



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Psicología

Unidad de Posgrado

**Autoconcepto y estilos de aprendizaje en estudiantes
universitarios de la modalidad adultos EPE de la
Facultad de Administración de una universidad
privada de Lima**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con
mención en Psicología Educativa

AUTOR

Ericka Elizabeth CANDIO LOPEZ

ASESOR

Nicolas MEDINA CURI

Lima, Perú

2019



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Candio, E. (2019). *Autoconcepto y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de la modalidad adultos EPE de la Facultad de Administración de una universidad privada de Lima*. Tesis para optar grado de Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa. Unidad de Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

HOJA DE METADADOS COMPLEMENTARIOS

CÓDIGO ORCID DEL AUTOR: **No consigno**

CÓDIGO ORCID DEL ASESOR: **0000-0003-5344-6389**

DNI DEL AUTOR: **25763234**

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: **No consigno**

INSTITUCIÓN QUE FINANCIA PARCIAL O TOTALMENTE LA INVESTIGACION: **Autofinanciado**

UBICACIÓN GEOGRÁFICA DONDE SE DESARROLLÓ LA INVESTIGACIÓN. DEBE INCLUIR LOCALIDADES Y COORDENADAS GEOGRÁFICAS.

UBICACIÓN GEOGRÁFICA: **Av. de la Marina 2810 Distrito de San Miguel (15087) Lima**

Coordenadas: 12°04'36.3"S 77°05'37.3"W

Latitud: **S77°05'37.3"W**

Longitud: **12°04'36.3**

AÑO O RANGO QUE LA INVESTIGACION ABARCO: 2017-2018



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú, Decana de América

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Av. Germán Amezaga n.º 375-Ciudad Universitaria-Teléfono: 6197000-3208

ACTA DE SESIÓN DE GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA

Siendo las 9:30 horas del día miércoles 3 de abril de 2019, en el Auditorio "Raúl González Moreyra" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ciudad Universitaria, Av. Germán Amezaga n.º 375 Lima), el Jurado Examinador de Tesis presidido por la Dra. María Luisa Matalinares Calvet e integrado por:

Dra. María Luisa Matalinares Calvet	(Presidente)
Dr. Nicolás Medina Curi	(Asesor)
Mg. José Luis Perea Rivera	(Miembro)
Mg. Juan Pequeña Constantino	(Informante)
Dr. Alex Grajeda Montalvo	(Informante)

Se reunió para la sustentación pública para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa de la Bachiller **ERICKA ELIZABETH CANDIO LOPEZ** quien procedió a la exposición de la Tesis titulada **Auto concepto y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de la modalidad adultos EPE de la Facultad de Administración de una Universidad privada de Lima**, con el fin de optar el Grado Académico de **MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA** con mención en Psicología Educativa.

Concluida la exposición, se procedió a la calificación correspondiente, de acuerdo con la Escala de Calificación que aparece en el artículo 8.º del Reglamento para el otorgamiento del Grado Académico de Magíster, obteniendo la siguiente calificación.

10 (Diez) - Bueno

A continuación el Presidente del Jurado Examinador recomienda que la Facultad de Psicología acuerde otorgar el Grado Académico de:

Magíster en Psicología - Mención Psicología Educativa

Se extiende la presente ACTA a las 10:35 del 3 de abril de 2018.

María Luisa Matalinares Calvet
Dra. María Luisa Matalinares Calvet
Presidente

N. Curi
Dr. Nicolás Medina Curi
Asesor

J. Perea
Mg. José Luis Perea Rivera
Miembro

J. Pequeña
Mg. Juan Pequeña Constantino
Informante

A. Grajeda
Dr. Alex Grajeda Montalvo
Informante

Dedicatoria

A mi familia, por su invaluable apoyo en cada una de mis metas.

Agradecimientos

Un agradecimiento a Maritza Herrera, Fabiana Saavedra y Marisol Palet por los permisos otorgados y en especial a los profesores de los cursos de Psicología del Individuo, Gerencia y Liderazgo y Comportamiento Organizacional quienes permitieron la ejecución de esta investigación.

RESUMEN

La presente investigación es un estudio transversal correlacional simple cuyo objetivo es determinar la relación entre el autoconcepto y los estilos de aprendizaje en una muestra de 815 estudiantes universitarios de la modalidad adulto, conformada por 415 mujeres y 360 varones. Se aplicaron los tests: “*Estilos de aprendizaje CHAEA* y el *Test de Autoconcepto AF5*” de García y Musitu. El análisis de la correlación entre las dimensiones se realizó a través de la fórmula de Spearman. Se halló un tamaño de efecto no trivial, relación entre autoconcepto social y estilo activo ($r = .20$, $p < .001$), autoconcepto académico y estilo teórico ($r = .14$, $p = .005$); también, entre el autoconcepto académico y el estilo pragmático ($r = -.12$, $p = .074$). Además, se observó que la correlación entre autoconcepto académico y estilo pragmático es inversa. En relación el género, se detectó que los hombres poseen mayor autoconcepto físico y emocional que las mujeres, aunque esta diferencia es mínima en el tamaño del efecto. Con respecto a los estilos de aprendizaje, se observó que los hombres poseen un estilo más pragmático que el de las mujeres. Según la variable antecedentes de estudio, se encontró diferencia, con un tamaño del efecto pequeño, entre el autoconcepto emocional en los estudiantes de la modalidad adultos con antecedentes en educación superior incompleta en comparación con los de educación técnica y educación secundaria. Con respecto al estado civil, se encontró diferencias entre el autoconcepto familiar en los estudiantes casados en comparación con los solteros. Sin embargo, los estudiantes solteros demuestran mejor autoconcepto académico y social. Con respecto al estilo de aprendizaje, se observa que los solteros poseen un estilo más activo y pragmático en comparación a los casados. Los estudiantes que tienen hijos demuestran

mejor autoconcepto académico en comparación con aquellos que no tienen hijos. Todas estas diferencias son de un tamaño del efecto significativo pequeño. Según los años de experiencia laboral, los estudiantes universitarios adultos con más de 11 años de experiencia tienen mayor nivel de autoconcepto familiar y físico. El grupo de estudiantes con 7 a 10 años de experiencia presenta un estilo más reflexivo en comparación a quienes solo poseen de 1 a 2 años de experiencia.

Palabras Claves: Autoconcepto, estilos de aprendizaje, estudiantes, adultos y tamaño del efecto.

ABSTRACT

This research is a simple correlation cross type study, whose objective is to determine the relationship between self-concept and learning styles in a sample of 815 adult students. The sample is comprised of 415 women and 360 men. In this study, the *Test of CHAEA learning styles* and the *Test of self-concept BF5* by Garcia and Musitu have been applied. The analysis of the correlation between the dimensions *it was made with Speraman's formula*. It was found that there is relationship between Social self-concept and style asset size ($r = .20$, $p < .001$), academic self-concept and theoretical style ($r = .14$, $p = .005$) and between the academic self-concept and pragmatic style ($r = -.12$, $p = .074$) with the scope of a not a trivial effect. In addition of that, it has been observed that the relationship between academic self-concept and pragmatic style is reverse. Regarding the variable gender, it has been found that men have higher physical and emotional self-concept than women do; however, there is a minimal difference in the size of the effect. With regard to learning styles, men possess a more pragmatic style in comparison to women. Concerning the study background variable, there is difference with a small effect size between emotional self-concept in adult students with incomplete higher education backgrounds compared to technical and secondary education students. On the other hand, according the marital status, there are differences between the Familiar self-concept of married students compared with the single ones. The single students have shown better academic and social self-concept. With regard to the learning style, it has been observed that single students

present an active and pragmatic style in comparison to married people. Students who have children have demonstrated better academic self-concept in comparison with those who do not have children. All these differences have been of the small effect size. According to the years of work experience, adult college students with over 11 years of experience have a higher level of family and physical self-concept. Moreover, the group of 7 to 10-year experience has a reflective style compared to those with 1 to 2 year experience.

Key words: Self-Concept, learning styles, students, adults, and effect size.

ÍNDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE TABLAS	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
1.1. Fundamentación del problema.....	2
1.2. Justificación del estudio	6
1.3. Limitaciones del Estudio.....	7
1.4. Objetivos	7
1.4.1. Objetivos Generales.	7
1.4.2. Objetivos Específicos.....	8
CAPÍTULO II.....	9
MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. Antecedentes de Estudio.....	9
2.1.1. Nacionales.....	9

2.1.2. Internacionales.	14
2.2. Bases teóricas del estudio	33
2.2.1. El autoconcepto	33
2.2.2. Perspectivas evolutivas sobre el autoconcepto.....	37
2.2.3. Modelo Multidimensional del autoconcepto.	39
2.3. Estilos de aprendizaje.....	46
2.3.1. Modelo Teórico que fundamenta el estudio sobre estilos de aprendizaje.	50
2.4. Hipótesis.....	52
2.4.1. Hipótesis General.	52
2.4.2. Específicas.....	53
CAPÍTULO III.....	54
MÉTODO	54
3.1. Tipo de estudio	54
3.2. Población y Muestra	54
3.4. Instrumentos	58
3.4.1. <i>Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey -Alonso (CEAHA)</i>	58
3.4.2. Test Multidimensional del Autoconcepto AF5.....	60
3.5. Técnicas para el procesamiento de datos	64
CAPÍTULO IV.	66
RESULTADOS.	66

4.1. Análisis psicométrico.....	66
4.2. Análisis de correlación de variables y de comparaciones de grupos	69
CAPÍTULO V.....	80
Discusión de resultados.....	80
CONCLUSIONES	87
RECOMENDACIONES	89
REFERENCIAS	90
Anexo 1	106
AF5	106
Autoconcepto.....	107
Anexo 2	108
<i>Estilos de Aprendizaje CHAEA</i>	108

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de frecuencia y porcentaje de la población de estudio.....	55
Tabla 2. Características de frecuencia y porcentaje de la muestra de estudio.....	57
Tabla 3. Índices de correlación interna de los ítems de las dimensiones de Autoconcepto..	67
Tabla 4. Índices de correlación interna de los ítems de las dimensiones de Estilos de Aprendizaje.....	68
Tabla 5. Índice de Confiabilidad del Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje (N=815).	69
Tabla 6. Índice de Kolmogorov Smirnov para la normalidad de la muestra.	70
Tabla 7. Correlaciones de Spearman entre dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje (N=815).	71
Tabla 8. Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según género.....	72
Tabla 9. Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según Ciclo Académico.....	73
Tabla 10. Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según estado civil.....	74
Tabla 11. Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según tener o no hijos.....	75
Tabla 12. Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según antecedentes de estudio.	76
Tabla 13. Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según edad.	78
Tabla 14. Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según años de experiencia laboral.	79

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, han surgido diversas investigaciones sobre autoconcepto y estilos de aprendizaje, cuyos resultados han sido de gran interés para los psicólogos y educadores, ya que estas variables pueden ser de gran influencia en el desarrollo académico de los estudiantes. Los estilos de aprendizaje se definen como un conjunto de rasgos que caracterizan la forma de cómo se aborda, organiza y procesa la información (García y Rodríguez, 2003). Mientras que, Vicuña, Hernández y Ríos (2004) definen el autoconcepto como la imagen que posee uno de sí mismo y de su interacción con los demás, frente a circunstancias nuevas, tomando en cuenta el nivel de aceptación percibido. El objetivo de la presente investigación es estudiar la relación entre estilos de aprendizaje y autoconcepto, de manera que se pueda identificar cómo estas se presentan en los alumnos de la facultad de Administración de la modalidad adultos, de esta manera se pueda generar estrategias de enseñanza que faciliten la adhesión del conocimiento.

Este estudio está organizado en un total de cinco capítulos. En el primer capítulo, se describe en el planteamiento del problema, la justificación del estudio, las limitaciones y los objetivos. En el segundo capítulo, se aborda el marco teórico, en el cual se incluye los antecedentes del estudio de ambas variables, las bases teóricas conceptuales que lo respaldan y las definiciones operacionales. En el tercer capítulo, se describe el método, y en él se explica el diseño de investigación, la muestra, los instrumentos y las estrategias para el procesamiento y análisis de datos. En el cuarto capítulo, se presenta los resultados psicométricos y el análisis de correlación entre las variables de estudio, en el capítulo cinco, se expone la discusión de resultados. Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1.Fundamentación del problema.

Ingresar a la universidad es el fin para muchos jóvenes que desean formarse en una carrera profesional. Esta meta ya no es exclusiva de los adolescentes, sino que es también compartida por los jóvenes adultos que, por las dificultades económicas o familiares, se insertaron rápidamente a la vida laboral, postergando sus aspiraciones de formarse profesionalmente. Al respecto El Instituto Nacional de Estadística (INEI, 2013) señala que la población estudiantil universitaria de pregrado en Lima del grupo de mayores de 25 años se incrementó de 23.2% a 26.6%. Esto pone en evidencia que el joven adulto busca la oportunidad de profesionalizar los conocimientos adquiridos en su experiencia laboral para obtener un título universitario y ser reconocido como profesional.

Frente a esta necesidad, las universidades peruanas han creado programas especiales para el joven adulto. Los requisitos para acceder a esta modalidad de estudio es tener 22 años como mínimo, experiencia laboral en el área, o estudios concluidos o incompletos en

un instituto superior. En la mayoría de las universidades, el proceso de admisión para esta modalidad de estudios comprende presentar la carpeta de postulante con los requisitos establecidos por la universidad y aprobar una entrevista personal. Los estudiantes universitarios adultos que trabajan se desempeñan generalmente como asistentes, jefes de venta, empresarios de pequeñas y medianas empresas. Sin embargo, la necesidad de perfeccionarse y ascender a un puesto de mayor responsabilidad les demanda la posesión de un título universitario para asumir, en el mercado laboral, cargos con mayor poder de decisión. La mayoría de los estudiantes adultos no han estudiado durante los últimos 3 a 10 años, aproximadamente. En consecuencia, volver a estudiar les representa un reto y genera preocupación. Esta nueva exigencia a la cual se enfrentan los coloca en una posición en su vida antes no asumida (estudio-trabajo-familia).

Como estudiantes universitarios no tienen la oportunidad de autoevaluar sus percepciones y creencias sobre sí mismos desde un punto de vista académico, ya que, al no existir evaluaciones para describir sus perfiles como estudiantes, no cuentan con la información de retroalimentación para poder mejorar sus desempeños. De la misma manera, las instituciones no aplican prácticas de evaluación psicológicas a sus estudiantes adultos, lo cual no permite conocer el perfil de sus ingresantes adultos. Por ello, investigar sobre el autoconcepto en este grupo de estudiantes es importante, porque se cree que este factor tiene gran influencia en la manera cómo se procesa la información social, que facilita el catalogar y recordar las experiencias. Debido a que el estudiante adulto no realiza esta interiorización desde la secundaria y posee una imagen lejana como estudiante, la representación cognitiva de su *sí mismo* académico, social, personal, familiar y física, no es

una práctica común. Por ello, conocer este factor puede permitir observar la posesión de la habilidad de organización que tiene el joven integrar la función cognitiva y emocional, mediante cual es posible reportar información sobre las cualidades y limitaciones de este tipo de estudiantes. En ese sentido, según Baron y Byrne (2005) el autoconcepto es una colección organizada de creencias y autopercepciones sobre sí mismo que proporciona información. Este marco incluye los motivos, estados emocionales, autoevaluaciones, habilidades, etc. de uno mismo.

Los adultos jóvenes, aparentemente, poseen autoconceptos específicos separados que no necesariamente se integran en un autoconcepto general. Los adultos no participan de manera activa en todos los dominios académicos. Woolfolk (2002) define en términos de sus intereses y actividades actuales, por lo que el autoconcepto es más específico, multidimensional y jerárquico. En consecuencia, el autoconcepto desempeña un papel preponderante en el desarrollo psicosocial de los sujetos: define la manera en que los individuos controlan sus comportamientos en diversos aspectos de su vida.

Por otro lado, cada estudiante, independientemente de su edad, posee un determinado estilo de aprendizaje; es decir, desarrolla la información de forma particular y diferenciada. Los modos individuales de cómo perciben los nuevos conocimientos se manifiestan al interactuar con sus pares y con el maestro. Así, demuestran sus habilidades para resolver problemas y capacidades superiores para captar el contenido y el significado de una condición o condiciones en un contexto de aprendizaje.

Estas habilidades los diferencian de otros estudiantes al momento de aprender y estudiar, puesto que todos los estilos y habilidades que han adquirido les permiten enriquecer sus estructuras cognitivas que contienen sus percepciones de lo que son, desean ser, y sobre todo, de lo que manifiestan a los demás a través de sus valores, creencias y actitudes. Esto les permite afrontar con mayor o menor éxito sus conductas.

Por lo expuesto, en el presente estudio se plantea la siguiente pregunta: ¿Existe relación entre el autoconcepto y los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de la modalidad adultos EPE de la facultad de administración de una universidad privada de la ciudad de Lima?

Los problemas específicos son los siguientes:

- a. ¿Existe relación entre las dimensiones del autoconcepto y los estilos activo, teórico, reflexivo y pragmático de aprendizaje en estudiantes universitarios de la modalidad adultos EPE de la facultad de administración de una universidad privada de la ciudad de Lima?
- b. ¿Existen diferencias significativas en las dimensiones del autoconcepto y los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de la modalidad adultos EPE de la facultad de administración de una universidad privada de la ciudad de Lima, según la edad, sexo, estado civil, número de hijos, antecedentes de estudios, ciclo académico y años de experiencia laboral?

1.2. Justificación del estudio

El presente estudio es importante en el aspecto teórico ya que la relación entre estilos de aprendizaje y autoconcepto en estudiantes universitarios adultos es un tema actual ampliamente tratado en diversos países como parte de la realidad de la educación superior, por lo cual el presente estudio contribuye en ampliar la explicación sobre las dos variables y observar con mayor aproximación la posible asociación entre estas dos variables, e incrementar los conocimientos basándose en la comprobación de la hipótesis. El valor agregado que presentamos está en determinar los niveles de autoconcepto y de los estilos de aprendizaje en esta población adulta que permitirá conocer el perfil de este tipo de estudiantes, con lo cual será posible plantear estrategias metodológicas que permitan construir o mejorar el diseño del currículo acorde a las necesidades de los estudiantes. En los últimos 20 años la medición de los estilos de aprendizaje en la formación educativa superior ha sido muy investigado, motivando un interés por saber cuál es todo el proceso que comprende la adquisición de conocimientos e intervenir positivamente en nuestros aprendices y por ahondar el estudio de la naturaleza instrumental de los procedimientos, así como su relación y dependencia con el objeto del conocimiento.

Los resultados del presente estudio podrían llenar los vacíos existentes en los estudiantes adultos en torno al tema e incrementar su información y, en consecuencia, dotarlos de un panorama práctico más amplio. Los resultados de esta investigación, también, podrían beneficiar a la comunidad universitaria con conclusiones y recomendaciones acerca de las dos variables estudiadas. Esto orientaría la toma de decisiones oportunas en favor al desarrollo académico y personal de los estudiantes de esta

manera los resultados ayudan a intervenir con datos exactos en todo proyecto psicoeducativo que se quiera implementar; de igual manera contribuye a la evaluación de las propiedades psicométricas de los test utilizados.

1.3.Limitaciones del Estudio

Las limitaciones de esta investigación son diversas. En primer lugar, se cuenta con muy pocas investigaciones sobre autoconcepto y estilos de aprendizaje en población universitaria adulta, por lo cual los resultados solo podrán ser contrastados con investigaciones realizada en adolescentes y jóvenes universitarios; por ello, la capacidad de generalización es limitada. En segundo lugar, no se ha considerado otras variables relacionadas a los aspectos educativos, como rendimiento académico, hábitos de estilos, entre otras. En tercer lugar, el instrumento de estilos de aprendizaje es muy extenso y al ser aplicado en el turno noche generó cansancio a los estudiantes.

1.4.Objetivos

1.4.1. Objetivos Generales.

Determinar si existe relación entre el autoconcepto y los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios de la modalidad adulto de la facultad de administración de una universidad privada de la ciudad de Lima.

1.4.2. Objetivos Específicos.

- a. Determinar las relaciones entre las dimensiones del autoconcepto y los estilos activo, teórico, reflexivo y pragmático de aprendizaje en estudiantes universitarios de la modalidad adultos EPE de la facultad de administración de una universidad privada de la ciudad de Lima.
- b. Determinar las diferencias significativas en las dimensiones del autoconcepto y los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de la modalidad adultos EPE de la facultad de administración de una universidad privada de la ciudad de Lima, según la edad, sexo, estado civil, número de hijos, antecedentes de estudios, ciclo académico y años de experiencia laboral.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO.

2.1. Antecedentes de Estudio.

2.1.1. Nacionales.

Barrio y Gutiérrez, (2000), García y Rodríguez, (2003) concluyeron en su investigación que a medida en que las personas avanzan en edad reducen sus inclinaciones por un estilo de aprendizaje predeterminado, debido a las experiencias obtenidas y según las situaciones que deban enfrentar. Por ello, los adultos presentan distintos estilos de aprendizaje y suelen tener preferencias por un estilo específico.

Escorra, Delgado, Guevara, Torres, Quezada, Morocho, Rivas y Santos (2005) realizaron un estudio sobre autoconcepto y competencias meta-académicas y el rendimiento en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima, en una muestra conformada por 1018 estudiantes con rangos de edad entre 19 y 23 de ambos sexos y de universidades nacionales y privadas, siendo un estudio correlacional multivariado.

Los instrumentos que se utilizaron fueron la Escala de Autoconcepto de las Competencias y la Escala de las Metas Académicas; para ambos se calculó la confiabilidad con unos índices del alfa de Cronbach de 0.88 y 0.94, respectivamente. El análisis de resultados demostró correlaciones significativas entre autoconcepto y las competencias meta-académicas ($r=0.36$; $\alpha=0.00$), en dicho estudio se hallaron diferencias estadísticas significativas por sexo ($z=-5.35$; $\alpha<0.00$) y por el año de estudios ($F=13.40$; $\alpha<0.00$). Por lo tanto, concluyeron que el autoconcepto y las competencias meta-académicas se relacionan positivamente con el rendimiento académico.

En esa misma línea, Borracci, Guthman, Rubio y Arribalzaga (2008) realizaron un estudio para explorar los estilos de aprendizaje con que ingresan los estudiantes de Medicina al iniciar su carrera y sus estilos de aprendizaje cuando concluyen la carrera. Para ello, analizaron la relación entre estilos de aprendizaje y desempeño académico, y la tendencia a elegir una especialidad al final de su carrera. Los participantes fueron 102 estudiantes de Medicina de segundo año y el grupo inicial de pregrado. El análisis de resultados concluyó que al iniciar pregrado existe una tendencia de adquirir información teórica en un 77% y reflexiva en un 86%, mientras que en posgrado, la adquisición de información fue predominantemente teórica 67% y reflexiva en un 70%. Al comparar los resultados, se puso en evidencia la disminución del modo reflexivo y el incremento del activo.

Polo y López (2012) exploraron el autoconcepto de alumnos universitarios que padecen con discapacidad visual, auditiva y motora en una muestra de 102 estudiantes, cuyas edades van desde los 18 y 30 años, para ello se usó la “*escala AFA 5*” que cuenta con un coeficiente alpha de Cronbach de 0.81; la evaluación de autoconcepto de García y Musito y un cuestionario elaborado por los autores ambos con valores adecuados de confiabilidad, aunque no expresan los valores específicos en dicho estudio. El análisis de resultados indicó que los participantes con discapacidad tienen un nivel de autoconcepto (académico y emocional) bajo independientemente del tipo de discapacidad; además hay diferencias en función del grupo, específicamente en la dimensión de autoconcepto académico laboral y emocional. Por otro lado, no hay diferencias entre ambos grupos en la dimensión de autoconcepto social, familiar y físico. Además, no se hallaron diferencias entre autoconcepto y el tipo de discapacidad visual, además de encontrar diferencias según el sexo en el autoconcepto emocional donde los varones tienen mayor puntuación, finalmente se determina que en la presencia de una discapacidad se asocia con menores puntuaciones de autoconcepto, es decir, que las personas con discapacidad se perciben con pocas competencias para el desarrollo del autoconocimiento.

Parra, Restrepo, Usuga, Castañeda, Estrada, Uñate, Gil y Mendoza (2016) investigaron el autoconcepto en 1231 estudiantes de pregrado del primer semestre de la Facultad de Ingeniería. En ese estudio, usaron el cuestionario autoconcepto forma 5 de García y Musitu y fijaron en 0.5, con una confiabilidad del 90% y error del 7%. La regla para la clasificación en grupos de autoconcepto alto y bajo fue si en al menos

tres dimensiones se obtenía resultados inferiores a las medias de sus baremos, equivaldría a autoconcepto bajo. Este estudio encontró 47% con autoconcepto bajo por dimensión, un percentil promedio de los estudiantes sobre el percentil 50 solo en la física, y por debajo este percentil en las demás dimensiones. De esta manera, confirmaron la hipótesis de que la crisis de identidad en la adolescencia está asociada a los cambios físicos. Al relacionar el grupo de autoconcepto con género, se observó que el autoconcepto se distribuye de homogénea tanto hombres como mujeres.

Bartra, Guerra y Carranza (2016) relacionan el autoconcepto y depresión en alumnos universitarios de una universidad privada de Tarapoto. Para ello se usó la “Escala de Autoconcepto AF5” de García Musitu creada por Musitu, García y Gutiérrez, publicada en el año 1999 y el “Inventario de Depresión de Beck Adaptado (BDI-IIA)” por Carranza (2009). En dicha investigación detectaron que si existe correlación entre autoconcepto y depresión en los evaluados, lo que indica que a menor autoconcepto mayor depresión. Existe una correlación inversa y altamente significativa entre las dimensiones del autoconcepto y depresión; académico, emocional, familiar y físico.

León y Peralta (2016) estudiaron la correlación entre las variables autocontrol y autoconcepto en 320 alumnos de secundaria en colegios privados. Dentro de las principales conclusiones tenemos que existe correlación moderada y altamente significativa entre autoconcepto y autocontrol ($\rho = 0.475^{**}$ / $p < 0.01$), el autoconcepto tiene moderada correlación con la variable autocontrol ($\rho = 0.459$ y $p <$

0.01); también existe una correlación débil entre la dimensión social y el autocontrol ($r= .252$ y $p < 0.01$) y se determinó que la dimensión familiar posee correlación débil con el autocontrol ($r= .294$ y $p < 0.01$). En consecuencia, los adolescentes que se caracterizan por ser desconfiados y poco leales con los miembros de su familia suelen tener un autoconcepto más bajo. Finalmente, se logró determinar que hay una relación moderada ($r= .349$ y $p < 0.01$) entre la dimensión física y el autocontrol.

Casana (2017) investigó sobre el autoconcepto y su relación con las habilidades sociales en 130 estudiantes de una academia preuniversitaria de la ciudad de Trujillo. Este autor observó una correlación significativa entre habilidades sociales y autoconcepto ($p < 0.01$). En su muestra predominó un nivel medio de autoconcepto a nivel general, pero predominó un nivel bajo en autoconcepto social y familiar en relación con las habilidades sociales.

Sachun (2017) aplicó las pruebas de motivación de Thomberry en versión adaptada por Barrientos Cuqui leonor en el año 2010 y el cuestionario *CHAEA* adaptada por Capella en el año 2002 con un valor de Cronbach mínimo de 0.58 y máximo de 0.73 de sus dimensiones; el estudio fue desarrollado en un grupo de 364 estudiantes de diversas instituciones públicas de un distrito de Chimbote donde el diseño es no experimental, de tipo transaccional o transversal descriptivo. Se halló que el 98.9% de los evaluados tenían una motivación promedio baja por el servicio educativo brindado. Además, determinó que, en tanto a los estilos de aprendizaje, el 29.1% presentó estilo reflexivo; el 28%, activo; el 23.4%, pragmático; y el 19.5%,

teórico. Dichos resultados permitieron establecer una relación significativa entre la motivación y los estilos de aprendizaje (X^2 : 4.670^a; gl: 3; p: 0.01). Esto quiere decir que los estudiantes en la actualidad realizan sus tareas según ellos crean conveniente para su desarrollo personal.

2.1.2. Internacionales.

Juárez (1997) quien realizó el estudio sobre estilos, autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes con altas habilidades académicas. La investigación busco las diferencias individuales entre los alumnos superdotados en comparación con los que poseen inteligencia media, la muestra fue 275 estudiantes de séptimo y octavo de educación básica de cuatro colegios públicos de la región de Murcia en Colombia. De acuerdo con los resultados se evidencio que los estudiantes con altas habilidades tienen tendencia a poseer un estilo de aprendizaje legislativo, progresista y global, Los sujetos superdotados mostraron mayor autoconcepto académico, sin embargo, no se encontró diferencias significativas con respecto al autoconcepto general, en relación con los estudiantes con inteligencia media. Los sujetos con altas habilidades intelectuales utilizan más las autorreflexiones sobre sus propios pensamientos.

Fernández (2009) analizó “los estilos de aprendizaje entre jóvenes y adultos, y las consideraciones andragógicas para la educación continua y a distancia” en una muestra de 603 personas del Distrito Federal en México. El resultado de los análisis mostró que si hay diferencias significativas en ciertos estilos de aprendizaje activo

entre estos dos grupos. Los jóvenes aplicaron más este estilo, en comparación con los adultos. Además, se observó que, entre jóvenes y adultos, los hombres suelen tener un estilo más pragmático que las mujeres. Respecto a los resultados de la investigación en el contexto de la educación continua y a distancia, entre las personas adultas encuestadas, se concluyó que los hombres emplean más los estilos activo y pragmático, mientras que las mujeres, los estilos reflexivo y teórico. El incremento de la edad es un factor resaltante en el caso de los varones, aumentan el uso de estos dos estilos luego de los 36 años.

Almonacid, Burgos y Utria (2010) realizaron una investigación para determinar las diferencias en los estilos de aprendizaje entre jóvenes universitarios con y sin dependencia a la nicotina en la ciudad de Bogotá, dichos evaluados fueron 100 en total partidos homogéneamente en cada grupo. Para ello se utilizó el “*Test de Fagerström*” para la medición de la dependencia a la nicotina y el “*cuestionario CHAEA*”. Dentro de las principales conclusiones tenemos que si hay discrepancias en los estilos de los evaluados con dependencia quienes mostraron una tendencia para el estilo de aprendizaje activo en comparación al grupo de no dependientes, quienes no manifiestan una tendencia clara por ningún estilo de aprendizaje.

Bolívar y Rojas (2010) realizaron una investigación acerca de la relación entre estilos de aprendizaje, autoconcepto, y habilidades numéricas y verbales en estudiantes que inician sus estudios universitarios. La muestra del estudio estuvo conformada por 205 personas, todos estudiantes quienes ingresaron al ciclo de

nivelación de la Universidad Simón Bolívar en Venezuela. El test utilizado fue el “*Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso*” (CHAEA) con valores adecuados de validez y confiabilidad (estadístico de alfa igual a 0.95). Dentro de los principales resultados, tenemos que se manifestaron cambios en los diversos estilos, y estos a su vez se relacionan con las habilidades pero no en lo que respecta a la modificación de autoconcepto. Esto nos manifiesta que a medida que los participantes incluyen nuevas estrategias y detallan su estilo de aprendizaje, desarrollan una estructura que favorece este proceso; a diferencia de no cambiarlo dicho de otra manera, se puede deducir que las diversas estrategias específicas del estilo de aprendizaje predominante contribuyen el aprendizaje.

Por otro lado, Malo, Bataller, Casas, Gras y Gonzales (2011) analizaron las propiedades psicométricas de la “*escala multidimensional de autoconcepto AF5*” en una muestra de 4.825 adolescentes y adultos de 11 a 63 años de Cataluña en él se halló la validez y fiabilidad del test, mediante el análisis diferencial por sexo y grupo normativo, para ello se hizo uso del análisis factorial. Los resultados revelaron que la fiabilidad de la versión catalana de la escala fue similar a la de la escala original. Sin embargo, se observaron que si existen diferencias según el grupo normativo en los cuatro componentes: “social, familiar, académico/laboral y físico”, además según el género, las diferencias se presentan en las dimensiones de autoconcepto físico, académico y social, pero no se encontraron diferencias en lo que respecta al componente familiar.

Durán (2012) analizó, en una muestra de 410 estudiantes pertenecientes a los últimos ciclos de su plan de estudios universitarios, para ello se utilizó el “*Cuestionario Estilos de Aprendizaje Honey-Alonso (CHAEA, 1997)*” y el “*Time Management Behavior Scale (TMBS-1994)*”, estandarizados para dicho estudio. Dentro de sus principales conclusiones, se tiene que si hay cotrelación entre los estilos de aprendizaje con la dimensión establecimiento de objetivos y prioridades y estilo teórico y esta misma dimensión con el estilo reflexivo; también hay relación entre el estilo teórico y la dimensión percepción de control entre el estilo activo y el estilo pragmático, los puntajes altos de rendimiento se relacionan con el uso de herramientas de gestión y el establecimiento de objetivos, y que los puntajes bajos en el rendimiento se relacionan con la preferencia por el estilo reflexivo.

Veliz-Burgos y Apodaca (2012) realizaron en su estudio de tipo descriptivo de corte transversal, referido al autoconcepto físico y emocional. Los instrumentos utilizados por este estudio fueron la “*Escala de Autoconcepto AF5*”, diseñada y estandarizada en España por García y Musitu (1999) y la “*Escala de Autoeficacia Académica General*” creada por Torre (2007). Dentro de las principales conclusiones a la que llegaron estos autores, tenemos que los deportistas relacionaban más en el ámbito físico-deportivo con el profesional y familiar, y presentaron mejores puntajes en todas las dimensiones del autoconcepto, además los evaluados de danza tienen una mayor relación entre el ámbito profesional y familiar con el autoconcepto físico. Estos resultados confirmaron que el entrenamiento y el esfuerzo que estas actividades conllevan se relacionan con una mejora extensiva a otros ámbitos importantes del

autoconcepto. Se aprecia además que los estudiantes de mayor edad presentan mejores niveles de autoconcepto académico, emocional, familiar y físico.

Molero, Zagalaz y Cachón (2013) analizaron el autoconcepto físico y sus componentes a lo largo del ciclo vital, e identificaron posibles diferencias según la edad y el sexo de los 152 participantes, quienes estuvieron divididos en tres grupos de edad: adolescentes (12-18 años), adultos (19-50 años) y personas mayores de 50 años. Para este estudio, se utilizó el “*Cuestionario de Autoconcepto Físico CAF*”. Los resultados en función al sexo indican que los hombres no presentan diferencias en las valoraciones realizadas en ninguno de las dimensiones del autoconcepto físico en función de los grupos de edad, en contraste con las mujeres, quienes demostraron diferencias significativas en dos de las escalas. Además de ello, el estudio de regresión realizado demostró que la sub-escala que más predice el autoconcepto físico general es el atractivo físico, seguido de la habilidad física, condición física y fuerza. Finalmente, respecto a los resultados según la edad, se evidencia que el autoconcepto físico general mejora al incrementarse la edad.

Así mismo, Garrido, Márquez, Videra, Martín y Juárez. (2013) estudiaron sobre los efectos de la actividad física en el autoconcepto y la autoeficacia en un grupo de 163 niños de 10 a 12 años de la ciudad de Málaga. Los instrumentos utilizados son la “Escala de persistencia y esfuerzo, elaborada por Guang, Xiang, McBride y Bruene” (2006). También se utilizó el “*test autoconcepto y forma (AF5)*”, creado por García y Musitu (2001). Los resultados hallados manifiestan que hay relación en la práctica

regular de alguna actividad física sobre el autoconcepto físico y el autoconcepto académico, se obtuvieron indicios significativos en la autoeficacia académica y la autoeficacia social. Los resultados nos indican que la práctica de alguna actividad física en la adolescencia tiende a mejorar el desarrollo de los niños y niñas. En la adolescencia cuando crece la condición física permite considerar un aumento en la percepción de competencia física o la percepción de la imagen corporal.

Por su parte, González, López, y San Pedro (2014) realizaron una investigación sobre la competencia de representación espacial, el autoconcepto, la actividad artística y física de los maestros en formación en el ámbito de la expresión plástica durante el tiempo de ocio. Los instrumentos utilizados fueron la “escala de persistencia y esfuerzo”, elaborada por Guang, Xiang, McBride y Bruene (2006). y el “test autoconcepto y forma (AF5)”, creado por García y Musitu (2001). La muestra estaba formada por 189 docentes universitarios, los resultados obtenidos mostraron que existía una relación significativa entre la práctica de actividad artística externa y la dimensión emocional del autoconcepto un nivel de significancia de 0.00 con una correlación máxima de 0.47; por ende, se concluyó que el desarrollo de ambas actividades era complementaria y beneficiosa para la mejora del autoconcepto.

Mohamed y Herrera (2014) investigaron sobre el bienestar psicológico, autoconcepto y la relación de pareja en 100 estudiantes universitarios de la ciudad de Granada para determinar si existen diferencias entre las variables en función del género y el grupo cultural de pertenencia europeo vs amazight. Los principales

resultados mostraron que las mujeres obtuvieron mayor puntaje en autoconcepto académico y profesional, mientras que los hombres obtuvieron mayor puntuación en autoconcepto emocional. Sin embargo, se relaciona positivamente con el grado de malestar, con la escala de bienestar psicológico subjetivo, con el autoconcepto emocional y negativamente con el autoconcepto físico. En relación al género se encontró diferencias significativas en la persistencia ($t = -2,20$, $p < 0,05$), la dimensión emocional ($t = 3,38$, $p < 0,001$), la dimensión familiar ($t = -2,41$, $p < 0,05$) y la dimensión física ($t = 2,42$, $p < 0,05$). Los varones obtuvieron puntajes más altos en la dimensión emocional y la dimensión física, mientras que las mujeres lo hicieron en la persistencia y la dimensión familiar. En lo que respecta a la práctica de actividades artísticas, existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión emocional, familiar y en la evaluación externa. En lo que refiere a las actividades físicas de forma libre y externa no manifiestan diferencias significativas.

Montoya, Pinilla y Dussán (2014) buscaron describir la caracterización del autoconcepto en una muestra de 42 estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales en Bogotá, utilizando la prueba de “autoconcepto para hispanohablantes AF5”. Dentro de los principales resultados tenemos que se presentó un descenso en los puntajes entre primeros y últimos semestres para los autoconcepto familiar y emocional, respecto al aumento en el desempeño de los factores académico laboral y social de últimos semestres. Respecto al autoconcepto familiar, se determinó que las estudiantes de primeros ciclos tienen mayor promedio, mientras que presentaron valores más bajos en el factor emocional. También, se resaltaron tales diferencias en

el autoconcepto físico para las mujeres de últimos semestres. Los autoconceptos académico laboral y social incrementaron sus puntajes, aunque se resalta la baja variabilidad en las estudiantes de últimos semestres a excepción del autoconcepto emocional. Este estudio concluyó que los coeficientes de variación obtenidos para los diferentes autoconceptos evaluados los primeros y últimos semestres presentan menos relación con los factores emocional y físico, lo que muestra que las estudiantes tienden a presentar puntuaciones más homogéneas a medida que avanzan en el programa; sin embargo, en los aspectos emocionales y físicos existe una mayor dispersión.

Bolívar y Rojas (2014) investigaron sobre la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en 205 estudiantes universitarios del ciclo iniciación de la universidad Simón Bolívar. Se utilizó el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA; adaptado a la población venezolana con una versión de 80 ítems) y el cuestionario de Rosenberg (modificado para el presente estudio, no manifiesta los índices exactos obtenidos, pero sí aluden a que dichos valores eran adecuados para el desarrollo de dicha investigación) para medir el autoconcepto. La medición se realizó antes y después de ciclo de iniciación, dicho estudio fue no experimental de alcance exploratorio, empírico y sistemático. De acuerdo con los resultados se determina que los estilos de aprendizaje son variables y se van adecuando en la medida que los sujetos se adaptan a sus estrategias para tener logros académicos. Así mismo, el autoconcepto no se relaciona con el rendimiento. Otro hallazgo se basa en que los evaluados que

cambiaron su estilo de aprendizaje primordial obtuvieron un mejor rendimiento académico (3.76 para el grupo que no cambió y 3.92 para el grupo que cambió), además en el autoconcepto hubo un leve incremento no significativo (3.71 para el grupo que no cambió y 3.82 para el grupo que cambió), en base a ello, concluyen que trata de un determinante de la personalidad que necesita más tiempo para tener mejoras.

Juárez (2014) analizó las propiedades psicométricas del cuestionario CHAEA en 678 alumnos de una universidad en México. Para ello utilizaron el “cuestionario CHAEA” el cual presentó un 80% de fiabilidad para determinar la preferencia en los estilos de aprendizaje, mientras que la “escala ACRA” presentó un 96% de fiabilidad. Dentro de los principales resultados, tenemos que la mayor parte de los estudiantes tienen una preferencia moderada por el estilo activo, teórico y pragmático; en el estilo reflexivo se observó una preferencia clasificada como baja, pero con tendencia a moderada. Finalmente, se pudo determinar la existencia de tendencias de acuerdo con el sexo y la carrera profesional. También se determinó que los varones son más pragmáticos que las mujeres, a diferencia de las mujeres que son más reflexivas que los varones.

Valenzuela y López-Justicia (2015) estudian la correlación existente en el autoconcepto bajo con la presencia de una discapacidad motora en estudiantes universitarios chilenos con discapacidad visual o motora frente a universitarios sin ella; la muestra estuvo compuesta por 80 participantes de la Región del Bío Bío en

Chile. Los instrumentos utilizados fueron la escala AF5 y una ficha de variables sociodemográficas. Dentro de los principales resultados, se logra determinar que en lo que respecta a sexo, el grupo de estudiantes con discapacidad, se observó mayores puntuaciones en las variables académica/laboral en mujeres respecto a hombres. También se identificó diferencias en la dimensión académica a favor de mujeres con discapacidad visual; en el caso de universitarios con discapacidad motora, no se hallaron diferencias.

Villalobos, González, Muñoz, Ostojic y Veliz (2015) analizaron los estilos de aprendizaje de 3.166 alumnos de una Universidad Chilena que ingresaron en los años 2012, 2013, 2014 y 2015 donde se aplicó el cuestionario C.H.A.E.A. no revelan los valores específicos de confiabilidad y validez para el contexto donde se desarrolló el estudio, por lo que se alude que se basaron en los índices originales de la prueba; se demostró una inclinación de los estudiantes hacia los estilos de aprendizaje teórico, activo y pragmático. Por lo cual, las estrategias pedagógicas más efectivas podrían ser las relacionadas con poner en práctica lo estudiado. Así mismo, las actividades a desarrollarse deberían enlazar lo teórico con lo práctico, ya que los estudiantes podrían comprender mejor cuando imitan modelos. El estudio, básicamente descriptivo llegó a mostrar los porcentajes preferidos por cada estudiante durante cada año. Así tenemos que, en el 2012 el predominante fue activo con 42% muy cercano el pragmático con 41%, en el 2013 la dimensión predominante fue la del teórico con un 44%, seguido por activo con un 41%, en el año 2014 la dimensión predominante fue la de activo y pragmático con 46% y 41% respectivamente;

finalmente, en el año 2015 se tiene que las dimensiones predominantes fueron la de pragmático y teórico con 52% y 51% respectivamente.

Hafeez (2016) investigó sobre los estilos de aprendizaje y autoconcepto de 400 estudiantes con altos y bajos niveles de creatividad de Navodaya Vidyalaya de la escuelas del Valle de Cachemira, para lograr hacer la medición de sus variables, utilizaron la prueba de capacidad de producción divergente de K. N. Sharma, la prueba de estilos de aprendizaje y pensamiento de D. Venkataraman y la escala de autoconcepto infantil de S. P. Ahluwalia y Singh, todos con índices de validez y confiabilidad de acorde a su contexto. Los resultados destacan las diferencias significativas entre los autoconceptos y estilos aprendidos ($t=3.438$; $\alpha=0.00$), el porcentaje más alto (38.75%) de sujetos del grupo de alta creatividad se coloca en la categoría de autoconcepto superior, sobre los estilos de aprendizaje se muestra claridad en razonamiento lógico, competitivo. Los estudiantes con bajo niveles de creatividad se encontraron inclinados hacia presentaciones visuales con poca disposición de adquirir nuevos hábitos. Los estudiantes altamente creativos fueron significativamente más altos en estilos de aprendizaje ($t=3.788$; $\alpha=0.00$).

Trejos (2016) realizó un estudio titulado: Autoconcepto y estilos de aprendizaje en un grupo de niños colombianos de tercero a quinto grado de escuela primaria. Dicho estudio de tipo correlacional fue desarrollado en alumnos entre tercer y quinto grado de una escuela primaria en Colombia, se utilizaron dos instrumentos: el Cuestionario de Autoconcepto (SDQ) adaptada para este medio por un estudio

realizado por Elexpuru en el año de 1992, para medir el autoconcepto y el cuestionario de Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA), para medir los estilos de aprendizaje (La fiabilidad/validez de este cuestionario ha sido demostrada en la investigación realizada con una muestra de 1371 alumnos de 25 Facultades de las universidades autónomas y politécnica de Madrid). La muestra estuvo compuesta de 137 niños matriculados en los grados tercero, cuarto y quinto grados de nivel primario del colegio adventista de Neiva y del colegio adventista de Algeciras en Huila, Colombia. En ese estudio, no se halló una correlación significativa entre los constructos ($F(3,104) = .549, p = .650$), pero se observó que sí existe relación, pero moderada ($r = .201, p = .019$), entre el autoconcepto general y el estilo de aprendizaje teórico. Igualmente, se observó una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto instrumental y el estilo pragmático ($r = .266, p = .002$). Por otro lado, el estilo reflexivo presentó una relación baja, con la puntuación del autoconcepto total ($r = .179, p = .036$). Existe una relación negativa media entre la edad y el autoconcepto general ($r = -0.214, p = .012$). De igual forma, se evidenció una tendencia negativa entre la edad y el estilo de aprendizaje pragmático ($r = -0.180, p = .036$). Las diferencias significativas de medias de puntuación en el estilo teórico entre los grados ($F(134) = 3,330, p = .039$). La prueba post hoc muestra que los estudiantes del grado tercero ($M = 15.19$) son más teóricos que los alumnos de los grados cuarto ($M = 13.87$) y quinto ($M = 14.06$). Un descubrimiento que el estudio reveló es que las niñas ($M = 3.13, DE = 0.03$), poseen un autoconcepto total significativamente mayor que los niños ($M = .03, DE = 0.03$) ($t(135) = 2,120, p = .036$).

Acta y Martínez (2016) realizaron un estudio en alumnos regulares de primer a tercer año que cursan materias de ciencias sociales y científico-matemáticas, en la Universidad Central del Este. En este estudio; donde se empleó el cuestionario CHAEA (adaptado para el contexto donde se desarrolló el estudio) y el análisis de muestra fue dividido por carrera, sexo y edad, estilos de aprendizaje y perfiles de estilo de aprendizaje por carrera; se obtuvo como resultados que el estilo más predominante era el reflexivo y el menos predominante era el teórico. Así mismo, respecto a la edad y sexo, no se hallaron resultados significativos, aunque, los hombres poseen mayor estilo pragmático que las mujeres. Además, al analizar los estilos de aprendizaje en los años evaluados, se encontró una similitud en los dos primeros, pero una notoria diferencia con el tercero, ya que este último presentó menor puntaje en el estilo activo, puntaje moderado alto en el estilo pragmático y puntaje alto en el teórico.

Hernández (2016) investigó sobre el autoconcepto en 155 estudiantes de educación de áreas indígenas en México. Los resultados obtenidos revelaron, en las estudiantes de educación, un bajo nivel de autoconcepto global. Asimismo, se encontró que la dimensión del autoconcepto académico fue la más alta, mientras que el autoconcepto emocional, el más bajo. En la diferencia referente al sexo, el autoconcepto emocional podría variar entre hombres y mujeres. El autoconcepto académico fue mayor en los estudiantes-educadores casados en comparación con los solteros. Además, el autoconcepto físico fue más alto en aquellos que trabajan en la modalidad de alumnos de varios grados. Se encontró también una correlación

positiva entre el autoconcepto social y la edad de los participantes, lo cual sugiere que a mayor edad mayor autoconcepto.

Por otro lado, Valenzuela (2016) realizó un estudio sobre el estado de autoconcepto entre los estudiantes universitarios chilenos con o sin discapacidad. Luego, ambos grupos de estudiantes fueron comparados con los estudiantes con discapacidad con de Portugal. Los resultados demostraron que los estudiantes con discapacidades en ambos países presentaron puntuaciones más bajas para el autoconcepto físico que sus compañeros sin discapacidades, pero los estudiantes chilenos fueron los que obtuvieron las calificaciones más bajas al compararse solamente estudiantes con discapacidades. Las mujeres mostraron mayor autoconcepto académico, pero menor nivel de concepto emocional de sí mismo que los hombres. Finalmente, se encontró que los estudiantes que participan en programas de apoyo demuestran mayor autoconcepto físico que aquellos que no lo hacen.

Álvaro, Zurita, Castro, Martínez y García (2016) señalan que la adolescencia es una de las fases más esenciales en el desarrollo del individuo y que las relaciones sociales y la estructura de la personalidad son dimensiones importantes en esa etapa. Para realizar la medición de las variables se utilizó los siguientes instrumentos: “*Autoconcepto Forma- 5 (AF5)*” de García y Musitu (1999), la “escala de Consumo de Tabaco”, se recoge del cuestionario original “*Fagerström Test for Nicotine Dependence (FTND)*” de Heatherton, Kozlowski, Frecker y Fagerström (1991), y traducido al castellano por Villareal- González (2009) y la “escala del Consumo de

Alcohol”, procede del cuestionario original “*Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT)*” de Saunders, Aasland, Babor, De la Fuente y Grant (1993), y adaptado al español por Rubio (1998). La investigación fue sobre el autoconcepto, y las relaciones existentes entre este factor y el consumo de alcohol y tabaco en una población de 2.134 jóvenes de Granada en España. Dentro de las principales conclusiones se tiene que el autoconcepto global era alto en los evaluados, en mayor número son no fumadores y el consumo de alcohol era perceptible en tres de diez evaluados. Las variables más puntuadas fueron la familiar y la social. Además se identificó que el autoconcepto académico, social y familiar se relacionan en todos los casos ($p \leq .05^{**}$), a diferencia del autoconcepto físico que no manifiesta ningún tipo de relación.

Bobadilla, Cardoso, Carreño y Márquez (2016) evaluaron los estilos de aprendizaje de 311 estudiantes (243 mujeres y 68 hombres) en edades entre 17 y 23 años, de la licenciatura de Psicología de la UAEM. Se distribuyó a los estudiantes por turnos (matutino y vespertino) y semestres (segundo, cuarto y sexto) y se les evaluó con el cuestionario CHAEA. Los resultados de este estudio fueron los siguientes: En los resultados del turno matutino en el segundo semestre sobresalió el estilo de aprendizaje activo con una puntuación directa de 10.9 y un grado de preferencia moderada, en tanto que los estilos reflexivo, pragmático y teórico tuvieron una preferencia baja con puntuaciones directas de 13.0, 11.03 y 11.8 respectivamente. Para el cuarto semestre, el estilo de aprendizaje activo tuvo una preferencia

moderada, pues presentó una puntuación directa de 11.52; el estilo de aprendizaje reflexivo presentó una puntuación directa de 12.70, ubicándolo en una preferencia muy baja; finalmente el estilo pragmático y el teórico presentaron un grado de preferencia baja, con puntuaciones directas de 12.23 y 11.85. En el sexto semestre se pudo observar que el estilo de aprendizaje activo obtuvo una puntuación directa de 10.81 con un grado de preferencia moderada; los estilos reflexivo, pragmático y teórico mostraron un grado de utilización bajo, con puntuaciones directas de 13.36, 10.84 y 11.13. Para el turno vespertino del segundo semestre el estilo de aprendizaje activo presentó un grado de preferencia moderado con una puntuación directa de 12.09; mientras los estilos reflexivo, pragmático y teórico tuvieron un grado de preferencia bajo con puntuaciones directas de 11.90, 12.80 y 12.09 respectivamente. En el cuarto semestre, el estilo de aprendizaje activo obtuvo una puntuación directa de 11.58 y una preferencia moderada, en tanto que los estilos reflexivo, pragmático y teórico se ubicaron en una preferencia baja, ya que presentaron puntuaciones directas de 17.00, 12.47, y 12.11 respectivamente. Para el sexto semestre se observó que el estilo de aprendizaje activo tuvo preferencia moderada, ya que presentó una puntuación directa de 11.58; el estilo de aprendizaje reflexivo alcanzó una puntuación directa de 12.65, lo cual hace referencia a una preferencia muy baja; y los estilos pragmático y teórico manifestaron una preferencia baja con puntuaciones directas de 11.86 y 11.51.

Baquerizo, Geraldo y Marca (2016), en una investigación con una muestra de 211 estudiantes del nivel secundario del departamento de Loreto, hallaron que hay

una relación directa y significativa entre autoconcepto y habilidades sociales ($r = 0.587^{**}$, $p < 0.01$). Las habilidades sociales serán mejores a mayor autoconcepto. Es decir, los niveles de autoconcepto en sus diversas dimensiones inciden sobre los niveles de las habilidades sociales. En cuanto al género, los resultados mostraron que las dimensiones académico, social, familiar y físico se ubican en la categoría promedio, pero el aspecto emocional posee mayor número de sujetos en la categoría de bajo, al igual que las investigaciones anteriores.

Rojas, Zárate y Lozano (2016), quienes, mediante el inventario de David Kolb y el cuestionario de Anthony Grasha, evaluaron los estilos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes universitarios de primer semestre y su profesor. Los instrumentos usados fueron el “Inventario de Kolb”, el “cuestionario de Grasha”, la “observación en el aula”, la “observación en el aula virtual” y la entrevista semiestructurada. Los resultados demostraron el predominio de los estilos de aprendizaje divergente (46,6%) y asimilador (36,6%), y del estilo de enseñanza experto–autoritario formal, estilos que promueven el uso estratégico del conocimiento. Esta combinación facilitaría que los estudiantes comprendan mejor la información cuando se les enseña de manera aplicativa y generaría mayor concentración. Es decir, se observó en el estudio una estrecha relación entre los estilos de enseñanza y aprendizaje presentes en el grupo evaluado. No obstante, se identificó que los estudiantes, se interesan más por la finalidad del aprendizaje que por el proceso en sí.

Juárez, Rodríguez, Ponce de León y Luna (2016), investigaron sobre los estilos y estrategias de aprendizaje, y el rendimiento académico en un grupo de 516 estudiantes universitarios de entre 17 y 35 años, todos estudiantes de instituciones superiores del valle de México. Para ello se utilizó el “*cuestionarios CHAEA*” en la versión desarrollada por Alonso, Gallego y Honey en el año 2007 y el de “*Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*” en la versión desarrollada por Gargallo, Suárez y Pérez (2009) obteniendo como resultado principal que si existe relación entre las variables estudiadas, donde se aprecia que aquellos sujetos con mayores niveles del aprendizaje hacen uso de dichas estrategias del mismo modo que aquellos que tienen valores medios más altos.

Rodríguez, San Miguel, Jiménez y Esparza (2016) trataron de hallar los estilos de aprendizaje en alumnos de primer ciclo de Medicina en una universidad mexicana, con el fin de tomar dicha información como punto de partida para generar estrategias que les permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde utilizaron la “*encuesta de Honey-Alonso (CHAEA)*.” Este estudio puso en evidencia que los dos estilos de mayor puntaje son el reflexivo (14.91%) y el teórico (13%), y que los de menor puntaje son el pragmático (12.82%) y el activo (10.75%); lo cual resulta en una distribución normal. Además, al considerarse la edad y el género, se observó que los estilos de aprendizaje detectados no seguían, necesariamente, un orden lógico respecto al aprendizaje, edad o género. Por lo tanto, estos factores no fueron relevantes para determinar cómo aprendían los estudiantes evaluados.

En ese mismo sentido, García, Molina y Mansilla (2016) realizaron un estudio en dos momentos, para ello hicieron uso del “*cuestionario CHAEA*”, y *consiguieron* los siguientes resultados: Los estilos activo y pragmático aumentaron de moderado a alto; el reflexivo cambió de moderado a muy altas y muy bajas; y el estilo teórico, se mantuvo en su mayoría. Finalmente, se determinó que a pesar de que se esperaban altos resultados en el estilo pragmático, debido a que las actividades curriculares implicaban este tipo de desarrollo, aunque no exista un moldeamiento significativo, si podría observarse una modificación en los estilos de aprendizaje que se asemeje a lo esperado.

Zagalas, Castro, Valdivia y Cachón (2017), buscaron la relación entre el autoconcepto físico con la ansiedad y la personalidad en usuarios de gimnasios. La muestra fue conformada por 154 personas entre los 16 y 49 años. El análisis de correlación concluyó que existía relación entre las variables; además se destacó la relación inversa entre autoconcepto físico y ansiedad-rasgo. Sin embargo, también, se observó una regresión lineal entre las dimensiones neuroticismo y responsabilidad con el autoconcepto físico. Siguiendo los lineamientos de esta última afirmación, Vergel, Martínez y Zafra (2015) quienes investigaron la autopercepción y los estilos de aprendizaje como dimensiones vinculadas al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Los resultados confirmaron que los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos relativamente estables. En lo que respecta al autoconcepto, se manifiesta que si hubo cambios en los niveles obtenidos, pero dicha variabilidad no repercute en su rendimiento.

Badilla (2017) investigó sobre el autoconcepto en 93 estudiantes de una universidad costarricense considerando el primer año académico como parte del proceso de adaptación. La investigación tuvo un enfoque mixto con un diseño explicativo secuencial. Los resultados de dicha investigación indicaron que el autoconcepto con el que estos estudiantes iniciaron su vida universitaria fue impactado por los cambios que se presentaron producto del cambio de secundaria a la universidad. Además, afirmaron que la utilización de un enfoque multidimensional de autoconcepto permitía una comprensión más profunda de este constructo y su relación con los procesos de aprendizaje, ya que podía conducir a una mejor comprensión de la complejidad de éste en diferentes contextos. Se afirmó, también, que no había diferencias en los resultados por cada una de las dimensiones según el sexo. Sin embargo, sí se observó un resultado mayor en los componentes sociales, físicos y emocionales en lo que respecta a los varones.

2.2. Bases teóricas del estudio

2.2.1. El autoconcepto

Morí (2002) mencionó que los aspectos más significativos en la cognición humana son la capacidad de autoconciencia, autoevaluación, identidad y la autopercepción. Todo ello se resume en la habilidad que tiene cada individuo para observarse a sí mismo. Esta compleja noción del autoconcepto ha variado a través de la historia de la psicología. Para Aristóteles, el individuo se conocía por medio de

otros; es decir, la interacción que uno tiene con la otra persona y cómo actuamos, nos permite ir reconociéndonos. Por su parte, Vicuña, Hernández y Ríos, (2004) plantearon una definición general del autoconcepto que hace referencia al significado que el sujeto tiene sobre sí mismo, acerca de su relación con los demás, frente a situaciones nuevas y a la aceptación que tiene por los demás. Esta propuesta, fue reforzada por Cazalla-Luna y Molero (2013), quienes se refirieron al autoconcepto como la percepción que se forma a través de la experiencia y las interpretaciones de su entorno. También, añadieron que el constructo del autoconcepto representa la noción que cada ser humano tiene de sí mismo como ser físico, espiritual y social. Es importante mencionar que el estudio del autoconcepto radica también en comprender el propio comportamiento.

Una aproximación a la definición del autoconcepto parte de la perspectiva de la Fenomenología Humanista, cuyo representante por excelencia Carl Rogers propuso la "teoría el yo". De acuerdo a esa teoría Barnerjee, Santra, Mishra, Khatun y Patel (2015) considera que el autoconcepto se forma desde las experiencias externas e internas que el ser humano tiene a lo largo de su vida. Desde esta perspectiva, el autoconcepto se va construyendo en la medida en que cada persona se va relacionando con su entorno. En otras palabras, las personas no vienen con una personalidad de antemano, sino que varía a medida que las experiencias externas e internas cambian. Así mismo, se alude que la valoración y aceptación por parte de los demás es importante para la formación de un autoconcepto adecuado.

Por otro lado, Mori (2002) señaló que desde la perspectiva cognitivista:

“el autoconcepto es la evaluación que el individuo hace y mantiene con respecto a sí mismo. Cuando el sujeto expresa una actitud de aprobación o desaprobación indica la medida en que este se cree capaz, importante, valioso y exitoso. Por ello, este autor manifestó que el autoconcepto es un sistema de creencias activo y complejísimo, que cada sujeto mantiene acerca de sí mismo y cada creencia aparece como un valor ya sea negativo o positivo” (pág 31)

Además, esta variable comprende dimensiones afectivas, conductuales y cognitivas según García y Rodríguez (2003). Es importante entender la interacción de las personas con su ambiente, ya que el autoconcepto según González, Núñez, Glez y García (1997) cumple funciones de autorregulación de la conducta, automotivación y autoeficacia. Así también lo señaló Bandura (1990, citado en Clerici y García, 2010) quien manifestó que el sí mismo organiza, interpreta y da significado a las experiencias, regula el afecto y motiva la acción. Siguiendo con el enfoque cognitivo, Urriarte (2006) planteó que, a medida que la persona se desarrolla, esta se conoce más y mejor. Dicho de otro modo, cuando un infante se reconoce a sí mismo parte por la apariencia física y, mientras va creciendo comienza a tener más presente las características sociales y psicológicas. Esto significa que el sujeto es, cada vez, más perceptivo con su cuerpo, sus capacidades cognitivas y las interacciones sociales que realiza. Es en este sentido, los adultos suelen tener un concepto de sí mismo objetivo y realista. Desde el punto de vista psicoanalítico,

Sigmund Freud y Anna Freud presentaron una nueva perspectiva de los procesos mentales internos que cada persona tiene. Desde esta postura el "yo" se puede conocer por medio de la interpretación de los sueños (Clancier, 1997). Es decir, a través de lo que cada sujeto sueña y la interpretación que se le da, el individuo puede tener una autopercepción de sí mismo.

Clerici y García (2010) explicaron que el autoconcepto se entiende como la construcción que cada sujeto percibe y valora de sí mismo, y que esto se realiza dentro de un marco de diversas experiencias socioculturales a lo largo de todo el ciclo de vida. Las investigaciones con la variable de autoconcepto más difundidas es la escala unidimensional de Rosenberg (1965) citado en García, Musitu y Veiga (1999). Los resultados estadísticos de esta escala indicaron que luego de factorizarla se obtiene dos dimensiones una positiva y otra negativa, lo cual genera dificultades a nivel teórico, pues se tiene que explicar por qué un individuo tiene puntuaciones altas tanto en la dimensión positiva como en la negativa. García, Musitu y Veiga (2006) mencionaron que como Wylie (1979) realizó una crítica demoledora a la escala unidimensional de Rosenberg y a la concepción unidimensional del autoconcepto, a partir de ese momento, la mayoría de los autores definen esta variable como multidimensional. Wylie (1979) señaló que tanto el estudio como la concepción de dicha variable no pueden ser unidimensionales, puesto que el desarrollo de esta en el ser humano evidencia una interacción con distintos estímulos. Es decir, el autoconcepto no se desarrolla de una sola manera, sino que es un conjunto de creencias, percepciones y actitudes de la persona sobre sí misma, las cuales influyen

en gran medida en su comportamiento. Es a partir de esa crítica que se comenzó el estudio del autoconcepto como multidimensional y jerárquico.

2.2.2. Perspectivas evolutivas sobre el autoconcepto.

La perspectiva ontogénica o evolutiva propone que la noción del autoconcepto está relacionada con las etapas del desarrollo del ser humano. Según García, Musitu y Veiga (1999) L' Ecuyer en 1985 sintetizó diversos trabajos y propuso una secuencia de fases del autoconcepto desde cero a los 100 años de edad. Estas fases son seis: La fase de cero a dos años se denomina emergencia del yo. La fase de dos a cinco años tiene el nombre de afirmación del yo. La tercera fase de cinco a 12 años recibe el nombre de expansión del yo. Con relación a la cuarta fase que es desde los 12 a 20 años de edad es la etapa de diferenciación del yo. La quinta fase es de los 20 a los 60 años, la cual se denomina madurez del yo. Finalmente, desde los 60 a 100 años, la etapa se llama yo longevo. En este período puede generarse un autoconcepto negativo debido a la disminución de capacidades o enfermedades que puede presentar una persona de esa edad.

Piaget (1978), citado en Villasmil (2010), planteó ciertos criterios importantes referentes al desarrollo del autoconcepto. Él señaló que, entre el nacimiento y los dos años, se van a distinguir procesos psicológicos básicos que van a servir para la elaboración del autoconcepto, aunque este provenga de una conciencia del yo poco estable. El enfoque de Piaget se basó primordialmente en el desarrollo cognoscitivo, el estado inicial del niño basado en la indiferenciación entre sujeto y objeto. Al

conseguir la noción de permanencia del objeto, se concluye que estos sean percibidos o no por alguien. A este conocimiento que logra a partir de la indagación que logra el propio niño sobre su cuerpo se le denomina noción de sí mismo, pero no se refiere a una imagen corporal, debido a que la construcción de la imagen corporal necesita una capacidad de representación que el niño aun no posee. Durante esta etapa, los objetos que se encuentran en el mundo tienen una permanencia, de forma independiente a pesar de la etapa sensorio motriz. Sin embargo, con la aparición del lenguaje el niño accede al pensamiento simbólico preconceptual y, cuando se logra, surge “una conciencia inicial del yo, preconcepto de sí mismo o un concepto pre-reflexivo del sí mismo”. Dicho proceso es simbólico, individual y egocéntrico (3 años).

Sosa (2014) menciona que:

El niño va adquiriendo de su cuerpo y sus posibilidades de acción, generando sentimientos y vivencias de sí, como alguien diferente a los demás. La autoafirmación permite que el niño se diferencie de los demás y ocasiona la aparición de marcados impulsos para la formación del sí mismo. Estos impulsos son espontáneos y expresan una tendencia fuerte a la realización del sí mismo, el deseo de posesión, de poder y de dominio sobre cosas y personas. Se da una pérdida progresiva de la espontaneidad, producto de la autovigilancia y la autovaloración. Esta última será el punto de partida para la aparición de una posterior autoestima. El sentimiento del poder y del valor propio proviene de la interacción con los demás a partir de la conciencia de la estima que se ha recibido de estos. El período escolar se inicia entre los cinco y los seis años,

coincidiendo con el primer cambio de configuración corporal. Estos cambios son bastante importantes para el concepto de sí mismo, como lo serán también durante la pubertad, tomando en cuenta que el desarrollo físico puede ser determinante para la integración del niño a sus grupos de pares. (Pág 39)

2.2.3. Modelo Multidimensional del autoconcepto.

Shavelson, Hubner y Stanton (1976), citados en Esnola, Goñi, Madariaga (2008), elaboraron el modelo jerárquico-multidimensional del autoconcepto que incluye cinco dimensiones distintas y concretas: “académico, social, emocional, familiar y físico”. Por otro lado, diversos autores consideran cinco aspectos en relación al autoconcepto. El primero es multidimensional, ya que presenta distintas dimensiones que contribuyen a generar totalidad de la concepción del autoconcepto. El segundo es estructurado, puesto que se organiza en función de las circunstancias y experiencias que tiene cada persona. El tercer aspecto es categorizado según el valor de las dimensiones y por su generalidad. El cuarto es resistente al cambio, a menos que una intervención externa o alguna experiencia transcendental genere una variación en este. Finalmente, el quinto aspecto es evaluativo y descriptivo, debido a que éste, aparte de tener información del individuo, permite que este se autovalore (García, García y Lila, 2011; García, Musitu y Veiga, 1999; Goñi y Fernández 2007; Esnola, Goñi y Madariaga, 2008).

García y Musito (1999) plantearon una evaluación del autoconcepto por medio de cinco componentes básicos: “académica/profesional, social, emocional, familiar y física”; la aplicación de este se da a partir de la infancia hasta que el sujeto es una persona adulta. En primer lugar, el *autoconcepto académico/laboral* hace referencia a la percepción que tiene cada persona sobre su desempeño laboral o académico; es decir, el constructo que define a sí mismo en relación con el rendimiento académico o laboral que aparentemente sirve como guía personal para dirigir el rendimiento académico o laboral. Villamisil (2010) señaló que “este constructo teórico ha sido definido como la parte del sí mismo que se relaciona directamente con el rendimiento académico y sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela”. Desde esta perspectiva, describió cuatro dimensiones del *autoconcepto académico*. Estas cuatro dimensiones son definidas como:

“La relación con otros: Es una dimensión que se refiere al nivel de aprecio y confianza del alumno por otras personas. Cuando se presenta en un nivel óptimo, se relaciona con un alumno identificado con su contexto, amistoso, espontáneo y con niveles altos de tolerancia a la frustración. La asertividad: Es el sentido de control que experimenta el alumno sobre lo que ocurre en la clase. El compromiso con la tarea: Se refiere a la confianza en el propio potencial, indicando interés en la creatividad. Por ello, la actividad académica le resulta al alumno reforzante, interesante y motivadora. El enfrentamiento a situaciones escolares: Está relacionada con la confianza del alumno a sus propias

habilidades académicas. Si este factor es alto, el aprendiz muestra interés y se involucra por lo que ocurre en el aula, satisfacción por el trabajo personal y un buen cumplimiento en general de las metas académicas. La experiencia escolar será un factor determinante para el desarrollo del autoconcepto académico, dado el gran impacto de las experiencias de rendimiento escolar tanto en el alumno como en su familia. Por ello, forma parte importante el bienestar socioemocional y tendrá efectos significativos durante la vida adulta de este. De allí la importancia de evaluar cómo el contexto escolar afecta el desarrollo de un autoconcepto positivo o negativo en los estudiantes.”(Pág 12)

En segundo lugar, el *autoconcepto emocional* es presentado como la percepción que posee el individuo sobre sus emociones y respuestas a experiencias diarias y específicas, lo que conlleva a algún tipo de compromiso del sujeto. En suma, es la autopercepción de los valores interiores del sujeto, sus sentimientos de adecuación como persona, y la valoración de su personalidad independientemente de su físico y de sus relaciones con los otros (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). Esta dimensión se subdivide en dos aspectos: la percepción general sobre el propio estado emocional (si reconoce que está feliz, alegre, molesto, etc.) y la autovaloración emocional en situaciones concretas en las que otra persona es de rango superior (cómo se siente el sujeto cuando se encuentra frente a sus padres, jefes, profesores, etc.). De acuerdo con las investigaciones realizadas por Goñi y Fernández (2007), existen diferencias en las puntuaciones en el autoconcepto emocional de acuerdo con el género. Los

hombres son los que más demuestran mayor nivel de autoconcepto emocional en todas las edades. Por otro lado, Reigal-Garrido, Becerra-Fernández, Hernández-Mendo e Ignacio Martín-Tamayo (2014) afirman que la condición física está relacionada significativamente con las dimensiones académica, social, emocional y física, pero destacan que el autoconcepto emocional y físico son con los que más se relaciona esta condición.

En tercer lugar, el *autoconcepto social* hace referencia a la percepción que tiene cada persona con relación a su competencia en las relaciones sociales; es decir, el sentido de pertenencia a un gremio social y lo hábil que se defina a la persona para interrelacionarse con otras y su autopercepción para solucionar problemas. Esta dimensión, también, se encuentra integrada por dos aspectos: la red social de la persona y su habilidad para mantenerla o la dificultad para ampliarla, y las cualidades que cada individuo tiene en las relaciones interpersonales (si es amigable, alegre, tímido, parco, etc.). Villasmil (2010) señaló que la dimensión social del autoconcepto se construye a través de la percepción, es decir, que las personas tienen una percepción sobre la creencia que tienen los otros sobre ellas. Estas conductas provienen de experiencias tempranas en la niñez y de las situaciones de reconocimiento a las cuales se ha sido sujeto.

Con respecto a este punto, Esnaola, Goñi y Madariagal (2008) señalaron que:

La autopercepción como ser social varía en función de las interacciones en los distintos contextos en los que el ser humano actúa,

por ejemplo, con los pares, con personas de este o de otro sexo, con los padres, los hermanos, la familia. En este sentido, el autoconcepto representaría la percepción que cada cual tiene de sus habilidades sociales con respecto a las interacciones sociales con los otros y se deduce a partir de la autovaloración del comportamiento en los diferentes contextos sociales. De esta manera, las habilidades sociales constituyen competencias claves para el desarrollo personal de los individuos y su interacción en un contexto interpersonal. Sin embargo, la carencia de estas habilidades influye negativamente en la autoestima y predispone a comportamientos agresivos, estrés, depresión etc. (Pág. 32)

Sobre este mismo concepto, tenemos lo propuesto por Lekue (2010), quien afirmó que:

En el proceso de diferenciar las dimensiones del autoconcepto social se adoptan dos posiciones: la de aquellos autores que establecen diferencias por contextos y la de los que lo hacen dependiendo de la evaluación de las competencias. Los autores que adoptan la segunda posición agrupan las competencias dentro de dos categorías: competencia social y aceptación social. (Pág. 9)

Muñoz y Mateos (2000) señalan que, en el marco de la actuación educativa, la predominancia del autoesquema social favorece el aprendizaje de las personas adultas en grupos y los modelos socioeducativos. Por su parte, las relaciones halladas entre el

rendimiento académico con el autoconcepto no concluyeron que en los evaluados adultos exista correlación en dichas variables, al contrario de los niños. El adulto posee esquemas que no son difíciles de cambiar.

En cuarto lugar, el autoconcepto familiar es la percepción del individuo en función a su participación en el entorno familiar. Por ello, este medio es el primer contexto de desarrollo del autoconcepto, en las prácticas de disciplina familiar y en el modo e intensidad del aspecto afectivo y físico desarrolla la formación la identidad de sus miembros (Lekue, 2010). Dos aspectos hacen referencia a esta influencia: “la confianza y el afecto de los padres” hacia el individuo, y la relación del sujeto con la familia y el hogar. Este aspecto comprende cuatro variables: dos de ellas relacionadas positivamente porque es sobre el sentimiento de apoyo y felicidad, y las dos siguientes son formuladas negativamente porque permiten valorar su implicancia. La socialización en estos diferentes comportamientos ejerce un papel central, ya que las elecciones y actitudes de las familias con respecto a los juguetes, la ropa, las actividades, compañeros y compañeras de juego condicionan decisivamente la formación del sentido de sí mismas.

En quinto lugar, el autoconcepto físico es la percepción de la persona sobre su apariencia física y habilidades. En otras palabras, brinda información sobre cómo se percibe la persona a nivel físico. Esta dimensión varía de acuerdo a las edades, como cualquier otro elemento de la personalidad; por ello el autoconcepto físico evoluciona y cambia en distintas épocas de la vida y en base de las interpretaciones de los sujetos

(Videra-García y Reigal-Garrido, 2013). Cabe resaltar que en la percepción física destaca la subdimensión del autoconcepto del atractivo físico: el autoconcepto personal. Este se encuentra relacionado con la mirada que se tiene de sí mismo con respecto a sus emociones. Es decir, responde a la pregunta quién soy yo desde su ser individual, sin hacer referencia a las autopercepciones. Videra-García y Reigal-Garrido (2013) coincidieron con Alvariñas y González (2004) en señalar que: “un buen autoconcepto físico mejora la percepción de competencia personal, lo que incide en el aumento de los sentimientos de satisfacción. Los cambios físicos en la adolescencia suponen un proceso importante, ya que generan la necesidad de adaptación a las diferentes características motoras y la aceptación de la imagen personal.”

Las dimensionalidades de la salud son componentes muy importantes, debido a que no mantienen una relación directa con el “estado de salud real”, por el contrario también incluye aspectos valiosos como son los de la sociedad. También, se alude a la “percepción del estado de salud” como otro componente del bienestar subjetivo. En este sentido, Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) argumentan: “que aquellas personas que tienen una buena salud mental y carecen de afectos negativos o ansiedad, suelen manifestar una alta satisfacción con sus vidas”, al igual Barrientos (2005) quien halló que aspectos como las variables sociodemográficas (sexo, edad, etc.) son importantes para la evaluación de la percepción de salud.

2.3. Estilos de aprendizaje

La palabra estilo designa una serie de comportamientos peculiares de un individuo, como una manera de “hacer”. El término “estilo de aprendizaje” refiere al hecho de que cada persona posee un conjunto de rasgos que determinan las formas de abordar, organizar y procesar la información para actuar y resolver problemas, de esta manera aprender es asumir un papel activo en su propio proceso de aprendizaje (García y Rodríguez, 2003).

Cada persona aprende a utilizar diferentes estrategias de manera distinta, con diferentes velocidades y en diferentes situaciones, e incluso son susceptibles de mejorarse con mayor o menor eficacia. Por ello, los estilos de aprendizaje no son herramientas para clasificar a los estudiantes en posiciones cerradas, sino más bien una información para planificar estrategias de enseñanzas eficientes de acuerdo con los estilos y necesidades de los estudiantes (Blumen, Rivero, Guerrero, 2011).

Los estilos de aprendizaje tienen sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología. Como concepto, comenzó a ser utilizado en la bibliografía especializada en los años 50 como lo refieren Bahomón, Viancha, Alarcón y Bohórquez (2012): “Los “psicólogos cognitivistas” como Witkin (1954), fue uno de los investigadores pioneros que planteó e investigó sobre esta problemática: “estilos cognitivos”, como expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información.”

El uso del término “estilo de aprendizaje”, refleja el carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos. Sin embargo, este es el concepto de estilos más utilizado según Alonso y Gallego (2004) es la de Alonso, Hoyne y Mumford (1986): *“Son las preferencias o mayores facilidades que poseen la persona para el proceso de aprender, es una estrategia hábil porque aplicamos nuestra inteligencia para lograr conocimiento”*. (Pág. 2)

Gamboa, García, Ahumada (2017) en su explicación sobre modelos de estilos de aprendizaje, señala que:

“Cada una de las definiciones de estilos de aprendizaje que se han presentado apunta a que no existe una sola y única manera de aprender. Es por esto que diversos autores han propuesto sus modelos basándose en uno o varios factores que pueden influir en los procesos de aprendizaje de los individuos”. (Pág. 1)

Gonzales-Peitado (2013) sostuvo que los estilos de aprendizaje son la forma como un sujeto decodifica, comprende y entiende la información además del entorno donde se lleva a cabo. Las personas aprenden y procesan los códigos del entorno (información) de forma muy particular. Algunos sujetos gustan de aprender escuchando, otros individuos lo hacen leyendo; así como ciertas personas prefieren desarrollar sus actividades en equipo, otras lo prefieren realizar solos. Esto a lude a una diversidad de estilos en el aprendizaje. Algunos teóricos han enfatizado estas direcciones opuestas o complementarias, pero lo cierto es que la variedad de

direcciones tomadas ha enfatizado lo psicológico, socioambiental, cognitivo en el propio proceso de aprendizaje. Por ello, no necesariamente es una habilidad, pero si una preferencia; por lo tanto, los estilos solo son diferentes ya que se evidencia como parte de un patrón conductual, pero no se puede calificar los estilos en buenos o malos.

Entre las definiciones teóricas actuales de los estilos de aprendizaje, sobresale el propuesto por García Cué (2008) quien “diferencia un estilo de una actitud, afirmando que el estilo no es una actitud, sino más bien la forma preferida de emplear las actitudes que uno posee.” (Pág. 12)

Una definición sobre estilos de aprendizaje que pueda explicarlos adecuadamente es que todo aquello que es común a todas las personas es difícil. La mayoría de los autores aceptan en que el concepto de estilos de aprendizaje hace referencia a los modos particulares de comportarse. Sin embargo, uno de los obstáculos para la ejecución de la teoría de los tipos de aprendizaje en el ámbito educativo es la contrariedad que causa la variedad de conceptos existentes. A pesar de los diferentes modelos y propuestas teóricas, esta situación genera que el marco conceptual exprese distintas maneras y acciones que involucra al aprendizaje (Valle y Ángeles, 2013). Por ello, es posible determinar que los modelos sobre los estilos de aprendizaje están condicionados por el enfoque particular de cada investigador. Evidentemente, muchos de los enfoques mostrados son básicamente adaptaciones de otros enfoques que se encuentran adaptados a contextos específicos.

Los estilos de aprendizaje comprenden la metacognición, ya que a través de ella se forma y organiza el aprendizaje. A pesar de ello, la metacognición constituye componentes afectivos en el desarrollo de las necesidades, motivaciones y emociones. No se puede comprender por completo a la cognición si no se le asocia con el aspecto afectivo de los individuos (Rodríguez, San Miguel, Jiménez y Esparza 2016).

En esta investigación se adoptará la teoría sobre estilos de aprendizaje de Honey y Mumford (1986), la cual es respaldada por numerosas investigaciones que han validado su enfoque. A la vez, se basará en una comparación positiva con la teoría de Kolb (1984). El CHAEA es un test utilizado en el entorno universitario como lo manifiestan una gran variedad de estudios los cuales determinan la relación que hay con variables como el sexo, rendimiento académico, autoconcepto, etc.

Kolb (citado en Alonso y Gallego 2004) conceptualiza los estilos de aprendizaje como "algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual".

2.3.1. Modelo Teórico que fundamenta el estudio sobre estilos de aprendizaje.

Kolb, identificó un par de dimensiones del aprendizaje: “la percepción y el procesamiento”. Afirmó que el aprendizaje es el resultado de la forma cómo las personas perciben y luego procesan lo que han percibido. Por ello, planteó sus dimensiones influenciado por el modelo de Jung (1923). De esta manera, presentó un modelo de aprendizaje cíclico basado en cuatro etapas encadenadas que parte de la experiencia concreta, observación, la conceptualización y la experimentación. Para Kolb, el aprendizaje infiere el actuar, reflexionar, teorizar y experimentar; en lo que respecta al actuar y reflexionar alude en cómo se capta la información a través de la experiencia concreta y el desarrollo de una observación reflexiva; en lo que respecta al teorizar y experimentar, va más hacia la forma en que se procesa la información. En mención a esto, Lozano (2010) menciona que: “Al combinar el percibir y procesar de la información se forman dos dimensiones (experiencia concreta-conceptualización abstracta y observación reflexiva-experimentación activa). Estas, generan cuatro estilos de aprendizaje: divergente, convergente, asimilador y acomodador.”

Mumford (1986), citado por Freiberg y Fernández (2012), señaló que los cuatro procesos señalados por Kolb originalmente, su funcionamiento es cíclico y está presente en toda situación de aprendizaje. Sin embargo, simplificó la estructura del modelo original al nivel de los estilos con el de los procesos. Honey y Mumford (1986) explicaron los estilos de aprendizaje a partir de las definiciones propuestas por Kolb (1984), conservando la esencia de sus ideas originales.

Activo: Aprenden a través de experiencias, disfrutan el trabajo en equipo, se involucran en experiencias nuevas y se dejan llevar por los acontecimientos. Tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias.

Reflexivo: Aprenden mediante la observación y la reflexión, tratan de recoger datos y analizarlos detalladamente considerando todas las alternativas previas a llegar a una determinación, trabajan bien en plazos cortos, son personas que observan y analizan cada una de las experiencias que tienen desde una gran variabilidad de perspectivas.

Teórico: Aprenden bien desde una perspectiva de la lógica, gustan de actividades que estén respaldadas por “ideas, hechos y métodos o sistemas. Les gusta tener la oportunidad de hacer preguntas y recibir explicaciones, se adaptan e integran sus observaciones en teorías complejas”, les agrada sistematizar además de analizar la información y en su escala de valores da mayor importancia a la racionalidad y la lógica..

Pragmático: Tienden a ser prácticas. Les gusta saber que hay una conexión directa entre la necesidad real y lo que se está aprendiendo. Además, les agrada que les den observaciones cuando están desarrollando algo nuevo.

Otras investigaciones y posturas teóricas sobre los estilos de aprendizaje provienen de García, Molina y Mansilla (2016), quienes en un estudio reciente definieron que “los estilos de aprendizaje como elementos cognitivos, afectivos, fisiológicos de preferencias con el uso de los sentidos, el ambiente, la cultura, la comodidad, el desenvolviendo y la personalidad.” Dichos elementos, funcionan como indicadores estables de cómo es que los sujetos perciben la interrelación y logran dar una respuesta a sus métodos, estrategias y ambientes de aprendizaje.

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis General.

Existe relación directa y moderada entre el autoconcepto y los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios de la modalidad adulto de la Facultad de Administración de una universidad de la ciudad Lima.

2.4.2. Específicas.

- a. Existen relaciones directas y moderadas entre las dimensiones del autoconcepto y los estilos activo, teórico, reflexivo y pragmático de aprendizaje en estudiantes universitarios de la modalidad adultos EPE de la facultad de administración de una universidad privada de la ciudad de Lima.
- b. Existen diferencias significativas en las dimensiones del autoconcepto y los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de la modalidad adultos EPE de la facultad de administración de una universidad privada

de la ciudad de Lima, según la edad, sexo, estado civil, número de hijos, antecedentes de estudios, ciclo académico y años de experiencia laboral.

CAPÍTULO III.

MÉTODO DE ESTUDIO.

3.1. Tipo de Estudio

El presente trabajo es un estudio transversal, descriptivo, que aplica un diseño correlacional, porque explora el grado de relación que hay entre dos o más variables, sin distinción alguna entre ellas y sin utilizarse alguna forma de control de variables extrañas sobre la relación.

3.2.Población y Muestra

La población se encuentra conformada por el global de alumnos de la carrera de administración en una universidad privada de la ciudad de Lima, el total de estudiantes matriculados en dicha carrera y dicha universidad son un total de 7000 sujetos los cuales encuentran distribuidos de acuerdo a lo que se muestra en la tabla 1.

La muestra es de tipo no probabilístico propositivo (Kerlinger y Lee, 2002), en vista que se utilizan intenciones deliberadas para lograr tener muestras que tengan representación de la población de estudio.

Tabla 1.

Características de frecuencia y porcentaje de la población de estudio

	Categoría	N	%
Sexo	Hombres	3094	44.2%
	Mujeres	3906	55.8%
Módulo	Módulo 3	3556	50.8%
	Módulo 4	3444	49.2%
Estado civil	Solteros	5670	81%
	Casados	1330	19%
Número de hijos	Sin hijos	5180	74%
	Con hijos	1820	26%
Antecedentes de estudio	Educación secundaria	700	10%
	Educación técnica	3990	57%
	Educación superior	2310	33%
Edad	De 19 a 24 años	1610	23%
	De 25 a 34 años	4130	59%
	De 35 años a más	1260	18%
Años de experiencia laboral	De 1 a 2 años	480	6.87%
	De 3 a 6 años	3470	49.57%
	De 7 a 10 años	1658	23.68%
	De 11 años a más	1392	19.88%
	Total	7000	100%

La muestra fue de 815 estudiantes, de los cuales se realizará la descripción correspondiente.

En la tabla 2 se presenta en frecuencia y porcentaje la muestra conformada por 815 estudiantes universitarios de la modalidad adultos de la carrera de Administración de una universidad particular. Esta muestra está constituida por 415 mujeres (56%) y 360 varones (56%), entre las edades de 19 y 57 años ($M = 29.0$, $DE = 6.2$). Se han considerado características demográficas como el módulo de estudio, estado civil, número de hijos, antecedentes de estudio y años de experiencia laboral.

Tabla 2.

Características de frecuencia y porcentaje de la muestra de estudio

	Categoría	N	%
Sexo	Hombres	360	44.2%
	Mujeres	455	55.8%
Módulo	Módulo 3	414	50.8%
	Módulo 4	401	49.2%
Estado civil	Solteros	660	81%
	Casados	155	19%
Número de hijos	Sin hijos	601	74%
	Con hijos	214	26%
Antecedentes de estudio	Educación secundaria	81	10%
	Educación técnica	467	57%
	Educación superior	267	33%
Edad	De 19 a 24 años	191	23%
	De 25 a 34 años	481	59%
	De 35 años a más	143	18%
Años de experiencia laboral	De 1 a 2 años	56	6.87%
	De 3 a 6 años	404	49.57%
	De 7 a 10 años	193	23.68%
	De 11 años a más	162	19.88%
	Total	815	100%

3.3.Instrumentos

3.3.1. *Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso (CEAHA)*

Se utilizó el “*Cuestionario de Honey- Alonso CHAEA*” (Alonso, Gallego y Honey, 1997), con el fin de identificar los estilos de aprendizaje, el cuestionario consta de 80 afirmaciones con 4 dimensiones, cada una con 20 ítems que responden a los estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático. La puntuación indica el grado de preferencia del estudiante con el propósito de evaluar las preferencias que el sujeto tiende a utilizar de manera habitual y estable, cuando realiza tareas de aprendizaje.

Honey y Mumford (1986) desarrollaron las siguientes dimensiones e ítems para evaluar los estilos de aprendizaje:

- “Activo: Incluye a las personas que se involucran con las experiencias nuevas, se dejan llevar por los acontecimientos. Los ítems que los analiza: 3, 5, 7, 9, 13, 20, 26, 27,35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75 y 77”
- “Reflexivo: Son personas observadoras y analizan sus experiencias desde diferentes perspectivas. Tratan de recoger datos y analizarlos detalladamente antes de llegar a una conclusión. Los ítems que los evalúan son: 10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70 y 79.”
- “Teórico: Son personas que adaptan e integran sus observaciones en teorías, los ítems que evalúan esta dimensión son: 2, 4, 6, 11, 15, 17, 21, 23, 25, 29, 33, 45, 50, 54, 60, 64, 66, 71,78 y 80.”
- “Pragmático: Utilizan técnicas, teorías e ideas nuevas, donde buscan comprobar si funcionan en la práctica. Les disgusta las extensas discusiones sobre el

mismo tema. Los ítems son: 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73 y 76.”

En vista que el CHAEA es una adaptación al contexto académico español del Learning Styles Questionnaire LSQ de Honey y Mumford (1986), es importante determinar las propiedades psicométricas del CHAEA con población universitaria. Esta fue realizada por Ecurra (2011), quien a través de la investigación del análisis psicométrico del Cuestionario CHAEA con una población 830 estudiantes de universidades de la ciudad de Lima metropolitana, concluyó que los estilos activo, pragmático, reflexivo y teórico presentan confiabilidad por consistencia interna, y que el test presentó evidencias de validez de constructo bajo el modelo de la Teoría Clásica de los Tests. El análisis de la confiabilidad con los coeficientes Kuder-Richardson fluctuaron entre 0.78 para el estilo teórico y 0.83 para el aprendizaje activo.

El análisis de la validez del instrumento se realizó de acuerdo con la modalidad del método intraprueba a través del Análisis Factorial Confirmatorio. Los resultados obtenidos presentaron una bondad de ajuste Chi-Cuadrado un mínimo valor de 2.83, el cual, con 1 grado de libertad, alcanzó una probabilidad de .092; lo cual indicó que el modelo es apropiado.

Para esta investigación se realizó una prueba piloto del CHAEA en una población universitaria adulta. El análisis de validez se desarrolló a través del

“análisis empírico y lógico” de la adaptación en que los contenidos del test representan las dimensiones que lo componen. De similar manera podemos encontrar dichos resultados a través de la validez según el juicio de expertos (AERA, APA y NCME, 1999). Con respecto a la importancia de las dimensiones definidas en la escala y validadas a través de su contenido (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011) se evaluó el grado en el que cada ítem del test mide el dominio definido.

El análisis de confiabilidad se realizó a partir de un enfoque de consistencia interna mediante el estadístico alfa (α) y se realizó con la muestra piloto de 85 evaluados, se contó con la colaboración de cinco jueces que evaluaron cada uno de los 80 ítems inicialmente propuestos, de los que solo se consideraron aquellos ítems con $V = 1$ ($p = .032$). No se consideraron aquellos ítems para los que $rit < 0.20$. Con respecto a las dimensiones de Estilos de Aprendizaje, se tuvo 0.57 en pragmático, 0.50 en teórico, 0.49 en activo y 0.55 en reflexivo. Estos valores se explican por la cantidad de participantes. De acuerdo con las directivas de la American Psychological Association (Wilkinson y Task Force on Statistical Inference, 1999).

3.3.2. Test Multidimensional del Autoconcepto AF5.

El test de autoconcepto AF5 fue creado por Fernando García y Gonzalo Musitu en el 2001. Este se fundamenta en un modelo teórico multidimensional del autoconcepto. Su administración puede ser de manera individual o colectiva y dura aproximadamente 15 minutos. Este test está dirigido a alumnos de los últimos grados

de educación básica, universitarios y adultos. La prueba está constituida por treinta frases en la que se deberá otorgar un valor entre 1 a 99. La muestra utilizada para la baremación del AF5 se compone de 6,483 sujetos de ambos sexos, con un rango de edades de 10 a 62 años, escolarizadas y, también, adultos que no cursaban estudios en el momento de la evaluación. Se obtuvo a través del análisis factorial un coeficiente alfa de 0,815 y una consistencia interna de 0,88.

El test evalúa cinco dimensiones del autoconcepto: social (ítem: 2, 7, 12, 17, 22 y 27), académico/profesional (ítem: 1, 6, 11, 16, 21 y 26), emocional (ítem: 3, 8, 13, 18, 23 y 28), familiar (ítem: 4, 9, 14, 19 y 29) y físico (ítem: 5, 10, 15, 20, 25 y 30) con 6 ítems cada una de ellas. Para la selección de los ítems, los autores utilizaron el procedimiento de juicio de expertos, a partir de un total de 335 ítems.

Tomas y Olivier (2004) han determinado la consistencia interna de los factores incluidos a través del coeficiente alfa. En base a dichos cálculos encontraron los siguientes resultados:

“El factor de mayor consistencia interna es el académico/laboral, con un coeficiente de 0.88, el autoconcepto social posee una menor consistencia interna, con un valor del coeficiente alfa de 0.697 por otro lado, se obtuvo 0.732 el autoconcepto emocional; 0.772 el autoconcepto familiar; y 0.746 el autoconcepto físico. La fiabilidad de los ítems se han calculado las correlaciones entre cada ítem y su factor correspondiente. Estas correlaciones ítem factor corregidas son elevadas y positivas en el

caso del factor académico-laboral, con valores que oscilan desde un mínimo de 0.57 hasta un máximo de 0.78. Los ítems de autoconcepto social correlacionan también alto y positivo en general con su factor, alrededor de 0.5, con la excepción del ítem 22 ($r=0.199$). también, el factor de autoconcepto emocional, las correlaciones se sitúan entre un valor mínimo de 0.39 para el ítem 3 hasta un máximo de 0.52 en el ítem 8. Las correlaciones de los ítems de autoconcepto familiar con su factor la correlación mínima de 0.42 en el caso del ítem 4, y una correlación máxima de 0.62 en el caso del ítem 29. El ítem con menor correlación con el factor de autoconcepto físico correlaciona con éste 0.38 (ítem 15), mientras el más consistente con el factor es el ítem 25, con una correlación de 0.59". (Pág 45)

Esnaola, Rodríguez y Goñi (2011) estudiaron las propiedades psicométricas del cuestionario AF5 mediante técnicas exploratorias en una población del País Vasco, ellos encontraron los siguientes resultados:

“La muestra fue de 1259 participantes entre los 12 y los 84 años, divididos en 702 (55.8%) mujeres y 557 (44.2%) varones. De acuerdo con el análisis factorial, los resultados señalan que el cuestionario AF5 ofrece índices de fiabilidad superiores a $\alpha = 0.71$. En primer lugar se exponen los resultados de la consistencia interna (fiabilidad) de las escalas, análisis realizado mediante la prueba alfa de Cronbach la consistencia interna son satisfactorios tanto en las submuestras femenina

y masculina, así como utilizando la muestra total, ya que superan el $\alpha = 0.70$ considerado como valor de corte, con alphas que van desde el $\alpha = 0.71$ de la escala autoconcepto social en la muestra femenina, al $\alpha = 0.89$ del autoconcepto académico/laboral de la muestra masculina. La fiabilidad de la escala globalmente también ofrece resultados aceptables, $\alpha = 0.72$ en la muestra femenina y $\alpha = 0.75$ en la muestra masculina.”(Pág. 11)

Para esta investigación también se aplicó una prueba piloto del AF5 en él evidencia de validez basadas en el contenido en las dimensiones de Autoconcepto se tuvo la colaboración de cinco jueces que analizaron cada uno de los 30 ítems propuestos, de los que solo se aceptaron aquellos ítems con $V = 1$ ($p = .032$). Se eliminaron 3 ítems que consideraban la transformación de la puntuación, ítems 4, 12 y 22, siendo el número de ítems llevados al estudio exploratorio de 27. En cuanto a este instrumento, todos los jueces se mostraron favorables a la pertinencia de los ítems de la escala en cuando a la evaluación del constructo de Estilos de aprendizaje en sus correspondientes dimensiones.

Con respecto a las dimensiones de Autoconcepto, se tuvo los valores de α 0.86, 0.79, 0.82, 0.60, y 0.67 para las dimensiones correspondientes académico, social, emocional, familiar y físico, respectivamente se evaluará los índices de fiabilidad con la totalidad de sujetos participantes.

3.4. Técnicas para el procesamiento de datos

En lo que respecta al análisis descriptivo, se desarrolló la medida de tendencia central y como medio de variabilidad a la media y desviación estándar, en vista que la asimetría es menor a 3.0 y debido a ello las distribuciones no se consideran dispersas de lo que corresponde a una distribución simétrica (Kline, 2011). En lo que respecta a la correlación, fue hallado a través del coeficiente de Spearman (r). Para el análisis de la confiabilidad se utilizó el coeficiente alpha (α), el cual se ha calculado para cada dimensión haciendo consideración de que se debe cumplir el supuesto de unidimensionalidad. Posteriormente, en lo que respecta al análisis inferencial, se hizo uso del estadístico de Kolmogorov-Smirnov teniendo como resultado que la muestra no es normal; es por ello que para la correlación entre las variables de estudio se consideró la correlación de Spearman (r_s).

Para determinar la relación entre las variables se utilizó el índice de correlación de Spearman que según los criterios de Cohen (1988), se tienen la siguiente categoría: “Valores de entre 0,2 y 0,3 indican un efecto pequeño, alrededor de 0,5 un efecto mediano y mayores que 0,8 un efecto alto”.

En lo que respecta al tamaño del efecto para el análisis de diferencias entre grupos independientes, se usó el tamaño del efecto de Cohen (1988): “en el que se compara a las medias de los grupos con respecto a la desviación estándar. Para el cálculo del tamaño del

efecto se consideró los valores límite para efecto pequeño, mediano y grande, los que corresponden a 0.2, 0.5 y 0.8 respectivamente. Para la diferenciación de más de dos grupos independientes se usó el estadístico de η^2 . Los datos de esta última medida del tamaño del efecto corresponde a pequeño, moderado y grande para los valores de .010, .059 y .138, respectivamente.”

En cuanto al efecto de la confiabilidad en los tamaños del efecto, las ecuaciones 1, 2 y 3 muestran las expresiones de los coeficientes de atenuación para cada una de las medidas usadas en el presente estudio (Furr, 2011). Es así como las medidas de correlación y de comparación de grupos que se expresen en esta investigación se calcularán haciendo las correcciones por confiabilidad correspondientes, los que por abreviación se denominarán de manera simplificada como r, d, η^2 .

$$r_{TxTy} = \frac{r_{OxOy}}{\sqrt{r_{xx} r_{yy}}} \quad (1)$$

$$d_{Tx} = \frac{d_{Ox}}{\sqrt{r_{xx}}} \quad (2)$$

$$\eta_{Tx}^2 = \frac{\eta_{Ox}^2}{r_{xx}} \quad (3)$$

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Análisis psicométrico

Inicialmente, se realizó un análisis de consistencia interna en cada una de las dimensiones usando el método de correlación ítem-test para determinar aquellos ítems son válidos, de esta manera no se consideró aquellos con $r_{it} < 0.20$ o según la relevancia teórica de estos. De modo que en los ítems de autoconcepto se consideró finalmente los mostrados en la tabla 3, los ítems excluidos para el análisis correspondiente son los ítems 4, 12, 14, 22 y el 24; teniendo un índice de confiabilidad total de 0.72.

Tabla 3.

Índices de correlación interna de los ítems de las dimensiones de Autoconcepto.

	M	DE	rit	Alfa - suprime
au01	82.49	13.8	0.40	0.71
au02	78.81	22.06	0.37	0.71
au03	54.46	28.04	0.18	0.72
au05	68.93	34.02	0.30	0.71
au06	77.3	15.93	0.46	0.71
au07	84.68	16.08	0.44	0.71
au08	40.91	29.19	0.16	0.72
au09	86.47	16.62	0.36	0.71
au10	52.96	35.6	0.40	0.70
au11	68.59	21.59	0.40	0.71
au13	28.46	26.46	0.10	0.72
au15	65.95	25.21	0.28	0.71
au16	72.05	20.57	0.47	0.70
au17	85.03	14.96	0.43	0.71
au18	39.66	30.62	0.18	0.72
au19	89.17	18.13	0.25	0.72
au20	83.13	42.66	0.16	0.73
au21	79.94	18.05	0.35	0.71
au23	41.37	30.4	0.07	0.73
au25	65.39	45.52	0.27	0.72
au26	76.28	35.87	0.25	0.72
au27	70.9	24.48	0.39	0.70
au28	31.38	28.17	0.15	0.72
au29	91.1	16.51	0.22	0.72
au30	83.48	15.92	0.40	0.71

En la tabla 4, se muestran las correlaciones ítem-test para los ítems de Estilos de Aprendizaje en sus correspondientes dimensiones. Debe tomarse en cuenta que se están considerando algunos ítems con rit menor a 0.20 ($\text{rit} < 0.20$, ya que no afectan en gran medida la confiabilidad de la escala), dado la relevancia teórica que estos implican salvo los ítems 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 21, 25, 26, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,

44, 48, 65, 67, 70, 75 y el 77 que han sido excluido para el análisis de confiabilidad, es por ello que se ve afectado la confiabilidad a favor obteniendo un valor de 0.69 el cual es adecuado para este tipo de estudio.

Tabla 4.

Índices de correlación interna de los ítems de las dimensiones de Estilos de Aprendizaje.

ítems	M	DE	rit	Alfa - suprime	ítems	M	DE	rit	Alfa - suprime
es01	0.75	0.43	0.21	0.69	es51	0.88	0.33	0.14	0.69
es05	0.54	0.50	0.13	0.69	es52	0.91	0.29	0.16	0.69
es06	0.84	0.37	0.17	0.69	es53	0.89	0.31	0.15	0.69
es12	0.82	0.38	0.25	0.69	es54	0.97	0.16	0.12	0.69
es13	0.63	0.48	0.11	0.69	es55	0.88	0.32	0.13	0.69
es14	0.59	0.49	0.13	0.69	es56	0.65	0.48	0.18	0.69
es15	0.46	0.50	0.13	0.69	es57	0.81	0.39	0.22	0.69
es18	0.92	0.28	0.18	0.69	es58	0.63	0.48	0.13	0.69
es19	0.90	0.30	0.16	0.69	es59	0.78	0.41	0.25	0.69
es20	0.81	0.39	0.23	0.69	es60	0.53	0.50	0.30	0.68
es22	0.85	0.36	0.14	0.69	es61	0.87	0.34	0.16	0.69
es23	0.30	0.46	0.12	0.69	es62	0.28	0.45	0.13	0.69
es24	0.87	0.34	0.14	0.69	es63	0.90	0.30	0.21	0.69
es27	0.68	0.47	0.15	0.69	es64	0.80	0.40	0.21	0.69
es28	0.64	0.48	0.11	0.69	es66	0.58	0.49	0.33	0.68
es29	0.83	0.37	0.18	0.69	es68	0.36	0.48	0.14	0.69
es30	0.78	0.42	0.16	0.69	es69	0.93	0.26	0.15	0.69
es31	0.84	0.36	0.14	0.69	es71	0.81	0.39	0.34	0.68
es32	0.84	0.37	0.18	0.69	es72	0.09	0.28	0.10	0.69
es33	0.54	0.50	0.15	0.69	es73	0.32	0.47	0.14	0.69
es37	0.38	0.49	0.10	0.69	es74	0.52	0.50	0.12	0.69
es45	0.66	0.47	0.37	0.68	es76	0.36	0.48	0.22	0.69
es46	0.19	0.40	0.10	0.69	es78	0.83	0.38	0.19	0.69
es47	0.69	0.46	0.19	0.69	es79	0.66	0.47	0.22	0.69
es49	0.53	0.50	0.11	0.69	es80	0.53	0.50	0.18	0.69
es50	0.72	0.45	0.21	0.69					

En la tabla 5 se muestra el número de ítems considerados y los correspondientes coeficientes de consistencia interna alfa para cada una de las pruebas aplicadas. Se observa

que el índice de confiabilidad de la escala de autoconcepto es igual a 0.72 y la de los estilos de aprendizaje es igual a 0.69 (cabe mencionar que por ser una escala dicotómica se ha realizado el análisis del KR-20 teniendo resultados similares que reafirman los valores encontrados); en base a estos resultados consideramos la confiabilidad de la prueba son aceptables, según la categorización establecida por Thorndike (1987) quien considera que los valores entre 0.40 y 0.60 son aceptables moderadamente, los valores entre 0.61 y 0.80 son aceptables y altas y aquellos valores a partir de 0.81 son valores muy altos y aceptables; encontrando ambas variables en el rango de aceptables y altas.

Tabla 5.

Índice de Confiabilidad del Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje (N=815).

Medición	Núm. Ítems	α	KR-20
Autoconcepto	25	0.72	-
Estilo de Aprendizaje	51	0.69	0.68

4.2. Análisis de correlación de variables y de comparaciones de grupos

Para el análisis de correlación de dos variables numéricas y el análisis de comparación de grupos, inicialmente, se realizó el análisis de normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors tal y como apreciamos en la tabla 6 tenemos valores significativos por la que podemos concluir que nuestra distribución no es normal. Con el fin de evaluar la pertinencia del uso de estadísticos inferenciales paramétricos y no paramétricos, optándose por el uso del segundo. En base a ello, para la prueba de significancia estadística de la correlación se consideró el coeficiente de

correlación de Spearman, mientras que para la comparación de dos o más grupos independientes se usaron la prueba de U de Mann-Whitney (U) y la de Kruskal-Wallis (H).

Tabla 6.

Índice de Kolmogorov Smirnov para la normalidad de la muestra.

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Total, autoconcepto	0.02	815	0.20*
Total, estilos de aprendizaje	0.05	815	0.00

*Esto es un límite inferior de la significación verdadera

En la tabla 7 se presenta el análisis de la correlación entre las dimensiones de autoconcepto y estilos de aprendizaje se observan correlaciones con un tamaño del efecto no trivial (Cohen, 1988) entre el total de Estilos de Aprendizaje con Autoconcepto Físico ($r = 0.10$, $p < 0.05$), entre autoconcepto académico y estilo teórico ($r = 0.10$, $p < 0.05$), autoconcepto físico y estilo pragmático ($r = 0.10$, $p < 0.05$), siendo, además, los tres resultados estadísticamente significativos a un nivel de confianza del 95%. Solo en los dos casos expuestos se aprecia la correlación significativa, en el resto de los casos se aprecia que los índices de correlación son bajos y no son significativos.

Tabla 7.

Correlaciones de Spearman entre dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje (N=815).

Rho de Spearman	Estilo Pragmático	Estilo Teórico	Estilo Activo	Estilo Reflexivo	Total Estilos
Autoconcepto Académico	-0.02	0.10*	0.01	-0.03	0.02
	0.65	0.04	0.85	0.47	0.60
Autoconcepto Social	0.04	-0.03	0.06	-0.02	0.03
	0.30	0.34	0.10	0.61	0.36
Autoconcepto Emocional	0.03	0.02	0.01	-0.03	0.02
	0.37	0.56	0.83	0.43	0.66
Autoconcepto Familiar	0.03	-0.01	0.04	0.00	0.03
	0.43	0.77	0.30	0.92	0.47
Autoconcepto Físico	0.10*	0.05	0.04	-0.02	0.10*
	0.01	0.13	0.23	0.64	0.03
Total Autoconcepto	0.05	0.04	0.03	-0.04	0.04
	0.19	0.30	0.36	0.20	0.25

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 8 se presenta el análisis de las variables de estudio según el género, se detectan diferencias en las dimensiones de autoconcepto físico y emocional donde se aprecia mayor puntuación en el grupo de hombres, dicha diferencia se presenta a un nivel de confianza del 99% ($p=0.00$; $p<0.01$). En el resto de las dimensiones no se encuentran diferencias significativas.

Tabla 8.

Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según género.

	Sexo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Autoconcepto Académico	Hombres	360	411,73	80558.00	0.69
	Mujeres	455	405,05		
Autoconcepto Social	Hombres	360	416,86	78710.50	0.34
	Mujeres	455	400,99		
Autoconcepto Emocional	Hombres	360	436,06	71797.50	0.00
	Mujeres	455	385,80		
Autoconcepto Familiar	Hombres	360	415,47	79209.50	0.42
	Mujeres	455	402,09		
Autoconcepto Físico	Hombres	360	449,87	66827.50	0.00
	Mujeres	455	374,87		
Estilo Pragmático	Hombres	360	423,50	76318.50	0.09
	Mujeres	455	395,73		
Estilo Teórico	Hombres	360	407,89	81860.50	0.99
	Mujeres	455	408,09		
Estilo Activo	Hombres	360	424,00	76141.00	0.08
	Mujeres	455	395,34		
Estilo Reflexivo	Hombres	360	408,90	81576.00	0.92
	Mujeres	455	407,29		

En la tabla 9 se presentan las diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según ciclo académico, se observa que todas estas tienen un tamaño del efecto nulo y son estadísticamente no significativas.

Tabla 9.

Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según Ciclo Académico.

Módulo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)	
Autoconcepto Académico	Módulo 3 Módulo 4	414 401	395.88 420.51	77991.00	0.14
Autoconcepto Social	Módulo 3 Módulo 4	414 401	397.32 419.02	78586.00	0.19
Autoconcepto Emocional	Módulo 3 Módulo 4	414 401	411.98 403.89	81358.00	0.62
Autoconcepto Familiar	Módulo 3 Módulo 4	414 401	414.53 401.26	80304.00	0.42
Autoconcepto Físico	Módulo 3 Módulo 4	414 401	408.59 407.39	82761.50	0.94
Estilo Pragmático	Módulo 3 Módulo 4	414 401	401.14 415.09	80165.00	0.39
Estilo Teórico	Módulo 3 Módulo 4	414 401	397.96 418.36	78851.50	0.21
Estilo Activo	Módulo 3 Módulo 4	414 401	392.72 423.78	76679.50	0.06
Estilo Reflexivo	Módulo 3 Módulo 4	414 401	414.76 401.02	80209.50	0.40

En la tabla 10 se muestra el análisis de las diferencias en las dimensiones de autoconcepto y estilos de aprendizaje según el estado civil, se notan diferencias con un tamaño del efecto pequeño en autoconcepto Académico y Familiar donde el grupo de casados tienen mayor puntuación y dicha diferencia es significativa a un nivel de confianza del 95% ($p=0.01$; $p<0.05$). En todas las otras dimensiones, el tamaño del efecto es trivial.

Tabla 10.

Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según estado civil.

Estado civil	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Autoconcepto Académico	Soltero 660	397.44	44181.00	0.01
	Casado 155	452.96		
Autoconcepto Social	Soltero 660	403.21	47986.50	0.23
	Casado 155	428.41		
Autoconcepto Emocional	Soltero 660	406.15	49929.50	0.64
	Casado 155	415.87		
Autoconcepto Familiar	Soltero 660	396.95	43860.00	0.01
	Casado 155	455.03		
Autoconcepto Físico	Soltero 660	402.38	47438.50	0.16
	Casado 155	431.95		
Estilo Pragmático	Soltero 660	411.78	48658.50	0.34
	Casado 155	391.93		
Estilo Teórico	Soltero 660	407.17	50604.00	0.83
	Casado 155	411.52		
Estilo Activo	Soltero 660	409.03	50472.50	0.80
	Casado 155	403.63		
Estilo Reflexivo	Soltero 660	409.93	49876.00	0.63
	Casado 155	399.78		

En la tabla 11 se presenta las diferencias de las variables en función a no tener hijos, solo presentan diferencias distintas a la trivial en autoconcepto académico, donde la mayor puntuación la obtienen quienes tienen hijos, en comparación con aquellos que no tienen hijos. Dicha diferencia es significativa a un nivel de confianza del 99% ($p=0.00$; $p<0.01$). en el resto de las dimensiones no se identifica diferencias significativas según la condición de tener o no hijos.

Tabla 11.

Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según tener o no hijos.

Hijos	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)	
Autoconcepto Académico	Sin hijos Con hijos	601 214	392.88 450.45	55222.50	0.00
Autoconcepto Social	Sin hijos Con hijos	601 214	402.79 422.64	61175.00	0.29
Autoconcepto Emocional	Sin hijos Con hijos	601 214	404.93 416.63	62459.50	0.53
Autoconcepto Familiar	Sin hijos Con hijos	601 214	399.57 431.67	59241.50	0.09
Autoconcepto Físico	Sin hijos Con hijos	601 214	399.84 430.93	59401.00	0.10
Estilo Pragmático	Sin hijos Con hijos	601 214	414.32 390.25	60509.00	0.20
Estilo Teórico	Sin hijos Con hijos	601 214	411.34 398.63	62302.00	0.49
Estilo Activo	Sin hijos Con hijos	601 214	415.91 385.80	59555.50	0.11
Estilo Reflexivo	Sin hijos Con hijos	601 214	409.08 404.96	63655.50	0.82

En tabla 12 se presenta el análisis de las diferencias de las dimensiones de autoconcepto y estilos de aprendizaje según antecedentes de estudio, solo tiene diferencias con tamaño del efecto pequeño en autoconcepto emocional donde el grupo de sujetos con educación superior cuenta con mejores puntuaciones, seguido por los de secundaria y culmina con los técnicos. En el caso del estilo reflexivo también se encuentra diferencias significativas donde se evidencia mayor puntuación en el grupo de técnicos, seguido por secundaria y culmina con los de superior, estas diferencias se encuentran a un nivel de confianza del 95% ($p=0.041$; $p<0.05$).

Tabla 12.

Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según antecedentes de estudio.

Antecedentes de estudio		N	Rango promedio	Kruskal Wallis	gl	Sig. asintótica
Autoconcepto Académico	Educación secundaria	81	392.62	0.61	2	0.74
	Educación técnica	467	412.83			
	Educación superior	267	404.21			
Autoconcepto Social	Educación secundaria	81	380.20	1.43	2	0.49
	Educación técnica	467	408.34			
	Educación superior	267	415.85			
Autoconcepto Emocional	Educación secundaria	81	402.77	6.20	2	0.04
	Educación técnica	467	392.27			
	Educación superior	267	437.10			
Autoconcepto Familiar	Educación secundaria	81	392.35	0.80	2	0.67
	Educación técnica	467	405.55			
	Educación superior	267	417.04			
Autoconcepto Físico	Educación secundaria	81	373.40	2.12	2	0.35
	Educación técnica	467	409.07			
	Educación superior	267	416.62			
Estilo Pragmático	Educación secundaria	81	441.34	2.02	2	0.36
	Educación técnica	467	401.52			
	Educación superior	267	409.23			
Estilo Teórico	Educación secundaria	81	416.95	0.22	2	0.89
	Educación técnica	467	408.99			
	Educación superior	267	403.55			
Estilo Activo	Educación secundaria	81	409.00	0.83	2	0.66
	Educación técnica	467	401.95			
	Educación superior	267	418.28			
Estilo Reflexivo	Educación secundaria	81	409.69	6.61	2	0.04
	Educación técnica	467	424.59			
	Educación superior	267	378.48			

En la tabla 13 se presenta las diferencias de las dimensiones de estudio según el grupo de edad, en el caso del estilo activo se encuentran diferencias significativas a un nivel de confianza del 99% ($p=0.00$; $p<0.01$), siendo el grupo de 25 a 34 años los de mayor puntuación, seguido por los de 19 a 24 años y finalmente los de 35 años a más, en el resto de los casos no existen diferencias significativas.

Tabla 13.

Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según edad.

	Edad	N	Rango promedio	Kruskal Wallis	gl	Sig. asintótica
Autoconcepto Académico	De 19 a 24 años	191	405.16			
	De 25 a 34 años	481	400.76	2.53	2	0.28
	De 35 años a más	143	436.15			
Autoconcepto Social	De 19 a 24 años	191	411.73			
	De 25 a 34 años	481	401.54	1.13	2	0.57
	De 35 años a más	143	424.73			
Autoconcepto Emocional	De 19 a 24 años	191	373.20			
	De 25 a 34 años	481	418.78	5.45	2	0.07
	De 35 años a más	143	418.22			
Autoconcepto Familiar	De 19 a 24 años	191	395.50			
	De 25 a 34 años	481	403.03	3.64	2	0.16
	De 35 años a más	143	441.42			
Autoconcepto Físico	De 19 a 24 años	191	413.38			
	De 25 a 34 años	481	399.35	1.99	2	0.37
	De 35 años a más	143	429.91			
Estilo Pragmático	De 19 a 24 años	191	404.15			
	De 25 a 34 años	481	413.45	0.77	2	0.68
	De 35 años a más	143	394.81			
Estilo Teórico	De 19 a 24 años	191	394.83			
	De 25 a 34 años	481	413.42	0.86	2	0.65
	De 35 años a más	143	407.38			
Estilo Activo	De 19 a 24 años	191	418.37			
	De 25 a 34 años	481	421.79	11.50	2	0.00
	De 35 años a más	143	347.76			
Estilo Reflexivo	De 19 a 24 años	191	394.62			
	De 25 a 34 años	481	412.03	0.82	2	0.66
	De 35 años a más	143	412.31			

En la tabla 14 se presenta el análisis de autoconcepto y los estilos de aprendizaje según años de experiencia laboral, donde no se encuentran diferencias significativas en los resultados de todas las dimensiones.

Tabla 14.

Diferencias en las dimensiones de Autoconcepto y Estilos de Aprendizaje según años de experiencia laboral.

Años de experiencia		N	Rango promedio	Kruskal Wallis	gl	Sig. asintótica
Autoconcepto Académico	De 1 a 2 años	56	377.93	6.18	3	0.10
	De 3 a 6 años	404	413.06			
	De 7 a 10 años	193	381.20			
	De 11 años a más	162	437.70			
Autoconcepto Social	De 1 a 2 años	56	457.86	6.47	4	0.09
	De 3 a 6 años	404	408.67			
	De 7 a 10 años	193	378.01			
	De 11 años a más	162	424.81			
Autoconcepto Emocional	De 1 a 2 años	56	360.29	5.03	5	0.17
	De 3 a 6 años	404	399.16			
	De 7 a 10 años	193	420.74			
	De 11 años a más	162	431.37			
Autoconcepto Familiar	De 1 a 2 años	56	387.63	4.87	6	0.18
	De 3 a 6 años	404	411.87			
	De 7 a 10 años	193	382.99			
	De 11 años a más	162	435.18			
Autoconcepto Físico	De 1 a 2 años	56	393.07	5.70	7	0.13
	De 3 a 6 años	404	406.27			
	De 7 a 10 años	193	385.87			
	De 11 años a más	162	443.82			
Estilo Pragmático	De 1 a 2 años	56	448.71	4.90	8	0.18
	De 3 a 6 años	404	391.25			
	De 7 a 10 años	193	417.38			
	De 11 años a más	162	424.53			
Estilo Teórico	De 1 a 2 años	56	351.92	5.93	9	0.12
	De 3 a 6 años	404	401.36			
	De 7 a 10 años	193	433.46			
	De 11 años a más	162	413.62			
Estilo Activo	De 1 a 2 años	56	450.33	2.62	10	0.45
	De 3 a 6 años	404	402.50			
	De 7 a 10 años	193	416.18			
	De 11 años a más	162	397.34			
Estilo Reflexivo	De 1 a 2 años	56	355.35	3.18	11	0.37
	De 3 a 6 años	404	414.70			
	De 7 a 10 años	193	409.12			
	De 11 años a más	162	408.17			

CAPÍTULO V.

Discusión de resultados.

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre el autoconcepto y los estilos de aprendizaje en una muestra de 815 estudiantes universitarios de modalidad adultos de una universidad particular del Lima. De acuerdo con las hipótesis planteadas, se encuentra que el tipo de relación es significativa no trivial. Tras el análisis de la correlación entre el autoconcepto general con cada uno de los estilos de aprendizaje no se encontró relación significativa alguna; con respecto al análisis entre el total estilos con las dimensiones de autoconcepto se encuentra relación significativa con el autoconcepto físico; en el análisis entre las dimensiones del autoconcepto, se encuentra que el autoconcepto académico se correlaciona con el estilo teórico. De igual manera, el autoconcepto físico tiene una correlación pequeña con el estilo pragmático. Estos resultados coinciden con los hallados por Montoya, Pinilla y Dussán (2014), quienes demostraron que los estudiantes tienden a presentar puntuaciones más homogéneas a medida que aprueban los ciclos académicos basado en las relaciones que se pueden encontrar entre las variables estudiadas. Cabe mencionar que estos autores consideran que la dispersión se incrementa entre los

primero y últimos ciclos en el factor emocional y físico, ($t=$ Académico/ Laboral: 0,156; Social: 0,66 Emocional: 0,21; Familiar: 0,69 y Físico: 0,04); sin embargo, observaron que los estudiantes de los primeros semestres presentan mayor promedio en el autoconcepto familiar, mientras que los valores más bajos se manifiestan en la dimensión emocional.

De acuerdo con las hipótesis específicas del presente estudio, en lo que respecta al autoconcepto social no se relaciona significativamente con ninguna de las dimensiones, lo cual difiere de los resultados hallados por Muñoz y Mateos (2000) quienes afirmaron en primer lugar que existe una predominancia del autoesquema social en las personas adultas con una varianza de 7,45 y que esta se relaciona con el rendimiento académico, segundo que no avalaron que en el adulto haya una estrecha relación entre estas dos variables, lo cual sí ocurre en los niños. De igual manera, Juárez (2014) detectó la preferencia por los estilos de aprendizaje activo, teórico y pragmático. Del mismo modo, Esteve (2005), Esnaola, Goñi y Madariagal (2008) y Villasmil (2010) afirmaron que la dimensión social del autoconcepto se construye a través de la percepción que tiene las personas sobre la creencia que tiene los otros sobre ellas y, por ello, varía en función de las interacciones en los distintos contextos al cual pertenece. Además, se sustentan los resultados de este estudio en la afirmación que el estilo de aprendizaje activo se caracteriza por aprender a través de las experiencias nuevas Honey y Mumford (1986).

Asimismo, se acepta la hipótesis de relación entre el autoconcepto académico y el estilo teórico. Esta relación es significativa no trivial. Esta afirmación, de alguna manera, se relaciona con los hallazgos de Trejos (2016) en una población escolar de Colombia, en la

que las correlaciones encontradas entre los autoconceptos general y académico, y los estilos de aprendizaje físico y teórico fueron moderadamente significativas. Por otro lado, Hernández (2016) en su investigación sobre el autoconcepto en 155 estudiantes universitarios en México encontró que las dimensiones del autoconcepto académico son más altas en la población adulta universitaria. En este sentido, se puede afirmar que el autoconcepto académico está orientado a guiar a la persona, a dirigir su rendimiento académico o laboral, poseer altos niveles de tolerancia a la frustración y experimentar un sentido de control sobre lo que ocurre en la clase, debido a la confianza en el propio potencial. Por ello, aprenden bien desde una perspectiva de la lógica. Sin embargo, los resultados encontrados en el presente estudio difieren a los hallados por Valle y Ángeles (2013), quienes concluyeron que existe diferencia entre los estilos de aprendizaje y el autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato, los cuales obtuvieron puntuaciones coincidentes en los estilos de aprendizaje pragmático y reflexivo, pero desiguales en el estilo teórico y activo.

Los resultados obtenidos apuntan a una relación inversa entre el autoconcepto académico y el estilo pragmático (relación no significativa). Estos resultados pueden relacionarse con los encontrados por Rodríguez, San Miguel, Jiménez y Esparza (2016), quienes buscaron conocer los estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de Medicina en una universidad mexicana y concluyeron que en menor medida se encuentra la preferencia por el estilo pragmático y activo.

Bajo la premisa del autoconcepto social (pese a no tener relaciones significativas) que hace referencia al sentido de pertenencia a un grupo social y a la habilidad de la persona para relacionarse y mantener relaciones sociales con otros, y al ser el estilo de aprendizaje activo con preferencia por aprender a través de experiencias nuevas, disfrutando el trabajo en equipo; se planteó la hipótesis de relación entre el autoconcepto social y el estilo activo. Se encontró una relación pequeña entre ambas variables, no significativa; aunque no se ha evidenciado los mismos resultados en otras investigaciones en población adulta, excepto la de Acta y Martínez (2016), quienes en su estudio en alumnos regulares de las carreras de ciencias matemáticas y sociales de primer ciclo, hallaron que las mujeres obtienen menor puntaje en el estilo activo.

De acuerdo con las hipótesis específicas planteadas, no se ha hallado relación significativa entre el autoconcepto académico y los estilos pragmático, reflexivo y activo, ni se hallaron relaciones entre el autoconcepto social y todos los estilos de aprendizaje. De igual manera, no se ha encontrado relación entre los autoconceptos emocional y familiar con los estilos activos, teóricos, pragmáticos y reflexivos. Esto es respaldado por los hallazgos de Bolívar y Rojas (2010), quienes expresaron que, a medida que se incorporan nuevas estrategias de aprendizaje, se van ajustando los estilos de aprendizaje más no la modificación del autoconcepto. Se demuestra, así, una relación entre el autoconocimiento positivo con las estrategias de aprendizaje; aunque no se evidencia una relación con los estilos de aprendizaje y el autoconcepto. En comparación con otras variables, se encuentra relación positiva y significativa entre el autoconcepto físico y el estilo pragmático en concordancia con los resultados encontrados por Trejos (2016). Estos hallazgos respaldan

las afirmaciones de Videra-García y Reigal-Garrido (2013), y Alvariñas y González (2004) que un buen autoconcepto físico mejora la percepción de competencia personal. De la misma manera, Urriarte (2006), y Reigal, Videra, Parra y Juárez-Ruiz (2012) plantearon que mientras avanza el desarrollo de la persona se va construyendo su autoconcepto y este influye en gran medida en su comportamiento.

De acuerdo con la variable género, se demuestra que los hombres poseen mejor autoconcepto físico y emocional que las mujeres, aunque esta diferencia es mínima en el tamaño del efecto. Sin embargo, no se encuentran diferencias entre el autoconcepto académico, social y el familiar. Estos resultados se suman a los de Veliz-Burgos y Apodaca (2012), quienes descubrieron que el autoconcepto de los estudiantes universitarios varones presenta mayor nivel en las áreas emocional y físico, en comparación con el de las mujeres. De igual manera, Goñi y Fernández (2007) afirmaron que existen diferencias en las puntuaciones de autoconcepto emocional, siendo los hombres los que más demuestran mayor nivel de autoconcepto en todas las edades. Los resultados del presente estudio, también, son reforzados por Badilla (2017), quien señaló que se evidencia un alza en las dimensiones social, física y emocional por parte de los varones. Sin embargo, Mohamed y Herrera (2014) concluyeron que el autoconcepto académico y profesional es más alto en las mujeres y el autoconcepto emocional en los hombres, resultados reforzados por los obtenidos por Padilla, García y Suárez (2010).

Por otro lado, Molero, Zagalaz y Cachón (2013) señalaron lo contrario; es decir, que las valoraciones del autoconcepto físico en función de los grupos de edad tanto en varones

como en mujeres no presentan diferencias significativas. Se suma a esta afirmación la investigación realizada por Montoya, Pinilla y Dussán (2017), quienes no obtuvieron diferencias entre hombres y mujeres. Sin embargo, se encuentran puntajes más altos en la dimensión social, física y emocional por parte de los varones.

Con respecto a la variable género y los estilos de aprendizaje, no se muestra diferencias entre hombres y mujeres. Dichos resultados difieren con los hallados por Fernández (2009), quien analizó las diferencias de estilos de aprendizaje entre jóvenes y adultos; así como con las consideraciones andragógicas de que los hombres suelen tener un estilo más pragmático que las mujeres. En el caso de estas, conforme avanza la edad, los estilos reflexivo y teórico son los más resaltantes; mientras que, para el caso de los hombres, se incrementa el uso de estos dos estilos después de los 36 años. De igual manera, Juárez, Rodríguez, Ponce de León y Luna (2016) observaron posibles tendencias, de acuerdo al género, en la que los varones demuestran ser más del estilo pragmático que las mujeres, ellas muestran ser más reflexivas que los hombres. Sin embargo, Acta y Martínez (2016) muestran similitud con nuestros resultados ya que no hallaron resultados significativos, respecto a la edad y sexo, aunque detectaron que los hombres poseen mayor estilo pragmático que las mujeres.

De acuerdo con la variable ciclo académico no se ha encontrado diferencias significativas entre las dimensiones de autoconcepto y estilos de aprendizaje. Por otro lado, respecto a la variable antecedente de estudio, se ha encontrado diferencia de tamaño del efecto pequeño en el autoconcepto emocional según su antecedente de estudios. Lo mismo

sucede en la dimensión de Estilo Reflexivo. En lo concerniente a las demás variables presentan diferencias de tamaño del efecto trivial y estas son estadísticamente no significativas.

Con respecto a la variable estado civil, se ha encontrado diferencias con un tamaño del efecto pequeño en el grupo de estudiantes casados, quienes poseen mejor autoconcepto familiar que los solteros. En el autoconcepto académico los casados tienen mejor autoconcepto en comparación a los solteros. En todas las otras dimensiones el tamaño del efecto no es significativo. Por otro lado, en función a los estilos de aprendizaje, se observa que los solteros poseen los estilos activo y pragmático. Por los otros estilos no se encuentra diferencias significativas.

De acuerdo con la variable hijos, se demuestra que quienes tienen hijos poseen un mejor autoconcepto académico. Esta diferencia es de tamaño del efecto pequeño. En el análisis sobre el autoconcepto según los años de experiencia laboral, no se encuentran diferencias significativas en los resultados de cada uno de los grupos. Con respecto a las diferencias entre las variables y las dimensiones de estudio según el grupo de edad, se obtienen diferencias en el estilo Activo donde los sujetos de 25 a 34 años tienen mayor puntuación, seguido por los de 19 a 24 años y finalmente los de 35 años a más.

CONCLUSIONES

1. El análisis de la consistencia interna del AF5 Autoconcepto Multidimensional nos arroja un índice de confiabilidad adecuado tras la eliminación de 5 ítems consiguiendo un índice de confiabilidad de 0.72 y del test de Estilos de Aprendizaje CHAEA se eliminan un total de 30 ítems, logrando un índice de confiabilidad de 0.69. De este modo, ambas escalas cuentan con valores adecuados de confiabilidad.
2. Existe correlación significativa en el puntaje total de estilos con la dimensión de autoconcepto físico, mostrando relación entre las variables estudiadas aprobando nuestra hipótesis general.
3. Se detectó una relación inversa no significativa entre el autoconcepto académico y estilo pragmático.
4. Se encuentra que el autoconcepto académico se relaciona con la dimensión de estilo teórico.
5. Del mismo modo, se logra identificar una relación significativa entre el autoconcepto físico y la dimensión del estilo pragmático.
6. No se ha hallado relación entre el autoconcepto académico y los estilos pragmático, reflexivo y activo. De igual manera, no se hallaron relación entre el autoconcepto social, emocional y familiar con ninguna de las dimensiones de los estilos de aprendizaje.

7. De acuerdo con la variable género, se encontró que los hombres poseen mayor autoconcepto físico y emocional que las mujeres siendo esta diferencia mínima en el tamaño del efecto. No se encuentra diferencias entre el autoconcepto académico, social y familiar ni en los estilos de aprendizaje.
8. En cuanto a las variables ciclo académico y años de experiencia laboral no se han encontrado diferencias significativas en ninguna de las dimensiones estudiadas.
9. Según la variable antecedentes de estudio se encuentra diferencias en el tamaño del efecto pequeño entre el autoconcepto emocional y también en el estilo reflexivo. En lo que respecta al autoconcepto emocional los de educación superior poseen mayor puntuación, seguido por los de educación secundaria y finalmente los que poseen estudios técnicos. En referencia al estilo reflexivo, se visualiza que los que tienen mayor puntuación son los que poseen educación técnica, seguida por los de secundaria y finalmente los de educación superior.
10. De acuerdo con la variable estado civil se encuentra diferencias con un tamaño del efecto pequeño en el autoconcepto académico y familiar, donde los estudiantes casados en comparación con los solteros poseen mejores puntuaciones.
11. Los estudiantes que tiene hijos demuestran mejor autoconcepto académico en comparación con aquellos que no tienen hijos. Esta diferencia es de un tamaño del efecto significativo.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, se presentan las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones con respecto a las variables estudiadas:

1. Ampliar la investigación considerando otras variables de estudio como rendimiento académico, estilos de pensamiento o estrategias de aprendizaje.
2. Realizar estudios longitudinales para observar el desarrollo evolutivo del autoconcepto en la población universitaria desde su ingreso hasta culminar su formación profesional.
3. Realizar estudios longitudinales sobre los estilos de aprendizaje para observar los cambios que puedan presentarse a través del tiempo.
4. Realizar investigaciones de tipo cuasi experimental sobre programas para el desarrollo del autoconcepto, hábitos de estudios o estrategias de aprendizaje.
5. Considerar los resultados para organizar actividades preventivas o de promoción del auto concepto y los estilos de aprendizaje para estudiantes adultos.

REFERENCIAS

- Abad, F., Olea, J. Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. ed. Madrid: Síntesis
- Acta, Y. y Martínez, A. (2016). Estilos de aprendizaje de estudiantes de la Universidad Central del Este y su relación con el currículo. San Pedro de Macorís, República Dominicana. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 4(3).
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Almonacid, C., Burgos, N, y Utria, Ó. (2010). Estilo de aprendizaje de jóvenes universitarios con y sin dependencia a la nicotina de la ciudad de Bogotá. *psychología: avances de la disciplina*, [online] 1(1), pp.125-132. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/2972/297224086011/>
- Alonso, J. y Román, J. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. 1st ed. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Alonso y Gallego (2004) *Los estilos de aprendizaje. Una propuesta pedagógica*. Congreso Nacional de Educación. Recuperado de:
ww2.educarchile.cl/UserFiles/.../Estilos%20de%20aprendizajes%20y%20Estrategias.p

- Álvaro, J., Zurita, F., Castro, M., Martínez, A. y García, S. (2016). Relación entre consumo de tabaco y alcohol y el autoconcepto en adolescentes españoles. *Revista Complutense de Educación*, [online] 27(2). Recuperado de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/46605/48394>
- Badilla, K. (2017). Implicaciones del autoconcepto en el inicio de la etapa universitaria de la población estudiantil de primer ingreso 2016 del Recinto de Turrialba, Sede Atlántico, de la Universidad de Costa Rica. Tesis de maestría Recuperado de:
<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1584/1/Badilla%20Fuentes%20Kattia.pdf>.
- Bahomón, M., Viancha, M., Alarcón, L. y Bohorquez, C. (2012) Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Revista Pensamiento Psicológico*. (10) pp. 129-144 Recuperado de:
www.redalyc.org/pdf/801/80124028009.pdf
- Baron, R y Donny Byrne (2005) *Psicología Social* Recuperado de:
http://cuva.uta.cl/index.php?option=com_k2yview=itemytask=downloadyid
- Baquerizo, B., Geraldo, E. y Marca, G. (2016). Autoconcepto y Habilidades Sociales en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Puerto Pizana. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, [online] 1(2), pp.49-58. Recuperado de:
http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/558
- Barnerjee, A. Santra S.K, Mishra A, Khatun, N y Patel, B.K (2015). Copper(I)-promoted cycloalkylation-peroxidation of unactivated alkenes via sp(3) C-H functionalisation. *Revista [On line] Pub Med US National Library of Medicine National Institutes of Health*. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25424873>

- Barrio, J. (2004). Análisis y valoración del razonamiento lógico y la abstracción matemática en personas adultas. *Revista Complutense de Educación.*, 15(1), pp.185-202.
- Barrio, J. y Gutiérrez, J. (2000). Diferencias en el estilo de aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), pp.180-186.
- Bartra, A.F., Guerra, E.F y Carranza, R.F (2016) Autoconcepto y depresión en estudiantes universitarios de una universidad privada. *Apuntes Universitarios [on line]* (6) 53-68
- Bitran C, M., Zúñiga P, D., Lafuente G, M., Viviani G, P. y Mena C, B. (2003). Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista médica de Chile*, 131(9), pp.1067-1078.
- Bobadilla, S., Cardoso, D., Carreño, L. y Márquez, J. (2016). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en psicología del centro universitario UAEM Temascaltepec, 2016. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14).
- Bolívar, J. y Rojas, F. (2010). Relación entre los estudios de aprendizaje, el autoconcepto y las habilidades numéricas y verbales en estudiantes que inician estudios superiores. *Revista estilos de Aprendizaje.*, 6(6).
- Bolívar, J. y Rojas, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 44. Número monográfico sobre “Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso

Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013”. 15 de noviembre de 2014.

Borracci, R., Guthman, G., Rubio, M. y Arribalzaga, E. (2008). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y médicos residentes. *Revista EDUC MED*, 11(4), pp.229-238.

Blumen, S., Rivero, C. y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29(2)

Bustos, V., Oliver, A. y Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicología: Reflexão e Crítica*, [online] 28(4), pp.690-697.

Casana, C. (2017). Autoconcepto y habilidades sociales en estudiantes de una academia pre universitaria–Trujillo (Tesis de pregrado). Recuperado de:
<http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/2460>

Casanova, E. (1993). El desarrollo del concepto de sí mismo en la teoría fenomenológica de la personalidad de Carl Rogers. *Revista de psicología general y aplicada*, 43(2), pp.177-186.

Clerici L. y García E. (2010) Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares: Aproximaciones teóricas Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/262503694_Autoconcepto_y_percepcion_de_pautas_de_crianza_en_ninos_escolares_Aproximaciones_teoricas

- Dieppa, M., Machargo, J., Luján, I. y Guillen, F. (2008). Autoconcepto general y físico en jóvenes españoles y brasileños que practican actividad física vs. no practicantes. *Revista de Psicología de Deporte.*, 17(2), pp.221-239.
- Duran, E. (2012). Estilos de aprendizaje, gestión del tiempo y rendimiento académico en estudiantes universitarios. (Tesis de maestría) Recuperado de: <http://www.159.90.80.55/tesis/000153652.pdf>
- Escurrea, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1), 103–111.
- Escurrea, L., Delgado, A., Guevara, G., Torres, M., Quezada, R., Morocho, J., Rivas, G. y Santos, J. (2005). Relación entre el Autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el Rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista IIPS*, 8, pp.87-106.
- Escurrea, L. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Tests y de Rasch. *Revista Persona*, 14, pp.71-109.
- Esnola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología.*, 24, pp.1-8.
- Esnola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 13(1), pp.69-96.
- Fernández, N. (2009). Estilos de aprendizaje entre jóvenes y adultos. Consideraciones andragógicas para la educación continua y a distancia. *Revista Cognición*, 17(1), pp.1-16.

- Freiberg, A y Fernández, M (2012) estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Ingresantes y Avanzados de Buenos Aires. Revista Scielo 19 (1) Recuperado <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v21n1/a07v21n1.pdf>. pp 71-79
- Frias, M., Pascual J y Garcia J (2000) Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. Psicothema. Vol. 12, Supl. nº 2, pp. 236-240 Recuperado de: <http://www.psicothema.es/pdf/555.pdf>
- Fuentes, M., García, J., García, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. Psicothema, 23(1), pp.7-12.
- Gamboa, M., Garcia, Y. y Ahumada, V. (2017) Diseño de Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje. Consideraciones con base en la PNL y los estilos de aprendizaje. Bogota Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=9a4_DwAAQBAJyprintsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_rycad=0#v=onepage&qyf=true
- García, C., Molina, E. y Mansilla, J. (2016). La relativa estabilidad de los estilos de aprendizaje en estudiantes de Magisterio: estudio longitudinal. Journal of learning styles, 9(17), pp.75 - 107.
- García, J., Musitu, G. y Veiga, F. (1999). Autoconcepción en adultos de España y Portugal. Psicothema, 18(3), pp.551-556.
- García, F., Musitu, G. (2014) Autoconcepto Forma 5. Recuperado de: http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf
- García, V. y Rodríguez, J. (2003). Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores. Aula Abierta, 82, pp.97-114.

- Gargallo, B., García, E. y Sahuquillo, P. (2012). Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), pp.1-13.
- Gargallo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 2(1), pp.16-29.
- Garrido, Márquez, Videra, Martín y Juárez (2013) Efecto agudo de la actividad físico-deportiva y la expresión corporal sobre el estado de ánimo. *Revista Apunt Educación física y deporte*. Vol. 2 pp 113
- Gómez, M., Verdugo, M. y González, F. (2007). *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), pp.499-522. Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psico-didáctica*, 12(2), pp.179-194.
- González, C. (2006). Autoconcepto en adolescentes videntes e invidentes y diferencia entre género. (Tesis de Pre grado) Recuperado de:
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/gonzalez_c_ci/
- González, J., Núñez, J., Glez, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), pp.271-289.
- González M, Lopez, I., San Pedro, J (2014). La competencia de representación espacial, el autoconcepto, la actividad artística y la actividad física de los maestros en formación en el ámbito de la expresión plástica. *El Servier*. Vol. 42 Recuperado de:

<http://www.elsevier.es/es-revista-aula-abierta-389-articulo-la-competencia-representacion-espacial-el-S0210277314700071>

Gonzales-Peiteado, M (2013) Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. Revista: Estilos de Aprendizaj. Vol 11. Recuperado de: http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/articulos/articulo_04.pdf

Guillen, F. y Sánchez, R. (2003). Autoconcepto en jóvenes sedentarios y practicantes deportivos. EduPsyhé, 2, pp.259-272.

Hafeez, K. (2016) Learning Styles and Self-Concept of High and Low Creative Students of Navodaya Vidyalaya Schools of Kashmir Valley Ph.D. Research Scholar, Faculty of Education, University of Kashmir, Srinagar- JyK. Recuperado de: http://funoonjournal.com/wp-content/uploads/2016/01/final_paper4_v2v1.pdf

Henderson, C. (2002). Common Concerns About the Force Concept Inventory. The Physics Teacher, 40(9), pp.542-547.

Hernández (2016). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Málaga. Revista. Artículo de investigación. Recuperado de: www.redalyc.org/.../Autoconcepto+en...estudiantes+universitarios.../6

Instituto Nacional de Estadística del Perú INEI (2013) Encuesta Nacional de Universidades. Recuperado de: <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/>

Instituto Nacional de Estadística del Perú INEI (2011). Datos Estadísticos Universitarios. Recuperado de: http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIAS.pdf

- Juárez, M (1997). Estilos, autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes con altas habilidades (tesis doctoral) Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/88901>
- Juárez, C. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey-Alonso de Estilos Aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Revista de Estilos de Aprendizaje* Vol. 7 No 13, Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731066>
- Juárez, C., Rodríguez, G., Ponce de León, M. y Luna, E. (2016). Relación de los estilos de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Journal of Learning Styles*, 9(17), pp.268 - 288.
- Karadağ, A., Addis, G., Çalışkan, N., Baykara, Z. y Sezgin, F. (2013). A longitudinal study of perceptions of self-concept and professional self-concept in Turkish nursing students. *Journal of Human Sciences*, [online] 10(1), pp.1355-1365. Recuperado de:
<https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2413/1125>
- La Rosa, J. y Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, [online] 23(1), pp.15-33. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/805/80523102.pdf>
- León J, y Peralta R (2016). Autoconcepto y autocontrol en estudiantes del nivel secundario de instituciones privadas de Lima sur (Tesis pre grado) Recuperado de:
<http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/378?mode=full>
- López, I., González, C., González de Mesab, San Pedro, B. y San Pedro, V (2016). Del Autoconcepto general al autoconcepto artístico. *Revista Magister* 28, 42-49.

- Lekue, P. (2010) El autoconcepto social y el rendimiento académico en la educación artística escolar del alumnado preadolescente. *Revista Jornada de Psicodidáctica* (1) pp. 1-11 Recuperado de:
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7370/LEKUE.pdf?sequence=1>
- González, C., I, Lopez, y San Pedro, J (2014) La competencia de representación espacial, el autoconcepto, la actividad artística y la actividad física de los maestros en formación en el ámbito de la expresión plástica. Instituto de Ciencias de la Educación. Vol. 42. Núm. 1. Recuperado de: <http://www.elsevier.es/es-revista-aula-abierta-389-articulo-la-competencia-representacion-espacial-el-S0210277314700071>
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, E. y Gónzales, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, [online] 23(4), pp.871-878. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3969.pdf>
- Martínez, V. (2003). Autoconcepto docente: Análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista Educación y Futuro*, [online] 14, pp.25-44. Recuperado de:
<http://file:///C:/Users/usuario%20hp/Downloads/autoconcepto%20DOCENTE.pdf>
- Mohamed, L. y Herrera, L. (2014). Bienestar psicológico, autoconcepto y relación de pareja en estudiantes universitarios. *INFAD revista de psicología*, [online] 6(1), pp.475-484. Recuperado de:
<http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/767/703>

- Molero, D., Zagalaz, M. y Cachón, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte*, [online] 22(1), pp.135-142. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2351/235127552043.pdf>
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), pp.847-862. Available at. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Montoya, D., Pinilla, V. y Dussán, C. (2014). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de un programa de pregrado en psicología de la ciudad de Manizales (Tesis de pre grado) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784014.pdf>
- Morales, R. y Pereida, M. (2017). Inclusión de estilos de aprendizaje como estrategia didáctica aplicada en un AVA. [online] *Uajournals.com*. Recuperado de: <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/188>
- Morales, F (2017). Learning styles and self-concept in university students. *Estudios e investigación en psicología y educación*. Vol. Extra., No. 01. Recuperado de: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2264>
- Mori, P. (2002). Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: relaciones con el rendimiento académico en alumnos de sexto grado (Tesis de pre grado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Muñoz, A., y Mateos, F., (2000). La dimensión social del autoconcepto en el adulto y su relación con el rendimiento académico. *Revista Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica* (17-18) pp. 99-114. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:20486>

- Murgui, S., García, C., García, Á. y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, [online] 21(2), pp.263-269. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235126897006>
- Musitu, G. (1994). *Autoconcepto forma-A*. 1st ed. Madrid: TEA.
- Padilla, T., Garcia, S. y Suarez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*. Vol Mayo-Agosto pp. 495-515.
- Parra, C., Restrepo G., Usuga O., Castañeda G., Estrada M., Uñates Z., Gil G. y Mendoza H. (2012). Relación del Autoconcepto y del acompañamiento psicopedagógico con el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de ingeniería. Recuperado de: www.alfaguia.org/www.alfa/images/ponencias/clabesv/L5.../5_CLABES_paper_108.pdf
- Pastor, Y., Balaguer, I. y Benavides, G. (2002). Influencia de los dominios del Autoconcepto en la Autoestima de los adolescentes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, [online] 12(3), pp.97-112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1078403>
- Pinilla, V., Montoya, D., Dussán, C. y Hernández, J. (2014). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. Hacia la promoción de la salud, [online] 19(1), pp.114-127. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v19n1/v19n1a09.pdf>

- Polo, M. y López, M. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), pp.87-98.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524058007>
- Reigal-Garrido, R., Becerra-Fernández, C., Hernández-Mendo, A. y Martín-Tamayo, I. (2014) Relación del autoconcepto con la condición física y la composición corporal en una muestra de adolescentes. *Revista Anales de Psicología*, 30(3), pp 1069-1015
Recuperado de:
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.157201/165481>
- Rodríguez, M., San Miguel, F., Jiménez, J. y Esparza, R. (2016). Análisis de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del área de la salud. *Journal of Learning Styles*, 9(17), pp.54 - 74.
- Rodríguez, R., Zárate, J. y Rodríguez, A. (2016). La relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en matemáticas en alumnos de V ciclo de educación secundaria. *Journal of Learning Styles*, 9(18), pp.70 - 95.
- Rojas, L., Zárate, J. y Lozano, A. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel universitario. *Journal of Learning Styles*, 9(17), pp.174- 205.
- Sachun, C. (2017). Motivación y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de las instituciones públicas del distrito de Coishco. (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima.
- Shavelson, R. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, [online] 74(1), pp.3-17. Recuperado de: <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2009/P6607.pdf>

Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, [online] 46(3), pp.407-441.

Recuperado de:

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543046003407?journalCode=r>

Sosa, D. (2014) Relación entre el autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescente. Universidad de Extremadura. Tesis doctoral. Recuperado de:

http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX_2014_Sosa_Baltasar.pdf

Tomás, J. y Oliver A. (2004) Análisis Psicométrico Confirmatorio de una Medida. Multidimensional del Autoconcepto en Español. *Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. Vol. 38, Num. 2 pp. 285-293. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/26610355_Analisis_Psicometrico_Confirmatorio_de_una_Medida_Multidimensional_del_Autoconcepto_en_Espanol.

Thorndike, R. L. (1989). *Psicometría aplicada*. México: Limusa

Trejos, M. (2016). Autoconcepto y estilos de aprendizaje en un grupo de niños colombianos de tercero a quinto grados de una escuela primaria. (Tesis de maestría,) Recuperado de:

<http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.11972/639/Tesis%20de%20Maestr%C3%ADa%20en%20Educaci%C3%B3n%20de%20Mar%C3%ADa%20Nersa%20Trejos%20Cardona.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Uriarte, J. (1996). Los efectos del autoconcepto académico en los procesos de aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, [online] 1(1), pp.193-202. Recuperado de:

<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/297/294>

- Valenzuela, B. y Lopez-Justicia, M. (2015) Autoconcepto de Estudiantes Universitarios Chilenos con Discapacidad. Diferencias en Función del Género. Educación Inclusiva. Volumen 8, Número 3 pp 153-170 Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5446546.pdf>
- Valle, M. y Ángeles, M. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencias entre modalidades. Learningstyles.uvu.edu. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/186>
- Vergel, M., Ortega, J. y Zafra, S. (2015) Apps en el rendimiento académico y autoconcepto de estudiantes de ingeniería. Revista: Logos, Ciencia y Tecnología. Vol. 6. N° 2 Recuperado de: <http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rlct/article/view/21/225>
- Veliz- Burgos, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. Revista. Salud y Sociedad. Vol. 2 N° 2. Recuperado de:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v3n2/v3n2a02.pdf>
- Ventura, A., Gagliardi, R. y Moscoloni, N. (2012). Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos. Journal of Learning Styles, 5(9). Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/94>
- Vicuña, L., Hernández, J. y Ríos, (2004) la motivación de logros y el auto concepto en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Revista de Investigación en Psicología, Vol.7 No.2, diciembre. Recuperado de:
<http://www.revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/download/5127/5502>

- Videra, A. y Reigal, R. (2013) Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de la Psicología*. vol.29 No.1. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.132401>
- Villalobos, L., Gonzáles, M., Muñoz, J., Ostoic, C. y Veliz, N. (2016). Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso en Estudiantes de Ingreso Universidad Antofagasta 2012-2013-2014-2015. Congreso CLABES, pp.1-7. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1178/1198>
- Villasmil, J (2010) El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos. Universidad de los Andes. Tesis doctoral. Recuperado de: <http://www.human.ula.ve/doctoradoeducacion/documentos/anzola.pdf>
- Willkinson, L., y Task Force on Statistical Inference. (1999). Statistical Methods in. *Psychology Journals*. *American Psychologist*, 54(8), 594–604.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept*. 1st ed. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Woolfolk, A (2002) *Psicología Educativa Novena Edición Spearman: México*. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=PmAHE32RuOsCyprintsec=frontcoverysource=gbs_ge_summary_rycad=0#v=onepageyqyf=false
- Zagalaz, L., Castro, R., Valdivia, P. y Cachón, J. (2017). Relación entre autoconcepto físico, ansiedad y personalidad manifestada en usuarios de. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación.*, 32, pp.53-57. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/reto>

Anexo 1**AF5****Autoconcepto****INSTRUCCIONES**

A continuación, encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice: “La música ayuda al bienestar humano” y Ud. Está muy de acuerdo, contestará con un valor alto, como por ejemplo el 94. Vea cómo se anotaría en la Hoja de respuesta.

9	4
---	---

“La música ayuda al bienestar humano

Por el contrario, si Ud. está muy poco de acuerdo, elegirá un valor bajo, por ejemplo, el 9, y lo anotará en la hoja de respuesta de la siguiente manera:

0	9
---	---

“La música ayuda al bienestar humano

NO OLVIDE QUE DISPONE DE MUCHAS OPCIONES DE RESPUESTA, EN CONCRETO PUEDE ELEGIR 99 VALORES. ESCOJA EL QUE MÁS SE AJUSTE A SU CRITERIO.

RECUERDE, CONTESTE CON LA MÁXIMA SINCERIDAD

PUEDE COMENZAR

N.º	Ítem	Respuesta	
1	Hago bien los trabajos académicos		
2	Hago fácilmente amigos		
3	tengo miedo de algunas cosas		
4	Soy muy criticado en casa		
5	Me cuido físicamente		
6	Mis profesores me consideran buen estudiante		
7	Soy una persona amigable		
8	Muchas cosas me ponen nervioso		
9	Me siento feliz en casa		
10	Me buscan para realizar actividades deportivas		
11	Trabajo mucho en clase		
12	Es difícil para mí hacer amigos		
13	Me asusto con facilidad		
14	Mi familia está decepcionada de mí		
15	Me considero elegante		
16	Mis profesores me estiman		
17	Soy una persona alegre		
18	Cuando mis superiores me dicen algo me pongo muy nervioso		
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas		
20	Me gusta como soy físicamente		
21	Soy un buen estudiante		
22	Me cuesta hablar con desconocidos		
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor		
24	Mis padres me dan confianza		
25	Soy bueno haciendo deporte		
26	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador		
27	Tengo muchos amigos		
28	Me siento nervioso		
29	Me siento querido por mis padres		
30	Soy una persona atractiva		

Dimensión	Ítem	Rpta	Ítem	Rpta	Ítem	Rpta	Ítem	Rpta	Ítem	Rpta	Ítem	Rpta	+	/	Total
AF1	1		6		11		16		21		26			60	
AF2	2		7		(100-)12		17		(100-)22		27			60	
AF3	3		8		13		18		23		28			-10	
AF4	(100-)4		9		(100-)14		19		24		29			60	
AF5	5		10		15		20		25		30			60	

Anexo 2

Estilos de Aprendizaje CHAEA

Ítem	Mas (+)	Menos (-)
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.		
2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.		
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.		
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.		
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.		
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.		
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.		
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.		
9. Procuo estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.		
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.		
12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.		
13. Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.		
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.		
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.		
16. Escucho con más frecuencia que hablo.		
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.		
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.		
19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.		
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.		
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.		
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.		

24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.		
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.		
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.		
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.		
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.		
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.		
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.		
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.		
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.		
33. Tiendo a ser perfeccionista.		
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.		
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.		
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.		
37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.		
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.		
39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.		
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.		
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.		
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.		
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.		
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.		
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.		
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.		
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.		
48. En conjunto hablo más que escucho.		
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.		
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.		
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.		
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.		
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.		
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.		

55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.		
56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.		
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.		
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.		
60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.		
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.		
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.		
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.		
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.		
65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.		
66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.		
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.		
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.		
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.		
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.		
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.		
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.		
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.		
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.		
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.		
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.		
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.		
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.		
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.		
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.		