologias-2397/>

Uriel, F., Stover, J., Scheinsohn, M., Contini, N., & Fernández, M. (2009). *Escala para la evaluación de estrategias de estudio y aprendizaje*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Válek, M. (2007). *Autoestima y motivaciones sociales en estudiantes de educación superior*. Maracaibo: Universidad Rafael Urdaneta.

Valle, A., Barca, A., González, R., & Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de Psicología*. 31 (3), 425-461.

Vázquez, C., Cavallo, M., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L., & ... Escobar, M. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística* (págs. 1-14). Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.

Vázquez, M. (2016). *Diseño, aplicación y evaluación de un modelo de programas para el desarrollo de la autoestima en niños de 5 años [Trabajo fin de grado]*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Vega, M. (2017). *Autoconcepto e inteligencia emocional: un análisis comparativo [Trabajo de revisión e investigación bibliográfica]*. Palma de Mallorca: Universidad de les Illes Balears.

- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Velásquez, N., & ... Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de investigación en psicología*. 11 (2), 139-152.
- Villegas, G. (2015). *Factores que influyen en el rendimiento académico de estudiantes universitarios a distancia. Visión multivariante basada en BIPLLOT y STATIS [Trabajo fin de máster]*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México, D.F.: Pearson Educación.

Capitolo VII

7. Anexos

7.1 Consentimiento informado

Investigación: Evaluación del desarrollo de Habilidades socioemocionales en alumnos de la Carrera de Psicología de la UAI Materia Práctica Profesional Supervisada

Tit: Lic. Ernesto Pais

El propósito de este consentimiento informado es proveer a los interesados en participar de la Investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es llevada adelante por un equipo de profesionales y estudiantes avanzados de la carrera de Psicología, que componen la Cátedra de “Práctica Profesional Supervisada”, de la carrera de Lic. En Psicología, de la UAI – Sede Buenos Aires.

El objetivo de esta investigación es evaluar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos ingresantes a la carrera de Psicología, con un seguimiento a lo largo de los primeros 3 años.

Esta información resultará de utilidad para conocer cuáles son las habilidades socioemocionales que más se desarrollan a lo largo de los primeros tres años de cursado de la carrera de Lic. En Psicología de la UAI, así como su relación con los éxitos académicos logrados.

En consecuencia la investigación puede beneficiar a los estudiantes de la carrera de Lic. En Psicología, en tanto permitirá generar procesos que permitan el desarrollo de estas habilidades.

Para esta investigación se recaban datos a partir de la administración de entrevistas confidenciales y la administración de algunas técnicas breves y sencillas de responder, también confidenciales.

Dichas entrevistas se realizarán en las Sedes de la UAI en CABA y Gran Buenos Aires, y se llevarán a cabo de modo tal que no interferirán con las actividades académicas.

La identidad del entrevistado y los datos relativos a las habilidades socioemocionales serán confidenciales, tanto en los informes de investigación como en caso de que los resultados sean publicados. El material a analizar será exclusivamente el recabado en las entrevistas a los estudiantes que hayan firmado el consentimiento informado. De no querer participar en la entrevista no se lo incluirá en la muestra a entrevistar.

Si negara su autorización para utilizar la información obtenida durante las entrevistas se excluirá el caso de esta investigación. En el informe final de la investigación se comunicará la cantidad de personas que pidieron ser retirados de ésta y de casos que se excluyeron.

La participación de los entrevistados en esta investigación es voluntaria, así como la decisión de dar por terminada la entrevista en cualquier momento; tienen, además, el derecho de formular todas las preguntas que consideren necesarias para aclarar sus dudas. Asimismo, se aclara que la no participación no afecta el desempeño académico de sus clases

Dado que es un proceso de evaluación parcial, con objetivos de investigación, los participantes no contarán con una devolución de resultados.

Desde ya, agradecemos enormemente su participación.

Consentimiento informado

Investigación: Evaluación del desarrollo de Habilidades socioemocionales en alumnos de la Carrera de Psicología de la UAI Materia Práctica Profesional Supervisada

Tít.: Lic. Ernesto Pais

Consiento participar de una entrevista y a responder a las técnicas que se me soliciten para esta investigación.

Autorizo la utilización de la información relevada, a los fines de la investigación planteada.

Estas pautas me han sido propuestas y explicadas por:

.....

Autorizo la utilización con fines docentes y la publicación con fines científicos de los datos y de los resultados

Obtenidos durante la investigación, siempre que se preserve la confidencialidad de los datos de todas las personas

Involucradas.

Fecha:...../...../.....

Firma:.....

Aclaración:

7.2. Entrevista de relevamiento de información general del alumno

A) Datos de cursado

<p>0) Es el primer año que estás cursando la carrera de Psicología en UAI?</p> <p>1.NO <input type="checkbox"/> 2.SI <input type="checkbox"/></p> <p>1) Sede: 2) Localización:</p> <p>3) Turno:</p>

B) Datos personales del Alumno/a

<p>1) Nombre y Apellido:</p> <p>2)</p> <p>3) Sexo: 1.Femenino <input type="checkbox"/> Sexo: 2.Masculino <input type="checkbox"/></p>
<p>4) Edad:</p>
<p>5) Realizaste estudios universitarios anteriores (finalizados o no):</p> <p>1. NO <input type="checkbox"/> 2.SI <input type="checkbox"/></p> <p>Carrera que estudiaste:</p>
<p>6) Realizaste estudios terciarios anteriores (finalizados o no):</p> <p>1. NO <input type="checkbox"/> 2.SI <input type="checkbox"/></p> <p>Carrera que estudiaste:</p>
<p>7) Finalizaste los estudios universitarios y/o terciarios anteriores:</p> <p>1. NO <input type="checkbox"/> 2.SI <input type="checkbox"/></p> <p>Carrera que estudiaste:</p>

8) Si interrumpiste estudios anteriores, cual fue el motivo:

1.Económico

2.Vocacional

3.Rendimiento

4. Otro:

.....

9) ¿Trabajas actualmente? 1.NO 2.SI

10) ¿Cuántas horas diarias trabajas? 1. 3 a 6 horas 2. 7 Horas o mas

11) ¿Tu trabajo es remunerado? 1. NO 2. SI

12) ¿Estás trabajando en algo relacionado con la Psicología?

1. NO

2. SI

13) Realizas otras actividades además de la carrera (y trabajo), como deportivas, artísticas, culturales, políticas, religiosas, o participación en una ONG?

1.NO

2.SI

Por favor, especifica cuál:

Por favor, explicita la cantidad de horas por semana que le dedicas a esa/s actividad/es: (horas)

C) De la Familia:

<p>1) Nivel máximo alcanzado por la madre: (1.Primario, 2.Secundario Incompleto, 3.Secundario Completo, 4.Universitario Incompleto, 5.Universitario Completo, 6.Doctorado/Maestría)</p> <p>2) Nivel máximo alcanzado por el padre: (1.Primario, 2.Secundario Incompleto, 3.Secundario Completo, 4.Universitario Incompleto, 5.Universitario Completo, 6.Doctorado/Maestría)</p> <p>3) Nivel máximo alcanzado por marido/pareja estable (en caso que aplique): (1.Primario, 2.Secundario Incompleto, 3.Secundario Completo, 4.Universitario Incompleto, 5.Universitario Completo, 6.Doctorado/Maestría)</p>

D) Otras Consultas:

<p>Sobre las materias del primer cuatrimestre:</p> <p>1) ¿Cuántas materias estás cursando en el primer cuatrimestre? <input type="checkbox"/></p> <p>2) ¿Cuántas de las materias consideras que podrás regularizar? <input type="checkbox"/></p>
<p>Sobre las tutorías:</p> <p>3) ¿Participas en el Programa de Tutorías que brindan los alumnos de 5° año de la Carrera? 1.NO <input type="checkbox"/> 2.SI <input type="checkbox"/></p> <p>4) ¿Participas en el Programa de Tutorías que brindan docentes de la carrera (PAVU)? 1.NO <input type="checkbox"/> 2.SI <input type="checkbox"/></p>

E) Sobre la vida universitaria

- | | | |
|--|-------------------------------|-------------------------------|
| 1) ¿Conoces el reglamento interno de la Universidad? | 1.NO <input type="checkbox"/> | 2.SI <input type="checkbox"/> |
| 2) ¿Sabes que significa regularizar una materia? | 1.NO <input type="checkbox"/> | 2.SI <input type="checkbox"/> |
| 3) ¿Sabes que significa recuperar una materia? | 1.NO <input type="checkbox"/> | 2.SI <input type="checkbox"/> |
| 4) ¿Sabes que son materias correlativas a lo largo de la carrera? | 1.NO <input type="checkbox"/> | 2.SI <input type="checkbox"/> |
| 5) ¿Conoces el porcentaje de asistencia que debes que tener para estar regular? | 1.NO <input type="checkbox"/> | 2.SI <input type="checkbox"/> |
| 6) ¿Conoces los exámenes libres? | 1.NO <input type="checkbox"/> | 2.SI <input type="checkbox"/> |
| 7) ¿Sabes que puedes solicitar revisión de examen? | 1.NO <input type="checkbox"/> | 2.SI <input type="checkbox"/> |
| 8) ¿Tenes conocimiento sobre el sistema de becas de la universidad? | 1.NO <input type="checkbox"/> | 2.SI <input type="checkbox"/> |
| 9) ¿Sabes cuántos llamados de final puedes utilizar para rendir una materia? | 1.NO <input type="checkbox"/> | 2.SI <input type="checkbox"/> |
| 10) ¿En caso que te pase algo con una inscripción a materia o examen, sabes a quienes pedir ayuda? | 1.NO <input type="checkbox"/> | 2.SI <input type="checkbox"/> |
| 11) En caso que te vaya mal en un examen, ¿sabes a quien pedirle ayuda? | 1.NO <input type="checkbox"/> | 2.SI <input type="checkbox"/> |

Muchas gracias por estas primeras respuestas!!!

Ahora te vamos a hacer algunas preguntas distintas. Nos interesan mucho tus respuestas, por lo que te vamos a pedir que contestes de forma sincera (¡no hay respuestas correctas o incorrectas!).

7.3 LASSI (inventario de estrategias de estudio y aprendizaje)

A continuación encontrarás algunas afirmaciones relacionadas con el aprendizaje y el estudio. Léelas y marca tu respuesta con una X en la columna que corresponda, según la frecuencia con la que te sucede lo que dice cada oración. Por favor sé honesto, acordate que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Frase	1 Nunca	2 Pocas veces	3 A veces sí a veces no	4 Muchas veces	5 Siempre
1. Durante una clase puedo distinguir entre una información importante y otra poco importante					
2. Me resulta difícil organizar un plan de estudios y cumplirlo					
3. Después de clase releo mis cuadernos o carpetas para comprender mejor la información					
4. Aun cuando lo que tenga que estudiar sea aburrido, me las arreglo para seguir estudiando hasta terminar					
5. Estoy poco capacitado/a para resumir lo que leo o escucho					
6. Me esfuerzo para obtener buenas notas aunque no me guste la materia					

Frase	1 Nunca	2 Pocas veces	3 A veces sí a veces no	4 Muchas veces	5 Siempre
7. Cuando me pongo a estudiar, las demoras y las interrupciones me causan problemas					
8. Estudiando trato de alcanzar metas alta					
9. Me distraigo de mis estudios con mucha facilidad					
10. Uso bien las horas que dedico a estudiar					
11. Hago cuadros o dibujos que me ayudan a entender lo que estudio					
12. Tengo dificultades para entender las preguntas de los exámenes					
13. Hago esquemas o gráficos para resumir los contenidos de una materia					
14. Leo en casa los textos que me dan las clases					
15. Al dar un examen me doy cuenta que estudié un tema equivocado					
16. Mientras reviso los materiales de una clase voy haciendo los trabajos prácticos o actividades asignados					
17. Tengo dificultades para adaptar mi forma de estudiar a las distintas materias					
18. Paso demasiado tiempo con mis amigos o con mi novio/a y ello afecta mis estudios					
19. En los exámenes escritos descubro que no entendí lo que me preguntaban y por eso saco notas bajas					
20. Me va mal en las pruebas porque me es difícil organizar un trabajo en poco tiempo					
21. Tengo dificultades para identificar los puntos importantes en lo que leo					

7.4. EAR (Escala de Autoestima de Rosenberg)

La técnica que a continuación se presenta tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que las personas tienen respecto de sí misma. Por favor, contesta las siguientes frases con la respuesta que consideres más apropiada para vos:

Frase	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Muy de acuerdo
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas				
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente				
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a				
5. En general estoy satisfecho de mí mismo/a				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a				
7. En general me inclino a pensar que soy un fracasado/a				
8. Me gustaría sentir más respeto por mí mismo/a				
9. Hay veces que realmente pienso que soy un/a inútil				
10. A veces creo que no soy una buena persona				

Última consulta: estamos pensando para las próximas veces, enviarte estas consultas para que las respondas por WhatsApp o Facebook o por mail. ¿Podrías informarnos esos datos (manejaremos la misma confidencialidad que para el resto de la información)?:

N° de celular: (0) 15 –

Mail:

Usuario Facebook:

!!!MUCHAS GRACIAS!!!