

**Guerrero, Rita ; Sangoy, Mariana**

*Autoestima, estrategias de aprendizaje y  
rendimiento académico en adolescentes de  
16 a 18 años de edad*

**Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía  
Facultad “Teresa de Ávila” - Paraná**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central “San Benito Abad”. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Guerrero, R., Sangoy, M. (2018). *Autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en adolescentes de 16 a 18 años de edad* [en línea]. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina, Facultad “Teresa de Ávila”, Paraná. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=autoestima-estrategias-aprendizaje-rendimiento> [Fecha de consulta: .....]

# AUTOESTIMA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DE 16 A 18 AÑOS DE EDAD

TRABAJO FINAL PARA  
ACCEDER A LA LICENCIATURA  
EN PSICOPEDAGOGÍA.  
*TESISTAS: GUERRERO RITA,*  
*SANGOY MARIANA.*

*Pontificia Universidad Católica Argentina*  
*Facultad “Teresa de Ávila”*



*Trabajo Final para acceder a la Licenciatura en Psicopedagogía*

***AUTOESTIMA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO  
ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DE 16 A 18 AÑOS DE EDAD***

**Tesistas:** Guerrero Rita  
Sangoy Mariana

**Directora de tesis:** Lic. Zorzoli Rosana

**Asesor metodológico:** Sione Cesar

2018

# Índice

<b>Resumen</b> .....	<b>4</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>6</b>
Planteamiento del Problema .....	6
Formulación del problema .....	6
Objetivos .....	7
Objetivo general.....	7
Objetivos específicos. ....	7
Hipótesis .....	8
Justificación del estudio.....	8
<b>Estado del arte</b> .....	<b>10</b>
<b>Marco teórico</b> .....	<b>12</b>
Adolescencia .....	12
Autoestima .....	14
Estrategias de aprendizaje.....	18
Rendimiento académico.....	22
<b>Encuadre metodológico</b> .....	<b>26</b>
Tipo de investigación a realizar .....	26
Selección de casos/ tipo de muestreo.....	27
Sujetos.....	27
Instrumentos para la recolección de datos .....	28
Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) .....	28
ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje).....	28
<b>Descripción de escalas</b> .....	<b>29</b>
Procedimientos de recolección de datos .....	31
Procedimiento de Análisis de datos .....	32
<b>Resultados</b> .....	<b>33</b>
Descripción de la muestra.....	33
Tabla 1 (Descripción según el grado) .....	33
Figura 1. ....	33
Tabla 2 Muestra de la autoestima según la categoría .....	34
Figura 2. ....	35
Tabla 3. ....	36
Tabla 4. ....	36

Figura 3.....	37
Tabla 5. ....	38
Figura 4.....	38
Figura 5.....	39
Figura 6.....	40
<b><i>Discusión, conclusiones, recomendaciones y limitaciones</i></b> .....	<b>41</b>
Discusiones .....	41
Conclusiones .....	43
Recomendaciones .....	45
<b><i>Anexos</i></b> .....	<b>51</b>
<b><i>Instrumentos</i></b> .....	<b>51</b>
Escala de autoestima de Rosemberg .....	51
Escala Estrategias de aprendizaje ACRA .....	52
<b><i>Cuestionario socio demográfico</i></b> .....	<b>59</b>
<b><i>Salidas estadísticas</i></b> .....	<b>60</b>

## Resumen

El presente trabajo final para obtener el título de Licenciatura en Psicopedagogía se realizó con el propósito de indagar acerca de la relación entre autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en adolescentes de 16 a 18 años de edad.

En dicho trabajo, se evaluó la autoestima, las estrategias de aprendizaje (adquisición de información, codificación de información, recuperación de información, apoyo al procesamiento) y el rendimiento académico de adolescentes de edades comprendidas entre los 16 y 18 años de edad, para luego poder comparar con el objetivo de conocer si existe alguna relación entre esas variables. Las hipótesis planteadas fueron: “Existe relación entre autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en adolescentes de 16 a 18 años de edad” y “El uso de estrategias de aprendizaje favorece el rendimiento académico en los adolescentes de 16 a 18 años de edad”.

La muestra estuvo constituida por 102 adolescentes de ambos sexos de la ciudad de Cerrito, tomando como unidad de análisis a los alumnos de cuarto, quinto y sexto año de nivel secundario de la Escuela Secundar Cerrito.

Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoestima de Rosenberg, la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA y el Rendimiento Académico donde se recolectó el promedio general de notas que obtuvieron los estudiantes en el primer trimestre del ciclo lectivo 2017. Este promedio considera tres asignaturas, las cuales son, matemática, literatura e historia.

Para el procedimiento de recolección de datos se solicitó, a través de una nota, la autorización correspondiente a la autoridad de la institución y, al padre/madre y/o tutor responsable del adolescente para participar de dicha investigación, aclarando que la participación sería voluntaria.

Se llevó a cabo un estudio descriptivo, correlacional. La metodología utilizada fue de tipo cuantitativa de campo y transversal.

Para el procedimiento de datos se utilizó el programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) nu19.0 para Windows.

Los datos arrojados luego del análisis dieron como resultado que en la escala de Autoestima de Rosenberg el puntaje obtenido ubica al conjunto de los casos predominantemente en autoestima media-alta; lo cual se considera como normal, no presentando problemas de autoestima graves.

En cuanto a la escala de estrategias de aprendizaje se puede decir que de los 102 adolescentes de la muestra: las estrategias predominantes son adquisición de información y codificación de información.

Finalizando con la variable evaluada rendimiento académico se refleja que en general las notas son elevadas en el grupo de sujetos que compone la muestra. También se observa que tan solo un 20,6% tienen notas entre 5 y 6 puntos y el restante 79,4% tiene 7 o más.

Concluyéndose que la autoestima y las estrategias de aprendizaje influyen proporcionalmente en el rendimiento académico de los estudiantes, se podría decir que mientras mejor es la autoestima y cuanto mayor sea el uso de estrategias de aprendizaje mejor es el nivel del alumno.

En la presente investigación encontraremos limitaciones como contar con una escala en la que los alumnos mostraron desinterés debido a que era muy extensa. También sugerimos recomendaciones para futuras investigaciones.

Palabras claves: Autoestima, Estrategias de Aprendizaje, Rendimiento Académico

## Introducción

### *Planteamiento del Problema*

#### *Formulación del problema*

El presente trabajo surge a partir de la idea de querer investigar si existe relación entre autoestima y rendimiento académico, sabiendo que son temas estudiados, nos propusimos agregar otra variable como estrategias de aprendizaje. Creemos que, así como la autoestima puede influir en el rendimiento académico también son de importancia las estrategias que utiliza el alumno y en ciertos casos si las utiliza o no.

El propósito general de esta investigación es estudiar la relación entre autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

Dicha investigación se llevó a cabo en la ciudad de Cerrito, en un establecimiento público, en el mes de agosto del año 2017, tomando como unidad de análisis a los alumnos de cuarto, quinto y sexto año de la escuela secundaria.

La muestra estuvo conformada por 102 adolescentes de 16 a 18 años de edad.

La autoestima alude a una actitud hacia uno mismo que se expresa en la forma habitual de pensar, amar, sentir, trabajar, estudiar y de comportarse (Branden, 1995). Es importante porque muestra la manera en que un individuo se percibe y se valora. El concepto que cada persona tiene de sus capacidades y su potencial no se basa sólo en su forma de ser, sino también en las propias experiencias a lo largo de la vida. Lo que le ha pasado, las relaciones que ha tenido con la familia, amigos, las sensaciones que ha experimentado, éxitos, logros y fracasos, todo repercute en su carácter y conducta, en la forma en que se evalúa a sí mismo y por tanto en todas las áreas de su entorno como del desarrollo social, emocional, conductual y académico.

Santrock (2006) comenta que la baja autoestima puede estar presente en muchos problemas psicológicos, así como también en el rendimiento académico o profesional, puesto que la opinión que tenga el estudiante de su rendimiento influirá en su autoevaluación y a su vez en su autoestima.

Agrega también que, si la persona piensa que no vale para nada, que no está capacitado ni puede alcanzar alguna meta, es difícil que se esfuerce y trabaje para lograrla.

La pretensión de mejorar el estudio es una constante pedagógica. Muchas de las propuestas encaminadas a elevar el rendimiento académico enfatizan en la intervención de la autoestima como una competencia específica de carácter socio-afectivo expresada por el estudiante.

Creemos que, así como es importante la autoestima para el aprendizaje, lo son también las estrategias que se utilizan. Por eso otra variable importante para el rendimiento académico son las estrategias de aprendizaje que son la forma en que enseñamos y la forma en que nuestros alumnos aprenden a aprender por ellos mismos.

Definidas de una manera amplia, son conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Weistein, Ridley, Dahl y Weber, 1988).

Desde distintas perspectivas se confirma la existencia de relación significativa entre la autoestima del estudiante, la selección y utilización de determinadas estrategias de aprendizaje. La mayoría de los trabajos que han examinado el vínculo entre el logro académico y la autoestima han encontrado una relación significativa entre ambas variables y, en general, de tipo recíproco (Núñez y González-Pienda, 1994).

## ***Objetivos***

### ***Objetivo general.***

Conocer la relación entre autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en adolescentes de 16 a 18 años de edad de la Escuela Secundaria en la ciudad Cerrito.

### ***Objetivos específicos.***

- Evaluar la autoestima, estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en adolescentes de 16 a 18 años de edad.
- Investigar las estrategias de aprendizaje en adolescentes de 16 a 18 años de edad.
- Valorar cuál de las variables, autoestima y estrategias de aprendizaje influyen más significativamente en el rendimiento académico en adolescentes de 16 a 18 años de edad.

### ***Hipótesis***

- ❖ Existe relación entre autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en adolescentes de 16 a 18 años de edad.
- ❖ El uso de estrategias de aprendizaje favorece el rendimiento académico en los adolescentes de 16 a 18 años de edad.

### ***Justificación del estudio***

La presente investigación se considera relevante científicamente, ya que aportará conocimientos de la relación entre autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en adolescentes de dieciséis a dieciocho años de edad. Aunque se han realizado muchas investigaciones relacionadas a cada una de estas variables, son escasos los estudios en nuestra región.

La autoestima es un indicador crucial y esencial de cómo está conformada la estructura de la personalidad de la persona. Por lo tanto, nada en nuestra manera de pensar, de sentir, de decidir y de actuar escapa al influjo de nuestra autoestima. De ahí, la importancia de “un autoconocimiento sensato y sanamente autocrítico como base imprescindible para conocer y reconocer tanto lo positivo como lo negativo de los rasgos de nuestro carácter y de nuestras conductas...” (Bonet, 1994). La baja autoestima genera impotencia y frustración en los estudios, las bajas calificaciones pueden reforzar sentimientos de incapacidad propia frente a su rendimiento. Por el contrario, cuando se favorece una alta autoestima el rendimiento escolar mejora notoriamente. En tal sentido, uno de los factores más importantes a la hora de tener éxito en el aprendizaje es la autoestima.

Estudios de investigaciones nos demuestran que “los alumnos que tienen un buen desempeño tienen una autoestima positiva respecto a sus habilidades y capacidades, creando un sentido de competencia e iniciativa que el profesor debe propiciar”. (Raffo, 1993).

El estudiante es el protagonista de su aprendizaje, así como de su desarrollo personal y social; por lo que es necesario conocer en qué condiciones se encuentra su autoestima, y si ésta viene influyendo en su rendimiento académico. Avanzini, en su teoría manifiesta que en el rendimiento académico se encuentran factores en estrecha relación: las capacidades físicas, mentales y afectivas. Siendo factores que intervienen en el rendimiento académico de los/as estudiantes. Y la autoestima tiene también tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo comportamental. Los tres operan íntimamente correlacionados, de manera que una modificación en uno de ellos significaría una alteración en los otros. (Chang, 2006).

A partir de los resultados obtenidos, se proporcionará información significativa, que serviría como base sobre las cuales realizar futuras investigaciones y programas de prevención, ya que partiendo de esta se pueden generar iniciativas sobre cómo mejorar la relación docente-estudiante para un aprendizaje óptimo, identificar poblaciones de riesgo con características de bajo rendimiento, y con la variable de la baja autoestima u otras que puedan conllevar a la problemática analizada por lo que, autoestima, rendimiento académico y estrategias de aprendizaje son variables importantes implicadas a las conductas de riesgo en la población (Gaeta y Galvanovskis, 2009).

En particular, como aporte a la psicopedagogía, la temática resulta considerada para la prevención y el diagnóstico, como para el tratamiento de los problemas de aprendizaje. Además de aportar datos muy relevantes para la acción con adolescentes desde la perspectiva de tutores escolares.

## Estado del arte

A continuación, se describirá una serie de investigaciones, las cuales están relacionadas al presente estudio.

Núñez, Gonzalez-Pianda, J.A.,Garcia,M.,GonzalePumariega,S.,Roces,C.,Alvarez,L.y González M.C (1988) en su investigación sobre las estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico, comentan que actualmente disponemos de gran cantidad de investigaciones que ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente auto competente. Esta implicación motivacional influye tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como son la regulación del esfuerzo y la persistencia ante situaciones difíciles. El objetivo fundamental de esta investigación es profundizar en la comprensión de cómo la imagen que el alumno tiene de sí mismo influye sobre la selección y utilización de estrategias de aprendizaje que impliquen cierto grado de significatividad. Los resultados indican, en primer lugar, que existen diferencias significativas en la selección y utilización de estrategias de aprendizaje entre alumnos con un autoconcepto positivo y negativo y, en segundo lugar, que la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje es de carácter recíproco. Estos autores afirman que el autoconcepto positivo favorece la utilización de procedimientos estratégicos de aprendizaje, en el sentido de que cuando mayor sea el autoconcepto del estudiante más estrategias de aprendizaje utiliza el alumno, las cuales le facilitan un procesamiento de información.

También se ocupan del rendimiento académico Martínez Fernández y Galán Moles (2000) en su análisis de la relación entre motivación, estrategia de aprendizaje y evaluación de rendimiento. En dicha investigación, se señala que hay relación significativa entre cognición y motivación, también entre las estrategias de aprendizaje y los resultados de la evaluación continua. No hay relación significativa entre estrategias y la evaluación sumativa final.

Por otro lado, Massone y González (2004), plantean que las funciones cognitivas implicadas en la ejecución de estrategias de aprendizaje son, selección, comprensión, memoria, integración y monitoreo cognoscitivo, es decir, procesos básicos que garantizarían un procedimiento profundo y eficaz de la información.

María Luisa Naranjo Pereira (2007) en su investigación sobre la autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo; señala que la

autoestima es un factor importante a considerar en la vida de las personas en general y en particular, en el tema del desempeño y de las actitudes hacia las actividades académicas de los estudiantes. De acuerdo con Rice (2000), la autoestima de una persona es la consideración que tiene hacia sí misma. Este autor señala que ha sido denominada como el vestigio del alma y que es el ingrediente que proporciona dignidad a la existencia humana.

Una investigación realizada por Fuertes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández (1997) con adolescentes entre 14 y 19 años de edad, sobre los factores predictores de la autoestima con los iguales, encontró que los niveles de autoestima aumentan en la medida en que los adolescentes se perciben más autónomos e independientes, más preocupados y orientados hacia las relaciones con los demás, sienten menores niveles de ansiedad ante situaciones sociales y disfrutan de más apoyo y un ambiente familiar positivo, lo que les permite relacionarse más eficazmente.

Estas investigaciones han sido de gran utilidad para corroborar la factibilidad del estudio.

En la investigación Estrategias de aprendizaje y Rendimiento Académico según el género en estudiantes universitarios realizada por Rossi Casé, L.E.; Neer, R.H.; Lopetegui, M.S.; Doná, S. (2010) tiene como objetivo identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios según el género, y analizar la relación entre el uso de esas estrategias y el promedio académico obtenido. Para tal fin, se realizó un estudio de carácter descriptivo correlacional. Para la recolección de los datos, se aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada (de la Fuente Arias y Justicia Justicia, 2003). El cuestionario se administró a 364 estudiantes de ambos sexos de la Universidad Nacional de La Plata. Las estrategias utilizadas con mayor frecuencia corresponden a las dimensiones de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio. Se observó una utilización limitada de las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. Considerando el tiempo de su trayecto educativo, los resultados mostraron que los estudiantes con calificaciones más elevadas no utilizan necesariamente mayor cantidad de estrategias durante el aprendizaje que los alumnos con promedios más bajos. Continuando estudios anteriores de este mismo equipo de investigación, se analizó el uso de estrategias según la variable género. Se observaron usos diferentes de algunas estrategias entre varones y mujeres.

## Marco teórico

### *Adolescencia*

Etimológicamente el término adolescencia, deriva del latín *adoleceré* que significa “sufrir, padecer” (Griffa y Moreno, 2011).

La adolescencia se define como la transformación del infante, un periodo de transición entre la niñez y la adultez, en el marco del cual tienen lugar los cambios importantes en el autoconcepto, la identidad personal, la maduración sexual, el desarrollo cognitivo, el pensamiento de operaciones formales, y la independencia progresiva de la familia (Berger, 2002).

Griffa y Moreno (2011) caracterizan tres etapas en la adolescencia:

- Adolescencia inicial o baja, la cual abarca entre los once y doce años de edad, donde se dan los cambios físicos más bruscos, lo que implica una reorganización de la personalidad.
- Adolescencia media o propiamente dicha, la cual transcurre entre los trece y dieciséis años de edad, donde se alcanza el acmé de la construcción de la identidad sexual y personal.
- Adolescencia final o alta, se trata de la finalización del período adolescente, lo cual es difícil de situar en el tiempo cronológico del ciclo vital, lo que depende de los criterios que se consideren más importantes. En este periodo convergen dos movimientos: hacia el mundo exterior que alienta al adolescente a buscar tanto su amistad en el grupo de pares, como el vínculo bipersonal con el otro sexo; y un movimiento hacia su interioridad que le permite gestar sus ideales, su responsabilidad, su conciencia moral.

Esta investigación se centrará, en la adolescencia media y final ya que las personas a evaluar, (adolescentes entre dieciséis y dieciocho años) se encontrarían dentro de estas dos franjas.

La adolescencia es una construcción social (Papalia y otros, 1998). En nuestro país, hace mucho tiempo que se reconoce a la adolescencia como etapa. En termino generales, algunos autores consideran que la adolescencia comienza con la pubertad, es decir, con los primeros cambios bilógicos y corporales hasta que se obtiene legalmente la independencia en relación a la autoridad del adulto (Facio, Resett, Mistrorigo y Micocci, 2006).

Siguiendo a Harter (1999), quien plantea que, en esta etapa, el desarrollo cognitivo y la presión del proceso de socialización conspiran para que los adolescentes desarrollen un autoconcepto más complejo que incorpora la adquisición de nuevos y múltiples roles sociales en el contexto académico, laboral, familiar, interpersonal, en el marco de diferentes grupos y actividades.

Gerardo Castillo (2006) explica que durante el transcurso de la adolescencia hay un alto desarrollo de la capacidad intelectual, se observa un pensamiento abstracto, al mismo tiempo que una mayor reflexión y sentido crítico. Junto a estos rasgos que reflejan cierta maduración mental, se encuentran todavía características propias de edades anteriores como la falta de objetividad. Sus ideas siguen condicionadas por la vida afectiva, confundiendo lo ideal con lo real y lo subjetivo con lo objetivo.

De esta manera los adolescentes empiezan a tomar cierta distancia respecto de su grupo familiar y cobra mayor importancia los grupos de amigos quienes se vuelven relevantes en el proceso de formación del autoconcepto (Sebald, 1989).

Eccles y sus colegas (1984) han observado que la disminución de la autoestima durante la adolescencia responde, en parte al modelo educativo, que presenta cambios importantes entre la escuela primaria y el colegio secundario, que implican un énfasis mayor en las evaluaciones escolares y el desempeño académico. En este sentido, diversos autores observan que la autoestima de los adolescentes se encuentra asociada al desempeño académico y al fracaso escolar (Nelston & Shavitt; Harrington & Liu, 2006). Esta relación entre la autoestima y el desempeño académico ha sido atribuida a aspectos culturales como creencia en la autosuficiencia y la idea de meritocracia, a partir de la cual las personas obtienen lo que se merecen en base al esfuerzo individual (Lemann, 1999).

Las personas son evaluadas y reconocidas por su capacidad o cualidad, por los méritos que ha conseguido. En conjunto, estas ideas conducen a las personas a la conclusión de que su valor como personas no es algo dado, sino que debe ganarse en base al esfuerzo individual, lo que por consiguiente determina su autoestima (Crocker y Park, 2004). Desde esta cultura, la receta para mantener una alta autoestima consiste en ser eficaz y superior a los demás (Markus y Kitayama, 1991), lo que presupone el riesgo a ser inútil, fallar como individuo y carecer de cualidades personales que hacen a un individuo digno y valioso (Crocker y Park, 2004). Por otra parte, de acuerdo con Gecas y Schwalbe (1983) la autoestima basada en la eficacia no sólo depende de las oportunidades del sujeto de resultar eficaz en sus objetivos, sino que también depende de los recursos materiales e inmateriales con los que cuenta el sujeto. Pudiendo estos últimos fomentar o dificultar las oportunidades de ser eficaces.

Oliva Delgado (2007) afirma que durante la etapa adolescente se acrecientan los problemas en tres áreas: los conflictos con los padres, la inestabilidad emocional y, sobre todo, las conductas de riesgo, atribuyendo los mismos a los cambios hormonales, factores socioculturales y los cambios cerebrales que tienen lugar en la segunda década de la vida. Es necesario destacar que la adolescencia es atravesada por fenómenos psicosociales,

económicos y culturales particulares de la posmodernidad y que estos elementos deben ser tenidos en cuenta para entender, caracterizar y diferenciar la adolescencia en la actualidad, ya que no todos los adolescentes la atraviesan de igual manera y con las mismas posibilidades y obligaciones.

### ***Autoestima***

Autoestima puede ser considerado como uno de los conceptos más antiguos de la psicología científica. El término fue introducido por William James en 1890 (James, 1890) y desde entonces ha sido objeto de numerosas formulaciones teóricas y estudios empíricos. Se la puede definir como una actitud acerca del sí mismo que está relacionada con las creencias personales sobre las propias habilidades, las relaciones sociales y los logros futuros (Hewit, 2002). Rosenberg(1973, citado en Facio y otros, 2009) define a la autoestima global como la “totalidad de pensamientos y sentimientos de una persona con referencia a sí misma como objeto”. Este es un constructor de gran importancia dada su asociación con la salud mental y el bienestar psicológico de los individuos.

Los estudios realizados se han centrado, en general, en sus dos niveles: autoestima alta y autoestima baja; una autoestima alta tiene una función hedónica o de bienestar general. La alta autoestima es útil en el manejo del estrés y la evitación de la ansiedad, de tal forma que una persona continúe funcionando al enfrentarse a un suceso estresante o trauma (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Las personas con alta autoestima se sienten bien con respecto a sí mismas, a su vida y a su futuro. También se asocia a un mejor desempeño laboral, resolución de problemas, extraversión, autonomía y autenticidad, varios tipos de fenómenos interpersonales positivos: conducta prosocial, satisfacción en las relaciones y desempeño positivo en grupos (Kernis & Goldman, 2003; Leary & MacDonald, 2003). La baja autoestima se ha identificado como criterio diagnóstico o como rasgo asociado a 24 trastornos mentales del DSM IV (Mruk, 2006). Algunas de las características asociadas a la baja autoestima son: hipersensibilidad, inestabilidad, timidez, falta de autoconfianza, evitación de riesgos, depresión, pesimismo, soledad o alienación (Rosenberg y Owens, 2001).

Dada la importancia de esta variable, su evaluación ha sido siempre muy relevante. Una de las escalas más utilizadas a nivel internacional para evaluar la autoestima global es la escala de Rosenberg (Rosenberg, 1965). Rosenberg (1965) define a la autoestima como una actitud positiva o negativa hacia un objeto en particular, el sí mismo. El autor entiende a la autoestima como un fenómeno actitudinal creado por fuerzas sociales y culturales.

La misma se crea en un proceso de comparación que involucra valores y discrepancias. El nivel de autoestima de las personas se relaciona con la percepción del sí mismo en comparación con los valores personales.

Estos valores fundamentales han sido desarrollados a través del proceso de socialización. En la medida que la distancia entre el sí mismo ideal y el sí mismo real es pequeña, la autoestima es mayor. Por el contrario, cuanto mayor es la distancia, menor será la autoestima, aun cuando la persona sea vista positivamente por otros.

La autoestima es un factor que ha sido estudiado desde hace varios años, se conoce su desarrollo, manifestaciones, consecuencias positivas y negativas en diversas etapas de la vida y se tiene información importante sobre ella. Se define la autoestima como un conjunto organizado y cambiante de percepciones que el sujeto señala y reconoce como descriptivo de sí; es la traducción del término inglés self-esteem, que indica el valor que una persona se da a sí misma. El término se utiliza en el área de la psicología social y de la personalidad vinculada a los términos de auto-concepto y autoeficacia. La autoestima entonces no solo permite el conocimiento sobre sí mismo, sino de una aceptación de lo que se conoce y en el reconocimiento de habilidades, defectos y el actuar de la persona. Branden sostiene que una autoestima saludable, se relaciona con la racionalidad, el realismo, la creatividad, la independencia, la flexibilidad y la capacidad para aceptar los cambios, admitir errores y la disposición a cooperar; mientras que una autoestima baja, se correlaciona con la irracionalidad y la ceguera ante la realidad, la rigidez, el miedo a lo nuevo, la conformidad, la sumisión o el comportamiento reprimido y la hostilidad a los demás. Para una autoestima saludable el niño necesita desde su nacimiento la atención que le proporciona principalmente la madre; así, a través de la interacción continua, éste sabe cómo llamarla, ella lo entiende y acude a atenderlo; en la evolución de este vínculo la autoestima continúa desarrollándose y se manifiesta en otras áreas de la vida, como en la familia, la escuela, y los amigos. El desarrollo de la misma es favorecido desde que nace, en la infancia y adolescencia, a través del reconocimiento de pequeños logros que va teniendo el niño.

La autoestima es un factor importante a considerar en la vida de las personas en general y en particular, en el tema del desempeño y de las actitudes hacia las actividades académicas de los estudiantes. De acuerdo con Rice (2000), la autoestima de una persona es la consideración que tiene hacia sí misma. Señala este autor que ha sido denominada como el vestigio del alma y que es el ingrediente que proporciona dignidad a la existencia humana. En opinión de Maslow, citado por Santrock (2002), la mayoría de las personas que no han desarrollado un alto nivel de estima, nunca llegan a autorrealizarse. De Mezerville (2004),

menciona que Abraham Maslow ha sido uno de los representantes de la psicología humanista quien más ha difundido el papel que la autoestima desempeña en la vida de la persona, al incluirla dentro de su conocida jerarquía de necesidades. Para Maslow existen dos tipos de necesidades de estima, la propia y aquella que proviene de las otras personas. Ambas necesidades las ubica jerárquicamente por encima de las necesidades fisiológicas, las de seguridad personal y las de amor y pertenencia.

La adolescencia constituye una etapa significativa en el desarrollo de la autoestima global ya que durante esos años los individuos atraviesan transformaciones biológicas, cognitivas y sociales que llevan a constituir un significado más diferenciado de quién se es, tanto en un sentido individual como en relación con los demás (Steinberg, 2008, citado en Facio y otros, 2009).

En los últimos años el esfuerzo por mantener una alta autoestima ha despertado el interés de numerosos investigadores (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003; Heine, Lehman, Markus, & Kitayama, 1999; Pyszczynski, Greenberg, & Solomon, 1997; Sheldon, Elliot, Kim, & Kasser, 2001). De esta manera, numerosos manuales, libros de autoayuda, artículos periodísticos y académicos aportan estrategias para fortalecer la autoestima personal, y consejos para que padres y maestros puedan promover una alta autoestima en los niños y adolescentes (Benson, Galbraith, & Espeland, 1998; Glennon, 1999; P. J. Miller, 2000). La relevancia de tal emprendimiento radica en que diversos estudios observaron la baja autoestima en la deserción escolar, el embarazo adolescente y el consumo de sustancias (Dawes, 1994; McElherner & Lisovskis, 1998; Mecca, Smelser, & Vasconcellos, 1989; Seligman, 1998). El impacto de estas investigaciones que muestran el esfuerzo por mantener una alta autoestima, ha conducido a la comunidad académica a considerarlo como un fenómeno universal (Allport, 1955; Baumeister, Heatherton, & Tice, 1993; Maslow, 1968; Rogers, 1961; Rosenberg, 1979; Solomon, Greenberg, & Pyszczynski, 1991; Taylor & Brown, 1988) Crocker y Park (2004) En este sentido, dado que el aumento de la autoestima produce satisfacción emocional y la disminución de la misma produce insatisfacción, el interés de las personas por regularla presenta importantes consecuencias motivacionales. Así, en muchos aspectos de la vida que inciden en la autoestima, las personas adoptan el objetivo de validar sus habilidades o cualidades, y por lo tanto su autoestima (Crocker & Park, 2004).

Siguiendo esto, se podría decir que cuando las personas se proponen validar su aptitud, pueden encontrar motivación en el desafío de resultar exitosas, pero también pueden reaccionar de manera destructiva o autodestructiva ante posibles amenazas para desempeñar

alguna tarea. Esto se debe a que perciben el aprendizaje como un medio para alcanzar el éxito o el fracaso en lugar de percibir el éxito o el fracaso como un medio para el aprendizaje (Crocker & Park, 2004). Para los autores, si en la búsqueda de la autoestima se tiene éxito, se obtienen beneficios emocionales, pero el costo a la vez suele ser elevado, dado que la posibilidad de fracasar puede conducir a incrementar los niveles de ansiedad, el estrés y a un empobrecimiento del estado de salud mental (Baumeister & Leary, 1995; Crocker, 2002a; Deci & Ryan, 2000).

Algunas investigaciones coinciden en encontrar que los niveles de autoestima bajan durante la adolescencia inicial y tienden a recuperarse a lo largo de la adolescencia media y tardía (Rosenberg, 1986; Savin-Williams y Demo, 1984, citado en Oliva y Parra Giménez, 2004). A medida que estos mismos adolescentes van experimentando mayor autonomía, libertad, responsabilidad y acepten su nueva apariencia física, los niveles de autoestima mejoran (Hart, Fegley y Brengelman, 1993).

Por otro lado, Gonzales Martínez (1999), menciona como una dificultad, la habitualidad con que la autoestima es utilizada como sinónimo de una “alta competencia social”, entendiéndose por competencia social la popularidad, el prestigio social, etc. Contrariamente, la autoestima no se construye a partir de esos elementos externos a uno mismo, sino que es una construcción interna, a partir de lo que se piensa y se siente respecto de sí mismo, lo cual no supone ignorar o despreciar las opiniones y valoraciones de los demás respecto a uno.

Teniendo en cuenta lo mencionado, se puede decir que la autoestima positiva se despliega cuando la persona tiene aprecio y respeto de sí misma a la vez que demuestran sentimientos de superación. No se considera mejor ni peor que otras personas y puede reconocer sus falencias. (Delgado, Vargas y Zalazar, 2007).

Se puede inferir que la autoestima tiene un papel importante en el comportamiento, teniendo en cuenta que la persona que posee una autoestima sana y adecuada manifiesta conductas sanas y equilibradas. Contrariamente, alteraciones en la autoestima se relacionan con problemas en la conducta (González Martínez, 1999).

De la misma manera, según afirma Branden (1993) la autoestima está ligada a la autoaceptación. Las personas que tienen una autoestima positiva, difícilmente caigan en enemistad con ellos mismos. Sin embargo, autoaceptarse no significa aceptar incondicionalmente como somos sin considerar algún cambio o mejora necesaria, sino que supone posicionarnos de forma realista, es decir, asumir nuestros pensamientos, sentimientos positivos y valorables, como así también las limitaciones y aspectos menos valorables.

### ***Estrategias de aprendizaje***

Actualmente, las estrategias de aprendizaje son un constructo ampliamente estudiado por ser uno de los factores relevantes en el ámbito de la educación formal, que se vincula con el diseño curricular de los contenidos procedimentales (Coll, 2001); con la práctica del profesor como facilitador de aprendizaje (Beltrán, 2003) y con el impacto que las estrategias pueden tener en el alumno para construir un tipo de aprendizaje más comprensivo, eficaz, óptimo y significativo a través del aprender a aprender (Hernández, 2006; Díaz, 2003). El interés por el tema del aprendizaje estratégico no sólo viene dado por el hecho de que la investigación psicológica sobre el aprendizaje escolar centrara sus esfuerzos en el estudio de este tópico, sino además porque persiste el problema de bajo rendimiento y fracaso escolar en alumnos que cursan estudios superiores, fenómeno que se explica en parte por las limitaciones que muestran algunos estudiantes universitarios en sus actividades, operaciones y recursos cognitivos en el momento de enfrentar una determinada tarea (Byrne y Flood, 2008; Entwistle y Tait, 1996). En los países de habla hispana la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, elaborada por José María Román y Sagrario Gallego (2001), es uno de los instrumentos más utilizados para medir este constructo. Los autores parten de la hipótesis de que los principales procesos cognitivos del procesamiento de la información son los de adquisición, codificación, recuperación y apoyo (de aquí el acrónimo ACRA). A partir del conocimiento de tales procesos los autores deducen la existencia de acciones generales y específicas que realiza el estudiante para su control y dirección que son llamadas estrategias de aprendizaje, entendidas como secuencias integrales de procesamiento (actividades mentales) que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información (Nisbet y Shucksmith, en Román y Gallego, 2001)

La escala ACRA (Román y Gallego, 2001) fue diseñada con la finalidad de conocer el uso que habitualmente hacen los alumnos españoles de educación secundaria obligatoria (12 a 16 años) de las estrategias de aprendizaje cuando están estudiando. Estos investigadores afirman que el ámbito de aplicación de la escala ACRA puede ser ampliado a otros niveles educativos, pero no muestran evidencia de las propiedades psicométricas del instrumento en población universitaria. En este sentido, la escala se ha utilizado para relacionar las estrategias que utilizan los estudiantes universitarios con variables tales como los estilos de aprendizaje (Camarero, Martín, y Herrero, 2000; Cano, 2000; Juárez, Rodríguez y Luna, 2012), el rendimiento académico (Cardozo, Pérez, Jaramillo, Mendoza,

Santillán, y Bobadilla, 2011; Gargallo, Suárez y Ferras, 2007; Loret de Mola, 2011; Nuñez et al., 1998); el empleo diferenciado de estrategias de acuerdo al género del estudiante (Cano, 2000; Martín y Camarero, 2001; Rossi, Neer, Lopetegui y Doná, 2010); el periodo y la licenciatura cursada (Bernal, 2009, Cruz y Anzaldo, 2009; Carbonero y Navarro, 2006; Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009; Villamizar, 2008).

Las estrategias son secuencias integradas de actividades que se llevan a cabo con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso del conocimiento (Dansereau, 1985; Nisbett y Shucksmith, 1986). Sirven también para traducir de modo eficaz y eficiente la información en respuesta (Cano y Justicia, 1996). Las estrategias cumplen una función catalizadora entre los procesos que se necesitan para adquirir conocimiento y las habilidades específicas que son necesarias para dominar cada proceso particular. Las habilidades específicas que acabamos de nombrar se desarrollan mediante técnicas, entrenamiento y práctica. Las técnicas serían entonces las actividades que se llevan a cabo cuando se aprende (Cano y Justicia, 1996)

Además, las estrategias de aprendizaje son procesos que facilitan el rendimiento. Su correlación positiva con éste ha sido demostrada en diversas ocasiones y estructuran el procesamiento de información para facilitar el mismo. Las estrategias que deben enseñarse dependen, básicamente, del contexto, (Donker, 2014). Pero no todas las estrategias son igualmente válidas ni eficaces, tal y como indican (Dunlosky, 2013): el resumen, el subrayado, el uso de palabras clave o la relectura muestran una eficacia baja, mientras que la autoevaluación y la práctica distribuida muestran una gran utilidad. Otras investigaciones (Hattie, 1996), demuestran que generalmente, las técnicas de estudio no sirven de igual forma, pero hay estudios que afirman que un 34% de los estudiantes aprenden mejor tomando notas y un 94% con técnicas de lectura y estudio. Para Kiewra (2002), una buena estrategia de estudio está formada por los siguientes componentes: extraer notas, organizar notas, relacionar conceptos y preparar el examen usando test o exámenes previos.

Cuando se espera que los alumnos conozcan y utilicen un procedimiento para resolver una tarea concreta, las actividades que se le van a plantear irán encaminadas a asegurar la correcta aplicación de ese procedimiento, repitiendo los pasos correctos de su utilización. Pero si se pretende favorecer el análisis de las ventajas de un procedimiento sobre otro en función de las características de la actividad concreta que hay que realizar, o la reflexión sobre cuándo y porque es útil aquella técnica, el proceso se complica y entran en juego las llamadas estrategias de aprendizaje. Esta forma de aprender a través de la forma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo (Ausbel, 1963 citado en C.Moreno; M.

Castillo; M Clariano, M Palma. M. L. Pérez 2001), pues promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben y la nueva información, diciendo en forma menos aleatoria cuales son los procedimientos más adecuados para la realización de dicha actividad. De este modo el alumno aprende no solo a utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y porque puede utilizarlos y en qué medida favorecen el proceso de resolución de la tarea.

Según Beltrán (1995), las estrategias de aprendizaje son estudiadas ya desde la antigua Grecia y Roma, pero el estudio de esta área de la psicología ha tomado mayor relevancia en esta época.

Por estrategias de aprendizaje se puede entender como todo tipo de pensamientos, acciones, comportamientos, creencias e incluso emociones, que permitan y apoyen la adquisición de información y relacionarla con el conocimiento previo, también cómo recuperar la información ya existente. Otros autores se refieren a ella como aprender a aprender (Pozo, Monereo, Castelló, 2001), aludiendo a las capacidades metacognitivas del pensamiento.

Según Nisbet, Shucksmith (1987), las estrategias de aprendizaje son secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito deliberado de facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información.

Según Weinstein y Mayer, las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (Weinstein y Mayer, 1986). De la misma forma, Dansereau (1985) y también Nisbet y Shucksmith (1987) las definen como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”. Normalmente, las estrategias activan los procesos mentales que utilizan las personas, en situación de aprendizaje, para adquirir el conocimiento. Otros autores (Beltrán, García, Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987; Beltrán, 2002) las definen como “actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento”. Y añaden dos características esenciales de las estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo. Para Schmeck, (1988), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

Para Schmeck, en su modelo teórico, el aprendizaje y memoria son un subproducto del pensamiento y las estrategias más efectivas son aquellas que presentan mayor impacto en el pensamiento. Define las estrategias de aprendizaje como el plan de actividades que utiliza una persona en el procesamiento de la información cuando debe realizar una tarea de aprendizaje; diferenciándolas de los estilos de aprendizaje, los cuales son entendidos como la predisposición hacia determinadas estrategias, así un estilo es un conjunto de estrategias que se usan en forma consistente. Distingue para cada estilo, un conjunto de tácticas, entendidas como actividades observables, más específicas, realizadas por el individuo cuando lleva a cabo una determinada estrategia. Se elegirá una táctica guiado por una estrategia y su elección determinará el resultado del aprendizaje. (Truffello, 1987). Según Genovard y Gotzens, las estrategias de aprendizaje pueden definirse como "aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender". Esta definición parece delimitar dos componentes fundamentales de una estrategia de aprendizaje; por un lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación (González Cabanach, Valle y Vázquez Grobas, 1994). Las estrategias de aprendizaje tienen pues la función de facilitar los procesos de aprendizaje, y para ello se sirven de tácticas o técnicas específicas de estudio (Beltrán, 2002). Para este autor, un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Además, para hacer efectivas las estrategias son necesarias las tácticas, que son modos concretos de hacer operativas las estrategias. Tienen una relación directa con los contenidos y las demandas del currículo. Una táctica (por ejemplo, utilizar una palabra clave) pasa a formar parte de una estrategia (elaboración) si se sabe cómo, cuándo y dónde utilizar determinadas habilidades que previamente han adquirido los estudiantes. Los que aprenden pueden utilizar una técnica a ciegas sin aplicarla estratégicamente en el procesamiento de la información, para lograrlo, necesitan de la ayuda de la metacognición. Algunos autores identifican la metacognición como un macroproceso de orden superior, caracterizado por un alto nivel de conciencia y de control voluntario, que tiene como finalidad gestionar otros procesos cognitivos más simples y elementales.

Finalmente parece muy interesante, por integradora, la definición que propone Monereo (1999) que, sintetizando diversas aportaciones (Kirby, 1984; Nisbet y Schucksmith, 1987), las entiende como “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje”; Monereo (1999) expresa que las estrategias de aprendizaje son “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

Para este autor únicamente podemos hablar de utilización de estrategias de aprendizaje cuando el estudiante da muestras de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, siempre con la finalidad última de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz que sea posible. Dichos cambios o variaciones pueden tener un carácter netamente interno (ir corrigiendo los resultados intermedios obtenidos, resistirse a la disminución del interés, redefinir los objetivos originales, compensar las pérdidas de tiempo, etc.) o referirse a acontecimientos externos al alumno (limitaciones de recursos o espacio, temperatura extrema, características de los compañeros del grupo de trabajo, etc.). En cualquier caso, el alumno introducirá las modificaciones necesarias para proseguir en la dirección deseada. La utilización de estrategias requiere, por consiguiente, de algún sistema que controle continuamente el desarrollo de los acontecimientos y decida, cuando sea preciso, qué conocimientos declarativos o procedimentales hay que recuperar y cómo se deben coordinar para resolver cada nueva coyuntura.

### ***Rendimiento académico***

El rendimiento académico (Pizarro y Clark 1998) es una medida de la capacidad de respuesta del individuo, que expresa, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de formación o instrucción. Los mismos autores (1998), ahora desde la perspectiva del alumno, definen el rendimiento como la capacidad de respuesta que tiene un individuo, a estímulos, objetivos o propósitos educativos previamente establecidos. Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno.

Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre

otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benítez, Giménez y oosicka, 2000). Sin embargo, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”.

Guiselle María Garbanzo Vargas plantea en su investigación “Los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios” alude a que el rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa. En lo que a calidad de la educación superior se refiere, y partiendo de los distintos cuestionamientos que se le hacen al sector público en cuanto a la relación costo–beneficio social, ha despertado en las autoridades universitarias un interés particular por los resultados académicos de sus estudiantes, cuyo estudio y análisis constituyen herramientas sólidas para construir indicadores que orienten la toma de decisiones en educación superior. Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez, Vidal, (2002) dentro del marco de la teoría social cognitiva, hacen referencia a la competencia cognitiva como aquellas creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar lo necesario para obtener el nivel de logro deseado, o autoeficacia, entendida como capacidad o habilidad intrínseca del individuo para el logro de las metas, que es una característica trascendental en el desempeño académico. Esta característica se cimienta en la repetición de experiencias de éxito que el individuo haya alcanzado, observando el logro en los demás, críticas verbales positivas, y los estados emocionales y somáticos. Estudios llevados a cabo con estudiantes universitarios pusieron en evidencia que aquellos estudiantes con creencias de autoeficacia académica positiva, se asocian con resultados de éxito académico. (Oliver, 2000).

Un aspecto fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje es el rendimiento escolar, entendido como el grado de conocimiento que posee un individuo (Anuies, 2007) y cuya expresión numérica son las calificaciones obtenidas por el alumno; las cuales son usualmente consideradas como un preciso indicador al valorar el rendimiento académico (Garbanzo, 2007). Resulta complejo abordar el tema debido a la multiplicidad de variables que influyen en el desempeño de los estudiantes. Autores como Cascón (2000) atribuyen el logro académico a la sola inteligencia que posean los estudiantes, mientras que, para otros como Piñero, Rodríguez, Nava y Zambrano, existen una diversidad de factores que afectan el rendimiento escolar.

Según Alcántara (1993) el rendimiento académico es la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinado por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencia, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional), que afectan directamente el desempeño académico de los individuos. Otros factores adicionales influyentes pueden ser de carácter psicológico o emocional (ansiedad o depresión), manifiestos en nerviosismos, falta o exceso de sueño, incapacidad para concentrarse, apatía y en casos extremos depresión profunda.

En cuanto a la relación existente entre rendimiento y aprendizaje, podemos señalar a García Hoz (1953) quien afirma que, por los resultados de unos exámenes parciales o finales, se advierte fácilmente los conocimientos adquiridos por el sujeto y la manera de aplicarlos convenientemente a situaciones reales que se le presenten; se puede observar de la misma manera el hábito adquirido de estudio, de observación y razonamiento.

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor ó menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000), sin embargo, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial es como iniciamos su abordaje. La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos. Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula ó el propio contexto educativo. En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado “Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género” refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes. Los resultados de su investigación plantean que: “las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado”. Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como “predictivo” del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo), aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas ó metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos. Sin embargo, en su estudio “Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico”, Cascón (2000) atribuye la importancia del tema a dos razones principales: “1) uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas ó materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” (Cascón, 2000). En contraste, el citado autor, en su estudio denominado “Predictores del rendimiento académico” concluye que “el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y, por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia

estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar”. La cantidad de variables se incrementa, la evaluación escolar, las calificaciones del alumno y ahora el factor intelectual. Al mencionar la variable inteligencia en relación al rendimiento académico cabe destacar la investigación reciente de Pizarro y Crespo (2000) sobre “inteligencias múltiples y aprendizajes escolares”, en donde expresan que “la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar , explicar ó evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente”. Resulta importante considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia de los estudiantes, que aparentemente inciden en el rendimiento académico y que valdría la pena mencionar. En su investigación sobre “Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes”, Piñero y Rodríguez (1998) postulan que: “la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo”.

## Encuadre metodológico

### *Tipo de investigación a realizar*

Según el tipo de diseño es un estudio descriptivo, correlacional ya que se midió con la mayor precisión posible fenómenos ya conocidos. En este caso se buscó explicar los niveles de: autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en adolescentes de 16 a 18 años de edad.

Según el tiempo es transversal ya que está orientada al estudio de un aspecto concreto del desarrollo de los sujetos en un momento dado mediante la comparación y observación de diferentes grupos de edad.

Según el tipo de fuente es de campo ya que los datos se recogerán en forma directa de la realidad.

### ***Selección de casos/ tipo de muestreo***

El universo poblacional estuvo conformado por adolescentes entre 16 a 18 años de edad.

Para llevar a cabo la investigación se trabajó en la ciudad de Cerrito tomando como unidad de análisis a los alumnos: de 4°,5° y 6° año de la Escuela Secundaria.

### ***Sujetos***

La muestra estuvo conformada por 100 adolescentes de 16 a 18 años de ambos sexos.

Se tomó una muestra intencional de tipo no probabilístico ya que no toda la población formo parte.

#### **Criterios de inclusión de la muestra:**

- Adolescentes de ambos sexos, que tengan entre 16 y 18 años de edad.
- Escolarizados en cuarto, quinto y sexto año del nivel secundario.
- Que cuenten con el permiso de sus padres y/o tutor.

## ***Instrumentos para la recolección de datos***

### ***Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)***

Existen diversos instrumentos que miden la autoestima, pero uno de los más utilizados es la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR). Ha sido traducida y validada en distintos países e idiomas: francés, alemán, japonés, portugués, español, etc. Recientemente Schmitt y Allik realizaron un estudio multicultural, administrando la EAR en 53 naciones, en 48 de las cuales se presenta una confiabilidad sobre 0,75.

Rosenberg entiende la autoestima como un sentimiento hacia uno mismo, que puede ser positivo o negativo, el cual se construye por medio de una evaluación de las propias características.

La escala fue dirigida en un principio a adolescentes, sin embargo, hoy se usa con otros grupos etarios.

Su aplicación es simple y rápida. Cuenta con diez ítems, divididos equitativamente en positivos y negativos (ejemplos, sentimiento positivo: “creo que tengo un buen número de cualidades”, sentimiento negativo: “siento que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí”).

Es un instrumento unidimensional que se contesta en una escala de cuatro alternativas, que va desde “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”. La consigna le pide al evaluado que responda a los ítems teniendo en cuenta lo que piensa y siente.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, la escala ha sido traducida y validada en castellano. La consistencia interna de la escala se encuentra entre 0,76 y 0,87. La fiabilidad es de 0,80.

Este instrumento ha sido usado ampliamente en nuestro país y ha demostrado buenas propiedades en adolescentes.

La fiabilidad de la Escala ha mostrado buenos niveles de consistencia interna y de estabilidad temporal tras los resultados obtenidos, en consecuencia, con anteriores estudios (Rosenberg, 1989).

### ***ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje)***

El cuestionario ACRA fue desarrollado por José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico, investigadores de la Universidad de Valladolid (España), en 1994; su propósito es identificar las estrategias usadas más frecuentes por los estudiantes cuando tratan de comprender la información contenida en diferentes materiales de lectura. Su denominación, la sigla ACRA, corresponde precisamente a las iniciales de las cuatro escalas que refieren a otros tantos procesos cognitivos y no cognitivos en torno de las cuales se

definen las estrategias de aprendizaje. Ellos son: adquisición de la información, codificación o almacenamiento, recuperación o evocación y apoyo al procesamiento de la información.

Su administración puede ser individual o colectiva, su tiempo es ilimitado.

El ámbito propio de aplicación es el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años). No obstante, ese ámbito puede ser ampliado a edades superiores, incluidas las universidades.

Admitida la hipótesis de que los principales procesos cognitivos de procesamiento de información, son los de adquisición, codificación y recuperación, las estrategias cognitivas de aprendizajes pueden ser definidas como secuencias integradas de procesamientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o de la información (Nisbett y Shucksmith, 1987).

El cerebro funciona como si fuera la condición de tres procesos cognitivos básicos: adquisición, codificación y de recuperación. Por otra parte, el pleno rendimiento del sistema cognitivo requiere la colaboración de otros procesos de naturaleza meta cognitiva, a los que Dansereau denomina de apoyo.

Por proceso cognitivo entendemos aquella actividad cerebral encargada de transformar, transportar, reducir, coordinar, recuperar, o utilizar una representación mental del mundo.

A partir de los conocimientos disponibles sobre tales procesos cognitivos, se puede deducir estrategias de procesamiento o estrategias cognitivas para su manipulación (control y dirección). Es decir, procedimientos, que permitan optimizar, enseñar, prevenir y o corregir su adecuado funcionamiento. Estos procedimientos mentales u estrategias de manejo, a las que suelen denominarse micro estrategias, tácticas e aprendizaje o estrategias de estudio, suelen ser publicadas o privadamente observables por contraposición a los procesos que son constructos inferidos.

Este es el marco teórico que ha orientado y guiado el proceso de construcción de las ACRA.

Es posible identificar mediante la aplicación de las ACRA el nivel de procesamiento con el que habitualmente un estudiante lleva a cabo sus tareas de aprendizaje; aquel puede ir de un procesamiento superficial hasta un procesamiento profundo, esencialmente dirigido al significado, a la comprensión de la información.

## Descripción de escalas

### Escala de Estrategias de Adquisición de la Información

El primer paso para adquirir información es “atender”, por lo tanto, los procesos atencionales son los que seleccionan, transforman y transmiten la información desde el

ambiente al registro sensorial. Luego los procesos de repetición en interacción con los atencionales llevan la información del registro sensorial a la MCP (memoria a corto plazo). En la adquisición hay dos tipos de estrategias: 1) las que dirigen los procesos atencionales para deducir la información relevante y 2) las de repetición. Dentro de las primeras se encuentran las de exploración, que se utilizan cuando la base de conocimientos previa sobre el material que se va a aprender es buena y los objetivos de aprendizaje no están claros. La técnica consiste en leer superficial e intermitente el material verbal completo, pero centrarse en lo relevante. Las estrategias de fragmentación se usan cuando el objetivo de aprendizaje es claro, los materiales a aprender están bien organizados, en este caso se usan técnicas como el subrayado lineal, idiosincrático y epigrafiado. Por otra parte, las estrategias de repetición tienen la función de pasar la información a la memoria a largo plazo, ellas son repaso en voz alta, reiterado y mental.

#### *Escala de Estrategias de Codificación de la Información*

Son procesos utilizados para pasar la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. La elaboración parcial y profunda y la organización, conectan los conocimientos previos integrándolos en estructuras de conocimientos más amplias o de “base cognitiva”. Hay varios tipos de estrategias de codificación: 1) nemotecnias; elaboraciones y organizaciones de la información, en grado creciente de complejidad. 2) Las segundas le confieren mayor nivel de significación a la información. Las estrategias de nemotezación realizan una codificación más superficial de la información. Son las rimas, palabras claves, etc. Las estrategias de elaboración también tienen un nivel de elaboración más simple que realiza la asociación intramaterial a aprender (relaciones, imágenes, metáforas, etc.) y las profundas como las aplicaciones, auto preguntas y parafraseado. Finalmente, las estrategias de organización hacen que el conocimiento sea más significativo y más manejable por el alumno. En este grupo se encuentran los agrupamientos (resúmenes y otros), secuencias, mapas (mapas conceptuales) y diagramas (matrices cartesianas, diagramas, etc.).

#### *Escala de Estrategias de Recuperación de la Información*

Son las que recuperan los conocimientos de la memoria a largo plazo, el conocimiento almacenado. Son de dos tipos: las de búsqueda y las de generación de respuestas. Las primeras dependen a la organización de la información en la memoria producto de las estrategias de codificación previamente utilizadas. Las estrategias de búsqueda se dividen a su vez en búsqueda de codificaciones (metáforas, mapas, etc.) e indicios (claves, conjuntos,

etc.). Las estrategias de generación de respuestas, garantizan la adaptación positiva de una conducta. Dentro del grupo de planificación de respuestas son ejemplos: la libre asociación y la ordenación. En la respuesta escrita se usa la redacción, hacer, aplicar.

#### *Escala de Estrategias de Apoyo a la Información*

Las estrategias de apoyo ayudan y potencian las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de la información. Aumentan su rendimiento a través de la motivación, autoestima, control de situaciones de conflicto. Se dividen en: estrategias meta-cognitivas, afectivas y sociales. Las meta-cognitivas que hacen que el alumno realice el aprendizaje del principio al fin, que cumpla con sus objetivos, que controle el grado en que lo va adquiriendo y que sea capaz de modificarlo si no está siendo adecuado; son ejemplos el autoconocimiento y el automanejo de la planificación de su aprendizaje, la regulación y evaluación. Las estrategias afectivas son muy importantes porque tienen que ver sobre cómo el estado anímico del alumno puede estar afectando el aprendizaje del alumno. Son estrategias de este tipo las auto-instrucciones, autocontrol, contra-distractores; sirven para controlar la ansiedad, la autoestima, la auto-eficacia, etc. Por otro lado, las estrategias sociales se utilizan para evaluar como los estudiantes pueden evitar conflictos, ayudar, etc. Asimismo, las estrategias motivacionales son de suma importancia en el déficit educativo que se vive en la actualidad; la motivación puede ser intrínseca, extrínseca y de escape.

#### Rendimiento Académico

En cuanto al Rendimiento Académico se recolectó el promedio general de notas que obtuvieron los estudiantes en el primer trimestre del ciclo lectivo 2017. Este promedio considera tres asignaturas, las cuales son, matemática, literatura e historia del currículum vigente.

#### ***Procedimientos de recolección de datos***

Para la recolección de datos se solicitó, a través de una nota, la autorización correspondiente a las autoridades de la institución educativa explicando en qué consistiría la investigación científica y las características que deberían tener los participantes de la muestra (sexo y edad), adjuntando los instrumentos a aplicar. A través de un consentimiento informado se solicitó la autorización al padre, madre o tutor del adolescente para participar de dicha investigación, aclarando que la participación sería anónima y voluntaria.

La investigación fue realizada a los alumnos de cuarto, quinto y sexto año de la escuela secundaria.

En primer lugar, nos presentamos, explicamos el motivo por el cual íbamos a tomar esas pruebas y agradecemos a los alumnos por su predisposición.

En segundo lugar, dimos una breve explicación de las escalas y como debían ser realizarlas. Comenzaron con la escala de Autoestima de Rosenberg y luego siguieron con la de estrategias de aprendizaje ACRA.

Por lo que se refiere a los alumnos, su estado de ánimo fue cambiante, al principio estaban entusiasmados y con ganas de hacer la actividad. Pasando los minutos, su entusiasmo disminuyó, ya que el hecho de realizar ambas escalas requería de una concentración y atención necesaria para poder completarlas.

Al mismo tiempo estaban contentos por poder ayudarnos, nadie se opuso a realizarlas y así todos concluyeron con la actividad.

El tiempo requerido para esto fueron cuarenta minutos aproximadamente por curso.

### ***Procedimiento de Análisis de datos***

Para el registro y análisis de los datos cuantitativos de las pruebas en este trabajo, se utilizó el programa SPSS (Statistical Packages for official Sciences, o paquete estadístico para Ciencias Sociales) versión 19 en español.

Los datos que se obtuvieron de la información recolectada se volcaron en forma cuantitativa a través de un informe. Se confeccionó la base de datos para el procesamiento de la información y se realizó un análisis descriptivo de las variables observadas en la muestra que incluye gráfico.

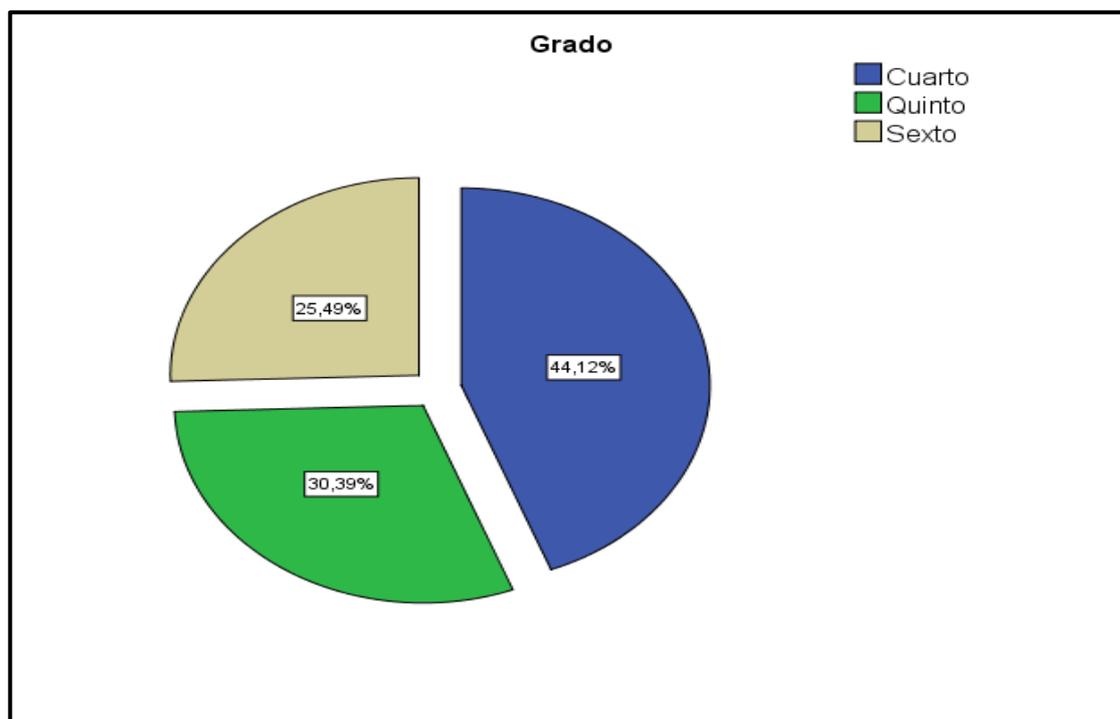
## Resultados

### *Descripción de la muestra*

En la presente investigación la muestra total estuvo constituida por 102 adolescentes, 45 de cuarto año, 31 de quinto año y 26 de sexto año (ver en tabla 1 y gráfico 1), que comprendían un rango de edad entre 16 y 18 años.

**Tabla 1 (Descripción según el grado)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido Cuarto	45	44,1	44,1
Quinto	31	30,4	74,5
Sexto	26	25,5	100,0
Total	102	100,0	



**Figura 1.**

### Descripción de las categorías de autoestima

Con respecto al primer objetivo general de la presente investigación, que fue “Evaluar autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en adolescentes de 16 a 18 años de edad”. Se midió la autoestima teniendo en cuenta la Escala de Autoestima de Rosenberg, la cual permite llegar a obtener un puntaje máximo de 40 puntos y un mínimo de 10 puntos. (ver en tabla 2 y grafico 2)

En dicha escala el puntaje medio fue de ME=28,71 DS=5,10 puntos y ubica al conjunto de los casos predominantemente en autoestima media-alta; lo cual se considera como una autoestima normal, no presentando problemas de autoestima graves.

Atendiendo a esto, se puede decir que, de los 102 sujetos de la muestra:

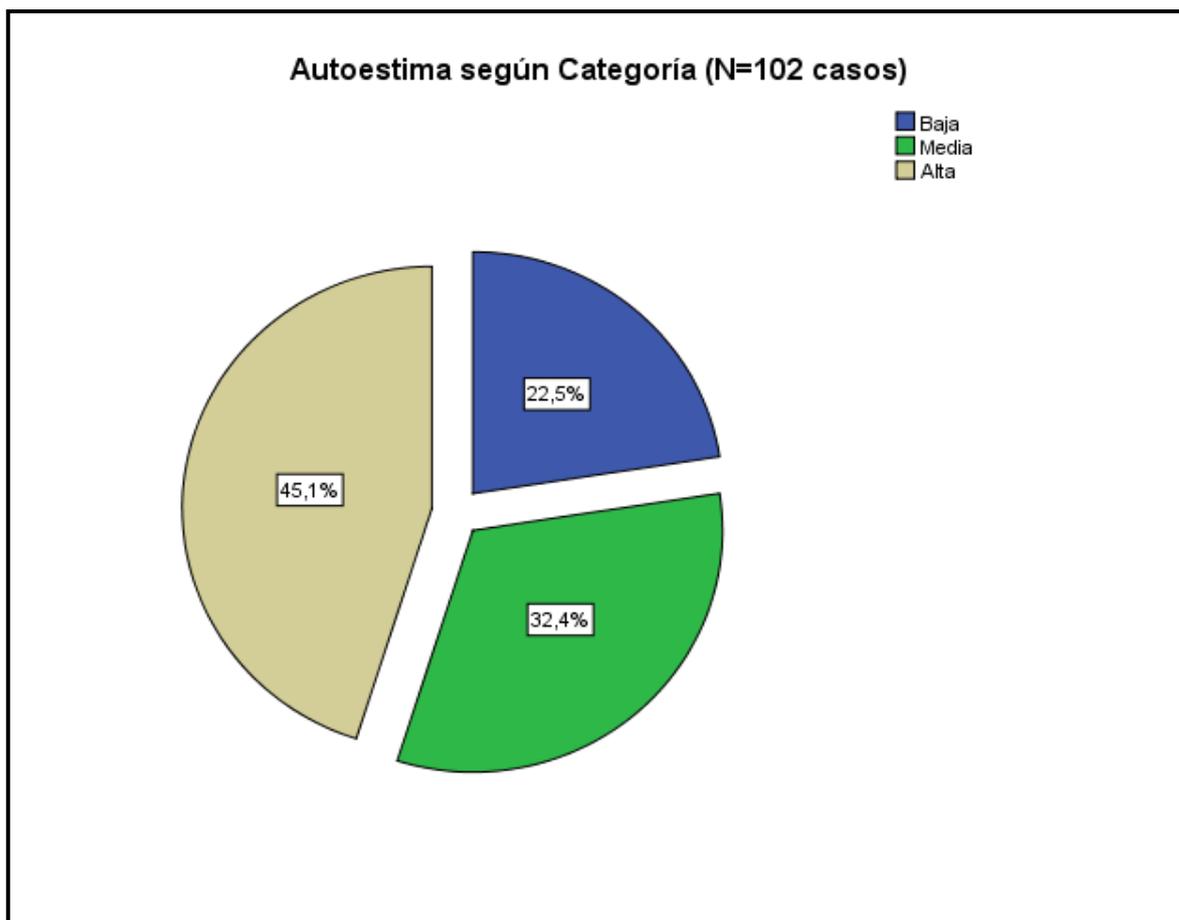
23 adolescentes puntuaron por debajo de los 25 puntos (**Autoestima baja**).

33 adolescentes puntuaron entre 26 y 29 puntos (**Autoestima media**).

46 adolescentes puntuaron por encima de los 30 puntos (**Autoestima elevada**).

***Tabla 2 Muestra de la autoestima según la categoría***

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Baja	23	22,5	22,5	22,5
Media	33	32,4	32,4	54,9
Alta	46	45,1	45,1	100,0
Total	102	100,0	100,0	



**Figura 2.**

### Descripción de las Estrategias de Aprendizaje

Teniendo en cuenta el objetivo específico número tres de dicha investigación, el cual fue “Investigar las estrategias de aprendizaje en adolescentes de 16 a 18 años de edad”, se midió con la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA). (ver tabla 3, 4 y grafico 3)

Los estadísticos descriptivos muestran la distribución de los resultados según los baremos percentílicos del ACRA.

Atendiendo a esto, se puede decir que de los 102 adolescentes de la muestra: las estrategias predominantes son **Adquisición de Información** ME=33,09 DS=28,36 y **Codificación de Información** ME=30,09 DS=27,22.

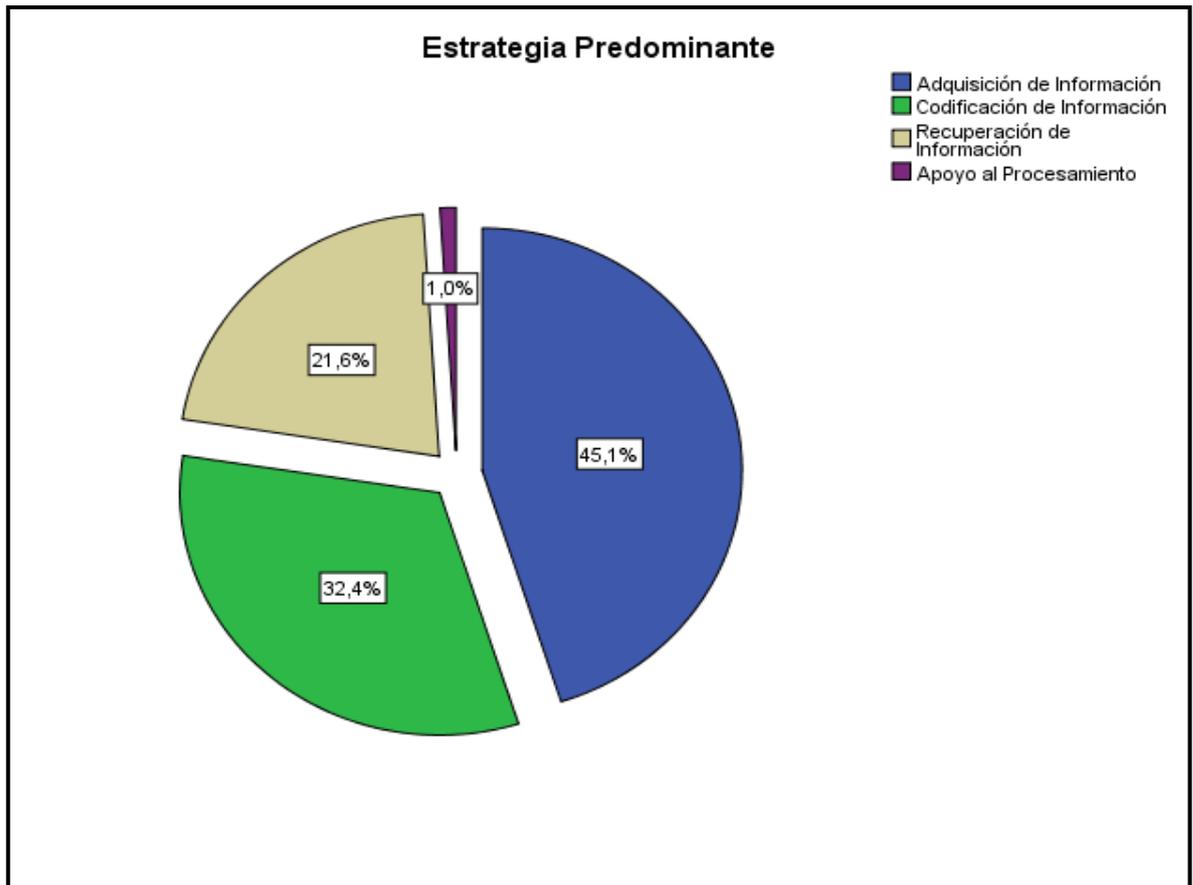
EA	% de casos bajo la media del ACRA	% de casos sobre la media del ACRA
Adquisición de Información	68,6%	31,4%
Codificación de Información	70,6%	29,4%
Recuperación de Información	84,3%	15,7%
Apoyo al Procesamiento	96,1%	3,9%

**Tabla 3.**

Analizando las estrategias de aprendizaje predominantes en los estudiantes los resultados se muestran a continuación:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido Adquisición de Información	46	45,1	45,1
Codificación de Información	33	32,4	77,5
Recuperación de Información	22	21,6	99,0
Apoyo al Procesamiento	1	1,0	100,0
Total	102	100,0	

**Tabla 4.**



**Figura 3.**

#### Descripción del Rendimiento Académico

Partiendo de que el primer objetivo general de esta investigación, fue “Evaluar autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en adolescentes de 16 a 18 años de edad”, se midió el rendimiento académico obteniendo el promedio general de notas de los estudiantes en el primer trimestre del ciclo lectivo 2017. (ver tabla 5 y grafico 4 y 5)

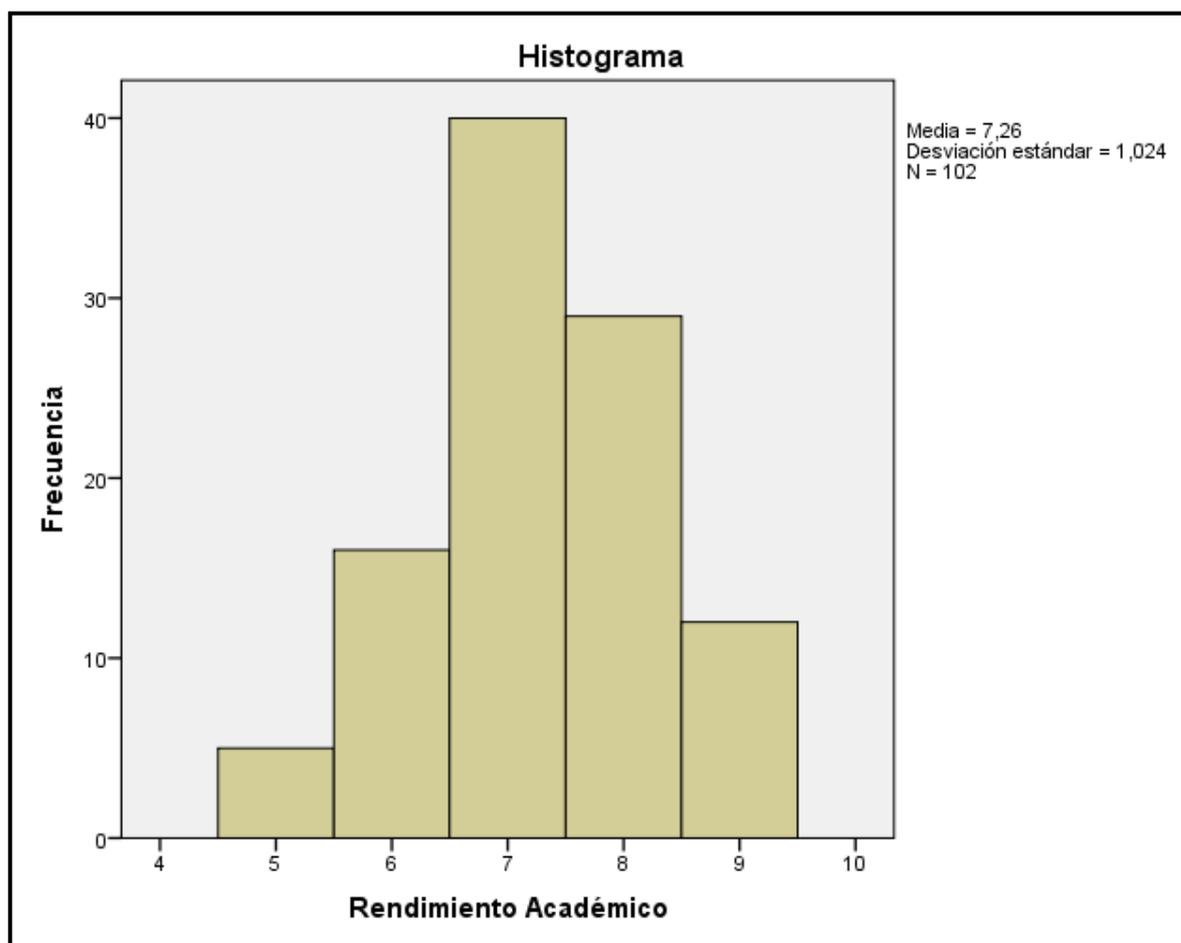
Este promedio considera tres asignaturas, las cuales son, matemática, literatura e historia.

La media de rendimiento académico se ubica en  $ME=7,26$   $DS=1,02$  y la asimetría negativa expresa que en general las notas son elevadas en el grupo de sujetos que compone la muestra.

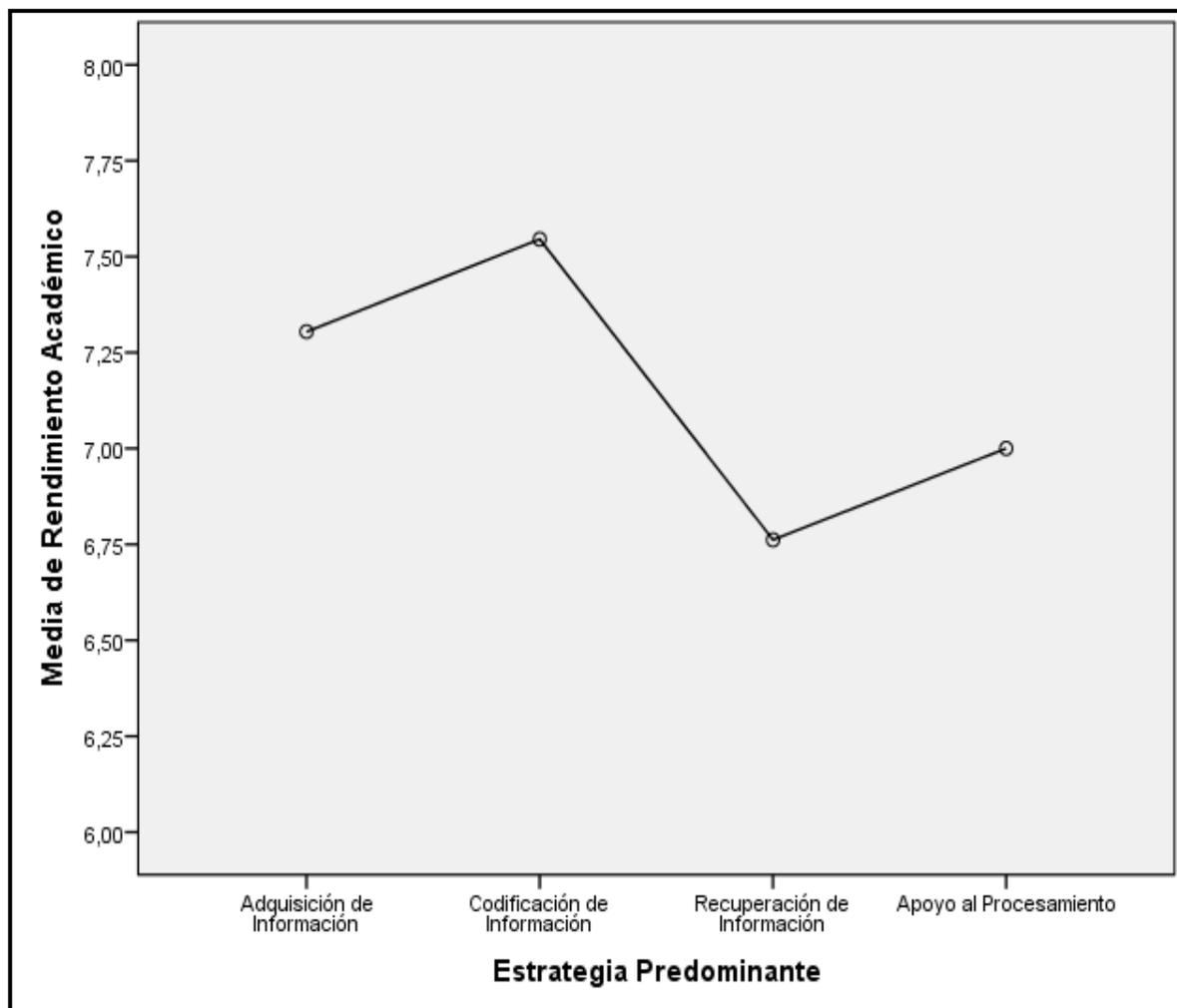
En la siguiente tabla se observa que tan solo un 20,6% tienen notas entre 5 y 6 puntos y el restante 79,4% tiene 7 o más.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	5	5	4,9	4,9
	6	16	15,7	20,6
	7	40	39,2	59,8
	8	29	28,4	88,2
	9	12	11,8	100,0
	Total	102	100,0	

**Tabla 5.**



**Figura 4.**



**Figura 5.**

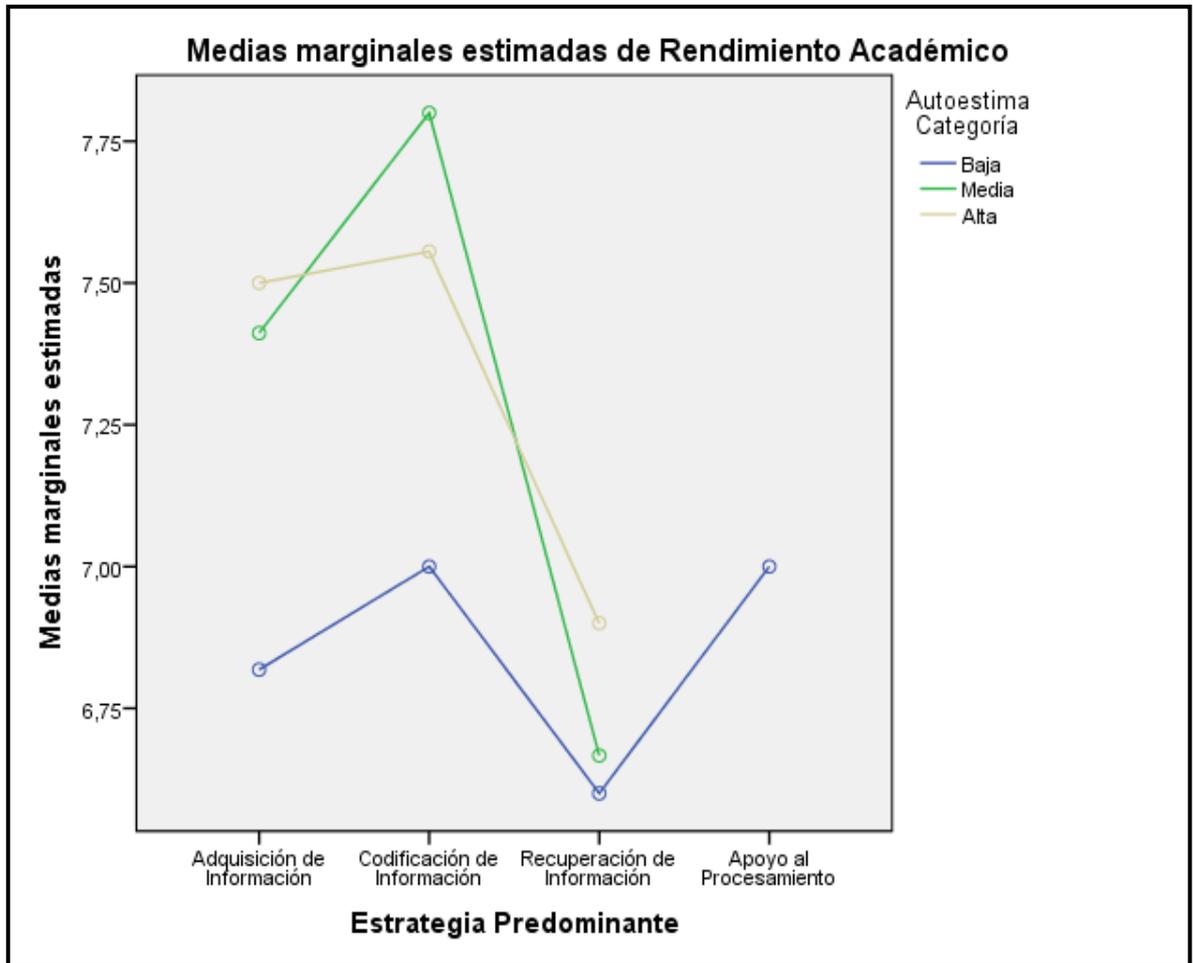
El gráfico muestra que quienes utilizan la estrategia de aprendizaje codificación de información tienen mejor promedio. Los que emplean recuperación de información, si bien se detectó que contribuye positivamente, son tan pocos los estudiantes que la utilizan esta estrategia que en el gráfico no refleja su incidencia en las notas. Finalmente, adquisición de información es un medio para alcanzar los resultados.

#### Análisis multivariado

##### Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y autoestima

El análisis multivariado de ANOVA muestra que las estrategias de aprendizaje inciden significativamente con el rendimiento escolar, no así la autoestima. En la interacción entre las estrategias y la autoestima si bien hay resultados diferenciales como pueden apreciarse en el gráfico, estos no alcanzan a ser determinantes estadísticamente. Las mejores

calificaciones se logran por quienes tienen autoestima media y apelan más a la estrategia de codificación de información. (ver gráfico 6)



*Figura 6.*

## Discusión, conclusiones, recomendaciones y limitaciones

### ***Discusiones***

Partiendo de que el objetivo general propuesto era “Conocer la relación entre autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en adolescentes de 16 a 18 años de edad de la escuela secundaria, se explicitaran a continuación los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Se pudo observar que en la escala de Autoestima de Rosenberg la mayoría no presenta problemas graves en relación a la autoestima, en cuanto un 45,1% de la muestra presenta autoestima alta, un 32,4% autoestima media y solo un 22,5% autoestima baja.

Teniendo en cuenta estos resultados, ya que los entrevistados estarían atravesando entre la etapa media y tardía de la adolescencia, se puede hacer mención de lo descrito anteriormente ya que algunas investigaciones coinciden en encontrar un decremento en la autoestima durante la adolescencia inicial, que tiende a recuperarse a lo largo de la adolescencia media y tardía. (Rosenberg,1986; Savin-Williams y Demo,1984, citados en Oliva y Parra Gimenez,2004).

Se podría decir que cuando las personas se proponen validar su aptitud, pueden encontrar motivación en el desafío de resultar exitosas, pero también pueden reaccionar de manera destructiva o autodestructiva ante posibles amenazas para desempeñar alguna tarea (Crocker, Park 2004).

Coincidiendo también con lo que expresa la autora María Luisa Naranjo Pereira (2007) en su investigación donde señala que la autoestima es un factor importante a considerar en la vida de las personas en general y en particular, en el tema del desempeño y de las actitudes hacia las actividades académicas de los estudiantes.

Resultados similares aportan (Martínez y Galán 2000) donde postulan que un factor importante refiere a las creencias del estudiante sobre su propia capacidad para similar los contenidos y alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje y rendimiento. También agregan como factor importante la creencia del estudiante sobre su posibilidad de tener mejores notas.

En cuanto a la escala Acra se observa notoriamente que la estrategia más utilizada es la de adquisición de información con un 45,1%, siguiendo la escala de codificación de información con un 32,4% y luego recuperación de la información con un 25,6% y disminuyendo significativamente el uso de la escala de apoyo al procesamiento con 1,0%. Se puede hacer mención de lo descrito anteriormente ya que algunas investigaciones coinciden con el objetivo de comprobar si existe una relación entre la obtención de altas

puntuaciones en autoestima y la selección y/o utilización de distintas estrategias de aprendizaje. Los resultados obtenidos muestran que no se evidencian relación significativa entre puntuaciones altas en autoestima y la utilización y/o selección de estrategias de aprendizaje. Gazquez José J., Pérez Ruiz María Isabel, Miras Francisco y Vicente Florencio de la Universidad de Almería, España y de la Universidad, de Extrema dura de España, (2006).

Por último, los resultados obtenidos de acuerdo al rendimiento académico se observa que tan solo un 20,6% tienen notas entre 5 y 6 puntos y el restante 79,4% tiene 7 o más; esto demuestra que en un promedio general los alumnos tienen un buen rendimiento y que sí existiría una relación con el empleo de estrategias y una autoestima media o alta.

Estudios sobre rendimiento académico plantean que cuando se trata de su evaluación y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benítez, Giménez y Oosicka, 2000).

Al hacer el análisis correlacional entre las variables rendimiento académico y estrategias de aprendizaje se encontró que la correlación de mayor significación estadística corresponde al empleo de la estrategia codificación de información. Los pocos estudiantes que aplican esta estrategia obtienen notas más altas. Le continúan en orden de importancia la estrategia de aprendizaje recuperación de información. También hay una correlación débil pero positiva con el empleo de la estrategia adquisición de información.

No se detectó correlación significativa entre apoyo al procesamiento y el rendimiento escolar, quizás por la baja utilización de esta estrategia.

Citando al autor de dicha escala donde explica que las estrategias de apoyo “apoyan, ayudan y potencian el rendimiento de las de adquisición (escala I), de las de codificación (escala II) y de las de recuperación (escala III), incrementando la motivación, la autoestima, la atención. (Gallego y Román, 1991).

Consideramos que la estrategia de apoyo al procesamiento se utiliza para poder poner en práctica las demás estrategias ya que coincidiendo con el autor, que para lograr un aprendizaje exitoso es imprescindible su identificación y correcto manejo. También refiere que dentro de esta estrategia el alumno debe utilizar su autoconocimiento acerca del qué hacer, por ejemplo, un mapa conceptual, pero además debe saber cómo hacerlo, cuando y porque hacerlo. Lo importante para el estudiante es saber cuándo utilizar una estrategia,

seleccionar la adecuada en cada momento y comprobar la eficacia de la estrategia utilizada. (Gallego y Román, 1991)

Es indudable que los factores sociales están presentes en el nivel de aspiración, expectativas de autoeficacia, motivación, etc. Incluso el grado de ansiedad/ relajación con que el alumno se pone a trabajar. Coincidiendo con lo que expresa el autor, donde postula que el uso de estrategia apoyo al procesamiento aumenta su rendimiento a través de la motivación y autoestima.

El estudiante también necesita disponer de otras estrategias de apoyo, las llamadas estrategias motivacionales. Es importante saber manejar un bagaje de estimulaciones (palabras, imágenes, fantasías, etc.) que aplicándoselas a sí mismo en el momento, lugar oportuno y la manera adecuada, le sirvan para activar, regular y mantener su conducta de estudio. (Gallego y Román, 1991).

Concuerdan con esto último los autores (De la Fuente, 1998, González, 1997, Luján, Hernández y Gracia, 1998) donde expresan que las estrategias de apoyo al aprendizaje aluden exclusivamente a variables de índole motivacional-afectiva.

Analizando la correlación entre rendimiento académico y autoestima, se muestra que existe una baja correlación entre ambas variables y las notas obtenidas que no resulta significativa estadísticamente. Tener mayor autoestima contribuye a una mejor nota dada la correlación positiva, pero esta asociación no es determinante estadísticamente.

### ***Conclusiones***

Según los resultados hallados, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- ✓ Los adolescentes de la muestra, obtuvieron en su mayoría, puntajes que demuestran que poseen autoestima elevada y media, y en menor cantidad autoestima baja.
- ✓ En cuanto a los resultados obtenidos por la escala ACRA la estrategia claramente más fue adquisición de información y la menos utilizada apoyo al procesamiento.
- ✓ Concluimos con que la estrategia de apoyo al procesamiento consiste en poder hacer una síntesis de lo que el alumno estudio, utilizando recursos como mapas conceptuales, resúmenes, esquemas, palabras claves, etc. Es por esto que se evidencia que los alumnos adquieren la información, pero no utilizan estas técnicas, de manera que si las utilizarían posiblemente su rendimiento seria mayor. Como así también la importancia de la motivación y la autoestima a la hora de utilizarla.

- ✓ En lo que respecta al rendimiento académico los alumnos poseen un promedio general de 7 puntos lo cual refleja un buen desempeño, es decir, entre mayor uso de estrategias de aprendizaje, mayor será el rendimiento escolar.
- ✓ El análisis de los resultados muestra que las estrategias de aprendizaje inciden significativamente con el rendimiento escolar.
- ✓ En la interacción entre las estrategias de aprendizaje y la autoestima, si bien hay resultados diferenciales como pueden apreciarse en el gráfico, estos no alcanzan a ser determinantes estadísticamente. Las mejores calificaciones se logran por quienes tienen autoestima media y apelan más a la estrategia de codificación de información.

En cuanto a las hipótesis planteadas en dicha investigación “Existe relación entre autoestima, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en adolescentes de 16 a 18 años de edad”, en esta misma se ha podido comprobar que sí hay una relación entre autoestima alta y media con el buen rendimiento académico, no así se pudo comprobar fehacientemente si existe una relación entre autoestima baja y bajas calificaciones ya que no se encontraron individuos con estas características.

La segunda hipótesis, “El uso de estrategias de aprendizaje favorece el rendimiento académico en los adolescentes de 16 a 18 años de edad” ha sido verificada, siendo esta comprobada en las mediciones realizadas.

Para finalizar creemos que los buenos resultados obtenidos podrían deberse a la obtención de respuestas según el comportamiento esperado. Es posible que la tendencia de deseabilidad social impregne muchas de las respuestas proporcionadas, de modo tal que los alumnos responden a lo que entienden que deberían responder más que aquello que realmente realizan cuando estudian.

### ***Recomendaciones***

- Comunicar los resultados a la institución como aportes para programas de tutorías, asesoramiento individual o grupal, acompañamiento al estudio.
- Sería interesante aplicar la muestra en el colegio de gestión privada de la ciudad y así comparar ambos resultados con los obtenidos en la escuela pública.

### **Limitaciones**

Una de las limitaciones con las que nos encontramos es que la escala de estrategias de aprendizaje ACRA requiere de demasiado tiempo para su aplicación, debido a que es muy extensa y si bien en un principio los alumnos comenzaron entusiasmados, luego fueron mostrando cansancio y desinterés por lo cual no lograron concluirla con la atención que requería.

Otra de las limitaciones es que la muestra fue intencional en la Ciudad de Cerrito solo con una de las instituciones de la localidad, lo cual limitó la generalización de los resultados porque no se evaluó a todos los adolescentes del lugar.

### Referencias bibliográficas

- ❖ Alfonso J. García, Marin, M. (2012). Autoestima como variable psicosocial predictora de la actividad física en personas mayores. *Revista de psicología del deporte*. Vol. 21. N. 1. Pp. 195-200.
- ❖ Antonio, J. Vazquez Morejon. Rosa Jimenez Garcia Boveda. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología* Vol. 22 N.2. Colegio oficial de psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla.
- ❖ Ausbel, E. 1989. “Psicología Educativa”. Ed. Trillas. México.
- ❖ Avanzini, G. 1982. “El Fracaso Escolar”. Ed. Barcelona. España.
- ❖ Baldeon, M. Jefferson, D. (2013). Influencias de la autoestima en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de primero de bachillerato del Colegio Consejo provincial del Pichinchin. Universidad Central del Ecuador.
- ❖ Beltrán, J. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- ❖ Benítez, M; Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico. Recuperado en: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>
- ❖ Berger, K. (2001). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. (4ed.). Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- ❖ Berger, C. Alamos, P. Milicic, N. Alacalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ❖ Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. México. Paidós.
- ❖ Broc Cavero, M, A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 18 N. 1.
- ❖ Broc Cavero, M, A. (2005). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. Universidad de Zaragoza.
- ❖ Cano García, F. y Justicia, F. (1993) *Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje*. *Revista de Psicología general y aplicada*, 46(1), 89-99.
- ❖ Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Recuperado en: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/c17.html>

- ❖ Castillo, G. (2006). El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor. Madrid, España: Pirámide.
- ❖ Cominetti, R; Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20 , The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- ❖ Correa, M. E. Castro, R. Fancy y Lira, R. h. (2003). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad del Bio-Bio. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 6. N. 3.
- ❖ Chang, Larry (2006). «Happiness/Contentment» (en ingles). Wisdom for the Soul (1ª edición). Gnosophia Publishers. p. 351.
- ❖ Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130 (3), 392-414.
- ❖ Delgado, A. A., Vargas, G.S., Salazar, S. V. (2007) Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de la ciudad de Valdivia (Tesisdoctoral Universidad Austral de Chile).
- ❖ Eccles, J. S., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment. *The development of achievement motivation*, 3, 238-331.
- ❖ Fernandez, M. Reinaldo, J. Moles, FG (2000). Motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento en alumnos universitarios.
- ❖ Fuertes, A., Carpintero, E., Martínez, J. L, Soriano, S. y Hernández, A. (1997). Factores predictores de la autoestima con los iguales y de la intimidad relacional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social* (12) Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=111843>
- ❖ Camarero, F.; Martín, F., & Herrero, J. Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 2000, vol. 12 (4), pp. 615-622.
- ❖ Gaeta González L., Galvenovskis Kasparane A. (2009). Asertividad: Un análisis teórico – empírico. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 14 (2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo>.
- ❖ Gázquez, J. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiante de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. España.

- ❖ Gerenni, Florencia. Fridman, Leila. (2015). El bullying y su vínculo con la personalidad, el rendimiento académico y la autoestima de los adolescentes. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- ❖ Guiselle, M, G, V. (2007). Factores asociados al rendimiento académico es estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista académica. Vol.31 N.1.
- ❖ Grifa, M. C., Moreno, J. E. (2011). Claves para una psicología del desarrollo. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- ❖ Harter, S. Monsour, A. (1992). Development analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28 (2), 251.
- ❖ Harter, S. (1999). The construction of the self: A developmental perspective. Guilford Press.
- ❖ Hattie, J.; Biggs, J., & Purdie, N. Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 1996, vol. 66 (2), pp. 99-136.
- ❖ Hewif, J. P. (2002). The social construction of self-esteem. En S. J. Stryder y S. J. Lopez (2002) Handbook of positive psychology [Manual de Psicología Positiva] (135 – 147). Recuperado de: <https://books.google.com.ar/>
- ❖ Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21-48.
- ❖ Melina Enrique, Rafael Muñoz. (2014). El problema de la autoestima basado en la eficacia. Revista de la investigación de psicología social. Vol. 1 N.1. Universidad de Buenos Aires.
- ❖ Martínez Fernández, J. R. y Galán Moles, F. (2000). Motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento en alumnos universitarios. *Iberpsicología*, Vol.5.
- ❖ Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224.
- ❖ Maslow, A. (1990). La amplitud potencial de la naturaleza humana. México: Trillas.
- ❖ Massone, A. Gonzalez, G. (2004). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 6. N. 2.
- ❖ Melina Enrique. Rafael Muñoz. (2014). El problema de la autoestima basado en la eficacia. Revista de Investigación en Psicología Social Vol. 1. N. 1.
- ❖ Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GAÓ.

- ❖ Mruk, C. (2006). Self- Esteem Research, Theory, and Practice: Toward a Positive Psychology of self - Steem. Recuperado de: <https://books.google.com.ar/>.
- ❖ Naranjo Pereira, M, L. (2007). Reviste electrónica “actualidades investigativas en educación”. Costa Rica. M
- ❖ Naranjo Pereira, M, L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. Costa Rica.
- ❖ Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico, concepto investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre ciudad, eficacia y cambio en educación. Vol. 1. No. 2.
- ❖ Núñez Pérez, J, C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. Psicothema. Vol. 10. N. 1.
- ❖ Lemann, N. (1999). *The big test: The secret history of the american meritocracy*. New York: Ferrar, Straus & Giroux.
- ❖ James, W. (1890). *The principles of psychology*. NewYork: Holt.
- ❖ Joaquín Caso Niebla y Laura Hernández Guzmán (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. Revista Latinoamérica de psicología. Vol.39. N.3.
- ❖ José J.Gázquez, María del Carmen Pérez, María Isabel Ruíz, Francisco Miras y Florencio Vicente, Almería España, (2006). Estudio sobre “Las estrategias de aprendizajes en estudiantes de enseñanzas secundaria obligatoria y su relación con la autoestima”.
- ❖ Rice, Philip. (2000). Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura. Madrid. Pretice Hall.
- ❖ Rinaudo, M, C. González, F. (2002). Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico.
- ❖ Roman, S. y Gallego, R. (1994) *Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: T.E.A.
- ❖ Román, J. M. y S. Gallego. 1991. Escala de Estrategias de Procesamiento de Información. Universidad de Barcelona. III Congreso de Evaluación Psicológica.
- ❖ Román, J. M. y S. Gallego. 1997. ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje. Ed. TEA.Madrid.
- ❖ Rosenberg, M. (1965). La autoimagen del adolescente y la sociedad. Buenos Aires: Paidós (traducción de 1973).
- ❖ Rosenberg, C. (1981). Society and the adolescent self-image. Middeltoun,ct: Wesleyan University Press Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/>

- ❖ Papalia, D. E, Olds, S. W. Feldman, R. D. Lozano. E. W. M. (1998). *Psicología del desarrollo*. McGraw. Hill.
- ❖ Parra, A. (2004). *Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes*. Universidad de Barcelona.
- ❖ Piñero, L.J.; Rodríguez A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes*. Human Development Department. LCSHD Paper series No. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- ❖ Pizarro, R.; Crespo, N. (2000). *Inteligencia múltiple y aprendizajes escolares*. En red. Recuperado en: <http://www.uniacc.cl/talon/antiguos/talonaquiles5/tal5-1.htm>
- ❖ Schmeck, R.R. (1988) *Learning Strategies and Learnig Styles: Perspecti -ves on individual differences*. NewYork and London: Plenum Press.
- ❖ Serrano, A. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de la Personalidad*.
- ❖ *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 19.0)* [Software estadístico para Windows] IBM Company.
- ❖ William, J. (1890). *The principles of psychology*. Harvard UP: Cambridge.

## Anexos

### Instrumentos

#### *Escala de autoestima de Rosemberg*

#### ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

Este test tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de si misma. Por favor, conteste las siguientes frases con la respuesta que considere más apropiada.

- A. Muy de acuerdo
- B. De acuerdo
- C. En desacuerdo
- D. Muy en desacuerdo

	A	B	C	D
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 mi mismo/a.				
5. En general estoy satisfecho/a de mi 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 poder sentir más respeto por mi mismo.				
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				
10. A veces creo que no soy buena persona.				

# ACRA

## ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

### INSTRUCCIONES

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

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

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

**A: NUNCA O CASI NUNCA**

**B: ALGUNAS VECES**

**C: BASTANTES VECES**

**D: SIEMPRE O CASI SIEMPRE**

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación, marca en la hoja de respuesta la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas, siempre en tu opinión y del conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.

### **EJEMPLO**

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

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

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

**SI NO HAS ENTENDIDO BIEN LO QUE HAY QUE HACER, PREGUNTA AHORA Y SI LO HAS ENTENDIDO CORRECTAMENTE COMIENZA YA**

## ESCALA I

### ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...) algunos de ellos solo inteligibles por mí para realizar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, los subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes.
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativos, en los márgenes de libros, artículo, apuntes. De libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.

11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. Hechos durante el estudio.
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.
18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.
19. Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. Hechos al estudiar un tema.
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.

#### FIN DE LA ESCALA I

**COMPRUEBA QUE HAS  
CONTESTADO TODAS LAS  
CUESTIONES.**

## ESCALA II ESTRATEGIAS DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN

1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.
2. Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.
3. Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.
4. Busco la “estructura del texto”, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.
6. Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.

13. Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver como en una película aquello que me sugiere el tema.
14. Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (v.gr.:” los riñones funcionan como un filtro”)
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.
18. Procuero encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.
20. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído.
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.
24. Suelo tomar nota de las ideas del autor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en hoja aparte, pero con mis propias palabras.

## ESCALA II

### ESTRATEGIAS DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN

25. Procuero aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.

26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, bien en hojas aparte.

27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.

28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.

29. Al estudiar agrupo y/o clasifico los datos según criterios propios.

30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.

31. hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.

32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.

33. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.

34. Construyo Los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.

35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa- efecto, semejanzas diferencias, problema- solución, etc.

36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos, por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.

37. Si he de aprender conocimientos procedimentales hago diagramas de análogos a los utilizados en informática.

38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales o redes para relacionar los conceptos de un tema.

39. Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras-clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.

40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenido de estudio utilizo los diagramas cartesianos.

41. Al estudiar algunas cuestiones (ciencias, matemáticas, etc.) empleo diagramas en V para organizar las cuestiones clave de un problema, los métodos para resolverlo y las soluciones.

42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema y lección.

43. Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos o conceptos (como Tabla de elementos químicos, autores y obras de la Generación del 98, etc.)

44. Al fin de memorizar conjuntos de datos empleo la nemotecnia de los “loci”, es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.

45. Aprendo nombres o términos no familiares o abstractos elaborando una “palabra-clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.

46. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnias o conexiones artificiales (trucos tales como “acrósticos”, “acrónimos” o siglas)

**FIN DE LA ESCALA II**

**COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO  
TODAS LAS CUESTIONES.**

### ESCALA III

#### ESTRATEGIAS DE RECUPERACION DE INFORMACIÓN

1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.

2. Previamente a hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras- clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.

3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas..., mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.

4. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.

5. Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.

6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.

7. Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones (es decir, “conjuntos temáticos”) que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.

8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.

9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.

10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.

11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.

12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.

13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guion y finalmente lo desarrollo punto por punto.

14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno, y finalmente lo desarrollo punto por punto.

15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.

16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.

17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.

18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una “respuesta aproximada” haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.

**FIN DE LA ESCALA III  
COMPRUEBA QUE HAS  
CONTESTADO TODAS LAS  
CUESTIONES.**

## ESCALA IV ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO

1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...)

2. He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias.

3. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, paráfrasis...)

4. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.

5. He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.

6. Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.

7. Me he parado a reflexionar sobre como preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guion, completar el guion, redacción, presentación...)

8. Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para "aprender" cada tipo de material que tengo que estudiar.

9. En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van a ayudar a i las estrategias de "recordar" mejor lo aprendido.

10. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.

11. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.

12. Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.

13. dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.

14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces.

15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.

16. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.

17. Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.

18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.

19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.

### ESCALA IV (cont.)

20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoexplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.

21. Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.

22. Procuo que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.

23. Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.

24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.

25. En el trabajo me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.

26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.

27. Evito, o resuelvo mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.

28. Para superarme estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.

29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.

30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.

31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.

32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.

33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.

34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.

35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, reprensiones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.

**FIN DE LA ESCALA IV**

**COMPRUEBA QUE HAS  
CONTESTADO TODAS LAS  
CUESTIONES.**

## Cuestionario socio demográfico

Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Sexo: FEMENINO/MASCULINO

### ***Solicitud Consentimiento Informado***

Autorizo a mi hijo/a \_\_\_\_\_ a responder la “Escala de Autoestima de Rosenberg” y la “Escala de Estrategias de Aprendizaje” en colaboración de las estudiantes GUERRERO, RITA y SANGOY, MARIANA, quienes se encuentran realizando su tesis, la cual se titula “AUTOESTMA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DE 16 A 18 AÑOS DE EDAD”, para obtener la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina. Agradecemos su disposición, muchas gracias.

Firma y aclaración

## Salidas estadísticas Descriptivos

### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Percentil EA: Adquisición de Información	102	1	96	33,09	28,364
Percentil EA: Codificación de Información	102	1	97	30,09	27,223
Percentil EA: Recuperación de Información	102	1	99	23,26	22,960
Percentil EA: Apoyo al Procesamiento	102	1	99	9,29	15,615
N válido (por lista)	102				

### Estadísticos descriptivos

	Asimetría	
	Estadístico	Error estándar
Percentil EA: Adquisición de Información	,570	,239
Percentil EA: Codificación de Información	,688	,239
Percentil EA: Recuperación de Información	1,284	,239
Percentil EA: Apoyo al Procesamiento	3,496	,239
N válido (por lista)		

## Frecuencias

### Estadísticos

		Percentil EA: Recuperación de Información	Percentil EA: Apoyo al Procesamiento
N	Válido	102	102
	Perdidos	0	0
Moda		10	1
Rango		98	98
Mínimo		1	1
Máximo		99	99

## Tabla de frecuencia

Percentil EA: Recuperación de Información

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	14	13,7	13,7	13,7
	2	3	2,9	2,9	16,7
	3	1	1,0	1,0	17,6
	4	4	3,9	3,9	21,6
	5	7	6,9	6,9	28,4
	7	1	1,0	1,0	29,4
	10	16	15,7	15,7	45,1
	15	8	7,8	7,8	52,9
	20	11	10,8	10,8	63,7
	25	4	3,9	3,9	67,6
	30	4	3,9	3,9	71,6
	35	3	2,9	2,9	74,5
	37	1	1,0	1,0	75,5
	40	9	8,8	8,8	84,3
	50	1	1,0	1,0	85,3
	55	3	2,9	2,9	88,2
	60	6	5,9	5,9	94,1
	70	2	2,0	2,0	96,1
	75	1	1,0	1,0	97,1
	90	1	1,0	1,0	98,0
	91	1	1,0	1,0	99,0
	99	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

**Percentil EA: Apoyo al Procesamiento**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	30	29,4	29,4	29,4
	2	10	9,8	9,8	39,2
	3	8	7,8	7,8	47,1
	4	8	7,8	7,8	54,9
	5	10	9,8	9,8	64,7
	7	10	9,8	9,8	74,5
	9	1	1,0	1,0	75,5
	10	5	4,9	4,9	80,4
	15	3	2,9	2,9	83,3
	20	5	4,9	4,9	88,2
	25	5	4,9	4,9	93,1
	30	2	2,0	2,0	95,1
	35	1	1,0	1,0	96,1
	64	1	1,0	1,0	97,1
	65	1	1,0	1,0	98,0
	70	1	1,0	1,0	99,0
	99	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

**Frecuencias**

**Estadísticos**

		Percentil EA: Adquisición de Información	Percentil EA: Codificación de Información
N	Válido	102	102
	Perdidos	0	0
Media		33,09	30,09
Mediana		25,00	20,00
Desviación estándar		28,364	27,223
Rango		95	96
Mínimo		1	1
Máximo		96	97

## Tabla de frecuencia

Percentil EA: Adquisición de Información

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	12	11,8	11,8	11,8
	2	3	2,9	2,9	14,7
	3	3	2,9	2,9	17,6
	4	1	1,0	1,0	18,6
	5	4	3,9	3,9	22,5
	7	5	4,9	4,9	27,5
	10	7	6,9	6,9	34,3
	15	3	2,9	2,9	37,3
	20	11	10,8	10,8	48,0
	25	7	6,9	6,9	54,9
	30	3	2,9	2,9	57,8
	40	4	3,9	3,9	61,8
	45	7	6,9	6,9	68,6
	50	4	3,9	3,9	72,5
	55	3	2,9	2,9	75,5
	60	4	3,9	3,9	79,4
	65	6	5,9	5,9	85,3
	70	3	2,9	2,9	88,2
	75	4	3,9	3,9	92,2
	80	1	1,0	1,0	93,1
	85	3	2,9	2,9	96,1
	90	1	1,0	1,0	97,1
	93	1	1,0	1,0	98,0
	95	1	1,0	1,0	99,0
	96	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

**Percentil EA: Codificación de Información**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	13	12,7	12,7	12,7
	2	1	1,0	1,0	13,7
	3	3	2,9	2,9	16,7
	4	6	5,9	5,9	22,5
	5	6	5,9	5,9	28,4
	7	4	3,9	3,9	32,4
	10	6	5,9	5,9	38,2
	15	6	5,9	5,9	44,1
	20	8	7,8	7,8	52,0
	25	3	2,9	2,9	54,9
	30	5	4,9	4,9	59,8
	35	4	3,9	3,9	63,7
	40	3	2,9	2,9	66,7
	45	4	3,9	3,9	70,6
	50	6	5,9	5,9	76,5
	55	1	1,0	1,0	77,5
	60	9	8,8	8,8	86,3
	65	4	3,9	3,9	90,2
	70	1	1,0	1,0	91,2
	75	1	1,0	1,0	92,2
	80	4	3,9	3,9	96,1
	85	1	1,0	1,0	97,1
	93	2	2,0	2,0	99,0
	97	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

**Frecuencias**

**Estadísticos**

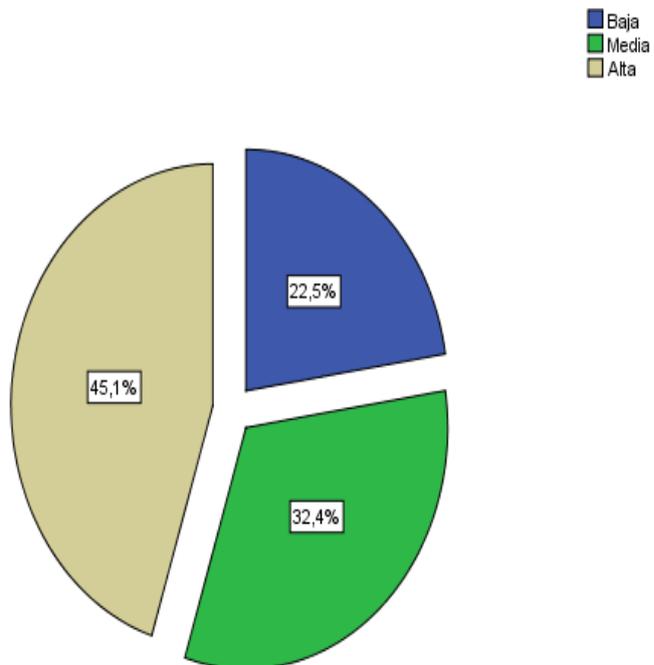
Autoestima Categoría

N	Válido	102
	Perdidos	0

**Autoestima Categoría**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja	23	22,5	22,5	22,5
	Media	33	32,4	32,4	54,9
	Alta	46	45,1	45,1	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

**Autoestima según Categoría (N=102 casos)**



## Descriptivos

### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Autoestima Puntaje	102	15	51	28,71	5,102
N válido (por lista)	102				

### Estadísticos descriptivos

	Asimetría	
	Estadístico	Error estándar
Autoestima Puntaje	,256	,239
N válido (por lista)		

## Descriptivos

### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Rendimiento Académico	102	5	9	7,26	1,024
N válido (por lista)	102				

### Estadísticos descriptivos

	Asimetría	
	Estadístico	Error estándar
Rendimiento Académico	-,160	,239
N válido (por lista)		

## Frecuencias

### Estadísticos

Rendimiento Académico

N	Válido	102
	Perdidos	0
Moda		7
Rango		4
Mínimo		5
Máximo		9

### Rendimiento Académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	5	4,9	4,9	4,9
	6	16	15,7	15,7	20,6
	7	40	39,2	39,2	59,8
	8	29	28,4	28,4	88,2
	9	12	11,8	11,8	100,0
Total		102	100,0	100,0	

### Correlaciones

#### Correlaciones

		Percentil EA: Adquisición de Información	Percentil EA: Recuperación de Información	Percentil EA: Codificación de Información
Percentil EA: Adquisición de Información	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  102	,272 ,006 102	,293 ,003 102
Percentil EA: Recuperación de Información	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,272 ,006 102	1  102	,647 ,000 102
Percentil EA: Codificación de Información	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,293 ,003 102	,647 ,000 102	1  102
Percentil EA: Apoyo al Procesamiento	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,291 ,003 102	,400 ,000 102	,416 ,000 102
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,215 ,030 102	,315 ,001 102	,400 ,000 102

		Percentil EA: Apoyo al Procesamiento	Rendimiento Académico
Percentil EA: Adquisición de Información	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,291 ,003 102	,215 ,030 102
Percentil EA: Recuperación de Información	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,400 ,000 102	,315 ,001 102
Percentil EA: Codificación de Información	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,416 ,000 102	,400 ,000 102
Percentil EA: Apoyo al Procesamiento	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  102	,190 ,056 102
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,190 ,056 102	1  102

## Correlaciones

### Correlaciones

		Autoestima Puntaje	Rendimiento Académico
Autoestima Puntaje	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  102	,106 ,289 102
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,106 ,289 102	1  102

## Frecuencia

### Estadísticos

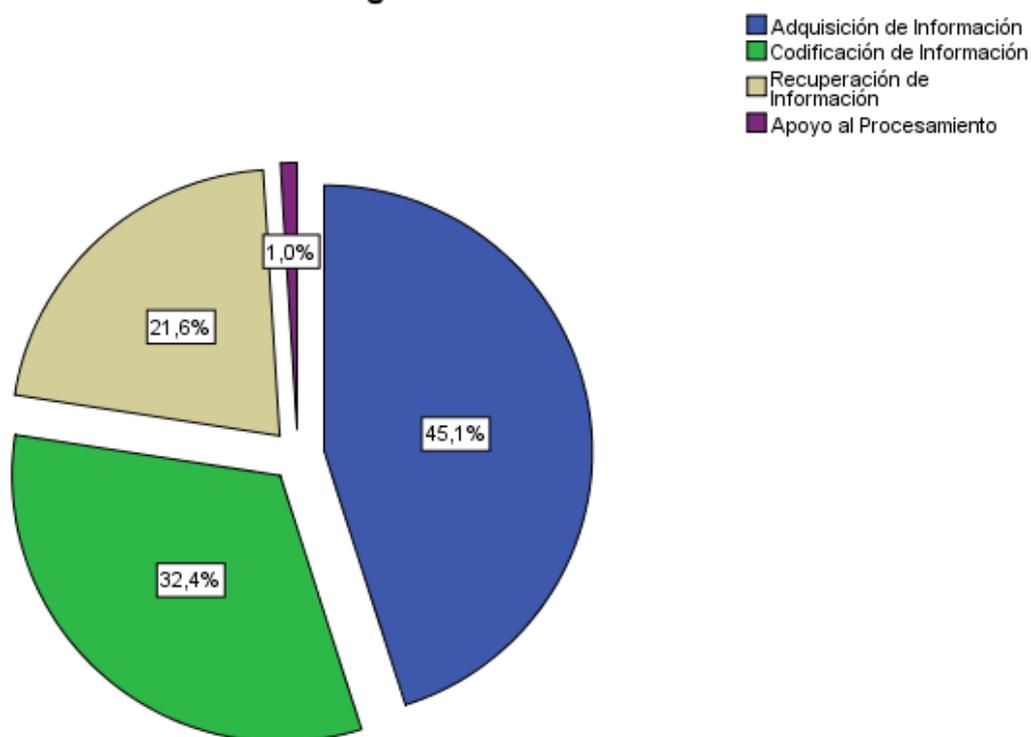
Estrategia Predominante

N	Válido	102
	Perdidos	0

### Estrategia Predominante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Adquisición de Información	46	45,1	45,1	45,1
	Codificación de Información	33	32,4	32,4	77,5
	Recuperación de Información	22	21,6	21,6	99,0
	Apoyo al Procesamiento	1	1,0	1,0	100,0
Total		102	100,0	100,0	

### Estrategia Predominante



## Unidireccional

### Descriptivos

#### Rendimiento Académico

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media	
					Límite inferior	Límite superior
Baja	23	6,83	1,029	,215	6,38	7,27

Media	33	7,39	1,029	,179	7,03	7,76
Alta	46	7,39	,977	,144	7,10	7,68
Total	102	7,26	1,024	,101	7,06	7,47

### Descriptivos

Rendimiento Académico

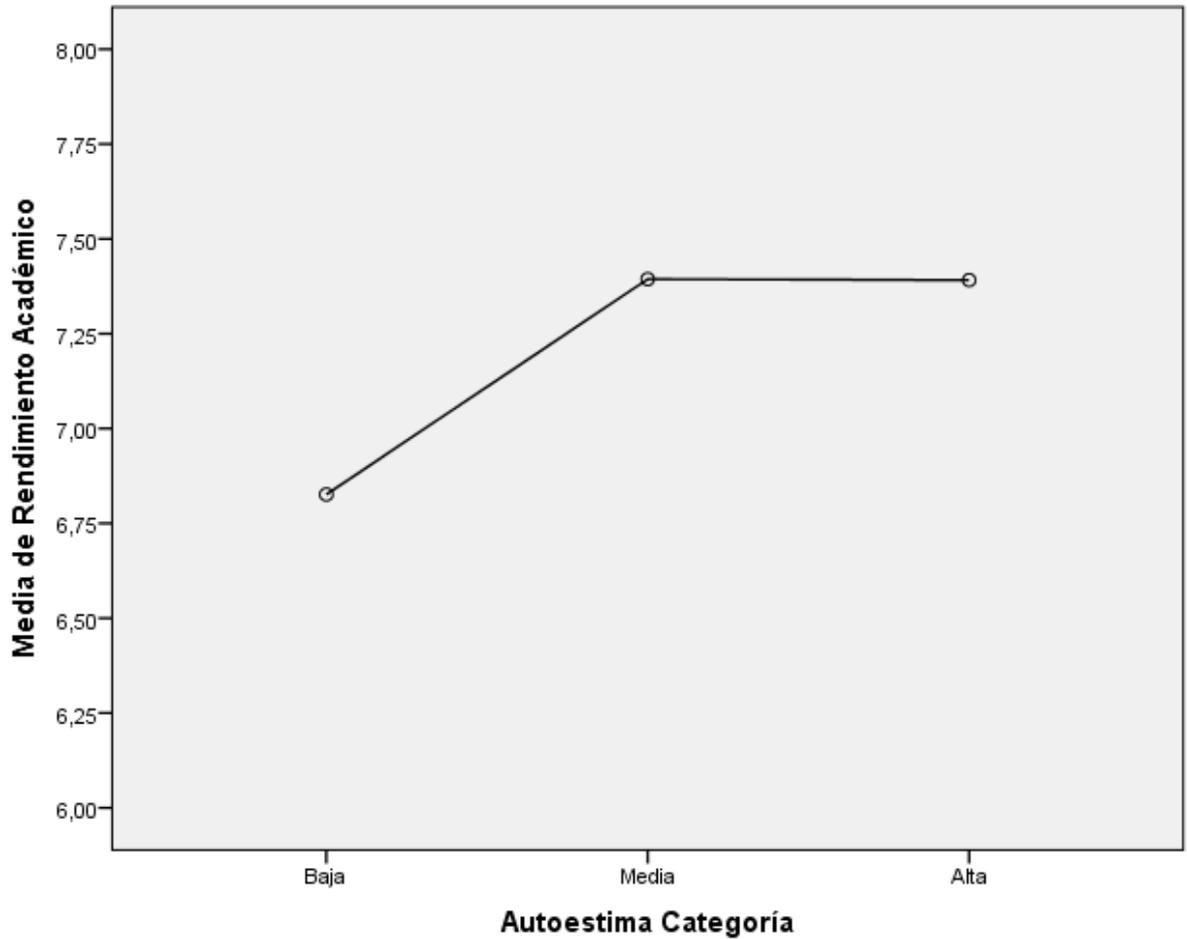
	Mínimo	Máximo
Baja	5	8
Media	5	9
Alta	5	9
Total	5	9

### ANOVA

Rendimiento Académico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	5,713	2	2,857	2,824	,064
Dentro de grupos	100,140	99	1,012		
Total	105,853	101			

### Gráficos de medias



## Unidireccional

### Descriptivos

Rendimiento Académico

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media
					Límite inferior
Adquisición de Información	46	7,30	,963	,142	7,02
Codificación de Información	33	7,55	,971	,169	7,20
Recuperación de Información	21	6,76	1,136	,248	6,24
Apoyo al Procesamiento	2	7,00	,000	,000	7,00
Total	102	7,26	1,024	,101	7,06

### Descriptivos

#### Rendimiento Académico

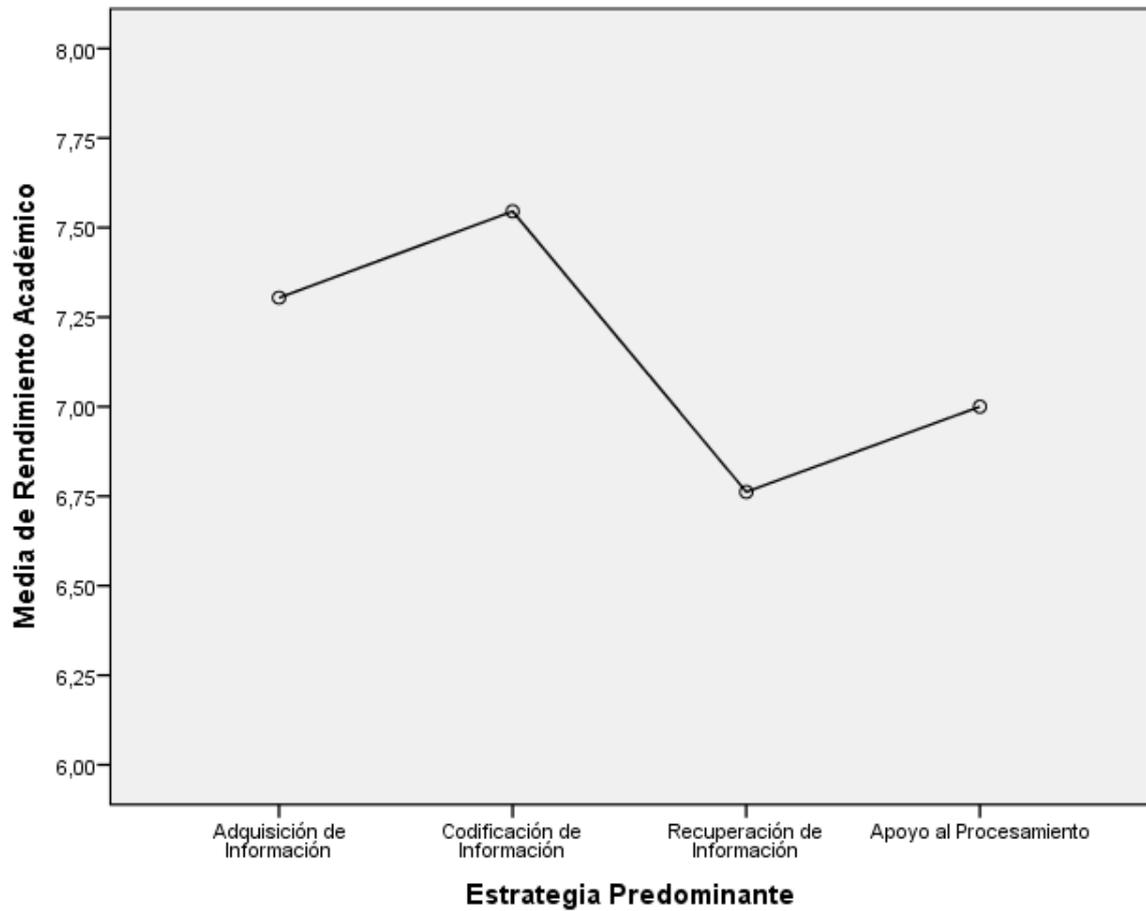
	95% del intervalo de confianza para la media	Mínimo	Máximo
	Límite superior		
Adquisición de Información	7,59	5	9
Codificación de Información	7,89	5	9
Recuperación de Información	7,28	5	9
Apoyo al Procesamiento	7,00	7	7
Total	7,47	5	9

### ANOVA

#### Rendimiento Académico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	8,122	3	2,707	2,715	,049
Dentro de grupos	97,730	98	,997		
Total	105,853	101			

### Gráficos de medias



### Análisis univariado de varianza

#### Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Estrategia Predominante	1	Adquisición de Información	46
	2	Codificación de Información	33
	3	Recuperación de Información	21
	4	Apoyo al Procesamiento	2
Autoestima Categoría	1	Baja	23
	2	Media	33

### Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Rendimiento Académico

Origen	Tipo I de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	14,121	9	1,569	1,574	,135
Interceptación	5383,147	1	5383,147	5398,887	,000
EAPredominante	8,122	3	2,707	2,715	,049
Autoestima_Cat	4,807	2	2,403	2,410	,095
EAPredominante *	1,192	4	,298	,299	,878
Autoestima_Cat					
Error	91,732	92	,997		
Total	5489,000	102			
Total corregido	105,853	101			

### Pruebas post hoc-Estrategia Predominante

#### Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Rendimiento Académico

Scheffe

(I) Estrategia Predominante	(J) Estrategia Predominante	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
Adquisición de Información	Codificación de Información	-,24	,228	,772
	Recuperación de Información	,54	,263	,242
	Apoyo al Procesamiento	,30	,721	,981
Codificación de Información	Adquisición de Información	,24	,228	,772
	Recuperación de Información	,78	,279	,055
	Apoyo al Procesamiento	,55	,727	,905
Recuperación de Información	Adquisición de Información	-,54	,263	,242
	Codificación de Información	-,78	,279	,055
	Apoyo al Procesamiento	-,24	,739	,991
Apoyo al Procesamiento	Adquisición de Información	-,30	,721	,981
	Codificación de Información	-,55	,727	,905

Recuperación de Información	,24	,739	,991
-----------------------------	-----	------	------

### Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Rendimiento Académico

Scheffe

		Intervalo de confianza al 95%	
(I) Estrategia Predominante	(J) Estrategia Predominante	Límite inferior	Límite superior
Adquisición de Información	Codificación de Información	-,89	,41
	Recuperación de Información	-,21	1,29
	Apoyo al Procesamiento	-1,75	2,36
Codificación de Información	Adquisición de Información	-,41	,89
	Recuperación de Información	-,01	1,58
	Apoyo al Procesamiento	-1,53	2,62
Recuperación de Información	Adquisición de Información	-1,29	,21
	Codificación de Información	-1,58	,01
	Apoyo al Procesamiento	-2,34	1,87
Apoyo al Procesamiento	Adquisición de Información	-2,36	1,75
	Codificación de Información	-2,62	1,53
	Recuperación de Información	-1,87	2,34

### Subconjuntos homogéneos

#### Rendimiento Académico

Scheffe

Estrategia Predominante	N	Subconjunto
		1
Recuperación de Información	21	6,76
Apoyo al Procesamiento	2	7,00
Adquisición de Información	46	7,30
Codificación de Información	33	7,55
Sig.		,564

### Autoestima Categoría

#### Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Rendimiento Académico

Scheffe

(I) Autoestima Categoría	(J) Autoestima Categoría	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
Baja	Media	-,57	,271	,118

	Alta		-,57	,255	,091
Media	Baja		,57	,271	,118
	Alta		,00	,228	1,000
Alta	Baja		,57	,255	,091
	Media		,00	,228	1,000

### Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Rendimiento Académico

Scheffe

		Intervalo de confianza al 95%	
(I) Autoestima Categoría	(J) Autoestima Categoría	Límite inferior	Límite superior
Baja	Media	-1,24	,11
	Alta	-1,20	,07
Media	Baja	-,11	1,24
	Alta	-,56	,57
Alta	Baja	-,07	1,20
	Media	-,57	,56

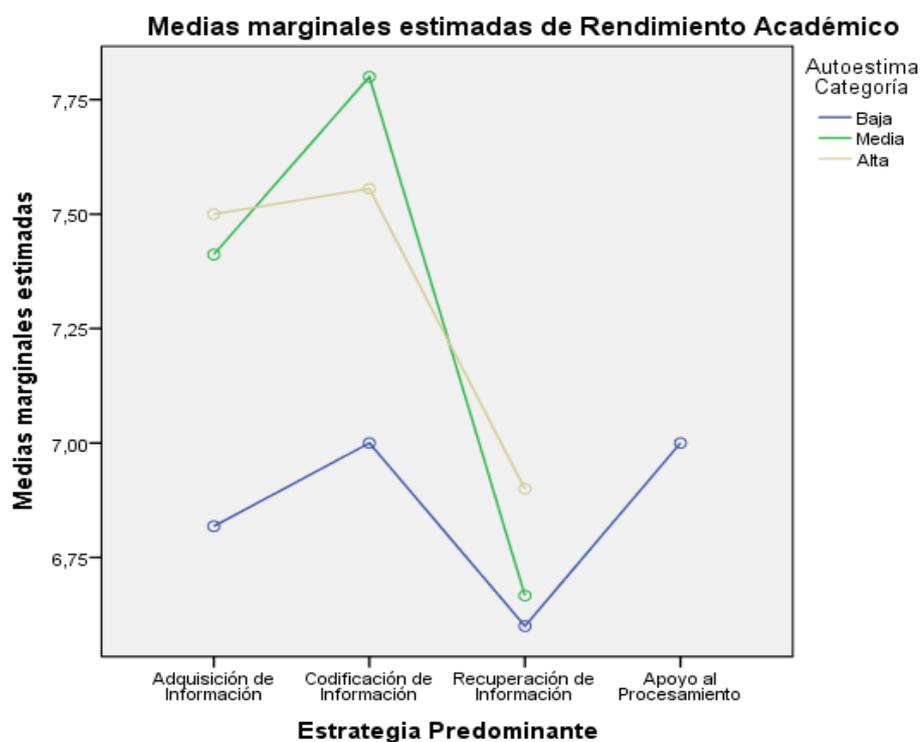
### Subconjuntos homogéneos

Rendimiento Académico

Scheffe

Autoestima Categoría	N	Subconjunto
		1
Baja	23	6,83
Alta	46	7,39
Media	33	7,39
Sig.		,084

## Gráficos de perfil



## Frecuencias

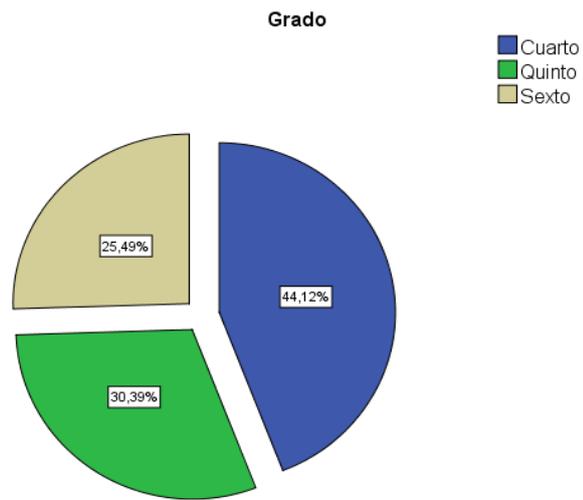
### Estadísticos

Año

N	Válido	102
	Perdidos	0

Año

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuarto	45	44,1	44,1	44,1
	Quinto	31	30,4	30,4	74,5
	Sexto	26	25,5	25,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	



## Frecuencias

