

AUTOCONCEPTO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE NIÑOS COLOMBIANOS DE TERCERO A QUINTO GRADOS DE ESCUELA PRIMARIA

María Nersa Trejos Cardona

Colegio Adventista Baluarte Interamericano, Colombia

RESUMEN

El estudio pretendió investigar si hay diferencia significativa de autoconcepto en 137 niños, matriculados en los grados tercero, cuarto y quinto de nivel primario de dos colegios privados de Huila, Colombia, agrupados según el estilo de aprendizaje predominante. Se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto (SDQ), para medir el autoconcepto y el Cuestionario de Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA), para medir los estilos de aprendizaje. Para el análisis de los datos se utilizaron la prueba t, el análisis de varianza y el coeficiente de correlación r de Pearson. Los resultados reportaron que no se observan diferencias de autoconcepto entre estudiantes agrupados por su estilo de aprendizaje predominante y que existe una correlación positiva significativa, pero moderada, entre el autoconcepto general y el estilo de aprendizaje teórico. Se observó una correlación positiva y significativa entre el nivel de autoconcepto instrumental y la puntuación del estilo teórico. Los estudiantes que tienen un alto nivel de autoconcepto académico también tienden a tener mejor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico y viceversa. Por otro lado, se pudo determinar una tendencia positiva y fuertemente significativa entre el nivel de autoconcepto de habilidad física y la puntuación del estilo de aprendizaje teórico. Se encontró una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto instrumental y el estilo pragmático. Se observaron correlaciones positivas entre el autoconcepto en sus dimensiones de habilidad física, apariencia física, aspecto social y el estilo de aprendizaje pragmático.

Palabras clave: autoconcepto, dimensiones de autoconcepto, estilos de aprendizaje

María Nersa Trejos Cardona, Coordinadora académica, Colegio Adventista Baluarte Interamericano (CABI), Región de Neiva, Colombia.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a María Nersa Trejos Cardona, correo electrónico: nersatrejos@hotmail.com

Introducción

Todo lo que un niño ve y oye va trazando líneas muy profundas en su delicada mente que difícilmente podrán ser borradas del todo en circunstancias posteriores de la vida. Su intelecto está tomando forma y los afectos recibiendo

dirección y fortaleza. Por ello, los actos repetidos se convierten, en cierto sentido, en hábitos que pueden ser modificados mediante una severa educación en la vida posterior, pero muy pocas veces pueden ser cambiados (White, 1964).

La habilidad intelectual se considera una capacidad de la conducta que, una vez que se activa, facilita el aprendizaje, la ejecución o la retención de tareas valoradas dentro de una cultura; es decir que, dependiendo del contexto o ambiente de aprendizaje dentro del cual se desenvuelva el sujeto, este desarrollará determinadas habilidades específicas (Bergan y Duna, 1980, citados en Labatut, 2004). Para la comprensión del propio comportamiento, es indispensable la conceptualización de sí mismo, la cual no tiene solamente una función explicativa de procesos psicológicos (Guido García, Mujica Sarmiento y Gutiérrez Martínez, 2011). Por ello el autoconcepto se refiere a un conjunto de experiencias negativas y positivas e implica una autoevaluación. Estas experiencias, por lo regular, se refieren a facetas de la personalidad en la dimensión personal, familiar, social, académica y laboral, donde el autoconcepto surge de las experiencias vividas en el marco de esos contextos. Dicha percepción se hace permanente algunas veces, pero puede cambiar cuando la persona vive otras experiencias que afectan las creencias anteriores o también por intervenciones destinadas a provocar cambios. El autoconcepto evoluciona, por efecto de la autoevaluación, debido a diferentes situaciones en las que se originan reacciones verbales y no verbales de personas que pueden ejercer una influencia significativa (Gallego, 2009). Lo revelador del autoconcepto es su notable contribución a la formación de la personalidad (Peralta y Sánchez,

2003, citados en Bolívar L. y Rojas Velázquez, 2010), que se va a ver reflejada en la manera de relacionarse, en la manera de transmitir lo que se piensa y siente y en la manera de aprender.

En el campo de la investigación psicológica de la educación, Pintrich (1994, citado en González-Pienda, Núñez Pérez, González-Pumariega y García García, 1997) asegura que una de las variables con mayor relevancia en el proceso de aprendizaje es el autoconcepto. González-Pienda et al. (1997) afirman que, en el modelo actual de enseñanza, un objetivo básico debe ser favorecer y promover en los estudiantes la construcción de una imagen positiva de sí mismos.

Por su parte, los estilos de aprendizaje se definen como rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos que pueden tomarse como indicadores relativamente estables de la manera cotidiana en la que los alumnos perciben, interrelacionan y procesan información ante diferentes situaciones de aprendizaje (Alonso García, Gallego y Honey, 1994) y cuando el estudiante tiene que enfrentarse ante la exigencia de dicho aprendizaje, utiliza el estilo que le permite asimilar, organizar y responder ante tal demanda (Camarero Suárez, Martín del Buey y Herrero Díez, 2000).

Núñez, González-Pumariega y González-Pienda (1995) constataron que las dificultades de aprendizaje escolar de los niños generalmente pueden atribuirse a un déficit en su autoconcepto. Valle Santos y Santos (2013) corroboran que el autoconcepto afecta a la conducta académica de los estudiantes y al funcionamiento correcto del ámbito cognitivo; es una fuente significativa de motivación, que impacta directamente sobre sus logros y expectativas escolares.

Autoconcepto

Uno de los mayores retos en la actualidad es comprender los elementos que interactúan dentro de la escuela, pues es allí donde el tiempo y las mayores influencias de la vida marcan y dejan huella. El medio escolar juega un papel importante en el desarrollo humano y el autoconcepto sería la célula que se alimenta de cada uno de los aspectos que integran todo estado de convivencia; es así como las experiencias personales y las relaciones sociales van construyendo el autoconcepto (Costa y Tabernero, 2012).

La niñez es la más particular de todas las etapas de la vida (García y García, 2006), ya que el autoconcepto empieza a consolidarse en edades muy tempranas, así como la personalidad. Durante la infancia es cuando “se desarrollan las tendencias originarias a determinados comportamientos para, posteriormente, centrarse en intereses que durante la adolescencia se puedan convertir en categorías de valor relevantes para la vida futura” (Slutzky y Simpkins, 2009, citados en Guillén García y Ramírez Gómez, 2011, p. 66).

Según White (1971), la niñez es una de las etapas de la vida cuando la mente es impresionada, con cosas buenas o malas. Se puede acumular mucha información que no posee ningún valor o, por el contrario, se le puede dar una fuerza intelectual y espiritual que progrese en la dirección correcta. En la infancia y la adolescencia, el autoconcepto y la autoestima son de gran relevancia, sobre todo cuando el autoconcepto, una vez estructurado, muestra una tendencia a la estabilidad y presenta una resistencia al cambio (Harter, 1999, citado en Guillén García y Ramírez Gómez, 2011).

El autoconcepto es la suma de todo lo que la mente va asimilando. White

(1964) recuerda que las primeras impresiones rara vez se olvidan. Por ello los niños y jóvenes no debieran escuchar palabras impacientes del padre o de la madre, o de cualquier otro miembro de la familia, porque reciben esas impresiones muy precoces que transmiten lecciones que no se olvidan en la mente del niño y que repercuten en los años siguientes. Al ingresar a la escuela, el niño lleva un concepto de sí mismo y ha sido influenciado por los padres. Clerici y García (2010) verificaron que, si los padres permanecen más tiempo en el hogar e interactúan bastante con los niños, hay una correlación positiva con niveles más altos de autoconcepto académico.

El concepto de sí mismo, según López y Schnitzler (1983, citado en Franco, 2006), es un sistema organizado, relativamente estable, dinámico, multifacético y jerárquico. La imagen que una persona tiene de sí misma tiene que ver con el autoconcepto, entendido como el conjunto de características o atributos que se utilizan para definir a los individuos y para diferenciarlos de los demás. Es un conocimiento que no está presente en el momento de nacer, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción, por parte de la persona, a lo largo de todo su desarrollo.

En la sociedad actual se da mucha relevancia al cuerpo y a la imagen personal, lo cual hace que todo gire en el consumo de productos que cultiven el cuerpo y le dan gran valoración a las relaciones interpersonales. Parker, Martín, Martínez, Marsh y Jackson (2010) sustentan que el autoconcepto físico varía con el crecimiento progresivo. Además, resaltan la trascendencia del autoconcepto físico en los cambios dados en los diferentes niveles escolares y el ingreso al mundo laboral de adolescentes y jóvenes.

El aprendizaje y sus estilos

El aprendizaje comienza cuando la mente es más impresionable y las lecciones impartidas se recuerdan mejor en la primera infancia (White, 1964). Desde muy pequeño el niño se forma una idea de todo lo que le rodea y construye una imagen personal que puede coincidir con lo que otros piensan de él. En ese proceso del desarrollo humano, el aprendizaje está directamente ligado con la evolución como persona. Es decir, se aprenderá en la medida en que se crece y todos los elementos, procesos y estructuras facilitan la construcción del conocimiento para proporcionar un significado vital (Moleiro Pérez, Otero Ramos y Nieves Achón, 2007). Además, el proceso de aprendizaje aumenta en la persona que se siente bien consigo misma (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

El estilo de aprendizaje ayuda, entonces, a organizar un conjunto de informaciones que la persona tiende a aprovechar de modo usual y constante, cuando afronta las actividades de ilustración en las que toman parte modelos de procesamiento del conjunto de datos y otros elementos cognitivos de la persona (Valle Santos y Santos, 2013). Los estilos de aprendizaje constituyen un componente muy destacado en el recorrido del estudiante para poder entender y pulir el proceso de enseñanza-aprendizaje. A la hora de comprender y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos por los que transitan los alumnos, el estilo de aprendizaje se constituye en un elemento imprescindible (Juárez Lugo, Rodríguez Hernández y Luna Montijo, 2012).

Diversos estudios reconocen la influencia de los estilos de aprendizaje en distintos aspectos del proceso educativo (Albuérne López, 1991; Alonso García,

1992; Camarero Suárez et al., 2000; Castaño Callado, 2004; García Cué, Sánchez Quintana, Jiménez Velázquez y Gutiérrez Tapias, 2012; García Fuentes, Muñoz Cantero y Abalde Paz, 2002; Valle Santos y Santos, 2013). Se identifican así cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, como una variante concluyente de la participación activa del estudiante en el proceso del aprendizaje (Carmona Rodríguez, Sánchez Delgado y Bakieva, 2011; Núñez Pérez et al., 1998). Los individuos viven en medio de costumbres (estilo activo), que pueden transformar en coyunturas de aprendizaje y que examinan (estilo reflexivo) para llegar a conclusiones (estilo teórico), a partir de las cuales finalmente proyectan su creación (estilo pragmático); cada uno con una serie de características que lo predisponen a determinadas preferencias de aprendizaje (Alonso García et al., 1994; Castro y Guzmán de Castro, 2005).

La hipótesis de Kolb (1984) indica que, cuantos más estilos de aprendizaje conoce y domina el alumno, mayor es también el aprendizaje retenido. En concreto, señala que, si el alumno solamente maneja un estilo de aprendizaje, el aprendizaje retenido se sitúa en torno al 20%, mientras que si se dominan los cuatro estilos, ese porcentaje se eleva hasta el 90% (Contreras Gastélum y Lozano Rodríguez, 2012). El tener un concepto de sí mismo establece una relación recíproca con las capacidades y el rendimiento académico. Si se obtiene un logro bien alto, aumenta el autoconcepto (Marsh y Martín, 2011). “Los estilos de aprendizaje aluden a las preferencias personales del alumno a la hora de procesar información y enfrentarse a una tarea de aprendizaje” (Valle Santos y Santos, 2013, p. 103).

Autoconcepto y estilos de aprendizaje

Contar con el conocimiento del nivel de autoconcepto y de estilo de aprendizaje permite al estudiante y al profesor aprovechar las ventajas de cada situación de enseñanza-aprendizaje y, por ende, mejorar la calidad de la educación. El autoconcepto está estrechamente relacionado con los retos académicos asociados a las materias específicas (Valle Santos y Santos, 2013). Marsh (1990, citado en Núñez Pérez y González-Pienda, 1994) afirma que “el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno” (p. 186).

Cuando ingresan a la escuela, los profesores pueden crear en el niño una opinión positiva en cuanto a sus capacidades y contrarrestar la opinión negativa que puedan tener en relación con las mismas, ya que ellos ejercen una enorme influencia en el desarrollo del autoconcepto de los alumnos, al estar continuamente proporcionando información mediante el trato dado, en las respuestas que proporcionan, en la manera en que se expresan, por el modo y grado en que los aceptan y apoyan y, sobre todo, en las valoraciones y juicios que hacen sobre ellos (Santamaría, 2011). Se debe apreciar la significación de la escuela sobre la edificación del autoconcepto (López Telón, 2015).

En un estudio realizado con estudiantes en las dimensiones académica, personal y social se reveló que se vieron beneficiados por un programa que favorece una mejor percepción de sí mismos, evidenciando que hay una relación importante entre el conocimiento positivo del yo y la forma de aprender (Bolívar L. y Rojas Velázquez, 2010).

Como gran parte de la formación ha sido relegada a la escuela, se requiere que las instituciones educativas gene-

ren ambientes pedagógicos orientados al fomento de la salud mental y física, así como al desarrollo de la personalidad. Es allí donde las palabras clave autoconcepto y estilos de aprendizaje tejen su red para atrapar la atención del educador, del investigador y de cualquier sujeto inmerso en el sistema educativo (López Telón, 2015).

En el presente estudio se investigó si existe diferencia de autoconcepto entre estudiantes del tercero a quinto grados de educación primaria de dos colegios colombianos, agrupados según su estilo de aprendizaje predominante.

La hipótesis de esta investigación formula que hay diferencia de autoconcepto entre estudiantes agrupados según su estilo de aprendizaje predominante.

Método

Este estudio fue de tipo descriptivo, transversal y correlacional.

Participantes

Los participantes fueron 137 estudiantes del tercero a quinto grados de educación primaria de dos colegios privados de Huila, Colombia.

Instrumentos

El estudio utilizó dos instrumentos: (a) la escala SDQ y (b) el Cuestionario de Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Para medir el autoconcepto, se utilizó el cuestionario SDQ en la versión de Marsh, Parker y Smith (1983) para niños en edades de 8 a 11 años, adaptado por Elexpuru (1992). Está diseñado para medir cuatro dimensiones de autoconcepto no académico (aparición física, habilidad física, relaciones con los compañeros, relaciones con los padres), tres de autoconcepto académico (matemáticas afectivas, matemáticas

cognitivas y lectura) y tres medidas totales (autoconcepto no académico total, autoconcepto académico total, autoconcepto total). La de autoconcepto total se forma mediante la suma de las siete escalas o factores de autoconcepto. Para complementar este cuestionario, los sujetos deben responder a una serie de afirmaciones (ítems) en una escala de cinco intervalos, tipo Likert, que va desde *totalmente falso* hasta *totalmente verdadero*. Las puntuaciones en el SDQ están basadas en 72 ítems.

Para medir los estilos de aprendizaje se utilizó el CHAEA, instrumento con el cual se observaron los estilos predominantes de cada estudiante de acuerdo con la puntuación obtenida. Hay cuatro estilos definidos en el modelo: activo, reflexivo, teórico y pragmático. En tal sentido, cada uno se define operativamente como el conjunto de características que le son propias, delimitadas por 20 de los 80 ítems presentados en el cuestionario. El mayor puntaje obtenido define el estilo predominante de la persona, que son las actitudes y conductas que determinan una manera de aprender preferida por un individuo. La fiabilidad/validez de este cuestionario ha sido demostrada en la investigación realizada con una muestra de 1371 alumnos de 25 facultades de las universidades autónomas y politécnicas de Madrid (Alonso García et al., 1994).

Procedimientos de análisis

Los datos recopilados se organizaron para su análisis e interpretación, utilizando procedimientos estadísticos apropiados para cada una de las variables, según su naturaleza. Se utilizaron la prueba *t*, el análisis de varianza y el coeficiente de correlación *r* de Pearson.

Resultados

En el estudio participaron 79 varones (57.7%) y 58 mujeres (42.3%). Las edades de los estudiantes se ubicaron entre los 7 y los 11 años. El análisis descriptivo dio como resultado un promedio de edad de 9.2 y una desviación estándar de 0.04. El análisis de la variable socioeconómica mostró que el 89.1% de estudiantes viven en los estratos 2 (62.8%) y 3 (26.3%). El resto de la población pertenece al estrato 1 (2.9%) y a los estratos 5 y 6 (1.5%).

Para el autoconcepto en general, se obtuvo una puntuación mínima de 1.75 y una puntuación máxima de 3.85, con una media de 30.242 y una desviación estándar de 0.43.

En la Tabla 1 se presentan los análisis descriptivos de la variable estilos de aprendizaje.

Estilo de aprendizaje predominante

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos del estilo de aprendizaje predominante. El estilo teórico resultó el estilo de aprendizaje predominante con mayor representación, con 46 sujetos (33,6% de la muestra).

Se procedió a observar si hay diferencia significativa de autoconcepto entre estudiantes agrupados por su estilo de aprendizaje predominante. Los resultados indican que no se observaron efectos significativos del estilo de aprendizaje predominante sobre las puntuaciones de autoconcepto ($F(3,104) = .549, p = .650$) entre estudiantes agrupados por su estilo de aprendizaje predominante.

El estudio mostró hallazgos importantes en la relación que hay entre el autoconcepto y los estilos de aprendizaje. Se observó una correlación positiva significativa, pero moderada ($r = .201, p = .019$), entre el autoconcepto

general y el estilo de aprendizaje teórico. Igualmente, se observó una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto instrumental y el estilo pragmático ($r = .266, p = .002$). Por otro lado, el estilo reflexivo presentó una correlación positiva significativa, aunque baja, con la puntuación del autoconcepto total ($r = .179, p = .036$). Existe una relación negativa media entre la edad y el autoconcepto general ($r = -0.214, p = .012$). De igual forma, se evidenció una tendencia negativa entre la edad y el estilo de aprendizaje

pragmático ($r = -0.180, p = .036$). Las diferencias significativas de medias de puntuación se dieron en el estilo teórico entre los grados ($F_{(134)} = 3,330, p = .039$). La prueba post hoc muestra que los estudiantes del grado tercero ($M = 15.19$) son más teóricos que los alumnos de los grados cuarto ($M = 13.87$) y quinto ($M = 14.06$). Un descubrimiento que el estudio mostró es que las niñas ($M = 3.13, DE = 0.03$), poseen un autoconcepto total significativamente mayor que los niños ($M = .03, DE = 0.03$) ($t_{(135)} = 2,120, p = .036$).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los estilos de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Puntuación mínima	Puntuación máxima	<i>M</i>	<i>DE</i>
Activo	1	18	11.45	2.77
Reflexivo	5	19	13.64	2.85
Teórico	5	20	14.35	2.63
Pragmático	2	17	13.12	2.43

Tabla 2

Estadísticos descriptivos del estilo predominante

Estilo	<i>n</i>	%
Activo	11	8.0
Reflexivo	36	26.3
Teórico	46	33.6
Pragmático	15	10.9
Sin estilo predominante	29	21.2

También se observan algunas relaciones entre las dimensiones del autoconcepto y el estilo de aprendizaje. Se encontró una correlación positiva y significativa entre el nivel de autoconcepto instrumental y la puntuación del estilo teórico ($r = .182, p = .033$), lo cual indica que los alumnos que tienen mayor puntuación en su área lógica también

tienden a tener una mayor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico.

El estudio también mostró que los estudiantes que tienen un alto nivel de autoconcepto académico también tienden a tener mejor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico, y viceversa. Es decir que, aunque moderada, existe una relación positiva y significativa entre estas dos variables ($r = .206, p = .016$).

Por otro lado, se pudo determinar una correlación positiva y fuertemente significativa entre el nivel de autoconcepto de habilidad física y la puntuación del estilo de aprendizaje teórico ($r = .289, p = .001$).

Por último, se observó una correlación positiva y altamente significativa entre el nivel de autoconcepto de apariencia física y la puntuación del estilo

teórico ($r = .308, p = .000$), lo que significa que cuando el nivel de autoconcepto de apariencia física de los estudiantes es alto, también lo es su nivel de estilo teórico y viceversa.

Discusión

Este estudio permitió realizar una valoración detallada del perfil de estilos de aprendizaje de los alumnos, que puede tomarse como referencia a la hora de diseñar la metodología docente y planificar actividades que permitan un proceso de enseñanza más efectivo. Aunque se pretendió encontrar diferencias significativas de autoconcepto entre estudiantes agrupados por su estilo de aprendizaje predominante y en los resultados no se observaron tales diferencias, se hallaron algunas relaciones significativas entre las puntuaciones del autoconcepto y las de los estilos de aprendizaje. Se observó una correlación positiva significativa, pero moderada, entre el autoconcepto general y el estilo de aprendizaje teórico. Igualmente, una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto instrumental y el estilo pragmático, lo cual evidencia que hay una relación importante entre el conocimiento positivo del yo interior y de la forma de aprender (González-Pumariega, 1995).

Por otro lado, el estilo reflexivo presentó una correlación positiva significativa, aunque baja, con la puntuación del autoconcepto total. El desarrollo de los estilos de aprendizaje teórico, pragmático y reflexivo se ve favorecido cuando el estudiante tiene seguridad y confianza en sí mismo (González Núñez y Tourón, 1992).

Se encontró que existe una correlación negativa baja, aunque significativa, entre la edad y el autoconcepto general y, de igual forma, se observó una correlación

negativa entre la edad y el estilo de aprendizaje pragmático. Es importante destacar que, si la edad aumenta y el autoconcepto disminuye, es evidente la necesidad de que las personas involucradas en la formación y el aprendizaje del niño consideren la importancia de promover un clima emocional positivo, de confianza, seguridad y respeto que permita una comunicación efectiva y situaciones didácticas motivantes, que representen retos alcanzables para el niño y le permitan poner a prueba sus capacidades, con el apoyo y la mediación del adulto (Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman y Midgley, 1996).

Al analizar las diferencias significativas de medias de puntuación en el estilo teórico entre los grados, se observó que la prueba post hoc muestra que los estudiantes del grado tercero son más teóricos que los de los grados cuarto y quinto. Esto indica que en los grados superiores son más prácticos, directos y analíticos. El estilo pragmático posee un punto fuerte que es la aplicación práctica de las ideas. El estudiante es experimentador, directo, técnico, eficaz y rápido (Alonso García et al., 1994). A medida que la edad aumenta, este estilo disminuye en los estudiantes. ¿Puede ser que un alumno que va aumentando de grado escolar y de edad se vaya acomodando a un estilo teórico y reflexivo? ¿Puede ser que influye el estilo del profesor? (Martínez, 2007).

Otro hallazgo del estudio es que las niñas poseen un autoconcepto total significativamente mayor que los niños. En este sentido, existen evidencias claras de que las niñas tienen una percepción positiva de sí mismas durante los estudios primarios. Es recién a partir de los doce años, aproximadamente, cuando sufren una gran disminución en

la autoconfianza y la aceptación de su imagen física (Orenstein, 1994). A primera vista, se puede pensar que las diferencias de autoconcepto entre niños y niñas observados en el presente estudio se justifican por el distinto trato recibido de los padres. En ese sentido, el comportamiento de las niñas dentro del hogar puede resultar más satisfactorio que el de los niños, a la vista de sus padres. Por lo tanto, las expectativas de los padres se cumplen más plenamente en sus hijas, dando lugar a la formación de un autoconcepto más elevado en ellas. Esto conlleva a pensar que es muy importante que el niño tenga la seguridad y el apoyo necesarios para confiar y creer en su propia capacidad. La construcción de un autoconcepto elevado se da como resultado de un alto apoyo social de otros significativos y una baja discrepancia entre las capacidades que el niño cree tener y su desempeño real, lo que le ayudará a construir expectativas de autoeficacia positiva (Marsh, 1994).

Los estudiantes comparan su desempeño con sus propios criterios y con el de sus compañeros. Ambas formas de comparación, la personal (interna) y la social (externa), son importantes (Marsh, 1994), y si una de las características de un estudiante teórico es la de ser perfeccionista y si su autoconcepto académico está en un alto nivel, este estudiante va a mostrar una mayor puntuación en su estilo de aprendizaje teórico, como se observó en el presente estudio.

Tanto el autoconcepto de habilidad física como el de apariencia física presentaron una relación positiva y altamente significativa con el estilo teórico, concordando con estudios realizados sobre las edades y el desarrollo del autoconcepto en niños, que en la etapa de la educación primaria es alto (Dieppa,

Machargo, Luján y Guillén, 2008) y la prueba post hoc muestra que los niños del grado tercero son más teóricos.

El estilo pragmático se relaciona positivamente con el autoconcepto en sus dimensiones instrumental, académica, de habilidad física, de apariencia física y social, dando evidencia de que, si el autoconcepto es alto, el estudiante de estilo pragmático descubre el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovecha la primera oportunidad para experimentarlas.

Referencias

- Albuerne López, F. (1991). *Estilos de aprendizaje en los alumnos de COV. Implicaciones orientadoras* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Alonso García, C. M. (1992). *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Alonso García, C. M., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (5ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Bolívar L., J. M. y Rojas Velázquez, F. (2010). Relación entre los estilos de aprendizaje, el autoconcepto y las habilidades numéricas y verbales en estudiantes que inician estudios superiores. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 34-47.
- Camarero Suárez, F., Martín del Buey, F. y Herrero Díez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Carmona Rodríguez, C., Sánchez Delgado, P. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias entre autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Castaño Callado, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo emocionales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Castro, S. y Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implantación. *Revista de Investigación*, 58, 83-102.
- Clerici, G y García, M. J. (2010). Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Aproximaciones teóricas. *Anuario de Investigaciones*, 17, 205-212.

AUTOCONCEPTO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

- Contreras Gastélum, Y. I. y Lozano Rodríguez, A. (2012). Aprendizaje autorregulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 114-147.
- Costa, S. y Taberero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- Dieppa, M., Machargo, J., Luján, I. y Guillén, F. (2008). Autoconcepto general y físico en jóvenes españoles y brasileños que practican actividad física vs no practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2), 221-239.
- Ellexpuru, I. (1992). El autoconcepto en los alumnos de 8 a 11 años de edad a través del SDQ. En A. Villa Sánchez (Coord.), *Autoconcepto y educación: teoría, medida y práctica pedagógica* (pp. 123-129). Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Esnola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto, perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de <http://redise.uabc.mx/vol8no1/contenidofranco>.
- Gallego, A. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 19. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANA_GALLEGO.pdf
- García, L. y García, C. (2006). La autoestima y el aprendizaje de destrezas motoras y deportivas en niños de 6 a 8 años. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 1(1), 41-68.
- García Cué, J., Sánchez Quintana, C., Jiménez Velázquez, M. y Gutiérrez Tapias, M. (2012). Estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje: un estudio en discentes de posgrado. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 65-78.
- García Fuentes, C. D., Muñoz Cantero, J. M. y Abalde Paz, E. (2002). Universitarios y profesionales, diagnóstico de estilos de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 339-356.
- González Nuñez, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J., Núñez Pérez, J., González-Pumariega, S. y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González-Pumariega, S. (1995). *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Guido García, P., Mujica Sarmiento, A. y Gutiérrez Martínez, R. (2011). Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento. *Liberabit*, 17(2), 136-146.
- Guillén García, F. y Ramírez Gómez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del tercer ciclo de primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 45-59.
- Juárez Lugo, C. S., Rodríguez Hernández, G. y Luna Montijo, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 148-171.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Labatut, E. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo*. Madrid: Universidad Complutense.
- López Telón, O. G. R. (2015). *Autoconcepto y fracaso escolar en adolescentes* (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala.
- Marsh, H. W. (1994). Using the National Longitudinal Study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86, 439-456. doi:10.1037/0022-0663.86.3.439
- Marsh, H. W. y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77. doi:10.1348/000709910X503501
- Marsh, H. W., Parker, J. W. y Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78. doi:10.1111/j.2044-8279.1983.tb02536.x
- Martínez, G. P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Mensajero.
- Moleiro Pérez, O., Otero Ramos, I. y Nieves Achón, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-9.
- Núñez Pérez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.

- Núñez Pérez, J. C., González-Pienda, J. A., García Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Rocas Montero, S., Álvarez Pérez, L. y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Núñez Pérez, J. C., González-Pumariega, S. y González-Pienda, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604.
- Orenstein, P. (1994). *Schoolgirls: Young women, self-esteem, and the confidence gap*. New York: Doubleday.
- Parker, P., Martín, A., Martínez, C., Marsh, H. y Jackson, S. (2010). Longitudinal approaches to stages of change measurement: Effects on cognitive and behavioral physical activity factors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 108-120. doi:10.1177/0748175610374582
- Santamaria, S. V. (2011). *Relación entre motivación hacia el aprendizaje y el autoconcepto de los niños y niñas de séptimo grado de una escuela primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Abierta Interamericana, Rosario, Argentina.
- Valle Santos, M. y Santos, M. A. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencia entre modalidades. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 100-117.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A. y Midgley, C. (1996). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565. doi:10.1037/0012-1649.27.4.552
- White, E. (1964). *Conducción del niño*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, E. (1971). *Consejos para los maestros*. Mountain View, CA: Pacific Press.

Recibido: 21 de septiembre de 2015

Revisado: 20 de octubre de 2016

Aceptado: 11 de noviembre de 2016