

Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Study of Self-Perception and Learning Styles as Factors Associated with Academic Performance in College Students.

Juan Miguel Bolívar López
Universidad Simón Bolívar
juanbolivar@usb.ve

Freddy Rojas Velásquez
Universidad Simón Bolívar
frojas@usb.ve

Resumen

Los estudiantes que inician estudios universitarios, se sumergen en una nueva etapa académica totalmente desconocida. Las variables tradicionales que conforman sus estudios anteriores irrumpen de manera diferente. Por un lado, cambia la forma como adquirirían sus conocimientos, las exigencias son mayores y el contenido es más denso, de ahí la necesidad de ajustar o incorporar nuevas estrategias de aprendizaje. Por el otro, por tratarse de adolescente enfrentados a un cambio educativo sustancial, algunos factores asociados a la personalidad, como lo es la forma como ellos se perciben, podría afectar su rendimiento académico. En tal sentido, la investigación se planteó como objetivo indagar si existe alguna relación entre los cambios en los estilos de aprendizaje y el autoconcepto con el rendimiento académico de los que inician estudios universitarios. De una población a 205 estudiantes que ingresaron al Ciclo de Iniciación Universitaria de la USB, se les aplicó un cuestionario de estilos de aprendizaje y de autoconcepto, en dos momentos, luego, se relacionaron, con el índice académico al finalizar un lapso académico. Se concluyó que los que cambiaron en los estilos de aprendizaje se vieron favorecidos en su rendimiento académico; en lo que respecta al autoconcepto el rendimiento puede o no ser satisfactorio.

Palabras claves

Estilos de aprendizaje, autoconcepto, rendimiento académico.

Abstract

The changes in students entering college, especially concerning learning style and the way they perceive themselves, seem to be related to performance. They set a goal to investigate whether a relationship exists between changes in learning styles and self-concept to academic performance of those who start college. From a population of 205 students who entered the University Initiation Cycle of USB, we applied the learning styles questionnaire and self-concept, at two different times, these questionnaires were associated with the academic index at the end of their academic period. It was concluded that those who changed in learning styles were favored in their academic performance. In relation to self performance may or may not be satisfactory.

Keywords

Learning styles, Self-concept, Academic achievement.

Introducción

El aprendizaje humano es un fenómeno complejo. En cada persona se llevan a cabo múltiples procesos cognoscitivos al momento de aprehender un nuevo conocimiento. Se trata de técnicas, inventivas, iniciativas intelectuales que enriquecen los esquemas mentales.

Durante el siglo XX, diferentes paradigmas teóricos han intentado explicar, con fundamentos sólidos, cómo ocurre el aprendizaje humano. En general coinciden que el proceso de maduración cognoscitivo está asociado a una forma particular que ocurre en cada persona. Se trata pues de una manera, una forma de comportamiento intelectual dinámica, que se perfecciona durante procesos epistemológicos. Es eso lo que algunos estudiosos definen, con matices, como estilos personales que se desarrolla en cada ser humano.

Al hablar de estilos de aprendizaje, el concepto se refiere a los distintos modelos propuestos que se han generado para explicar la manera en que la persona aprende. En general, cada ser humano responde a una forma particular y predominante de aprendizaje que le permite interrelacionarse con su ambiente y que implica aspectos cognitivos referentes a la personalidad; es decir, características fisiológicas y psicológicas, que los diferencian unos de otros. A la hora de aprender, cada uno lo hace de manera distinta y organiza el proceso de acuerdo a la forma como asimilan los contenidos que estudian.

En definitiva, cada persona aprende con su propio estilo, utilizan distintas estrategias, aprende a diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia. Aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema (Cazau, 2004).

El hecho de responder a un modo particular y predominante de aprendizaje le permite interrelacionarse con su ambiente; es decir, poseer un estilo de aprendizaje, el cual trata de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables que explica cómo perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1997); es decir, “cómo percibimos la información, de qué manera la procesamos, cómo formamos conceptos, reaccionamos y nos comportamos en situaciones cotidianas de aprendizaje” (Hervás y Hernández, 2006, p. 2). El conocimiento sobre las formas particulares de aprender posibilita que las personas organicen sus procesos de aprendizaje de manera eficaz (Orellana et al., 2002).

Una revisión de los principales aportes relacionados con los estilos de aprendizaje que se llevaron a cabo durante el siglo XX, destaca la propuesta de Jung (1921), quien presentó cuatro categorías en estilos de aprendizaje: Los que se *centran en las sensaciones*, los *intuitivos*, los que *utilizan el pensamiento* y los *sentimentales*. Posteriormente, a mediados de siglo, surgen otras propuestas; Witkins (1972) identificó dos estilos cognitivos, los *dependientes de campo* y los *independientes de campo*; Kolb (1981) encontró cuatro diferentes estilos de aprendizaje: los *divergentes*, *asimiladores*, *convergentes* y los *acomodadores*; Mc Carthy (1990) propuso cuatro estilos de aprendizaje: Los *imaginativos*, *analíticos*, los que utilizan el *sentido común* y los *dinámicos*.

En este contexto, es interesante destacar la teoría del autogobierno mental propuesta por Sternberg (1997) sobre estilos de pensamiento. Se trata de explicar como los estudiantes y los profesores manipulan sus recursos intelectuales para poder adquirir, procesar y elaborar la información. Expone los mecanismos de la inteligencia que se activan para resolver problemas, tanto en la vida académica como en la vida diaria. Plantea que el autogobierno mental, se ubica en trece estilos ubicados en cinco categorías, entre ellos destacó los *Estilos Legislativo, Ejecutivo y Judicial*.

Finalmente, Dunn (2006), estableció que existen un conjunto de elementos interiores y exteriores que influyen en el contexto de la situación de aprendizaje que vive el alumno. Propuso 21 variables, englobadas en cinco estímulos que afectan la manera de aprender. Estos son: *Ambiente inmediato*, el estímulo *Emocional*, *Necesidades sociológicas*, *Necesidades físicas* y *Necesidades psicológicas*.

Entre los modelos señalados se inserta el propuesto por Alonso, Gallegos y Honey (1997), adaptado de Honey y Mumford (1986), quienes elaboraron su propuesta con base en el trabajo de Kolb (1981). La propuesta se resume en cuatro estilos: *Activos*, personas que se comprometen plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias; de mente abierta; entusiastas ante las tareas nuevas. Se crecen ante los desafíos, sobre todo, si implican nuevas experiencias y se aburren con las actividades a largo plazo. Tienen como características esenciales ser: animadores, improvisadores, creativos, aventureros, inventores, arriesgados, generadores de ideas, solucionadores de problemas. *Reflexivos*, consideran las experiencias que pueden ser observables desde diferentes puntos de vista. Analizan los datos muy exhaustivamente considerando todas las alternativas posibles antes de tomar alguna decisión o llegar a alguna conclusión. Entre sus características más resaltantes, se puede mencionar que son: Ponderados, receptivos, analíticos, exhaustivos, observadores, detallistas, investigadores y prudentes. *Teóricos*, se basan en teorías lógicas y complejas que integran de acuerdo a lo observado. Se inclinan a ser perfeccionistas y profundizan en sus sistemas de pensamiento con la finalidad de determinar principios, teorías y modelos. Huyen de lo subjetivo y de lo ambiguo. Son Metódicos, lógicos, objetivos, críticos, sistemáticos, pensadores, buscadores de teorías, buscadores de conceptos, exploradores. *Pragmáticos*, aplican de manera práctica las ideas, descubriendo lo positivo de éstas, experimentan con ellas en la primera oportunidad que tengan. Son muy impacientes tienen como premisa que siempre se puede hacer mejor y si funciona y responde a la necesidad, es bueno. Sus características más resaltantes son: Prácticos, experimentadores, eficaces, directos, realistas, rápidos, concretos, seguros de sí, solucionadores de problemas y planificadores de acciones.

Para efectos de esta investigación se tomó esta última taxonomía, ya que permite trazar el perfil de aprendizaje de los estudiantes adecuados al estudio.

Es importante destacar que, desde que los estilos de aprendizaje invadieron las áreas psicológicas y educativas, se han realizado múltiples investigaciones que han buscado explicar la manera en que los estudiantes se comportan ante determinados entornos educativos y cómo se desarrollan y manejan sus capacidades, habilidades y destrezas particulares para lograr el aprendizaje. Sin embargo, hay quienes sostienen que los estilos de aprendizaje no necesariamente permanecen constantes a lo largo del tiempo, hay los que predominan sólo para ciertos momentos de la vida, mientras otros permanecen invariables a lo largo de toda la vida. Es decir, que dependiendo del

ambiente o contexto de aprendizaje en el que se desenvuelva el estudiante, éste podría o no modificar ciertas características cognitivas que le permitan adaptarse a la realidad educativa en la que se encuentre. En tal sentido, los estudios superiores o universitarios constituyen un cambio significativo en los estudiantes. Es decir, una nueva estructura educativa, un ambiente de aprendizaje distinto al que estaba acostumbrado. La interacción con nuevas personas pueden producir cambios en las características cognitivas y conativas de los estudiantes.

Un aspecto importante que orienta la conducta humana es el autoconcepto. Se trata de la percepción que las personas tienen de sí mismas en un momento determinado. Alude a un conjunto de creencias positivas o negativas sobre el yo e implica una autoevaluación. Normalmente están referidas a facetas de la personalidad en diferentes dimensiones: personal, familiar, social, académica, laboral. Surge de experiencias vividas en el entorno de esos contextos. Tal percepción, algunas veces se hace permanente, pero puede cambiar a medida que la persona vive otras experiencias que afectan las creencias previamente existentes. Por efecto de la autoevaluación el autoconcepto evoluciona motivado a las distintas situaciones en las que se originan reacciones verbales y no verbales de personas que ejercen una influencia significativa (Gallego, 2009). Lo significativo del autoconcepto, y que hay que destacar, es que “su importancia radica en su notable contribución a la formación de la personalidad” (Peralta y Sánchez, 2003, p. 97).

El autoconcepto, autopercepción (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), pensamientos y sentimientos de sí mismo (Rosenberg, 1979), son expresiones que comparten algunas características. Aunque no existe un concepto universalmente aceptado por todos los estudiosos del tema, el término tiende a identificarse con otros como autoestima, autoconocimiento, autoeficacia, autoimagen, autoobservación; sin embargo, cada uno tiene sus características diferenciales (Martínez-Otero, 2003). “Se origina tanto en la autoobservación de las propias vivencias y acciones como en las diversas formas de juicio ajeno (alabanza, censura, recompensa y castigo)” (Dorsch, 1985, p. 74).

Martínez-Otero (2003), diferencia el autoconcepto de la autoestima cuando establece que el primero equivale al conocimiento que alguien tiene sobre su persona y la autoestima se refiere al valor que la persona se atribuye a sí misma. Sin embargo, ambos parecieran difíciles de separar.

Según el modelo de Corno y Snow (1986), en el aprendizaje académico intervienen la cognición, la conciencia y el afecto. En el ámbito afectivo introducen dos variables, la personalidad y la motivación. El autoconcepto es un constructo que forma parte de la personalidad. Afirmación que comparten González-Pienda et al (1997) cuando expresan que “... es uno de los tres componentes esenciales del self (o personalidad integral)... determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos... y valores” (p. 272)

Estudios sobre la relación entre el autoconcepto positivo y el procesamiento de la información académica, como el que llevaron a cabo Nuñez et al (1998), manifiestan una relación directa entre el uso de estrategias de aprendizaje y el autoconcepto, lo que facilita un conocimiento profundo de la información.

Otra experiencia interesante es la que llevó a cabo Cerrillo (2002) en una intervención socio-cognitiva para “jóvenes que viven en ambientes desfavorecidos... en un entorno que perjudica y obstaculiza su normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y social” (p. 73). Se trató de un modelo mediado, sustentado por el paradigma sociocultural y humanista. Los resultados encontrados reflejaron un aumento significativo en el autoconcepto académico.

Algunos investigadores incorporan la idea del autoconcepto como un factor esencial de la motivación. Wainer (1990) lo considera como una variable fundamental en el aprendizaje. En su revisión de las investigaciones de finales del siglo XX, sobre este tópico, encontró que en la última década, el autoconcepto ha sido incorporado como una variable fundamental de la motivación. En tal sentido, motivación y autoconcepto escolar, forman parte de su modelo. Por su lado Cross y Markus (1994) incorporan el autoconcepto operativo o auto esquema, como un incentivo para la motivación.

Con la intención de obtener información sobre este fenómeno. Rosenberg (1965) elaboró una escala de autoestima donde, a través de 10 ítems, destaca aspectos interesantes sobre la dimensión personal. Por otra parte, Musitu et al (1994) confeccionaron un instrumento más amplio, el Cuestionario AFA, que atiende las dimensiones familiar, personal, académica y social a través de 36 afirmaciones. El equipo de investigación dirigido por Villa (2005), publicó un estudio detallado sobre las dimensiones más destacadas que debe tener un cuestionario que intenta obtener información sobre el autoconcepto; al mismo tiempo, presentó una minuciosa compilación de autores que han elaborado instrumentos que pretenden obtener información al respecto. La escala presentada consta de 26 ítems y atiende la dimensión personal, académica y social.

Estudios que llevaron a cabo Burns (1990), Núñez et al (1998), González et al (1997), Villarroel (2001), Amezcua (2000), Esnaola et al (2008), Matalinares et al (2005), Ramírez y Herrera (2002) y Peralta y Sánchez (2003); verificaron que el proceso de aprendizaje aumenta en las personas en la medida en que se siente bien consigo mismo y, además, se sienten competentes.

Es interesante verificar cuál es el impacto que puede generar el autoconcepto sobre la vida de la persona en sus ámbitos personales, sociales y académicos, en particular, sobre los estudiantes que inician estudios universitarios. En tal sentido, si se presentan niveles muy bajos de desarrollo de autoconcepto, esto puede repercutir significativamente en la producción de “problemas en las relaciones con los demás, problemas de rendimiento escolar, sentimientos de incompetencia para realizar determinadas actividades cotidianas y un sentimiento de infidelidad y autodesprecio que invade a todas las personas” (García, 1999, p. 6). Por lo tanto, la búsqueda de estrategias o herramientas que ayuden al desarrollo y éxito de la persona en su vida, repercutirá, satisfactoriamente, en el fomento de un autoconcepto positivo en cualquiera de los contextos en los cuales se desenvuelva, y en particular con los estudiantes que se incorporan al contexto educativo superior.

Los estudiantes universitarios tienen una determinada actitud y comportamiento sobre el entorno académico que los rodea, especialmente ante las situaciones de aprendizaje en las que se desenvuelven. Una vez que el estudiante ha cumplido con un período de

estudio, éste tiende a adaptar o cambiar ciertas características que lo llevan a percibir los acontecimientos académicos de otra manera, lo que puede incidir directamente sobre su rendimiento académico.

En definitiva son múltiples las variables que pueden afectar el rendimiento académico de los estudiantes; éstas se ubican en factores internos y del entorno, pero en particular, en esta investigación el interés se ubica en estudiar con más profundidad características cognitivas y conativas asociadas a la personalidad del discente que, de alguna manera, pudieran explicar dicho rendimiento en sus estudios.

En la educación tradicional, el rendimiento académico, es una variable que tiene connotaciones cuantitativas. Para efecto de la presente investigación, se entendió por rendimiento académico, los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las asignaturas de su plan de estudio. En conjunto, se consideró el promedio ponderado de estos resultados, expresado en lo que se denomina el índice académico.

En tal sentido, en la investigación que se presenta se planteó la siguiente interrogante ¿De qué manera se asocian las variables estilos de aprendizaje y la percepción que tienen los estudiantes de sí con el rendimiento académico? Es por ello que el objetivo estuvo orientado a verificar, en la muestra de estudio, si los cambios que ocurren entre esas dos variables en las etapas iniciales de estudios superiores se asocian de alguna manera con el rendimiento académico.

Para dar respuesta a este interrogante se llevó a cabo la siguiente investigación. Una vez seleccionada y descrita la muestra, se aplicaron los instrumentos escogidos. Posteriormente, los resultados se analizaron con cálculos descriptivos e inferenciales a la luz de los planteamientos teóricos, para llegar a las conclusiones que se presentan.

Método

Contexto. La investigación se llevó a cabo con estudiantes egresados de la Educación Media venezolana que, habiendo presentado la prueba de admisión para su admisión a la educación Superior, no alcanzaron el puntaje mínimo para el ingreso directo a carreras universitarias. Participaron 205 estudiantes integrantes del Ciclo de Iniciación Universitario (CIU), un programa especial de nivelación académica de la Universidad Simón Bolívar (USB). Jóvenes entre los 16 y 19 años, quienes cursaban matemática, lengua y ciencias naturales; además, recibieron cursos de destrezas y habilidades intelectuales y otros aspectos asociados al desarrollo personal, hábitos de trabajo y formación ciudadana.

Descripción. Se trató de una investigación no experimental. Cuyo alcance es exploratorio. Un estudio empírico y sistemático. Las relaciones se calcularon a partir de la variación concomitante de las variables independientes (Estilos de Aprendizaje y Autoconcepto Académico, Social y Personal) y dependiente, Rendimiento Académico (Kerlinger, 1994). Los datos se recolectaron durante un lapso académico, para hacer

inferencias con respecto al cambio de los valores de las variables y sus consecuencias. Específicamente, estuvo enmarcado dentro de las características de un diseño longitudinal de tendencia, ya que se analizaron los cambios que ocurrieron a través del tiempo entre las variables estilos de aprendizaje, autoconcepto, con el rendimiento académico; así como también la posible relación entre éstas (Hernández et al. 2004). En este caso en particular, se buscó cómo el cambio en los estilos de aprendizaje y el autoconcepto favorecieron o no un mejor rendimiento académico.

Instrumentos. Para definir los estilos de aprendizaje se utilizó el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)*. Este instrumento ubica el estilo de aprendizaje predominante en cada uno de los alumnos. Fue diseñado por Honey y Mumford del trabajo de Kolb (Honey y Mumford, 1986), validado por Pujol (2008) para la población venezolana. Consta de 80 ítems breves, (cada estilo lo definen 20 ítems). Una vez administrado, se elaboró un baremo para la población de estudio, de acuerdo al procedimiento estadístico establecido por los autores. De manera de comparar los resultados de cada estudiante con el baremo y así determinar el estilo predominante de cada uno.

Para determinar el autoconcepto se utilizó un cuestionario constituido por 45 ítems distribuidos en tres dimensiones: personal, académica y social. El diseño del instrumento se realizó luego de un análisis de los cuestionarios de Rosenberg (1965), Musitu (1994) y Villa (2005). La idea fue ampliar el número de ítems para afinar la apreciación personal, en el objeto de estudio. Así se obtuvo una nueva lista con 45 afirmaciones en las tres dimensiones. Para efectos de la presente investigación se utilizaron estos aspectos y se consideró a los tres, en su conjunto, como *percepción general*.

El rendimiento académico fue la expresión de las calificaciones de los estudiantes en una escala del 1 al 5. El Índice Académico utilizado fue el promedio ponderado de las calificaciones obtenidas en cada asignatura. Para esta investigación los estudiantes habían cursado 14 asignaturas.

Procedimiento. Se aplicaron los cuestionarios de estilos de aprendizaje y de autoconcepto en dos momentos: Al principio del período académico y ocho meses después. La finalidad fue determinar en qué medida los cambios significativos que se producen en los estilos de aprendizaje y el autoconcepto (académico, social y personal) de los estudiantes, se asocia a su rendimiento académico. En definitiva, verificar si estas variables son procesos dinámicos en los estudiantes, que cambian de acuerdo al contexto educativo y a la maduración académica; es decir, se modifican y ajustan, y si estos cambios se asocian a su rendimiento académico.

Resultados y Análisis

Una vez aplicados los instrumentos y siguiendo las recomendaciones establecidas para el cuestionario de Estilo de Aprendizaje se ubicaron a cada estudiante en su estilo predominante en la primera aplicación. Luego, se procedió a la tabulación de los datos.

En la Tabla 1, se presenta la distribución sobre los cambios ocurridos en los Estilos de Aprendizaje durante el año académico.

Tabla 1

Cambio de estilo después de un período académico de un año
(n =72)

| Estilo predominante | Estilo inicial | | Estilo final | |
|---------------------|----------------|-------|--------------|-------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| Pragmático | 8 | 11,11 | 8 | 11,11 |
| Teórico | 14 | 19,44 | 17 | 23,61 |
| Activo | 16 | 22,22 | 22 | 30,86 |
| Reflexivo | 21 | 29,17 | 13 | 18,06 |
| Con dos estilos | 11 | 15,28 | 12 | 16,67 |
| Con tres estilos | 2 | 2,78 | 0 | 0,0 |

En la Tabla 1 se observa que, al inicio, el estilo de aprendizaje predominante en la muestra fue el Reflexivo; sin embargo, al finalizar el curso destacó el estilo Activo. Es probable que estos cambios ocurrieron por dos razones, la primera por la incorporación de nuevas estrategias que aprendieron los estudiantes a través de un curso que recibieron durante ese periodo sobre desarrollo de Destrezas Intelectuales, en el cual se les brinda herramientas y estrategias que buscan generar y potenciar habilidades que le permita al estudiante mejorar su capacidad de aprendizaje. La segunda, asociada a la anterior, trata de ese proceso metacognitivo que el estudiante desarrolla en los procesos intelectuales cuando desea alcanzar nuevos conocimientos. En este sentido, éstos contribuyen con el crecimiento intelectual y por lo tanto con la forma de aprender, por ejemplo, los dos estudiantes que presentaron al inicio tres estilos predominantes, al finalizar el periodo se ajustaron a uno solo de ellos. Estos resultados refuerzan una vez más que los estilos de aprendizaje no son permanentes. Es importante destacar que no se trata de una estratificación o jerarquización de los estilos, sino que las estrategias predominantes en cada uno de ellos se afinan y se ajustan para el logro de un aprendizaje adecuado en cada persona.

En la Tabla 2 se presentan los resultados que se obtuvo en el cuestionario de autoconcepto

Tabla 2

Niveles iniciales y finales observados en el autoconcepto en cada una de las dimensiones estudiadas (n = 72)

| Autoconcepto | Al inicio del Estudio | | Al concluir el Estudio | |
|--------------|-----------------------|------|------------------------|------|
| | Media ^a | DE | Media ^a | DE |
| Académico | 6,24 | 2,19 | 6,27 | 2,46 |
| Social | 7,68 | 2,42 | 8,38 | 2,60 |
| Personal | 13,86 | 3,32 | 14,75 | 3,40 |
| General | 27,78 | 6,96 | 29,40 | 7,36 |

^aLos valores máximos para cada dimensión eran los siguientes: Académico, max. = 12; Social max. = 13; Personal, max. = 20 y General max. = 45.

Aunque en la Tabla 2 se visualiza que hay un incremento en la media final, con respecto a la inicial, de cada una de las dimensiones, en el caso de la Académica, la variación fue muy pequeña. La que obtuvo un incremento superior a todas fue la General, aunque con una mayor dispersión. Esto podría explicarse por la misma naturaleza del curso antes mencionado. En el programa Desarrollo de Destrezas Intelectuales se incluyen actividades asociadas al crecimiento personal, hábitos de trabajo y formación ciudadana. Estas acciones contribuyen a mejorar la autopercepción. No obstante, aunque mejoró en las dimensiones Personal y General, pareciera que todavía se requieren actividades más contundentes que ayuden a los estudiantes a tener seguridad en sí mismos al momento de atender actividades académicas.

Una vez visualizada la información sobre las dos variables de estudio: Estilos y Autoconcepto, se separaron a los estudiantes en dos grupos. En el grupo A se ubicaron aquellos estudiantes que no cambiaron de estilos y en el grupo B aquellos que cambiaron. Igualmente se hizo con los que no incrementaron su autoconcepto y los que si lo hicieron. En la Tabla 3, se presentan las medias de los índices académicos obtenidos por los estudiantes que mantuvieron su autoconcepto y su estilo (grupos que no cambiaron) y los que los cambiaron.

Tabla 3

Media de los Índices Académicos de los dos grupos (que cambiaron o no el autoconcepto y el estilo de aprendizaje).

| Variables | N | Grupo que no cambió | | N | Grupo que cambió | |
|---------------------------|----|---------------------|-------|----|--------------------|-------|
| | | Media ^a | DE | | Media ^a | DE |
| Autoconcepto ^b | 26 | 3,71 | 0,385 | 46 | 3,82 | 0,407 |
| Estilos de Aprendizaje | 40 | 3,76 | 0,355 | 32 | 3,92 | 0,517 |

^aEl valor del índice académico (promedio ponderado) oscila entre 1,00 y 5,00

^bPara efectos de esta agrupación se tomó el Autoconcepto General

Es importante destacar que el Índice Académico se calculó sobre las calificaciones obtenidas en 14 asignaturas aprobadas. El grupo que incremento la media en el Autoconcepto, podría explicarse como una tendencia favorable que se asocia al éxito académico, cuando se tiene una visión positiva de sí mismo, la motivación beneficia el éxito académico. En el caso del estilo, como ya se comentó anteriormente, la tendencia es a ajustar estrategias para mejorar el aprendizaje, en ese proceso de ajuste se incorporan estrategias específicas de cada estilo.

Posteriormente se calculó la diferencia de medias de los Índices Académicos para cada variable independiente. La idea era verificar si los cambios en el rendimiento, para esas variables, eran significativos.

Tal como se puede observar, los estudiantes que cambiaron de estilo obtuvieron una media mayor en su Índice Académico que los que no lo cambiaron (Tabla 3), al comparar estos valores se obtuvo diferencias significativas [$t(70) = 2,801$; $p < 0,05$]. Pareciera que a lo largo del lapso académico analizado, los estudiantes que ajustaron su estilo e incorporaron otras estrategias de aprendizaje que los ubicó en un nuevo estilo predominante, obtuvieron un rendimiento superior.

En un análisis equivalente con los cambios de autoconcepto no se expresaron diferencias significativas entre los índices académicos de los que mejoraron su autoconcepto con los que no lo hicieron, aun cuando hubo un leve aumento en la media. En este caso pareciera que, aunque las actividades que se llevaron a cabo con los estudiantes favorecieron la autopercepción de algunos de ellos, esto se hizo de manera muy dispersa (la desviación estándar obtenida ofrece esa dispersión). Es probable que los favorecidos hayan mejorado su autoconcepto académico, pero esto todavía no permite concluir que pueda favorecer dicho rendimiento.

Conclusiones

La primera aproximación de estos resultados confirma, una vez más, que los estilos de aprendizaje son “rasgos cognitivos relativamente estables...”, es decir, son situaciones de aprendizajes flexibles que se van adecuando en la medida que las personas ajustan sus estrategias para el éxito académico. Al mismo tiempo hay que destacar que, aunque el autoconcepto también presentó variación en sus niveles, los cambios positivos en los estudiantes no tuvieron repercusión significativa en cuanto al rendimiento.

Es evidente que la dinámica cognitiva observada pareciera respaldar el principio piagetano de asimilación y acomodación. En este caso asociado a la incorporación de estrategias funcionales. Se trata de nuevas estrategias que el intelecto asimila y adecua a situaciones de aprendizaje. En la muestra estudiada los estudiantes que cambiaron su estilo de aprendizaje predominante obtuvieron un mejor rendimiento académico, incorporaron características cognitivas y conativas, adaptándolas de tal manera que les permitiera lograr el éxito académico.

En lo que respecta al autoconcepto aunque no se noto un incremento favorable para todo el grupo, hubo una leve mejoría que no fue significativa, esto conduce a pensar que se trata de un factor de la personalidad que requiere un periodo más prolongado en lo que respecta a su incremento positivo hacia el yo. Esto refuerza el hecho de que, un programa a este nivel, exige una maduración progresiva y lenta, sus resultados posiblemente se observarán a más largo plazo.

Desde un punto de vista educativo, los resultados obtenidos podrían ofrecer luces en cuanto al diseño y desarrollo de estrategias orientadas a mejorar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes, sobre todo si éstos inician estudios superiores. De esta manera se garantizaría, de alguna manera, una mejor adaptación de los mismos a las exigencias naturales que poseen las asignaturas asociadas a una carrera universitaria.

Finalmente, es importante destacar que, aún cuando los resultados obtenidos en esta investigación permitieron verificar que el estudiante que inicia estudios universitarios modifica ciertas características de su personalidad, con la finalidad de adaptarse al contexto educativo superior, no representan resultados concluyentes con respecto a las variables estudiadas. Sería interesante poder replicarla, por ejemplo, en una población mayor y en un lapso de tiempo más amplio, de esta manera se podría observar si surgen otros elementos cognitivos asociados a las necesidades de aprendizaje del discente y su comportamiento con los estilos de aprendizaje.

Fin de redacción del artículo: 27 de Febrero de 2014

Bolívar, J. y Rojas, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número 44. Número monográfico sobre "Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013"*. 15 de noviembre de 2014. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/44>

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D., Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Amezcu, J. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de la Federación Española de asociaciones de Psicología*. [Revista en línea], 5. Recuperado el 14/09/2014 en <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-1/amezcua/amezcua.htm>.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Cazau, P. (2004). *Estilos de aprendizaje. Generalidades*. Recuperado el 20/10/2014 en http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm
- Cerrillo Martín, M. (2002). Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido, *Revista de Psicodidáctica*, N° 14, pp 71-86
- Corno, L. y Snow, R.E. (1986): Adapting teaching to individual differences among learners. En M. Wittrock (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Cross, S. E. y Markus. H. R. (1994). Self schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, pp 423-438.
- Dorsch, F. *Diccionario de Psicología* (1985). Barcelona: Herder.
- Dunn, R. (2006). *The Dunn and Dunn Learning-Style Model and Its Theoretical Cornerstone* [Documento en línea]. Recuperado el 10/12/2010 en http://www.learningstyles.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=30&Itemid=73&lang=en
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. (2008). El autoconcepto, perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*. 13(1), 179-194.

- Gallego, A. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. *Revista digital Innovación y experiencias educativas* [Revista en línea], 45. Recuperado el 20/10/2009 en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANA_GALLEGO.pdf
- García Gómez, A. (1999). Panorama de la investigación sobre el autoconcepto en España (1976-1998). *Psicología.COM* [En línea], 3 (1), 26 párrafos. Recuperado el 01/02/1999 en http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol3num1/art_5.htm
- González-Pienda, J., Núñez Pérez, C., González-Pumariega, S. y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar, *Psicothema*, Vol. 9, no 2, pp 271-289
- González, J., Nuñez, J., Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*. 9(2), 271-289.
- Hervás, R. y Hernández, P. (2006). *Diferentes formas de enseñar y aprender: estilos y enfoques de aprendizaje y su aplicación en contextos educativos*. Consultado el día 10 de Febrero desde: http://www.ciea.udec.cl/Postulacion/files/03_52_25Abstract_rosa_hervas.pdf.
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using Our Learning Styles*. Berkshire, U.K.: Peter Honey.
- Jung, C. (1921). Translation by H. Godwyn Baynes (1923). *Psychological Types*. Recuperado el 15/06/2008 en <http://www.cultkitsch.org/ciencia/psicologia/Carl%20G%20Jung%20%20Psychological%20Types.pdf>
- Kerlinger, F. (1994). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill
- Kolb, D. (1981). *Learning Styles and Dicipinary Differences*. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- Martínez-Otero, Valentín (2003). Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos, *Revista Educación y Futuro* (digital). Madrid, 20 de junio de 2003.
- Matalinares, M., Arenas, C., Dioses, A. y otros (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitano. *Revista de Investigación en psicología*. 8(2), 41-55.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools. *Educational Leadership*. 48, 31-37
- Musitu, G. F. García y M. Gutiérrez (1994). *AFA. Autoconcepto Forma A*. Madrid: TEA

- Núñez P. J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico, *Psicothema*, 1998. Vol. 10, N° 1, pp 97-109
- Orellana, N., Bo, R., Belloch, C. y Aliaga, F. (2002). *Estilos de aprendizaje y utilización de las TIC en la enseñanza superior*. Recuperado el 02/02/2002 en <http://www.virtualeduca.org/virtualeduca/virtual/actas2002/actas02/117.pdf>
- Peralta, F. y Sánchez, M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. 1(1), 95-120.
- Pujol, L. (2008). Búsqueda de información en hipermedios: efecto del estilo de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas. *Revista Investigación y Postgrado*. 23(3), 45-67.
- Ramírez, M. y Herrera, F. (2002). El Autoconcepto. *Revista Eúphoros*. 5, 187-204
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Shavelson, Hubner, & Stanton, (1976). Selfconcept: validation of construct interpretations, *Review of Educational Research*, 46, pp 407-441.
- Sternberg, R. (1997). Variations of Thinking Style. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ldrc.ca/projects/tscale/tsint.php> [Consulta: 2009, Octubre 4]
- Villa, Aurelio (2005). *Estilos cognitivos y autoconcepto en estudiantes universitarios*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Villarroel, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Revista Psykhe*. 10(1), 3-18.
- Weiner, Bernard (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp 616-622
- Witkin, H. (1972). The role of cognitive style in academic performance and teacher-student relation. Educational Testing Service. Recuperado el 20/06/2008 en http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/38/4a/ec.pdf