



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Licenciatura en Psicopedagogía

Modalidad a distancia

Rector emérito: Dr. Roberto Kertész.

Rector: Mgter. Nestor H. Blanco

Vice Rectora de Calidad: Prof. Nydia Elola

Vice Rectora Académica : Arq. Ruth Fische

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Tutor: Karina Sambataro

Asesor metodológico: Mariela Muller

Autora: Kierzner, Andrea Lorena- Legajo N° 20238

**“La autoestima y las estrategias de aprendizaje en niños
de 6° de primaria de la escuela N° 5 de Bahía Blanca”**

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Mayo 2017

Índice

Resumen	.....	Pág. 1
Introducción	.....	Págs. 2-3
Marco teórico	.....	Págs. 4-15
Antecedentes	.....	Págs. 16-20
Planteo del problema	.....	Págs. 21-23
Objetivos	.....	Pág. 24
Hipótesis	.....	Pág. 25
Método	.....	Págs. 26-28
Resultados	.....	Págs. 29-43
Discusión	.....	Págs. 44-46
Conclusiones	.....	Págs. 47-49
Referencias	.....	Págs. 50-52

Resumen

Actualmente existe una amplia gama de estudios que demuestran que la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje y la selección de variedad de estrategias aumenta cuando se siente autocompetente. El objetivo fundamental de esta investigación es profundizar en la comprensión de cómo el nivel de autoestima que el alumno tiene influye sobre la utilización de estrategias de aprendizaje y la relación recíproca que existe entre ambas variables.

El estudio se ha realizado con 30 estudiantes de 6º año de la escuela de educación primaria N°5 de Bahía Blanca. Los resultados demuestran que quienes tienen una autoestima por debajo del promedio desarrollan una menor variedad de estrategias de aprendizaje que aquellos que tienen una autoestima media.

Introducción

La presente investigación tiene como propósito demostrar la relación entre el nivel de autoestima de los alumnos y la variedad de estrategias que éstos utilizan como recurso para facilitar su proceso de aprendizaje.

La muestra comprendió a 30 estudiantes de 6° A y B de de la Escuela N°5 de Bahía Blanca, a quienes se les administró 2 cuestionarios que evalúan las variables estudiadas. Para evaluar el autoconcepto, se utilizó el Inventario de Autoestima de Coopersmith, adaptado según la recomendación de las autoridades educativas, y para medir la utilización de estrategias de aprendizaje se elaboró un cuestionario específico para este estudio.

Entre los principales resultados de este estudio cabe destacar que aquellos pre adolescentes que tienen una autoestima por debajo del promedio de sus compañeros desarrollan una menor variedad de estrategias de aprendizaje que aquellos que tienen una autoestima media. A su vez, el hecho de contar con multiplicidad de recursos refuerza el autoconcepto y de este modo logra estimularlo, por lo que se deduce que autoestima y estrategias de aprendizaje son variables que se influyen recíprocamente.

El hecho de conocer que aquellos niños con un nivel bajo de autoestima escogen menor variedad de estrategias, permitirá capacitar a los docentes para diseñar diversas estrategias didácticas y favorecer el desarrollo de la autoestima en sus alumnos.

En este estudio también se pone en evidencia la existencia de un mayor empleo de diversas técnicas de aprendizaje por parte del colectivo femenino. Las mujeres utilizan más estrategias que los varones, como el subrayado de ideas principales, la elaboración de mapas

conceptuales y esquemas. Asimismo, de los resultados obtenidos se puede afirmar que los varones en general tienen una autoestima más alta que las mujeres.

Este estudio es innovador por cuanto la muestra involucra a alumnos de escuela primaria, a diferencia de otras investigaciones existentes que en general abarcan muestras de estudiantes de secundaria o nivel terciario.

Para investigaciones futuras, sería imprescindible utilizar una muestra más abarcativa de alumnos y administrar los cuestionarios en diversas escuelas de la ciudad, para así obtener una perspectiva más amplia de la situación actual en lo que se refiere al nivel de autoestima y estrategias de aprendizaje en niños de 6° grado en Bahía Blanca.

La presente investigación tiene como objetivo sentar las bases para capacitar a los docentes para diseñar diversas estrategias didácticas y favorecer el desarrollo de la autoestima en sus alumnos. De este modo, se logrará una intervención tendente a optimizar los recursos académicos de los aprendientes.

Marco teórico

La temática del nivel de autoestima de un sujeto vinculada con las estrategias de aprendizaje que utiliza para un mejor rendimiento académico ha sido ampliamente estudiada. Sin embargo, no hay acuerdo sobre cuál determina a la otra o si ambos conceptos se implican mutuamente. Es necesario ir más allá de una definición, analizando las posturas de diversos autores y sobre todo tomando en cuenta sus aportes e ideas.

Autoestima y autoconcepto

La autoestima es uno de los conceptos psicológicos más complejos y uno de los más difíciles de precisar, a pesar de ser un factor que siempre ha estado presente en cualquier intento de explicación del comportamiento humano normal y patológico. Describir adecuadamente qué es la autoestima requiere considerar que no es un factor unitario sino multidimensional.

Según Hubner y Stanton (1976) el autoconcepto no es más que las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos. (González Pienda, Núñez Pérez, Pumariega, García García, 1997).

Uno de los autores que más ha estudiado la autoestima en niños es Stanley Coopersmith (1981), quien la define de este modo:

Es la evaluación que hace y mantiene constantemente el individuo en relación consigo mismo; expresa una actitud de aprobación o rechazo e indica el grado en que el individuo se siente capaz, significativo, exitoso y valioso. En suma, la autoestima es un juicio personal que

se tiene hacia sí mismo; es una experiencia subjetiva que el individuo comunica a otros por medio de informes verbales y otros comportamientos.

Quien establece una distinción entre autoconcepto y autoestima es Monereo (1994). Para este autor, el autoconcepto es el conocimiento de las propias capacidades mentales, y la autoestima la evaluación afectiva que el individuo realiza de sí mismo. Del mismo modo, diferencia dos tipos de autoconcepto que el sujeto va construyendo a lo largo del desarrollo y que afectan al aprendizaje: por un lado, postula el *autoconcepto cognitivo* –de las capacidades mentales en general- y por otro propone el *autoconcepto académico* –de las capacidades mentales en relación con las tareas específicamente escolares-. Es alrededor de los 10-12 años cuando los niños ya logran emitir juicios de valor acerca de sus capacidades en relación a las habilidades y al esfuerzo, y podrá formarse una apreciación estable sobre su competencia como aprendiz.

Según ciertos autores como Branden (1995), la autoestima puede ser considerada como un conjunto de sentimientos positivos y favorables que se tiene sobre uno mismo, es decir, la percepción o el conjunto de ideas que cada uno tiene sobre su persona.

De acuerdo con González Pienda et al. (1997), en su interacción con el medio el sujeto recibe tanto información positiva como negativa. En el primer caso, la información será integrada y la estructura del autoconcepto se reforzará, pero en caso de que dicha información resulte incoherente, esta estructura se verá amenazada, generándose una disonancia cognitiva y afectiva que el sujeto tratará de resolver recurriendo a distintos tipos de estrategias o sesgos cognitivos que le permitirán, más que negarla, evaluarla e integrarla en la estructura ya existente.

Casi todas las acciones a lo largo de la vida engloban y demuestran el nivel de autoestima que uno tiene ya que ésta se manifiesta a través de diversas actitudes y conductas, que va desde las palabras hasta la posición corporal que se adopta en determinados momentos.

Una persona que tiene un buen nivel de autoestima es aquella que ha logrado construir una idea favorable sobre sí mismo, que tiene sentimientos favorables y agradables, se siente segura y se reconoce como alguien valioso. Esto, en conjunto, conlleva a que la persona se sienta capaz de salir adelante, de cumplir sueños, metas y objetivos personales.

Por su parte, las personas con una autoestima baja, presentan una sensación y un conjunto de sentimientos relacionados a la inseguridad o incapacidad para hacer las cosas, se sienten inferiores y por tanto, no llegan a desempeñarse de la mejor manera porque sienten que no pueden lograr lo que se proponen.

Un estudioso del tema, Robert Reasoner (1982), indica que la autoestima positiva es importante en los primeros años de vida del niño debido a que determina su actuación y su aprendizaje. Los niños que tienen una alta autoestima están deseosos de aprender, se llevan bien con los demás, están motivados, y llegan a ser personas exitosas. En cambio, los niños con autoestima baja no aprenden tan bien, se sienten inadecuados, se vuelven sensibles, se preocupan de lo que los demás puedan pensar y se sienten desmotivados. Como no confían en ellos mismos, creen que van a fracasar, así que rara vez ponen el esfuerzo que se requiere para triunfar. Como resultado, su nivel de autoestima y motivación disminuyen más. (Cantú, Lancelotta, Rubio, Verduzco, 1989).

Por su parte, José Alcántara (1990) describe a la autoestima como una actitud, es decir, la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es la disposición permanente según la cual cada uno se enfrenta consigo mismo. Este autor plantea tres

componentes básicos de la autoestima. En primer lugar, destaca su componente cognitivo, esto es, la opinión que se tiene sobre la propia personalidad y sobre la conducta que organiza las experiencias pasadas y es usada para reconocer e interpretar estímulos del medio social. En segundo lugar, su elemento afectivo es un juicio de valor sobre las cualidades personales; conlleva la valoración de lo que hay de positivo y negativo, implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable que la persona ve en sí. Por último, expone el componente conductual, que implica la intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente. Es el esfuerzo por alcanzar una fama, honor y respeto ante los demás y ante uno mismo.

Erich Fromm (1956) sostiene que la idea expresada en la frase bíblica “Ama a tu prójimo como a ti mismo” implica que el respeto por la propia integridad y unicidad, el amor y la comprensión del propio sí mismo no pueden separarse del respeto, amor y comprensión del otro individuo. Del mismo modo, postula que:

Si es una virtud amar al prójimo como a uno mismo, debe serlo también que me ame a mí mismo, puesto que también yo soy un ser humano. No hay ningún concepto del hombre en el que yo no esté incluido (p.73).

Autoestima y dificultades de aprendizaje

La autoestima no es innata ya que nadie nace con ella ni la adquiere por sí sola. La autoestima se adquiere y se va generando a lo largo de la vida, por medio de las interacciones, sucesos vividos y acciones. De acuerdo con González Pienda et al. (1997) y teniendo en cuenta el desarrollo de la autoestima a través del tiempo, en el tramo de edades comprendido entre 6 y 18 años el autoconcepto avanzaría desde una estructura relativamente simple a los 6 años hasta otra mucho más compleja propia del final de la adolescencia.

En el desarrollo del niño, los dos contextos que más influyen en el autoconcepto de éste son el familiar y el escolar. Por tanto, la información ofrecida por padres, profesores y pares va a representar una importante fuente a partir de la cual crece la autoestima.

La autoestima está fuertemente implicada en cómo los niños perciben sus errores y fracasos. Un círculo vicioso se inicia cuando los niños creen que no pueden aprender de sus errores. Se sienten faltos de esperanza y desean evitar cualquier experiencia difícil, por lo cual evitan tareas antes de empezarlas, ponen excusas, culpan a otros o adoptan una actitud pasiva y dependiente.

Por otra parte, los estudiantes con dificultades de aprendizaje por lo general tienen problemas para desarrollar y mantener una autoestima alta. No se trata de que ellos nunca hayan experimentado el éxito, es más que nada que sus experiencias han sido inconsistentes. Como resultado, los niños con dificultades de aprendizaje pueden volverse muy inseguros de sus propias habilidades y ver disminuida de esta forma su autoestima.

Las estrategias de aprendizaje

El estudio de las estrategias de aprendizaje ha cobrado impulso en las últimas décadas en el campo de la Psicología de la Educación. El interés por este tema viene marcado por las demandas crecientes de diversos profesionales de la educación preocupados por las dificultades que muestran algunos estudiantes en sus actividades al momento de resolver determinada tarea que no están relacionadas con déficits cognitivos, sino con la falta de recursos y habilidades de planificación para enfrentarse a ellas.

Las personas perciben y adquieren conocimientos, tienen ideas, piensan y actúan de manera distinta. Además tienen preferencias hacia una o más estrategias cognitivas que les ayudan a dar significado a una nueva información. Entonces, el término estilos de aprendizaje

se refiere a esas estrategias preferidas que de manera más específica son formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre nueva información.

El término “estrategia” tiene un origen militar, dado que hacía referencia a las actividades necesarias para llevar a cabo un plan previo de operaciones bélicas a gran escala.

Recién en 1944 a través de la “Teoría de Juegos” desarrollada por Von Neumann y Morgenstern se da un nuevo sentido al término estrategia. A partir de esta teoría se introduce, por primera vez, una concepción científica de la estrategia de carácter general y abstracto, independiente de su objetivo que pasa a convertirse en calificativo (estrategia ecológica, estrategia psicológica, estrategia militar, etc.).

Desde hace décadas el concepto de estrategia se aplica en las organizaciones empresariales, pero en la actualidad las organizaciones sin fines de lucro también han introducido esquemas y conceptos de estrategia como eje guía de sus quehaceres organizativos.

Existe diversidad de acepciones sobre el término “estrategias de aprendizaje”. Las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un estudiante utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.

De acuerdo con Nisbett y Shucksmith (1987), son secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Para otros autores (Schmeck, 1988^a; Schunk, 1991), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje.

Por su parte, Monereo (1994) define las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones -conscientes e intencionales- en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Este autor plantea la diferencia entre técnicas y estrategias, destacando que las primeras se utilizan de forma más o menos mecánica y sin que esté presente un propósito de aprendizaje determinado de antemano. Por el contrario, las estrategias suponen una intencionalidad por parte de quien las usa, y están dirigidas a un objetivo ligado con el aprendizaje. A su vez, las estrategias permiten ajustarse continuamente a los requerimientos y modificaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad.

Otros autores coinciden en que se trata de cómo la mente procesa la información, de cómo es influenciada por las percepciones de cada individuo, todo con la finalidad de lograr aprender eficazmente.

Autores como Barca-Lozano, Almeida, Rioboo, Peralbo-Unquiano y Brenlla-Blanco (2012) sostienen una concepción activa del alumno como constructor de su propio aprendizaje capaz de ajustar sus acciones y estrategias de forma intencional para alcanzar el éxito. Desde esta perspectiva, las estrategias de aprendizaje se consideran planes orientados hacia la realización con éxito de las tareas, lo que incluye actividades de selección y organización de la información, repaso, integración de lo nuevo en lo dado, incremento de la significación del material y creación de un clima de trabajo adecuado.

Teniendo en cuenta las definiciones expuestas, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores en resaltar algunos elementos en común del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, implican una secuencia de actividades u operaciones mentales que utiliza el estudiante para mejorar el aprendizaje; y por otra, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo y suponen un plan de acción.

Siguiendo la conceptualización de Pozo y Postigo (1993), los rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje son los siguientes:

- a. Su aplicación no es automática sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición.
- b. Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. El estudiante decide qué estrategia utilizar en función de las demandas de la tarea, y elige aquella que él cree más adecuada.
- c. Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. El dominio de las estrategias de aprendizaje requiere una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas.

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, el aprendizaje implica integrar nuevos conocimientos en la memoria a largo plazo de manera significativa. Para codificar la información, los sujetos atienden inicialmente a la información relevante y la transfieren del registro sensorial a la memoria de trabajo, al mismo tiempo que activan conocimientos relacionados en la memoria a largo plazo. Posteriormente tratan de formar conexiones entre la nueva información y el conocimiento previo integrándolos en la memoria a largo plazo. Las estrategias de aprendizaje contribuyen en gran medida a la codificación en cada una de estas fases; por eso, las estrategias son un elemento importante que forma parte de un buen procesamiento de la información.

Según Carrasco (2004) las estrategias pueden clasificarse en tres grandes grupos: aquellas que operan directamente en el aprendizaje (estrategias primarias), las que se utilizan para ayudar al estudiante a mantener un marco apropiado para su aprendizaje (estrategias de apoyo) y las que hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición (estrategias metacognitivas). Las estrategias primarias incluyen estrategias para la adquisición y almacenamiento de la información y estrategias

para, posteriormente, recuperar y utilizar esta información almacenada. Las de apoyo intentan favorecer las condiciones para que se produzca un aprendizaje eficaz y están referidas tanto a las condiciones físicas y ambientales como a las condiciones de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje.

De acuerdo con lo expuesto por Fernández, O.; Martínez, M. y Melipillán, R. (2009) Ronald Schmeck desde su modelo teórico divide las estrategias de aprendizaje en otras tres grandes dimensiones: Procesamiento Profundo, Procesamiento Elaborativo y Procesamiento Superficial. Cada uno de ellos corresponde a un nivel de procesamiento de información, por lo cual se encuentra implícita la posibilidad de variación en el nivel de procesamiento, en función de la estimulación y requerimientos ambientales.

En el Procesamiento Profundo, el estudiante basa su aprendizaje en las asociaciones que le sugiere el concepto, el alumno toma más tiempo en pensar que en repetir, pone atención a los rasgos semánticos y es capaz de clasificar, comparar, contrastar, analizar y sintetizar.

En el Procesamiento Elaborativo la información se hace personalmente más relevante, y el estudiante la elabora pensando en ejemplos personales y logra expresarse en sus propias palabras.

El Procesamiento Superficial se ubica en el extremo inferior en el continuo del procesamiento profundo. El estudiante que utiliza este estilo prefiere asimilar la información tal como la recibe; y la guarda en la memoria en vez de replantearla o repensarla.

Para referirse a las estrategias de aprendizaje Revel Chion y González Galli (2007) hablan del aprendizaje autorregulado, y lo describen como aquel que se apoya en la capacidad del aprendiz para identificar qué variables son las más relevantes, lo que implica conocer y manejar diferentes estrategias, reconocer cuáles de ellas son más eficientes, de acuerdo con la tarea propuesta, aplicarlas y, una vez concluida, estar atento al resultado. De modo similar,

Kurtz (1990) explica que para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Al mismo tiempo, a través de la función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según lo requiera la tarea. (Burón, J., 2008, p.131).

Relación entre autoestima y estrategias de aprendizaje

Las teorías metacognitivas actuales sostienen que la dimensión motivacional influye en la determinación del esfuerzo que el alumno destinará para la puesta en marcha de los procesos cognitivos que le permitirán lograr un aprendizaje óptimo y significativo.

Se hace imprescindible estudiar la relación entre las estrategias que desarrolla un alumno de escuela primaria y el nivel de autoestima que éste posee, para de esta forma poder diseñar estrategias didácticas para favorecer los procesos metacognitivos en el aprendizaje.

Ya en la década del '70 Sacristán (1976) sostenía que lo que un alumno aspira a alcanzar, el grado de éxito que obtiene, está determinado por lo que él cree que es capaz de obtener. Pero los logros que obtiene van condicionando a la misma capacidad. Lo que ha conseguido en otras ocasiones no sólo determina lo que piensa que es capaz de dar de sí, sino en la capacidad misma.

Asimismo, Alcántara (1990) sugiere que la adquisición de nuevas ideas y aprendizajes está subordinada a las actitudes básicas de cada estudiante; de éstas depende que los umbrales de la percepción estén abiertos o cerrados, que una red interna favorezca o dificulte la integración de la estructura mental del alumno, que se generen energías más intensas de atención y concentración. Siguiendo la misma línea de pensamiento, Monereo (1994) sostiene que el comportamiento del alumno será más estratégico cuando el deseo de aprender esté más orientado al progreso personal y al dominio de la tarea pero, a su vez, el

conocimiento de las estrategias para la resolución de una tarea le permitirá esperar resultados positivos y centrarse en la aplicación de la información disponible.

Por su parte, Valle et al. (2010) proponen la perspectiva del aprendizaje autorregulado para vincular la autoestima con el proceso de aprendizaje. Esta concepción asume el principio fundamental de que los aprendices son agentes que eligen y toman decisiones sobre su conducta, siendo ellos los verdaderos artífices y promotores de sus aprendizajes. Los alumnos autorregulados se caracterizan por su motivación e implicación personal en su aprendizaje y son capaces de persistir y esforzarse en las tareas para conseguir las metas que se han propuesto. Estos estudiantes se consideran eficaces y se centran en incrementar su nivel de aprendizaje valorando el material que tienen que asimilar como interesante, valioso y útil de aprender.

La enseñanza de estrategias de aprendizaje, en la medida en que potencian la regulación del propio proceso de aprendizaje, favorece el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones y la posibilidad de actuar sobre ellas. Monereo (1994) afirma que:

La enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje, en la medida en que favorezca la reflexión consciente, la regulación y la toma de decisiones en relación a las propias habilidades, contribuirá a la mejora del autoconcepto y, a la inversa, un buen conocimiento y control sobre las propias capacidades contribuirá a un mayor nivel de conciencia y regulación, necesarios para conseguir un comportamiento estratégico óptimo. (p.83)

Sin embargo, y teniendo en cuenta los aportes de González Pienda et al. (1997), cabe aclarar que la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre la autoestima se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio autoconcepto.

La importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica es puesta de manifiesto por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo. Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje. Por eso, la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar las diversas estrategias existentes.

Asimismo, las actuales perspectivas pedagógicas reconocen que el aprendizaje no consiste en un simple proceso de adquisición de fragmentos de información sino que está mediatizado por una serie de variables que es necesario conocer para que el proceso se lleve a cabo de la manera más fructífera posible. Es preciso conocer que los alumnos tienen sus propias pautas personales de conducta, sus motivaciones, sus experiencias y percepciones y que, éstas poseen siempre algún tipo de repercusión sobre el aprendizaje. De igual modo, y como sostienen Revel Chion y González Galli (2007) “si se asume la importancia del rol activo de los alumnos en el proceso de aprendizaje, esto conduce directamente a la conclusión de que los profesores debemos enseñar estas estrategias” (p.91).

Antecedentes

Desde distintas perspectivas se confirma la existencia de relación significativa entre el autoconcepto y/o autoestima del estudiante y la selección y utilización de determinadas estrategias de aprendizaje. La mayoría de los trabajos que han examinado el vínculo entre el logro académico y el autoconcepto han encontrado una relación significativa entre ambas variables y, en general, de tipo recíproco.

Por caso, Núñez Pérez et al. (1998) abordan la relación recíproca que existe entre autoestima y estrategias de aprendizaje en una población que comprende alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de colegios públicos de la zona norte del Principado de Asturias. Como muestra se escogieron 371 alumnos, en los cuales se intenta medir las variables estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. La investigación realizada es de tipo cuantitativa con un diseño correlacional de tipo transversal.

Uno de los resultados principales de este estudio es que el autoconcepto positivo favorece la utilización de procedimientos estratégicos de aprendizaje, en el sentido de que cuanto mayor sea el autoconcepto del estudiante más estrategias de aprendizaje utiliza el alumno, las cuales le facilitan un procesamiento profundo de la información. Por otro lado, los autores señalan que a mayor conocimiento y control sobre los procedimientos de aprendizaje mayor autoestima y motivación intrínseca. Por todo ello, concluyen que la relación recíproca entre autoconcepto y estrategias de aprendizaje queda demostrada.

En el año 2004, Acosta Padrón y Alfonso Hernández (2004) establecen el vínculo recíproco que hay entre autoestima y aprendizaje. Las variables que tuvieron en cuenta para la investigación fueron autoestima y aprendizaje, y se las midió en una muestra de 650 estudiantes y profesores del ISP de Pinar del Río (Cuba). Para ello utilizaron escalas para

medir actitudes del tipo Diferencial Semántico, y llegaron a la conclusión de que existe una relación directamente proporcional entre los niveles de autoestima y los niveles de aprendizaje. Los autores sostienen finalmente que aumentar la autoestima de los alumnos significa mejorar sus niveles de aprendizaje y de igual forma las posibilidades de éxito de éstos en la vida privada y profesional.

En contrapartida a los estudios mencionados, la investigación realizada por Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente (2006) destaca como resultado la escasa relación significativa entre puntuaciones altas en autoestima y la utilización y/o selección de estrategias de aprendizaje. El principal objetivo de este estudio fue comprobar la relación entre dichas variables en 324 sujetos de 14 a 16 años, estudiantes del segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de distintos colegios públicos de la provincia de Almería. El diseño empleado fue descriptivo-correlacional entre las variables objeto de estudio. Para la recolección de datos se utilizaron diversos instrumentos, entre los que cabe mencionar el Test de estrategias de aprendizaje ACRA, de Román y Gallego y el Cuestionario de Autoestima para la primera adolescencia basado en Pope, Mc Hale y Craighead.

Revel Chion y González Galli (2007) realizaron un estudio con el objetivo de analizar en qué medida, la implementación de un diagnóstico de las estrategias a las que más comúnmente recurren los alumnos para encarar sus tareas escolares, podría favorecer procesos de autorregulación. Para llevar a cabo la investigación acerca de la importancia que las estrategias de aprendizaje tienen en el logro de alumnos más autónomos, metacognitivamente más activos, se utilizó una muestra de 31 estudiantes de 15 a 16 años de segundo año del ciclo polimodal en Gestión y Administración de Empresas, de una escuela de la Provincia de Buenos Aires. La investigación realizada fue de tipo cuantitativa con un diseño descriptivo.

Los resultados obtenidos en este trabajo, sugieren que los alumnos mostraron severas dificultades para reflexionar acerca de su propia cognición y que, en la mayoría de los casos, aparecen contradicciones entre lo que expresan en sus comentarios y lo que efectivamente realizan en las actividades propuestas por la investigación.

Dos años más tarde, Fernández, Martínez y Melipillán (2009) realizan una investigación para describir las estrategias de aprendizaje y autoestima de los alumnos que ingresan a la Universidad Santo Tomás, sede Talca 2007, y determinan la relación existente entre estas variables y el rendimiento académico. Para ello, se escogió una muestra de 371 estudiantes de ambos sexos entre 18 y 45 años.

Para este estudio se llevó a cabo la implementación de un diseño no experimental de tipo correlacional, en base a una encuesta transversal. Los resultados indican que los estudiantes universitarios que utilizan estrategias de aprendizaje más complejas presentan significativamente mejor rendimiento académico que los estudiantes que utilizan estrategias más simples, y además se caracterizan por presentar mayores niveles de autoestima general, de autoestima académica y autoestima familiar.

También en 2009, Gargallo López, Garfella, Sánchez, Ros Ros y Serra Carbonell (2009) estudiaron la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. El objetivo de la investigación es averiguar si existe o no relación entre los diversos tipos o dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico y si el autoconcepto tiene o no valor predictivo sobre dicho rendimiento. En este estudio se trabajó con una muestra de 1298 estudiantes de las tres universidades de la ciudad de Valencia (España): Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Católica de Valencia. La investigación fue longitudinal, ya que se realizó a lo largo de 3 años, y el diseño elegido fue de tipo correlacional.

Los resultados indican que existe una relación positiva entre las tres primeras dimensiones del autoconcepto (académico, emocional y familiar) y el rendimiento, siendo ésta más intensa en el caso del autoconcepto académico y del familiar. Por el contrario, se da una relación negativa, aunque débil, entre autoconcepto físico, autoconcepto social y rendimiento.

Por otra parte, Barca Lozano, Almeida, Porto Rioboo, Peralbo Uzquiano y Brenlla Blanco (2012) se proponen como objetivo general de la investigación analizar la interacción entre las metas académicas y las estrategias de aprendizaje y tratar de analizar su capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria en Galicia y Norte de Portugal. Para ello, tomaron como población a alumnos de 7º de Enseñanza Básica (Portugal) y de 1º de ESO (España). De esa población, escogieron una muestra de 787 sujetos, 396 sujetos provenían del norte de Portugal (48% varones; 52% mujeres), de edades comprendidas entre 10 y 16 años y 391 de Galicia (España) (51% varones; 49% mujeres), de edades comprendidas entre 11 y 15 años. El método utilizado en este estudio es cuantitativo y el planteamiento responde a las características de diseño denominado correlacional básico, puesto que no se manipulan intencionalmente las variables.

Como resultados principales de esta investigación se observa que existe una correlación positiva y significativa de las Metas académicas de Rendimiento/Logro y Metas de aprendizaje (excepto en el ámbito de Galicia) con el rendimiento global académico de los alumnos. Ello significa que a medida que sean más altas las metas de aprendizaje y las de rendimiento/logro, del mismo modo se incrementa el rendimiento académico del alumnado. Por el contrario, cuando las metas de valoración social y las de miedo al fracaso son altas, el rendimiento académico disminuye o es negativo. El rendimiento académico llega a ser más elevado en la misma medida en que también lo sean las actividades de estudio y aprendizaje sobre todo en aquellas tareas que suponen una actividad para el alumno de organización,

relación de contenidos y comprensión. También implicarían una valoración de sí mismo como persona y como alumno. En consecuencia, estos resultados inciden en el interés motivacional por las propias tareas y por el aprendizaje en sí mismo.

En el mismo año, Boza Carreño y Toscano Cruz (2012) se proponen estudiar los factores asociados al aprendizaje motivado, pero lo hacen con estudiantes universitarios. Entre sus objetivos se destacan describir las metas vitales, las actitudes ante el aprendizaje, los motivos personales, las condiciones e implicación en el estudio, y estrategias de aprendizaje de los alumnos universitarios y determinar diferencias entre alumnos universitarios con alta y baja motivación académica respecto de metas, actitudes y motivos académicos, estrategias de aprendizaje e implicación y condiciones del estudio.

Para ello, evaluaron una muestra de 938 alumnos de la Universidad de Huelva (España) y utilizaron un diseño cuantitativo de tipo descriptivo transversal. Para llevar a cabo la recolección de datos se elaboró una escala tipo Likert con niveles de 1 a 7.

Entre los resultados destacan como rasgos diferenciadores del aprendizaje motivado en alumnos universitarios las metas cognitivas, sociales y de tarea, una actitud ante el aprendizaje orientada al éxito, una atribución de éste a sí mismos, y unos motivos para estudiar relacionados con el trabajo futuro. También destacan por ser competentes en el estudio, combinar capacidad de trabajo individual y trabajo en equipo, usar más las estrategias de aprendizaje, e implicarse en el estudio.

Planteo del problema

Teniendo en cuenta el aporte de las diferentes teorías metacognitivas que sostienen que la dimensión motivacional influye en la determinación del esfuerzo que el alumno destinará para la puesta en marcha de los procesos cognitivos, se hace imprescindible estudiar la relación entre las estrategias que desarrolla un alumno de escuela primaria y el nivel de autoestima que éste posee, para de esta forma poder diseñar estrategias didácticas para favorecer los procesos metacognitivos en el aprendizaje.

Diversos autores coinciden en definir a la autoestima como un conjunto de sentimientos positivos y favorables que se tiene sobre uno mismo. Coopersmith (1981) expresa que la autoestima es un juicio personal que se tiene hacia sí mismo; es una experiencia subjetiva que el individuo comunica a otros por medio de informes verbales y otros comportamientos. Para otros autores como Branden (1995), la autoestima puede ser considerada como la percepción o el conjunto de ideas que cada uno tiene sobre su persona.

Por su parte, el término estrategia tiene un origen militar, dado que hacía referencia a las actividades necesarias para llevar a cabo un plan previo de operaciones bélicas a gran escala. Con el tiempo, las estrategias de aprendizaje pasaron a ser definidas como aquellos procesos mediante los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo (Monereo, 1994, pág. 23).

Las investigaciones actuales destacan la vinculación entre nivel de autoestima y desarrollo de determinadas estrategias de aprendizaje que mejoran el rendimiento académico. Sin embargo, es necesario actualizar los datos disponibles y conocer la relación entre las variables en la ciudad de Bahía Blanca y con chicos de escuela primaria, ya que la mayoría de los estudios abarcan muestras de alumnos de secundaria y nivel superior. Entre los estudios más actuales, los resultados indican que los estudiantes que utilizan estrategias de aprendizaje más complejas presentan significativamente mejor rendimiento académico que los

estudiantes que utilizan estrategias más simples, y además se caracterizan por presentar mayores niveles de autoestima general, de autoestima académica y autoestima familiar.

En contrapartida, la investigación realizada por Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente (2006) destaca como resultado la escasa relación significativa entre puntuaciones altas en autoestima y la utilización y/o selección de estrategias de aprendizaje.

Si bien existen investigaciones que comprueban la relación mutua entre autoestima y estrategias de aprendizaje, aquellas fueron llevadas a cabo en otros países, por lo que es pertinente realizar una investigación que involucre a los niños de la ciudad de Bahía Blanca. A su vez, los estudios realizados en otras latitudes tomaron como muestra a alumnos de escuela secundaria y de nivel universitario, por lo que es menester realizar una investigación que involucre a estudiantes del último año de la escuela primaria para de esta forma diseñar las modificaciones necesarias frente al inminente paso de éstos hacia la escuela secundaria.

Aunque no existen actualmente datos estadísticos en Argentina de organismos oficiales sobre el nivel de autoestima en niños, la “2° Encuesta mundial de salud escolar” realizada en 2012 por el Ministerio de Salud de la Nación arroja información relacionada con el nivel de autoestima que deja en evidencia la necesidad de llevar a cabo esta investigación: el 16,9% de los adolescentes consideró la posibilidad de suicidarse en el último año de referencia, por lo que se deduce que su nivel de autoestima es muy bajo. Con relación a las preguntas sobre los sentimientos de soledad, tristeza, desesperanza y preocupación, en el año de referencia un 9,3% de los adolescentes manifestó haberse sentido solo siempre o casi siempre.

Por otra parte, el último Informe PISA –año 2012- que realiza cada tres años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), revela que Argentina se ubica entre los 10 peores países, aquellos con alumnos que manifestaron mayores problemas académicos y menor satisfacción en la escuela. Si bien este relevamiento se realizó

en adolescentes de 15 años, resultan significativos los datos acerca del posicionamiento del país con respecto al desempeño académico de los estudiantes para poder comparar su performance con la muestra de este estudio.

La investigación tendrá implicancias prácticas, dado que sentará las bases para capacitar a los docentes para diseñar diversas estrategias didácticas y favorecer el desarrollo de la autoestima en sus alumnos. De este modo, se logrará una intervención tendente a optimizar los recursos académicos de los aprendientes.

La investigación será viable desde lo financiero, material y desde la disponibilidad de recursos humanos. Desde lo financiero es posible ya que pretende ser un estudio acotado a 6° grado de una escuela en Bahía Blanca y no se requieren mayores recursos económicos que el traslado del investigador y fotocopias de los cuestionarios que se pretendan utilizar. Con respecto a los recursos humanos, la investigación demandará la participación del investigador y la colaboración de los alumnos para responder un cuestionario sobre autoestima en el ámbito familiar y sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan en la escuela. Por último, se cuenta con acceso a diversas fuentes de documentación, como bibliotecas, sitios web e investigaciones previas.

Las consecuencias de la investigación implicarán repercusiones positivas dado que el trabajo profundizará en la temática sobre la que aún no hay un acuerdo para interpretar la relación entre autoestima y aprendizaje.

Se pretende que el resultado de esta investigación pueda ser una contribución efectiva para hacer los cambios necesarios en los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza primaria actual y se logre responder a la pregunta: ¿Cómo se relaciona el nivel de autoestima de un niño de 6° grado de primaria con las estrategias de aprendizaje que desarrolla?

Objetivo general:

Establecer la relación entre nivel autoestima y estrategias de aprendizaje en niños de primaria.

Objetivos específicos:

- Determinar si la relación entre autoestima y estrategias de aprendizaje es unidireccional o recíproca.
- Describir cómo un alto o bajo nivel de autoestima repercute en el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje en niños de primaria.

Hipótesis

Hipótesis 1:

Existe una relación recíproca entre el grado de autoestima y las estrategias de aprendizaje que desarrollan los niños de 6° de primaria para construir significativamente el conocimiento académico.

Hipótesis 2:

El grado de autoconcepto influye causalmente sobre la selección y utilización de estrategias de aprendizaje.

Método

Diseño

La investigación realizada es cuantitativa de tipo no experimental, ya que parte de la teoría para recolectar datos en campo y corroborar la validez de las hipótesis planteadas. Es una investigación de corte transversal ya que la obtención de la información se llevó a cabo en base a la aplicación de un conjunto de instrumentos en un solo momento en el tiempo.

El estudio es correlacional. El carácter correlacional de la investigación está dado porque el propósito principal del estudio es indagar la existencia de relación entre nivel de autoestima y desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Participantes

La población estuvo compuesta por alumnos de la Escuela de Educación Primaria N° 5 de la ciudad de Bahía Blanca.

La muestra, conformada por 30 alumnos de 6° grado sección A y B del turno tarde de la Escuela N°5 de Bahía Blanca que participaron en la contestación de un cuestionario relacionado con el autoestima y otro vinculado con las estrategias de aprendizaje que emplean. Del total de alumnos, el 53% eran varones y el 47% mujeres. La mayor parte de los encuestados tiene 11 años, mientras que algunos tienen 12 y uno solo 14.

Técnicas de recolección de datos

Para recolectar los datos necesarios para comprobar las hipótesis planteadas se utilizaron técnicas de rendimiento típico de administración individual. La autoestima puede ser evaluada como alta, media y baja. Tener autoestima alta es sentirse confiado y apto para la vida, capaz y valioso; autoestima baja es sentirse inepto para la vida, desacertado como

persona, mientras que la autoestima media es un estado de fluctuación entre sentirse apto e inepto, acertado y desacertado, asociado a fluctuaciones en la conducta. Para medir la autoestima se hizo uso de algunos ítems del Inventario de autoestima de Coopersmith forma A, versión adaptada para adolescentes chilenos. El inventario de Autoestima de Coopersmith corresponde a un instrumento de medición cuantitativa de la autoestima. Es un inventario consistente en 58 ítems referido a las percepciones del sujeto en cuatro áreas: sus pares, padres, colegio y sí mismo.

En el área de autoestima general se conoce el nivel de aceptación con el que la persona valora su propia conducta. En el apartado autoestima social se conoce el nivel de aceptación con el que el alumno valora su conducta en relación a sus pares. Las preguntas relacionadas con la autoestima familiar indagan sobre el nivel de aceptación con el que la persona valora su conducta en relación a su contexto familiar. Finalmente, los ítems sobre autoestima académica están vinculados con el nivel de aceptación con el que el estudiante valora su conducta en relación a su ámbito escolar.

Algunos ítems debieron ser omitidos y/o modificados a pedido del Jefe distrital de Educación de Bahía Blanca que no consideró adecuadas para la edad de los encuestados determinadas afirmaciones. En total, el cuestionario elaborado para esta investigación constó de 47 afirmaciones a las cuales los alumnos debían responder si esa frase describe cómo se sienten usualmente o no.

En cuanto a la medición de las estrategias de aprendizaje, se utilizó un cuestionario elaborado específicamente para la investigación, que consistía en 68 afirmaciones que el alumno debía decidir si son “verdaderas”, “falsas” o suceden “a veces”. Estas afirmaciones están relacionadas con diversas estrategias de aprendizaje que el estudiante pone en práctica cuando asiste a clase, cuando estudia o cuando trabaja en equipo con otros compañeros. La

primera parte del cuestionario está relacionada con las estrategias de apoyo, es decir, aquellas que se utilizan para ayudar al estudiante a mantener un marco apropiado para su aprendizaje. Este tipo de estrategias tienen que ver con las condiciones físicas y ambientales y con las condiciones de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje.

Una segunda parte del cuestionario indaga sobre las estrategias primarias, esto es, las que operan directamente en el aprendizaje para la adquisición y almacenamiento de la información y para, posteriormente, recuperar y utilizar esta información almacenada.

En tercer lugar, se pregunta acerca de las estrategias metacognitivas, las que hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición.

Los últimos ítems hacen referencia al trabajo en equipo y a la flexibilidad del alumno para aceptar opiniones de otros.

Después de solicitar autorización a la institución previa presentación del proyecto se contactó con los docentes de cada grupo para acordar día y hora de la aplicación. La administración de los dos cuestionarios llevó una hora aproximadamente.

Los cuestionarios fueron auto-aplicados de manera individual. La participación de los sujetos fue voluntaria y anónima, explicándoseles que se trataba de un estudio de autoestima y estrategias de aprendizaje. Sólo se les solicitó precisar el sexo de cada uno para luego poder establecer diferencias en cuanto al comportamiento de varones y mujeres.

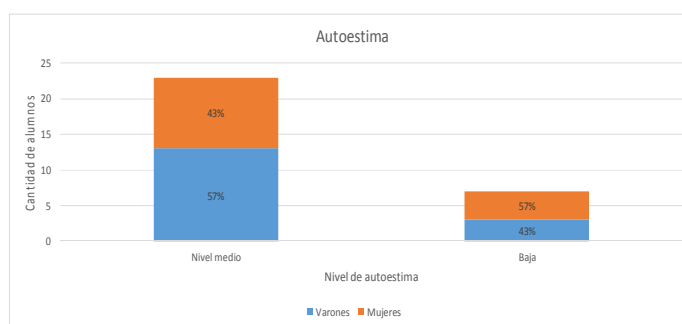
Resultados

En primer lugar, se analizarán los aspectos relacionados con la autoestima para luego adentrarse en aquellos vinculados con las diferentes estrategias de aprendizaje para finalmente establecer la relación entre ambas variables.

Para definir si un alumno contaba con una autoestima media, se determinó que deberían responder positivamente a los enunciados 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 32, 35, 38, 39, 40, 44 y 46. En cambio, si catalogaban como positivas las oraciones restantes se deduce que su autoconcepto estaba ubicado por debajo de la media. Para obtener un resultado de autoestima alta, los estudiantes deberían elegir las afirmaciones seleccionadas como positivas y descartar aquellas negativas.

Comenzando primeramente a analizar la autoestima de los 30 alumnos encuestados, cabe decir que el 77% tiene un nivel medio mientras que el 23% presenta una autoestima baja. De aquellos que tienen un nivel medio, el 57% son varones y el 43% mujeres. Los valores se invierten cuando el nivel de autoestima es baja: 43% varones y 57% mujeres.

Gráfico N°1

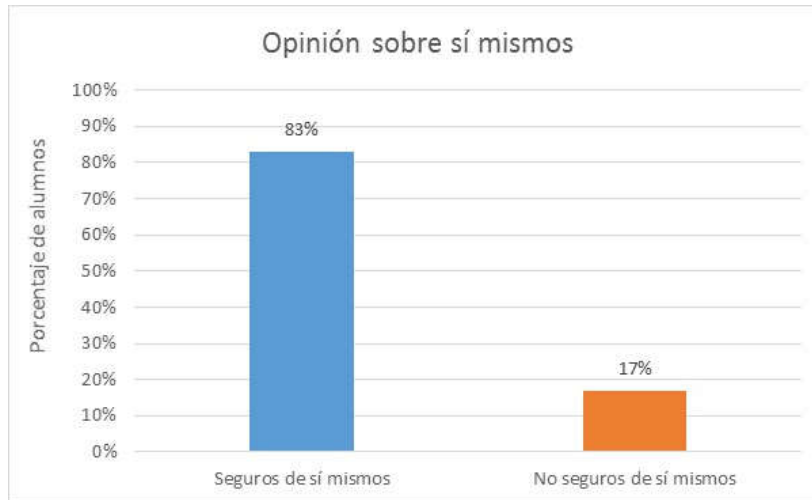


En el gráfico N°1 se puede observar el nivel de autoestima en varones y mujeres, diferenciando entre baja autoestima y nivel medio.

Si se presta atención a la opinión que sobre sí mismos tienen los alumnos de 6° A y B de la escuela N°5 de Bahía Blanca, se puede decir que el 83% está seguro de sí mismo, mientras

que el 17% o no está seguro de sí mismo o lo está más o menos. Estos resultados se condicen de alguna manera con el ítem donde se afirma “tengo una mala opinión de mí mismo”, en el cual el 26% tiene una mala opinión de sí mismo y el 57% no tiene un mal concepto sobre sí. El resto -17%- tiene una opinión regular sobre sí mismo.

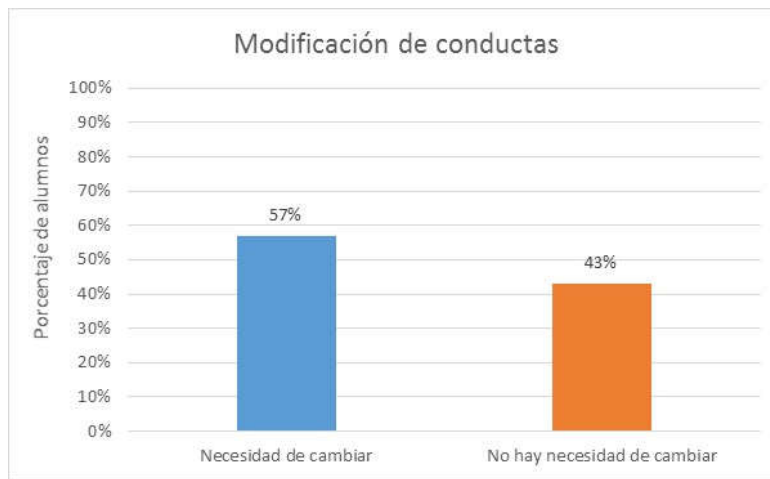
Gráfico N°2



En el gráfico N° 2 queda establecido el porcentaje de alumnos que están seguros de sí mismos y de aquellos que muestran inseguridad.

En cuanto a la necesidad de modificar cosas de sí mismos, el 57% reconoció esa necesidad, mientras que el 43% no le interesa cambiar ningún aspecto de su conducta. Los porcentajes son similares entre varones y mujeres en relación a cambiar o no alguna cualidad personal.

Gráfico N°3

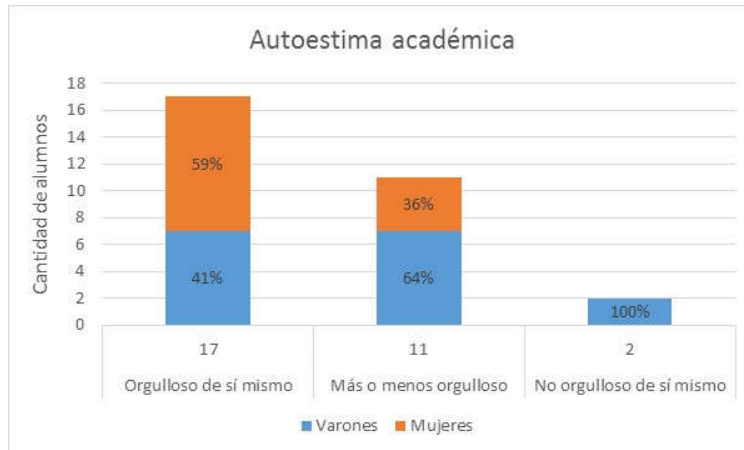


El gráfico N°3 representa el porcentaje de estudiantes con necesidad de cambiar cosas de sí mismos, y de aquellos que no ven necesidad de modificar ningún aspecto de sus conductas.

En relación con la autoestima académica, el 57% se siente orgulloso de sí mismo en la escuela. De ese porcentaje, el 41% son varones y el 59% mujeres. Sólo el 7% no está orgulloso de su desempeño escolar –todos varones- y el 36% se siente más o menos orgulloso de su performance -64% varones y 36% mujeres-.

Teniendo en cuenta la misma área de la autoestima, al 50% de los alumnos encuestados les da vergüenza pararse frente al curso para hablar. De ese porcentaje, el 60% son varones y el 40% son mujeres. El otro 50% del total de estudiantes no tiene vergüenza o a veces tiene vergüenza de pararse a hablar frente a sus compañeros y docentes. De este porcentaje, la mitad son varones y la mitad mujeres.

Gráfico N°4



El gráfico N°4 muestra el porcentaje de alumnos que están orgullosos de sí mismos en la escuela, aquellos que están más o menos satisfechos y aquellos que no están orgullosos de su desempeño. El gráfico diferencia entre las opiniones de varones y mujeres.

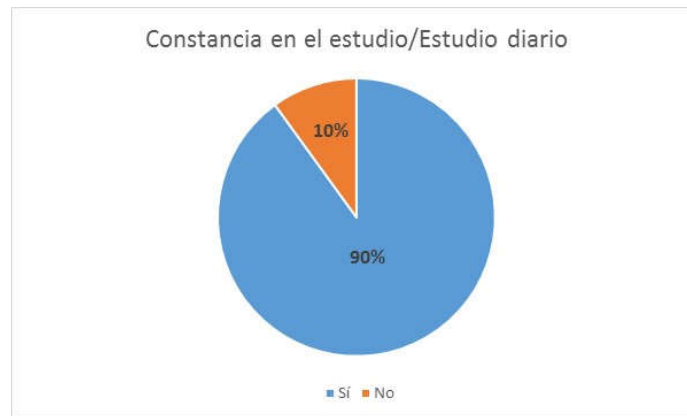
En el cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos, se les preguntó acerca de la necesidad de mejorar su rendimiento escolar. El 53% de los estudiantes reconoció que debería optimizar su desempeño académico, en tanto que el 17% sostiene que no necesita mejorar y el 30% en algunas ocasiones ve necesario perfeccionar su rendimiento. En el mismo sentido, sólo un 10% reconoció que es constante y estudia diariamente, mientras que el 90% no lo hace diariamente o lo hace a veces según la circunstancia lo requiera.

Gráfico N°5



El gráfico N°5 refleja el porcentaje de alumnos que sienten que necesita mejorar su rendimiento escolar, aquellos que en ocasiones sienten que deberían mejorar, y aquellos que no necesitan optimizar su desempeño.

Gráfico N°6



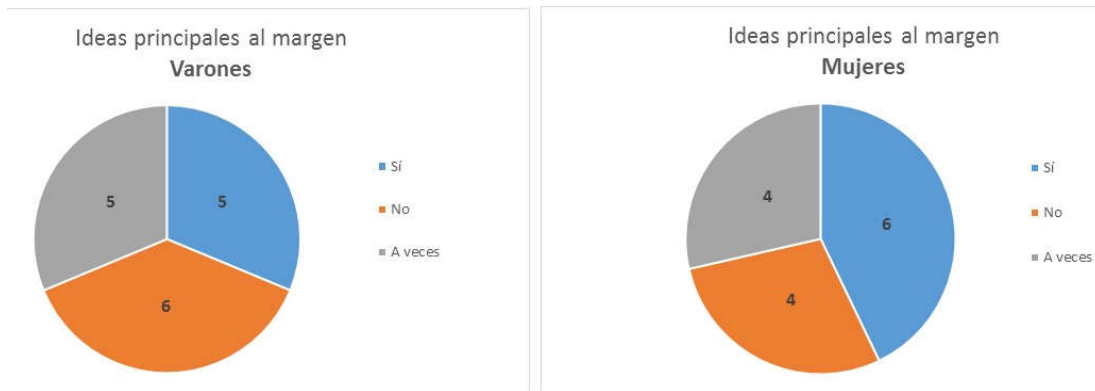
En el gráfico N°6 queda asentado el porcentaje de aquellos chicos que estudian diariamente y el porcentaje de quienes no lo hacen todos los días.

Teniendo en cuenta específicamente cada una de las estrategias que ponen en juego los alumnos en el proceso de aprendizaje, las analizadas tienen que ver con anotar ideas principales al margen, subrayado de ideas principales y secundarias, uso del diccionario, elaboración de esquemas, redacción de resúmenes, utilización de mapas conceptuales y aquellas relacionadas con el proceso metacognitivo.

Del total de alumnos, el 37% anota las ideas principales en el margen de cada párrafo. De ese porcentaje, el 45% son varones y el 55% mujeres. El 33% no anota ideas principales

al margen -60% y 40% mujeres- y el 30% a veces utiliza esta estrategia -56% varones y 44% mujeres-.

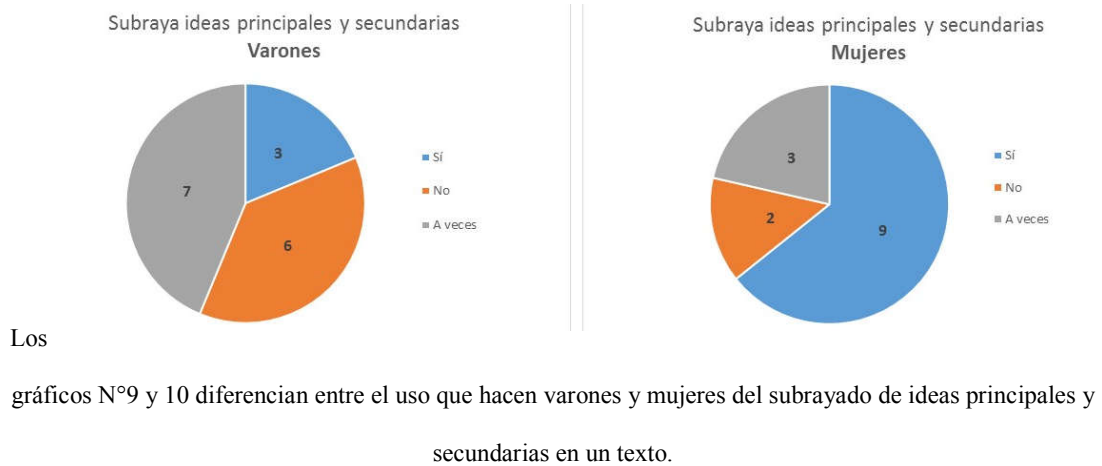
Gráficos N°7-8



Los gráficos N° 7 y 8 muestran el uso de la anotación de ideas principales al margen de un texto, distinguiendo entre varones y mujeres.

Quienes subrayan ideas principales y secundarias representan el 40% del total. De ese porcentaje, el 25% son varones y el 75% mujeres. El 27% nunca subraya ideas-75% son varones y 25% mujeres- y el 33% a veces utiliza esta estrategia de aprendizaje -70% varones y 30% mujeres-.

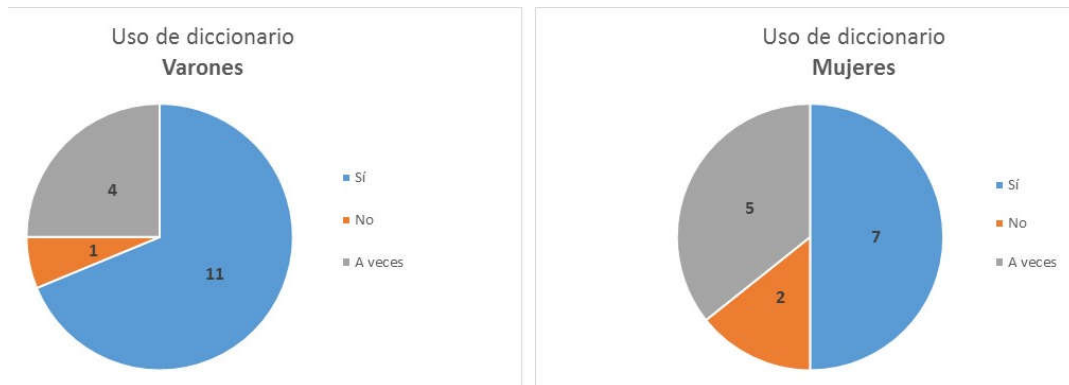
Gráficos N°9-10



Una estrategia que es utilizada por muchos de los estudiantes encuestados es el uso del diccionario cuando no conocen el significado de alguna palabra. Del total de alumnos, el 60% hace uso del diccionario. Los varones lo utilizan mayoritariamente, con un porcentaje del 61%, y las mujeres un 39%.

Un 10% de los alumnos no utilizan el diccionario –el 33% son varones y el 67% mujeres. El 30% de los chicos usa el diccionario a veces; el 44% son varones y el 56% mujeres.

Gráficos N°11-12



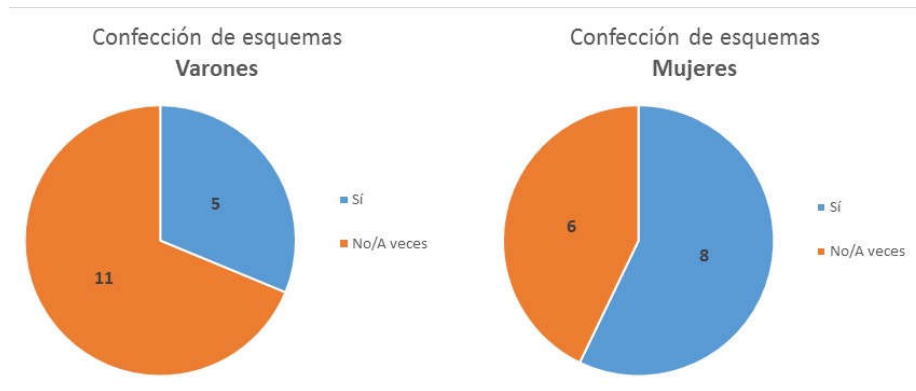
Los gráficos N°11 y 12 representan la cantidad de varones y mujeres que utilizan el diccionario cuando no conocen el significado de una palabra.

En cuanto a la confección de esquemas de los temas que deben estudiar, el 43% elabora esquemas. Esta estrategia es usada prioritariamente por las mujeres, quienes la utilizan en un 62%. Por el contrario, los varones que la utilizan representan el 38%.

El 57% del total de alumnos no elabora esquemas o los usa a veces. Se mantiene la tendencia de que los varones son quienes menos utilizan esta técnica.

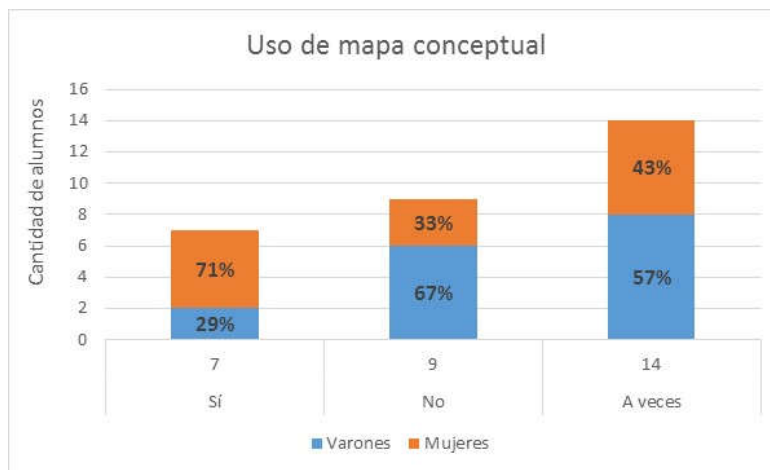
En referencia a un tipo de esquema particular, el mapa conceptual, solamente el 23% hace uso de ellos para repasar y memorizar lo que tienen que estudiar. De ese porcentaje, el 29% son varones y el 71% mujeres. El 30% no elabora mapas conceptuales para estudiar - 67% de varones y 33% mujeres-. Y el 47% a veces usa esta estrategia para estudiar, de los que el 57% son varones y el 43% son mujeres.

Gráficos N°13-14



Los gráficos N°13 y 14 reflejan el uso que hacen varones y mujeres de la confección de esquemas de los temas que deben estudiar.

Gráfico N°15

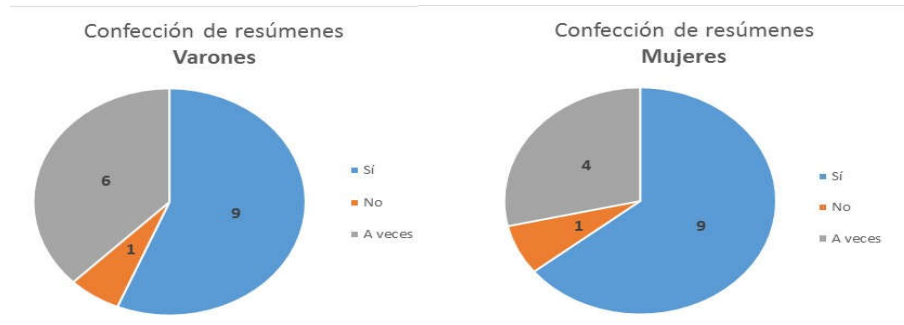


El gráfico N°15 muestra la utilización del mapa conceptual en varones y mujeres, distinguiendo entre aquellos que lo utilizan, aquellos que lo usan a veces y aquellos que no lo toman como recurso de aprendizaje.

Una de las estrategias más utilizadas por los alumnos es la confección de resúmenes de los temas que tienen que estudiar. El 60% del total realiza resúmenes, siendo la mitad

varones y la mitad mujeres. Un 7% no utiliza esta estrategia -50% varones y 50% mujeres- y el 33% a veces redacta resúmenes para estudiar, de los cuales el 60% son varones y el 40% mujeres.

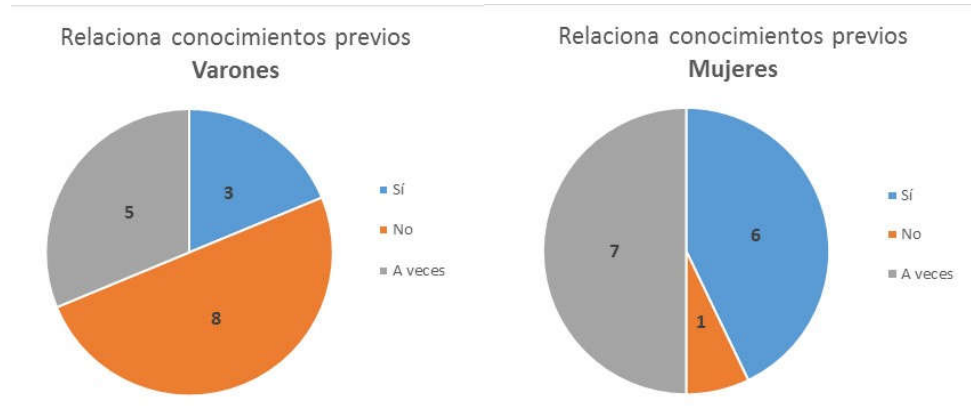
Gráficos N°16-17



Los gráficos N°16 y 17 demuestran el uso que hacen tanto varones como mujeres de la confección de resúmenes de los temas que tienen que estudiar.

El 30% de los alumnos encuestados relaciona los conocimientos que aprendió con anterioridad con los de un tema nuevo. De ese porcentaje, el 33% son varones y el 67% mujeres. El 30% no relaciona los conocimientos nuevos con los anteriores: la mayor parte son varones con un 89% y el resto mujeres, 11%. Un 40% de los alumnos a veces utiliza esta estrategia. De este porcentaje, el 42% son varones y el 58% mujeres.

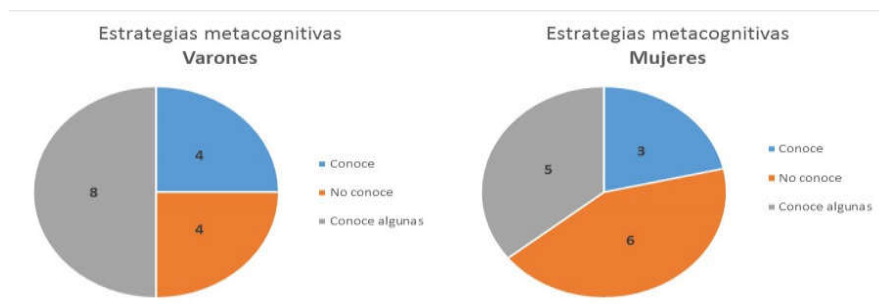
Gráficos N°18-19



En los gráficos N°18 y 19 se observa la cantidad de estudiantes varones y mujeres que relacionan los conocimientos que aprendieron con anterioridad con los de un tema nuevo

En relación con las estrategias metacognitivas puestas en juego en el proceso de aprendizaje, el 23% conoce estrategias para revisar y conocer los avances que tienen en su aprendizaje. De dicho porcentaje, el 57% son varones y el 43% mujeres. El 33% directamente no conoce estrategias de monitoreo, de los cuales el 40% son varones y el 60% mujeres. Finalmente, el 43% conoce algunas estrategias metacognitivas, siendo el 62% varones y el 38% mujeres.

Gráficos N°20-21



Los gráficos N°20 y 21 expresan la cantidad de alumnas y alumnos que conocen estrategias para revisar y conocer los avances que tienen en sus aprendizajes.

De todas las estrategias de aprendizaje analizadas, las más utilizadas por los alumnos de 6° A y B de la Escuela N°5 de Bahía Blanca son el resumen y el uso del diccionario cuando no conocen el significado de una palabra. En segundo lugar aparece la elaboración de esquemas y el subrayado de ideas principales y secundarias. Menor grado de utilidad se le da a la anotación de ideas principales en el margen de un texto y muy poco uso hacen de los mapas conceptuales.

Pasando ahora a establecer la relación entre las variables estudiadas, es decir, entre el nivel de autoestima de los alumnos encuestados y la variedad de estrategias que utilizan en el proceso de aprendizaje, se realizó el siguiente cuadro comparativo analizando caso por caso:

<i>Alumno n°</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nivel de autoestima</i>	<i>Variedad de estrategias utilizadas</i>
1	Varón	Media	No usa variedad de estrategias
2	Varón	Baja	No usa variedad de estrategias
3	Varón	Media	Usa algunas estrategias
4	Varón	Media	Usa variedad de estrategias
5	Varón	Media	Usa variedad de estrategias

6	Varón	Media	Usa algunas estrategias
7	Varón	Media	Usa variedad de estrategias
8	Varón	Media	Usa variedad de estrategias
9	Varón	Media	Usa algunas estrategias
10	Varón	Media	Usa variedad de estrategias
11	Varón	Media	Usa algunas estrategias
12	Varón	Media	Usa algunas estrategias
13	Varón	Baja	Usa algunas estrategias
14	Varón	Media	Usa algunas estrategias
15	Varón	Media	Usa variedad de estrategias
16	Varón	Baja	No usa variedad de estrategias
17	Mujer	Media	No usa variedad de estrategias

18	Mujer	Media	Usa variedad de estrategias
19	Mujer	Baja	No usa variedad de estrategias
20	Mujer	Media	Usa variedad de estrategias
21	Mujer	Media	Usa variedad de estrategias
22	Mujer	Media	Usa variedad de estrategias
23	Mujer	Media	Usa variedad de estrategias
24	Mujer	Baja	Usa variedad de estrategias
25	Mujer	Media	Usa variedad de estrategias
26	Mujer	Media	Usa variedad de estrategias
27	Mujer	Baja	No usa variedad de estrategias
28	Mujer	Baja	No usa variedad de estrategias

29	Mujer	Media	Usa algunas estrategias
30	Mujer	Media	Usa algunas estrategias

Teniendo en cuenta los datos volcados en este cuadro, puede verse que la mayor parte de los alumnos que tienen un nivel de autoestima media utilizan variedad de estrategias de aprendizaje. Por el contrario, aquellos que presentan una autoestima baja, no hacen uso de una multiplicidad de estrategias, sino que eligen preferentemente el recurso del resumen. Asimismo, se deja entrever que las mujeres en general utilizan mayor variedad de estrategias que los varones, figurando el subrayado de ideas principales y secundarias, la elaboración de esquemas y mapas conceptuales como los más frecuentes.

Por todo lo anteriormente descrito, queda demostrada la hipótesis de que nivel de autoestima y estrategias de aprendizaje son variables que se implican mutuamente, y que un mayor nivel de autoconcepto implica la elección de mayor diversidad de estrategias, así como un nivel más bajo redundará en un uso más restrictivo.

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio son coincidentes con la investigación realizada por Núñez Pérez et al. (1998), quienes abordan la relación recíproca que existe entre autoestima y estrategias de aprendizaje. El resultado principal de este estudio es que el autoconcepto positivo favorece la utilización de procedimientos estratégicos de aprendizaje, en el sentido de que cuanto mayor sea el autoconcepto del estudiante más estrategias de aprendizaje utiliza el alumno. Los estudiantes con un autoconcepto positivo disponen de mayores recursos cognitivos y motivacionales que los alumnos con una autoestima negativa.

En el mismo sentido, esta investigación coincide con lo expuesto por Monereo (1994), quien sostiene que el comportamiento del alumno será más estratégico cuando el deseo de aprender esté más orientado al progreso personal pero, a su vez, el conocimiento de las estrategias para la resolución de una tarea le permitirá esperar resultados positivos y centrarse en la aplicación de la información disponible.

Se confirman también los datos expuestos por Núñez, González-Pienda, García-Rodríguez et al. (1995) de la existencia de un mayor empleo de diversas técnicas o estrategias de aprendizaje por parte del colectivo femenino. En este trabajo se puede analizar que las mujeres utilizan más estrategias de aprendizaje que los varones, como el subrayado de ideas principales, la elaboración de mapas conceptuales y esquemas.

De los resultados obtenidos se puede afirmar que los hombres en general tienen una autoestima más alta que las mujeres, en la misma línea que la investigación realizada por Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente (2006) cuando se afirma que los hombres poseen una mayor aceptación de sí mismos que las mujeres.

Si bien la investigación se centró en analizar la relación entre las variables autoestima y estrategias de aprendizaje, este estudio puede complementar el realizado por Gargallo López,

Garfella, Sánchez, Ros Ros y Serra Carbonell (2009). Los autores analizan el vínculo entre autoconcepto y rendimiento académico; el conocimiento aportado por el presente estudio de los recursos que utilizan preferentemente los estudiantes puede ser provechoso para predecir el desempeño de los alumnos y diseñar estrategias docentes para promover aquellas técnicas que conducirían a una mejor performance académica.

Las evidencias dadas a conocer por Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente (2006) no pudieron ser corroboradas desde este estudio. Dicha investigación destaca como resultado la escasa relación significativa entre puntuaciones altas en autoestima y la utilización y/o selección de estrategias de aprendizaje. Por el contrario, el presente estudio destaca la vinculación recíproca que existe entre las variables analizadas.

La investigación realizada por Fernández, Martínez y Melipillán (2009) sí comprueba la relación entre una buena autoestima académica y la utilización de estrategias de aprendizaje complejas, que al mismo tiempo predicen un buen rendimiento, a la vez que se retroalimentan entre sí. Los autores señalan que lo contrario también es posible: la utilización de estrategias de aprendizaje simples predicen menor rendimiento, y menos autoestima académica.

Los resultados obtenidos en este trabajo sugieren que un bajo porcentaje de alumnos (23%) hace un uso cotidiano de estrategias metacognitivas. Esto concuerda con la investigación realizada por Revel Chion y González Galli (2007), quienes encontraron en la muestra analizada por ellos severas dificultades para reflexionar acerca de su propia cognición. Los mismos autores sostienen que el alumno que conoce su desempeño ante el aprendizaje, parece a su vez contar con una motivación mayor para emplear dicho conocimiento.

La presente investigación pone de manifiesto el importante papel que juegan los docentes en el desarrollo de la autoestima de los alumnos como así también en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, Revel Chion y González Galli (2007) hablan del rol activo de los alumnos en la construcción de los conocimientos, lo que conduce a la conclusión de que los profesores deben enseñar las estrategias que permitan un aprovechamiento de los recursos de los estudiantes, lo que redundará en el desarrollo de un mejor autoconcepto.

Conclusiones

El presente estudio implica una contribución al actual estado de conocimientos sobre la autoestima infantil, y acerca de su influencia al momento de elegir diferentes estrategias de aprendizaje. El hecho de conocer que aquellos niños con un nivel bajo de autoestima escogen menor variedad de estrategias, permitirá capacitar a los docentes para diseñar diversas estrategias didácticas y favorecer el desarrollo de la autoestima en sus alumnos, así como estimular los diversos recursos existentes para desarrollar mientras se estudia. De este modo, se logrará una intervención tendente a optimizar los recursos académicos de los aprendientes.

Las estrategias que conducen a aprendizajes, cada vez más autónomos, no son de carácter innato, deben ser enseñadas, para lo cual se requiere que los profesores analicen y repiensen su propia práctica y, por lo tanto, analizar el qué enseñar, para qué y cómo hacerlo se convierte en una cuestión crucial. Podría pensarse como orientación específica para la escuela que se designe un docente por curso para que a lo largo de todo 6° año de primaria puedan abordarse cada una de las estrategias de aprendizaje que luego podrán poner en práctica en el resto de las asignaturas. A su vez, hacer visibles las estrategias metacognitivas puestas en juego mientras se aprende, brindará al estudiante la seguridad necesaria para continuar de ese modo o escoger otra estrategia más adecuada a su propósito.

La mejora en el rendimiento no es sólo producto del aumento en los contenidos ni de los cambios curriculares, sino también de la habilitación en destrezas intelectuales.

La importancia de entender las formas de procesamiento de la información radica en que, al comprender estos procesos, es posible mejorar el rendimiento académico, producto del incremento de la efectividad académica y del consiguiente aprendizaje significativo, que implica comprender, relacionar la nueva información con inclusores previos, interacción con los contenidos y relación con lo cotidiano.

Atender a las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos y de su competencia académica parece crucial en el desarrollo de un modelo comprensivo del aprendizaje escolar y además se deben tener en cuenta a la hora de proyectar la práctica educativa, si se quiere que los estudiantes se impliquen activamente en su proceso de aprendizaje.

Este estudio es innovador por cuanto la muestra involucra a alumnos de escuela primaria, a diferencia de otras investigaciones existentes que en general abarcan muestras de estudiantes de secundaria o nivel terciario. A su vez, el hecho de establecer una diferenciación por sexo en cuanto a la preferencia de utilizar una estrategia u otra, le permitirá a los docentes planificar su práctica diaria teniendo en cuenta este análisis.

La presente investigación contribuye a pensar en el docente como un actor principal en el desarrollo de la autoestima infantil. A pesar de que las concepciones modernas precisan que la relación maestro-alumno es un aspecto del trabajo curricular, poco se dice o se escribe sobre los sentimientos que se ponen en juego cuando el niño aprende y cuando el maestro enseña una determinada acción educacional. En el perfil del docente se debe tomar en cuenta su formación personal-social: tener un mejor conocimiento de sí mismo, reconocer la importancia de sus sentimientos, sin dejar de lado el rol pedagógico que le corresponde como facilitador del aprendizaje.

Para futuros estudios, sería menester utilizar una muestra más abarcativa de alumnos dado que la utilizada en esta investigación es reducida, y administrar cuestionarios en diversas escuelas de la ciudad, para así obtener una perspectiva más amplia de la situación actual en lo que se refiere al nivel de autoestima y estrategias de aprendizaje en niños de 6° grado en Bahía Blanca. Por otra parte, podrían pensarse cuestionarios para docentes, para conocer sus prácticas educativas cotidianas y saber qué estrategias de aprendizaje enseñan con mayor énfasis para explicar de este modo las más utilizadas por los alumnos.

En otro orden de cosas, el carácter transversal a la hora de establecer relaciones causales no permite una visión macro de la temática planteada. Para ello, sería necesaria la utilización de un diseño longitudinal, aspecto que debería tenerse en cuenta en futuras investigaciones.

Otro aspecto a tener en cuenta para otras investigaciones está relacionado con administrar los cuestionarios sin la presencia del investigador, dado que los estudiantes encuestados pudieron haberse sentido evaluados y no contestar objetiva y sinceramente a las preguntas realizadas.

Entre las limitaciones de este estudio, figuran el uso de los cuestionarios elaborados como instrumento para evaluar la autoestima y las estrategias de aprendizaje utilizadas ya que, exigiría una reconstrucción y la formulación de otros ítems. Podría ser ésta tarea para futuras investigaciones.

La reflexión sobre cuáles son las decisiones que se toman al aprender y resolver una tarea siempre debería presidir las actividades que el profesor plantee en sus clases. Los docentes con auténtica vocación de servicio son aquellos que buscan una sólida formación académica y un enriquecimiento personal permanente que garanticen su acción educativa.

Referencias

- Acosta Padrón, R.; Hernández, J. (2004). *La autoestima en la educación*. Límite, vol. 1, núm. 11, pp. 82 – 95
- Barca-Lozano, A.; Almeida, L.; Porto-Rioboo, A.; Peralbo-Uzquiano, M.; Brenlla-Blanco, J. (2012). *Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia*. Anales de psicología, Vol. 28, núm. 3, 848-859
- Boza Carreño, A.; de la O Toscano Cruz, M. (2012). *Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 16, núm. 1, pp. 125-142
- Fernández González, O.; Martínez-Conde Beluzan, M.; Melipillán Araneda, R. (2009). *Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria*. Estudios Pedagógicos, Vol. 35, núm. 1, pp. 27-45
- Fromm, Erich (1956). *El arte de amar*. Estados Unidos: Ed. Harper.
- García García, M., González Pumariega, S., González Pienda, J., Núñez Pérez, C. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. Psicothema, Vol. 9, núm. 2, pp. 271-289

- Gargallo López, B.; Garfella Esteban, P.; Sánchez Peris, F.; Ros Ros, C.; Serra Carbonell, B. (2009). *La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, Vol. 20, núm. 1, pp. 16-28
- Gázquez, J.; Pérez, M.; Ruiz, M.; Miras, F.; Vicente, F. (2006). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, Vol. 6, núm. 1, pp. 51-62
- Núñez Pérez, J.; González-Pienda, J.; García Rodríguez, M.; González-Pumariega, S.; Roces Montero, C.; Álvarez Pérez, L.; González Torres, M. (1998). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico*. Psicothema, Vol. 10, núm. 1, pp. 97-109
- Reasoner, Robert (1982). *Building Self Esteem*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Revel Chion, A.; González Galli, L. (2007). *Estrategias de aprendizaje y autorregulación*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 3, núm. 2, pp. 87-98
- Valle, A.; Barca Lozano, A.; González Cabanach, R.; Núñez Pérez, J. (1999). *Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual*. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 31, núm. 3, pp. 425-461

-Valle, A.; Rodríguez, S.; Núñez, J.; Cabanach, R.; González-Pianda, J.; Rosario, P. (2010).
Motivación y Aprendizaje Autorregulado. Interamerican Journal of Psychology, Vol. 44,
núm. 1, pp. 86-97

Anexo

Cuestionario de autoestima

INSTRUCCIONES

Aquí hay una serie de frases. Por favor respondé a cada frase de esta manera:

Si la frase describe como te sentís usualmente, poné una “X” en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase “igual que yo” (columna A) en la hoja de respuestas.

Si la frase no describe como te sentís usualmente poné una “X” en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase “distinto a mí” (columna B) en la hoja de repuestas.

No hay respuestas buenas ni malas, correctas o incorrectas. Lo que interesa es solamente conocer que es lo que habitualmente sentís o pensás.

Ejemplo: Me gustaría comer helados todos los días.

Si te gustaría comer helados todos los días, poné una “X” en el paréntesis debajo de la frase “igual que yo”, frente a la palabra “ejemplo”, en la hoja de respuestas.

Si no te gustaría comer helados todos los días, poné una “X” en el paréntesis debajo de la frase “distinto a mí”, frente a la palabra “ejemplo”, en la hoja de respuesta.

No olvides anotar tu nombre, fecha de nacimiento, y la fecha de hoy en la hoja de respuestas.

Fecha de nacimiento:.....Edad:
.....

Escuela:.....
.....

Curso:.....

Fecha:

Pregunta

Igual que yo (A)

Distinto a mí (B)

1. Paso mucho tiempo soñando despierto.
2. Estoy seguro de mí mismo.
3. Soy simpático.
4. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.
5. Nunca me preocupo por nada.
6. Me da vergüenza pararme frente al curso para hablar.
7. Hay cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.
8. Puedo tomar decisiones fácilmente.
9. Mis amigos disfrutan cuando están conmigo.
10. Siempre hago lo correcto.
11. Me siento orgulloso de mí en la escuela
12. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer.
13. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.
14. Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago.
15. Soy popular entre compañeros de mi edad.
16. Usualmente mis padres tienen en cuenta mis sentimientos.
17. Nunca estoy triste.
18. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo.
19. Me doy por vencido fácilmente.
20. Usualmente puedo cuidarme a mí mismo.
21. Me siento suficientemente feliz.
22. Preferiría jugar con niños menores que yo.
23. Mis padres esperan demasiado de mí.

24. Me gustan todas las personas que conozco.
25. Me gusta que el profesor me interrogue en clase.
26. Me entiendo a mí mismo
27. Me cuesta comportarme como en realidad soy.
28. Los demás chicos casi siempre siguen mis ideas.
29. Nadie me presta mucha atención en casa.
30. Nunca me retan.
31. No estoy progresando en la escuela como me gustaría.
32. Puedo tomar decisiones y cumplirlas.
33. Tengo una mala opinión de mí mismo.
34. No me gusta estar con otra gente.
35. Nunca soy tímido.
36. Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo.
37. No soy tan simpático como otra gente.
38. Si tengo algo que decir, usualmente lo digo.
39. Mis padres me entienden.
40. Siempre digo la verdad.
41. Me incomodo fácilmente cuando me retan.
42. Las otras personas son más agradables que yo.
43. Usualmente siento que mis padres esperan más de mí.
44. Siempre sé que decir a otras personas.
45. Frecuentemente me siento desilusionado en la escuela.
46. Generalmente las cosas no me importan.
47. No soy una persona confiable para que otros dependan de mí.

Cuestionario Estrategias de Aprendizaje

Edad _____ Sexo _____ Curso _____

Instrucciones: Lee con atención el siguiente cuestionario y contesta lo más sinceramente posible. Marca con una **X** la respuesta que consideres más adecuada recuerda que la **V** significa **Verdadero**, la **F** significa **Falso** y **AV** significa **Algunas Veces**. Es muy importante que tengas en cuenta que tus respuestas no implican calificación, no hay respuestas “buenas” ni “malas”.

1-He sentido la necesidad de mejorar mi rendimiento escolar	V	F	AV
2.Tengo la disposición para aprender técnicas y estrategias que me ayuden a mejorar mi rendimiento académico	V	F	AV
3. En la escuela cumplo con los plazos establecidos y las actividades escolares.	V	F	AV
4.Participo activamente en las actividades escolares	V	F	AV
5.Cuando estudio lo hago en un lugar fijo	V	F	AV
6.En el lugar donde estudio no hay ruidos y puedo concentrarme	V	F	AV
7.Cuando estudio tengo a mano todo lo que puedo necesitar	V	F	AV
8.Tengo bien ordenado el lugar de estudio	V	F	AV
9.Soy constante, estudio diariamente	V	F	AV

10. Estudio de acuerdo con la dificultad de cada materia	V	F	AV
11. Programo y respeto mi tiempo para estudiar	V	F	AV
12. Tomo nota de las explicaciones de la señorita en cualquier materia	V	F	AV
13. Tengo ordenados mis apuntes y los entiendo	V	F	AV
14. Utilizo la "agenda" para organizar mis actividades	V	F	AV
15. Cuando leo un texto tengo un método específico para comprender mejor el contenido	V	F	AV
16. Realizo una prelectura (lectura rápida) antes de leer cualquier texto	V	F	AV
17. Cuando realizo la lectura comprensiva me hago preguntas como: quién, cuándo, cómo, dónde, para qué, por qué, qué, etcétera; para entender mejor el contenido	V	F	AV
18. En un texto, anoto las ideas principales en el margen izquierdo o derecho de cada párrafo.	V	F	AV
19. Las ideas principales que señalé las utilizo posteriormente para hacer esquemas,	V	F	AV

resúmenes o mapas conceptuales.			
20.Subrayo diferenciando las ideas principales de las ideas secundarias	V	F	AV
21.Lorgro encontrar lo más importante de un tema sin dificultad	V	F	AV
22.Obtengo sin dificultad las ideas principales de las ideas secundarias de un texto	V	F	AV
23. Cuando leo comprendo la información que se presenta	V	F	AV
24.Hago uso del diccionario cuando no sé el significado de alguna palabra	V	F	AV
25.Al terminar de estudiar me hago preguntas para saber qué tanto aprendí y observar lo que me falta	V	F	AV
26.Cuando leo, me planteo preguntas para comprender mejor la lectura	V	F	AV
27. Conozco diferentes tipos de esquemas	V	F	AV
28.Sé elaborar por lo menos dos tipos de esquemas	V	F	AV
29.Elaboro esquemas de los temas que tengo que estudiar	V	F	AV
30.Para realizar los esquemas utilizo el subrayado y las notas al margen	V	F	AV
31Organizo la información por	V	F	AV

orden de importancia para realizar el esquema sin dificultad.			
32. Utilizo los esquemas que hago para repasar y memorizar lo que tengo que estudiar, economizando tiempo y esfuerzo.	V	F	AV
33. Sé elaborar resúmenes de los temas que se me presentan	V	F	AV
34. Logro extraer las ideas más importantes para realizar un resumen	V	F	AV
35. Por lo general hago resúmenes de los contenidos que tengo que estudiar	V	F	AV
36. Utilizo las notas al margen y el subrayado que realicé anteriormente para elaborar resúmenes	V	F	AV
37. Utilizo los resúmenes que hago para repasar y memorizar lo que tengo que estudiar, economizando tiempo y esfuerzo	V	F	AV
38. Sé elaborar los mapas conceptuales para estudiar	V	F	AV
39. Sé ordenar jerárquicamente la información de un texto de estudio para realizar un mapa conceptual.	V	F	AV
40. Conozco la estructura de los mapas conceptuales	V	F	AV
41. Puedo encontrar las palabras claves	V	F	AV

del texto			
42.Utilizo los mapas conceptuales que hago para repasar y memorizar lo que tengo que estudiar, economizando tiempo y esfuerzo	V	F	AV
43.Conozco algunas técnicas de memorización que me ayudan a recordar más fácilmente lo que estudio	V	F	AV
44.Aplico mis cinco sentidos cuando voy a memorizar algo	V	F	AV
45.Cuando quiero aprender algo lo relaciono con imágenes que me facilitan su aprendizaje	V	F	AV
46.Es sencillo poner atención cuando estudio	V	F	AV
47.En clase logro poner atención al profesor sin dificultad	V	F	AV
48.Me relajo para poder concentrarme	V	F	AV
49.Me concentro en lo que estudio con facilidad	V	F	AV
50.Utilizo un método de estudio para realizar mis tareas	V	F	AV
51.Cuando inicio una actividad suelo establecer metas de aprendizaje	V	F	AV
52.Sé relacionar los conocimientos que aprendí con anterioridad con los	V	F	AV

de un tema nuevo			
53. Distingo con claridad cuando un contenido nuevo lo he aprendido o no	V	F	AV
54. Cuando estudio algún tema busco mis propios ejemplos para asegurarme que lo aprendí	V	F	AV
55. Cuando estudio trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí.	V	F	AV
56. Al terminar de leer lo que estoy estudiando saco mis propias conclusiones.	V	F	AV
57. Cada vez que aprendo algo nuevo le doy un sentido y aplicación en diferentes situaciones	V	F	AV
58. Planeo actividades para cumplir las metas que me propuse.	V	F	AV
59. Cumpro las metas que me propuse	V	F	AV
60. Cuando tengo éxito en alguna actividad observo qué fue lo que me resultó para seguir llevándolo a la práctica.	V	F	AV
61. Cuando no obtengo los resultados deseados observo qué fue lo que no me resultó para cambiar la estrategia.	V	F	AV
62. Antes de realizar	V	F	AV

una tarea verifíco que la he entendido bien			
63. Conozco estrategias que me permiten revisar y conocer con claridad los avances que tengo en mi aprendizaje	V	F	AV
64. Aplico nuevas estrategias cuando tengo dificultad para aprender	V	F	AV
65. Cuando trabajo en equipo expreso mis ideas y escucho las de los demás	V	F	AV
66. Discuto y negocio con otros mis ideas	V	F	AV
67. Acepto e integro a mi aprendizaje las ideas de otros	V	F	AV
68. El trabajo en equipo me permite participar activamente	V	F	AV