



**ESTILOS COGNITIVOS EN LA DIMENSIÓN DEPENDENCIA-INDEPENDENCIA DE
CAMPO, AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

Maestría en educación

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación Manizales

Manizales, 2017

**Estilos cognitivos en la dimensión Dependencia-Independencia de campo, Autoconcepto,
Autorregulación del aprendizaje y Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado
de la Universidad Católica de Manizales.**

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Presentado por:

Sandra Bibiana Burgos Laiton.

Over Camilo Ortega Vega

Jorge Eliecer Ospina Calle

Presentado a:

Dr. Sulay Rocio Echeverry Mejía.

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Manizales, Caldas

2017

Agradecimientos

Dedicamos esta Obra de Conocimiento a nuestras familias, por estar ahí para brindarnos ese apoyo incondicional y desinteresado que nos alentó a no desfallecer en este proceso.

A nuestros docentes quienes plantaron en nosotros una semilla de conocimiento y confianza, para el día de hoy estar cosechando frutos que indudablemente serán la semilla que se multiplicara en nuestros educandos.

Dedicatoria

Agradecemos a Dios por concedernos este espacio de aprendizaje que nos permitió compartir y crecer como equipo de trabajo, a nuestras familias por su amor y apoyo permanente, a nuestra tutora Sulay Rocio Echeverry por su acompañamiento, a la Universidad Católica de Manizales, en especial al programa de Maestría de Educación representada en cada uno de los maestros que nos acompañaron y compartieron de manera generosa sus conocimientos y enseñanzas que se verán reflejadas en nuestra vida personal y profesional.

Título.

Estilos cognitivos en la dimensión Dependencia-Independencia de campo, Autoconcepto, Autorregulación del aprendizaje y Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica de Manizales.

Resumen.

En el ámbito de la investigación Psicopedagógica el interés por el tema de los estilos cognitivos ha adquirido un notable auge en las últimas décadas, en particular, por sus implicaciones en los procesos de autorregulación para el aprendizaje, el autoconcepto y el rendimiento académico.

Los estilos cognitivos precisan las diferentes características que se revelan por medio de las actividades perceptivas o intelectuales de una manera altamente estable y profunda. De igual manera, la dimensión cognitiva, contiene dimensiones más amplias de funcionamiento personal que se demuestran en otras áreas de la actividad psicológica individual. La autorregulación del aprendizaje y el autoconcepto aluden al conocimiento que el estudiante tiene sobre sus motivaciones, limitaciones y posibilidades, así como sobre las exigencias propias de las actividades académicas y sus propios procesos de aprendizaje. En tanto, El rendimiento académico incluye factores extrínsecos e intrínsecos del individuo en relación a su proceso de aprendizaje.

La presente investigación tiene como propósito conocer las características de los estilos cognitivos, el autoconcepto, la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica de Manizales y su relación con el rendimiento académico. Corresponde a un estudio descriptivo correlacional. Se espera que los resultados de la investigación, aporten

lineamientos para la reflexión conjunta sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas universitarias en el marco de una Educación Inclusiva que trascienda las prácticas pedagógicas y promuevan aprendizajes autónomos, constructivos, cooperativos y diversificados.

Palabras clave:

Estilo Cognitivo; Dimensión Dependencia-Independencia De Campo; Autorregulación Del Aprendizaje; Autoconcepto; Rendimiento Académico.

Title.

Cognitive styles in the dependance –independance dimensión of field, learning self-concept, self-regulation and academic performance of undergraduate students from Catholic University of Manizales

Abstract:

In the Psychopedagogical research area, the interest in the subject of cognitive styles has acquired a notable boom in recent decades, in particular, for its implications in the processes of self-regulation learning, self-concept and academic performance.

Cognitive styles specify the different characteristics that are revealed through perceptual or intellectual activities in a highly and deeply way. Similarly, the cognitive dimension contains larger dimensions of personal functioning that are demonstrated in other areas of individual psychological activity. The self-regulation learning and self-concept allude to the knowledge that the student has about their motivations, limitations and possibilities, as well as about the specific demands of academic activities and their own learning processes. Meanwhile, academic

performance includes extrinsic and intrinsic factors of the individual in relation to their learning process.

The present investigation has as purpose to know the characteristics of the cognitive styles, the self-concept, the self-regulation learning in the undergraduate students of the Catholic University of Manizales and its relationship with the academic performance. Belongs to a descriptive correlational study. It is expected that the results of the research, provide guidelines for joint reflection on the teaching-learning processes in university classrooms within the framework of an Inclusive Education that transcends pedagogical practices and promote autonomous, constructive, cooperative and diversified learning.

Keywords:

Cognitive Style; field dependence-independence dimension; Self-regulation Learning; Self-concept; Academic performance.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I	13
1.1 Introducción	13
1.2 El problema.....	14
1.2.1 Planteamiento del problema	14
1.3 Pregunta de investigación	15
1.4 Hipótesis	15
1.5 Variables:	15
1.5.1 Variable independiente.....	15
1.5.2 Variable dependiente	15
1.6 Justificación	16
1.7 Objetivos.....	17
1.7.1 Objetivo general	17
1.7.2 Objetivos específicos.....	17
CAPITULO II.....	18
2.1 ANTECEDENTES	18
2.1.1 Estilos cognitivos.....	18
2.1.2 Autoconcepto.....	21
2.1.3 Autorregulación	26
2.1.4 Rendimiento académico.	30

2.2 MARCO TEÓRICO.....	33
2.2.1 Estilos cognitivos.....	33
2.2.2 Autoconcepto.....	37
Autoconcepto Académico	39
Autoconcepto Físico.....	41
Autoconcepto Emocional	41
Autoconcepto Social	42
Autoconcepto Familiar:.....	43
Relación Autoconcepto Académico y Rendimiento Escolar	44
2.2.3 Autorregulación	45
2.2.4 Rendimiento académico	47
Rendimiento Escolar en Universitarios:.....	50
CAPITULO III.....	52
3. 1 Metodología	52
Tipo, método y diseño.....	52
Población y Muestra	52
Tabla 1. <i>Estudiantes por Programa</i>	53
Figura 1. Porcentaje de estudiantes por programa	54
Criterios de Inclusión.....	54
Técnicas de recolección de los datos	54

Descripción de los Instrumentos.....	55
Test de Figuras Enmascaradas	55
Autoconcepto Forma 5 (AF5).....	56
Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).....	56
Ficha Demográfica:	57
3.2 Cronograma de actividades.....	¡Error! Marcador no definido.
CAPITULO IV.....	58
4.1 Resultados y discusión.....	58
4.1.1. Variables utilizadas en la investigación.....	58
4.5 Anexos	90
Anexo 1: Sabana Formulario estilos cognit_estrategAprend_AutoReg_AFA-2 (Ver documento adjunto).....	90
Anexo 2: Consentimiento Informado	90
Anexo 3: AF5 test de autoconcepto.....	90
Anexo 4 Tets Autorregulación	90
Anexo 5 Prueba De Figuras Enmascaradas-Upn (Ver Anexo)	90

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Estudiantes por Programa</i>	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 2 <i>Variables utilizadas en esta investigación</i>	58
Tabla 3 <i>Porcentaje de estudiantes por programa y sexo</i>	58
Tabla 4. <i>Estadísticas de Edad por género y programa</i>	5960
Tabla 5. <i>Estadísticos de Estilos Cognitivos general de la Universidad Católica de Manizales y discriminados por género y programa</i>	60
Tabla 6. <i>Autoconcepto</i>	6363
Tabla 7. <i>Estadísticos del autoconcepto para los estudiantes de la Universidad Católica</i>	63
Tabla 8. <i>Autoconcepto mujeres</i>	6565
Tabla 9. <i>Autoconcepto Hombres</i>	6666
Tabla 10. <i>Escala de Motivación – Auto regulación Mujeres</i>	6869
Tabla 11. <i>Escala de Motivación – Auto regulación - Estudiantes Hombres</i>	6971

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Porcentaje de estudiantes por programa	51
<i>Figura 2.</i> Porcentaje de Mujeres por programa	¡Error! Marcador no definido. 59
<i>Figura 3.</i> Porcentaje de hombres por programa	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 4.</i> Estadísticos para el estilo cognitivo, discriminada programa.....	¡Error! Marcador no definido. 62
<i>Figura 5.</i> Estadísticos para el estilo cognitivo, discriminada género	¡Error! Marcador no definido. 62
<i>Figura 6.</i> Autoconcepto General	¡Error! Marcador no definido. 65
<i>Figura 7.</i> Autoconcepto Mujeres - Todos los Programas.....	¡Error! Marcador no definido. 66
<i>Figura 8.</i> Escala de Motivación - Mujeres	69
<i>Figura 9.</i> Escala de Motivación - Hombres.....	70

CAPÍTULO I

1.1 Introducción

La estilística educativa se concibe como un conjunto de conceptos con un rasgo característico que abarca diferentes trabajos investigativos. Estas investigaciones tienen como base los diversos estilos en la educación, que, sin importar su énfasis, evidencian una estilística genuina reflejada en la actividad educativa (Hederich, 2013). La educación superior, se convierte, en centro de diversidad, dejando de lado una educación coincidente que al mismo tiempo se asegura en la formación un bosquejo de la estilística educativa.

Cada sujeto aprende de manera diferente, teniendo en cuenta sus propias características, nacionalidad, género, adulto, joven o niño. Numerosas investigaciones han justificado la relatividad del aprendizaje y diversidad. Se encuentran sujetos que establecen sus pensamientos de forma secuencial, lineal, u otros que prefieren un enfoque holístico. Los estudios cognitivos han demostrado que los sujetos piensan de distinta manera, procesan, almacenan, recuperan y captan la información de forma diferente.

Es así como en el presente proyecto, se buscó caracterizar la población estudiantil de los programas de pregrado de la Universidad Católica de Manizales, en relación con el estilo cognitivo en sus variables dependiente e independiente de campo (DIC), el autoconcepto, y la autorregulación cognitiva, a fin de formar posibles correlaciones entre el perfil cognitivo y el rendimiento académico, apoyado en la premisa de que el promedio de notas y en general la calidad del desempeño escolar es el resultado no sólo de unos precursores cognitivos que se necesitan para el desarrollo de aprendizajes de orden superior, sino también de un conjunto de variables que parecen potenciar o impedir el rendimiento académico, entre las que desde una perspectiva metacognitiva se intuye la importancia del autoconcepto y la autorregulación.

1.2 El problema

1.2.1 Planteamiento del problema

En los estilos cognitivos dependiente independiente de campo, autoconcepto, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico, se hace necesario orientar investigaciones hacia una teoría psicopedagógica que manifieste la génesis de las diferencias individuales para aprender; de manera que se convierta en un recurso adicional de estrategias de aprendizaje personalizadas, tanto para los estudiantes, como para los docentes.

Es importante observar holísticamente al sujeto, saber cómo cada individuo aprende y transmite los conocimientos (*estilos de aprendizaje*), lo que llevaría a mejorar el rendimiento y la calidad académica. Los estilos de aprendizaje pueden ser modificados en cualquier momento, por lo cual, se hace necesaria la presencia de un profesor universitario comprometido, que logre que sus estudiantes sean reconocidos en sus estilos de aprendizaje.

En el presente proyecto de investigación pretende caracterizar la población estudiantil de los programas de pregrado de la Universidad Católica de Manizales, en relación con el estilo cognitivo dependiente independiente de campo y la autorregulación del aprendizaje, a fin de establecer las posibles correlaciones entre este perfil cognitivo y el rendimiento académico, ello sustentado en el reconocimiento de que el promedio de notas y en general la calidad del desempeño escolar es el resultado no sólo de unos precurrentes cognitivos que se requieren para el desarrollo de aprendizajes de orden superior, sino además de un conjunto de variables que parecen potenciar o inhibir el rendimiento académico, entre las que desde una perspectiva metacognitiva se intuye la relevancia de la autorregulación.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuál es la correlación de los estilos cognitivos desde la dimensión dependencia-independencia de campo, autoconcepto, autorregulación del aprendizaje con el desempeño académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica de Manizales?

1.4 Hipótesis

H1: Existen relación entre el perfil del estilo cognitivo, el autoconcepto, la autoregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica de Manizales.

H0: No existe relación entre el perfil del estilo cognitivo, el autoconcepto, la autoregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica de Manizales.

1.5 Variables:

1.5.1 Variable independiente

- **Rendimiento académico:** Variable de tipo cuantitativa. Categorizada como rendimiento alto, medio, bajo y deficiente, en base a la tabla elaborada por Reyes Murillo (1.988). El indicador para esta variable es promedio ponderado de cada estudiante luego de terminar el calendario académico

1.5.2 Variable dependiente

- **Estilos cognitivos en la dimensión Dependencia Independencia de Campo:** Variable de tipo cualitativa de tipo nominal con valor 0 Dependiente y con valor 1 independiente.

- **Autoconcepto:** Variable cuantitativa, tratada como categórica. Analiza en los aspectos académico, social, familiar y emocional. Se categoriza en base a los baremos alto, medio y bajo.
- **Autorregulación del aprendizaje.** Variable de tipo cuantitativo de tipo categórica. Analiza autoeficacia, motivación, metas académicas, atribuciones causales.

1.6 Justificación

Actualmente, el contexto de la educación superior insta a las universidades a centrar sus esfuerzos por mejorar los procesos de formación, orientando al conocimiento en pro de mejorar y solucionar los problemas de la región y del país. Es así, como se hace necesario reconocer las potencialidades de los estudiantes que permitan situar distintas estrategias y recursos de forma intencional para el logro de los objetivos del aprendizaje.

Los estilos cognitivos continúan imprimiendo un modelo significativo en el campo de la investigación educativa por sus implicaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje y el logro académico, comprendiendo cómo los estudiantes encausan la información, sino también como se dan los procesos de aprender a aprender, autoconcepto y autorregulación del aprendizaje, en la perspectiva del aprendizaje estratégico. Así pues, reconocer los estilos cognitivos en los estudiantes permitirá que desarrollen estrategias de autorregulación y autoconocimiento, aprendiendo a pensar por sí mismos y disponiendo sus esfuerzos y conocimientos en función de las demandas de la sociedad del conocimiento y en específico, de la actividad académica.

En este sentido, la presente investigación desde el reconocimiento de las diferencias individuales en el marco de la Educación Superior, aportará lineamientos que permitan avanzar

en la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos que a partir del reconocimiento de las potencialidades, estilos y ritmos, diferenciales desarrolle estrategias de enseñanza que promuevan en los estudiantes conciencia, reflexión y autorregulación de sus propios procesos no solo cognitivos, sino afectivo emocionales y en los docentes, la regulación de los procesos cognitivos de los estudiantes en aras de promover aprendizajes autónomos, constructivos, cooperativos y diversificados.

1.7 Objetivos.

1.7.1 Objetivo general

Determinar la correlación entre el perfil del estilo cognitivo, el autoconcepto y la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica de Manizales.

1.7.2 Objetivos específicos

- Identificar los estilos cognitivos desde la dimensión dependencia – independencia de campo en los estudiantes participantes
- Establecer los niveles de desempeño para cada uno de las dimensiones del autoconcepto de los estudiantes participantes.
- Describir los niveles de autorregulación cognitiva de los estudiantes participantes.
- Establecer la influencia del Estilo cognitivo, el autoconcepto, la autorregulación del aprendizaje con el desempeño académico de los estudiantes participantes.

CAPITULO II

2.1 ANTECEDENTES

2.1.1 Estilos cognitivos

En la investigación de López, Hederich y Camargo (2011) denominada *Estilo cognitivo y logro académico* en la que se exploraron las relaciones entre el estilo cognitivo, el logro académico y el aprendizaje autorregulado, en los diferentes niveles del proceso de aprendizaje; los autores encuentran, que existe una precisa relación entre “el estilo cognitivo del estudiante y la capacidad de regulación de su aprendizaje con el desempeño académico en general”(López, Hederich y Camargo, 2011, p.2); una de las conclusiones a las que llegan los investigadores es que existe una correspondencia sistemática entre los altos logros de aprendizaje y la capacidad de autorregulación, en la mayoría de los niveles de enseñanza y contenidos.

De igual modo, En Uruguay, Karina Curione, Marina Míguez, Carolina Crisci (2010) *investigaron sobre Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad*. Esta investigación conto con la participación de 222 estudiantes de ingeniería con edades entre 17 y 27 años, el 30 % mujeres y el 70 % hombres, el 54.8 % provienen de Montevideo y el restante 45.2% del interior del país, el 65% provienen de instituciones públicas de enseñanza secundaria y el 35 % de instituciones privadas, y a los cuales se les aplico la Herramienta Diagnóstica al Ingreso (HDI). Este estudio evidencio como propósito analizar “la relación entre estilos cognitivos y rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería, así como la relación entre estilos cognitivos y las variables: procedencia geográfica, sexo e instituto de enseñanza media público o privado” (Curione, Míguez, Crisci, 2010, p.2). Los autores de esta investigación concluyen que

Los estudiantes que ingresan a las distintas carreras de la Facultad de Ingeniería presentan una media de 28.43, una mediana de 29 puntos y una moda de 29 puntos en EFT, con una desviación típica de 12.23. Se encontró una correlación significativa entre el puntaje obtenido por los estudiantes en Matemática, Física y Química (en la HDI) y el puntaje en EFT. Por otro lado, las variables procedencia geográfica e instituto de enseñanza media de origen no han mostrado correlación con el puntaje EFT. Ha resultado sorprendente, que para la muestra estudiada, la variable sexo no condicione los puntajes obtenidos. Clásicamente se ha considerado que la variable sexo es la que mejor predice el resultado en el EFT, los datos aportados por el presente trabajo ponen en entredicho este tipo de afirmaciones y muestran la necesidad de profundizar en esta dirección en futuras investigaciones (Curione, Míguez, Crisci, 2010, p.8)

Becerra Bulla, F., Parra Vargas, M., & Vargas Zárate, M. (2009). En su investigación el *Estilo cognitivo predominante en estudiantes universitarios de nutrición y dietética*, desarrollada en la Universidad Nacional de Colombia y con una muestra de 104 estudiantes del programa de nutrición y dietética. El objetivo de este estudio fue establecer el estilo cognitivo en la dimensión de independencia-dependencia de campo en los estudiantes, para lo cual se utilizó la prueba de figuras enmascaradas. Como resultado se evidenció que los estudiantes independientes de campo optaban por realizar actividades solamente de tipo académico, mientras que los dependientes de campo optaban por actividades como chatear, ver televisión y escuchar música. El 40,4% de los estudiantes se caracterizó por ser independientes de campo y el 33,6% dependientes de campo; los demás tuvieron un estilo cognitivo intermedio.

Guisande, M. A., Almeida, L. S., Pinheiro, M. D. R., & Páramo, M. F. (2005) también realizaron un proyecto investigativo orientado a establecer algún tipo de relación entre la

capacidad de inferir y los estilos cognitivos. El proyecto denominado *Prueba de inferencias: contribuciones para su validación con estudiantes universitarios*; no se realiza con adolescentes sino con jóvenes adultos, es de aclarar que de acuerdo con los planteamientos teóricos alrededor del desarrollo cognitivo, los adultos mayores se encontrarían en el mismo estadio de desarrollo cognitivo, es decir, en el pensamiento formal; situación que acerca el proyecto a la presente investigación. El proyecto se realizó con estudiantes de 1° y 4° año de las Universidades de Coimbra, Minho y Santiago de Compostela, y entre sus propósitos se encontraba en primer lugar, el establecer la validez de una prueba para evaluar la capacidad de la muestra para realizar inferencias y en segunda instancia, establecer una relación entre esta capacidad y el estilo cognitivo (dependiente e independiente de campo) de los estudiantes. “Finalmente, se analizarán estas variables en relación con el rendimiento académico, bien en función de la nota de acceso a la universidad o bien del rendimiento en el primer semestre del año, teniendo en cuenta la variable sexo y el año en el que están matriculados” (Guisande, et al, 2005, p. 4). Los resultados obtenidos expresan una relación entre la elaboración de inferencias y el estilo cognitivo, mostrando que existe una mayor predisposición de los estudiantes que presentan una mayor independencia de campo a realizar inferencias “este resultado podría interpretarse en el sentido de que la habilidad de reestructuración cognitiva, que caracteriza a los sujetos independientes de campo, entra en juego a la hora de realizar inferencias, por lo que estos sujetos obtienen mejores puntuaciones” (Guisande, et al. 2005, p. 10).

Asimismo, Fernando Iriarte Díaz, Katy Cantillo, Adriana Polo (2000). En su investigación, *Relación entre el nivel de pensamiento y el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo en estudiantes universitarios*. El objetivo de esta investigación consistía en analizar la relación entre el nivel de pensamiento y el estilo cognitivo Dependencia independencia de campo

en estudiantes universitarios. En ocho programas académicos, se seleccionó una muestra de 408 estudiantes a cuales se les aplicaron dos pruebas: la prueba formal de pensamiento TOLT y el test de figuras enmascaradas para adolescentes y adultos GEFT. El análisis de los resultados indica que no existe relación entre los estilos cognitivos y el nivel de pensamiento entre los estudiantes, ni entre los programas académicos. Permite afirmar, también, que los estudiantes de la institución no han alcanzado aún el nivel de pensamiento formal de acuerdo a su ciclo vital; la mayoría se ubica en el nivel de transición hacia el pensamiento formal con diferencia entre semestres y programas.

2.1.2 Autoconcepto.

Pinilla Sepúlveda, V. E., Montoya Londoño, D. M., Dussán Lubert, C., & Hernández Botero, J. S. (2014), en su investigación *Self-concept in a sample of university students*. Centrarón sus intereses en la caracterización del autoconcepto en estudiantes universitarios de licenciatura en educación física y deportes en sus dimensiones: emocional, académica, social, familiar y física. Para ello, utilizaron el test multidimensional AF5 aplicado a estudiantes de primer y último semestre, con el fin de establecer posibles relaciones. Como resultado, concluyen que el alumnado posee “buen nivel de autoconcepto en casi todos los factores medidos, así como un alto puntaje obtenido a nivel del autoconcepto físico que se hace más fuerte en los últimos semestres de la carrera” (p.114) y dejan claro en su análisis que la dimensión emocional es la que menor puntuó. Estos resultados, pueden posiblemente ser sustentados, desde la misma naturaleza de estudio del programa académico que cursan los estudiantes universitarios.

Algo semejante ocurre con Vallejo, A. P., & Risoto, M. A. (2013) en su propuesta *La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico del alumnado universitario*; cuyo objetivo se fundamentó en “comprobar si los distintos autoconceptos (físico,

social, familiar, intelectual, personal y sensación de control) y el rendimiento académico varían según el género en alumnos de primer curso de la Universidad de Jaén” (p.124). El diseño se trató de un ejercicio descriptivo, el cual les permitió recolectar la opinión de los universitarios y de igual forma realizar una correlación de esta con las categorías autoconcepto, rendimiento académico y género. El estudio se realizó con una muestra de 410 estudiantes de diversos programas universitarios y el instrumento aplicado, se trató del Cuestionario de Autoconcepto (CAG) de García Torres (2001). Dentro de las conclusiones, los autores plantean que los hombres obtuvieron mejores resultados superando la media en todas las dimensiones del autoconcepto; y de igual forma, determinaron que en lo que compete al rendimiento académico, no se hallaron variaciones entre mujeres y hombres. De modo que, “El autoconcepto no es algo heredado, se va formando a lo largo de la vida según las experiencias que va viviendo el individuo en su entorno” (p.129); acordando así, que los principales precursores de la formación de este son los maestros y los padres de familia.

Por otra parte, Luna, N. C., & Molero, D. (2013), En su obra de conocimiento cuyo fin se centró principalmente en la *Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia*, de allí su nombre; brindaron una perspectiva precisa y esencial del termino autoconcepto. Para llevar a cabo esta investigación, los autores reflexionaron frente al autoconcepto desde una visión multidimensional y ordenada de la misma; y de igual forma indagaron el valor de esta en la personalidad en adolescentes. Como resultado, Los autores afirman que existen “numerosas evidencias empíricas que refuerzan el planteamiento teórico según el cual el autoconcepto es un importante correlato del ajuste psicosocial de los adolescentes” (p.56); y así mismo concluyen que “El autoconcepto es muy importante en la formación de la personalidad y, además, se relaciona con el bienestar en general” (p.56); De

manera que, desarrollar un autoconcepto efectivo desde una edad temprana, evitará fluctuaciones poco favorables a nivel pedagógico y psicológico.

Habría que mencionar además, la investigación realizada por Polo Sánchez, M. T., & López-Justicia, M. D. (2012); titulada *Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora*, cuyo propósito se halló en el análisis del autoconcepto de estudiantes con discapacidades en relación a aquellos estudiantes que no presentan aparentemente ninguna; y de igual forma realizar posibles relaciones y diferencias en relación a las discapacidades abordadas en la investigación y el género. La población muestra, estaba configurada por 102 universitarios, 51 con discapacidad y 51 sin presencia aparente de ninguna. El análisis realizado recibe el nombre de multivariante (MANOVA), este estudio mostró que los estudiantes diagnosticados con alguna discapacidad obtuvieron los puntajes más bajos en las dimensiones académica y emocional; pero no presentaron diferencias en relación a sus discapacidades. Estos resultados, evidencian aparentemente que los estudiantes con discapacidad presentan ausencia de competencias en las dimensiones académicas, la cual a su vez influyen negativamente en su estadio emocional. Comprobando una de las hipótesis planteada por los autores “según la cual se esperaban diferencias en alguna o varias dimensiones de autoconcepto en función de la presencia o no de discapacidad” (p.95).

Revisaremos brevemente ahora lo planteado en la propuesta *The Study of University Students' Self-Concept*, de Zhang, X., & Li, C. (2010). Esta investigación contó con una población muestra de 426 universitarios, los cuales fueron medidos a través de la Escala de autoconcepto de Tennessee (TSCS). Arrojando como resultado según los ponentes, que “en la dimensión de auto ética, autocrítica, autosatisfacción, hubo diferencias de género en el autoconcepto de los estudiantes universitarios” (p.83); la autocrítica, autocomplacencia y la autoestima puntuó más

en hombres, mientras que las mujeres obtuvieron mejores resultados en la ética. Concluyen que el autoconcepto en estudiantes universitarios se dio forma estable durante el periodo lectivo universitario; asimismo, se encontraron diferencias en el autoconcepto en lo que refiere a género. De manera que, el autoconcepto es un conjunto de juicios personales, el conocimiento multifacético y transversal de uno mismo y como este se conecta con su medio; en pocas palabras es el punto donde yace la personalidad.

Así mismo, una investigación titulada “La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Valencia España” planteada por Gargallo López, B., Garfella Esteban, P. R., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C., & Serra Carbonell, B. (2009). Tuvo como propósito reafirmar el impacto directo del autoconcepto en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Cabe anotar que, se han desarrollado cierto número de investigaciones que corroboran la relación del rendimiento académico y el autoconcepto específicamente en su dimensión autoconcepto académico en estudiantes que no pertenecen a programas de pregrado y posgrado. El instrumento usado por los autores de la Obra es el cuestionario AF5 de García, F. y Musitu, G. (2001), aplicado a 1.298 estudiantes de las tres universidades de la ciudad de Valencia, España. Estos datos obtenidos se correlacionaron directamente con las notas académicas de cinco asignaturas y evidenciaron “una relación moderada entre tres de los cinco tipos de autoconcepto que evalúa el cuestionario (académico, familiar y físico) y el rendimiento” (p.95). Entre sus conclusiones, afirman que el autoconcepto académico fue quien logró notable correspondencia al rendimiento, y sostienen que esto se debe a la interacción con el medio en cual se retroalimenta la conducta del estudiante; brindándole autopercepciones positivas, que conllevan a que se sienta capaz, competente y preparado de alcanzar sus metas. Es así, como el tener un nivel académico apropiado, debe estar apoyado por resultados positivos.

Consideremos ahora lo planteado por Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008), En su investigación “El autoconcepto: perspectivas de investigación”; en la cual buscaron determinar las dimensiones del autoconcepto (Físico, personal y social) y medirlas. Asimismo, indagaron la variabilidad de estas con relación a rasgos sociopersonales, género y edad; para concluir con la construcción de modelos de trabajo psicoeducativo. De allí suscita que, “El autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad” (p.70). Es por esto que, un autoconcepto positivo permite el correcto funcionamiento de un individuo en diversos campos (Profesional, lo personal o social) mediados por la realización personal, el sentirse bien consigo mismo y con los demás.

En relación a lo anterior, Ecurra Mayaute, L. M., Delgado Vasquez, A., Guevara Vásquez, G., Torres Valladares, M., Quezada Murillo, M., Morocho Seminario, J., & Rivas Castro, G. (2005), en su ejercicio investigativo llamado “Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima”; proyectaron la relación existente entre las categorías en estudiantes de pregrado, a través de un análisis correlacional multivariado; análisis que se dio en tres momentos, el análisis psicométrico para valorar la validez y confiabilidad de las escalas aplicadas; seguidamente el análisis descriptivo de las categorías y finalmente el análisis de regresión múltiple o multivariado el cual les permitió constatar las presunciones establecidas previamente por los investigadores. De ahí, los hallazgos indican que coexisten correlaciones importantes entre cada una de las variables y plantean que el comparativo realizado visibiliza una varianza valiosa en el sexo y año de estudio de la muestra; concluyendo que “El autoconcepto de las competencias y las metas académicas influyen de forma positiva sobre el rendimiento académico” (p.87).

En cuanto a Amezcua Membrilla, J. A., & Pichardo, C. (2000); Centrarón sus intereses investigativos en la realización de un análisis exhaustivo de las relaciones existentes entre las variables género, en relación al autoconcepto a partir de una mirada multidimensional del mismo. Para llevar a cabo la investigación, contaron con una muestra de 1.235 sujetos (684 Hombres y 551 Mujeres) con edades entre los once y los catorce años aproximadamente. Dentro de los instrumentos utilizados se encuentran el Cuestionario de Autoconcepto forma-A (AFA) de G. Musitu, García y Gutierrez, (1991), el cuestionario Self Concept of Ability General de Brookover, el cuestionario Perceived Parental Evaluations of Ability de Brookover y el cuestionario Perceived Teacher Evaluations of Ability de Brookover; los últimos tres, traducidos y adaptados por Rodríguez Espinar (1982). Como resultado, hallaron que “los hombres lograron obtener mayores niveles de autoconcepto global y emocional, mientras que sus compañeras destacan en autoconcepto familiar” (p.207). Datos que se contradicen con otras investigaciones que muestran que los hombres logran mayores niveles en autoconcepto familiar con relación a las mujeres; sin embargo, no hay que desconocer que estas investigaciones realizadas, contaron con muestras de niños con un rango de edad de 1 a 6 años.

2.1.3 Autorregulación

Hernández-Pina, F., Rosário, P., & Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2010). En su trabajo *Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado*. En este estudio se presentan los resultados de una investigación, con el fin de analizar estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de tercero de la titulación de Pedagogía. El objetivo de este trabajo es promover los conocimientos sobre las estrategias de autorregulación del aprendizaje y a su vez, mejorar sus competencias de estudio. Para ello, se ha aplicado “un

programa de promoción de competencias de autorregulación y procesos de aprendizaje” (Hernández-Pina, Rosário, & Cuesta Sáez de Tejada, 2010, p.8). Los autores concluyen que para autorregular los estudiantes, no solo es necesaria la voluntad por parte del estudiante, sino también “incrementar su conocimiento estratégico como paso previo a su aplicación posterior en las tareas” (Hernández-Pina, Rosário, & Cuesta Sáez de Tejada, 2010, p.14). De igual manera, En el estudio denominado *Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios*, los autores Fernández, E., Cerezo, R., Núñez, J. C., Bernardo, A. B., Rodríguez, C., González-Castro, P., ... & Bernardo, I. (2010), conciben el aprendizaje autónomo del estudiante como centro del proceso educativo. Por lo tanto, se pretende que el estudiante autorregule su aprendizaje desde la planificación, ejecución y evaluación de sus tareas académicas. “La autorregulación del aprendizaje parece entonces cobrar especial importancia en el entorno actual de la Educación Superior, ya que está muy relacionada tanto con la realización de un trabajo personal de intensa implicación en el tiempo de estudio” (Fernández, Cerezo, Núñez, Bernardo Rodríguez, González-Castro... & Bernardo, 2010, p.3)

Asimismo, De la Fuente Arias, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., & Berbén, A. (2008). En su estudio *Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas*. Plateo relaciones entre tres enfoques: autorregulación, de aprendizaje y rendimiento en estudiantes de tres universidades públicas europeas: dos españolas (Almería y Granada) y una británica (UWIC, Cardiff, UK). Su estudio se centró en la relación entre el enfoque de aprendizaje de los estudiantes universitarios con la forma de regular su aprendizaje y el tipo de rendimiento. Según los autores el propósito de esta investigación es perfeccionar significativamente los procesos de enseñanza aprendizaje, regulando su disposición afectivo-motivacional y sus procesos cognitivos. En cuanto a Enfoques de aprendizaje y autorregulación

se concluye que “se observa una relación entre los enfoques de aprendizaje con la autorregulación que desarrollan los estudiantes, concretada en una mejor planificación y control de la ejecución” (De la Fuente Arias, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., & Berbén, A., 2008. p.7)

Thornberry – Noriega (2008) realizó un estudio sobre *Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana*. La muestra fue de 116 estudiantes ingresantes al primer ciclo de estudios, El objetivo de la investigación consistía en relacionar el uso de estrategias metacognitivas, la motivación académica y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios

Se elaboró la Escala de Motivación Académica, instrumento de tipo cuestionario en el que se evaluaron las dimensiones motivacionales de autoeficacia académica, atribuciones causales y motivación de logro. Los resultados revelaron que existen correlaciones positivas entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas, pero esta relación no logra ser predictiva. En cambio, la motivación académica logra predecir el rendimiento en un 12,6% (Thornberry – Noriega, 2008, p.2).

De ello, se concluye. “que la motivación académica sí resulta predictiva del rendimiento académico, mientras las estrategias metacognitivas no lo hacen” (Thornberry – Noriega, 2008, p.13).

Por su parte, En la investigación *Estrategias de aprendizaje y autorregulación* por Revel Chion, A., & González Galli, L. (2007), se propone reflexionar por la importancia que las estrategias de aprendizaje tienen en el logro de estudiantes autónomos y metacognitivamente más activos. Estas estrategias conducen a que los estudiantes sean más independientes y a que los profesores analicen su propia práctica pedagógica (qué, para qué y cómo enseñar). A su vez, la investigación fue realizada con la participación de estudiantes de 15 a 16 años “para relevar qué

tipo de estrategias de aprendizaje utilizan más frecuentemente y cuánto conocen acerca de ellas” (p.3).

En el nivel universitario, los procesos de enseñanza (estrategias de enseñanza utilizadas y metodología) son poco reguladoras del proceso de aprendizaje (estrategias de autorregulación). De la Fuente, J., & Justicia, F. (2003) en su investigación, *Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad*. Plantea que

sigue siendo un reto investigador la integración del enfoque de la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje con las posibilidades que las nuevas tecnologías nos brindan. Tanto en lo referido a la de identificación de las variables implicadas en este fenómeno, objeto de estudio, como a la evaluación de la realidad de la que partimos o como la implementación real, en el día a día de nuestras aulas, tiene pleno sentido realizar una investigación que aporte luz y elementos importantes de cómo integrar las nuevas tecnologías para facilitar la regulación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje de los alumnos universitarios (De la Fuente, J., & Justicia, F. 2003, p.8)

De igual modo, Núñez Pérez, J. C., González Pienda, J. A., García Rodríguez, M., González Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., & González Torres, M. D. C. (1998). En la investigación *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico*. Plantea que se siente autocompetente, cuando se da la implicación motivacional del sujeto en su proceso de enseñanza, esto influye tanto en las estrategias cognitivas como metacognitivas. El propósito de esta investigación consiste en analizar la imagen que el estudiante tiene de sí mismo y de cómo esta interviene en la utilización y selección de estrategias de aprendizaje que involucren cierto grado de significatividad. Los resultados de la investigación concluyen que “existen diferencias significativas en la selección y utilización de estrategias de aprendizaje entre alumnos con un

autoconcepto positivo y negativo y, que la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje es de carácter recíproco” (Núñez Pérez, J. C., González Pienda, J. A., García Rodríguez, M., González Pumariaga, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., & González Torres, M. D. C. 1998, p.2).

Investigaciones acerca de la autorregulación cognitiva y el rendimiento académico

Thornberry – Noriega (2008) realizó un estudio sobre la autorregulación cognitiva, y el rendimiento académico que tuvo como objetivo relacionar el uso de estrategias metacognitivas, la motivación académica y el rendimiento académico. La muestra estuvo compuesta por 116 alumnos ingresantes al primer ciclo de estudios de una universidad privada en Lima metropolitana. Se elaboró la Escala de Motivación Académica, instrumento de tipo cuestionario en el que se evaluaron las dimensiones motivacionales de autoeficacia académica, atribuciones causales y motivación de logro. Los resultados revelaron que existen correlaciones positivas entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas, pero esta relación no logra ser predictiva. En cambio, la motivación académica logra predecir el rendimiento en un 12,6%.

2.1.4 Rendimiento académico.

Brito, M. P. G., & Patricia, M. (2012), en su tesis doctoral *Modelos Predictivos y Explicativos del Rendimiento Académico Universitario: Caso de una institución privada en México*, de la universidad Complutense de Madrid, abordada con un método no experimental y correlacional y con un enfoque transversal, ya que considera los resultados académicos de los alumnos de varios semestres. Sus hallazgos son significativos en cuanto determinan que las mujeres obtuvieron mejor rendimiento por ser más autónomas, además chicos cuyos padres

tenían mejor posición económica obtuvieron resultados más bajos. Así Como también tenían mejor rendimiento los hijos de docentes.

De igual modo, Teresa Bartual Figueras y M. Cristina Poblet Farrés, en 2009 desarrollaron la investigación *Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía*. El propósito de este estudio consistió en analizar los factores que intervienen en los resultados académicos de los estudiantes universitarios de primer año de Economía. El proceso metodológico utilizado para indagar por los factores que inciden en el rendimiento académico en la etapa de focalización es de enfoque cuantitativo. Inicialmente se presenta el instrumento de recolección de información: cuestionario DRA –Dimensiones del rendimiento académico– y la forma de contacto con los estudiantes; segundo la forma de sistematización de la información y finalmente se detalla el procesamiento de la información de forma descriptiva y factorial.

Barbosa, C. P., Gutiérre, R. M. L., & Rondón, A. K. P. (2008). En su investigación, *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*, identificaron, describieron y determinaron la relación existente entre los estilos de aprendizaje y los promedios académicos de estudiantes de quinto semestre de los diversos programas académicos de la Universidad del Magdalena. Por medio de este estudio, Barbosa, C. P., Gutiérre, R. M. L., & Rondón, A. K. P. (2008) calcularon

la Calidad, Facilidad y frecuencia de las estrategias utilizadas por los estudiantes, los resultados obtenidos indicaron que el Estilo de Aprendizaje se caracteriza por la Adquisición de la Información de carácter constructivo, la Retención y la Recuperación de la Información de manera predominante ante los exámenes; y el Procesamiento de la Información con mayor Frecuencia se orienta hacia la reproducción de la información

adquirida, pero con una mayor Facilidad y Calidad al utilizar estrategias creativas y críticas sobre lo aprendido. (p.1)

Los hallazgos de la investigación realizada por Guiselle María Garbanzo Vargas en agosto de (2007), titulada *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*, en Costa Rica, imprimen en estudiantes universitarios posibles factores que limitan o favorecen al rendimiento académico, y su vínculo con la calidad de la educación superior pública en general. Para su estudio se ayudó en investigaciones realizadas en Colombia, España, México, Costa Rica y Cuba.

Por otra parte, Maria Gimena Ferreyra (2007), en su tesis de maestría de la Universidad Nacional de La Plata, específicamente el caso de la cohorte 2002 de la Facultad de Ciencias Económicas, el trabajo denominado *Determinantes del Desempeño Universitario: Efectos Heterogéneos en un Modelo Censurado*, “estudia la influencia de las características personales, el contexto familiar, el bachillerato y los inicios la vida universitaria sobre el rendimiento académico en los estudiantes” (p.2). La autora llega a la conclusión que el estado civil, género, tipo de residencia, tipo de escuela secundaria, edad, nivel educativo de los padres, situación socioeconómico, condición laboral al ingreso y la condición laboral de la madre son elementos que afectan el desempeño en la universidad. Además, “tanto el rendimiento en la escuela secundaria como en los primeros meses de carrera resultaron relevantes, y en ambos casos con efectos similares en la mayoría de los estudiantes” (p.2).

Por consiguiente, Ruíz Ruíz, B. L., Trillos Gamboa, J., & Morales Arrieta, J. (2006). En su estudio *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Indagaron los estilos de aprendizaje (actitudinales, motivacionales, cognitivas, entre otras) “de los estudiantes de segundo semestre de los programas académicos de la Universidad

Tecnológica de Bolívar y la posible relación de esta variable con el rendimiento académico”

(p.1). Asimismo,

se aplicó el Cuestionario Honey -Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA a una población de 101 estudiantes, encontrándose un mayor nivel de preferencia por los estilos Activo, Teórico, Pragmático y una menor preferencia por el estilo Reflexivo. Se encontró una correlación positiva y significativa entre el estilo Teórico y el rendimiento académico” (Ruíz, Trillos, & Morales, 2006, p.1)

2.2 MARCO TEÓRICO

A continuación, se definen de manera conceptual las variables que fundamentaran el estudio:

2.2.1 Estilos cognitivos.

El surgimiento del concepto de estilo cognitivo parte del desarrollo de las teorías psicológicas sobre la cognición y la psicometría, siendo este último un enfoque con algunas limitaciones frente a la estandarización de la medición cognitiva de los niños y niñas. Con lo anterior surge una discusión sobre cómo afrontar las diferencias individuales en el aula de clase, frente a las habilidades de los niños para adquirir los conocimientos de los diferentes contextos. Dunn, K. Dunn & Price (1989), plantean que los Estilos Cognitivos reflejan la manera en que los estímulos básicos afectan la habilidad de una persona para absorber y retener la información.

De acuerdo con Hederich y Camargo (2001), los estilos se diferencian de las estrategias cognitivas, pues el estilo se constituye en la forma de procesar la información, convirtiéndose así en una característica estable en el desarrollo de todas las funciones; los estilos cognitivos pueden definirse como auto consistencias características en el procesamiento de la información que se desarrollan de forma conjunta alrededor de las tendencias de personalidad subyacentes, relacionándose con estructuras afectivas, temperamentales y emocionales de la personalidad.

Hederich (2004) afirma, que los Estilos Cognitivos corresponden a la forma como se perciben los eventos e ideas que afectan tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje. De igual manera, Kagan (1971) citado en (Cairns y Cammock 2005), define los estilos cognitivos como variaciones individuales en los modos de percibir, recordar y pensar, o las formas distintas de aprehender, almacenar, transformar y emplear información, que tienen los sujetos. Desde esta perspectiva el autor resalta la importancia del procesamiento de la información.

Para empezar, hay que aclarar a qué hace referencia el término “estilo”. Éste se define como una cualidad interna en el comportamiento del individuo y que contribuye a establecer particularidades de la persona, precisamente por eso ningún estilo es superior al otro y es también por ello que se encuentran diferentes clases de estilos: de respuesta, expresivos, defensivos, cognitivos, entre otros.

Para Hederich (2001) los estilos se diferencian de las estrategias cognitivas, pues aquellos se constituyen en la forma de procesar la información, lo cual los convierte en una característica estable en el desarrollo de todas las funciones; los estilos cognitivos se desarrollan de forma conjunta alrededor de las tendencias de personalidad subyacentes, relacionándose con estructuras afectivas, temperamentales y emocionales de la personalidad.

Los estilos cognitivos, según Tennant (1988), citado por Hederich y Camargo (2001), surgen como resultado de la interacción entre multitud de variables individuales, familiares, por lo tanto se define estilo cognitivo como el modo habitual o típico de una persona para resolver problemas, pensar, percibir y recordar.

Es importante describir aquí el recorrido que han hecho los conceptos de estilos cognitivos a través de algunos autores, así:

Lewin (1935), citado por Hederich y Camargo (2001), definió el estilo como una expresión de la personalidad, la cual consiste concretamente en una disposición al uso de ciertas habilidades cognitivas. Cohen (1969), citado por Hederich y Camargo (2001), los definió como un conjunto de reglas integradas para la selección y organización de los datos de los sentidos. A su vez, Kagan (1971), citado por Hederich y Camargo (2001), presenta la noción de estilo cognitivo como un conjunto de variaciones individuales y personales en el modo de percibir, recordar y pensar, dicho de otra manera, la forma de utilizar la información.

A partir de todo lo anterior, se puede construir una noción propia que sirve a los intereses epistemológicos del presente estudio, y es que los estilos cognitivos comprenden el uso de ciertas habilidades cognitivas en el marco de un conjunto de reglas integradas, para la selección y organización de la información que determinan las variaciones individuales, así como las formas características en que esos mismos individuos actúan cognitivamente y desarrollan procesos informativos que se desarrollan de forma conjunta alrededor de las tendencias de personalidad subyacentes, los cuales tienen una base física y controla el modo en el que responde a los acontecimientos, e ideas que experimenta.

En síntesis, los estilos cognitivos hacen referencia a la forma como el individuo percibe, recuerda, piensa, descubre, almacena, transforma y utiliza la información; no es sinónimo ni *habilidades cognitivas* ni de *estilos de aprendizaje* ni tampoco es una característica de la personalidad, sino que hace referencia al procesamiento humano de la información.

Finalmente, es necesario aclarar que existe una diferencia importante entre estilo cognitivo y estrategia cognitiva. El estilo cognitivo es un modo habitual de procesar información y resulta ser una característica consistente y estable del individuo que se evidencia en todas las tareas. Mientras que la estrategia cognitiva, está asociada con decisiones de acción de tipo coyuntural

que pueden ser aprendidas, y que cambian cada vez dependiendo de los contenidos, las condiciones y los contextos particulares de la tarea.

Estilo Cognitivo Dependiente-independiente de Campo.

Son muchos los intentos académicos y científicos que se han hecho con el fin de lograr siquiera una aproximación al conocimiento cierto sobre cómo aprenden los seres humanos, los teóricos han estudiado las múltiples formas a través de las cuales se adquiere el aprendizaje, se percibe el entorno circundante y cómo las relaciones que se establecen con dicho entorno se convierten en aspectos fundamentales y relevantes para asimilar el conocimiento.

En estos estudios, se ha podido evidenciar que existen muchos tipos diferentes de estilos cognitivos, y que son denominados técnicamente *dimensiones*. La gran mayoría de estas dimensiones son denominadas por medio de polaridades que reflejan los extremos a los que cada estilo cognitivo tendería. En el presente trabajo se hace énfasis en la dimensión Dependencia-Independencia de Campo (DIC), pues tiene una aplicación pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la influencia que se pueda dar entre el estilo cognitivo y diferentes expresiones emocionales.

Según Kirchner, Forns y Amador (1990), las personas dependientes de campo (DC) tienen una perspectiva global y tienden a buscar la información en el contexto social, por lo que se les estimula el desarrollo de competencias interpersonales, pero no favorece el desarrollo de habilidades de reestructuración cognitiva, contrario a los individuos independientes de campo (IC), quienes son más autónomos, manifiestan una orientación impersonal, pueden parecer fríos y distantes en sus relaciones sociales; su percepción es de tipo analítica y perceptiva, por lo que muestran unas aptitudes de reestructuración cognitiva desarrolladas, lo cual hace que sean rudos

en el alcance de metas personales, pues son personas de más iniciativa, responsable y con gran confianza en sí mismos. Las personas independientes de campo reflejan aptitudes de reestructuración cognitiva y las personas dependientes de campo, por su parte, tiene mayores habilidades sociales.

Los orígenes de la Dependencia-Independencia de Campo, de acuerdo con Esturgó (1997), se pueden hallar desde los dos o tres años de edad, y existen estudios demuestran que existe un aumento de la independencia de campo hasta llegar a la adolescencia, y que se estabiliza durante la madurez. Sin embargo, de manera particular, existen diferencias individuales en todas las etapas evolutivas del ser humano. También se ha determinado que dentro de cada sexo los individuos que maduran de manera tardía, realizan mucho mejor las tareas de reestructuración y reflejan una mayor lateralización hemisférica que aquellos que maduran tempranamente.

Relación entre Estilo Cognitivo y Rendimiento Académico.

Todos los estudios desarrollados en relación con el estilo cognitivo en la dimensión Dependiente-independiente de campo y su forma de estar asociado al rendimiento o desempeño escolar han arrojado hallazgos que hablan de una relación directa. Es decir cuanto más independiente de campo es una estudiante, mayor es su desempeño académico. Los antecedentes de este estudio y que han sido descritos en el capítulo anterior, así lo confirman. Sin desconocer, por supuesto que también están asociadas otras categorías de orden emocional como el Auto concepto y la Autorregulación.

2.2.2 Autoconcepto.

El autoconcepto, se ha convertido en una pieza esencial de análisis de todo individuo; puesto que esta, es una variable determinante en el proceso de desarrollo integral de cada sujeto, en cada

una de las diversas esferas o campos del desarrollo; las cuales son cambiantes y fluctuantes, y sus consecuencias pueden inferir en el desarrollo vital del individuo. El autoconcepto como variable categórica, se va formando con el paso del tiempo mediante la experiencia, generando gran incidencia en la conducta, en los sentimientos y en la forma de cómo se relaciona con el entorno, con los demás y consigo mismo (Zegers, 1981).

El autoconcepto se precisa como un constructo complejo que cada sujeto es capaz de forjar de sí mismo a través de diversos dominios y apreciaciones específicas, fundamentadas en el autoconocimiento y la apreciación de sus potencialidades, gestados alrededor de la experiencia en relación con el contexto en el cual el sujeto se encuentra inmerso como ser espiritual, físico, social o moral. Lo anterior también podría ser entendido como:

Una estructura mental de carácter psicosocial, que implica una organización de aspectos conductuales, afectivos y físicos, reales e ideales, acerca del propio individuo, que funciona como un código subjetivo de acción hacia el medio ambiente interno y externo que envuelve al individuo. (Valdez y Medina, 1994, p.151)

Citando lo anterior, y siguiendo a Alcántara (1990) se desglosa la importancia que tiene el contexto en la formación del autoconcepto, comprendiéndose mediante este, el nivel socio económico de donde proceda, el entorno familiar y las experiencias de la persona, debido a que estas intervienen directamente en la personalidad y esencia del sujeto.

En los años setenta, surge una gran emergencia entorno a la forma de cómo se percibe el autoconcepto, puesto que este dejó de ser visto como una perspectiva unidimensional centrada principalmente en como el individuo se ve así mismo, como le gustaría verse y como se muestra o desea mostrarse a los otros; para ser contemplada como una mirada multidimensional y jerárquica (Rosenberg, 1986). Una perspectiva multidimensional y jerárquica, que parte de una

mirada generalizada del mismo, en donde el autoconcepto general sería la consecuencia de una serie de apreciaciones temporales del propio yo. Uno de los modelos más sobresalientes para determinar los posibles niveles de autoconcepto en un individuo es el Cuestionario AF5 de Shavelson, Hubner y Stanton (1976); Sin embargo Rúaless, A. S. G., Moncayo, A. M. G., & Piscal, M. D. R. T. (2014), afirman que sólo se ve conectado en lo emocional de los educandos y no se presenta relación en otra de las escalas. Este modelo hace referencia a un autoconcepto general estructurado en los dominios de autoconcepto académico y autoconcepto no académico, y estos a su vez se subdividen en otras categorías más sintetizadas y concretas que apuntan a lo académico, a lo social, a lo emocional y lo físico. Las cuales pueden verse directamente perturbadas por componentes del entorno como los modelos sociales, la relación con los otros, las vivencias y el factor biológico.

Es por esto que Fuentes, Gracia y Lila, (2011), aseveran que el autoconcepto se edifica de manera cercana al concepto de autoestima al ser una construcción cognitiva, y afecta las actitudes y conductas de los sujetos que varía durante su ciclo de vida. Esto se da, como resultado de la construcción que cada uno hace de sí mismo al interactuar o vivir, por lo tanto el autoconcepto académico cobra sentido, de acuerdo a la relación entre la esencia del sujeto y sus variadas experiencias escolares.

Autoconcepto Académico:

El autoconcepto académico hace alusión a la autovaloración de un sujeto en relación a categorías o experiencias académicas puntuales. Esto quiere decir que el autoconcepto académico es la mirada que un sujeto tiene frente a su trabajo académico escolar o como se siente en su rol de estudiante. Las investigaciones de autoconcepto académico fueron iniciadas

luego de que Shavelson, (1976) desplegara un modelo escalonado multidisciplinar de autoconcepto en el que categorizaba el autoconcepto en académico y no académico (Marsh & Parker, 1984; Shavelson, 1976).

El autoconcepto académico posee un relevante protagonismo en la investigación, manifestando que no es acertado concebir la conducta escolar si no se tienen presentes los juicios que posee cada sujeto de sí mismo, específicamente de su capacidad académica. Es así como variedad de postulados han encontrado su punto de conexión al afirmar que el autoconcepto académico yace como reflexión que el alumno posee de sus capacidades para formarse o en su defecto como se observa en cuanto a su nivel para dar cuentas de un ejercicio académico establecido. Por eso, puede entenderse como la “representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional” (Miras, 2001, p. 309).

El contexto escolar como centro de interacción y encuentro entre educandos, posee influencia directa en el autoconcepto de un sujeto, permitiendo a su vez la articulación de nuevos agentes como los maestros y pares, sirviendo estos a su vez, como referencia de indagación para la edificación del autoconcepto académico (Scott, C. G., Murray, G. C., Mertens, C., & Dustin, E. R. 1996).

Se diría entonces que el autoconcepto académico, establece un principio de motivación directa e importante frente a los logros y las expectativas del sujeto. Quienes reciben una apreciación desfavorable de su rendimiento, muestran normalmente un bajo autoconcepto académico, y de igual forma no se sienten capaces de autorregularse frente a situaciones escolares negativas y vivencian falta de confianza en sus facultades para lograr sus objetivos establecidos. En definitiva, cuenta con menos recursos cognitivos y motivacionales que el sujeto con

autoconcepto positivo (Núñez Pérez, J. C., González Pienda, J. A., García Rodríguez, M., González Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., & González Torres, M. D. C. 1998).

Autoconcepto Físico:

Hace referencia a la percepción que un sujeto tiene de sus habilidades y aspecto físico, que desde otra mirada se conoce como la imagen corporal, de la cual emerge. Al ser emergente requiere de la sistematización de diversas profesiones los cuales van desde los educadores físicos y sociales, pasando por personal psicosocial hasta médicos, debido al enfoque educativo preventivo que este presenta. Su impacto es de gran espectro ya que actualmente incide en problemáticas sociales tales como trastornos alimentarios, bienestar psicosocial y estilos de vida saludable.

Según Marchago, J. (2002), el autoconcepto físico es una estructura multidimensional que un sujeto posee de su imagen corporal. Multidimensional puesto que reúne aspectos como peso, estructura del cuerpo y tamaño, y además de ello presenta relación con variables emocionales y sociales relacionadas con la apariencia. Esta subcategoría, puede ser abordada a partir de dos modelos, uno de ellos planteado por Fox (1997) que gira en torno al gusto físico, a la condición física, fuerza y la competencia deportiva; y otro propuesto por Marsh, Richards, Johnson, Roche y Johnson (1994), que se establece entorno a la actividad física, grasa corporal, competencia deportiva, bienestar o salud y actividades que requieran coordinación, resistencia y flexibilidad.

Autoconcepto Emocional:

Según Byrne y Baron (1998) el autoconcepto es una recopilación ordenada de sentimientos e ideales sobre sí mismo, las cuales se relacionan a la apreciación que posee un sujeto de su

situación emocional y de sus posibles respuestas a ciertos eventos concretos con algo de compromiso e inferencia en su diario vivir (Musitu y García, 2001).

Las emociones en este siglo, ha permeado diversas variables del autoconcepto gestando así su propio camino hacia el reconocimiento por su gran impacto en un sin número de contextos bajo la premisa de lo que hoy llamamos inteligencia emocional, usada por primera vez en la década de los noventa por Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990) y años después por Goleman (1995). Este término según Salovey, P., & Grewal, D. (2005). Hace referencia al dominio de las emociones y su relación de esta con la cognición.

El campo de acción en el cual ha logrado mayor trascendencia la Inteligencia emocional es el educativo; esto se debe a que investigaciones como las de Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007), establecieron que “el éxito general y el bienestar en la edad adulta puede ser una consecuencia del empleo de estas habilidades emocionales” correctamente; entonces en este orden de ideas, la formación eficaz desde la edad temprana posibilita la reducción de padecer dificultades en la salud mental.

Autoconcepto Social:

La dimensión social del autoconcepto, hace relación en su gran medida a juicios unidimensionales del autoconcepto general planteado anteriormente. Se establecen dos perspectivas epistemológicas enfocada una de ellas en la diferencia por contextos enunciados anteriormente (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) y la otra en la evaluación de competencias (González y Goñi, 2005) como la responsabilidad social, entendida como la percepción que un sujeto posee de su aporte al correcto funcionamiento social desde sus acciones; y la autopercepción o competencia social, la cual se ve como la capacidad para desempeñarse como

sujeto en competencia en diversos contextos en pro de la acogida social, mostrando la veracidad de la bidimensionalidad del planteamiento.

En conclusión, Los factores personales que se entrelazan con lo social entorno a la construcción del autoconcepto, son vistos como la apreciación social de un sujeto evidenciada en el análisis y deducción de sus comportamientos y acciones en relación a los demás y la importancia para la edificación del yo como ser global.

Autoconcepto Familiar:

Se concibe como el referente que posee cada individuo gracias a las relaciones interpersonales con cada uno de los miembros de su familia, y a su vez, de la responsabilidad de los comportamientos que se asumen frente a ellos; relacionándose de esta forma con otras subcategorías como la sensación de bienestar de un sujeto desde el componente emocional, el rendimiento e integración escolar desde el autoconcepto académico y la percepción de su aspecto físico y mental atendiendo al autoconcepto físico.

De igual forma, el autoconcepto familiar, se encuentra ligado con los canales de interacción que un sujeto tiene con sus cuidadores o padres desde el apoyo, el acompañamiento, la comprensión y creación de vínculos afectivos (Agudelo, 1997; Torres y Rodríguez, 2006). Es así como un entorno familiar sólido y operativo que ofrece sustento emocional a los integrantes de su núcleo, poseen un autoconcepto positivo; mientras que una que escasea de estos patrones, se asociará automáticamente a un autoconcepto negativo que influencia directa y desfavorablemente en los comportamientos de un sujeto en sus entornos sociales de acción.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que la familia es el primer agente de interacción y formación, se le adjudica la principal responsabilidad de protección y formación ético/social de sus miembros (Lopes, 1985; Poletto y Koller, 2002; Baptista y Oliveira, 2004). De esta manera, el

autoconcepto familiar se define como la asociación de vivencias y pensamientos que posee un individuo frente a la forma en como participa, se integra y se relaciona con su entorno familiar.

Relación Autoconcepto Académico y Rendimiento Escolar:

En los años 70, el auge atribuido al bajo nivel intelectual en relación al rendimiento escolar, conllevó al interés de indagar a profundidad la relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento escolar; entendiendo por autoconcepto a la apreciación subjetivo personal que cada sujeto es capaz de construir de sí mismo como provocación de logro o fracaso escolar incidente en su rendimiento académico; rendimiento que está “mediado directamente por elaboraciones cognitivas personales” (Núñez y González-Pienda, 1994, p. 251); de ahí nace el postulado sobre la importancia de gestar un entorno escolar acertado en pro del desarrollo integral de un autoconcepto positivo.

El producto de esta relación es entonces, conseguir que el individuo posea una apreciación positiva de sí mismo, en conformidad a sus potencialidades, metas fijadas e intereses, resultado de la autovaloración personal; reflejado en la construcción oportuna de un ideal vocacional personal, el cual permitirá incrementos en los niveles de confianza, la toma de decisiones asertiva en situaciones profesionales y académicas, y la motivación del educando para enfrentarse a situaciones venideras desfavorables desde su accionar con los demás.

Del mismo modo, se han gestado una serie de planteamientos que pretenden dar objeción de las relaciones entre el rendimiento académico y autoconcepto, en este caso el autoconcepto académico; los cuales abarcan componentes cognitivos que a su vez contienen creencias, metas, valores y expectativas como variables determinantes para entender y explicar el proceso motivacional. (McCombs, 1992; Weiner, 1990). El Postulado motivacional de Weiner (1985)

Afirma que “La necesidad de rendimiento está mediada por las atribuciones las cuales influyen en las expectativas de éxito, en las percepciones de control y competencia, en las reacciones afectivas y en la conducta motivacional.

En efecto, el autoconcepto es una categoría relevante en el ámbito motivacional, puesto que esta se refleja en el adecuado funcionamiento del ámbito cognitivo estando allí el rendimiento académico. Demostrando así, que la variable que mayor influencia presenta en la interpretación del rendimiento académico es la dimensión académica del autoconcepto, planteamiento ya expuesto en múltiples investigaciones. (Castejón y Pérez, 1998; González-Pienda et al., 2002a,b; Helmke y van Aken, 1995; Marsh, 1990; Marsh y Yeung, 1997; Núñez et al., 1998; Patrikakou, 1996).

Para concluir, Harter (1983) plantea en lo que respecta a las relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico; que aquellos estudiantes que conocen su competencia escolar tienen mayor posibilidad de alcanzar un acertado logro académico; Sin embargo, aquellos que no poseen una mayor apropiación de sus competencias se encuentran más propensos a obtener logros académicos desfavorables.

2.2.3 Autorregulación

La autorregulación facilita a los sujetos funcionar en su vida personal y laboral de manera eficaz. También permite adquirir conocimientos y habilidades que son necesarias para obtener éxito en niveles educativos superiores.

Autorregular el propio aprendizaje implica explicar cómo los seres humanos logran gestionar su aprendizaje conociendo los procesos internos que constituyen el sistema de la autorregulación, y como éste se ha estudiado desde diferentes disciplinas y campos de la psicología: la

metacognición, la cognición, la resolución de problemas, la función ejecutiva, los cambios conceptuales, la toma de decisiones, la voluntad y la motivación. Por lo tanto, La autorregulación puede definirse como la capacidad que una persona adquiere para orientar su propia conducta, formularse metas concretas y planificar acciones para el logro de esas metas, monitorear el desempeño durante la ejecución, evaluarse a sí mismo de forma continua, de acuerdo con las metas fijadas y, valorar el producto del proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1986; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Pintrich, 1995)

En el mundo actual, las nuevas tecnologías y la disponibilidad de información, hace que sea necesario el aprendizaje de estrategias y procedimientos que permitan ir aprendiendo a lo largo de la vida, convirtiéndose en una necesidad fundamental de la sociedad del conocimiento y de la información.

La dimensión cognitiva de la autorregulación, ha encontrado uno de sus modos de expresión en el concepto de meta cognición o autorregulación meta cognitiva; definida por J. A. Flavell (1972) como el conocimiento que una persona posee acerca de sus propios procesos cognoscitivos y productos o sobre algo relacionado con ellos (Labarrere, 1994), es decir, el conocimiento, que se origina de la reflexión sobre los propios procesos y productos cognitivos... es un examen activo y una consiguiente regulación y organización de los procesos psicológicos en relación con los objetivos cognitivos, al servicio de alguna finalidad concreta.

El conocimiento de las estrategias hace referencia a saber, acerca del valor diferencial que poseen las estrategias cognitivas y meta cognitivas para cumplir con un objetivo propuesto. Según Flavell (1993) la función de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar el objetivo cognitivo perseguido, mientras que una estrategia meta cognitiva se utiliza para conseguir información sobre el progreso que se ha logrado con ella..., alude a reacciones o reflexiones

relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso cognitivo. Gardner (1994) las describe como *tomas de consciencia, darse cuenta o ahás*, que ocurren en la línea del acto cognitivo. Flavell (1993) afirma: “Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias meta cognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad meta cognitiva muy importante” (p.160).

Para Flavell (1985) tanto las estrategias cognitivas como las metacognitivas se encuentran incluidas dentro del conocimiento metacognitivo referido a estrategias, como una forma de conocimiento procedural. Es decir, esta exposición de los hechos, estaría haciendo referencia a *la diferencia de énfasis* indicada por Gardner (1994). Además, señala que todo accionar cognitivo y metacognitivo por parte del sujeto está supeditado en última instancia a su motivación, es decir, en cuál sea su interés en alcanzar su objetivo y cuánto esté dispuesto a trabajar por él.

La autorregulación del aprendizaje vincula dos dimensiones psicológicas del aprendizaje: la dimensión cognitiva y la dimensión motivacional. La primera tiene que ver con el procedimiento que se le da a la información y la segunda con el compromiso personal frente al desarrollo de la tarea específica (Bandura, 1986). Los factores involucrados con la autorregulación del aprendizaje son el pensamiento estratégico y la metacognición y los aspectos afectivos involucrados con la autorregulación es la autoeficacia.

2.2.4 Rendimiento académico

El rendimiento académico diversos investigadores lo han comprendido como el resultado de múltiples factores, entre los que se encuentran la familia, el sistema educativo, el sujeto, su esfuerzo, su motivación, su autoestima, su autoconcepto y otros (Plata Gutiérrez, 1969; González

Fernández, 1975; Forteza, 1975; García y Musitu, 1993; García y Doménech, 1997). En conformidad con estos últimos autores, puede considerarse que el rendimiento académico es el resultado que los educandos consiguen en su proceso de aprendizaje; o podría pensarse también, como una agrupación de transformaciones generadas en el alumno, mediante los procesos enseñanza que se evidencian en el desarrollo de la individualidad en formación.

También cabe señalar, aportes como los de Pizarro (1985) y Figueroa (2004), en donde se refieren unánimemente al rendimiento académico como la alternativa de evaluar o verificar los saberes presentes en un sujeto y que se manifiestan como respuesta a estímulos, evidenciando así lo que una persona ha sido capaz de experimentar o aprender como muestra de un proceso riguroso y consiente de formación (Pizarro, 1985; Figueroa 2004). De ahí que, el rendimiento académico es la capacidad de actuar asertivamente frente a estímulos educativos, de acuerdo a los lineamientos educativos previamente establecidos por el contexto que decide formar.

En lo relacionados o centrándonos en el sujeto, ciertos postulados conceptualizan el RA, como el resultado de un producto educativo del estudiante, logrado mediante el esfuerzo constante ligado a sus características y a la percepción acertada de las tareas establecidas y diseñadas por sus educadores. Hay que mencionar además, que la institución educativa, se considera, un rendimiento, pero el objetivo no está centrado precisamente en el educando sino, en el nivel de la escuela, reafirmando lo que expone Zabalza B, (1994 p. 11) quien afirma que *"El Rendimiento escolar es lo que se espera que produzca la escuela"*.

Por otro lado García, A., Alcaraz, J., Garaulet, J., & Martínez, M. (1990). Conciben el rendimiento académico como una parte del producto educativo, resultado de una acción o de un proceso; sería el resultado del proceso educativo del alumno tanto en su proyección individual como social, dicho resultado depende de la escuela y el producto que, a su vez, depende de

factores sociales y familiares interrelacionados entre sí. No podemos dejar a un lado lo que plantea Guiseppe F. (1990) en donde asevera que el elemento estructural de emergencia de nuevas dimensiones de aprendizaje permiten la toma de decisiones frente a la carrera a seguir, desarrollo de capacidades, así mismo como las oportunidades laborales y sociales relacionadas a ellas.

De modo que, el rendimiento académico de acuerdo a cada uno de los aportes realizados por los autores citados anteriormente, lo enmarcan como la manera de evaluar un aprendizaje logrado por un estudiante, producto de un proceso de formación impartido en su contexto educativo por uno de sus agentes; de ahí, que los sistemas educativos actuales centran su atención principalmente en estos indicadores como muestra de la calidad y rendimiento en la educación, propósito principal de la educación actual en Colombia. Aunque no se desconoce que en el campo educativo, se entretujan múltiples factores de forma externa que influyen en el mismo, tales como la familia, el maestro y la escuela; y factores personales como la personalidad, la comprensión, la actitud y las actividades que desarrolla el alumno como muestra de su motivación y autorregulación. Producto de la eficiencia del alumno pues es quien aprende y del maestro pues tanto es quien enseña. Aunque, autores como Jiménez (2000) pone en escena que “se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado” (p. 32).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se encuentran un sin número de obras de conocimiento que responden a diversas líneas u objetos de estudio, lo que conlleva no solo tener una mirada unidimensional de la misma, sino por el contrario nos permite analizarlo desde su complejidad, siendo esta una mirada multidimensional al interior del que hacer educativo. Es allí, en donde las variables subyacen, tomando sentido en el campo académico entre las que se encuentran la

motivación escolar, y el resultado cuantitativo o cualitativo de un proceso de formación escolar; los cuales a su vez pueden ser medidos de forma paralela en los diferentes grados educativos con el fin de encontrar el impacto que este trae consigo en el rendimiento universitario favorable o desfavorable de los educandos.

Rendimiento Escolar en Universitarios:

El rendimiento académico en estudiantes universitarios, está representado en una variable indeterminada y esencial para la cualificación y medición de la pertinencia en la enseñanza de los currículos en la educación superior. Y así mismo, representa la adición de diversos factores que interactúan en el alumno, los cuales han sido atribuidos a la meta de cada uno de ellos, en la forma en como enfrenta sus tarea académica. Esta, se mide a través de las valoraciones cuantitativas por defecto o cualitativa, y las cuales dan testimonio de la aprobación o reprobación de una asignatura, semestre o año lectivo; depende de lo que se pretenda valorar. Las valoraciones cosechadas, son un pilar claro y conciso al momento de medir el rendimiento académico; teniendo en cuenta que para esto, se da a partir de la percepción de que las notas, evidencian el logro académico de cada educando en los distintos elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, que traen consigo aspectos académicos, personales y sociales (Rodríguez, Fita, Torrado, 2004). Es necesario recalcar y según DeMiguel (2001), que existe una notoria diferencia entre los concepto de rendimiento académico inmediato, el cual hace alusión a las notas, y el mediato, el cual se enfoca en a los logros laborales y personales. Para este caso sería el inmediato.

Factores que intervienen o afectan el Rendimiento Académico:

Son diversos los factores que intervienen en el rendimiento académico, los cuales responden a variables internas y externas del sujeto, en este caso Jóvenes Universitarios; los cuales están mediadas por lo emocional, lo social y lo cognitivo que hace un sujeto, los cuales se estructuran en tres líneas determinantes (determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales), que gestan a su vez objetivos y subcategorías.

Es importante tener en cuenta, que para que estas investigaciones sean relevantes en lo que se refiere al rendimiento académico, es necesario reconocer la clase de influencia de los diversos factores ligados al favorecimiento del éxito o deserción del educando, o en otras palabras, de las relaciones entre las categorías a analizar para determinar principios de causa, consecuencia y formas de intervenir, que establecen las posibles correlaciones entre las variables escolares, sociales y personales.

Estas categorías de variables, así mismo brindan un amplio bagaje conceptual claro y ecuánime; y de igual forma contemplan la apreciación del alumno en relación a variables relacionadas al rendimiento académico y el posible reflejo de estos en su desempeño académico. Gran parte de los análisis realizados acerca al rendimiento académico, se fundamentan en un acercamiento metodológico de clase predictiva, en el cual se implementan modelos de regresión múltiple, rara vez usados en modelos explicativos que aportan al análisis exhaustivo de las variables relacionadas al rendimiento académico, lo que es necesario representar los atributos de las categorías señaladas (Castejón, Pérez, 1998).

CAPITULO III

3. 1 Metodología

Tipo, método y diseño

La siguiente investigación privilegia un enfoque cuantitativo, así que el desarrollo de las acciones correspondientes a tal enfoque, le apuntan más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas. (Sandoval, 2002, p. 11)

El diseño investigativo es de tipo descriptivo/correlacional,(establece el grado de asociación o relación no causal existente entre dos o más variables) en cuanto se intenta describir los estilos cognitivos en su dimensión dependencia/independencia de campo, identificando el número de estudiantes con una u otra polaridad según el resultado del EFT (Test de Figuras Enmascaradas versión adolescentes y adultos), incluyendo variables como procedencia cultural o región edad, género, estrato y carrera. De acuerdo con Hernández et al. (2006) en los estudios descriptivos se pretende detallar las propiedades, características y rasgos de las personas, comunidades o grupos. Se pretende correlacionar los estilos cognitivos con las variables autoconcepto, autorregulación del aprendizaje y encontrar relaciones con el rendimiento académico; en estos estudios, según el mismo autor, se pretende “saber cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas” (Hernández et al. 2006, p.47).

Población y Muestra

La investigación se llevara a cabo, en la Universidad Católica de Manizales con estudiantes de las carreras de ingeniería ambiental, ingeniera en teledetección, enfermería, ingeniería industrial, bacteriología, arquitectura, publicidad y admiración turística.

La población la conformaran estudiantes matriculados de primero a noveno semestre, cuyas edades oscilan entre 17-34 años de edad pertenecientes a la Universidad Católica de Manizales. Se tomara una muestra probabilística, enumerando los elementos muestrales (hombres y mujeres) seleccionando aleatoriamente a quienes harán parte de la lista de sujetos de análisis.

Todos los estudiantes que durante el 2016 cursaron de I a X semestre de Los Programas de Pregrado en modalidad presencial en la Universidad Católica de Manizales, y que cumplieran los siguientes criterios de inclusión: edad entre 17 y 34 años.

Se trabajó con una muestra no probabilística de 349 estudiantes que de manera voluntaria y previa firma de consentimiento informado, participaron de la investigación. La tabla 1 muestra el número de estudiantes discriminados por programa.

Tabla 1. Estudiantes por Programa

Programa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Administración Turística	9	2,6%	2,6%	2,6%
Arquitectura	59	16,9%	16,9%	19,5%
Bacteriología	50	14,3%	14,3%	33,8%
Enfermería	87	24,9%	24,9%	58,7%
Ingeniería Ambiental	52	14,9%	14,9%	73,6%
Ingeniería Industrial	24	6,9%	6,9%	80,5%
Ingeniería telemática	3	,9%	,9%	81,4%
Publicidad	65	18,6%	18,6%	100,0%
Total	349	100,0%	100,0%	

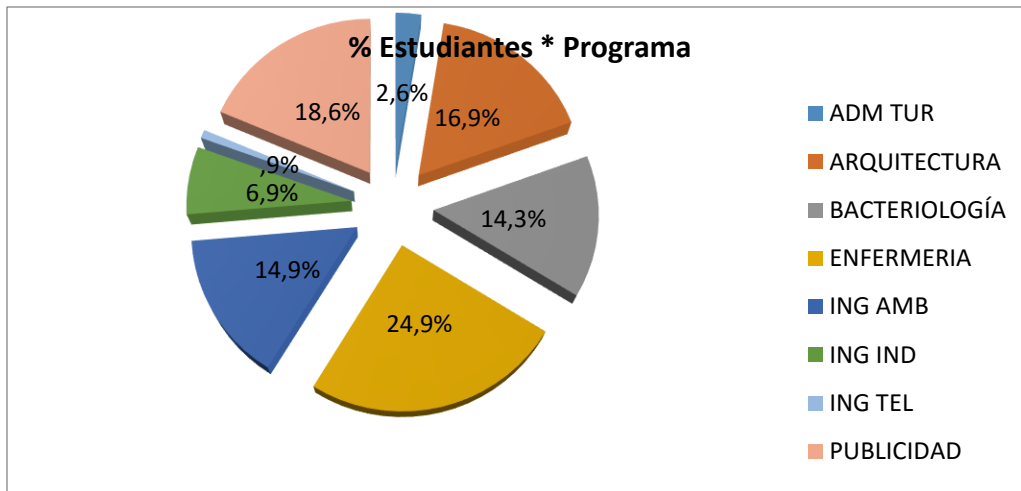


Figura 1. Porcentaje de estudiantes por programa

Criterios de Inclusión

- Estudiantes con edades comprendidas entre los 17-34 años.
- Matriculados en las carreras de pregrado de la universidad católica de Manizales.

Técnicas de recolección de los datos

Para la recolección de los datos se utilizó la evaluación psicométrica, de las variables investigadas, luego se procedió a calificar las pruebas con los baremos actualizados y adecuados para la muestra a la que se tendrá acceso. El análisis estadístico de los resultados se realizara con el paquete estadístico SPSS.

Descripción de los Instrumentos

Para la recolección de los datos, se hizo necesario la implementación de tres cuestionarios estandarizados para la medición de cada una de las variables Estilo Cognitivo, Autoconcepto y Autorregulación; uno de ellos versión Colombia adaptado por Hederich (2007). De igual forma, se empleó un consentimiento informado relacionado con cada una de las características de los universitarios objetos de estudio.

Test de Figuras Enmascaradas.

El test de figuras enmascaradas o Embedded Figures Test (EFT) de Sawa (1966) y ajustado para Colombia por Hederich (2007). Es un instrumento utilizado para observar el estilo cognitivo de cada estudiante en su dimensión dependencia e independencia de campo, mediante la rapidez de la reconfiguración perceptual (Principal factor en la tendencia dependencia e independencia de campo presente en cada sujeto), permitiendo identificar figuras geométricas simples en una situación perceptualmente compleja; teniendo en cuenta, una serie de tiempos establecidos que varía en cada ejercicio y el cual es tomado por el aplicador. Esta es una prueba que fue construida primeramente por Witkin (1950) pero, la versión grupal que se empleo fue realizada originalmente por Sawa (1966).

La batería consta de ocho hojas con su respectivo instructivo, un ejercicio de ensayo que permite interiorizar la intencionalidad de la prueba y cinco ejercicios de figuras enmascaradas que se complejizan a medida que avanza su aplicación. Aplicación que requiere no solo de la participación del grupo objeto de estudio; sino también de dos aplicadores como mínimo, en donde uno de ellos actuará en calidad de supervisor del trabajo individual del test, mientras el otro ejerce el papel de vocero y controlador del tiempo; denominados finalmente como aplicar

uno y aplicador dos. El ponderado final de la prueba, hace referencia al total de figuras simples halladas en cada uno de los 5 ejercicios de figura a fondo. Los ejercicios no completados cuentan como intentos equivocados (Hederich, 2007).

Autoconcepto Forma 5 (AF5).

El test o batería de preguntas AF5 de (García & Musitu, 1999), es un instrumento estructurado con la finalidad de valorar el autoconcepto en adultos, adolescentes y niños desde aspectos como: lo social, lo emocional, lo académico/laboral, lo familiar y lo físico. De ahí, sus cinco subescalas las cuales a su vez encierran un conjunto de preguntas que contribuyen a la puntuación de cada una. El aspecto familiar, comprende las preguntas 4, 9, 14, 19, 24 y 29 del cuestionario, el aspecto académico/laboral encierra las preguntas 1, 6, 11, 16, 21 y 26; la dimensión emocional las número 3, 8, 13, 18, 23 y 28; Y el componente social del autoconcepto reúne las preguntas 2, 7, 12, 17, 22 y 27. En conclusión, son 6 preguntas por cada una de las dimensiones, las cuales deben ser interpretadas en un rango de 1 a 99, en donde la menor puntuación equivale a *Totalmente en desacuerdo* y la mayor a *Totalmente de acuerdo*.

Por consiguiente, es allí en donde el autoconcepto cobra sentido como resultado de este ejercicio reflexivo, sustentado en las apreciaciones personales que tiene cada individuo de sí mismo o en palabras de Rosenberg como resultado de la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como objeto (Rosenberg, 1986).

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).

Pintrich y De Groot (1990) proponen el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), con el objetivo de evaluar los diferentes aspectos motivacionales y el empleo de

estrategias de aprendizaje por parte del objeto de estudio, a través de tres subescalas. Una de ellas se encuentra enfocada en las creencias motivaciones (Evaluación de la ansiedad, auto eficacia y el valor intrínseco), creencias que “se refiere a las razones de los estudiantes para hacer una tarea” (p.34), y dos de ellas en las estrategias de aprendizaje (Autorregulación y estrategias cognitivas); que al integrarse permite apreciar aspectos metacognitivos, cognitivos y motivacionales. Es así, como el cuestionario está estructurado con 81 ítems que atiende a 15 variables condensadas en las tres subescalas enunciadas anteriormente.

Para apreciar el rendimiento académico, se emplearon los promedios ponderados conforme al plan curricular de las diferentes carreras. Promedios ajustados y codificados en una escala de 1 a 5.

Ficha Demográfica:

Contiene los datos sociodemográficos de los estudiantes objeto de estudio con las características de la población en cuanto a edad, lugar de procedencia, estrato socioeconómico, carrera, historia académica.

CAPITULO IV

4.1 Resultados y discusión

4.1.1. Variables utilizadas en la investigación

Tabla 1 Variables utilizadas en esta investigación

Categoría	Subcategoría	Tipo de variable	Modalidades	Código
Programa		Cualitativo	Administración Turística	Adm Tur
			Arquitectura	Arqui
			Bacteriología	Bacter
			Enfermería	Enf
			Ingeniería Ambiental	Ingamb
			Ingeniería Industrial	Ingind
			Ingeniería telemática	Ingtel
			Publicidad	Pub

Tabla 2 Porcentaje de estudiantes por programa y sexo

PROGRAMA	SEXO					
	F		M		Total	%
	Cant	%	Cant	%	Cant	
Administración Turística	6	67%	3	33%	9	100%
Arquitectura	28	47%	31	53%	59	100%
Bacteriología	45	90%	5	10%	50	100%
Enfermería	74	85%	13	15%	87	100%
Ingeniería Ambiental	28	54%	24	46%	52	100%
Ingeniería Industrial	13	54%	11	46%	24	100%
Ingeniería telemática	1	33%	2	67%	3	100%
Publicidad	27	42%	38	58%	65	100%
Total	222	64%	127	36%	349	100%

Género: Se trabajó con 222 mujeres (64,0%) y 127 hombres (36,0%), discriminados por programa tal como muestra la tabla 3. Se observa que en general las mujeres son mayoría en los programas, con excepción de Arquitectura, Publicidad e Ingeniería Telemática donde se encuentra mayor población masculina.

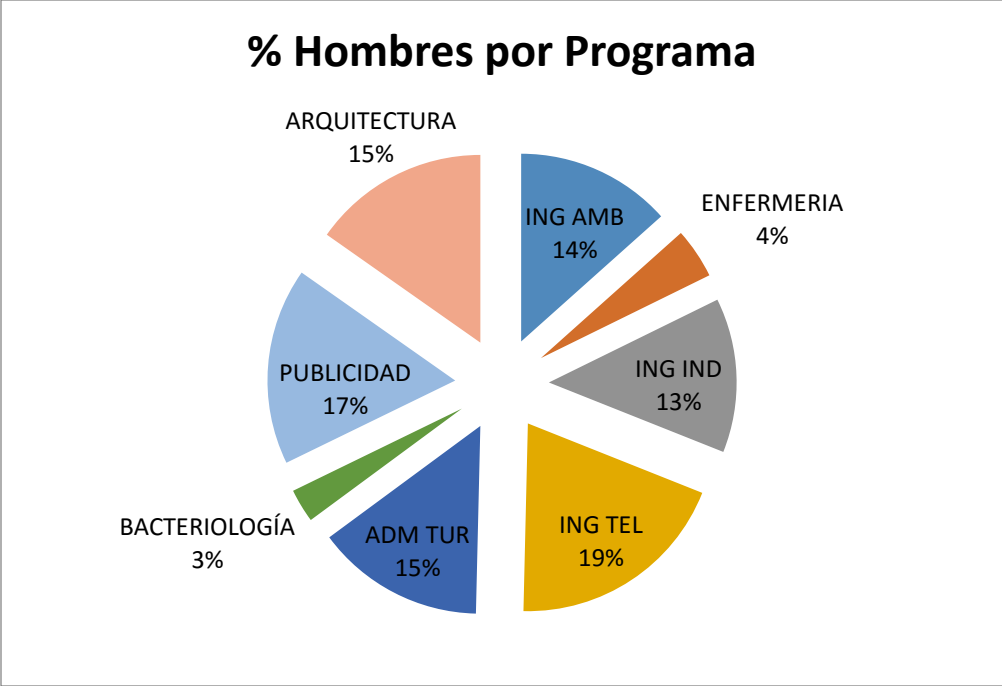


Figura 1: Porcentaje de hombres por programa

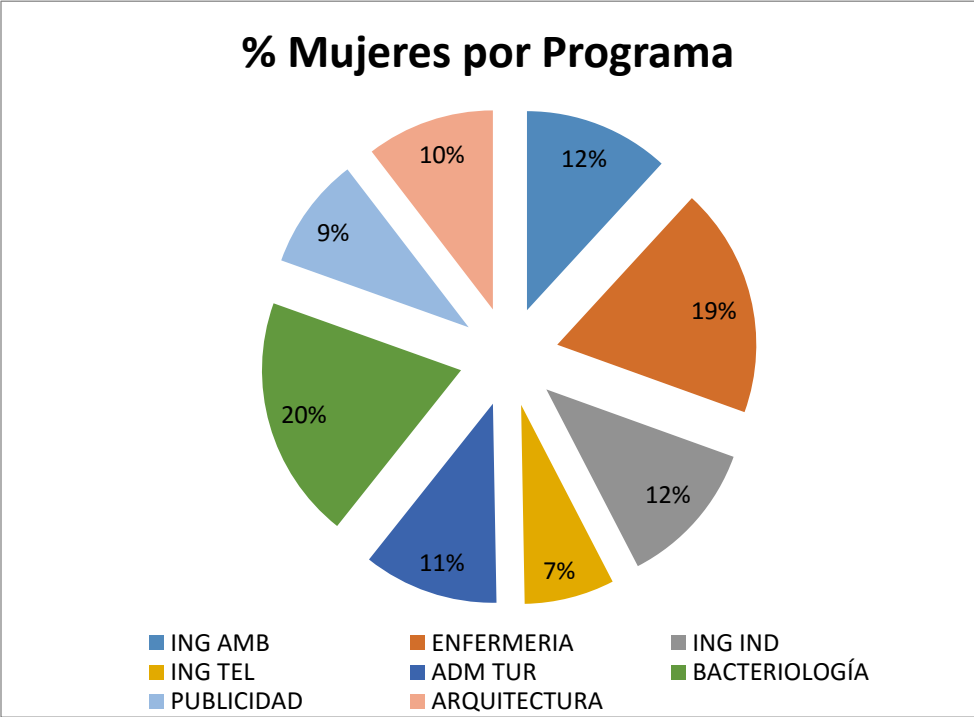


Figura 2: Porcentaje de mujeres por programa

Tabla 3. Estadísticas de Edad por género y programa

PRGRAMA	SEXO					
	Media	Femenino Desv Est	Coef. Var	Media	Masculino Desv Est	Coef. Var
Administración Turística	22,0	4,9	22%	19,1	2,8	6,8
Arquitectura	21,4	2,2	10%	23,5	2,1	11,4
Bacteriología	20,0	2,5	13%	21,0	2,5	8,4
Enfermería	22,2	3,3	15%	22,0	3,5	6,3
Ingeniería Ambiental	19,6	1,3	6%	22,7	1,9	11,9
Ingeniería Industrial	20,9	2,2	11%	20,8	2,0	10,5
Ingeniería telemática	17,0	0,0	0%	23,5	2,0	11,5
Publicidad	21,3	1,5	7%	19,0	3,3	5,7
Total	20,6	3,0	15%	21,4	2,1	9,1

Edad: en relación con la edad, los coeficientes de variación (CV) muestran una notoria heterogeneidad entre los programas, tanto para hombres como para mujeres, aunque se observa poca diferencia entre las medias, las cuales son de 20,6 años para las mujeres y de 21,4 años para los hombres.

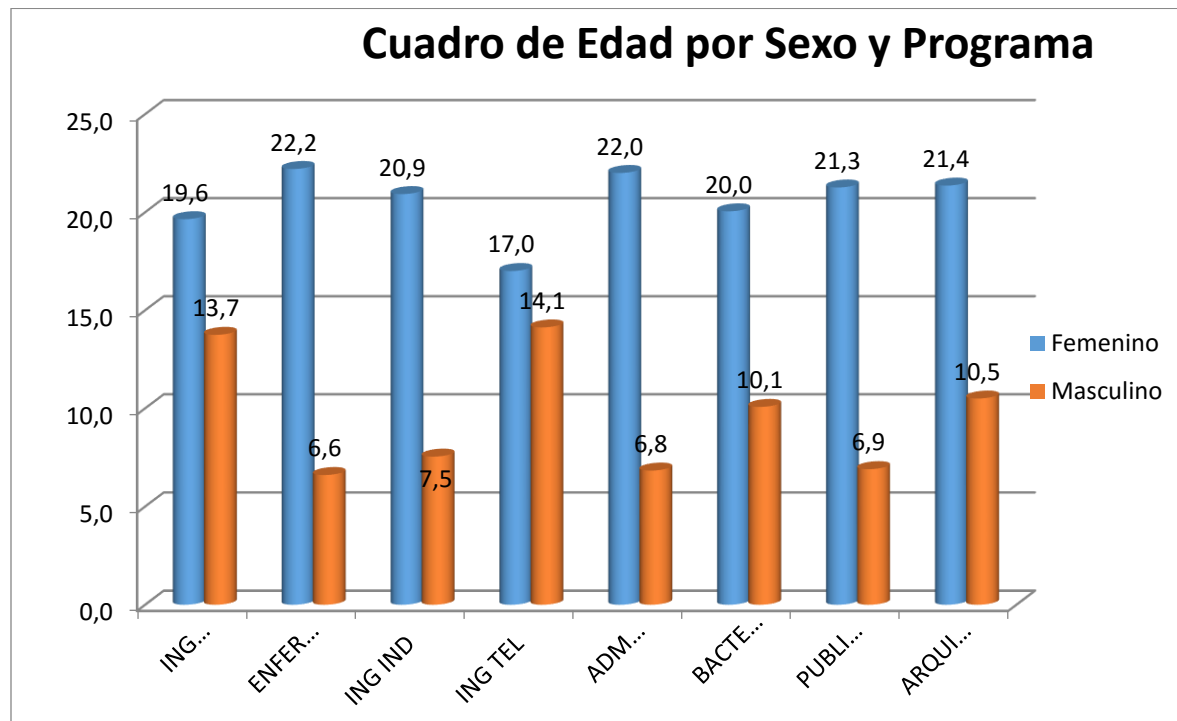


Figura 3: Estadístico por sexo y programa

Tabla 4. Estadísticos de Estilos Cognitivos general de la Universidad Católica de Manizales y discriminados por género y programa.

PRGRAMA	General		Femenino			Masculino			Rendimiento		
	Puntaje	Desv Est	Puntaje	Desv Est	Coef. Var	Puntaje	Desv Est	Coef. Var	Femen	Masc	Media
Administración Turística	30,44	10,01	26,17	9,39	36%	39,00	4,00	10%	4,26	4,30	4,32
Arquitectura	38,66	7,34	36,46	7,02	19%	40,65	7,15	18%	4,15	4,42	4,29
Bacteriología	28,90	9,27	28,51	8,99	32%	32,40	12,05	37%	3,77	4,22	3,82
Enfermería	28,30	10,00	28,49	9,48	33%	27,23	12,99	48%	4,14	3,87	4,10
Ingeniería Ambiental	29,71	8,76	28,93	9,27	32%	30,63	8,23	27%	3,95	3,61	3,79
Ingeniería Industrial	33,38	8,01	31,54	8,75	28%	35,55	6,79	19%	4,20	4,32	4,25
Ingeniería telemática	24,33	2,52	24,00	0,00	0%	24,50	3,54	14%	3,70	4,00	3,90
Publicidad	31,51	9,87	29,63	7,57	26%	32,84	11,12	34%	4,04	4,27	4,17
TOTAL	30,65	8,22	29,22	7,56	0,26	32,85	8,23	0,26	4,03	4,13	4,08

Estilos Cognitivos: La media general del estilo cognitivo para los estudiantes de la Universidad Católica de Manizales fue de 30,65, con una desviación estándar de 8,22; lo cual los ubica en un Estilo cognitivo Independiente Intermedio de Campo.

Es evidente que existe una diferencia entre la media de los Estilos Cognitivos de hombres y mujeres, en la cual queda demostrado que hay mayor independencia de campo en el sexo masculino. Esto es notorio sobre todo en los programas de Administración Turística, Arquitectura, Bacteriología, Ingeniería Industrial y Publicidad. Y en la media general se observa que este Estilo Cognitivo es más fuerte en los estudiantes de Arquitectura, mientras los de Ingeniería Telemática presentan, según los datos, mayor dependencia. Además se puede observar que el puntaje de los hombres está por encima de la media general mientras que el de las mujeres es inferior.

Se puede demostrar también que existe una correlación entre el Estilo Cognitivo – Independiente de Campo y el Rendimiento Académico, pues los programas que obtuvieron mayores puntajes en Estilo Cognitivo también obtuvieron mayores promedios académicos. Tal es el caso de Arquitectura e Ingeniería Industrial, donde ésta es más evidente.

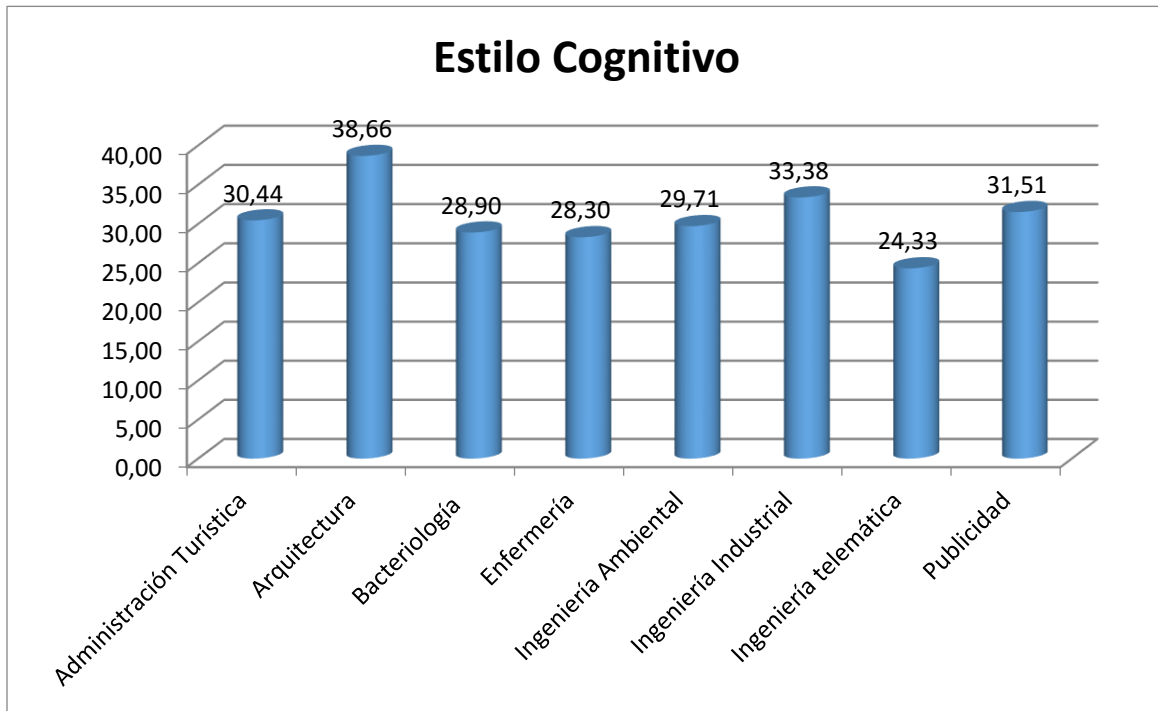


Figura 4: Estilo cognitivo por programa

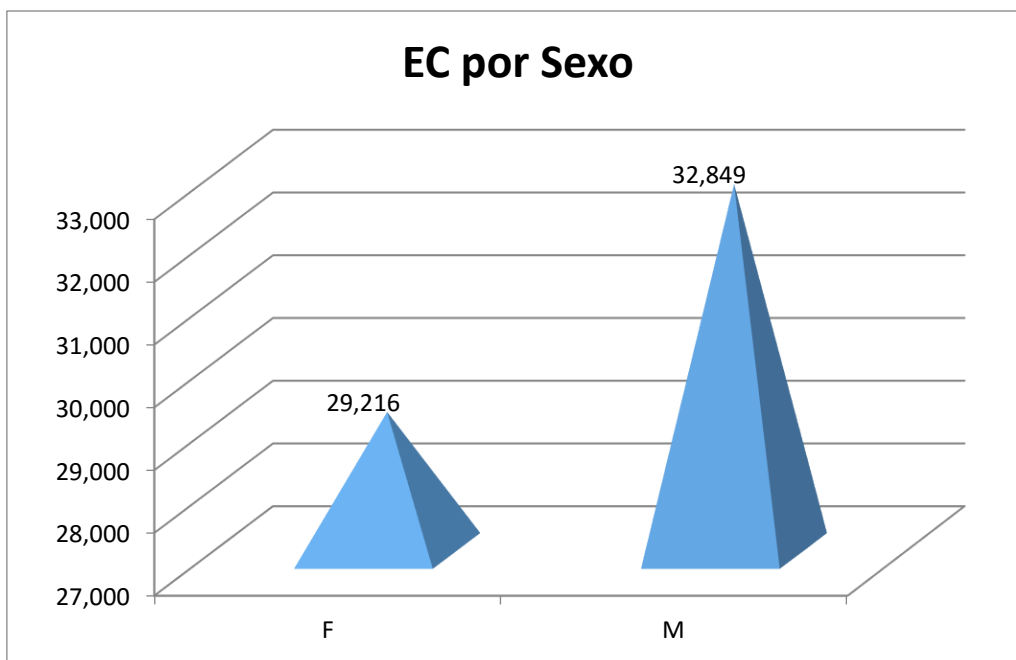


Figura 5: Estilo cognitivo por sexo

Tabla 5. *Autoconcepto*

Género	Estadístico	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	Media	Rendimiento
Femenino	Media	8,17	7,23	4,88	8,84	6,79	7,18	4,03
	Desv Est	1,16	2,10	2,24	1,39	1,84	1,75	0,45
	Coef. Var	14%	29%	46%	16%	27%	0,26	11%
Masculino	Media	8,04	7,17	6,12	8,38	7,66	7,47	4,13
	Desv Est	1,19	1,67	2,04	1,56	1,50	1,59	0,54
	Coef. Var	15%	23%	33%	19%	20%	0,22	13%

Estadísticos para los diferentes autoconceptos de los estudiantes de la Universidad Católica de Manizales, discriminados por género

Autoconcepto: En la tabla 6 se observa que la media general de los estudiantes de la Universidad Católica de Manizales de género masculino es superior a la del género femenino. Y al observar las dimensiones Académica, Social y Familiar, sus puntajes son inferiores, mientras que en las mujeres se presenta este fenómeno en las dimensiones Emocional y Física. Pero es importante resaltar la relevancia que tiene el puntaje de ambos sexos en la dimensión familiar.

Es también de destacar que a mayor auto concepto, mayor rendimiento académico, tal como lo demuestran los datos de la tabla.

Tabla 6. *Estadísticos del autoconcepto para los estudiantes de la Universidad Católica*

Programa	Estadístico	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	Media	Rendimiento
Administración Turística	Media	8,81	8,26	6,60	8,84	7,49	8,00	4,32
	Desv Est	0,79	1,67	2,21	0,99	1,30	1,39	0,48
	Coef. Var	9%	20%	34%	11%	17%	0,18	0,11
Arquitectura	Media	7,77	6,56	5,93	8,82	7,33	7,28	4,29
	Desv Est	1,23	1,81	2,17	1,40	1,79	1,68	0,41
	Coef. Var	16%	28%	37%	16%	24%	0,24	0,10
Bacteriología	Media	7,79	7,19	4,58	8,77	6,49	6,96	3,82
	Desv Est	1,12	2,94	2,24	1,33	1,82	1,89	0,44

	Coef. Var	14%	41%	49%	15%	28%	0,29	0,11
	Media	8,62	7,49	4,62	8,82	7,35	7,38	4,10
Enfermería	Desv Est	1,01	1,71	2,27	1,50	1,73	1,64	0,41
	Coef. Var	12%	23%	49%	17%	24%	0,25	0,10
	Media	7,85	7,11	5,16	8,62	7,06	7,16	3,79
Ingeniería Ambiental	Desv Est	1,03	1,83	2,08	1,33	1,81	1,61	0,58
	Coef. Var	13%	26%	40%	15%	26%	0,24	0,15
	Media	8,16	7,20	6,51	8,77	7,27	7,58	4,25
Ingeniería Industrial	Desv Est	1,67	1,89	1,99	1,51	2,14	1,84	0,33
	Coef. Var	20%	26%	31%	17%	29%	0,25	0,08
	Media	7,81	9,18	8,64	8,58	8,08	8,46	3,90
Ingeniería Telemática	Desv Est	1,00	1,29	1,64	0,34	0,60	0,97	0,00
	Coef. Var	13%	14%	19%	4%	7%	0,11	0,00
	Media	8,16	7,13	5,56	8,22	6,94	7,20	4,17
Publicidad	Desv Est	1,15	1,67	2,19	1,94	1,80	1,75	0,49
	Coef. Var	0,14	0,23	0,39	0,24	0,26	0,25	0,12
Total Media	8,12	7,52	5,95	8,68	7,25	7,50	7,50	

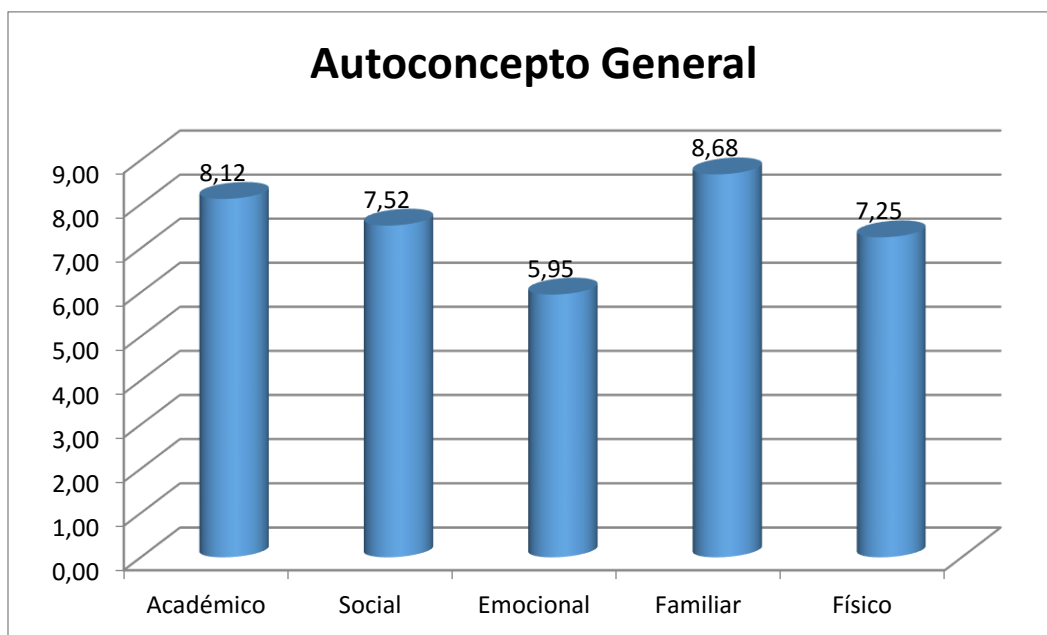


Figura 6: Autoconcepto general

En relación con los resultados generales, los estudiantes de Arquitectura, Bacteriología e Ingeniería Ambiental, tienden a puntuar por debajo del resto de los programas en lo referente a la dimensión académica, social y física.

Se observa también que la tendencia más baja en el autoconcepto se presenta en la dimensión social para los estudiantes de todos los programas, en tanto que la más alta se ubica en la dimensión familiar. En relación con el rendimiento académico, presentan mayor calificación quienes puntúan mejor en la media de Autoconcepto, los de Administración turística.

Tabla 7. Autoconcepto mujeres

Programa	Estadístico	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	Media	Rendimiento
Administración Turística	Media	9,01	7,77	6,64	8,98	6,91	7,86	4,43
	Desv Est	0,30	1,89	2,46	0,58	1,07	1,26	0,55
	Coef. Var	3%	24%	37%	6%	15%	0,17	12%
Arquitectura	Media	7,94	6,80	5,43	9,06	7,07	7,26	4,15
	Desv Est	1,47	1,93	2,35	1,34	2,08	1,84	0,60
	Coef. Var	19%	28%	43%	15%	29%	0,27	15%
Bacteriología	Media	7,76	7,19	4,60	8,75	6,36	6,93	3,72
	Desv Est	1,08	3,07	2,23	1,20	1,79	1,87	0,34
	Coef. Var	14%	43%	48%	14%	28%	0,29	9%
Enfermería	Media	8,53	7,43	4,43	8,90	7,17	7,29	3,72
	Desv Est	1,04	1,78	2,23	1,43	1,74	1,64	0,39
	Coef. Var	12%	24%	50%	16%	24%	0,25	11%
Ingeniería Ambiental	Media	8,01	6,77	4,76	8,89	6,59	7,00	3,93
	Desv Est	0,83	2,05	1,89	1,35	1,83	1,59	0,56
	Coef. Var	10%	30%	40%	15%	28%	0,25	14%
Ingeniería Industrial	Media	8,22	7,34	6,11	9,08	6,67	7,48	4,28
	Desv Est	1,22	1,32	2,10	1,00	2,07	1,54	0,35
	Coef. Var	15%	18%	34%	11%	31%	0,22	8%
Ingeniería Telemática	Media	6,75	9,02	8,83	9,25	6,42	8,05	3,70
	Desv Est	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Coef. Var	0%	0%	0%	0%	0%	0,00	0%
Publicidad	Media	8,13	7,35	4,81	8,34	6,42	7,01	4,27
	Desv Est	1,41	1,83	2,28	2,02	2,14	1,94	0,26
	Coef. Var	0,17	0,25	0,47	0,24	0,33	0,29	6%
Total Media		8,04	7,46	5,70	8,91	6,70	7,36	4,04

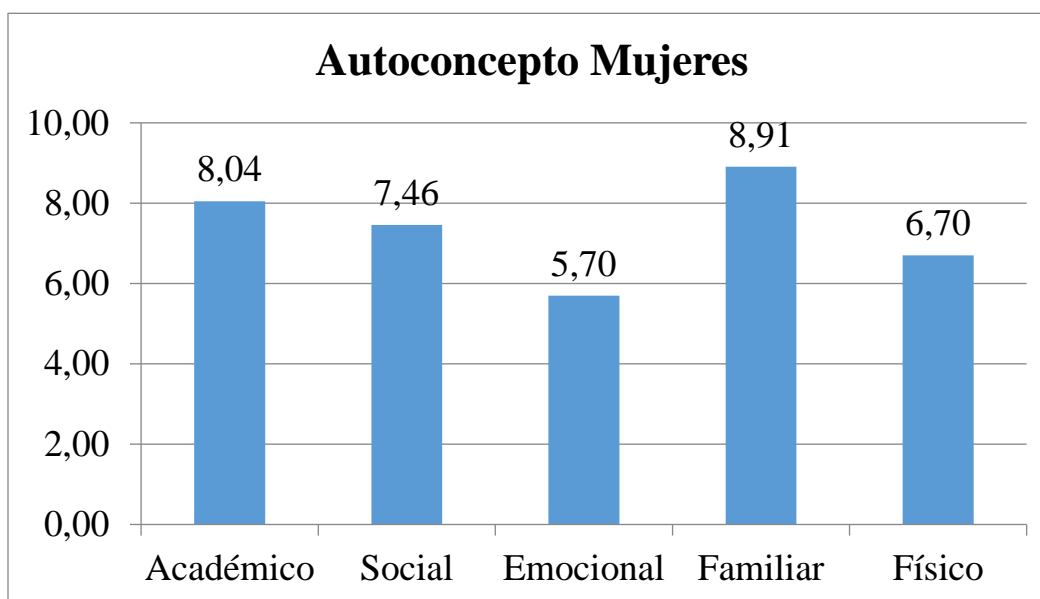


Figura 7: Autoconcepto mujeres

Es evidente una vez más que la dimensión familiar es la más fuerte en relación con el Autoconcepto, esta vez en todos los programas y para las mujeres. Esto significa la supremacía del valor que se da a la familia, y probablemente a esto contribuye la formación recibida bajo los principios rectores de la Universidad Católica. Excepto por Telemática, las mujeres con mejor promedio académico, presentan un alto puntaje en Autoconcepto.

Tabla 8. Autoconcepto Hombres

Programa	Estadístico	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	Media	Rendimiento
Administración Turística	Media	8,42	9,25	6,52	8,56	8,66	8,28	4,30
	Desv Est	1,39	0,28	2,11	1,71	0,91	1,28	0,52
	Coef. Var	16%	3%	32%	20%	10%	0,16	12%
Arquitectura	Media	7,55	6,41	6,37	8,63	7,51	7,29	4,42
	Desv Est	1,01	1,71	1,88	1,43	1,49	1,50	0,27
	Coef. Var	13%	27%	30%	17%	20%	0,21	6%
Bacteriología	Media	8,00	7,19	4,41	8,94	7,62	7,23	4,22
	Desv Est	1,01	1,22	2,39	1,00	1,04	1,33	0,64
	Coef. Var	13%	17%	54%	11%	14%	0,22	15%
Enfermería	Media	9,10	7,83	5,71	8,38	8,38	7,88	3,87
	Desv Est	0,66	1,23	2,32	1,84	1,25	1,46	0,57
	Coef. Var	7%	16%	41%	22%	15%	0,20	15%

Ingeniería Ambiental	Media	7,66	7,51	5,63	8,30	7,61	7,34	3,61
	Desv Est	1,22	1,47	2,22	1,25	1,64	1,56	0,59
	Coef. Var	16%	20%	39%	15%	22%	0,22	16%
Ingeniería Industrial	Media	8,09	7,03	6,99	8,41	7,98	7,70	4,32
	Desv Est	2,14	2,47	1,82	1,94	2,10	2,09	0,32
	Coef. Var	26%	35%	26%	23%	26%	0,27	7%
Ingeniería Telemática	Media	9,04	9,38	8,89	8,26	8,31	8,78	4,00
	Desv Est	0,25	0,05	0,62	0,51	2,02	0,69	0,00
	Coef. Var	3%	1%	7%	6%	24%	0,08	0%
Publicidad	Media	8,19	6,98	6,10	8,13	7,31	7,34	4,27
	Desv Est	0,94	1,55	1,98	1,90	1,44	1,56	0,49
	Coef. Var	0,11	0,22	0,33	0,23	0,20	0,22	0,12
Total Media		4,13	4,13	4,13	4,13	4,13	7,73	4,13

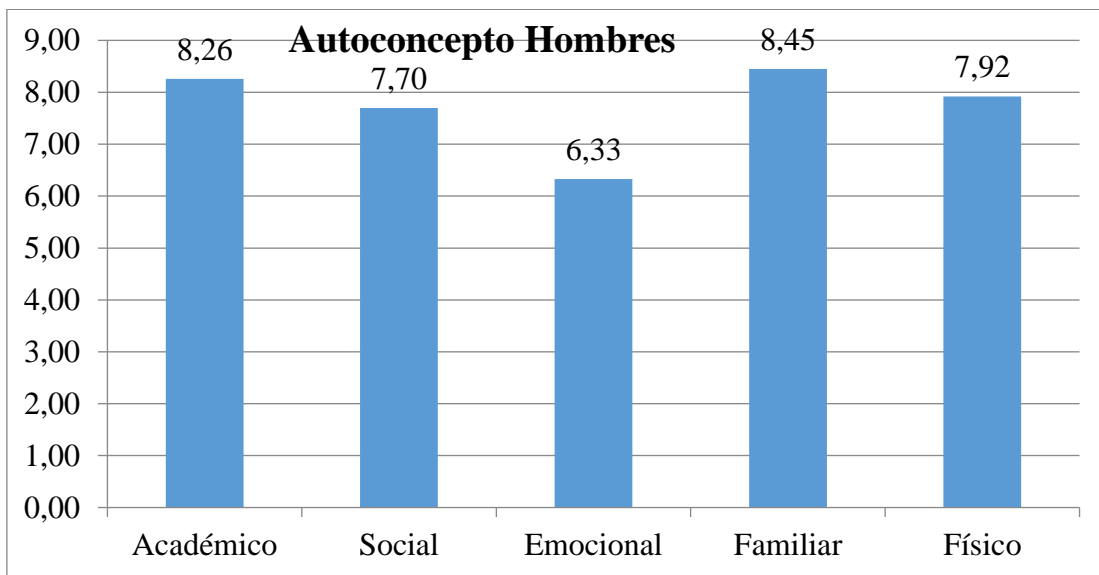


Figura 8: Puntuación Autoconcepto hombres

Estadísticos del autoconcepto para los estudiantes hombres de la Universidad Católica de Manizales, discriminados por programa.

Aunque en la dimensión académica se observa gran fortaleza en el género masculino en relación con el Autoconcepto, también es importante cómo se puntúa en la dimensión Familiar. Esto puede confirmar la influencia de la formación que brinda la universidad. También se presenta el caso de coherencia entre el alto Autoconcepto y el buen rendimiento académico.

Tabla 9. Escala de Motivación – Auto regulación Mujeres

Programa	Estadístico	OMI	OME	VT	CC	AEPA	AE	RENDIM
Administración Turística	Media	6,17	4,88	6,36	4,67	6,27	3,50	4,43
	Desv Est	0,74	1,19	0,58	0,52	0,60	1,53	2,26
	Coef. Var	12%	24%	9%	11%	10%	44%	0,68
Arquitectura	Media	5,98	5,71	6,45	4,49	5,84	4,01	4,15
	Desv Est	0,67	1,06	0,70	0,85	0,62	1,33	0,36
	Coef. Var	11%	19%	11%	19%	11%	33%	0,10
Bacteriología	Media	5,65	5,66	5,90	4,74	5,89	5,00	3,72
	Desv Est	0,87	0,98	0,80	0,98	1,57	1,24	0,34
	Coef. Var	15%	17%	14%	21%	27%	25%	0,09
Enfermería	Media	5,78	6,04	6,36	4,73	5,91	5,08	3,72
	Desv Est	0,93	0,91	0,67	1,16	0,86	1,16	0,39
	Coef. Var	16%	15%	11%	25%	15%	23%	0,11
Ingeniería Ambiental	Media	5,60	5,87	5,94	4,89	5,91	4,69	3,93
	Desv Est	0,81	1,00	0,62	0,92	0,67	1,36	0,56
	Coef. Var	15%	17%	10%	19%	11%	29%	0,14
Ingeniería Industrial	Media	5,73	5,81	5,64	4,19	5,82	3,83	4,28
	Desv Est	0,82	0,84	0,79	1,07	0,64	1,28	0,30
	Coef. Var	14%	15%	14%	26%	11%	33%	0,07
Ingeniería Telemática	Media	6,25	2,50	4,17	5,25	5,50	2,00	
	Desv Est	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Coef. Var	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0,00
Publicidad	Media	6,05	5,30	6,07	4,67	5,87	4,03	4,27
	Desv Est	0,70	1,07	1,00	0,72	0,96	1,25	0,26
	Coef. Var	0,12	0,20	0,17	0,16	0,16	0,31	0,06
		5,90	5,22	5,86	4,70	5,87	4,02	4,07

Se observa un mayor índice de motivación y autorregulación de las mujeres que estudian en el programa de enfermería, seguidas de cerca por Ingeniería Ambiental y Bacteriología, respectivamente. Todo lo contrario sucede con las estudiantes de la Ingeniería Industrial.

La Telemática presenta un puntaje bajo, pero se considera que solo hay una estudiante mujer. En general la media de Orientación a Metas Intrínsecas es fuerte en las mujeres estudiantes de

todos los programas, y muy cerca se encuentran el Valor de la Tares y la Auto Eficacia para el Aprendizaje. No así para las Creencias de Control y la Ansiedad para los Exámenes.

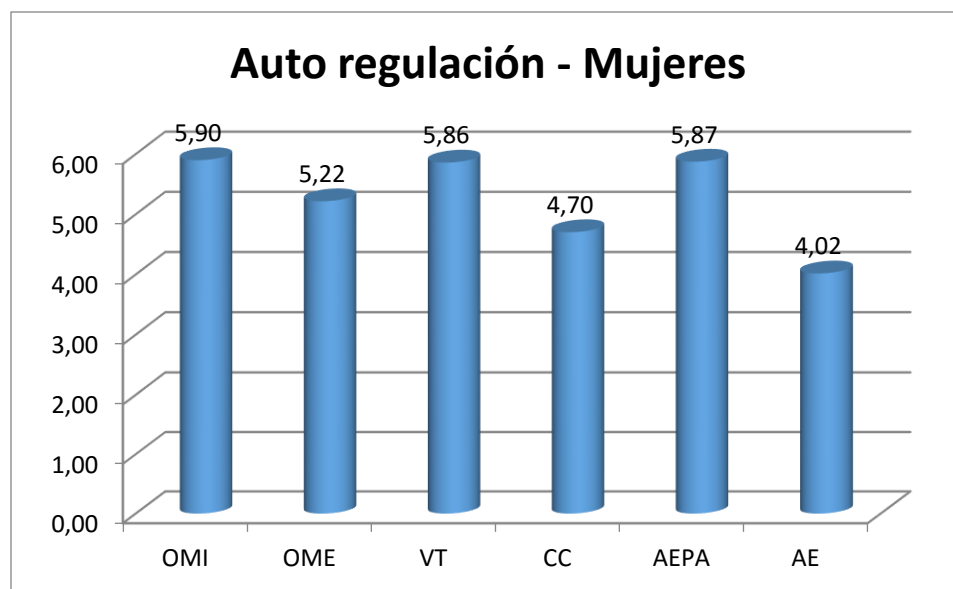


Figura 9: Puntaje Autorregulación mujeres

Tabla 10. Escala de Motivación – Auto regulación - Estudiantes Hombres

Programa	Estadístico	OMI	OME	VT	CC	AEPA	AE	REND
Administración Turística	Media	5,67	5,25	5,56	4,58	6,00	4,60	3,93
	Desv Est	0,58	0,50	1,11	1,18	0,75	1,91	0,12
	Coef. Var	10%	10%	20%	26%	13%	41%	0,03
Arquitectura	Media	5,96	6,03	6,56	4,42	6,14	4,11	4,05
	Desv Est	0,63	0,80	0,46	1,01	0,61	1,20	0,42
	Coef. Var	11%	13%	7%	23%	10%	29%	0,12
Bacteriología	Media	5,85	5,75	6,33	4,80	5,65	5,96	3,82
	Desv Est	0,34	0,18	0,68	0,45	0,70	0,26	0,48
	Coef. Var	6%	3%	11%	9%	12%	4%	0,12
Enfermería	Media	6,10	5,94	6,38	5,13	6,26	4,83	3,90
	Desv Est	0,90	0,85	0,67	0,96	0,55	1,21	0,62
	Coef. Var	15%	14%	10%	19%	9%	25%	0,16
Ingeniería Ambiental	Media	5,22	5,34	5,67	4,89	5,67	4,25	3,61
	Desv Est	0,83	0,92	0,74	1,05	0,78	1,11	0,69
	Coef. Var	16%	17%	13%	22%	14%	26%	0,19
Ingeniería Industrial	Media	5,73	5,00	5,82	4,39	5,95	3,62	4,27
	Desv Est	0,80	1,65	1,31	1,16	0,82	1,24	0,23
	Coef. Var	14%	33%	22%	27%	14%	34%	0,06
Ingeniería	Media	6,00	6,63	6,83	5,63	6,69	4,80	3,60

Telemática	Desv Est	0,35	0,18	0,24	1,94	0,44	2,55	0,00
	Coef. Var	6%	3%	3%	35%	7%	53%	0,00
	Media	5,95	5,18	6,29	4,98	6,16	4,11	4,13
Publicidad	Desv Est	0,84	1,36	0,76	1,15	0,69	1,43	0,48
	Coef. Var	0,14	0,26	0,12	0,23	0,11	0,35	0,12
		5,81	5,64	6,18	4,85	6,07	4,53	3,91

En el caso de los hombres, en relación con la Autoregulación, se observa un alto índice de motivación en ingeniería Telemática y Enfermería, mientras el más bajo puntaje se presenta en Publicidad. El Valor de la Tarea presenta relevancia en los hombres estudiantes promedio de todos los programas, mientras, al igual que las mujeres, la Ansiedad en los Exámenes y las Creencias de Control, presentan puntuaciones más bajas. Lo cual da gran significado a la posición de los estudiantes frente a estos conceptos.

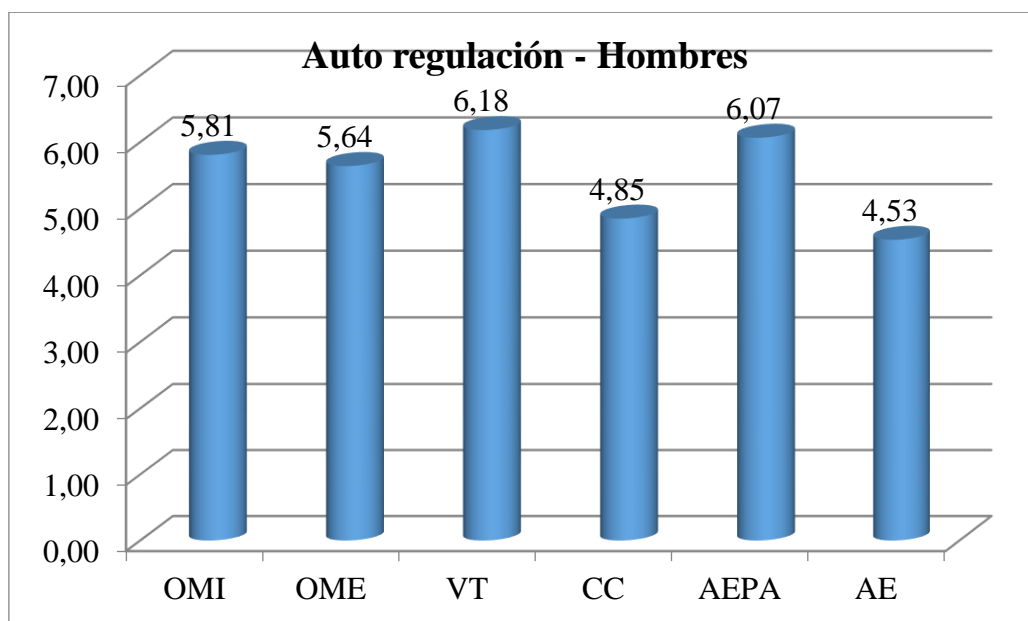


Figura 10: Puntaje Autorregulación hombres

Tabla 112. Rendimiento Académico por Sexo y programa

PRGRAMA	General		Femenino			Masculino		
	Promedios	Desv Est	Media	Desv Est	Coef. Var	Media	Desv Est	Coef. Var
Administración Turística	4,32	0,42	4,33	0,51	12%	4,30	0,52	12%
Arquitectura	4,26	0,41	4,15	0,49	12%	4,41	0,27	6%

Bacteriología	3,81	0,44	3,77	0,39	10%	4,22	0,64	15%
Enfermería	4,10	0,41	4,14	0,37	9%	3,87	0,57	15%
Ingeniería Ambiental	3,79	0,59	3,95	0,53	13%	3,61	0,59	16%
Ingeniería Industrial	4,25	0,33	4,20	0,34	8%	4,32	0,32	7%
Ingeniería telemática	3,90	0,44	3,70	0,00	0%	4,00	0,00	0%
Publicidad	4,17	0,49	4,04	0,47	12%	4,26	0,49	12%
TOTAL	4,08	0,49	4,04	1,81	45%	4,13	2,05	50%

Es clara la ventaja, aunque no muy marcada, que tiene el rendimiento académico general de los hombres sobre las mujeres de la universidad en los programas de este estudio. Sin embargo se observa la superioridad de ellas en los programas de Administración Turística y Enfermería. Esta última no necesariamente puede ser explicada por ser mayoría, también pueden influir aspectos como la sensibilidad social, la vocación, la familia, entre otros factores que serían materia de otros estudios.

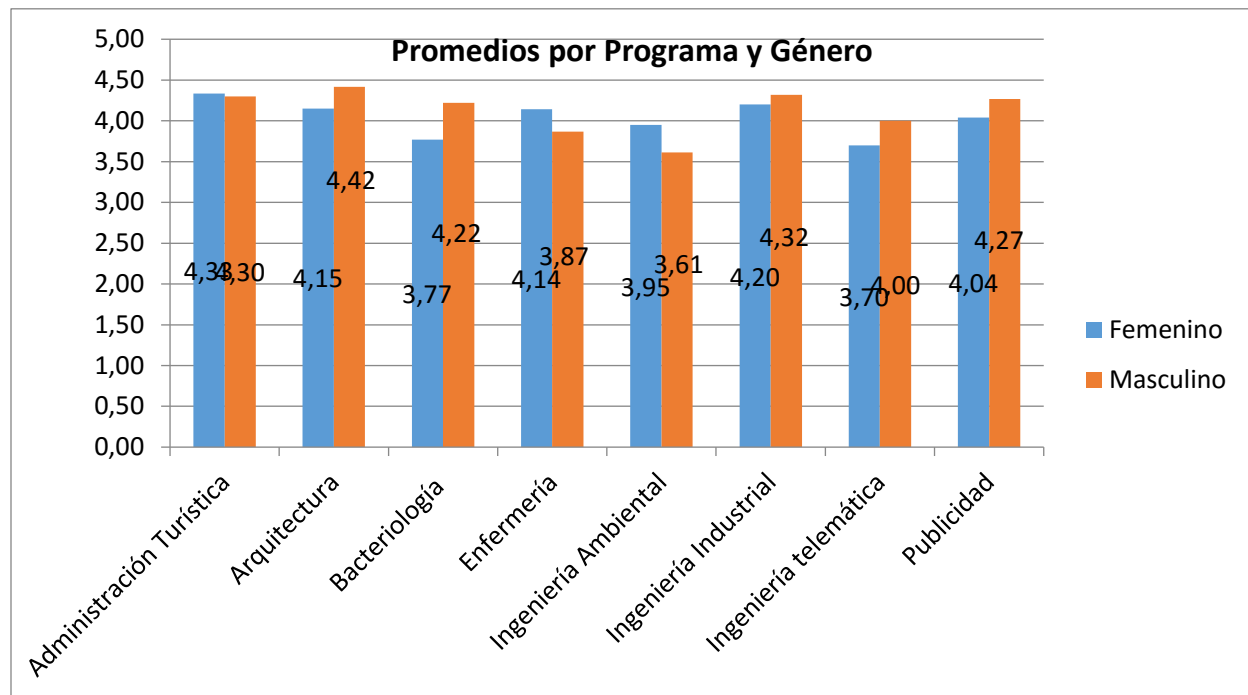


Figura 11: Rendimiento Académico por programa y sexo

Tabla 123. Estadístico Correlaciones-Rendimiento Académico-Autorregulación-Autoconcepto

PRGRAMA	Etilos Cognitivos		Auto Regulación		Auto cocepto		Rendimiento Académico	
	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc
Administración Turística	26,167	39,00	5,31	5,28	7,86	8,28	4,33	4,30
Arquitectura	36,464	40,65	5,41	5,54	7,26	7,29	4,15	4,42
Bacteriología	28,511	32,40	5,47	5,72	6,93	7,23	3,77	4,22
Enfermería	28,486	27,23	5,65	5,77	7,29	7,88	4,14	3,87
Ingeniería Ambiental	28,929	30,63	5,48	5,17	7,00	7,34	3,95	3,61
Ingeniería Industrial	31,538	35,55	5,17	5,08	7,48	7,70	4,20	4,32
Ingeniería telemática	24,000	24,50	4,28	6,10	8,05	8,78	3,70	4,00
Publicidad	29,630	32,84	5,33	5,45	7,01	7,34	4,04	4,27
TOTAL	29,22	32,85	5,26	5,51	7,36	7,73	4,04	4,13

Se observa coherencia en la correlación de las categorías estudiadas: Hay relación directa entre los puntajes de Estilo Cognitivo con Autorregulación, Autoconcepto y Rendimiento Académico. Esto permite demostrar las hipótesis planteadas y confirmar los hallazgos hechos en investigaciones antecedentes.

Tabla 134. Estadístico Correlaciones-Rendimiento Académico-Est cognitivo y Autorregulación

Programa	OMI	OME	VT	CC	AEPA	AE	EC	RENDIM
Administración Turística	5,92	5,06	5,96	4,63	6,14	4,05	30,44	4,32
Arquitectura	5,97	5,87	6,51	4,46	5,99	4,06	38,66	4,26
Bacteriología	5,75	5,70	6,11	4,77	5,77	5,48	28,90	3,81
Enfermería	6,10	5,94	6,38	5,13	6,26	4,83	28,30	4,10
Ingeniería Ambiental	5,41	5,60	5,81	4,89	5,79	4,47	29,71	3,79
Ingeniería Industrial	5,73	5,40	5,73	4,29	5,89	3,72	33,38	4,25

Ingeniería telemática	6,13	4,56	5,50	5,44	6,09	3,40	24,33	3,90
Publicidad	6,00	5,24	6,18	4,82	6,02	4,07	31,51	4,17
Promedios	5,87	5,42	6,02	4,80	5,99	4,26	30,65	4,08

Desde lo reflejado en la tabla 14 se puede determinar que cuanto mayor valor se da a la tarea (VT), mejor es el rendimiento académico. Es importante lo que se observa en el programa de enfermería, donde aunque los estudiantes en general puntúan alto en Orientación a Metas Intrínsecas, Valor de la Tarea y Auto eficacia para el aprendizaje, su Estilo Cognitivo tiende a ser Independiente intermedio.

Relación de los estilos cognitivos con el rendimiento académico de los estudiantes.

Es importante señalar que los estilos cognitivos tienden a correlacionarse con las pruebas realizadas, por lo que es posible apreciar algunas tipologías de estudiantes:

Los estudiantes hombres de Arquitectura tienen Estilo Cognitivo **Muy Independiente** (Entre 40 y 50 puntos en el EFT) y se asocian a calificaciones superiores a 4,4 hasta 5,0. Esto significa que quien posee tales resultados en las más altas calificaciones denotará un estilo muy independiente.

Las mujeres de Arquitectura e Ingeniería Industrial y los hombres de Administración Turística, Bacteriología, Ingenierías Ambiental e Industrial y Publicidad, son de estilo cognitivo **Independiente o intermedio** con puntajes entre 30 y 40 en EFT, y están asociados a calificaciones entre 4,0 y 4,4. Se observa una excepción aquí en las estudiantes de Enfermería quienes teniendo puntajes de EC por debajo de 30, que las ubica como Dependientes de Campo tienen notas sobre 4.0 y de los hombres de Ingeniería Ambiental quienes teniendo un EC sobre 30, tienen un promedio de 3,61

Los estudiantes que poseen estilo cognitivo dependiente, puntúan por debajo de 30 en la prueba EFT y están asociados a notas inferiores a 4,0. Tal es el caso de las mujeres del programa de Bacteriología e Ingenierías Ambiental y con la excepción ya mencionada de los hombres de Ingeniería Ambiental que tienen un promedio de 3,61 con un EC sobre 30.

Con lo anterior, se aprecia claramente que los resultados bajos se ligan al estilo dependiente y los más altos al estilo muy independiente.

Discusión

Al determinar la correlación entre los estilos cognitivos en la dimensión Dependencia – Independencia de campo (DIC) con el rendimiento académico de los estudiantes de los programas que intervinieron en este estudio, se pudo establecer que existen variables como el Autoconcepto y la Autorregulación que presentan la predominancia de cada individuo a la hora de abordar problemas y procesar la información adquirida, teniendo en cuenta aspectos intelectuales, afectivos y emocionales (Hederich y Camargo, 2001), con los cuales el sujeto interactúa en el medio y que, además, posteriormente influirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en su vida diaria, al igual que en el campo laboral.

Dado que las investigaciones ya realizadas han determinado que el estilo cognitivo en la dimensión DIC está muy relacionado con otras dimensiones del desarrollo del individuo, se explica aquí el hecho de que se mantiene una tendencia hacia la independencia de campo en la población de estudio. De igual manera, se encontró que las mujeres obtienen puntajes más bajos en el Test de Figuras Enmascaradas; por tanto, se caracterizan como dependientes de campo, mientras que los hombres tienden a situarse más en la polaridad independencia de campo.

Los resultados de la presente investigación ponen en evidencia la existencia de patrones diferenciados (Hederich, 2004) en los procesos cognitivos de los estudiantes, los cuales se desarrollan en la ejecución de tareas y acciones propia de cada área del conocimiento; es así como cada estudiante requiere diferentes puntos de referencia para articular su estilo cognitivo; así, la percepción de cada área del conocimiento puede darse en función o no de un estilo cognitivo determinado.

De este modo, es importante señalar que con los estudiantes se hace necesario trabajar en el desarrollo de una aptitud que permita desentrañar los fenómenos propios de las asignaturas de los programas, esto es, sus objetivos, su pertinencia, su método, etc., los cuales no deben estar limitados a un funcionamiento perceptual, sino que deben trascender al ámbito del funcionamiento intelectual.

4.2 Conclusiones

Para iniciar, es necesario e importante tener en cuenta que la tendencia hacia la dependencia de campo de las mujeres y hacia la independencia de campo en los hombres ha sido consistentemente encontrada en las investigaciones realizadas sobre estilos cognitivos en esta dimensión.

Según Hederich (2004), el grado de escolaridad resulta significativamente asociado con el puntaje en la prueba EFT; de igual manera, para este investigador los estudiantes independientes muestran menor fracaso académico, mientras que los dependientes muestran mayores niveles de repitencia, lo cual permite pensar que los sistema educativos pueden tender a estar favoreciendo el logro de los sujetos de uno solo de los estilos cognitivos: el de la independencia del medio” (Hederich, 2004, p. 147). Es posible que esto esté sucediendo en la universidad, queda la recomendación para profundizar en este aspecto.

De igual forma, se puede afirmar que el estilo cognitivo reúne todos los componentes personales del individuo, sus características, sus aptitudes y actitudes frente al conocimiento, por lo que si se reconocen las características de cada uno de los estilos se podría realizar una valoración mucho más acertada de los resultados del rendimiento académico del estudiante.

También es importante señalar que una característica propia de los sujetos independientes de campo es ser analíticos y reflexivos, lo que demuestra una relación entre sí de los estilos independencia de campo-reflexividad, eso los hace proclives a cometer menor errores, pues dan mayor valor a la tarea (VT) poseen Orientación a Metas Intrínsecas (OMI) y tienen un alto autoconcepto académico. Esto hace que analicen por largos periodos de tiempo la información. De igual manera, existe una relación entre los estilos dependencia de campo e impulsividad, pues los sujetos dependientes tienden a ser más impulsivos se Orientan a Metas Extrínsecas y tienen un menor control personal (demuestran más afán al responder, sin haber realizado un análisis de la tarea, lo que propicia el cometer más errores).

En cuanto a las demás categorías, hay que anotar que el componente Familiar es muy fuerte en toda la población, en relación con el Autoconcepto, lo cual significa que puede haber una fuerte influencia de la formación que brinda la universidad y que está permeada por los principios del Evangelio

Los hombres presentan mayor Independencia de Campo, poseen un alto Autoconcepto Académico y dan mayor Valor a la Tarea, según los resultados en su Escala de Motivación.

Las mujeres, aunque son más Dependientes de Campo en promedio tienen mayor puntuación en la Obtención de Metas Intrínsecas y Valor de la Tarea. También es fuerte su Autoconcepto Familiar.

De acuerdo con los datos presentados sobre resultados académicos, existe una relación directa entre el estilo cognitivo Independiente de Campo, el Autoconcepto Académico, la Autorregulación y el Éxito Académico.

Hay una relación directa entre el Estilo Independiente, el Rendimiento y la Autoeficacia para el Aprendizaje. Esto explica el éxito obtenido por los estudiantes hombres de los diferentes programas.

Finalmente, queda demostrado que el concepto de estilo cognitivo está estrechamente relacionado con los procesos de percepción y con características de la personalidad y no se reduce simplemente a la realización de funciones mentales. Por eso el sujeto que tiene características de los dos estilos (independencia y dependencia de campo) tiene más probabilidades de adaptarse a las diversas circunstancias y situaciones que se le presenten. Al respecto, es importante mencionar que los sujetos reflexivos utilizan, por lo general, estrategias analíticas y los impulsivos usan estrategias globales, siendo los impulsivos mucho menos metódicos y exactos en el análisis de detalles. Esto se deduce de los resultados correlacionados de las pruebas EFT – CMEA – AF5.

Los sujetos independientes de campo saben organizar y estructurar el material que se les proporciona en cada tarea, ellos imponen una estructura propia del campo de los estímulos que les permite una mayor comprensión y estructuración de los conocimientos de cada área; mientras que los estudiantes que tienen un estilo cognitivo Dependiente encuentran ciertas dificultades para separar cada uno de los elementos configuradores de la respectiva área del conocimiento de su contexto original, dificultad que también se evidencia en la imposibilidad o dificultad de situar cada elemento en un nuevo contexto. Así, si se llegara a presentar un nuevo material no estructurado, al sujeto dependiente de campo le es difícil aprender y no sabe cómo estructurarlo.

Esta investigación generadora de nuevo conocimiento, es fundamental para los procesos de renovación de registro calificado y acreditación institucional de la Universidad Católica de Manizales; a su vez, se constituye en un elemento clave para mejorar los resultados en las pruebas Saber Pro.

4.3 Recomendaciones.

Los estilos cognitivos han tenido una amplia incidencia en las diferentes dimensiones didácticas, por ello es recomendable tenerlos presentes para ayudar al estudiante en su proceso de aprendizaje, de tal forma que al identificar el estilo cognitivo sea posible la intervención a través de programas que individualicen al estudiante, lo caractericen y se aborden metodologías adecuadas teniendo en cuenta el ¿qué se quiere lograr en el aprendizaje? y el ¿cómo se quiere lograr? Para así alcanzar las metas fijadas en dicho proceso.

De esta manera y por lo anterior, es importante que, desde La Vicerrectoría de Bienestar y Pastoral Universitaria, se haga algún tipo de intervención con los estudiantes para estimular su rendimiento académico, mediante seguimiento y acompañamiento desde el servicio de Psicología y el programa de Peramencia

En la población de Ingeniería Telemática, sería importante emprender programas de fortalecimiento de la autonomía y la auto regulación en los estudiantes, lo cual tendrá un impacto importante en el ejercicio de sus profesiones en el futuro. Y por los resultados y conclusiones a que se ha llegado, esto tendría un impacto significativo en el resultado académico del programa.

Mantener los principios de formación que han permitido que los alumnos tengan tan alto puntaje en su Autoconcepto Familiar y emprender programas que intervengan las dificultades

presentadas en relación con las dimensiones de Creencias de Control y Ansiedad frente a Exámenes en lo atinente a la Motivación y Auto regulación.

Ya que la correlación entre algunas respuestas a las preguntas del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje y el puntaje obtenido en EFT muestra la existencia de posibles relaciones entre motivación y estilos cognitivos, las mismas podrán ser estudiadas en futuras investigaciones, este tipo de estudios aportará nuevos elementos a la controversia planteada acerca de si el estilo cognitivo es simplemente una habilidad perceptiva o si constituye un estilo de procesamiento cognitivo amplio y estable para cada sujeto.

El estilo cognitivo y de aprendizaje puede ser un factor parcial de predicción del logro académico, por lo tanto la universidad debe generar mayores mecanismos de atención frente a los estudiantes, y garantizar que no exista una inclinación hacia el rechazo de estudiantes que no son compatibles con su sistema educativo, sino que se le dé importancia a quienes presenten características que desfavorecen su desempeño y ayudarles a potenciar sus capacidades.

Ya que en los programas de Arquitectura, Ingeniería Industrial y Publicidad se encuentra la mayor población con estilo Cognitivo Independiente de Campo, sería Indagar sobre los métodos, estrategias y planes implementados con ellos para tratar de transferirlos en lo posible a programas donde hay menos fortaleza en ese aspecto, tales como Enfermería, Ingeniería Ambiental y Bacteriología.

Al evidenciarse la relación directa que hay entre las Creencias de Control y la Ansiedad ante los Exámenes, y que es alto en los programas de Enfermería y Bacteriología, es importante revisar los métodos de evaluación y diseñar estrategias que neutralicen este fenómeno y generen seguridad en los estudiantes de los mencionados programas.

Teniendo en cuenta la importancia del autoconcepto, y la necesidad colombiana de estandarizar el instrumento AF5, es importante que en próximas investigaciones se establezcan posibles correlaciones de variables como edad, género, programa académico y prácticas educativas.

Finalmente, es de anotar que la relación profesor estudiante es inseparable de los estilos cognitivos, pues con su valoración el docente puede hacer un diagnóstico predictivo y orientador y tener un criterio mucho más claro de cuál debe ser la intervención didáctica a utilizar.

Esta investigación representa para la universidad una oportunidad de optimizar sus procesos no solo desde lo académico, sino desde la gestión administrativa, pues los resultados hallados permitirán implementar acciones que impactarán con seguridad positivamente los procesos de acreditación, certificación, registro calificado, entre otros.

Además proporciona insumos pertinentes para que desde el Programa de “Ingreso, permanencia y graduación UCM u otras instancias generen estrategias para fortalecer los índices de permanencia de la población en sus programas de estudio, a través de acciones que permitan potenciar la motivación y habilidades cognitivas en los estudiantes.

4.4 Referencias

- Alcántara, J. A. (1990). *Cómo educar la autoestima: Métodos, estrategias, actividades, directrices adecuadas, programación de planes de actuación*. Madrid, Narcea.
- Amezcu Membrilla, J. A., & Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16(2).
- Barbosa, C. P., Gutiérrez, R. M. L., & Rondón, A. K. P. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Duazary*, 5(2), 99.

- Baptista, M. N. & Oliveira, A. (2004). Sintomatologia de depressão e suporte familiar em adolescentes: um estudo de correlação. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 14(3), 58-67.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Becerra Bulla, F., Parra Vargas, M., & Vargas Zárate, M. (2009). Estilo cognitivo predominante en estudiantes universitarios de nutrición y dietética, universidad nacional de colombia-bogotá, 2009. *Revista de la Facultad de Medicina*; Vol. 59, núm. 2 (2011); 113-124 2357-3848 0120-0011.
- Brito, M. P. G., & Patricia, M. (2012). Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada en México (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)).
- Byrne, B. M., Baron, P., & Balev, J. (1998). The Beck Depression Inventory: A cross-validated test of second-order factorial structure for Bulgarian adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 58(2), 241-251.
- Cairns y Cammock (2005). *Test de emparejamiento de figuras conocidas 20*. TEA Ediciones. Madrid.
- Castejón, C., Pérez, S. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. En: *Revista Bordon*. Sociedad Española de Pedagogía. 2 (50), 170-184.
- Curione, K., Míguez, M., Crisci, C., & Maiche, A. L. E. J. A. N. D. R. O. (2010). Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad. *Revista*

- Iberoamericana de Educación, 54(3), 1-9.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula abierta*, 82, 161-171.
- De la Fuente Arias, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- De Miguel, C. R. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (1989). *Learning style inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Escurra Mayaute, L. M., Delgado Vasquez, A., Guevara Vásquez, G., Torres Valladares, M., Quezada Murillo, M., Morocho Seminario, J., & Rivas Castro, G. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima.
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 13(1).
- Fernández, E., Cerezo, R., Núñez, J. C., Bernardo, A. B., Rodríguez, C., González-Castro, P., ... & Bernardo, I. (2010). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 219-225.
- Ferreira, M. G. (2007). Determinantes del desempeño universitario: efectos heterogéneos en un modelo censurado (Doctoral dissertation, Facultad de Ciencias Económicas).
- Figueroa, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*. El Salvador: Universitaria.

- Figueras, T. B., & Farrés, M. C. P. (2009). Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(3), 172-181.
- Flavell, J., Green, F., Flavell, E. (1995) "The Development of Children's Knowledge About Attentional Focus" en *Developmental Psychology*, 31, (4), 706-712
- Flavell, J. H. (1993) *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor
- Forteza, J. (1975). *Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales*
- Fox, K. R. (Ed.) (1997). *The physical self. From motivation to well-being*. Champaign,IL: Human Kinetics.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1).
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43-63.
- García, A., Alcaraz, J., Garaulet, J., & Martínez, M. (1990). *Rendimiento Académico no universitario en la región de Murcia*. Murcia: ICE/MEC.
- García Bacete, F. J., & Musitu, G. (1992). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 73-87.
- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, (Vol. 1), 55-65.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid. TEA.
- García Torres, B. (2001). *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. Madrid: Universidad

- Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Gargallo López, B., Garfella Esteban, P. R., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C., & Serra Carbonell, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 20(1).
- Garner, R. (1994). Metacognition and Executive Control in Ruddell, R.; Rapp Ruddell, M.; Singer, H. (Eds.) *Theoretical Models and processes of Reading U.S.A.: International Reading Association*.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*.
- González Fernández, D. (1975). *Procesos escolares inexplicables*. Aula Abierta.
- González, O., Y Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. En M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, J. A. del Barrio (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (pp. 249-261). Badajoz: Psicoex.
- Guiseppe. Flores (1.990) *Diccionario de ciencias de la educación*. Voz: rendimiento escolar. Madrid: ediciones Paulinas.
- Guisande, M. A., Almeida, L. S., Pinheiro, M. D. R., & Páramo, M. F. (2005). *Prueba de inferencias: contribuciones para su validación con estudiantes universitarios*.
- Hederich, C. y Camargo, Á. (2001). *Estilos Cognitivos en el contexto escolar*. Bogota. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C. (2004). *Logro Educativo y Estilo Cognitivo en Colombia*. Bogota. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich-Martínez, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión independencia-sensibilidad al medio. Aspectos socioculturales e implicaciones para la educación*.

- Hederich Martínez, C. (2013). Educational stylistics. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 21-56.
- Hernández-Pina, F., Rosário, P., & Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.
- Hernández, S. & Fernández, C. & Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw-Hill
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Iriarte Diaz-Granados, F., Cantillo, K., & Polo, A. (2000). Relación entre el nivel de pensamiento y el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, (5).
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21- 48
- Labarrere, S. (1994), *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Ángeles.
- Lopes, V. L. S. (1985). A família e o processo de interiorização: Três exemplos. *Arquivos Brasileiros de psicologia*, 37(3), 105-111.
- López-Vargas, O., & Hederich-Martínez, C., & Camargo-Uribe, Á. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 14 (1), 67-82.).
- Luna, N. C., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (10).

- Marchango, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*, 2, 1-25.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. In *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 309-330). Alianza Editorial.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Musitu, G., & García, F. (2001). *Espa29: escala de estilos de socialización parental en la adolescencia: manual*. Tea.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto Forma A*, 2.
- Núñez, J. C., González Pienda, J. A., García Rodríguez, M., González Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., & González Torres, M. D. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1).
- Núñez, J. y González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del Rendimiento Académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Pinilla Sepúlveda, V. E., Montoya Londoño, D. M., Dussán Lubert, C., & Hernández Botero, J. S. (2014). SELF-CONCEPT IN A SAMPLE OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE CITY OF MANIZALES, COLOMBIA. *Hacia la Promoción de la Salud*, 19(1), 114-127.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.

- Pintrich, P. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. En P. R. Pintrich (Ed.). *New Directions for Teaching and Learning*, No. 63. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica.
- Plata, J. (1969). *La comprobación objetiva del rendimiento escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- Poletto, R., Koller, S. (2002). A rede de apoio social e afetivo em crianças em situação de pobreza. *Psico*, 33 (1), 151-175.
- Polo Sánchez, M. T., & López-Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.
- Revel Chion, A., & González Galli, L. (2007). ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y AUTORREGULACIÓN. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3 (2), 87-98.
- Reyes Murillo, E. (1988). *Influencia del programa curricular y del trabajo docente en el aprovechamiento escolar en historia del Perú de alumnos del 3.er grado de educación secundaria*. Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Oikos-tau: Barcelona.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. *Psychological perspectives on the self*, 3(1), 107-136.
- Rúales, A. S. G., Moncayo, A. M. G., & Piscal, M. D. R. T. (2014). Relación entre autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de grado quinto del Instituto Madre Caridad. *Revista UNIMAR*, 32(1).

- Ruíz Ruíz, B. L., Trillos Gamboa, J., & Morales Arrieta, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
- Sandoval Casilimas, Carlos Arturo. (Diciembre de 2002). COPYRIGHT: ICFES 1996. Módulos de Investigación Social. ISBN: 958-9329-09-8 Obra completa: ESPECIALIZACIÓN EN TEORÍA, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL ISBN: 958-9329-18-7 Módulo cuatro: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Composición electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda. Recuperado de:
http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf
- Sawa, H. (1966). Analytic thinking and synthetic thinking. *Bulletin of Faculty of Education, Nagasaki University*, 13, 1-16.
- Scott, C. G., Murray, G. C., Mertens, C., & Dustin, E. R. (1996). Student self-esteem and the school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 286-293.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Thornberry Noriega, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, (11), 177-193.

- Torres Velázquez, L. E., & Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2).
- Vallejo, A. P., & Risoto, M. A. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(13).
- Valdez Medina, J. L. (1994). El autoconcepto del mexicano: Estudios de validación. Unpublished Doctoral Thesis. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Witkin, H. A. (1950). Individual differences in ease of perception of embedded figures. *Journal of personality*, 19(1), 1-15.
- Zabalza, M. (1994). El rendimiento educativo en el nuevo modelo escolar de la LOGSE. Larrosa, F (De): El rendimiento educativo. Alicante: Gil-Albert.
- Zegers, B. (1981). Proposición de un modelo analítico de la psicología de sí mismo. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 32-43.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zhang, X., & Li, C. (2010). The Study of University Students' Self-Concept. *International Education Studies*, 3(1), 83-86.

4.5 Anexos

Anexo 1: Sabana Formulario estilos cognit_estrategAprend_AutoReg_AFA-2 (Ver documento adjunto).

Anexo 2: Consentimiento Informado

Anexo 3: AF5 test de autoconcepto

Anexo 4 Tets Autorregulación

Anexo 5 Prueba De Figuras Enmascaradas-Upn (Ver Anexo)