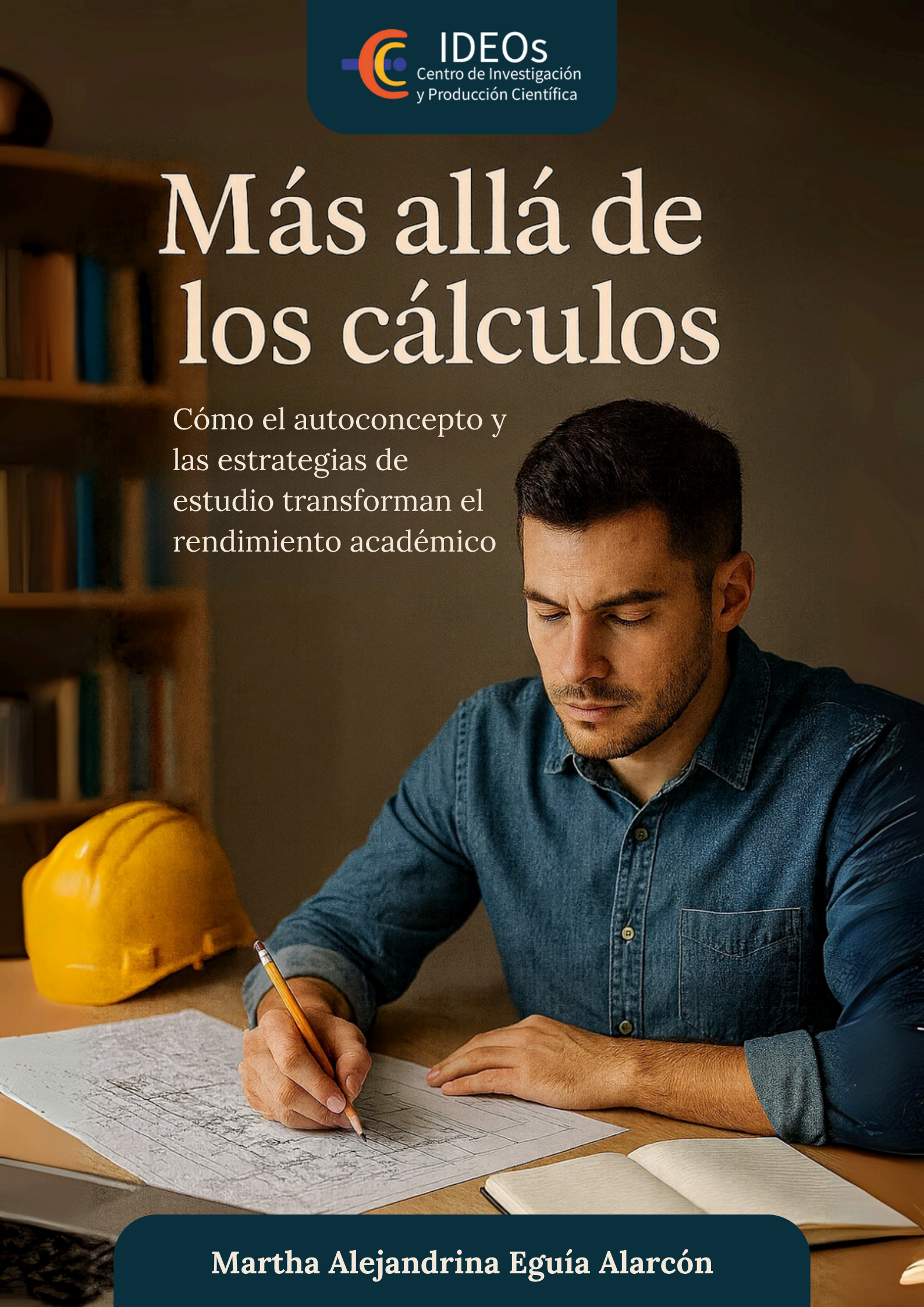
IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Más allá de los cálculos

Cómo el autoconcepto y las estrategias de estudio transforman el rendimiento académico



Martha Alejandrina Eguía Alarcón

Más Allá de los cálculos

Cómo el autoconcepto y las estrategias de estudio transforman el rendimiento académico

Editor

IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Más Allá de los cálculos

Cómo el autoconcepto y las estrategias de estudio transforman el rendimiento académico

Martha Alejandrina Eguía Alarcón

Editado por

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA IDEOS E.I.R.L

Dirección: Calle Teruel N° 292, Urb. Las Américas - Miraflores-Perú

RUC: 20606452153

Primera edición digital, Noviembre de 2026

Libro electrónico disponible en www.tecnohumanismo.online

ISBN: 978-612-5166-82-1

Depósito Legal N°: 202615629

ISBN 978-612-5166-82-1

9 786125 166821

CC BY

Martha Alejandrina Eguía Alarcón

https://orcid.org/0000-0001-7880-2802

martha.eguia@unsaac.edu.pe

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Cusco – Perú

Índice

RESEÑA **5**
INTRODUCCION **7**
CAPITULO I **11**
1.1 Referentes teóricos 12
1.1.1. Estado del arte y antecedentes relevantes 12
1.1.2. Investigaciones nacionales e internacionales sobre autoconcepto 14
1.2. Nociones básicas del autoconcepto 16
1.2.1. Definiciones y enfoques conceptuales 16
1.2.2. Dimensiones del autoconcepto 17
1.2.3. Modelos jerárquicos y multidimensionales 19
1.2.4. Factores asociados al autoconcepto en el ámbito educativo 19
1.2.5. El autoconcepto como variable psicológica y su relación con el aprendizaje 20
CAPÍTULO II **23**
2.1. Referentes teóricos 24
2.2. Nociones básicas de las estrategias de aprendizaje 26
2.2.1. Definiciones y clasificaciones 26
2.2.2. Procesos cognitivos y metacognitivos 27
2.2.3. Estrategias cognitivas, afectivas, sociales y contextuales 28
2.2.4. Estilos de aprendizaje y su relación con las estrategias 29
2.2.5. Estrategias de enseñanza y aprendizaje cooperativo 30
2.2.6. Estrategias de aprendizaje como mediadoras del rendimiento académico 30
CAPITULO III **33**
3.1. Metodología del estudio 34
3.1.1. Tipo y diseño de investigación 34
3.1.2. Variables, dimensiones e indicadores 35
3.1.3. Población y muestra 36
3.1.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 36
3.1.5. Procedimientos de análisis 37
3.2. Resultados del estudio 38
3.2.1. Resultados descriptivos de las variables de estudio 38

3.2.2. Descripción de resultados de las dimensiones de la variable: estrategias de aprendizaje 44
3.2.3. Descripción de resultados de las dimensiones de la variable autoconcepto 49
3.2.4. Resultado de correlaciones generales 55
3.2.5. Resultado de correlación de las variables: estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico 58
3.2.6. Resultados de correlación específicas 60
CONCLUSIONES 82
RECOMENDACIONES 85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 88
REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS 102
WEBGRAFÍA 111

RESEÑA

El presente libro constituye un aporte significativo al campo de la educación superior al abordar, desde un enfoque científico y aplicado, la relación entre tres constructos centrales en la formación universitaria: el **autoconcepto**, las **estrategias de aprendizaje** y el **rendimiento académico**. A lo largo de sus capítulos, la obra combina un sólido fundamento teórico con un estudio empírico riguroso, ofreciendo tanto una revisión exhaustiva del estado del arte como evidencias concretas en un caso de investigación desarrollado en la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

En la primera parte, el lector se adentra en los **fundamentos teóricos del autoconcepto**, donde se analizan sus definiciones, dimensiones, modelos explicativos y factores asociados. Se presentan antecedentes internacionales y nacionales que permiten comprender cómo esta variable psicológica ha sido objeto de debate y estudio, resaltando su relevancia no solo en el ámbito académico, sino también en la construcción de la identidad personal, social y profesional de los estudiantes.

El segundo capítulo se dedica a las **estrategias de aprendizaje**, consideradas como herramientas fundamentales que median entre el estudiante y el conocimiento. En este apartado, se desarrolla un marco conceptual amplio sobre los distintos tipos de estrategias (cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociales y contextuales), los procesos que las sustentan y su impacto en el aprendizaje autónomo. Asimismo, se analizan modelos teóricos y clasificaciones que han marcado la investigación contemporánea, poniendo énfasis en la manera en que estas estrategias se vinculan con el rendimiento académico y la formación integral del universitario.

La tercera parte se centra en el **caso de estudio**, en el cual se diseñó y ejecutó una investigación descriptiva-correlacional con estudiantes de Ingeniería Civil. Este apartado describe detalladamente la metodología, las variables, los instrumentos aplicados y los procedimientos de análisis estadístico, sustentados principalmente en la correlación de Pearson. Los resultados permiten identificar relaciones significativas entre el uso de estrategias de aprendizaje, el desarrollo del autoconcepto y el nivel de rendimiento académico, mostrando la complejidad y la riqueza de la interacción entre estas variables en contextos reales de formación profesional.

Las **conclusiones** y **recomendaciones** de la investigación constituyen un aporte práctico tanto para estudiantes como para docentes e instituciones. En ellas se plantean estrategias concretas para fortalecer el aprendizaje autónomo, mejorar la enseñanza universitaria y promover políticas institucionales orientadas a la calidad educativa y a la acreditación de las carreras profesionales. El libro subraya la necesidad de comprender la educación como un proceso integral, en el que convergen lo cognitivo, lo afectivo y lo social, y donde la innovación pedagógica se convierte en un eje central para el desarrollo del futuro profesional.

En síntesis, esta obra no solo ofrece un análisis profundo de conceptos fundamentales en la psicología y la pedagogía universitaria, sino que también proporciona herramientas y propuestas aplicables a la gestión educativa. Es un texto de interés para investigadores, docentes, estudiantes de pregrado y posgrado, así como para responsables de la política académica que buscan fortalecer los procesos de formación en la educación superior.

INTRODUCCION

El mundo contemporáneo se encuentra marcado por transformaciones vertiginosas en todos los órdenes de la vida social, económica, cultural y tecnológica. La globalización, el avance de la sociedad del conocimiento y los procesos de digitalización han reconfigurado no solo las dinámicas productivas y laborales, sino también las formas en que los individuos acceden al saber, lo procesan y lo aplican en su vida personal y profesional. En este nuevo escenario, los sistemas educativos y, en particular, la universidad, se convierten en instituciones estratégicas, llamadas a formar profesionales capaces de responder a estas demandas con creatividad, autonomía y capacidad crítica.

El reto que enfrentan las universidades ya no se limita a transmitir conocimientos de manera unidireccional. La exigencia actual es mucho más amplia y compleja: formar personas capaces de aprender a lo largo de la vida, de trabajar de manera colaborativa, de enfrentar problemas inéditos, de gestionar la información de forma eficiente y de construir un autoconcepto sólido que les permita desenvolverse en un entorno de alta competitividad. Las habilidades blandas y las competencias transversales, antes consideradas complementarias, hoy son parte central de la identidad profesional que la sociedad demanda.

En este contexto, organismos internacionales como la UNESCO, la OEA y la FLAPE han insistido en la necesidad de reformas universitarias profundas, centradas en la acreditación y en la mejora continua de la calidad educativa. El discurso internacional destaca que no basta con asegurar cobertura; lo esencial es garantizar pertinencia y relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica diseñar currículos que potencien la autonomía, fortalezcan las estrategias de aprendizaje y promuevan un autoconcepto positivo en los estudiantes. En el Perú, estas recomendaciones se han plasmado en diversas iniciativas de política educativa, que buscan asegurar que las universidades formen profesionales capaces de enfrentar con éxito los desafíos de la sociedad del conocimiento.

El campo de la Ingeniería Civil constituye un ejemplo especialmente ilustrativo de estas exigencias. Esta disciplina no solo demanda competencias técnicas altamente desarrolladas, sino también la capacidad de planificar, resolver problemas, adaptarse a contextos cambiantes y trabajar en equipos multidisciplinarios. En este sentido, el rendimiento académico de los

estudiantes de Ingeniería Civil no depende exclusivamente de sus conocimientos disciplinares, sino también de variables psicosociales como el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje que logren desarrollar durante su formación universitaria.

El autoconcepto, entendido como la percepción que cada individuo construye de sí mismo en distintos ámbitos —académico, social, emocional, físico y personal—, cumple un papel determinante en el desempeño estudiantil. Un autoconcepto positivo y equilibrado favorece la motivación, la confianza en las propias capacidades y la persistencia frente a las dificultades; mientras que un autoconcepto negativo puede convertirse en un obstáculo para el aprendizaje y el logro de objetivos académicos. Por su parte, las estrategias de aprendizaje constituyen un conjunto de procedimientos, técnicas y recursos que los estudiantes emplean para procesar información, comprenderla, organizarla, memorizarla y aplicarla. Estas estrategias no son homogéneas, sino que abarcan dimensiones cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales, las cuales, en conjunto, inciden en la calidad del rendimiento académico.

El presente libro surge de una investigación cuyo propósito fue analizar la relación entre estas dos variables fundamentales —el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje— y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería Civil. El estudio parte de la premisa de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial, en el que intervienen tanto factores internos del estudiante como elementos del contexto institucional, familiar y social. Así, el análisis se orientó a identificar de qué manera los niveles de autoconcepto y el uso de estrategias de aprendizaje influyen en los logros académicos y en los niveles de éxito o fracaso en el proceso formativo universitario.

La investigación se llevó a cabo en un momento en que la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) se encontraba en pleno proceso de consolidación de su oferta educativa, con miras a la acreditación y al fortalecimiento de su posicionamiento académico. En este escenario, la carrera de Ingeniería Civil enfrentaba el reto de asegurar que su formación curricular respondiera no solo a las necesidades del mercado laboral, sino también a las demandas sociales de una región en crecimiento, donde la infraestructura constituye un elemento clave para el desarrollo. La pertinencia de este estudio radica, entonces, en su capacidad de ofrecer evidencia empírica que permita mejorar la calidad de la enseñanza, optimizar los planes de estudio y proponer estrategias pedagógicas más eficaces.

El aporte de esta investigación se manifiesta en diversos niveles. En el plano teórico, contribuye a enriquecer la literatura existente sobre autoconcepto y estrategias de aprendizaje, articulando ambas variables en un modelo de análisis que busca explicar su incidencia conjunta sobre el rendimiento académico. En el plano metodológico, la aplicación de instrumentos validados internacionalmente en un contexto peruano ofrece la posibilidad de contrastar realidades y generar conocimiento contextualizado, con validez científica y relevancia local. En el plano práctico, los hallazgos permiten a docentes, directivos y responsables de la gestión universitaria contar con información útil para la toma de decisiones orientadas a fortalecer el aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes.

El alcance del estudio es amplio. No se limita a describir relaciones estadísticas, sino que pretende abrir un espacio de reflexión crítica sobre cómo se concibe y se gestiona la formación universitaria en el Perú. Preguntas como: ¿qué tipo de estrategias de aprendizaje emplean los estudiantes?, ¿cómo influye su autoconcepto en la manera en que enfrentan los retos académicos?, ¿qué dimensiones del contexto favorecen o limitan su rendimiento?, atraviesan el análisis y buscan aportar elementos para comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior.

El libro se organiza en torno a una lógica clara: en primer lugar, se ofrece un recorrido conceptual sobre el autoconcepto, analizando sus dimensiones, modelos y factores asociados; en segundo lugar, se profundiza en las estrategias de aprendizaje, sus clasificaciones y funciones; finalmente, se presenta el caso de estudio, donde se detallan la metodología empleada, los resultados obtenidos y la discusión de los hallazgos. La obra se cierra con conclusiones y reflexiones finales, que no solo sintetizan los principales aportes del estudio, sino que también trazan horizontes para futuras investigaciones y proponen recomendaciones prácticas para la mejora de la enseñanza universitaria.

En suma, este libro es el resultado de un esfuerzo por comprender cómo variables psicosociales clave, como el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, se articulan con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Su propósito último es ofrecer al lector —ya sea académico, docente, estudiante o gestor universitario— una visión integral que permita no solo interpretar la realidad, sino también transformarla. La investigación aquí plasmada constituye, de esta manera, un aporte al conocimiento científico en educación superior

y una invitación a seguir explorando los múltiples caminos por los que se construye el aprendizaje en la sociedad del conocimiento.

CAPITULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL AUTOCONCEPTO

El estudio del autoconcepto ha ocupado, en las últimas décadas, un lugar central en la psicología educativa y en las ciencias sociales aplicadas a la formación universitaria. No se trata únicamente de una categoría descriptiva que alude a la imagen que los individuos poseen de sí mismos, sino de un constructo complejo, multidimensional y dinámico, que integra aspectos cognitivos, emocionales, sociales y conductuales. El autoconcepto constituye, en esencia, la representación que una persona elabora sobre quién es, cómo se percibe y cómo interpreta su rol en distintos contextos de la vida cotidiana, entre ellos el académico y profesional.

El interés por analizar el autoconcepto en el ámbito educativo responde a la constatación de que la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos influye directamente en su motivación, en la forma en que enfrentan los desafíos académicos y en sus posibilidades de éxito o fracaso. Un estudiante que desarrolla un autoconcepto positivo en el plano académico, por ejemplo, se siente capaz de alcanzar metas, confía en sus habilidades y persevera frente a la dificultad. En cambio, un autoconcepto debilitado puede convertirse en un obstáculo, generando inseguridad, desmotivación y abandono de los estudios.

El autoconcepto, además, no es estático ni inmutable. Se construye a lo largo de la vida mediante la interacción con el entorno, las experiencias de aprendizaje, las relaciones interpersonales y los procesos de autoevaluación. Así, factores familiares, sociales e institucionales influyen en su configuración. En el caso de los estudiantes universitarios, las experiencias en las aulas, la valoración de los docentes, la dinámica con los pares y los logros obtenidos en el rendimiento académico contribuyen de manera significativa a moldear la percepción de sí mismos.

En este capítulo se presentará un recorrido por los principales referentes teóricos que han abordado el autoconcepto desde distintas perspectivas. Se revisarán los antecedentes de investigaciones internacionales, nacionales y regionales que han permitido ampliar la

comprensión de este constructo, al tiempo que se destacarán las líneas de debate más relevantes en torno a su definición, dimensiones y enfoques explicativos. Posteriormente, se profundizará en las nociones básicas que sostienen la conceptualización del autoconcepto, desde sus raíces etimológicas y su evolución histórica hasta los modelos jerárquicos y multidimensionales que actualmente se consideran en la literatura científica.

El análisis incluirá las distintas dimensiones del autoconcepto —académica, social, emocional, física y personal—, mostrando cómo cada una de ellas aporta al desarrollo integral del estudiante. Asimismo, se abordará el papel que cumple el autoconcepto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, explorando su relación con variables como la motivación, la autoestima, la autoeficacia y, especialmente, el rendimiento académico.

De este modo, el capítulo busca ofrecer al lector una base sólida para comprender la relevancia del autoconcepto como variable psicológica y educativa. No se trata únicamente de revisar definiciones, sino de mostrar cómo el autoconcepto se articula con los procesos de aprendizaje, se transforma en función de los contextos y se convierte en un indicador clave del desarrollo personal y profesional de los estudiantes universitarios.

1.1 Referentes teóricos

El propósito de esta sección es ubicar el autoconcepto dentro del estado del arte de la investigación científica: mostrar las líneas de desarrollo teórico que han explicado este constructo, y examinar las investigaciones empíricas más relevantes —internacionales y nacionales— que lo han aplicado en contextos educativos. Esa base es esencial para fundamentar nuestro estudio, pues permite comparar resultados, ubicar vacíos y orientar el enfoque metodológico y analítico.

1.1.1. Estado del arte y antecedentes relevantes

El concepto de autoconcepto fue inicialmente abordado de manera global y unidimensional, vinculado casi exclusivamente con la autoestima. Sin embargo, a partir de los años setenta, se consolidó un cambio paradigmático gracias a los trabajos de **Shavelson, Hubner y Stanton (1976)**, quienes plantearon que debía entenderse como un **constructo jerárquico y multidimensional**, compuesto por diferentes dominios (académico, social, físico,

emocional, personal) que interactúan entre sí. Este modelo representó un avance fundamental, pues permitió reconocer que la percepción de sí mismo no es homogénea, sino que varía según el área de desempeño del individuo.

Posteriormente, **Susan Harter (1985, 1988)** profundizó en esta perspectiva, demostrando que el autoconcepto académico incide de manera directa en la motivación intrínseca y en la persistencia del estudiante frente a las dificultades. Sus investigaciones en adolescentes pusieron de relieve que la manera en que los jóvenes se perciben a sí mismos en el plano académico condiciona su nivel de involucramiento y su disposición para asumir nuevos retos.

Más adelante, **Herbert Marsh (1990)** propuso el modelo *Marsh/Shavelson*, que amplió la conceptualización del autoconcepto académico al señalar que este es también **multidimensional** dentro del ámbito escolar: un estudiante puede tener un autoconcepto alto en matemáticas pero bajo en lengua, lo que refleja la especificidad de la autopercepción según el área de conocimiento. Este modelo ha sido ampliamente validado y resulta especialmente útil en la educación universitaria, donde los estudiantes enfrentan exigencias diversas en diferentes asignaturas y competencias profesionales.

De manera más reciente, autores como **Esnaola, Goñi y Madariaga (2020; 2021)** han insistido en que el autoconcepto debe entenderse como una estructura **dinámica y evolutiva**, que se construye en interacción con la familia, los pares, los docentes y el contexto educativo. Desde esta perspectiva, el autoconcepto no es una característica estática del individuo, sino una representación flexible que se transforma a lo largo de la vida en función de la retroalimentación social, de los logros personales y de las experiencias de éxito o fracaso académico.

En síntesis, el estado del arte evidencia un tránsito desde concepciones globales y simplistas hacia modelos más complejos, jerárquicos, multidimensionales y dinámicos. Esta evolución teórica permite comprender que el autoconcepto no solo refleja la autoimagen del estudiante, sino que constituye un **predictor y mediador** del rendimiento académico, al influir en la motivación, la autoeficacia y la regulación de las estrategias de aprendizaje.

1.1.2. Investigaciones nacionales e internacionales sobre autoconcepto

Investigaciones internacionales

La relación entre autoconcepto y rendimiento académico ha sido ampliamente explorada en contextos internacionales.

- **Broc Cavero (2008)**, en la Universidad de Navarra (España), estudió las relaciones entre autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Utilizando instrumentos de Harter, mostró que el autoconcepto académico, emocional y social se relaciona significativamente con las calificaciones escolares, confirmando que los estudiantes con percepciones positivas sobre sus capacidades tienden a obtener mejores resultados y a mantener actitudes más favorables hacia el aprendizaje.

- **Gargallo, Garfella y Sánchez (2009)**, en Valencia, analizaron la influencia del autoconcepto en una muestra de 1,298 universitarios de tres universidades (dos públicas y una privada). Mediante el cuestionario **AF5**, identificaron que las dimensiones académica, familiar y física del autoconcepto estaban moderadamente correlacionadas con el rendimiento académico. Aunque los análisis de conglomerados no arrojaron diferencias significativas entre todos los grupos, se evidenció que los estudiantes con un perfil positivo de autoconcepto tendían a obtener calificaciones más altas, reforzando la importancia de promover un autoconcepto sólido en la vida universitaria.

- **Martín, García, Torbay y Rodríguez (2004)**, en la Universidad de La Laguna (España), se enfocaron en estrategias de aprendizaje, pero demostraron que estas se relacionan con el autoconcepto y con el rendimiento. El uso de estrategias profundas y autorreguladas, propias de estudiantes con alta autopercepción de competencia, se asoció a mayores tasas de éxito académico.

- En América Latina, **Jiménez (2001)** estudió en México a estudiantes de primer año de Educación Parvularia, encontrando que las actitudes hacia el estudio —fuertemente asociadas al autoconcepto académico— influyen directamente en las estrategias utilizadas y en el rendimiento en las evaluaciones iniciales.

- También en México, **Romero Ramírez, Martínez, Ortega y García (2001)** analizaron a 74 universitarios de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, mostrando que, aunque los estudiantes reportaban un uso frecuente de estrategias de aprendizaje, el nivel de dominio estaba mediado por su autoconcepto. Aquellos con una autopercepción más positiva de sus capacidades lograban un aprovechamiento académico superior, mientras que los de autoconcepto bajo tendían a obtener resultados más débiles.

- Finalmente, estudios recientes en Europa, como los de **Esnaola y Revuelta (2021)**, han enfatizado que el autoconcepto social y emocional actúa como un **predictor indirecto** del rendimiento académico, al favorecer la integración en el entorno universitario, reducir la ansiedad y potenciar el compromiso estudiantil.

Investigaciones nacionales y regionales

En el Perú, los estudios empíricos sobre autoconcepto en la educación universitaria, aunque menos abundantes, aportan evidencias significativas.

- **Escurra y Quiñónez (2011)** investigaron en Lima la relación entre autoconcepto de las competencias, metas académicas y rendimiento en una muestra de 1,018 universitarios. Los resultados evidenciaron correlaciones significativas entre estas tres variables: los estudiantes que confiaban en sus competencias establecían metas más ambiciosas y alcanzaban un mejor rendimiento. Además, el análisis comparativo mostró diferencias significativas por sexo y año de estudios, destacando la necesidad de considerar factores contextuales en el análisis del autoconcepto.

- En Cusco, **Medina Tapia (2007)** analizó a estudiantes de Antropología de la UNSAAC, concluyendo que los niveles regulares o bajos de autoconcepto académico y de estrategias de aprendizaje estaban estrechamente asociados a un bajo rendimiento académico. Su estudio reveló que las dificultades para seleccionar, transformar y consolidar información se relacionaban directamente con deficiencias en la autopercepción de las capacidades de aprendizaje.

- También en la UNSAAC, **Zegarra Alfaro (2007)** estudió la incidencia de las estrategias cognitivas en estudiantes de Educación, encontrando que el autoconcepto académico y

la percepción de autoeficacia condicionaban el uso adecuado de dichas estrategias, afectando el nivel de aprendizaje significativo.

- Por su parte, **Olivares Torre (2008)**, en la Universidad Andina del Cusco, centró su análisis en la metacognición de estudiantes de Contabilidad. Aunque el foco no fue directamente el autoconcepto, sus hallazgos mostraron que los estudiantes con un autoconcepto académico más fuerte alcanzaban mejores niveles de autorregulación cognitiva, lo que repercutía positivamente en su rendimiento.

Los antecedentes revisados, tanto internacionales como nacionales, permiten afirmar que el autoconcepto es un factor determinante en la vida académica del estudiante universitario. Su influencia no se limita a la dimensión cognitiva, sino que abarca aspectos sociales, emocionales y familiares que configuran la experiencia educativa de manera integral. Un autoconcepto positivo favorece la motivación, la autorregulación y el uso eficaz de estrategias de aprendizaje, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico. En cambio, un autoconcepto debilitado puede constituir un factor de riesgo, incrementando la probabilidad de fracaso y deserción.

El reto, en el contexto peruano, radica en generar investigaciones sistemáticas en carreras de alta exigencia, como la Ingeniería Civil, que permitan comprender cómo se configura el autoconcepto en los estudiantes y qué implicancias tiene para su éxito académico y profesional.

1.2. Nociones básicas del autoconcepto

1.2.1. Definiciones y enfoques conceptuales

El autoconcepto es un constructo de larga trayectoria en la psicología, cuya definición ha evolucionado en consonancia con los cambios teóricos y metodológicos de la disciplina. De manera general, se entiende como el conjunto organizado de percepciones, creencias, actitudes y valoraciones que el individuo posee acerca de sí mismo en distintos ámbitos de su vida (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Esta concepción integra aspectos cognitivos, afectivos y conductuales que configuran la manera en que una persona se interpreta a sí misma, regula su conducta y se proyecta hacia el futuro.

Desde la **psicología cognitiva**, el autoconcepto es considerado una **estructura cognoscitiva** que almacena y organiza información relativa al "yo". Esta perspectiva lo asimila a un esquema mental que guía la interpretación de experiencias, influye en la toma de decisiones y condiciona la autovaloración. Así, por ejemplo, un estudiante universitario que se percibe como "competente en matemáticas" tenderá a involucrarse en asignaturas de ciencias exactas con mayor confianza y persistencia, mientras que quien mantiene una autoimagen de "débil en ciencias" probablemente evite estos cursos o los enfrente con ansiedad.

Desde el **enfoque humanista**, autores como Rogers (1961) sostienen que el autoconcepto constituye el núcleo de la personalidad y que se relaciona estrechamente con la autoestima. Para Rogers, el modo en que un individuo se percibe a sí mismo condiciona su capacidad de aceptación, crecimiento personal y autorrealización. En esta perspectiva, un autoconcepto positivo posibilita el desarrollo pleno, mientras que un autoconcepto negativo genera distorsiones, frustraciones y conductas defensivas.

Por otro lado, la **psicología social** enfatiza la construcción intersubjetiva del autoconcepto. Mead (1934) y Tajfel (1981) destacan que la identidad individual se conforma en interacción con los demás, a partir de procesos de comparación social, reconocimiento y validación grupal. Así, un universitario puede modificar la percepción de su capacidad intelectual no solo por sus logros objetivos, sino también por las comparaciones con compañeros o por los comentarios de docentes y familiares.

En síntesis, el autoconcepto es un **constructo dinámico y multidimensional**, que se reconfigura a lo largo del ciclo vital y que articula experiencias pasadas, valoraciones presentes y expectativas futuras.

1.2.2. Dimensiones del autoconcepto

La investigación contemporánea ha demostrado que el autoconcepto no es unidimensional, sino que abarca múltiples esferas de la vida del individuo. Cada dimensión mantiene cierta autonomía relativa, pero en conjunto configuran la percepción global del "yo".

- **Autoconcepto académico:** se refiere a la percepción de la competencia en el ámbito educativo. Según Goñi y Fernández (2008), esta dimensión resulta fundamental porque

la conducta escolar no puede comprenderse sin considerar cómo el estudiante se percibe en relación con su desempeño académico. Un estudiante que se concibe como "buen lector" tenderá a afrontar con confianza actividades de comprensión lectora, mientras que otro que se percibe como "torpe en matemáticas" mostrará evasión y bajo rendimiento en esta área.

- **Autoconcepto social:** hace referencia a la percepción del sujeto sobre su desempeño en las relaciones interpersonales. Implica tanto la facilidad para establecer y mantener vínculos como la calidad percibida de dichas relaciones. Por ejemplo, un joven universitario que se siente competente para entablar amistades y mantener redes de apoyo experimentará mayor integración social y mejor ajuste psicológico.

- **Autoconcepto personal o emocional:** alude a la valoración del mundo interno, el control emocional y la autopercepción de estabilidad afectiva. Está estrechamente relacionado con la autoestima y la autoconfianza. Así, estudiantes que se perciben como emocionalmente estables presentan mayor resiliencia ante el fracaso académico.

- **Autoconcepto físico:** comprende la percepción de la apariencia y la condición corporal. Esta dimensión influye en la identidad y en la autoestima global. Por ejemplo, un estudiante que percibe negativamente su cuerpo puede experimentar inseguridad en situaciones sociales, lo que afecta indirectamente su desempeño académico y su autoconcepto social.

- **Autoconcepto laboral o profesional:** se relaciona con la autopercepción del desempeño en roles de trabajo y con la proyección vocacional. En el caso de estudiantes universitarios, esta dimensión se vincula con expectativas profesionales y con la percepción de la calidad del futuro desempeño. Un joven que se concibe a sí mismo como "capaz de ser un buen ingeniero" tenderá a establecer metas profesionales más ambiciosas y persistentes.

Cada una de estas dimensiones contribuye a la configuración del autoconcepto global y se interrelaciona con factores contextuales como la familia, la escuela, los grupos de pares y la sociedad.

1.2.3. Modelos jerárquicos y multidimensionales

La comprensión del autoconcepto ha transitado de modelos unidimensionales a enfoques más sofisticados. Los primeros estudios lo abordaban como un rasgo global; sin embargo, investigaciones posteriores evidenciaron que se organiza de manera jerárquica y multidimensional (Shavelson et al., 1976).

En este modelo, se distingue un **autoconcepto general** en la cúspide, que se descompone en dos grandes dominios: el **académico** y el **no académico**. El primero incluye percepciones específicas en matemáticas, lenguaje, ciencias, entre otras materias, mientras que el segundo integra las dimensiones social, física y emocional.

Marsh y Shavelson (1985) ampliaron este esquema mostrando que los subdominios poseen autonomía relativa. Un hallazgo relevante fue que el autoconcepto matemático y el lingüístico, aunque relacionados con el autoconcepto académico general, no guardaban entre sí una fuerte correlación. Esto llevó a la propuesta de considerar múltiples autoconceptos académicos independientes.

Los modelos actuales, inspirados en estos aportes, reconocen que el autoconcepto es **multidimensional, jerárquico y dinámico**. Así, el autoconcepto físico, social o académico se construye a partir de experiencias concretas y retroalimenta el autoconcepto global. Por ejemplo, un éxito deportivo fortalece el autoconcepto físico y, a la larga, puede repercutir en una percepción más positiva de sí mismo en general.

1.2.4. Factores asociados al autoconcepto en el ámbito educativo

El autoconcepto de los estudiantes se ve influenciado por una diversidad de factores interrelacionados:

1. **Factores familiares:** La comunicación afectiva, las expectativas y el apoyo parental son determinantes. Una familia que refuerza positivamente los logros académicos contribuye a un autoconcepto académico sólido. En cambio, estilos parentales autoritarios o descalificadores tienden a generar percepciones negativas del yo.

2. **Factores institucionales:** La calidad de la enseñanza, las metodologías didácticas y la retroalimentación de los docentes son variables críticas. Un estudiante que recibe comentarios constructivos y motivadores desarrolla una percepción más positiva de sus competencias académicas.

3. **Factores sociales:** La integración en grupos de pares y la validación por parte de amigos y compañeros modulan el autoconcepto social. Un universitario que percibe aceptación en su grupo experimenta mayor confianza en su capacidad para interactuar.

4. **Factores individuales:** La motivación intrínseca, la autorregulación, las estrategias de aprendizaje y las habilidades sociales son moduladores internos que fortalecen o debilitan el autoconcepto. Por ejemplo, un estudiante que desarrolla técnicas de estudio eficaces y logra buenos resultados tenderá a mejorar su autoconcepto académico.

En consecuencia, el autoconcepto es el resultado de una interacción dinámica entre **procesos internos y contextos externos**.

1.2.5. El autoconcepto como variable psicológica y su relación con el aprendizaje

El autoconcepto cumple un papel decisivo en los procesos educativos, ya que actúa como mediador entre las capacidades objetivas y el rendimiento observable. Diversas investigaciones evidencian que un autoconcepto académico positivo se asocia con mayor motivación, persistencia, resiliencia y logro escolar (Arancibia, 1996; Nishikawa, Sundbom & Hägglöf, 2010).

Por ejemplo, un estudiante que se percibe como capaz en el área de ciencias probablemente se enfrentará a desafíos académicos con mayor confianza, adoptando estrategias de aprendizaje profundas. En contraste, quien mantiene un autoconcepto bajo tenderá a utilizar estrategias superficiales, evitar tareas exigentes y experimentar mayor ansiedad en situaciones de evaluación.

Asimismo, se ha demostrado que el autoconcepto se relaciona estrechamente con variables como la **autoestima**, la **autoeficacia** y el **apoyo social percibido**. Estas dimensiones

se entrelazan, configurando un entramado psicosocial que determina el compromiso del estudiante con su aprendizaje.

En conclusión, el autoconcepto no es simplemente una representación estática del yo, sino un **proceso dinámico y modulador del aprendizaje**. Su fortalecimiento constituye un objetivo central en las intervenciones psicoeducativas, pues impacta de manera directa en el rendimiento académico, la motivación intrínseca y la salud mental de los estudiantes universitarios.

El análisis presentado en este primer capítulo ha permitido contextualizar la problemática que da origen a la investigación, enmarcada en los retos de la educación superior contemporánea y, particularmente, en el desafío que enfrentan las universidades peruanas en su proceso de acreditación y mejora continua. Las exigencias de la sociedad del conocimiento y de la globalización interpelan directamente a los futuros profesionales, quienes deben desarrollar competencias cognitivas, emocionales y sociales que trasciendan el aprendizaje memorístico y se orienten hacia la autonomía, la autorregulación y el compromiso con su formación integral.

En este escenario, la investigación sobre las **estrategias de aprendizaje**, el **autoconcepto académico** y su impacto en el **rendimiento académico** adquiere un papel central. Estos tres elementos constituyen variables críticas para comprender no solo cómo aprenden los estudiantes, sino también cómo se perciben a sí mismos en el proceso formativo y de qué manera estas percepciones influyen en sus logros y fracasos académicos. Tal relación resulta particularmente relevante en el caso de la **Carrera Profesional de Ingeniería Civil** de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, donde los procesos de acreditación y reforma curricular requieren información sólida para la toma de decisiones pedagógicas y de gestión.

Asimismo, la formulación del problema y de los objetivos —tanto generales como específicos— ha permitido delimitar el foco de estudio, estableciendo claramente la necesidad de identificar los niveles de uso de estrategias de aprendizaje, las características del autoconcepto de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. Al mismo tiempo, se ha justificado la pertinencia y el alcance de este trabajo, en tanto sus resultados no solo

aportan conocimiento empírico, sino que generan insumos valiosos para fortalecer la formación universitaria en el Perú.

En consecuencia, el Capítulo I sienta las bases para el desarrollo del marco teórico que se abordará en el siguiente capítulo. Allí se revisarán en detalle los **fundamentos conceptuales del autoconcepto y de las estrategias de aprendizaje**, así como los principales modelos teóricos y antecedentes de investigación que sustentan el estudio. Este tránsito permitirá ampliar la comprensión del problema planteado y ofrecer un andamiaje conceptual que oriente el análisis de los resultados empíricos.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La comprensión de las estrategias de aprendizaje constituye un eje central en el campo de la psicología educativa y de la pedagogía contemporánea, al representar los procesos conscientes e intencionales que los estudiantes ponen en práctica para **regular, dirigir y optimizar su propio aprendizaje**. Su estudio se ha consolidado como un campo de investigación interdisciplinar en el que convergen aportes de la psicología cognitiva, la neurociencia, la pedagogía crítica y la didáctica específica de las disciplinas.

En el marco de la educación universitaria, las estrategias de aprendizaje adquieren una especial relevancia al situarse en un contexto que demanda a los estudiantes no solo memorizar contenidos, sino también **comprender, analizar, aplicar y transferir conocimientos** a situaciones nuevas y complejas. Así, el uso efectivo de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y socioafectivas se convierte en un factor decisivo para el logro académico, para la construcción de un autoconcepto académico positivo y, en consecuencia, para la consolidación de trayectorias de formación exitosas.

El presente capítulo tiene como propósito **revisar y sistematizar los principales referentes teóricos y conceptuales** que fundamentan el estudio de las estrategias de aprendizaje, atendiendo a su evolución histórica, a las clasificaciones más aceptadas y a las dimensiones que las configuran. Para ello, se abordarán inicialmente las **nociones generales y definiciones del concepto**, situándolo en el marco de la psicología cognitiva y de los modelos de aprendizaje autorregulado. Posteriormente, se expondrán las **principales tipologías** (cognitivas, metacognitivas, motivacionales y contextuales), destacando los aportes de autores como **Weinstein y Mayer (1986), Pintrich (2000), Zimmerman (2000) y Beltrán (1993)**, quienes han contribuido a construir marcos teóricos ampliamente utilizados en la investigación educativa.

Asimismo, se profundizará en la relación entre **estrategias de aprendizaje y rendimiento académico**, incorporando hallazgos de investigaciones nacionales e internacionales que muestran cómo la selección y el uso adecuado de dichas estrategias influyen en los niveles de comprensión, retención y transferencia del conocimiento. Se revisará también la vinculación de las estrategias con variables psicosociales como la motivación, la autorregulación, la autoeficacia y el autoconcepto, aspectos que configuran una visión integral del proceso de aprender en la universidad.

Finalmente, este capítulo plantea una reflexión crítica sobre la necesidad de **promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios peruanos**, en el marco de las políticas de aseguramiento de la calidad educativa y de los compromisos asumidos en relación con el **Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4: Educación de calidad)**. Con ello, se busca ofrecer un andamiaje teórico sólido que permita interpretar los resultados empíricos de la investigación y, al mismo tiempo, proyectar propuestas pedagógicas orientadas a mejorar la formación en la educación superior.

2.1. Referentes teóricos

Estado del arte y antecedentes en investigaciones sobre estrategias de aprendizaje

El estudio de las **estrategias de aprendizaje** ha evolucionado en las últimas décadas desde aproximaciones iniciales centradas en la repetición mecánica de contenidos hacia marcos más complejos que integran la cognición, la metacognición, la motivación y los factores contextuales. En sus primeras formulaciones, a mediados del siglo XX, las investigaciones se vinculaban estrechamente a los modelos conductistas, que entendían el aprendizaje como la asociación entre estímulos y respuestas, y reducían las estrategias a meras técnicas de estudio (subrayado, repetición o resúmenes). Sin embargo, con el auge de la psicología cognitiva en los años setenta y ochenta, autores como **Weinstein y Mayer (1986)** replantearon el concepto al definirlo como un conjunto de actividades conscientes y deliberadas destinadas a mejorar el procesamiento de la información.

El **estado del arte actual** reconoce que las estrategias de aprendizaje no son simples hábitos de estudio, sino **procesos reguladores complejos** que permiten al estudiante planificar,

monitorear y evaluar su propio aprendizaje, integrándose en los modelos de **aprendizaje autorregulado** (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000). Estas perspectivas han destacado que el uso de estrategias se vincula no solo a la mejora de la retención de información, sino también al desarrollo de competencias críticas como la resolución de problemas, la autonomía y la autoeficacia.

Los **antecedentes empíricos** han mostrado de forma reiterada que los estudiantes que emplean estrategias de aprendizaje variadas y flexibles alcanzan un mejor rendimiento académico y presentan mayor motivación intrínseca. Investigaciones realizadas en contextos universitarios de Europa y Norteamérica han evidenciado que los alumnos que combinan estrategias cognitivas (toma de apuntes, elaboración de mapas conceptuales), metacognitivas (planificación, monitoreo y evaluación) y motivacionales (establecimiento de metas, atribuciones positivas) logran aprendizajes más profundos y duraderos (Boekaerts, 1999; Schunk & Zimmerman, 2012).

Perspectivas nacionales e internacionales

En el plano **internacional**, el campo de las estrategias de aprendizaje ha sido nutrido por diversas corrientes teóricas y estudios empíricos. Por ejemplo, los trabajos de **Biggs (1993)** en el Reino Unido han distinguido entre enfoques de aprendizaje profundo y superficial, lo que permitió comprender que la elección de estrategias no depende solo del estudiante, sino también de las demandas de las tareas académicas y de las metodologías docentes. En Estados Unidos, las investigaciones de **Weinstein, Schraw y Mayer** consolidaron la idea de que las estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas con los procesos de **aprendizaje significativo** planteados por Ausubel (1968), subrayando la importancia de los organizadores previos y del aprendizaje relacional.

En América Latina, y particularmente en países como México, Colombia, Chile y Perú, los estudios han puesto énfasis en la necesidad de **contextualizar las estrategias de aprendizaje** al marco cultural y pedagógico de los sistemas educativos. Investigaciones desarrolladas en universidades peruanas han señalado que la formación preuniversitaria centrada en la memorización limita el uso de estrategias elaborativas y metacognitivas en los primeros ciclos universitarios (Vallejo, 2015; Huamán, 2018). En contraste, experiencias de

innovación pedagógica en universidades chilenas y mexicanas muestran que los programas de tutoría académica y de enseñanza estratégica contribuyen a la mejora del rendimiento y a la construcción de un aprendizaje más autónomo (Martínez, 2016; González, 2019).

En el contexto **nacional peruano**, diversos estudios han identificado que la mayoría de los estudiantes emplea con mayor frecuencia **estrategias de repetición y memorización**, en detrimento de estrategias de elaboración y autorregulación. Por ejemplo, investigaciones aplicadas en universidades públicas de Cusco y Arequipa revelan que existe una correlación positiva entre el uso de estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en áreas de ingeniería y ciencias sociales, aunque su aplicación es todavía limitada por falta de capacitación docente en el fomento de la autorregulación del aprendizaje (Quispe, 2017; Mamani, 2020).

Estas perspectivas nacionales e internacionales coinciden en señalar que el reto actual no radica solo en **describir qué estrategias utilizan los estudiantes**, sino en **promover activamente la formación en estrategias de aprendizaje efectivas** desde el currículo universitario, como parte de la educación integral. De este modo, se reconoce que las estrategias de aprendizaje son un componente esencial de la formación académica de calidad y un puente entre el autoconcepto, la motivación y el rendimiento académico.

2.2. Nociones básicas de las estrategias de aprendizaje

2.2.1. Definiciones y clasificaciones

El concepto de **estrategias de aprendizaje** se ha consolidado como una de las categorías fundamentales en la psicología de la educación y la didáctica universitaria, ya que constituye el puente entre las intenciones educativas y los procesos reales de adquisición del conocimiento. A diferencia de los simples hábitos de estudio, las estrategias de aprendizaje implican la **utilización deliberada y consciente de procedimientos, recursos o técnicas** que permiten al estudiante mejorar la comprensión, la retención y la transferencia del conocimiento. En otras palabras, las estrategias no son conductas automáticas ni respuestas mecánicas, sino actividades voluntarias que requieren planificación y autorregulación.

Según Weinstein y Mayer (1986), las estrategias de aprendizaje son operaciones o procedimientos empleados por los estudiantes para facilitar la adquisición, el almacenamiento

y la utilización de la información. Esta definición subraya tres aspectos esenciales: la **intencionalidad**, la **funcionalidad** y la **transferencia**. Por ejemplo, cuando un estudiante decide elaborar un mapa conceptual para organizar un texto extenso, no solo busca recordar información, sino también **relacionar conceptos** y transferir lo aprendido a nuevas situaciones académicas.

Las clasificaciones han evolucionado con el tiempo, pero la más aceptada distingue entre:

- **Estrategias cognitivas**, centradas en el procesamiento directo de la información (resúmenes, subrayado, esquemas).
- **Estrategias metacognitivas**, vinculadas a la planificación, supervisión y evaluación del propio aprendizaje (organización del tiempo, autoevaluación, monitoreo de la comprensión).
- **Estrategias de apoyo o motivacionales**, relacionadas con la dimensión afectiva y social del aprendizaje (control de la ansiedad, motivación intrínseca, búsqueda de ayuda o trabajo cooperativo).

Esta clasificación reconoce que el aprendizaje no depende únicamente de la inteligencia o del esfuerzo, sino también de la **calidad de las mediaciones que el estudiante pone en juego**. En la práctica, se observa que los estudiantes con mejores resultados académicos no son necesariamente los más "inteligentes" en términos de pruebas estandarizadas, sino aquellos que **emplean estrategias variadas y flexibles** de acuerdo con la naturaleza de cada tarea.

2.2.2. Procesos cognitivos y metacognitivos

Las estrategias cognitivas constituyen la base del aprendizaje, ya que permiten **codificar y organizar la información**. Entre ellas se incluyen actividades como la repetición activa (leer en voz alta, copiar varias veces un concepto), la elaboración (parafrasear con palabras propias, construir ejemplos), y la organización (agrupar conceptos, jerarquizarlos en esquemas). Por ejemplo, un estudiante de medicina que prepara un examen puede elaborar fichas de memoria

para los nombres de los huesos, pero también organizar un esquema que relacione cada hueso con su función y posición en el cuerpo, con lo cual se incrementa la profundidad del aprendizaje.

Sin embargo, las estrategias cognitivas resultan limitadas si no se complementan con las **estrategias metacognitivas**, que representan un nivel superior de autorregulación. La metacognición, definida por Flavell (1979) como "el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos", permite al estudiante **planificar su estudio antes de iniciarlo, supervisar su desempeño mientras lo realiza y evaluar su efectividad al finalizar**. En este sentido, la metacognición opera como una brújula que orienta la selección de estrategias según la dificultad de la tarea.

Un ejemplo práctico lo encontramos en el contexto universitario: un estudiante que prepara una exposición oral sobre economía puede planificar el tiempo asignando sesiones para la búsqueda bibliográfica, la elaboración de diapositivas y la práctica de la exposición; durante el proceso puede evaluar si las fuentes son confiables y si su discurso es claro; al final puede reflexionar sobre qué técnicas le funcionaron mejor y cuáles deberá mejorar para futuras presentaciones. De este modo, la metacognición convierte al estudiante en un **agente activo de su propio aprendizaje**, incrementando la autonomía y la capacidad crítica.

2.2.3. Estrategias cognitivas, afectivas, sociales y contextuales

El aprendizaje es un fenómeno integral que no puede reducirse al ámbito puramente cognitivo. Las investigaciones han demostrado que el rendimiento académico está influido por la interacción entre factores cognitivos, afectivos, sociales y contextuales.

Las **estrategias cognitivas** se enfocan en la manipulación directa de la información: desde técnicas simples como el subrayado hasta procedimientos complejos como la construcción de mapas conceptuales o el uso de analogías. Por ejemplo, en la enseñanza de la ingeniería civil, el uso de simulaciones computacionales constituye una estrategia cognitiva avanzada que facilita la comprensión de estructuras complejas.

Las **estrategias afectivas** cumplen un rol fundamental en el control de emociones, motivaciones y actitudes. Estudiantes que saben regular su ansiedad en exámenes mediante técnicas de respiración o visualización positiva tienden a obtener mejores resultados.

Asimismo, la motivación intrínseca —el deseo de aprender por interés y no solo por obligación— potencia la persistencia y el esfuerzo sostenido.

Las **estrategias sociales** se relacionan con la capacidad de interactuar con otros en beneficio del aprendizaje. El trabajo en equipo, las tutorías entre pares y las discusiones académicas son ejemplos de cómo las interacciones sociales permiten la co-construcción del conocimiento. En contextos universitarios, es frecuente que los estudiantes formen grupos de estudio para resolver problemas complejos que serían difíciles de abordar individualmente.

Finalmente, las **estrategias contextuales** aprovechan los recursos y condiciones del entorno: desde el uso de bibliotecas físicas y digitales hasta la organización de un espacio de estudio libre de distracciones. En la era digital, plataformas como Moodle o Google Classroom han potenciado el aprendizaje contextual al ofrecer entornos interactivos que facilitan el acceso a materiales y la comunicación con docentes y compañeros.

2.2.4. Estilos de aprendizaje y su relación con las estrategias

Los **estilos de aprendizaje** representan las preferencias individuales en la forma de procesar y organizar la información. Aunque algunos autores cuestionan su rigidez, es innegable que estas preferencias influyen en la elección de estrategias.

El modelo de Kolb (1984) identifica cuatro estilos: el **asimilador**, que prefiere la teoría y los conceptos abstractos; el **convergente**, que se orienta a la aplicación práctica; el **divergente**, que valora la creatividad y las múltiples perspectivas; y el **acomodador**, que aprende mejor a través de la experiencia y la acción. Cada estilo activa estrategias diferentes: mientras el asimilador puede optar por la lectura analítica y la elaboración de resúmenes, el acomodador puede recurrir a la experimentación en laboratorio y al trabajo de campo.

En el contexto latinoamericano, numerosos estudios han evidenciado que los estudiantes universitarios suelen privilegiar estilos de aprendizaje tradicionales, centrados en la memorización y la repetición, lo cual limita la adopción de estrategias metacognitivas. Por ejemplo, un estudiante que se prepara para un examen final en derecho puede optar únicamente por memorizar artículos legales, sin recurrir a técnicas de elaboración como la resolución de casos prácticos o los debates simulados. Esto muestra que la rigidez en los estilos puede

restringir el repertorio estratégico, mientras que la flexibilidad y la integración de estilos permiten un aprendizaje más profundo y significativo.

2.2.5. Estrategias de enseñanza y aprendizaje cooperativo

El **aprendizaje cooperativo** ha demostrado ser una de las estrategias más efectivas para promover tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades sociales. De acuerdo con Johnson y Johnson (1999), el aprendizaje cooperativo implica que los estudiantes trabajen en grupos reducidos donde cada miembro es responsable tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros.

Ejemplos de estas técnicas incluyen:

- El **rompecabezas (Jigsaw)**, en el cual cada estudiante se convierte en "experto" de una parte del tema y luego enseña a sus compañeros.
- El **debate académico estructurado**, que promueve la argumentación crítica y el análisis de diferentes posturas.
- Los **proyectos de investigación colaborativa**, que integran teoría y práctica en un trabajo común.

En la práctica, un grupo de estudiantes de ingeniería que construye conjuntamente un puente a escala no solo aprende conceptos de resistencia de materiales, sino también habilidades de liderazgo, comunicación y resolución de conflictos. El aprendizaje cooperativo, por lo tanto, potencia el desarrollo integral de competencias, fomenta la inclusión educativa y genera un sentido de comunidad académica.

2.2.6. Estrategias de aprendizaje como mediadoras del rendimiento académico

Una de las conclusiones más relevantes de la investigación contemporánea es que las estrategias de aprendizaje actúan como **variables mediadoras entre los factores personales y el rendimiento académico**. No basta con tener altas capacidades intelectuales; el éxito depende en gran medida de cómo se gestionan dichas capacidades.

Por ejemplo, dos estudiantes de nivel equivalente pueden obtener resultados muy diferentes: uno que recurre solo a la memorización superficial puede fracasar, mientras que otro que emplea estrategias de elaboración, autoevaluación y planificación puede alcanzar altos niveles de desempeño. Esto evidencia que el **uso consciente y variado de estrategias constituye un predictor más robusto del éxito académico que el coeficiente intelectual o las horas de estudio**.

En investigaciones realizadas en Perú y América Latina, se ha constatado que los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas de planificación y monitoreo obtienen un mejor rendimiento en áreas complejas como matemáticas, ingeniería y medicina (Quispe, 2017; González, 2019). Además, se ha identificado que el aprendizaje autorregulado, sustentado en la aplicación de estrategias, está directamente relacionado con la reducción del abandono universitario, lo que convierte a estas herramientas en un **factor de retención académica y éxito institucional**.

El análisis desarrollado en este capítulo ha permitido comprender que las **estrategias de aprendizaje** constituyen un eje articulador entre los procesos cognitivos del estudiante, sus características personales y el contexto educativo en el que se desenvuelve. A lo largo de la revisión teórica y empírica, se ha evidenciado que dichas estrategias no se reducen a simples técnicas de estudio, sino que configuran un entramado complejo que incluye aspectos **cognitivos, metacognitivos, afectivos, sociales y contextuales**, cada uno con un papel decisivo en la construcción del conocimiento y en la mejora del rendimiento académico.

La revisión de los **referentes teóricos** mostró que las estrategias de aprendizaje han transitado desde enfoques mecanicistas y memorísticos hacia modelos integrales basados en el **aprendizaje autorregulado**, en donde la planificación, el monitoreo y la autoevaluación son esenciales para alcanzar aprendizajes significativos. En este marco, la metacognición aparece como un elemento clave, pues dota al estudiante de herramientas para reflexionar sobre su propio proceso y ajustar sus acciones en función de las demandas de la tarea.

Asimismo, los **antecedentes internacionales y nacionales** destacaron la diversidad de aproximaciones al estudio de las estrategias, señalando la importancia de contextualizarlas según las características culturales, pedagógicas y curriculares de cada entorno. Mientras en

contextos europeos y norteamericanos las investigaciones han subrayado la relación entre estrategias y enfoques de aprendizaje profundo, en América Latina y el Perú se ha puesto de relieve la persistencia de métodos tradicionales centrados en la memorización, lo que plantea el desafío de promover prácticas pedagógicas que estimulen el uso de estrategias elaborativas, críticas y reflexivas.

En cuanto a las **nociones básicas**, se subrayó la relevancia de reconocer las múltiples clasificaciones de las estrategias y sus diferentes dimensiones, así como la estrecha relación que guardan con los estilos de aprendizaje, las dinámicas cooperativas y los factores emocionales que condicionan el desempeño académico. La evidencia disponible confirma que los estudiantes que logran articular estrategias diversas en función de sus metas, su contexto y sus recursos, alcanzan un mejor nivel de autonomía y un rendimiento más alto que aquellos que restringen su aprendizaje a prácticas mecánicas.

Finalmente, es posible concluir que las **estrategias de aprendizaje son variables mediadoras decisivas del rendimiento académico**, en tanto permiten que las capacidades intelectuales se traduzcan en logros concretos y sostenibles. Esto implica que, más allá de las diferencias individuales en inteligencia o talento, la clave del éxito educativo radica en el desarrollo y uso consciente de un repertorio estratégico flexible. Por ello, tanto la investigación como la práctica pedagógica deben orientarse a **enseñar a aprender**, es decir, a formar estudiantes capaces de gestionar de manera autónoma y eficaz sus procesos cognitivos y emocionales.

Con este cierre, se deja preparado el camino para el siguiente capítulo, en el que se abordará el **caso de estudio**, donde los fundamentos conceptuales revisados —autoconcepto y estrategias de aprendizaje— serán contrastados con la realidad empírica. De esta manera, se integrará la teoría con la práctica, permitiendo analizar cómo estas variables se manifiestan en contextos concretos y cuáles son sus implicancias para el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

CAPITULO III

CASO DE ESTUDIO: AUTOCONCEPTO, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Después de haber expuesto los fundamentos teóricos que sustentan las nociones de **autoconcepto** y **estrategias de aprendizaje**, corresponde ahora trasladar dichas bases conceptuales al plano empírico, con el propósito de analizar cómo estas variables se manifiestan en un contexto académico concreto y cuáles son sus implicancias en el rendimiento de los estudiantes universitarios. El presente capítulo tiene como finalidad articular la teoría con la práctica, mostrando que los constructos psicológicos no son meras abstracciones, sino realidades observables que inciden directamente en la trayectoria académica y formativa de los futuros profesionales.

El **caso de estudio** se enmarca en la experiencia de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) durante el semestre académico 2012-II. Esta población resulta particularmente relevante, dado que enfrenta el reto de responder a las crecientes exigencias de calidad y acreditación que demandan los procesos de reforma universitaria en el Perú. En este contexto, el análisis del autoconcepto y de las estrategias de aprendizaje permite identificar fortalezas y debilidades en la formación, a la vez que ofrece insumos valiosos para la mejora del rendimiento académico.

El capítulo se estructura en varias secciones que abarcan la **metodología de investigación**, los **procedimientos de recolección y análisis de datos**, así como la **presentación de resultados** obtenidos en relación con las hipótesis planteadas. En primer lugar, se describirá el diseño metodológico adoptado, especificando el tipo de estudio, los instrumentos empleados y las técnicas de procesamiento utilizadas para garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos. Posteriormente, se expondrán los resultados en torno a las dimensiones del autoconcepto, los niveles de uso de estrategias de aprendizaje y su asociación

con el rendimiento académico, a fin de dar respuesta a la interrogante central y a los objetivos específicos formulados en la investigación.

Este análisis no solo busca identificar correlaciones estadísticas, sino también **comprender los significados y las dinámicas** que subyacen a dichas relaciones. Así, se pretende evidenciar cómo el autoconcepto académico, familiar, emocional, físico y social interactúa con la manera en que los estudiantes planifican, regulan y evalúan sus procesos de aprendizaje; y cómo, en conjunto, estas variables impactan en sus logros académicos.

En síntesis, el presente capítulo representa el **momento de aplicación práctica** de los fundamentos teóricos revisados en los capítulos anteriores. El tránsito de la teoría a la realidad permitirá no solo validar o cuestionar los postulados revisados, sino también ofrecer un panorama más integral sobre las condiciones que favorecen o limitan el éxito académico en contextos universitarios. De este modo, se sientan las bases para la formulación de conclusiones y reflexiones finales orientadas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.

3.1. Metodología del estudio

3.1.1. Tipo y diseño de investigación

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación de tipo **descriptiva correlacional**. Este tipo de diseño permite establecer la naturaleza y magnitud de las relaciones entre variables psicológicas y educativas, sin manipular directamente los fenómenos observados. El carácter descriptivo responde a la necesidad de detallar y caracterizar las dimensiones del autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC). Por otro lado, el componente correlacional busca examinar si existe una asociación estadísticamente significativa entre dichas variables y, en caso afirmativo, determinar si esta relación es directa o inversa.

En este marco, la investigación intenta responder preguntas como: ¿en qué medida los estudiantes con un autoconcepto académico sólido emplean estrategias de aprendizaje más eficientes?, ¿qué tipo de autoconcepto —académico, emocional, social, físico o laboral—

muestra mayor relación con el rendimiento académico?, y ¿qué peso tienen las estrategias cognitivas y metacognitivas frente a las motivacionales, de apoyo o de contexto en el logro de resultados académicos satisfactorios?

Este diseño se justifica porque no se busca establecer causalidades estrictas, sino más bien **identificar correlaciones significativas** que puedan orientar futuras investigaciones de carácter explicativo o experimental, así como ofrecer recomendaciones prácticas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

3.1.2. Variables, dimensiones e indicadores

El sistema de variables contempla tres ejes centrales:

1. **Estrategias de aprendizaje**: operacionalizadas en cuatro dimensiones fundamentales:
    - Cognitivas y metacognitivas (procesamiento de la información, monitoreo, autoevaluación).
    - De comportamiento y apoyo (organización del tiempo, control del ambiente de estudio).
    - Motivacionales-afectivas (interés, perseverancia, regulación de emociones).
    - De contexto (uso de recursos académicos, búsqueda de apoyo externo).
2. **Autoconcepto**: comprendido como la autopercepción integral que los estudiantes tienen de sí mismos, distribuido en cinco dimensiones según García y Musitu (2001):
    - Académico-laboral.
    - Emocional.
    - Familiar.
    - Físico.
    - Social.

3. **Rendimiento académico**: definido como el conjunto de logros verificables en la trayectoria académica, medido a través de las calificaciones oficiales registradas en la base de datos institucional de la UNSAAC.

Los indicadores fueron seleccionados atendiendo a la validez empírica y consistencia interna de los instrumentos aplicados, con alfas de Cronbach que oscilan entre 0.70 y 0.88, lo que garantiza niveles adecuados de confiabilidad.

3.1.3. Población y muestra

La **población de estudio** estuvo constituida por 735 estudiantes matriculados en los diez semestres académicos de la Carrera Profesional de Ingeniería Civil de la UNSAAC durante el periodo 2012-II.

De esta población se extrajo una **muestra polietápica y estratificada**, con el objetivo de garantizar la representatividad de cada ciclo de estudios. En cada semestre se seleccionó más del 50% de estudiantes, lo que permitió superar el mínimo necesario para obtener un nivel de confiabilidad aceptable y asegurar la generalización de los hallazgos.

Los criterios de inclusión consideraron a estudiantes regulares que asistían con normalidad a clases y estaban matriculados formalmente en la carrera. Se excluyeron aquellos que habían abandonado o interrumpido sus estudios, así como quienes no asistían regularmente a las actividades académicas.

La selección final de la muestra obedeció tanto a criterios metodológicos —representatividad y objetividad de los datos— como a consideraciones estratégicas y de factibilidad institucional, ya que la Facultad brindó facilidades logísticas y administrativas para el levantamiento de información.

3.1.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

a) Estrategias de aprendizaje.

Se empleó la técnica de encuesta, aplicando el cuestionario elaborado por José **Martínez Guerrero** y validado en la Universidad Complutense de Madrid, el cual ha sido

ampliamente utilizado en universidades mexicanas y adaptado en el presente estudio al contexto peruano. Este instrumento mide cuatro dimensiones (cognitivas-metacognitivas, de apoyo, motivacionales-afectivas y de contexto) y utiliza una escala tipo Likert con seis alternativas de respuesta, que van desde "casi siempre" hasta "casi nunca".

El proceso incluyó fases de adaptación al ámbito universitario cusqueño, validación por juicio de expertos, prueba piloto, capacitación de encuestadores y aplicación formal en el campo.

b) Rendimiento académico.

Se recurrió a la **observación documental**, extrayendo calificaciones oficiales de los registros electrónicos del Centro de Cómputo de la UNSAAC. Estas notas fueron organizadas en fichas de recolección de datos, constituyendo un indicador objetivo del rendimiento.

c) Autoconcepto.

Se aplicó el **Cuestionario de Autoconcepto (AF-5)** de **García y Musitu (2001)**, que evalúa cinco dimensiones (académica-laboral, emocional, familiar, física y social). El instrumento consta de 30 ítems distribuidos equitativamente entre las dimensiones y presenta una alta confiabilidad (α global = 0,81). Se realizó una prueba piloto previa, así como validación de expertos para adecuar el lenguaje y garantizar su pertinencia en el contexto cusqueño.

3.1.5. Procedimientos de análisis

La información recolectada fue procesada en el software **SPSS versión 19**, mediante las siguientes etapas:

1. Elaboración de tablas de frecuencias y estadísticos descriptivos para cada variable y dimensión.
2. Representación gráfica de resultados por dimensiones y componentes.
3. Aplicación de correlaciones bivariadas utilizando el **coeficiente de Pearson (r)** para determinar la magnitud y dirección de la relación entre variables.

4. Contrastación de hipótesis generales y específicas con niveles de significancia de 0.05 y 0.01, siguiendo los criterios de confianza estadística establecidos (95% y 99%, respectivamente).

El coeficiente de Pearson permitió interpretar el grado de asociación entre el autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, considerando desde correlaciones muy débiles (+/-0.10) hasta correlaciones perfectas (+/-1.00). Se privilegió una lectura no solo estadística, sino también pedagógica, analizando las implicancias de cada relación en términos del desarrollo académico de los estudiantes.

En síntesis, la metodología aplicada asegura rigurosidad científica, confiabilidad en los datos y pertinencia contextual, constituyendo la base para la interpretación de los resultados que se presentarán en las siguientes secciones de este capítulo.

3.2. Resultados del estudio

3.2.1. Resultados descriptivos de las variables de estudio

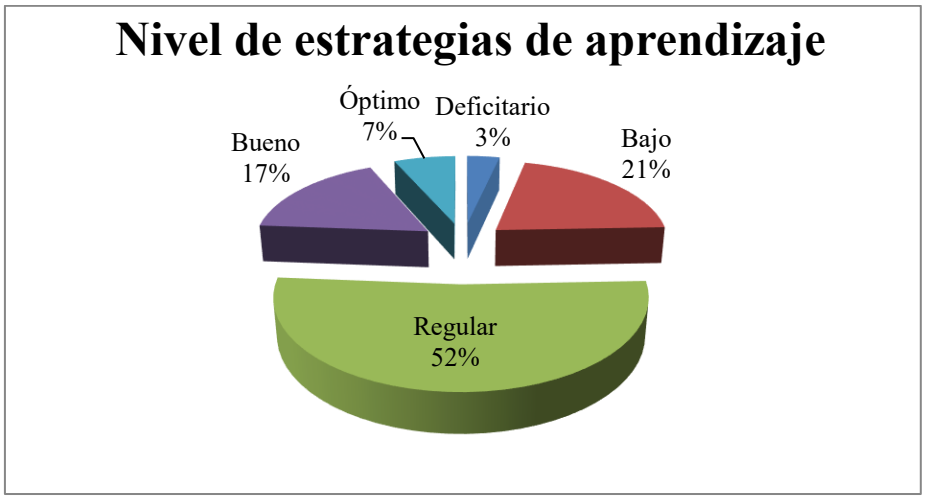
Nivel del desarrollo de las Estrategias de Aprendizaje

Cuadro N° 12

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficitario	13	3.5	3.5	3.5
Bajo	79	20.9	20.9	24.4
Regular	197	51.8	51.8	76.2
Bueno	65	17.2	17.2	93.4
Óptimo	25	6.6	6.6	100
Total	**380**	**100**	**100**	

Elaboración propia. 2012

Gráfico N° 01



Fuente: Encuesta Aplicada

El nivel de desarrollo de las estrategias de aprendizaje en general en los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Civil se encuentra en el nivel regular, vale decir que se encuentra en proceso de desarrollo (51,8%) la tendencia de esta variable se encuentra tensionada por una presencia de porcentajes tanto del nivel bajo y bueno en porcentajes casi similares. En general puede señalarse que el uso eficiente y eficaz de las estrategias de aprendizaje constituye un aspecto fundamental para el éxito académico y para la actividad profesional, entendiéndose a esta como aquel conjunto de actividades, procedimientos y disposiciones que usan los estudiantes para regular sus cogniciones, motivaciones, comportamientos y apoyos contextuales, dirigidos a metas específicas de aprendizaje, a fin de optimizar recursos durante el estudio y lograr un mejor rendimiento académico. El dato porcentual permite indicar que requiere ahondar con mayores estrategias institucionales.

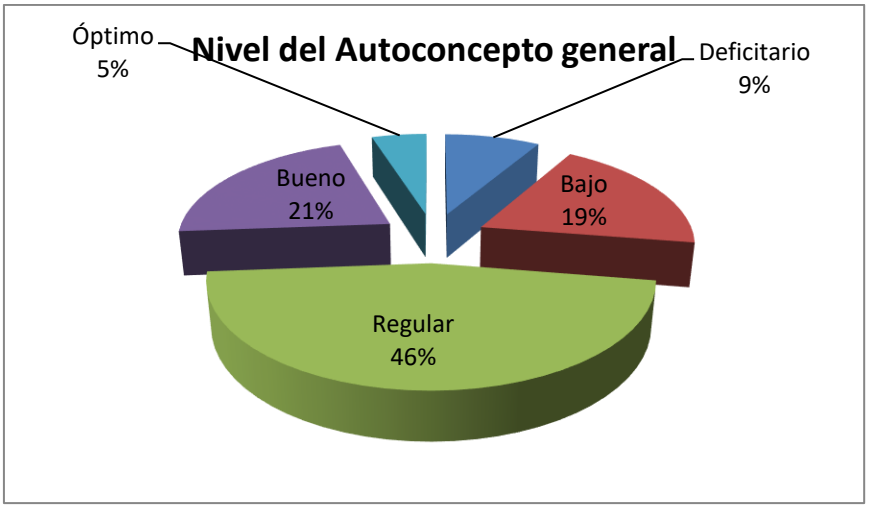
3.2.1.1. Nivel del Autoconcepto general

Cuadro N° 13

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficitario	32	8.5	8.5	8.5
Bajo	72	19	19	27.5
Regular	176	46.3	46.3	73.8
Bueno	81	21.3	21.3	95.1
Óptimo	19	4.9	4.9	100
Total	**380**	**100**	100	

Elaboración propia. 2012

Gráfico N° 02



Fuente: Encuesta Aplicada

Esta variable permite conocer el grado de percepción que tiene el sujeto de si mismo (dimensión personal) y más adelante se compartirá cómo este aspecto incide en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. El autoconcepto es aquel conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene sobre sí mismo; conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad. En este caso se tiene que existe una regular percepción de sí mismo, es decir que el grado de conocimiento y

confianza en sí mismo tiene una tendencia intermedia (percepción mediana). También es importante señalar que un 19% de estudiantes tiene una percepción baja de sí mismo, y un 9% tiene una deficiente percepción que incluso puede abarcar situaciones de autodestrucción de sí mismo, estos últimos datos son de alguna manera alarmantes, y con seguridad tienen una incidencia en el uso de estrategias de aprendizaje y el éxito académico.

Por otro lado, se tiene que un 21% de estudiantes tiene una buena percepción de sí mismo, mostrando confianza en sí, y un 5% de estudiantes tiene una aceptable u óptima confianza en sí mismo.

En general la condición e identidad personal hoy en día constituye la base para el desarrollo de aprendizajes sostenidos, es más por la alta competitividad que la sociedad plantea, sin autoconcepto positivo no es posible el desarrollo óptimo de la profesión. Finalmente anotar que el desarrollo de la identidad incide en el desarrollo de la identidad profesional.

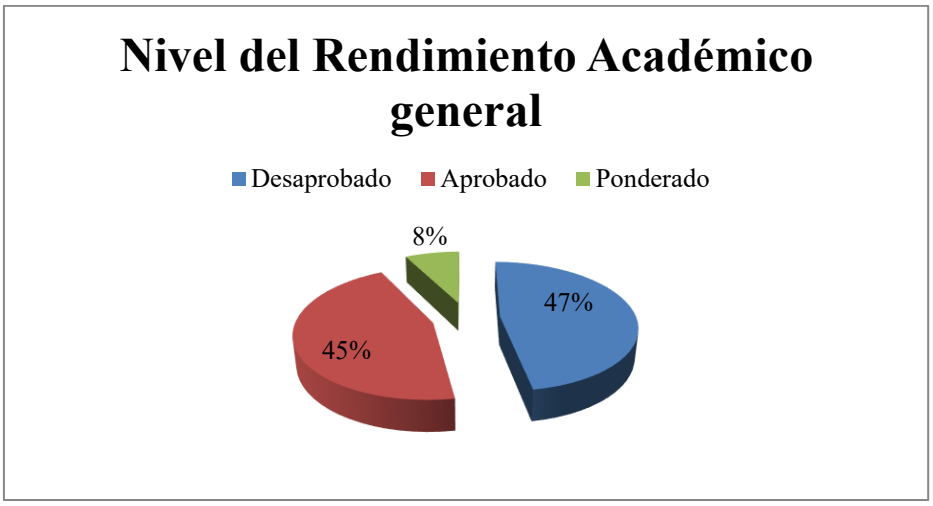
3.2.1.2. Nivel del Rendimiento Académico general

Cuadro N° 14

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Desaprobado	**180**	**47.28**	**47.28**	**47.28**
Aprobado	**171**	45.12	**45.12**	92.4
Ponderado	**29**	7.6	**7.6**	100
Total	**380**	**100**	**100**	

Elaboración propia. 2012

Gráfico N° 03



Fuente: Encuesta Aplicada

Esta variable nos muestra el nivel del rendimiento académico en términos cuantitativos en general se tiene dos situaciones marcadamente latentes y evidentes. El porcentaje de aprobados llega a 45% y de desaprobados llega a 47%. Cabe indicar que la noción o concepto de aprobación es el promedio aritmético que se sitúa entre 11 y 20, y la desaprobación es el intervalo entre 00 y 10.

El éxito académico en este caso corresponde a la ponderación que es la aprobación superior que corresponde a las notas entre 14 y 20 que resulta baja en este caso de la Facultad de Ingeniería Civil llega a 8%, técnicamente puede señalarse que de cada 10 estudiantes uno está en esta condición.

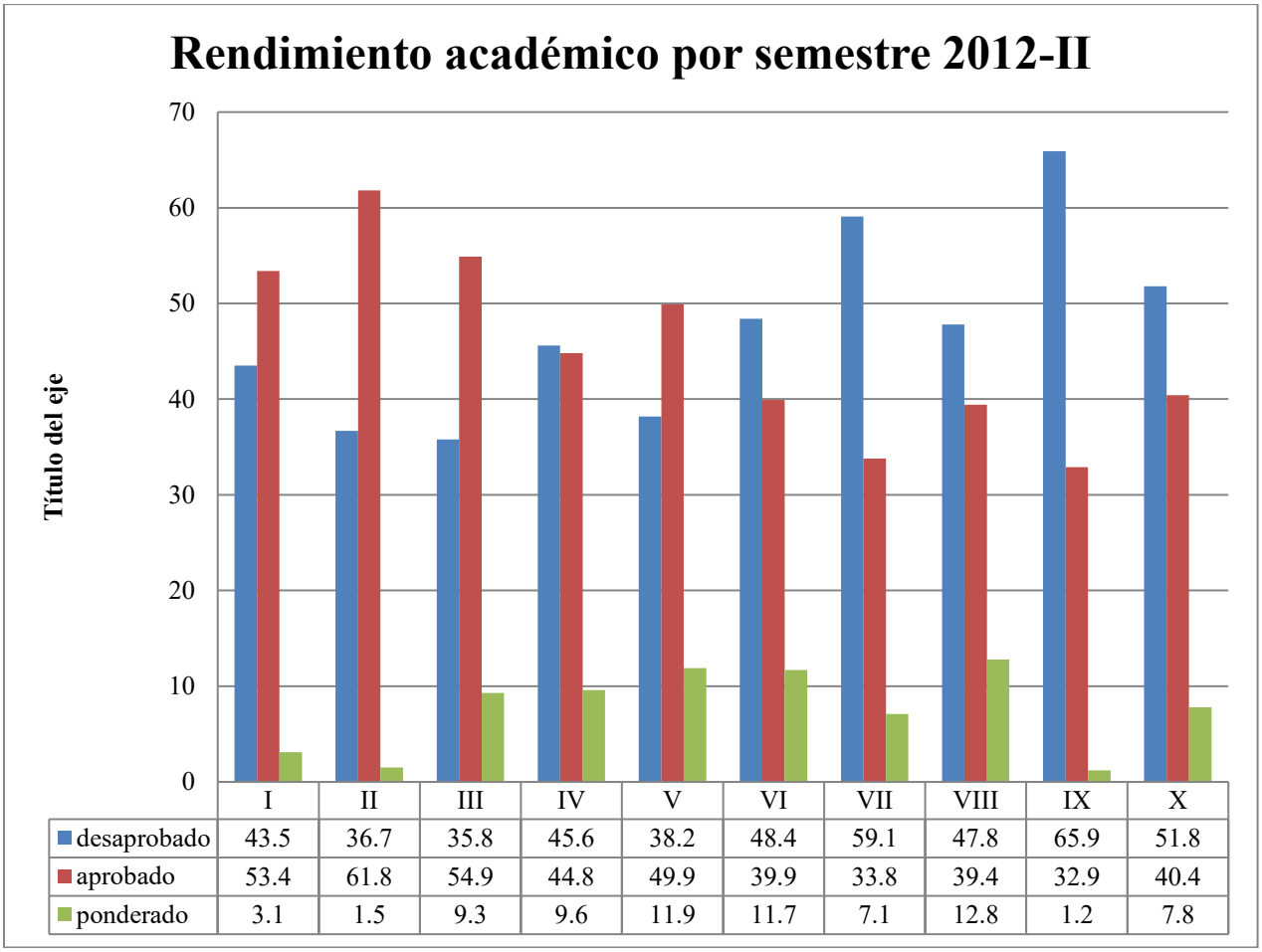
3.2.1.3. Nivel del Rendimiento Académico por semestres

Cuadro N° 15

Semestre	% Desaprobado	% Aprobado	% Ponderado
I	43.5	53.4	3.1
II	36.7	61.8	1.5
III	35.8	54.9	9.3

IV	45.6	44.8	9.6
V	38.2	49.9	11.9
VI	48.4	39.9	11.7
VII	59.1	33.8	7.1
VIII	47.8	39.4	12.8
IX	65.9	32.9	1.2
X	51.8	40.4	7.8
Porcentaje	**47.28**	**45.12**	**7.6**

Gráfico N° 04



Fuente: Encuesta Aplicada

Un análisis comparativo nos permite señalar que la tasa de aprobación tiene un mayor peso en los primeros ciclos (ver I al V) y a partir del VI ciclo se invierte la situación debido a la complejidad y la mayor exigencia especializada.

El nivel de ponderación tiene sus picos más altos en los ciclos V, VI y VIII, pero en general tiene poca representatividad, su nivel más bajo se encuentra en el ciclo IX llega a 1,2%.

3.2.2. Descripción de resultados de las dimensiones de la variable: estrategias de aprendizaje

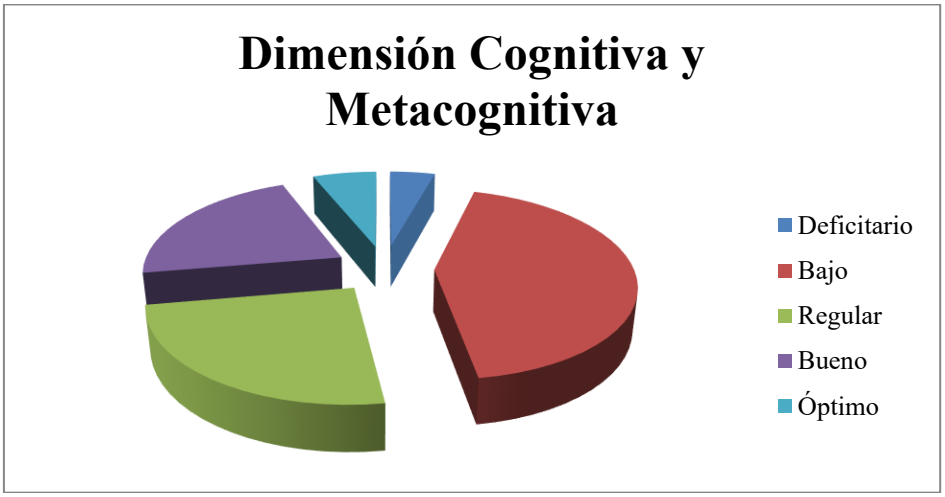
Dimensión Cognitiva y Metacognitiva

Cuadro N° 16

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficitario	16.34	4.3	4.3	4.3
Bajo	164.54	43.3	43.3	47.6
Regular	93.86	24.7	24.7	72.3
Bueno	82.08	21.6	21.6	93.9
Óptimo	23.18	6.1	6.1	100
Total	**380**	**100**	100	

Elaboración propia. 2012

Gráfico N° 05



Fuente: Encuesta Aplicada

Esta dimensión denominada estrategias cognitivas y metacognitivas es el conjunto de procedimientos cognitivos y metacognitivos que recuperan aspectos de planificación, concentración, repaso, elaboración, comprensión, retención, supervisión del aprendizaje, etc.,

cuya orientación es el aprendizaje significativo. Este aspecto es el que marca la actividad intelectual propiamente dicha, define el autocontrol intelectual y pone en actividad los procesos del pensamiento. En este caso se tiene que existe una brecha pronunciada, veamos por un lado se tiene que el nivel bajo llega a un 43% lo cual significa la existencia de problemas básicamente en el aprendizaje autónomo y el desarrollo del aprender a saber, por otro lado se tiene que a partir del nivel regular y bueno ambos llegan a 46% significando la existencia de una tendencia favorable para la actividad cognitiva y metacognitiva; estos dos porcentajes como se observa son los que predominan.

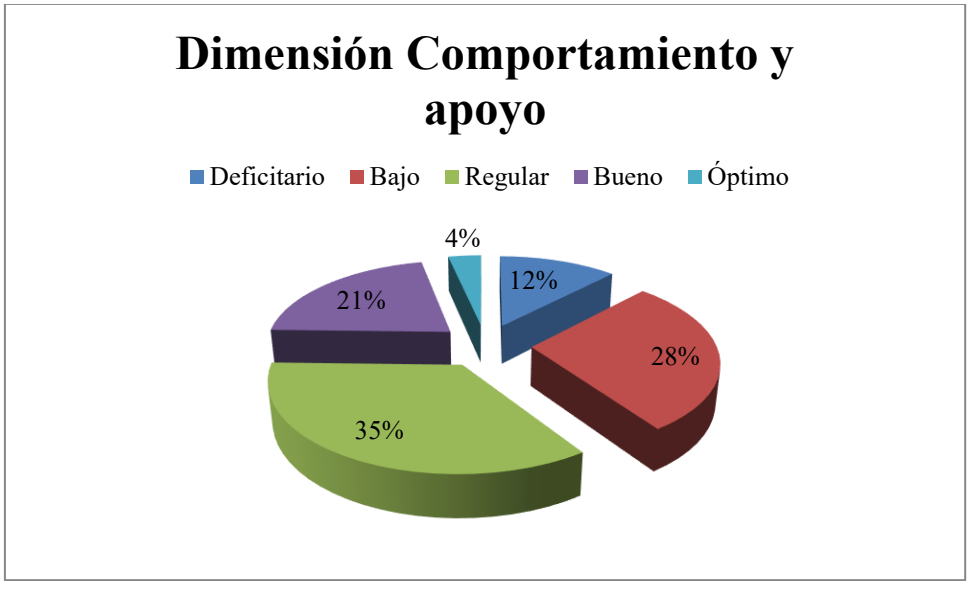
Dimensión Comportamiento y Apoyo

Cuadro N° 17

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficitario	46	12.2	12.2	12.2
Bajo	108	28.3	28.3	40.5
Regular	133	34.9	34.9	75.4
Bueno	81	21.2	21.2	96.6

Elaboración propia. 2012

Gráfico N° 06



Fuente: Encuesta Aplicada

Esta dimensión denominada comportamiento y apoyo, permite el desarrollo de aquel conjunto de procedimientos y disposiciones que permiten el desarrollo de conductas de estudio efectivo, organización del tiempo, control del esfuerzo, búsqueda de apoyos, etc., cuya orientación es el refuerzo y apoyo del aprendizaje. También se la denomina como el desarrollo de las condiciones objetivas y subjetivas que apoyan el cumplimiento de tareas. En este caso se tiene que el 35% desarrollan de manera regular este aspecto y la tendencia es hacia un nivel bajo que llega a un 28% dato que constituye una debilidad, seguido del nivel bueno que llega a un 21%. En general esta dimensión no se encuentra aún desarrollada, requiere de mayores refuerzos y actividades o estrategias institucionales.

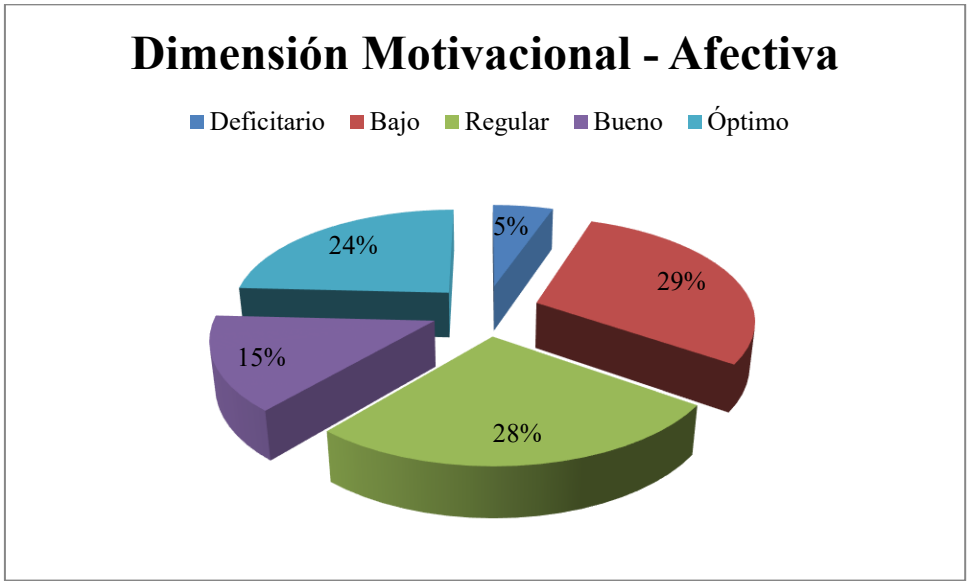
Dimensión Motivacional – Afectiva

Cuadro N° 18

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficitario	20	5.3	5.3	5.3
Bajo	112	29.4	29.4	34.7
Regular	101	26.5	26.5	61.2
Bueno	55	14.6	14.6	75.8
Óptimo	92	24.2	24.2	100
Total	**380**	**100**	100	

Elaboración propia. 2012

Gráfico N° 07



Fuente: Encuesta Aplicada

Esta dimensión denominada estrategias motivacionales y afectivas se refiere en el marco del aprendizaje como el conjunto de disposiciones, actitudes y procedimientos que permiten la orientación de logros académicos, son propias las actitudes de persistencia ante las tareas, la auto-eficacia, la auto-estima, el auto-control emocional, etc., cuya orientación es el aprendizaje significativo teniéndose en cuenta que el factor emocional desempeña un rol fundamental en el aprendizaje. En este sentido se tiene que gran parte de los resultados están agrupados en tres segmentos importantes; el nivel bajo llega a 29,4% es decir cerca de una tercera parte tiene n bajos niveles de desarrollo de la esfera motivacional y afectiva orientada al logro de satisfacciones y "placer por el estudio". Por otro lado, existe una tendencia por el desarrollo de este aspecto el cual llega a un 26,5% (regular) y finalmente para un 24,2% de estudiantes se encuentran en un nivel óptimo es decir la afectividad y las emociones están imbricadas con las actividades intelectuales vale decir se demuestra que existen experiencias de "placer por el estudio". En general si se observa la mayor concentración de frecuencias sobre el desarrollo de la afectividad por el estudio puede verificarse un mayor peso del nivel regular para adelante. Finalmente señalar que el nivel deficitario es casi inexistente y el nivel bueno tiene un 14, 6%.

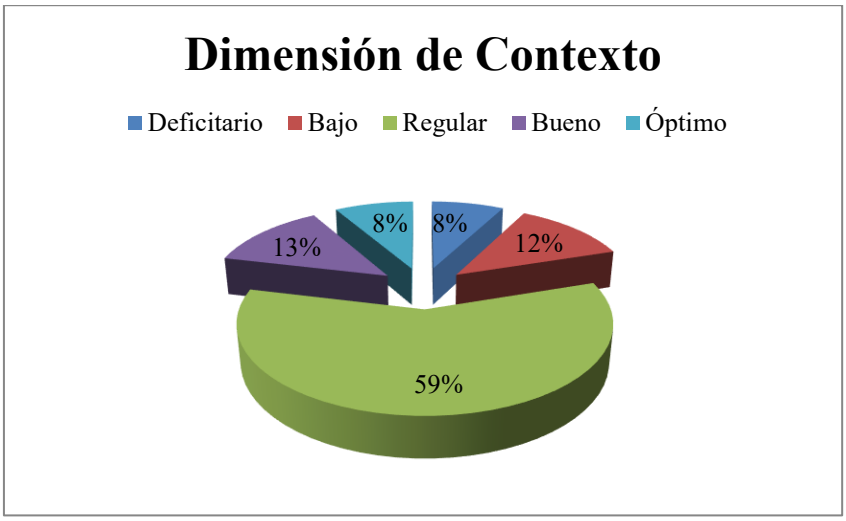
Dimensión de Contexto

Cuadro N° 19

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficitario	29	7.7	4.3	4.3
Bajo	47	12.3	36.2	40.4
Regular	223	58.7	44.7	85.1
Bueno	49	12.9	12.5	97.6
Óptimo	32	8.4	2.4	100
Total	380	**100**	**100**	

***Elaboración propia. 2012**

Gráfico N° 08



Fuente: Encuesta Aplicada

Esta dimensión denominada estrategias de contexto viene a ser el conjunto de actitudes y disposiciones que cuenta el estudiante y que le permite la interacción con compañeros y profesores, la generación del aprendizaje cooperativo, la participación en grupos y contexto de estudio, etc. son típicas de esta dimensión. Esta dimensión es otra de las formas que permite el desarrollo del aprendizaje. Hoy en día el aprendizaje cooperativo se constituye como un operador fundamental para enfrentar las demandas de la sociedad del conocimiento.

El desarrollo de esta dimensión en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil está concentrado en el nivel regular (58.7%) es decir cerca de dos tercios se encuentran en esta situación, y cuya tendencia, aunque tenue es hacia el nivel bueno y óptimo (21,5%) y casi en la misma proporción existe una tendencia hacia el nivel bajo y deficitario.

3.2.3. Descripción de resultados de las dimensiones de la variable autoconcepto

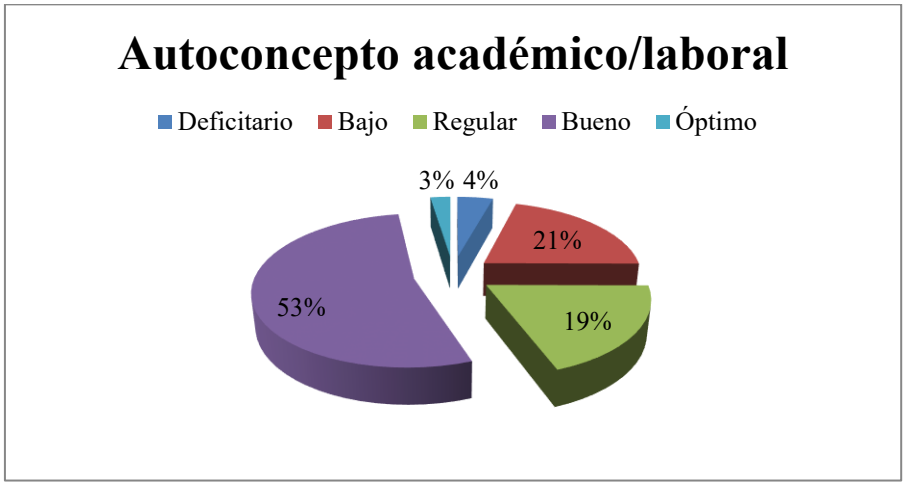
Nivel de desarrollo del autoconcepto académico/laboral

Cuadro N° 20

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficitario	16	4.3	4.3	4.3
Bajo	79	20.8	20.8	25.1
Regular	73	19.3	19.3	44.4
Bueno	202	53.2	53.2	97.6
Óptimo	9	2.4	2.4	100
Total	380	**100**	100	

***Elaboración propia. 2012**

GRÁFICO N° 09



Fuente: Encuesta Aplicada

El desarrollo del autoconcepto académico o identidad con la profesión elegida es otro de los aspectos centrales del autoconcepto. Es la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante y como trabajador. Es determinante de las metas que establece el individuo y de cómo las aborda. Para autorrealizarse la percepción de la profesión ha de ser próxima al autoconcepto. La satisfacción dependerá del grado en que la profesión ha permitido desarrollar el autoconcepto ideal. La carrera se elige considerando el autoconcepto y la imagen que se tiene de las profesiones, atribuyendo a la carrera elegida, características del propio autoconcepto. En este sentido el autoconcepto goza de una aceptación o identidad con la Carrera Profesional de Ingeniería Civil por parte de los estudiantes, así puede desprenderse si se observa los niveles bueno (53.2%) y regular (19,3%) dando lugar a un 73% (aproximadamente), teniendo en cuenta que en el ámbito cusqueño esta entidad profesional goza de prestigio y su acceso presenta competitividad. Aunque es importante mencionar que un 20,8% de estudiantes muestra una cierta disonancia respecto de su yo y la identidad con esta carrera profesional.

Nivel de desarrollo del autoconcepto emocional

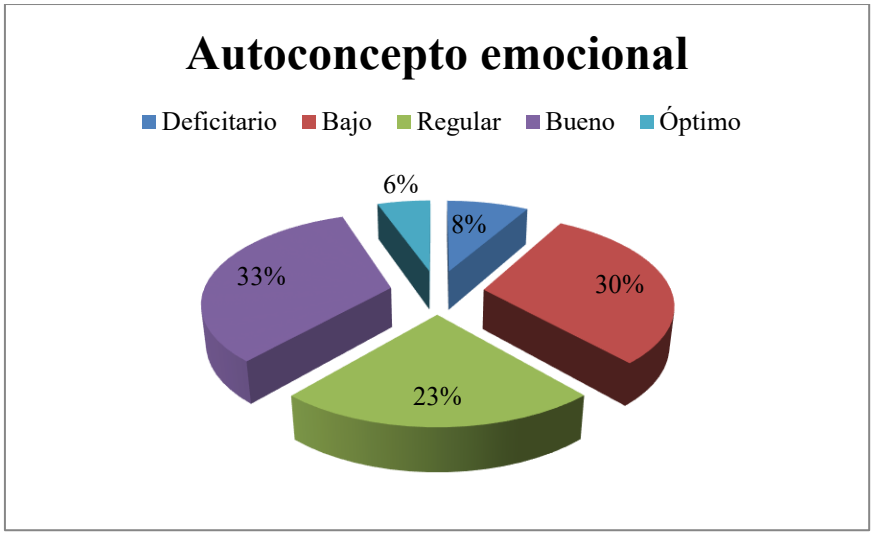
Cuadro N° 21

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficitario	32	8.3	8.3	8.3
Bajo	115	30.2	30.2	38.5

Regular	87	22.9	22.9	61.4
Bueno	126	33.2	33.2	94.6
Óptimo	21	5.4	5.4	100
Total	380	**100**	100	

***Elaboración propia. 2012**

Gráfico N° 10



Fuente: Encuesta Aplicada

Este aspecto denominado autoconcepto emocional está vinculado a la capacidad de la gestión de la emociones respecto de su control y puesta al servicio de la vida académica. En específico tiene que ver con la percepción del estado emocional del sujeto y de sus respuestas a situaciones específicas, al grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana; es decir si el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, si responde adecuadamente a los diferentes momentos de su vida cotidiana. En este caso puede constatarse que este desempeño está concentrado mayormente en sus dos tercios en el nivel bajo (30,2%) y bueno (33,2%) y seguido del nivel regular con un 22,9%. Estas son las mayores frecuencias de concentración, y en resumen se puede afirmar que este aspecto se encuentra en formación, y requiere una mayor atención académica.

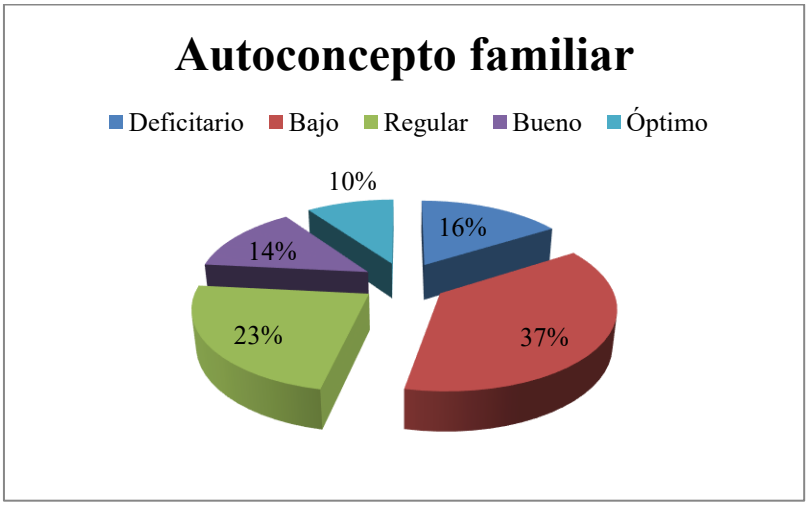
Nivel del Desarrollo del Autoconcepto Familiar

Cuadro N° 22

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficitario	61	16.1	16.1	16.1
Bajo	141	37.2	37.2	53.3
Regular	89	23.3	23.3	76.6
Bueno	52	13.6	13.6	90.2
Óptimo	37	9.8	9.8	100
Total	380	**100**	100	

***Elaboración propia. 2012**

Gráfico N° 11



Fuente: Encuesta Aplicada

Este aspecto denominado autoconcepto familiar está referido a la percepción que el sujeto tiene de su implicación, participación e integración en el medio familiar y más adelante permitirá conocer cómo está vinculada con otras variables y subvariables y qué peso correlativo tiene. Este aspecto en general tiene un débil desarrollo en los estudiantes de esta Carrera profesional, así se puede observar que a partir del nivel regular (23,3%) el peso de las frecuencias están más concentradas en los niveles deficitario (16,1%) y bajo (37,2%), esto indica que las experiencias traducidas en su autoconcepto familiar están deterioradas, esto debido a una diversidad de factores entre las que destaca la crisis familiar, y al hecho que gran parte de los estudiantes provienen de diferentes provincias y regiones del país y su vinculación directa con la familia es inexistente. Como se sabe la falta de apoyo de las familias influye en el desarrollo personal y académico.

Nivel del desarrollo del autoconcepto físico

Cuadro N° 23

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficitario	54	14.1	14.1	14.1
Bajo	119	31.2	31.2	45.3
Regular	108	28.3	28.3	73.6
Bueno	59	15.6	15.6	89.2
Óptimo	41	10.8	10.8	100
Total	380	**100**	100	

***Elaboración propia. 2012**

Este aspecto denominado autoconcepto físico es la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física, a cómo se percibe o se cuida físicamente. Los resultados muestran una alta dispersión en los diferentes niveles siendo el más pronunciado el nivel bajo (31.2%) y regular con un (28,3%), esto significaría una percepción negativa del yo físico que podría influir en los niveles de confianza consigo mismo y por lo tanto con el desempeño académico. Además, esto revela ciertas actitudes por ser diferente y estar en disonancia consigo mismo, lo cual es reflejo de un contexto que valora un determinado tipo o modelo físicos generalmente occidentalizado y algunos estudiantes buscan alcanzar ese ideal.

Profundizando el análisis puede percibirse que un 14,1% de estudiantes se perciben muy negativamente en torno a su yo físico (deficitario), ahora si agrupamos o sumamos los niveles deficitarios y bajo llegamos a un 45% (cerca de la mitad) que tienen muestras de descontento con su yo físico lo cual es alto, y se requiere niveles de formación en la autoestima.

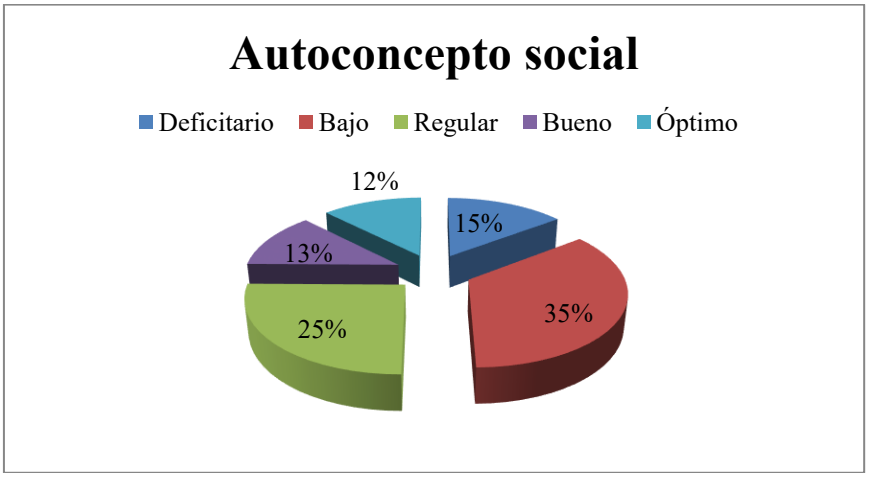
Nivel del desarrollo del autoconcepto social

Cuadro N° 24

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficitario	56	14.7	14.7	14.7
Bajo	134	35.2	35.2	49.9
Regular	96	25.3	25.3	75.2
Bueno	47	12.4	12.4	87.6
Óptimo	47	12.4	12.4	100
Total	380	**100**	100	

***Elaboración propia. 2012**

Gráfico N° 12



Fuente: Encuesta Aplicada

Este aspecto denominado autoconcepto social, es la percepción que el sujeto tiene de su desempeño en las relaciones sociales. Esta dimensión está definida por dos ejes: a) la red social del sujeto y su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla y b) las cualidades que considera importantes en las relaciones interpersonales. En los estudiantes de esta Carrera Profesional se puede observar en general procesos de formación débiles, ya que los niveles bajo (35,2%) y deficitario (14,7%) llegan alrededor de 50%, significando que la mitad de los estudiantes presentan problemas con las relaciones sociales y sobre todo con su desempeño. Por otro lado se tiene que un 24,8% (sumatoria de los niveles bueno y óptimo) se encuentran en u nivel aceptable, y cerca de un cuarto 25% están en un nivel regular. Como se conoce esta dimensión juega un rol importante en el ejercicio profesional y ciudadano.

3.2.4. Resultado de correlaciones generales

Cuadro N° 25

Variables		Autoconcepto general
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Pearson	**0.49(**)**
	Sig. (bilateral)	0.571
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

La correlación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto en general tiene un índice de correlación positiva media (0,49%), esto significa que existen influencias recíprocas directas, vale decir cuando se elevan el uso de las estrategias de aprendizaje también se eleva el autoconcepto, y viceversa cuando se afirma o consolida el autoconcepto ésta incide en el mejoramiento e intensificación cualitativa y cuantitativa en el uso de estrategias de aprendizaje. En términos pedagógicos tiene un valor este hallazgo ya que desarrollando actividades de desarrollo personal (autoconcepto) podemos potenciar y ampliar el aprovechamiento de las estrategias de aprendizaje incluso abarcando el uso de las TICs pero siempre a partir de la autoconfianza y la vinculación entre el yo personal (aprender a ser) y el hacer académico (aprender a hacer).

Cuadro N° 26

Variables		**Rendimiento académico**
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Pearson	**0.23(*)**
	Sig. (bilateral)	0.674
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

A diferencia de la correlación anterior en este caso puede observarse que existe una correlación positiva débil (0,23%) entre el uso de estrategias de aprendizaje y el nivel de rendimiento académico, esto significa que existen relaciones directas de influencia pero de manera débil. En teoría estas dos variables tienen una incidencia directa pero en este contexto la diferencia es considerable, y puede explicarse que el rendimiento académico es una consecuencia multifactorial o multicausal, su expresión es compleja, y no depende única y linealmente de las estrategias de aprendizaje, allí convergen desde cuestiones socioeconómicas (contexto social) hasta aspectos institucionales (contexto institucional). De igual forma el rendimiento académico tiene una débil influencia en el uso e intensificación de las estrategias de aprendizaje por las cuestiones arriba señaladas.

Este resultado puede generar muchas reflexiones en el plano pedagógico sobre todo en el nivel superior, específicamente en torno al rendimiento académico tema tratado tradicionalmente con un enfoque academicista y no holista, hoy en día a decir de Valle (1999) el rendimiento académico es un producto y causa a la vez, es decir es producto de la sociedad,

la institución y el sujeto, y el rendimiento académico es causa que repercute en las tres esferas referidas. Es un equívoco reduccionista concebirla solo en términos pedagogicistas y hasta pensarla en términos aritméticos.

Cuadro N° 27

Variables		Rendimiento académico
Autoconcepto general	Correlación de Pearson	**0.52(**)**
	Sig. (bilateral)	0.765
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Este resultado muestra y ratifica la relación directa y recíproca entre el desarrollo del autoconcepto y el rendimiento académico, vale decir a mayor desarrollo persona mayor incidencia en el rendimiento académico. Esta última variable como producto y su naturaleza multifactorial tendría un mayor peso el desarrollo del autoconcepto a diferencia del uso de las estrategias de aprendizaje que es de carácter más procedimental. Este resultado nos permite afirmar que la formación como persona (autoconcepto) tiene una mayor importancia si se trata de apostar por el mejoramiento del rendimiento académico.

Según la estructura de medidas de Pearson el índice entre estas dos variables es de 0, 52 significando una correlación positiva media cuya tendencia es en subida.

Gráfico N° 13

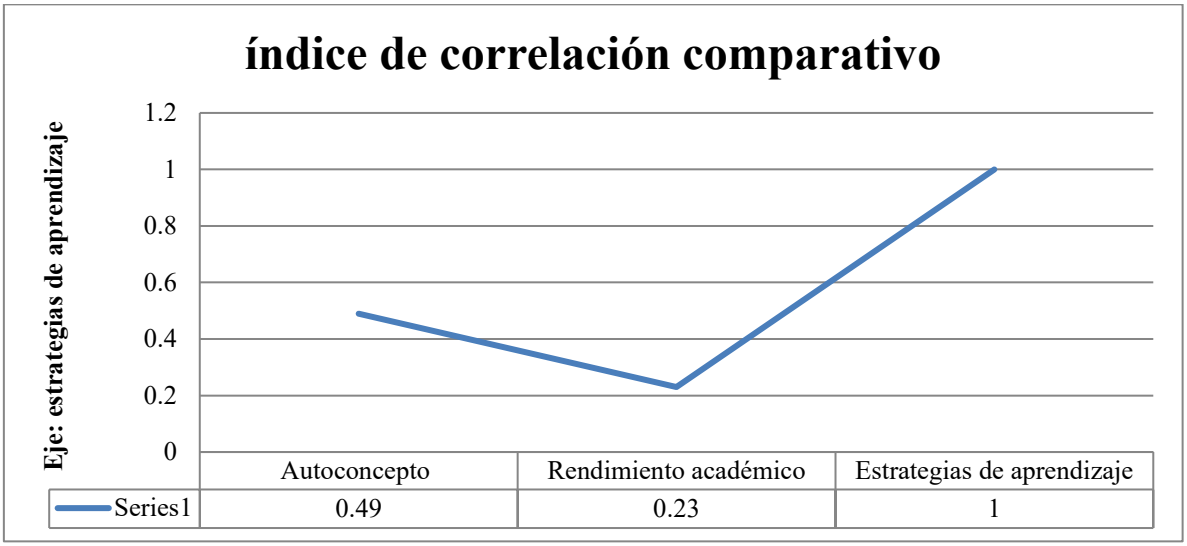
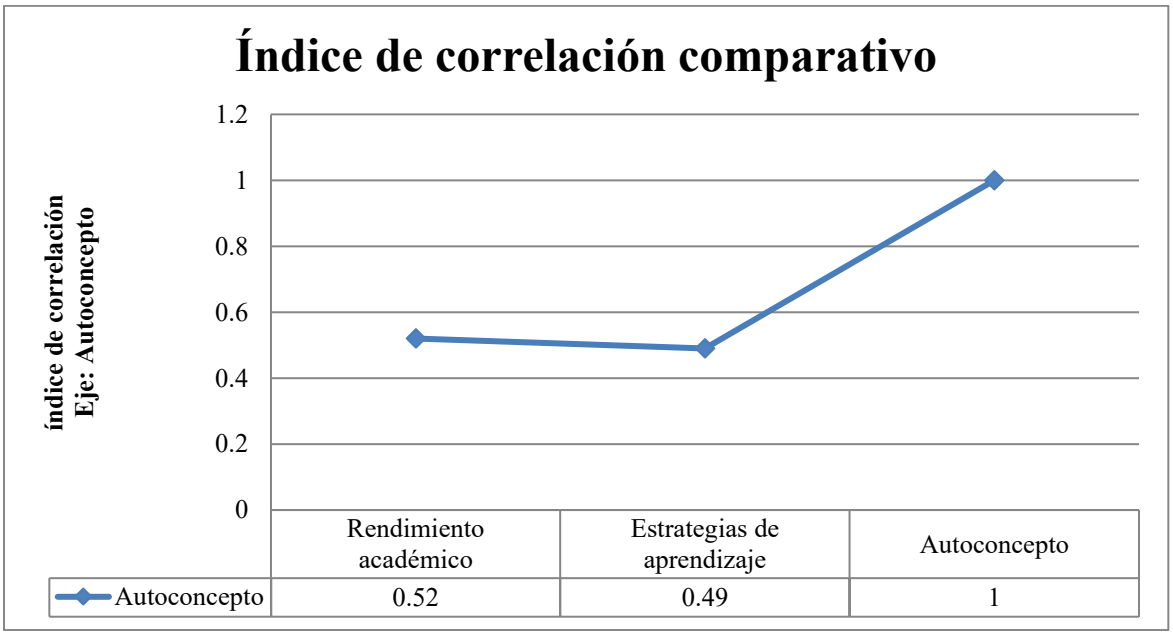


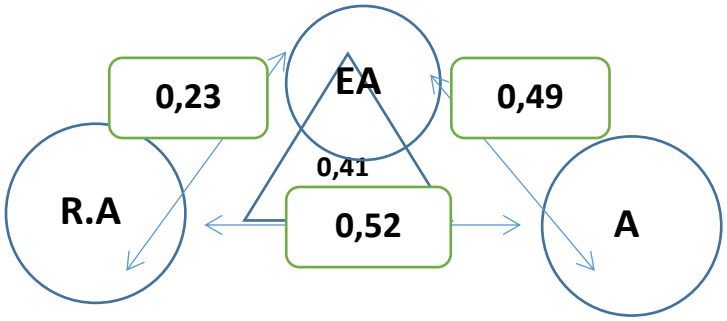
Gráfico N° 14



3.2.5. Resultado de correlación de las variables: estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico

- Estrategias de aprendizaje (EA)
- Autoconcepto (A)
- Rendimiento académico (RA)

Índice de correlación



El índice global de las intensidades de correlación (EA, RA=0,23); (EA, A=0,49); (RA,A=0,52) es: 0,41, esto significa que el promedio de correlación entre las tres variables (EA; R.A; A) tiene un grado de correlación cuya tendencia es a una media positiva. Esto quiere decir que estas tres variables mutuamente se influyen. La dimensión personal del autoconcepto ejerce un peso en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico y estas variables a su vez fortalecen los índices de afirmación del yo académico. Este resultado tiene compatibilidad con la teoría de la complejidad dado que una situación académica está vinculada con varios factores y permite tener una visión holística de la realidad académica. Este resultado a su vez contribuye a contar con los fundamentos para desarrollar políticas que permitan elevar el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes universitarios en esta Facultad que busca procesos de acreditación.

3.2.6. Resultados de correlación específicas

Cuadro N° 28

Bloque N° 01: Dimensión cognitiva y metacognitiva y dimensiones del autoconcepto

Variables y dimensiones		Dimensión cognitiva y metacognitiva	Aspecto académico-laboral del autoconcepto	Aspecto emocional del autoconcepto	Aspecto familiar del autoconcepto	Aspecto físico del autoconcepto	Aspecto social del autoconcepto
Dimensión cognitiva y metacognitiva	Correlación de Pearson	1	.48(**)	.139	.087	.018	.0517
	Sig. (bilateral)		0.667	0.076	0.17	0.01	0
	N	380	380	380	380	380	380
Aspecto académico-laboral del autoconcepto	Correlación de Pearson	.48(**)	**1**	**.013**	**.0101**	**.0271**	**O.771**
	Sig. (bilateral)	0.667		0,014	0.25	0.03	0.07
	N	380	380	380	380	380	380
Aspecto emocional del autoconcepto	Correlación de Pearson	.139	.013	**1**	**.701**	**.317**	**.631**
	Sig. (bilateral)	0.076	0,014		0.01	0.02	0.19
	N	380	380	380	380	380	380
Aspecto familiar del autoconcepto	Correlación de Pearson	0.087	.0101	.701	**1**	**.007**	**.319**
	Sig. (bilateral)	0.17	0.25	0.01		0.21	0.071
	N	380	380	380	380	380	380
Aspecto físico del autoconcepto	Correlación de Pearson	0.018	.0271	.317	.007	**1**	**.703**
	Sig. (bilateral)	0.01	0.03	0.02	0.21		0.114
	N	380	380	380	380	380	380
Aspecto social del autoconcepto	Correlación de Pearson	.0517	O.771	.631	.319	.703	**1**
	Sig. (bilateral)	0	0.07	0.19	0.071	0.114	
	N	380	380	380	380	380	380

Correlación entre Dimensión Cognitiva y Metacognitiva y aspecto académico-laboral del autoconcepto

Cuadro N° 29

Variables y dimensiones		Aspecto académico-laboral del autoconcepto
Dimensión cognitiva y metacognitiva	Correlación de Pearson	**0.48(**)**
	Sig. (bilateral)	0.667
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

La naturaleza de estas dos dimensiones, que corresponden a las variables de las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto, es de carácter intelectual por lo mismo tienen una incidencia recíproca directa, así puede verificarse en el resultado 0,48 cuyo índice es de una correlación positiva media. En efecto las funciones cognitivas y metacognitivas forman parte del yo académico que se traducen en el autoconcepto académico. En términos psicopedagógicos puede afirmarse cuando se desarrollan el yo académico se eleva las funciones cognitivas y metacognitivas, y viceversa, y se enfatiza sobre todo el aspecto de la metacognición que en el fondo es la reflexión sobre el autoconcepto del pensar y hacer académico. Este resultado también reafirma aquel hallazgo sobre la incidencia entre el yo y el hacer, y el hacer académico que fortalece el yo.

Correlación entre Dimensión Cognitiva y Metacognitiva y aspecto emocional del autoconcepto

Cuadro N° 30

Variables y dimensiones		Aspecto emocional del autoconcepto
Dimensión Cognitiva y Metacognitiva	Correlación de Pearson	**.139**
	Sig. (bilateral)	0.076
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Las emociones, en este caso, influyen débilmente en la dimensión cognitiva y metacognitiva y viceversa. El índice de correlación es positiva muy débil (0,139). Las cogniciones pertenecen al mundo de las abstracciones y la vida intelectual y las emociones constituyen las motivaciones pero no en sí la actividad elucubrativa. En este sentido ambos aspectos tienen incidencia directa pero muy débil, esto no significa que se anulen, sino que se corresponden o complementan dada su naturaleza.

Algunos autores señalan que estas dos dimensiones se excluyen pero investigadores como Barry, y Goleman (2004) señalan que ambas se requieren y constituyen un binomio para la generación de aprendizajes. Las emociones como tal pierden su sentido, cobran sentido cuando están situadas en este caso orientadas a la vida cognitiva, y la actividad cognitiva requiere de emociones y motivaciones para su activación "su razón de ser" la cognición es a la luz, y la emoción es como el combustible" diría Santo Tomás de Aquino, refiriéndose a la controversia entre razón y emoción.

El aprendizaje que puede extraerse para el contexto de la Carrera Profesional de Ingeniería Civil es la formación de las emociones (inteligencia emocional) pero orientadas a la activación y fortalecimiento de la vida profesional y académica. Las emociones deben ser educadas y no reprimidas. Las emociones pueden ser un extraordinario vehículo para promover la investigación y las innovaciones profesionales, en este caso hemos encontrado una correlación no disímil, pero si complementaria que puede reforzarse con múltiples actividades académicas que promuevan y generen aprendizajes significativos y con una educación en las emociones para la creatividad y la transformación.

Correlación entre Dimensión Cognitiva y Metacognitiva y aspecto familiar del autoconcepto

Cuadro N° 31

Variables y dimensiones		**Aspecto familiar del autoconcepto**
Dimensión cognitiva y metacognitiva	Correlación de Pearson	**0.087**
	Sig. (bilateral)	0.17

	N	380

***Elaboración propia. 2012**

La correlación entre estas dos dimensiones revela una existe una incidencia muy débil, pero se aclara que no es negativa (0.087). Este índice significa que la situación y percepción familiar, en el contexto de los estudiantes de Ingeniería Civil, tiene un impacto positivo muy débil en la vida cognitiva y viceversa, y puede explicarse a factores sociales debido a la escasa experiencia de vida en familia ya que los estudiantes en su mayoría son migrantes provienen de diferentes partes de la región y ámbito nacional. La experiencia familiar es un tema social que merece ser tratada en otras instancias y sobre todo estudiadas con metodologías cualitativas.

Correlación entre Dimensión Cognitiva y Metacognitiva y aspecto físico del autoconcepto

Cuadro N° 32

Variables y dimensiones		aspecto físico del autoconcepto
Dimensión Cognitiva y Metacognitiva	Correlación de Pearson	**0.018**
	Sig. (bilateral)	0.01
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Estas dos dimensiones tienen una influencia débil (0.018) en el contexto de los estudiantes de esta carrera profesional. Aunque es importante resaltar según la tradición teórica existiría una relación fuerte entre la confianza y amor por el yo físico y las actividades intelectuales en este caso la relación es débil, es más se explica que la relación cognición no influye significativamente en la afirmación y valoración física. Desde los parámetros de la teoría de la complejidad la valoración del yo físico tiene una relación directa con la vida intelectual, es decir, a mayores niveles abstracción el sujeto afirma su identidad física y no es presa de discriminación racial. La afirmación del yo físico demanda de capacidades cognitivas básicas. Un sujeto afirmado es aquel que tiene claridad conceptual sobre el valor de sí mismo y asume su defensa con argumentación y coherencia. En este caso este índice de correlación entre estas dos dimensiones es bajo, y es necesario desarrollar aspectos vinculados al yo físico

como parte de la formación integral.

Correlación entre Dimensión Cognitiva y Metacognitiva y aspecto social del autoconcepto

Cuadro N° 33

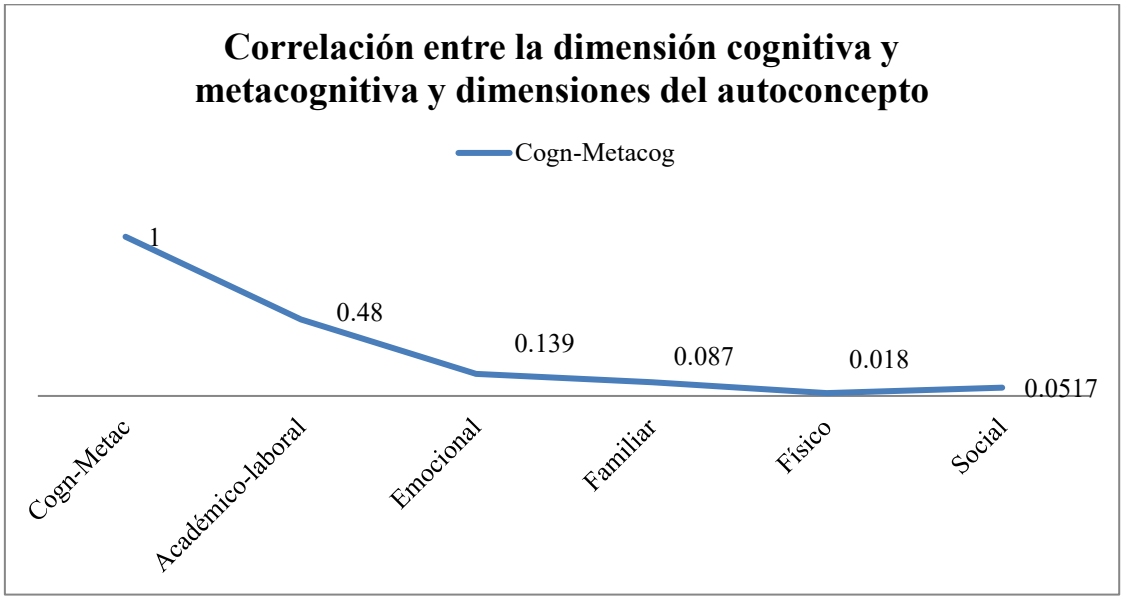
Variables y dimensiones		**aspecto social del autoconcepto**
Dimensión Cognitiva y Metacognitiva	Correlación de Pearson	**.0517**
	Sig. (bilateral)	0
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Por último, se tiene la correlación entre la dimensión cognitiva y metacognitiva y el autoconcepto social, el índice es bajo (0,05) y corresponde a una correlación positiva muy débil, ambas dimensiones se influyen pero no se determinan, y su relación es inversa. Este resultado a la luz de los planteamientos de la teoría de las inteligencias múltiples resulta entendible ya que las habilidades del yo social no necesariamente demandan de altos niveles de cognición metacognición. En este caso en los estudiantes de esta carrera los niveles de influencia son bajos.

Gráfico comparativo de correlación entre la dimensión cognitiva y las dimensiones del autoconcepto.

Gráfico N° 15



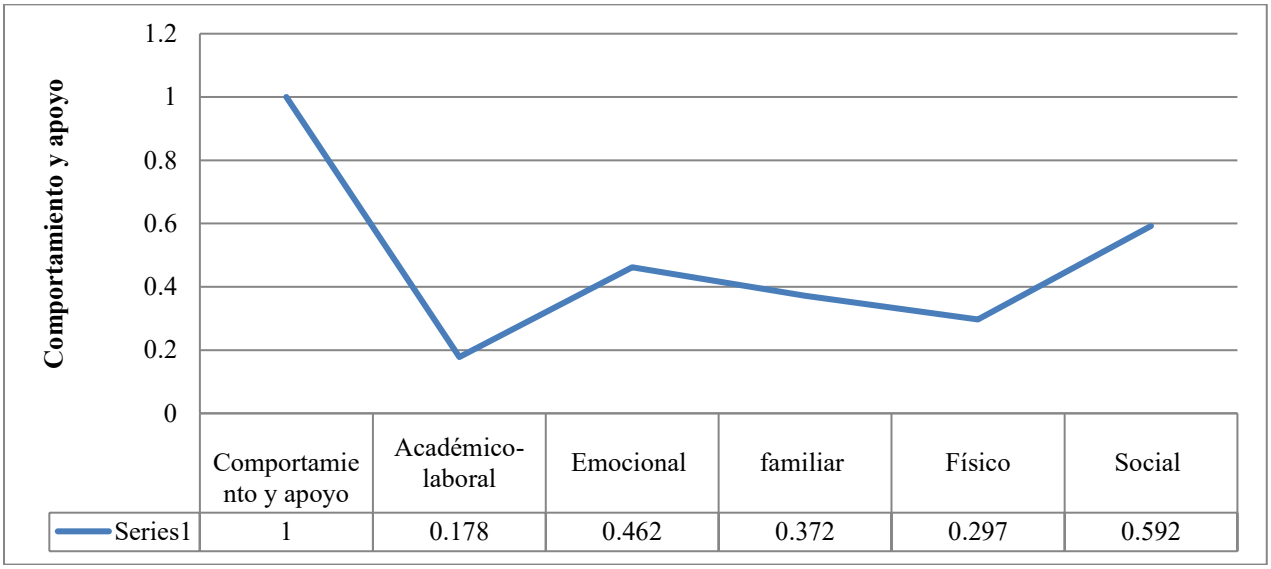
En síntesis, la cognición y metacognición tiene una mayor correlación con el aspecto académico-laboral del autoconcepto y su punto más bajo o débil de correlación es con el componente social del autoconcepto.

Cuadro N° 34

Bloque N° 02. Dimensión comportamiento y apoyo y aspectos del autoconcepto

Variables y dimensiones		Dimensión comportamiento y apoyo	Aspecto académico-laboral del autoconcepto	Aspecto emocional del autoconcepto	Aspecto familiar del autoconcepto	Aspecto físico del autoconcepto	Aspecto social del autoconcepto
Dimensión comportamiento y apoyo	Correlación de pearson	1	.178	.462	.372	.297	.592
	Sig. (bilateral)		0.104	0.389	0.231	0.109	0.205
	N	380	380	380	380	380	380

Gráfico N° 16



Cuadro N° 35

Variables y dimensiones		Aspecto académico-laboral del autoconcepto
Dimensión Comportamiento y apoyo	Correlación de Pearson	.178
	Sig. (bilateral)	0.104
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

La dimensión comportamiento y apoyo es aquel conjunto de procedimientos y disposiciones que permiten el desarrollo de conductas de estudio efectivo, organización del tiempo, control del esfuerzo, búsqueda de apoyos, etc., cuya orientación es el refuerzo y apoyo del aprendizaje, su naturaleza es de carácter instrumental en este caso tiene una correlación positiva débil con el autoconcepto académico que según los demás resultados tiene una alta correlación con la dimensión cognitiva. En efecto los aspectos instrumentales tienen un impacto relativo con el autoconcepto académico y viceversa.

El índice de correlación es 0,178, lo que significa que existen relaciones directas a nivel de influencia, pero no de determinación.

Cuadro N° 36

Variables y dimensiones		Aspecto emocional del autoconcepto
Dimensión Comportamiento y apoyo	Correlación de Pearson	.462
	Sig. (bilateral)	0.389
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

La dimensión de comportamiento y apoyo y la dimensión emocional del autoconcepto tiene un índice de correlación significativo 0,46 (correlación positiva media), ello significa que existe una relación directa considerable y podemos decir cuando las actividades procedimentales se elevan requieren de mayor elementos emocionales, en otros términos el hacer propio de la dimensión de apoyo influye significativamente en el yo emocional, y viceversa, el yo emocional refuerza las actitudes para el hacer intelectual de tipo procedimental, vale decir, los procedimientos correlacionan con la motivación en el contexto y vida académica de los estudiantes de Ingeniería Civil.

Cuadro N° 37

Variables y dimensiones		Aspecto familiar del autoconcepto
Dimensión Comportamiento y apoyo	Correlación de Pearson	.372
	Sig. (bilateral)	0.231
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

De igual forma a la anterior correlación, aunque con una ligera disminución existe una relación recíproca media entre el comportamiento y apoyo y el autoconcepto familiar. Parece ser que la dimensión de la familia está vinculada con el despliegue de emociones y filiaciones

y éste correlaciona con el que hacer procedimental propio del comportamiento y apoyo. El índice correlativo es 0, 372, y su tendencia es hacia la correlación positiva media. Según Goleman (2001) las actividades procedimentales en el fondo son producto de la motivación (emoción) este podría ser un factor para explicar el resultado de este índice en los estudiantes de esta entidad universitaria.

Cuadro N° 38

Variables y dimensiones		**Aspecto físico del autoconcepto**
Dimensión Comportamiento y apoyo	Correlación de Pearson	.297
	Sig. (bilateral)	0.109
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Otra correlación que está vinculada con el hacer procedimental es el yo físico que tiene un índice de 0, 297 y por aproximación llega a un 0,30, esto significa que ambas dimensiones tienen una correlación positiva con tendencia a la media. Esto puede explicarse por las vinculaciones entre las actividades procedimentales y la valoración sobre lo que se hace a partir como se conciben cada sujeto en torno a ser físico. Indagando sobre la literatura y los antecedentes que nos permitan dar elementos entre el yo físico y el saber hacer no se tienen registros empíricos ni teóricos. Pero a manera de hipótesis y con cargo a profundizar en posteriores investigaciones puede señalarse que existiría una relación recíproca entre la valoración física y el desempeño procedimental: organización del tiempo, higiene, uso de apoyos etc.

Cuadro N° 39

Variables y dimensiones		**Aspecto social del autoconcepto**
Dimensión Comportamiento y apoyo	Correlación de Pearson	.592
	Sig. (bilateral)	0.205
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Finalmente tenemos a la Dimensión Comportamiento y apoyo y el autoconcepto social, y a decir de diferentes estudios dan cuenta que existen relaciones directas entre ambas direcciones (Hooyney y Perkins 2009). En este caso identificado la correlación es significativa 0,592 aprox, 0,60, cuyo significado es una correlación positiva media sostenible con tendencia a una fuerte, esto nos permite señalar que el hacer procedimental tiene fuertes implicancias e impactos en la autopercepción social. El hacer con éxito correlaciona con el grado de confianza social y las habilidades sociales que son fruto de la asertividad consigo mismo.

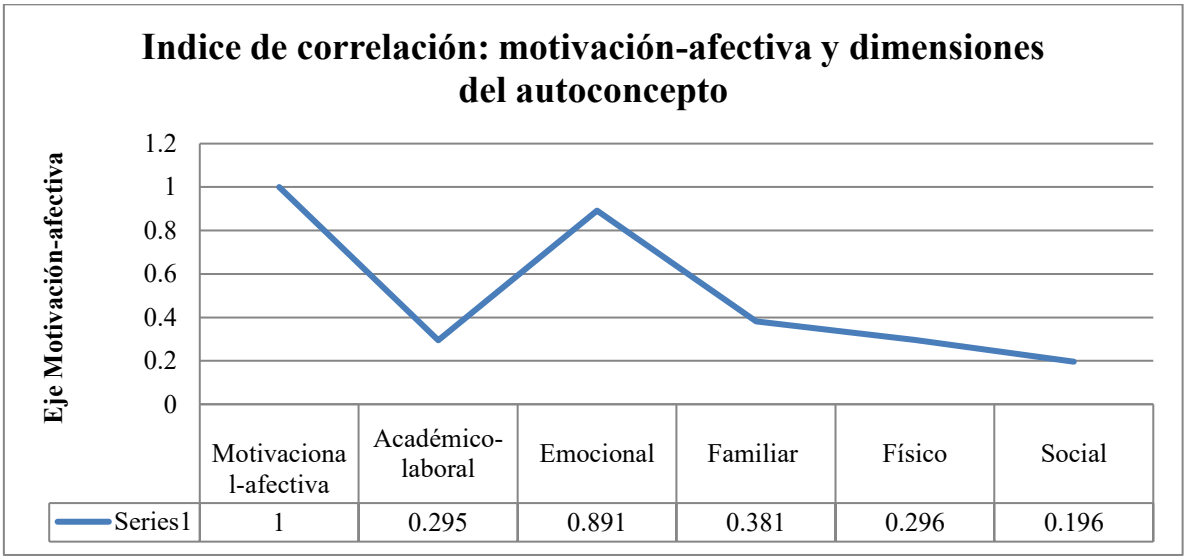
En los estudiantes de Ingeniería Civil este resultado constituye una fortaleza a ser tomada en cuenta para ampliar su formación. La búsqueda de apoyos, la organización del tiempo, espacio, etc. demandan actitudes sociales.

Cuadro N° 40

Bloque N°03: Dimensión motivacional- afectiva y aspectos del autoconcepto

Variables y dimensiones		Dimensión motivacional -afectiva	Aspecto académico-laboral del autoconcepto	Aspecto emocional del autoconcepto	Aspecto familiar del autoconcepto	Aspecto físico del autoconcepto	Aspecto social del autoconcepto
Dimensión motivacional-afectiva	Correlación de pearson	1	.295	.891	.381	.296	.196
	Sig. (bilateral)		0.107	0.001	0.210	0.310	0.167
	N	380	380	380	380	380	380

Gráfico N° 17



Cuadro N° 41

Variables y dimensiones		Aspecto académico-laboral del autoconcepto
Dimensión motivacional-afectiva	Correlación de Pearson	.295
	Sig. (bilateral)	0.107
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

El resultado de estas dos dimensiones alcanza un índice de 0,295 cuya aproximación es 0,30, lo cual significa que existe una correlación positiva con tendencia a la media, en efecto la motivación como tal ejerce un impacto sostenido en el autoconcepto académico y esta a su vez impacta o se relaciona directamente con la motivación, ambas si logran afianzarse pueden generar mayores niveles de desarrollo personal y profesional. En este caso es una fortaleza este dato, aunque se encuentre en formación puede ser un referente estratégico por apostar por el desarrollo y despliegue en la formación personal vinculada a las competencias profesionales.

Cuadro N° 42

Variables y dimensiones		Aspecto emocional del autoconcepto
	Correlación de Pearson	.891

Dimensión motivacional-afectiva	Sig. (bilateral)	0.001
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Estas dos dimensiones presentan una correlación alta (0,891) debido a la naturaleza propia que se caracteriza por la esfera emocional, ambas pertenecen a la vida subjetiva. En este caso este resultado evidencia la objetividad y la rigurosidad en el recojo y procesamiento de los datos. Además, es importante señalar que este índice puede constituir un punto-fortaleza para poder vincularla y activar con mayor fuerza las actividades de la innovación, creatividad e investigación tecnológica. Esto nos permite señalar que existiría ciertas condiciones subjetivas e intersubjetivas en los estudiantes que pueden ser explotadas para el desarrollo exitoso de la vida académica.

Cuadro N° 43

Variables y dimensiones		**Aspecto familiar del autoconcepto**
Dimensión motivacional-afectiva	Correlación de Pearson	.381
	Sig. (bilateral)	0.210
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

De igual forma estas dos dimensiones tienen una correlación positiva con tendencia a la media 0,381. Ambas están relacionadas por la esfera subjetiva y emotiva. En este caso están íntimamente vinculadas, aunque en términos aislados tienen un débil desarrollo. Este resultado permite nos permite señalar la necesidad de insistir en la formación como persona del futuro profesional en la Ingeniería Civil.

Cuadro N° 44

Variables y dimensiones		**Aspecto físico del autoconcepto**
	Correlación de Pearson	.296

Dimensión motivacional-afectiva	Sig. (bilateral)	0.310
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Este índice de correlación muestra que existe una relación recíproca entre la motivación afectiva y la percepción del yo físico, teniendo en cuenta que ambas pertenecen al ámbito de la emocionalidad y la valoración. En este caso el índice llega a 0,296 cuya aproximación es 0,30, significando una correlación positiva alta con tendencia a la media.

Cuadro N° 45

Variables y dimensiones		**Aspecto social del autoconcepto**
Dimensión motivacional-afectiva	Correlación de Pearson	.196
	Sig. (bilateral)	0.167
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

De igual modo estas dos dimensiones tienen un índice de 0,196 cuya tendencia es hacia una correlación positiva baja. Este resultado muestra que la motivación influye en el desarrollo del yo social y viceversa. Pero es importante señalar que ambas no se determinan sólo ocupan un porcentaje de influencia, y esto se explica porque la autopercepción social no depende únicamente de la motivación sino de otros factores como el conocimiento, la educación etc.

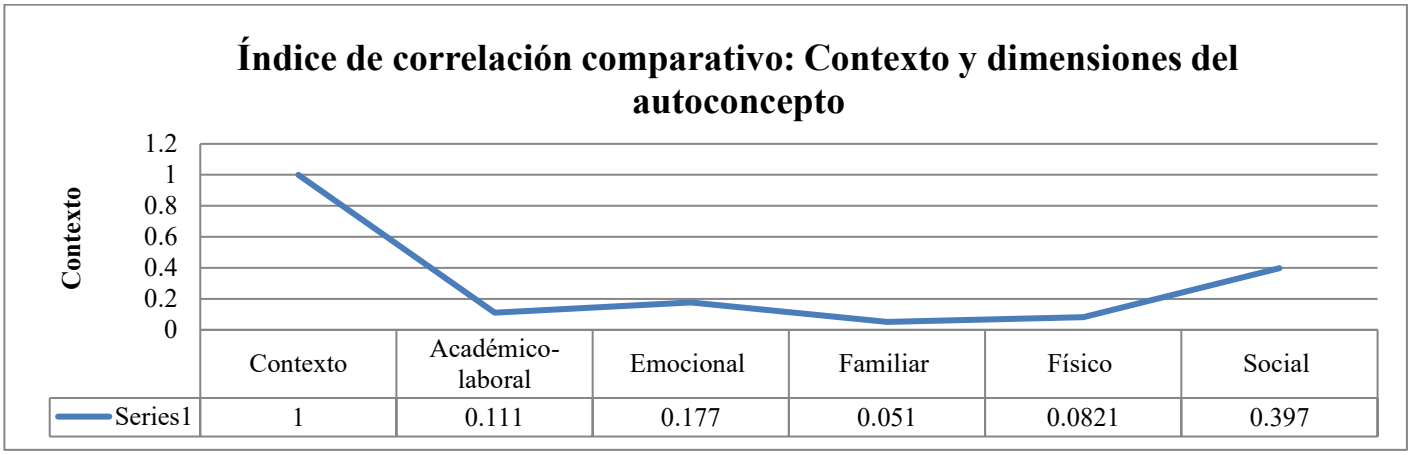
Cuadro N° 46

Bloque N° 04: Dimensión de contexto y dimensiones del autoconcepto

Variables y dimensiones		**Dimensión contexto**	**Aspecto académico-laboral del autoconcepto**	**Aspecto emocional del autoconcepto**	**Aspecto familiar del autoconcepto**	**Aspecto físico del autoconcepto**	**Aspecto social del autoconcepto**
Dimensión contexto	Correlación de pearson	1	.111	.177	.051	.0821	.397
	Sig. (bilateral)		0.023	0.071	0.084	0.150	0.018

	N	380	380	380	380	380	380

Gráfico N° 18



En términos comparativos la correlación del contexto tiene un mayor índice con la dimensión social del autoconcepto, y el punto más bajo de correlación es con la dimensión familiar del autoconcepto. Los detalles de estas correlaciones se explican a continuación.

Cuadro N° 47

Variables y dimensiones		**Aspecto académico-laboral del autoconcepto**
Dimensión de contexto	Correlación de Pearson	.111
	Sig. (bilateral)	0.023
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Esta dimensión tiene una puntuación correlacional de 0, 11 esto significa que el nivel de relación recíproca es positiva muy débil. Esto quiere decir que el yo académico es influido débilmente por el conjunto de actitudes y disposiciones que cuenta el estudiante y que le permite la interacción con compañeros y profesores, la generación del aprendizaje cooperativo, la participación en grupos y contexto de estudio, etc., además esta dimensión influye en la misma proporción.

Cuadro N° 48

Variables y dimensiones		Aspecto emocional del autoconcepto
Dimensión de contexto	Correlación de Pearson	.177
	Sig. (bilateral)	0.071
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Este índice 0,177 tiene una aproximación hacia el nivel 0,20, significando que ambas dimensiones se correlacionan positivamente, ello quiere decir que aspectos de la emoción influyen en las capacidades para la interacción con los otros, y de igual manera esta dimensión influye en el desarrollo de la emocionalidad.

Según las corrientes teóricas las capacidades de socialización o actuación en el contexto requieren de cierta inteligencia o disposición emocional, en este caso se puede reflejar en el índice arrojado.

Cuadro N° 49

Variables y dimensiones		Aspecto familiar del autoconcepto
Dimensión de contexto	Correlación de Pearson	.051
	Sig. (bilateral)	0.084
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Estas dimensiones tienen una incidencia recíproca muy baja 0,051 lo cual significa como se señaló en líneas arriba que la experiencia familia es reducida en los estudiantes en gran parte por su condición de migrantes o por el hecho que la desintegración familiar en zonas urbanas se viene ampliando ya sea por factores económicos y sociales. En este caso existe influencia leve pero no determinante, lo cual es irrelevante para los efectos de nuestro estudio.

Cuadro N° 50

Variables y dimensiones		Aspecto físico del autoconcepto
Dimensión de contexto	Correlación de Pearson	.0821
	Sig. (bilateral)	0.150
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

El índice de esta correlación de dimensiones de contexto y del yo físico refleja un nivel de 0,0821 lo cual significa una correlación positiva muy baja. La explicación de este resultado es que existe una influencia débil entre la valoración del yo físico con las capacidades para la interacción con los actores educativos, en otros términos no existe relación exclusiva ni determinante entre estas dimensiones, dicho de otro modo para el desempeño social del aprendizaje no depende con exclusividad altos niveles de valoración física del sujeto.

Cuadro N° 51

Variables y dimensiones		Aspecto social del autoconcepto
Dimensión de contexto	Correlación de Pearson	.397
	Sig. (bilateral)	0.018
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Estas dimensiones de contexto y autopercepción social tienen una correlación positiva con tendencia a la media sostenible. El índice de correlación es 0,397 ó 0,40. Este dato significa que la capacidad para la interacción o desempeño social depende con relativo peso respecto del autoconcepto social. En términos correlaciónales puede postularse a mayores niveles de percepción positiva del yo social influye en las habilidades sociales del estudiante de Ingeniería Civil, y como tal constituye una fortaleza que puede reforzarse con actividades programática de desarrollo de la dimensión personal y profesional.

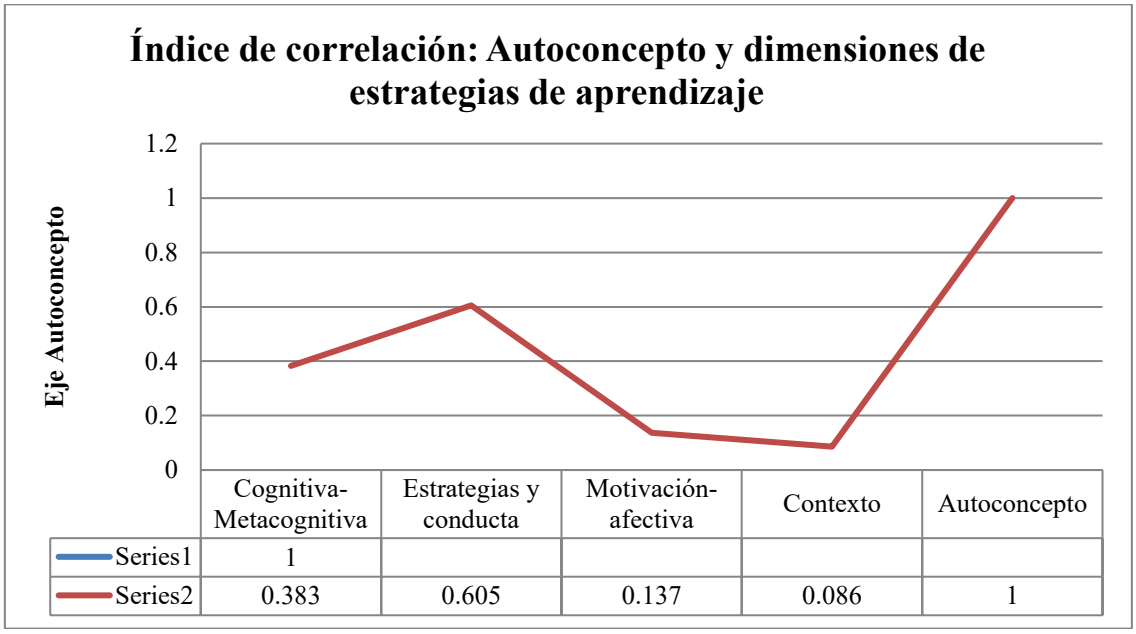
Cuadro N° 52

Bloque N° 05 Correlaciones entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto

Variables y dimensiones		Dimensión Cognitiva y Metacognitiva	Dimensión Estrategias y Conductas de Estudio	Dimensión Motivacional - Afectiva	Dimensión de Contexto	Autoconcepto
Dimensión Cognitiva y Metacognitiva	Correlación de Pearson	1	**0.31(**)**	**0.197**	**0.11**	**0.383**
	Sig. (bilateral)		0.471	0.133	0.17	0.642
	N	380	380	380	380	380
Dimensión Estrategias y Conductas de Estudio	Correlación de Pearson	0.31	**1**	**0.293**	**.617(**)**	**0.605(**)**
	Sig. (bilateral)	0.471		0	0	0.209
	N	380	380	380	380	380
Dimensión Motivacional - Afectiva	Correlación de Pearson	0.197	**.293(**)**	**1**	**0.24**	**0.137**
	Sig. (bilateral)	0.133	0.013		0	0.101
	N	380	380	380	380	380
Dimensión de Contexto	Correlación de Pearson	0.11	**.617(**)**	**0.241**	**1**	**0.086**
	Sig. (bilateral)	0.17	0	0		0.096
	N	380	380	380	380	380
Autoconcepto	Correlación de Pearson	**0.383**	**0.605(**)**	0.137	**0.086**	**1**
	Sig. (bilateral)	0.722	0.209	0.101	0.096	
	N	380	380	380	380	380

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

Gráfico N° 19



El punto más alto de correlación entre el autoconcepto y las diversas dimensiones de las estrategias de aprendizaje corresponde a las estrategias de conducta y el punto más bajo es con la dimensión del contexto. Ahora veamos en detalle que significa cada una de estas correlaciones.

Cuadro N° 53

Variables y dimensiones		**Dimensión Cognitiva y Metacognitiva**
Autoconcepto	Correlación de Pearson	**0.383**
	Sig. (bilateral)	0.722
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

La correlación entre el autoconcepto y la dimensión cognitiva y metacognitiva tiene un peso correlativo de 0,383 (correlación positiva con tendencia a la media sostenible. Esto significa que la afirmación o desarrollo personal tiene un impacto medio, y viceversa. La actividad cognitiva y metacognitiva se desarrolla y fortalece cuando el autoconcepto se afirma. Pero es importante señalar ambas dimensiones dependen de otras variables o factores en el cual estas que describimos tienen una significancia en una escala de 0 a 10 de 4. Es decir cerca de la mitad tienen relación recíproca.

En consecuencia, se puede decir que a mayor desarrollo de la actividad cognitiva y metacognitiva también mejora el desarrollo del yo en general.

Cuadro N° 54

Variables y dimensiones		Dimensión Estrategias y Conductas de Estudio
AUTOCONCEPTO	Correlación de Pearson	**0.605(**)**
	Sig. (bilateral)	0.209
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

Esta correlación es el que tiene una mayor relación directa positiva su índice alcanza a 0,605 significando una correlación positiva con tendencia a la considerable. Esta importante relación recíproca puede explicarse a partir de la seguridad y la valoración del yo, y ésta influye en el desarrollo de aquellas habilidades relacionadas con el dominio de las estrategias, técnicas, métodos y medios de estudio. Y específicamente parecer ser que la seguridad en sí mismo es la que incide con mayor fuerza en el desarrollo de estas habilidades.

En consecuencia, se puede señalar que cuando desarrollamos el desarrollo personal, ésta puede impactas positivamente en el mejoramiento y desarrollo de las destrezas intelectuales.

Cuadro N° 55

Variables y dimensiones		Dimensión Motivacional - Afectiva
AUTOCONCEPTO	Correlación de Pearson	0.137
	Sig. (bilateral)	0.101
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

A diferencia de las otras correlaciones el autoconcepto tiene una correlación positiva muy débil respecto de la dimensión motivacional y afectiva. El índice correlativo es 0,137. Esto significa que ambas dimensiones se influyen, pero no tienen un peso determinante, sólo llegan

a la influencia débil recíproca.

Cuadro N° 56

Variables y dimensiones		Dimensión de Contexto
Autoconcepto	Correlación de Pearson	**0.086**
	Sig. (bilateral)	0.096
	N	380

***Elaboración propia. 2012**

De igual forma el autoconcepto tiene una correlación muy débil con la dimensión del contexto. El índice alcanza a un 0,086 significando que no necesariamente existe una relación directa entre estas dos dimensiones.

En consecuencia se puede señalar que el desarrollo del autoconcepto influye débilmente en aquellas actitudes y disposiciones que permiten la interacción con los actores sociales e institucionales y de igual manera las habilidades sociales influyen débilmente en la afirmación del yo (autoconcepto).

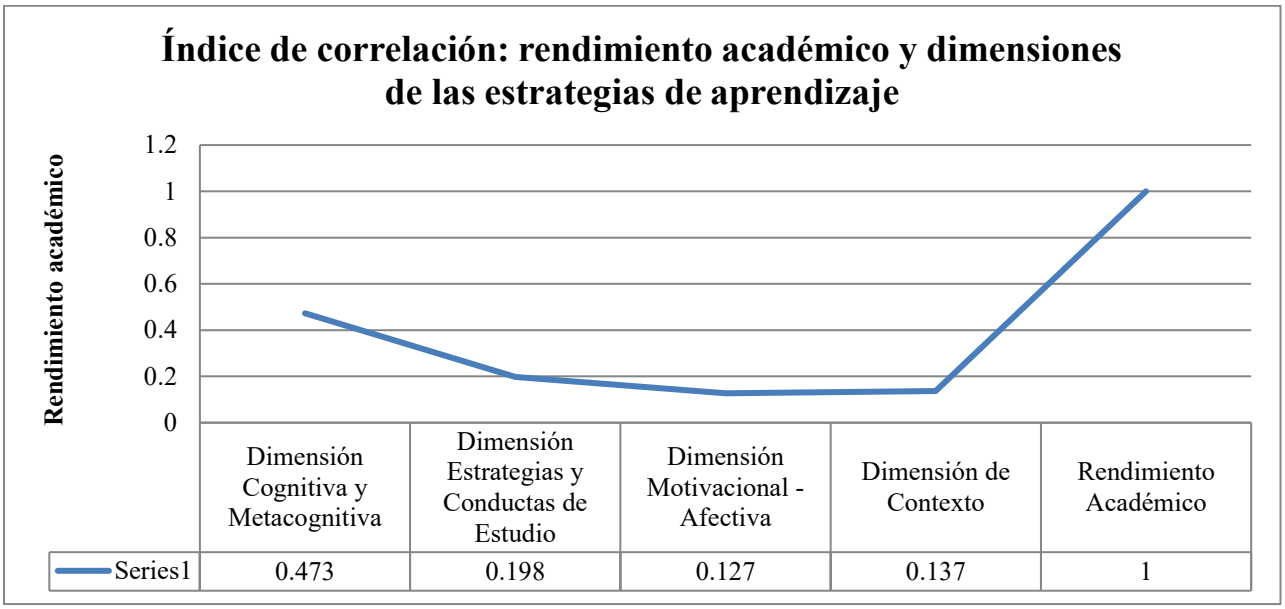
Cuadro N° 57

Bloque N° 06: Correlaciones entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico

Variables y dimensiones		Dimensión Cognitiva y Metacognitiva	Dimensión Estrategias y Conductas de Estudio	Dimensión Motivacional - Afectiva	Dimensión de Contexto	Rendimiento Académico
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	**0.473**	**0.198**	**0.127**	**0.137**	**1**
	Sig. (bilateral)	0.180	0.109	0.618	0.087	
	N	380	380	380	380	380

****La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

Gráfico N° 20



Ahora en términos comparativos la correlación entre el rendimiento académico y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje se observa que el punto más alto de correlación es con la dimensión cognitiva y metacognitiva (0,473), y el punto más bajo de correlación es con la dimensión motivacional-afectiva (0,127).

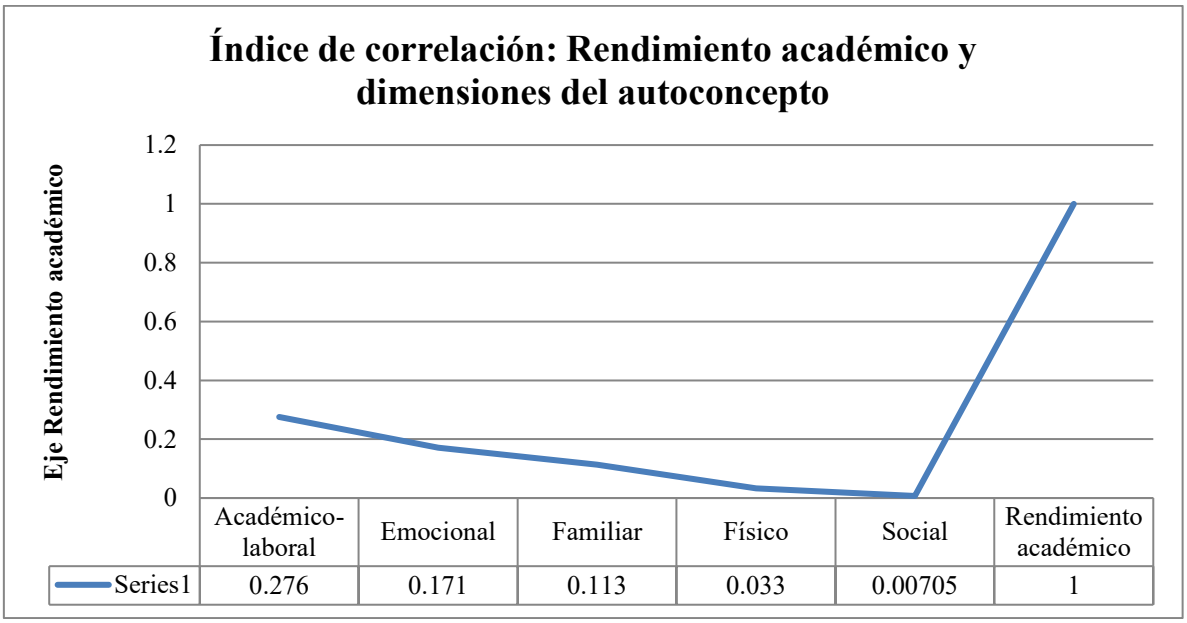
Cuadro N° 58

Bloque N° 07: Correlación entre las dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico

Subvariables/variable		**Dimensión académico-laboral**	**Aspecto emocional**	**Aspecto familiar**	**Aspecto físico**	**Aspecto social**	**Rendimiento Académico**
Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	**.276**	**.171**	**.113**	**.033**	**.0705**	**1**
	Sig. (bilateral)	0.101	0.203	0.001	0.124	0.025	
	N	380	380	380	380	380	380

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

Gráfico N° 21



Comparativamente el rendimiento académico tiene una correlación más alta con la dimensión académico-laboral del autoconcepto alcanza un 0,276 y el punto más bajo de correlación es con la dimensión social que incluso tiene una tendencia de correlación cero.

CONCLUSIONES

El análisis realizado en esta investigación permite establecer conclusiones que reflejan la compleja interacción entre las tres variables centrales: estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. El índice global de correlación obtenido, que alcanza un promedio de 0,41, demuestra que la relación entre estas variables es positiva y de tendencia media. Este hallazgo es particularmente relevante, ya que confirma que, aunque no se trata de una correlación elevada, sí existe un grado de influencia mutua que sostiene la idea de que el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes dependen de la interrelación de factores tanto cognitivos como personales. El promedio obtenido evidencia la existencia de un sistema de retroalimentación que, en conjunto, contribuye a la consolidación del perfil académico y personal de los estudiantes universitarios.

La correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico alcanzó un valor de 0,23, lo que corresponde a una relación positiva débil. Esto indica que, si bien los estudiantes que emplean estrategias tienden a mostrar un mejor rendimiento, la intensidad de esa relación no es determinante. En consecuencia, se deduce que el rendimiento académico no depende únicamente de la aplicación de técnicas cognitivas o metacognitivas, sino también de otras condiciones como la motivación intrínseca, el acompañamiento familiar, el entorno institucional y las condiciones socioeconómicas. El resultado es revelador porque sugiere que las estrategias de aprendizaje, si no están acompañadas de un autoconcepto fortalecido y de un entorno académico favorable, no logran por sí solas traducirse en un rendimiento académico significativamente superior.

En contraste, la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico obtuvo un índice de 0,52, situándose en un nivel medio positivo. Este hallazgo subraya la importancia del autoconcepto como variable predictora del desempeño académico, puesto que los estudiantes que poseen una percepción más positiva y realista de sí mismos suelen alcanzar mejores resultados en sus estudios. La autopercepción de competencia, la confianza en las propias capacidades y la valoración positiva del propio esfuerzo se constituyen en motores esenciales que orientan la conducta hacia logros académicos más sólidos. De este modo, el autoconcepto se confirma como un recurso psicológico de enorme relevancia en el proceso formativo, ya que

refuerza la motivación, favorece la persistencia ante las dificultades y contribuye a la autorregulación del aprendizaje.

La relación entre estrategias de aprendizaje y autoconcepto se situó en un índice de 0,48, lo que representa una correlación positiva media. Esta evidencia revela que los estudiantes que desarrollan estrategias de aprendizaje más estructuradas y eficaces tienden a construir una autoimagen más favorable de sí mismos, mientras que aquellos con un autoconcepto fortalecido se muestran más predispuestos a emplear recursos cognitivos, afectivos y contextuales que potencien sus resultados académicos. Este hallazgo confirma la existencia de un círculo virtuoso entre ambas variables, en el cual las estrategias de aprendizaje contribuyen al fortalecimiento del autoconcepto y, al mismo tiempo, un autoconcepto sólido motiva el uso consciente y efectivo de estrategias.

Al analizar dimensiones específicas, se encontró que la relación entre la dimensión motivacional-afectiva de las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social alcanza apenas 0,196, lo que representa una correlación positiva baja. Este resultado sugiere que la motivación influye en la forma en que los estudiantes se desenvuelven en sus interacciones sociales, al tiempo que las experiencias sociales retroalimentan los niveles de motivación personal. No obstante, la debilidad de esta relación muestra que la motivación y las dinámicas sociales no siempre se refuerzan de manera automática, siendo necesario un entorno institucional y familiar que favorezca ambas dimensiones.

De manera similar, la correlación entre la dimensión de contexto de las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional fue de 0,177, lo que indica una relación positiva baja. Esto significa que la capacidad del estudiante para adaptarse a los recursos del entorno académico se vincula, aunque de forma limitada, con la manera en que regula sus emociones. A su vez, el manejo de las emociones incide en la disposición del estudiante para interactuar con el contexto universitario. El hallazgo pone de relieve que, aunque la relación no es fuerte, existe una conexión entre la regulación emocional y la utilización efectiva de los recursos contextuales.

Otro resultado relevante fue la correlación entre el autoconcepto y la dimensión cognitiva-metacognitiva, que alcanzó 0,383, lo que representa una asociación positiva con

tendencia media. Este dato refleja que la autopercepción de competencia y seguridad personal favorece la planificación, monitoreo y evaluación del propio proceso de aprendizaje, del mismo modo que las habilidades cognitivas y metacognitivas fortalecen la confianza personal. Se trata, en efecto, de una relación recíproca en la que los logros cognitivos alimentan el autoconcepto, mientras que la seguridad personal facilita un uso más eficaz de las estrategias metacognitivas.

Finalmente, la relación entre el autoconcepto y la dimensión motivacional-afectiva alcanzó un índice de 0,137, lo que corresponde a una correlación positiva muy débil. Aunque existe una influencia recíproca, su intensidad es reducida, lo que sugiere que la motivación y la afectividad de los estudiantes no dependen exclusivamente de la percepción que tengan de sí mismos, sino que están también condicionadas por factores externos, como las expectativas de los docentes, la presión académica o las condiciones socioeconómicas. Este hallazgo pone en evidencia la necesidad de considerar el rol de variables contextuales más amplias que, en algunos casos, pueden tener un peso mayor que el propio autoconcepto en la dimensión motivacional-afectiva.

En conjunto, los resultados de esta investigación permiten afirmar que el autoconcepto se erige como la variable con mayor poder predictivo sobre el rendimiento académico, superando en influencia a las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, estas últimas cumplen un papel mediador indispensable, puesto que actúan como herramientas prácticas que canalizan y concretan la motivación y la percepción personal en logros académicos tangibles. De esta manera, se concluye que el éxito académico de los estudiantes no puede explicarse únicamente desde la perspectiva de las técnicas de estudio, sino que depende de un entramado más complejo en el que la autopercepción, la motivación y el uso de estrategias convergen para potenciar el aprendizaje y la formación profesional.

RECOMENDACIONES

A partir de los datos y el análisis identificado en el capítulo referido a los resultados podemos plantear un conjunto de recomendaciones para mejorar y potenciar las estrategias de aprendizaje de las estudiantes, pues en la medida que lo que estudian y aprenden, realmente tenga un sentido con respecto a sus creencias y conocimientos previos, va a permitir no sólo un mejor rendimiento, sino también su desarrollo pleno como personas íntegras y no sólo replicadoras de conocimientos parcelados. Estas ideas podrían formar parte de un programa para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, que se ajuste a las características personales e institucionales de la Carrera Profesional de Ingeniería Civil, que podría tener las siguientes áreas:

De las estrategias de aprendizaje

- Desarrollar estrategias de procesamiento de la información antes del estudio del contenido: Activación de conocimientos previos; preguntas previas y formulación de propósitos; asociaciones de conceptos.
- Impulsar estrategias de procesamiento de la información durante el estudio del contenido: Inferencias acerca del contenido; Preguntas sobre lo aprendido o leído.
- Desarrollar estrategias de procesamiento de la información después del estudio del contenido. Uso y aplicación de los organizadores gráficos y mapas conceptuales. Uso y aplicación de esquemas, construcción de resúmenes, aplicación de la lectura crítica y analítica de los contenidos.

De las estrategias de enseñanza*:*

- Explicitar la instrucción
- Dar a conocer los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Insistir en el componente problemático del conocimiento.
- Aplicación del conocimiento científico a la realidad del estudiante universitario.
- Desarrollar enfoques multidisciplinarios.
- Usar la evaluación como instrumento metacognitivo.

Del área afectiva y desarrollo del autoconcepto

- Potenciar la metacognición con respecto a sí mismo (autoconcepto) y a los demás.
- Generar espacios de autoexploración en lo que se refiere a las propias habilidades cognitivas y de aprendizaje a nivel grupal además del individual.
- Fortalecer la motivación por aprender y generar instancias de exploración con respecto a los nuevos conocimientos que se van adquiriendo y descubrir de manera guiada cómo se relacionan con los previos.
- Enseñar técnicas de estudios, entre ellas, crear mapas conceptuales, resúmenes, destacar lo más importante de los textos, relacionar el aprendizaje del aula con la vida cotidiana, entre otros para enfrentar de manera positiva y segura los exámenes.
- Aprender técnicas de auto cuidado y de disminución de la ansiedad a niveles adecuados, realizando por ejemplo, actividades de respiración y relajación, entrenamiento autógeno, relajación progresiva, utilizar estrategias cognitivas para generar pensamientos positivos, entre otros.
- Generar nuevas instancias de discusión y evaluación con los estudiantes acerca de sus propios procesos de aprendizaje, para poder potenciar una mayor toma de conciencia desde ellos mismos en lo que se refiere al significado e importancia de saber y aprender a saber cómo uno aprende.

Propuesta de políticas institucionales de la Facultad de Ingeniería Civil que desarrollen el autoconcepto, estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico

- Implementar la unidad de mejoramiento de la calidad académica que diseñe, ejecute, monitoree, evalué, promueva la innovación académica en la Facultad de Ingeniería Civil, teniendo en cuenta el potencial académico de los estudiantes y profesores.
- Impulsar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje debe constituir en una dimensión transversal en todas las áreas y asignaturas, teniendo en cuenta que es una clave para procesos de acreditación universitaria.
- Modificar y ampliar la importancia a los cursos referidos a estrategias de aprendizaje y desarrollo de proyectos de vida académico-profesional
- Capacitar a docentes en el uso de metodologías pedagógicas contemporáneas a fin de generar innovaciones en las asignaturas.

- Desarrollar periódicamente la calidad del aprendizaje universitario.
- Hacer uso de plataformas virtuales como espacio para ampliar el uso de las estrategias de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano. (1987). Diccionario de filosofía. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Adell, Marc Antoni (2002). Estrategias para mejorar el Rendimiento Académico de los Adolescentes. Ediciones Pirámide. Madrid.

Alberti, R., y Emmons, M. (1978). Your perfect right: A guide to assertive behaviour. California: Impact.

Arancibia V., Maltes S. y Alvarez M. (1990): Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1ro y 4to año de enseñanza básica. Editado por Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. Chile.

Asher, S., y Renshaw, P. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. En S. Asher y J. Gottman (Eds.), The development of children´s friendships (pp. 273-298). Nueva York: Cambridge University.

ASCI, H y Zorba, J. Tipología de la personalidad en estudiantes universitarios. Material de trabajo universitario. Universidad de Chile.

Álvaro Page (1990). *Factores sociales y rendimiento académico*. México. Trillas.

Amaya, J. y Prado, E. (2002). *Estrategias de aprendizaje para universitarios un enfoque constructivista*. México: Trillas.

AMESTOY, M. (2002). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Buenos Aires. Grijalbo.*

Arranz, E., Yenes, F., Olabarrieta, F., & Martín, J. L. (2001). Sibling relationships and psychological development in school children [Relaciones entre hermanos/as y desarrollo psicológico en escolares]. *Infancia y Aprendizaje, 24*, 361-377.

Aznar, P. (2004). Desarrollo psicológico humano. Edic Peisa. Madrid.

Barca, A. y otros (2009). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia*. Acta X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía, Portugal, España.

Barraza Macías, A. (2007, NOVIEMBRE 6). El Estrés de Examen. Revista Electrónica de Psicología Científica. Recuperado (09/02/2010) de: http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-306-1-el-estresdeexamen.html

Barrientos, J. y Gaviria, A. (2001). Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. Archivos de economía, DNP, No 159.

Batalloso, J. (2000). Evaluación como ayuda al aprendizaje. Editorial Ele Grao. Carcas, Venezuela.

Beck,S. y Forehand,R. (1984). Social skills training for children: A methodological and clinical review of behavior modification studies. Behavioural Psychoterapy.

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

Belmont, A (1989). Aprendizaje y desarrollo humano. Ariel. Argentina.

Berndt, T., y Burgy, L. (1996). Social self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), Handbook of self-concept (pp. 171- 209). New York: John Wiley.

Betancur, G. E. (2000). No aprender: una rebeldía con causa. En: Recopilación de ponencias realizadas en el seminario –taller del Instituto Jorge Robledo. Medellín, T. 87-105.

Boersma, F. J. y Chapman, J.W. (1985). Manual of The Student´s Perception of Ability Scale. Edmonton, Canadá: University of Alberta.

Brage, D., Meredith, W., y Woodward, J. (1993). Correlations of loneliness among midwestern adolescents. Adolescence.

Bracken, B. A. (1992). Multidimensional Self-Concept Scale. Austin, TX: Pro-Ed.

Brennan, T. (1982). Loneliness at adolescence. En L. Peplau y D. Perlman (Ed.), Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy. New York: John Wiley.

Brookover, W. B., Thomas, S. y Patterson, A. (1964). Self-Concept of Ability and School Achievement. Sociology of Education.

Brueckner, A y Bond, H (1969) Factores de éxito y rendimiento académico. Oveja Negra. Colombia.

Boring, E. G. (1978). *Historia de la Psicología Experimental*. México: Trillas.

Caballo, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.

Camarero, F., Martin, F. y Herrero, J. (2000). *La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de psicología. Trotta. Madrid. España.*

Caplan, G. (1974). Support systems and community mental health: Lectures on concept development. New York: Behavioral Publications.

Carpio, M. (1999). Factores asociados al Rendimiento académico en la educación primaria. www.rie.es\inicio\investigaciones\jornadas\c17.html

Carroll, J. B. (1987). *La medición de la inteligencia.* En: R. J. Sternberg (Ed) Inteligencia Humana I La naturaleza de la inteligencia y su medición. Barcelona: Piadós.

Castañeda, S. y López, M. (1989). *La Psicología cognitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender. Antología*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Castelló, A. (2002). *La inteligencia en acción*. Barcelona: Masson.

Castelló, A. y Batlle, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso.* Universidad Católica de Chile.

Cava, M. J., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema, 20,* 389-395

Chadwick C. (1986). *Tecnología Educativa Sistémica*. Mimeog. México.

Clemente, George. *Pensamiento, inteligencia y desarrollo.* Ed. Paidos. Madrid – España.

Cohen, S. (1988) Against Criminology. New Brunswick, NJ: Transaction Books.

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumno y aprendizaje escolar. Infancia y Aprendizaje.

Cooley, C. H. (1932). La Naturaleza Humana y el orden social. Nueva York: Charles Scribner's Sons.

Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco, CA.:Freeman.

Corominas, H. (2000). Desempeño académico. Documento de trabajo ANR. Perú

Contreras, H (2008). Hábitos y rendimiento académico. UNMSM. Lima

Díaz-Barriga, F. Y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista.* México: McGraw Hill.

DÍAZ ROJAS, F. (1995). La Predicción del Rendimiento Académico en la Universidad: Un ejemplo de aplicación de la regresión múltiple. Anuario Interuniversitario de Didáctica, Universidad de Salamanca, N. 13, pp. 43-62.

Digresia, L., López, M. Et Al. (2004). Mecanismos de admisión a la Universidad y rendimiento de los estudiantes. e: http://www.mendeley.com/profiles/alejandro-vazquez2/

Diener, H, (1995). Autoconcepto: definiciones. Texto universitario PUNG.

Doyle, T. (1986). La cultura académica en las universidades. Edic. Oveja negra. Colombia.

Elliot y Gaskins (1999), *Estrategias de aprendizaje: Génesis de la planificación educativa.* Morata. España.

Epstein, Edward Jay, (1974); News from Nowhere. Television and the News., Vintage Books, New Y0rk.p. 31 ss

Escoriza, J. (2008). *Dificultades en el proceso de comprensión del discurso escrito expositivo,* Universidad de Barcelona, Memorias del V Congreso Internacional de Psicología y Educación, 2014-2026.

Esnaola, I., E Iturriaga, G. (2008). Hábitos de vida y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), El autoconcepto físico: Psicología y educación (pp. 155-172). Madrid: Pirámide.

Esteban (2004). *Estrategias y aprendizaje*. Orión. Buenos Aires.

Fariña, F.; Arce, R, Novo, M.; Seijo, D.; Vásquez, M. (2003). Programa escolar de intervención sobre habilidades socio-cognitivas basado en los menores y en la familia. En G. Rojas, C. Torres, A. Mingorance, A. Fernandez, J. F. Romero, e J. Fuentes (Coords.) Aspectos didácticos y organizativos de la educación "tendencias actuales". Granada GEU.

Fitts, W. (1965). Tennessee Self Concept Scale. Manual. Nashville, TN: Counsellor Recording and Test.

FOX, J y CORBIN, G. (1989) La medición de la autoestima: una hipótesis de trabajo. Ateneo. Madrid

Flavell, J. H. (1981). *Metacognición y monitoreo cognitivo.* Ed. Espalsa. España.

(1984). *El desarrollo cognitivo*, Madrid: Visor.

(1993*). Cognición y aprendizaje*. Universidad de Barcelona. España.

Flavell, J. H. y Wellman, H. M. (1977). Metamemory. En R. V. Kail y J.W. Hagen (Eds.). Perspectives on the Development of Memory and Co g n i t i o n. Hillsdale, N. J.: LEA.

Franzoi, K y Shields, E (1984). Las competencias en la nueva era. Fiax edit. Buenos Aires.

Gadino, Alfredo (2001): Gestionar el conocimiento: estrategias de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Gagné, R. (1979). Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana.

Gagné, R.M. y Briggs, J.B. (1976). La Planificación de la enseñanza. México: Trillas.

García, F. y Musitu, G. (2005). AF5: Autoconcepto forma 5. Madrid: TEA.

Gargallo López, B. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y riesgo académico en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación. N. 42/1. Recuperado (12/02/10) de: http://www.rieoei.org/investigacion/1537Gargallo.pdf

Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje.* MECD. Madrid.

Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. Análisis y Modificación de Conducta.

Garaigordobil, M., Durá, A., y Pérez, J. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud.

Garner, J y Alexander, Y. (1989). *Educación y estrategias académicas*. Santiago de Chile. UPCCH.

Gracia, E. (1997). Visible but unreported: A case for the ―not serious enough‖ cases of child maltreatment. Child Abuse and Neglect.

Gracia, E. (2002). Child maltreatment in the context of parental behavior: Parents and children perceptions. Psicothema.

Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. "Evaluación del diseño etnográfico". Madrid. Ediciones Morata, S.A

Gómez Cumpa, José (2006). Desarrollo de la Creatividad. http://www.monografías.com/trabajos-pdf2/desarrollocreatividad/desarrollo-creatividad.pdf

González - Cabanach, y Otros. (2002). *Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio*. En J.A. González.

González-Pienda, J.A., y Otros. (2002). Estrategias de Aprendizaje: Concepto, evaluación e intervención. Madrid: Pirámide.

Goñi, A., Ruiz De Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). Cuestionario de Autoconcepto Físico. Manual. Madrid: EOS.

Gutierrez, M.; Moreno, J. A. y Sicilia, A. (1999). Medida del Autoconcepto Físico: Una adaptación del PSPP de Fox (1990). ComunicaciÛn presentada al IV Congrès de les Ciëncies de l'Esport, l'educaciû Fìsica i la Recreaciû. Lleida, INEFC.

Haines, D. A., Scalise, J. J., y Ginter, E. J. (1993). Relationship of loneliness and its affective elements to self-esteem. Psychologícal Reports, 73 (2),479-482.

Harter, S. (1998). The Perceived Competence Scale for Children. Child Development. New York.

(1986). Psychological Perspective on the Self. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

(1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents.En A.M. La Greca (ed.), Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents. Boston: Allyn & Bacon.

Hall, T. (2010). Asertividad y autoconcepto. Documento de trabajo, jornadas de Psicología.

Hattie, J. (1992). Self concept. Hillsdale,NJ: Lawrence Erlbaum.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw-Hill.

Hernández, K. (2006). *Enfoques constructivistas de la enseñanza*. Edic. Reiges. Colombia.

Hernández, K. (1990). *Aprendizaje y desarrollo holístico*. Editorial. Lux. Bogotá.

Herrera, P. y Strasser, C. (1999) Psicología de la Educación. 2ª Edición. México: Alfaomega.

Hilgard, E., R. L. Atkinson y R. C. Atkinson (1979): Intoudction to Psychology, 7ª ed., Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich (trad. esp., 1981): Introducción a la psicología, 6ª ed., Madrid, Morata.

Hymel, S., Rubin, K., Rowden, L., y Lemare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. Child Development, 61, 2004-2021.

Infante, G., Y Zulaika, L. (2008). Actividad física y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), El autoconcepto físico: Psicología y educación (pp. 125-154). Madrid: Pirámide

Ibañez, H. (2000). Estrategias de aprendizaje. Gil Editores, Madrid.

James, W. (1890). The principles of psychology (Vols. 1). New York: Henry Holt.

Kalish, R. (1983). La vejez: Perspectivas sobre el desarrollo humano. Madrid: Pirámide.

Kerlinger. (1988). *Investigación educativa.* Mimeog. Buenos Aires.

Kirsh, S. (2006). Children, adolescents and media violence: A critical look at the research. Thousand Oaks, CA: Sage

Kuhn (1998*). La estructura de las revoluciones científicas*. Ariel Editores. Argentina.

Landero, R. y González, M. (2002). Determinantes psicosociales del estrés en amas de casa. Psicología y Salud, 12(2), 279-288.

Lerner, J., Gil, L. M. (2006). Metodología del Aprendizaje. Una experiencia analítica en el aula. Fondo Editorial Universidad EAFIT, Medellín

López, M., Castañeda, S. & Gómez, T. (1989). *Contribuciones a la evaluación de estrategias de aprendizaje: Inventario de habilidades de estudio en López & S.* Castañeda (Eds.). Antología de la Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje: Aprendiendo a Aprender. México: UNAM.

Lox, C., Martin, K., Y Petruzzello, S. (2003). The psychology of exercise: Integrating theory and practice. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway.

Maturana, Humberto, (2002). La objetividad. Un argumento para obligar. Dolmen Ediciones S.A. España.

Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. Annual Review of Psychology, 38, 299-337.

Martín, E., García, L., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios.*International Journal Of Psychology and Psychological Therapy.

Martínez, J. & Sánchez-Sosa, J. J. (1993). Estrategias de aprendizaje: Análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerato. Revista Mexicana de Psicología. México.

Marsh, J, Et Al, (1985). Hacia una teoría de la personalidad. Documento de trabajo. UNMH.

Marsh, J (1986). El aprendizaje: nuevas perspectivas. Editorial Ariel. Argentina

Marx, K. *(1859)* Contribución a la crítica de la economía política. Academia de Ciencias URSS.

Massone y González (2003). *Cognición situada*. Edic. Azul. Buenos Aires.

Mayer, H. (1986). *Habilidades metacognitivas y educación.* Pirámide Ediciones. Madrid. España.

Mead, G. H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista de un conductista social*. Charles W Morris (ed.). Chicago.

Milardo, R. (1988). Families and social networks: an overview of theory methodology. En: R. Milardo (ed) Families and social networks. Newbury Park CA: Sage 13-47.

Miras, H. (2004). El desarrollo de la personalidad. Ediciones alianza universitaria. Buenos Aires.

Michelson, P. (1993). Habilidades sociales en el siglo XX. Ariel. Buenos Aires.

Moliner M. (2002). Diccionario de uso del Español Maria Moliner. Edición:3ª España.

Monereo, C. y Castelló, P. (1997). *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar.* Revista infancia y aprendizaje, 50, 3-25.

Monereo, C. F. (2000). *Estrategias de Aprendizaje*. Barcelona: Aprendizaje Visor.

Monjas, I. (2000). La timidez en la infancia y en la adolescencia. Madrid: Pirámide.

Moreno, G y Sicilia, H. (1999). La personalidad. Texto universitario UPM.

Morris, C. (2003). *Desarrollo social del aprendizaje*. Vol. 1, no. 1 (Chicago: University of Chicago Press,), pp 63-75.

Muñoz, M. (2005). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias*. Siglo XXI. Argentina.

Musitu, G (2001). Competencias y autoestima. Texto universitario UGP.

Novaez J. (1986). *Aprendizaje y Rendimiento Académico*. Ed. Lohlé. Caracas. 1986.

Nisbet Y Schucksmith, (1987*). Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Edic. Morata. España.

NUÑEZ, N y GONZALES, F. Autoestima. Texto universitario. UPG.

Otero, L. (1988). *Informe anual de investigación del Programa Ramal del MES.* Material fotocopiado. MES. La Habana.

Pallas, A.M., Entwisle, D.R., Alexander, K.L. Y Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. Social Psychology Quarterly.

Pastor, Y., Balaguer, I., Y García-Merita, M. (2001). Estilo de vida y salud. Buenos Aires: El Mercurio de la Salud.

P.H. Winnie y R.W. Marx. (1978). La metacognición se refiere al pensamiento sobre el proceso y los resultados del pensamiento.

Pienda, J.C. Núñez, L. Álvarez, E. Soler. *Estrategias de Aprendizaje: Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

Pérez, A., Rodríguez, M., Borda, M. y Del Río, C. (2003). *Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios.* Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace, 67, 26-33

Perez Serrano, H. (1981). *Aprendizaje y predicción*, INIDE. Lima.

Pintrich, (2000). *Aprendizaje cooperativo*. Fiax Lux editores. Colombia.

Pozo, J.I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata. Madrid – España.

Pozo, Monereo Y Castelló, (2001). *Estrategias de aprendizaje*. Morata. España.

Purkey, W. W. (1970): Self-concept and school achievement. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Puche, I. (1999). La cara oculta del rendimiento estudiantil. Ediciones Siglo veinte. Buenos Aires.

Reyes Ladislao, S. (2001, JUNIO 4). El Bajo Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios. Una aproximación a sus causas", Recuperado (19/01/2010) de: http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/Junio04/ebr.html

Reyes Tejada, Y. N. (2003). Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer Año de Psicología de la UNMSM.

Riggio, R., Throckmorton, B., y Depaola, S. (1990). Social skills and self-esteem. Personality and Individual Differences, 11(8), 799-804.

Rodríguez, A. (2008). Bienestar psicológico y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), El 316 Referencias bibliográficas autoconcepto físico: Psicología y educación. (pp. 193-206). Madrid: Pirámide.

Roche, B y Perry, W (1997). Validación de recursos psicométricos. Documento de trabajo. UCCH. Chile

Rodríguez Espinar (1982). *Educación y desempeño académico.* INIDE. Lima. Perú.

Romano, Ester. (2007). Hacer Lugar al Deseo de Saber. Recuperado (03/03/2010) de: http://www.elpsitio.com.ar/Noticias/NoticiaMuestra.asp?Id=1374

Rosario, P. y Otros (2007). *Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior.* Pensamiento Pedagógico Ediciones. Bogotá. Colombia.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M., y Kaplan, H. (1982). Social psychology of the self-concept. Arlington

Ruiz De Azúa, S. (2007). El autoconcepto físico: Estructura interna, medida y variabilidad. Bilbao: UPV/EHU.

Sánchez, M. y Pirela, L. (2006). Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación. Revista de Ciencias Sociales, XII(1), 158-172.

Santrock J. (2006). *Psicología de la educación.* (3ª ed.*)*. México: McGraw Hill.

Shavelson, R.; J. Hubner, J.C.; Stanton, J.C. (1976). Self concept: validation of construct interpretations review of educational Research.

Shavelson, R. J. & Mac Kensy, R. (1976).The mind and experience. Journal of Educational Psychology.

Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology.

Shavelson, R. J. & Marsh, H. W. (1985). On the structure of self-concept. In R. Schwarzer (Ed.), anxiety and cognitions, p.305-330. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Scott, G et al (1996). El desafío del yo. Texto universitario. UNAM

Schmeck, H (1983). Inteligencia y aprendizaje. Ariel. Argentina.

Schunk, D.H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning-disabled children. Journal of Special Education.

(1991). *Teorías del aprendizaje*. Editorial Labor. S.A. México.

Schmidt, J. Psicoanálisis y educación. (1980). Trotta. Madrid.

Silberman, H. (1998). Aprendizaje cooperativo. Edic. Isis. Argentina

Skinner, B.F. (1953). *Ciencia y conducta humana.* Barcelona, Martínez Roca,(trad).

(1957). Conducta verbal. México, Trillas.

(1958). Aprendizaje y comportamiento. Barcelona, Martínez Roca (trad).

(1968). Tecnología de enseñanza, Barcelona, Labor.

(1969). Sobre el conductismo, Barcelona, Orbis.

Srein, H. El autoconcepto: nociones conceptuales. Edic, Universidad Autónoma de México. (traducción al español)

Soares, A.T. Y Soares, L.M. (1979). The Affective Perception Inventory-Advanced Level. Trumbell, C.T.: Also.

Song, R Y Hattie, Q (1984) Teorías del reconocimiento. Edic, Press.

Sonstroem, Speliotis y Fava, (1992) El yo: aproximaciones conceptuales. Revista Psicología constructivista. México (45-90)

Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories. Cambridge: University.

Tapia, M., Fiorentino, M., y Correché, M. (2003). Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes, su relación con el autoconcepto. Fundamentos en Humanidades, 7-8, 163-172.

Tejedor-Tejedor H. (1988:1). *Inteligencia cognitiva*. Edic El Sol. Uruguay. Punta del Este Asociados, S.A.

Thorndike, Edward (1978). *Psicología educativa.* Universidad de Princentón Hal. Edición castellano). USA:l

Tomás, I. (1998). Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) al castellano. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

Tonconi Quispe, J. (2010). Factores que Influyen en el Rendimiento Académico y la Deserción de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-Puno (Perú). Cuadernos de Educación y Desarrollo, vol 2, N1, enero. Universidad de Guadalajara, Los Lagos, Jalisco, México, pp. 45

Ullman, D., y Dubow, E. (1989). Factors in the adjustment of latchkey children. Paper presented at Meetings of the Midwestern Psychological Association. Chicago, IL.

Valenzuela, J., Schiefelbein, E., Et Al. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe

Valenzuela, J., Schiefelbein, E., Et Al. (1994). Factores que Afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe). Recuperado (20/02/ 2010) de: http: //www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF

Vargas, A y Arbelaez, F. (2001). *Metacognición y aprendizaje significativo.* Trotta. Madrid.

Vigotsky, L. (1979) Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Paidos.

Webster, M., y Sobieszek, B. (1974). Teorías de la autoevaluación. Estudio experimental de psicología social. México: Limusa.

Weiner, I., Freedheim, D., Millon, T. y Lerner, M. (2003). Handbook of Psychology: Personality and social psychology. Hoboken, New Jersey: John Wiley.

Woolfolk Anita (2006). Psicología Educativa, novena edición Pearson educación de México S.A. de C.V. primera edición.

Zorich, S., y Reynolds, W. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. Journal of Personality Assessment.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

Aguilera, R. (s.f.): *El procesamiento humano de la información.* Consultado el 2 de Febrero de 2005. En: http://academico.uno.mx/amancinas/proceso_ea/Lecturas/Cognoscitivismo.pdf.

Asçi, F.H. Asçi, A y Zorba, E. (1999). Cross-cultural validity and reliability of Physical self-Perception Profile. Journal of sport and exercise, 2, 1-11.

Arbués, M. T. y Tarín, Ll. (2000). Aprender a lo largo de la vida y las nuevas tecnología. En: DUART, J. M. y SANGRÁ, A. (Eds.): *Aprender en la virtualidad.* Barcelona, Gedisa, 51-60.

Area, M. (coord.) (2001). *Educar en la sociedad de la información.* Bilbao, Desclée de Brouwer.

Area, M. (2002). Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. *Educar, 29,* 55-65.

Aznar, J. (2004). Génesis del desarrollo cognitivo. *Universitas.* España. Universidad de Comillas.

Baeza, R., Riviera, C. y Velasco, J. (2004). *Arquitectura de la información y usabilidad* en la Web. El profesional de la información, 13 (3), 168-178.

Beltrán, J. (2003). *Estrategias de aprendizaje*. En: Revista de educación, 332, 55-73.

Biddle, S., Page, A., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R., y Fox, K. (1993). Assessment of children´s physical self-perceptions. International Journal of Adolescence and Youth, 4, 93-109.

Briones, L. (2002). *Demandas de la Sociedad del Conocimiento*. Pensamiento Educativo, política y gestión de la educación. 31, 390-427.

Byrne, B., y Shavelson, R. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. Canadian Journal of Behavioral Science, 18, 173-186.

Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol.1: La sociedad red.* Madrid, Alianza.

Corominas, J. (2000). Landslides and Climate. En: VII IInternational Symposium on Landslides, (E.N. Bromhead ed.). Cardiff, UK, Keynote lectures, CD_ROM, 2000.

Correa, R. I. (2001). *La sociedad mesmerizada: medios, nuevas tecnologías y conciencia crítica en educación*. Huelva, Universidad de Huelva.

De Kerckhove, D. (1995). *La piel de la cultura. Investigando una nueva realidad electrónica.* Barcelona, Gedisa.

De Las Heras, A. R. (1991). *Navegar por la información*. Madrid, Fundesco.

Del Río, P. (1993). La respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 32-34.

Diener, E., Wolsic, B., y Fujita, F. (1995). Physical attractiveness and subjective well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 120-129.

Esnaola, I. (2004). Autoconcepto físico y práctica deportiva. En F. V. Castro, Mª. I. Fajardo, M. I. Ruiz y A. Ventura (2003), Contextos psicológicos de aprendizaje (pp.167-179). Badajoz: Psicoex.

Estebanell, M. y Ferrés, F. (2001). Espacios virtuales y educación a distancia. En AREA, M. (Ed.) *Educar en la sociedad de la información.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 325-358.

Faría, L. y Santos N. L. (2001). Auto-concepto de competencia: Estudios no contexto educativo Portugues. En Psychologica. 26. 213-231.

Fernández, A., y Goñi, E. (2006). Los componentes del autoconcepto social: Un estudio piloto sobre su identidad. En F. Bacaicoa, J. Uriarte y A. Amez, Psicología del desarrollo y desarrollo social, 357-368. Badajoz: Psicoex.

Fernández, A., y Rodríguez, A. (2007). Autoconcepto: Social, físico y general. INFAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(2), 217-228.

Flavell, J. H. (1987). *Speculation about the motive and development of metacognition.* En Weinert, F. y Klowe, R. (Eds.) Metacognition, Motivation and Understanding. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.

Franzoi, S.L. y Shields, S.A. (1984). The Body-Esteem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. Journal of Personality Assessment, 48, 173-178.

Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. Quest, 40, 230-246.

(2000a). Self-esteem, self-perceptions and exercise. International Journal of Sport and Psychology, 31, 228-240.

(2000b). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. En S. J. H. Biddle, K. R. Fox y S. H. Boutcher (Eds.), Physical activity and psychological well-being (pp. 88-117). London: Routledge

Fox, K. R., y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: development and preliminary validation. Journal of Sports & Exercise Psychology, 11, 408-430.

García, L. (2003). *Extraer y visualizar información en Internet: el web mining.* Gijón, Trea.

García, F. y Musitu, G. (1999). AF5: Autoconcepto forma 5. Madrid: TEA.

García, F., Musitu, G., y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. Psicothema, 18(3), 551-556.

Gargallo, B., Garfella, P.R., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, en Revista de Orientación y Psicopedagogía (REOP), 20 (1), 16-28.

Gargallo, B., Gaspar, Y., Edo, Mª.C. y Oltra, M. (1996). "Un programa de intervención educativa para mejorar el autoconcepto", en Revista de Orientación y Psicopedagogía, 7 (11), 135-152.

Giraldi, G. (2010). El Fracaso Escolar. Revista El Cisne, Edición Digital. Marzo, año XX, N. 235. Buenos Aires, Argentina. Recuperado (03/03/10) De: http://www.elcisne.org/ampliada.php?id=432

Goetz,T., Cronjaeger, H., Frenzel, A.C., Lüdtke, O., Hall,N.C., (2010), Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects, Contemporary Educational Psychology, vol. 35 ,44–58.

González, D. y Díaz, Y. (2006). *La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de psicología.* Revista Iberoamericana de Educación.

González, M. C.; Tourón, J. y Gaviria, J.L. (1994). *Validación del Cuestionario de Marsh Autodescripción (SDQ-I) e*n España. Revista de Investigación Educativa.

Goolsby, Ch.B. (1988). Factors affecting mathematics achievement in high risk college students, en Research & Teaching in Developmental Education, 4(2), 18-27.

GOÑI, E., y FERNÁNDEZ, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. Revista de Psicodidáctica, 12(2), 179-194.

Goswick, R., y Jones, W. (1981) Loneliness, self-concept, and adjustment. The Journal of Psychology. 107, 237-240.

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). Análisis Multivariante. (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall.

Hayes, S. D., Crocker, P. R. y Kowalski, K. (1999). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: Evaluation of physical self-perception profile model. Journal of Sport Behaviour, 22(1), 1-14.

Hernández, M. J. (2005). *El acceso a la información digital: Mediación en la generación de conocimientos y nuevas competencias para la educación del siglo XXI.* Trabajo de Grado no publicado, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.

Hernández, M. J., López, C., González, M. y García, F. J. (2005). *Búsquedas en la Web Semántica: acceso eficiente a los contenidos educativos.* Ponencia presentada en VI Encuentro Internacional sobre Educación, Capacitación profesional, Tecnologías de la Información e Innovación Educativa. VirtualEduca. Junio, México D.F.

Herrera, F.; Ramírez, Mª. I.; Roa, J.Mª. y Herrera, I, (2004). "¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?", en Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Informes de Investigación, 10-04-2004 < http://www.rieoei.org/deloslectores/627Herrera.PDF> [Consulta marzo 2007].

Jones, J.G. y Grieneeks, L. (1970). "Measures of self-perception as predictor of scholastic performance", en Journal of Educational Research, 63, 201-203.

Kilpatrick, Kerres, Yu, Brown & Hodgson, (2009). El autoestima y el desarrollo de la cognición. Ediciones universitarias. Universidad de Barcelona (traducción al español)

Machargo, A. (1991) Epistemología de las teorías del aprendizaje. Edit Ormuz, México. D.F

Marsh, H., y Richards, G. (1988). Tennessee Self Concept Scale: Reliability, internal structure and construct validity. Journal of Personality and Social Psychology, 55(4), 612-624.

Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. En K. R. Fox (Ed.), The physical self. From motivation to well-being (pp. 27-58). Champaign: Human Kinetics.

(1986a). Global self-estreem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1224-1236.

Marsh, H.W., Hey, J., Roche, L., y Perry, C. (1997). Structure of physical self-concept: Elite athletes and physical education students. Journal of Educational Psychology, 89, 369-380.

Martínez, J. & Sánchez-Sosa, J. J. (1993). *Estrategias de aprendizaje: Análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerato*. Revista Mexicana de Psicología. México.

Majó, J. (2000). *Nuevas tecnologías y educación.* Consultado el 19 de Enero de 2005 en http://www.uoc.es/web/esp/articles/joan_majo.html

Marqués, P. (2000). *Las tics y sus aportaciones a la sociedad.* Consultado el 5 Junio 2004 en http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm

Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento Escolar. Influencias diferenciales de factores externos. Revista latinoamericana de estudios educativos, Vol. XXIX, Núm. 1, pp. 69-92

Mattelart, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información.* Barcelona, Paidós.

Meléndez, D. (2007). Un ejercicio de evaluación de las trayectorias escolares en la Universidad de Guadalajara. Comunicación presentada en el 6º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad "El papel de la universidad en la transformación de la sociedad". <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_111.pdf> [Consulta abril 2007].

Mccune, V. y ENTWISTLE, N. (2011). "Cultivating the disposition to understand in 21st century university education", en Learning and Individual Differences, 21, 303-310.

Mcluhan, M. (1993). *La galaxia Gutenberg: génesis del "homo typographicus"* Barcelona, Círculo de Lectores.

Mcluhan, M. y Powers, B. R. (1990). *La aldea global*. Barcelona, Gedisa.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar, en COLL, C.

Monereo, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar.* Revista infancia y aprendizaje, 50, 3-25.

(2005). *Internet y competencias básicas.* Barcelona, Graó.

Monereo, C. (coord.) NAVARRO, P. (2002): Información, comunicación, conocimiento y agencia en la era de la sociedad artificial. En GARCÍA, J. M.

Moscovici, Serge. (1988). Notes towards a description of social representations. En: European journal of social psychology, vol 18.

Morris, T. (2003*). Aprendizaje instruccional*. Revista Educación y tecnología, 9, 80-110.

Navarro, P. (Eds.). *¿Más allá de la modernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías.* Madrid, CIS. 105-133.

Nishikawa, S; Sundbom, E.; Hägglöf, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concep and internalizing and externalizing problems in japan. Journal of child Family Study, 19, 57-66.

Núñez, J., y González-Pienda, J. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Olson, D. R. (1999). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento.* Barcelona, Gedisa.

ONG, W. J. (1995). *Orality & Literacy: The Technologizing of the World.* London, Rouledge.

Ortega, P., Mínguez, R. y Rodes, Mª.L. (2000). "Autoestima: un nuevo concepto y medida", en Teoría de la Educación". Revista Interuniversitaria, 12, 45-66.

Pérez, J. M. (2004): *Alfabetización digital y educación en medios: una necesidad emergente.* Consultado el 29 de Noviembre de 2004 en http://elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=4935&doclng=4

Permice-Duca (2010). Family Network Support and Mental Health Recovery. Journal of Marital and Family Therapy. 36 (1) 13-27

Picardo, O. (2002): *Pedagogía Informacional. Enseñar y aprender en la Sociedad del Conocimiento.* Consultando el 12 de Agosto del 2004 en http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.html

Pichardo, M., y Amezcua, J. (2001). Importancia del autoconcepto y el clima familiar en la adaptación personal. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 7(5), 181-191.

Pritchard, M.E., Wilson, G.S. y Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study, en Journal of American College Health, 56 (1), 15-21.

Ramírez, M.I. (1997). La adaptación como factor de rendimiento de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí. Ceuta: UNED.

Rayle,A.D. y Chung,K. (2007). Revisiting first-year college students' mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience, en Journal of College Students Retention: Research, Theory and Practice, 9: 1, 21-37.

Ruiz De Azúa, Rodríguez y Goñi, (2005). Recursos para el desarrollo de la actividad intelectual. Edit Peisa. España.

Rodríguez, A. (2008). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. Revista de Psicodidáctica, 13(2), 155-158.

Rodríguez, A., Goñi, A., y Ruiz De Azúa, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. Intervención Psicosocial, 15(1), 81-94.

Ruiz De Azúa, S., Rodríguez, A., y Goñi, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. Cultura y Educación, 17 (3), 225- 238.

Salim, R. (2004). *El cuestionario CEPEA: Herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios.* En*:* Revista Iberoamericana de Educación.

Sancho, J. M. (2001): Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. El efecto fractal. En AREA, M. (Ed.) *Educar en la sociedad de la información.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 37-80.

Sanz, M. (2005). *Uso pedagógico de recursos y herramientas de Internet*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional EducaRed. Noviembre, Madrid.

Statnton, H. (1976). Reflexiones sobre la cognición. Textos universitarios. Chile. Universidad Católica (traducción español)

Scott, C. G., Murray, G. C., Mertens, C. y Dustin, E. R. (1996). Student self-esteem and school system: Perceptions and implications. The Journal of Educational Research, 89 (5), 286-293.

Song, I., y Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. Journal of Educational Psychology, 76, 1269-1281.

Sonstroem, R. J., Speliotis, E. D., y Fava, J. L. (1992). Perceived Physical Competence in adults: an examination of the Physical Self-Perception Profile. Journal of Sports & Exercise Psychology, 14, 207-221.

Stevens, J. (1996). Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences. (3rd. ed.) Mahwah: NJ.LEA.

Strayhorn, T. L. (2006). Factors Influencing the Academic Achievement of First-Generation College Students, en NASPA.

Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997): *En busca de la clase virtual: la educación en la sociedad de la información.* Barcelona, Paidós.

Umberson, D., y Hughes, M. (1987). The impact of physical attractiveness on achievement and psychological well-being. Social Psychology Quarterly, 50, 227-236

Valle, A. y Otros (1999). *Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual.* En: Revista Latinoamericana de Psicología, 31.

Valle, A., y Otros (2007). *Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios.* En*:* Revista semestral, Asociación Brasileña de Psicología Escolar y Educacional.

Von Essen L, Enskar K, Kreuger A, Larsson B, y Sjoden P. (2000). Self-esteem, depression and anxiety among Swedish children and adolescents on and off cancer treatment. Acta Paediatrica, 89, 229.236.

Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the construct of self-concept an salf-esteem?. Journal of Social Behaviour and Personality, 4:5, p. 555-562.

Zimmerman, J (2000). *Apuntes sobre estrategias de aprendizaje.* Sociedad Latinoamericana de Psicopedagogía. Vol. 2, 89-101.

WEBGRAFÍA

http://www.educared.org/global/premiointernacional/finalistas/710/formulas/Fpears2.html

SERRA Y BONET (2004). Estrategias de aprendizaje: eje transversal en las enseñanzas técnicas. http://vgweb.upc-vg.eupvg.upc.es/web eupvg/xic/arxius_ponencias/R0204