

Estilos cognitivos, autoconcepto y autorregulación



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

Diana Marcela Montoya Londoño
Gloria Del Carmen Tobón Vásquez
Carmen Dussan Lubert
María Inés Menjura Escobar
Lorena Aguirre Aldana
Juan Bernardo Zuluaga

J. Adriana P/L
23 sept / 21
Z

Estilos cognitivos, autoconcepto y autorregulación

Estilos cognitivos, autoconcepto y autorregulación

Diana Marcela Montoya Londoño

Gloria Del Carmen Tobón Vásquez - Carmen Dussan Lubert

María Inés Menjura Escobar - Lorena Aguirre Aldana

Juan Bernardo Zuluaga



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

Universidad de Manizales

Duván Emilio Ramírez Ospina
Rector

Yamilhet Andrade Arango
Vicerrectora

César Augusto Sepúlveda Ortiz
Secretario General

Héctor Mauricio Serna Gómez
Dirección de Investigaciones y Posgrados

Estilos cognitivos, autoconcepto y autorregulación

© Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

ISBN: 978-958-5468-46-7

Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Diciembre de 2022

Compilación y edición

Gloria Del Carmen Tobón Vásquez

Investigadoras principales

Diana Marcela Montoya Londoño

Gloria Del Carmen Tobón Vásquez

Carmen Dussan Lubert

María Inés Menjura Escobar

Lorena Aguirre Aldana

Juan Bernardo Zuluaga

**Agradecimientos a los Doctores Christian Hederich Martínez y
Jaime Alberto Carmona Parra por toda su asesoría y acompañamiento.**

Portada: *"Diversidad de miradas"*

Autora: **Luz Adiola Pelaez Loaiza**

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Fondo Editorial Universidad de Manizales y de sus autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente comprometen a la Universidad de Manizales.

Contenido

	Página
Prólogo	9
Introducción	13
 Sección uno	
Referente teórico	17
Las diferencias individuales en el aula. Aproximación conceptual a los estilos cognitivos, la autorregulación del aprendizaje y el autoconcepto.....	17
Referencias.....	24
 Sección dos	
Metodología	29
¿Cómo se desarrollaron los procesos de construcción metodológica?.....	29
Diseño metodológico.....	29
La muestra y tipo de muestreo.....	29
Procedimiento Primer momento.....	30
Segundo momento:.....	30
Tercer momento.....	30
Cuarto momento: Aplicación de instrumentos.....	30
Análisis y procesamiento de la información.....	31
Referencias.....	32
 Sección tres	
Resultados	33
Análisis del estilo cognitivo según campo de dominio en estudiantes de educación terciaria de Manizales (Colombia).....	33
Introducción.....	33
Metodología.....	37
Recolección de información:.....	38
Protocolo administrado:.....	38
Variables incluidas en la investigación.....	39
Análisis estadístico.....	39
Resultados.....	40
Discusión.....	45

Estilos cognitivos,
autoconcepto y autorregulación

Conclusiones	54
Referencias	55
Caracterización del auto concepto en una muestra de estudiantes de diferentes programas de la universidad de Manizales, Colombia . . .	61
Introducción.....	61
Método.....	65
Muestra	65
Instrumentos.....	66
Procedimiento	66
Análisis de Datos	66
Resultados.....	67
Análisis del auto concepto por sexo en cada una de las facultades de la Universidad de Manizales	68
Análisis por Facultad	75
Discusión y conclusiones	77
Referencias	81
Caracterización de los estilos cognitivos en la dimensión dependencia – independencia de campo en estudiantes universitarios del programa de Ciencias Contables y Psicología de la Universidad de Manizales .	86
Introducción.....	86
Metodología	89
Diseño y población	89
Muestra	89
Instrumentos de medida.....	90
Resultados.....	91
Análisis descriptivo del estilo cognitivo por grupos.....	91
Análisis comparativo por grupos evaluando estilo cognitivo	92
Discusión	93
Conclusiones	96
Referencias	97
Estilo cognitivo y autoconcepto físico en estudiantes de dos programas de la Universidad de Manizales: Un análisis comparativo.....	100
Introducción.....	100
Materiales y métodos.....	103
Resultados.....	104

Análisis descriptivo del estilo cognitivo por grupos	104
Análisis comparativo por grupos evaluando estilo cognitivo y autoconcepto físico	105
Análisis de correlaciones	106
Discusión	107
Conclusiones	111
Referencias	112
Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Manizales.	115
Introducción	115
Metodología	118
Población y Muestra.	118
Técnicas de recolección de los datos	119
Instrumentos.	119
Resultados.	119
Descripción de la muestra.	119
Autorregulación por facultades	120
Autorregulación, facultades y sexo	124
Discusión	132
Referencias	135
Sección cuatro	
Resultados de trabajos de revisión	144
Aspectos conceptuales de los constructos: estilos cognitivos y estilos de aprendizaje	144
Referencias	154
Una revisión sistemática del autoconcepto multidimensional en estudiantes universitarios (2009-2019)	156
Introducción	156
Metodología	157
Resultados	159
Sobre el autoconcepto académico	160
Sobre la naturaleza física del autoconcepto	163
Sobre el autoconcepto general y otros componentes	165
Discusión	169

Estilos cognitivos,
autoconcepto y autorregulación

Conclusiones	170
Referencias	171
Discusión y conclusiones finales.....	175
Referencias generales	183

Estilos cognitivos, autoconcepto y autorregulación / Gloria Del Carmen Tobón Vásquez, editora; Diana Marcela Montoya Londoño, Carmen Dussan Lubert, María Inés Menjura Escobar, Lorena Aguirre Aldana y Juan Bernardo Zuluaga, investigadores. – Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2022.

186 páginas.

ISBN: 978-958-5468-46-7

1. Procesos cognitivos. 2. Estilos cognitivos. 3. Estilos de aprendizaje. 4. Autorregulación del aprendizaje. 5. Psicología del aprendizaje. I. Título. II. Tobón Vásquez., Gloria Del Carmen, ed. III. Montoya Londoño, Diana Marcela, inv. IV. Dussan Lubert, Carmen, inv. V. Menjura Escobar, María Inés, inv. VI. Aguirre Aldana, Lorena, inv. VII. Zuluaga, Juan Bernardo, inv.

Dewey 153.15 cdd 23
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptorios recuperados de Normas LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Prólogo

Recientemente, en un evento académico dirigido a la formación y actualización de docentes de una Universidad Pública de la región, un novel maestro presentó algunas consideraciones en torno a su labor como docente. Llamó la atención de todos los asistentes la seriedad con que encaró la exposición de la siguiente situación: en sus clases había advertido que la participación de sus estudiantes era baja, que estaba asociada básicamente con las preguntas que él hacía y a las cuales daban respuesta casi siempre los mismos tres o cuatro estudiantes. En ocasiones, cuando se salía de este formato, revisaba el listado y, al azar, leía uno de los nombres y al sujeto que le correspondía le dirigía la pregunta. En este caso, cuando el alumno se salía de aquellos que frecuentemente consultaba (de los que voluntariamente participaban), notaba que respondían buscando con afán en sus notas lo que habían escrito de lo que el maestro había dicho en torno a lo preguntado; esto es que, la respuesta no estaba en sus mentes sino en las notas que tomaban en las clases. Reflexionando sobre esto y, a partir de un consejo que recibió en algunas de las sesiones del proceso de formación, decidió cambiar de estrategia para garantizar mayor participación (y dice que lo logró, en parte): comenzó aprendiéndose el nombre de todos sus alumnos mediante un dispendioso y hasta simpático proceso¹ de memorización y a ocuparse más de ellos intentando conocer, lo que se podía por lo que contaban, de sus cortas biografías; es decir, empezó a ocuparse de la participación de sus muchachos pero, intentando identificar en cada uno de ellos elementos que le permitiesen a él, según la circunstancia y biografía, la mejor manera de preguntar para obtener como resultado una mayor participación de sus alumnos y más aprendizaje.

La historia mencionada no es precisamente un registro pormenorizado de algo que pudiésemos llamar *narrativa pedagógica universitaria*, o una investigación de aula que haya de revolucionar los procesos didácticos o las orientaciones de la formación de todo el alumnado de la universidad en la que tuvo lugar la citada experiencia. Empero, sí

1 Al entregar los trabajos o las evaluaciones a cada estudiante, repetía su nombre frente a él, mirándole, cinco veces. Este ejercicio frecuente, manifiesta el profesor, le permitió memorizar todos los nombres de los estudiantes de sus cursos.

da una pista de la genuina preocupación de un docente universitario, -que puede o no ser experimentado, que en un momento crucial de su desempeño, empieza a constituir saber al preguntar por los “quiénes” que tiene en frente; es decir, por las personas que con distintas biografías, hacen presencia en las aulas universitarias. Las preguntas que se infiere podrían derivar de la vivencia mencionada y, al tiempo, acompañar la explicación de otras tantas anécdotas irían en estas direcciones: ¿a quién va dirigida la enseñanza? ¿qué caracteres especiales tiene esta persona? ¿cómo aprende? ¿cómo puedo preguntarle para potenciar al máximo en él lo que fluye en el proceso de construcción de sus respuestas?, ¿qué entendió?, ¿cómo lo entendió?, ¿qué procesos aplica, en qué orden, con qué profundidad para dar cuenta en sus respuestas de algo que aprendió? El novel profesor descubrió que *todos sus alumnos tenían caracteres diferentes*. Puede parecer muy obvio este hallazgo pero, más que ello nos interesa para decir que, en el contexto de lo que experimentamos como docencia universitaria en el medio colombiano, al parecer, en el pensamiento de los profesores, tal obviedad no opera así: muchos de nosotros y de nuestros colegas no reconocemos aspectos diferenciales en las aulas; todos los estudiantes son eso, estudiantes, una masa homogénea a la que se les imparte ciertos conocimientos, y lo cual da como resultado natural que unos aprendan y otros no, en tanto se considera que la misma enseñanza como estímulo ha de llegar a todos por igual.

Quizá no todos los lectores estén de acuerdo con las preguntas que se infieren de la anécdota, pero confieso que espero que concuerden conmigo en que la pregunta por el estudiante, la inquietud por el que aprende debe ser considerada como estandarte mayor en el escenario en que se juega el desafío por una educación de calidad y para todos en el contexto universitario. Allí, desde el punto de vista psicopedagógico, deberían considerarse de importancia, por lo menos, el conocimiento de los siguientes asuntos:

- Conocimiento de los conocimientos que en diferentes disciplinas tienen los estudiantes.
- Conocimiento de diferentes maneras de estimular la participación de los estudiantes a partir de estudio minucioso de sus intereses y también de su capacidad para mantener la voluntad de aprender en torno a un determinado objeto.

- Conocimiento de diferentes maneras que se combinan para enfocar el conocimiento por parte de los estudiantes y que nomina Jhon Biggs como *orquestración del aprendizaje*.

- Conocimiento de rasgos profundos y superficiales de la personalidad de los estudiantes y que inciden de alguna manera en su aprendizaje y desempeño académico. (ansiedad, motivación, orientación a la tarea, estrategias de aprendizaje, estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, auto concepto, autorregulación, meta cognición).

Sobre los conocimientos enunciados y en un contexto universitario particular se erige, a mi parecer, esta obra colectiva. Indagar en el campo de la estilística educativa, dando cuenta de cómo los estudiantes universitarios de manera idiosincrática aprenden, está en línea con conocimientos necesarios enunciados.

Hemos sido testigos en la última década en la ciudad de Manizales de un genuino interés por el trabajo sistemático de los estilos cognitivos en el contexto universitario. Tal interés se asocia al reconocimiento que se hace del Grupo Hederich de la UPN en sus trabajos sobre estilística (que incluye estilos cognitivos, estilos de enseñanza, y sus relaciones con otros constructos) y al denodado esfuerzo de los autores de este texto que, de manera rigurosa y como aporte a los procesos formativos en las universidades, han acogido su estudio en la dimensión dependencia - independencia de campo en relación con otras variables como el auto concepto como asunto multifactorial, y la autorregulación, aspecto este que se asocia a la misma meta cognición como proceso cognitivo complejo.

A las obras colectivas como esta se les exige coherencia y adecuada articulación de sus diferentes componentes. Y es lo que aprecio en su construcción en tanto, en primer lugar, atrapan al lector con un conjunto de investigaciones que sin discusión pueden tener como consecuencias aplicaciones prácticas para afectar de manera positiva el aprendizaje de los alumnos; en segundo lugar, fundamenta tres asuntos que conecta de manera acertada: los estilos cognitivos en la dimensión dependencia-independencia de campo, el autoconcepto y la autorregulación; en tercer lugar, estructura dos capítulos que están a la base de la articulación del libro y enuncia especialmente que ellos, en sus contenidos corresponden a referentes, teoría y método compartido por las investigaciones que sobre los mencionados constructos desarrollan en el contexto universitario.

Al amparo de los conocimientos y del desarrollo investigativo de todos los autores hemos estado algunos. Siempre expectantes de su producción académica y de la comunicación de los resultados de sus pesquisas. Ellos son ejemplo de trabajo disciplinado y riguroso, garantía de seriedad y honestidad en las propuestas que derivan.

El libro está dirigido a la comunidad académica que investiga asuntos sobre aprendizaje, estilos cognitivos, autorregulación y auto concepto. Y, más allá, a docentes universitarios que, como el novel profesor arriba mencionado, deseamos transformar nuestras prácticas de enseñanza para favorecer al aprendizaje y con seguridad más profundo de parte de nuestros estudiantes. Lo que verán los lectores no es precisamente una obra de superación o de consejos para la enseñanza, es mejor, en parte, el fundamento para el actuar responsable en el que “el quién” de las aulas adquiere mayor significación y convoca a continuar por la senda de la investigación de los constructos de los que trata el libro y a aplicar con convicción las sugerencias derivadas de los trabajos que presenta.

JAVIER TABORDA CHAURRA, PhD.
Docente Departamento de Estudios Educativos
Universidad de Caldas

Introducción

Este libro es producto de un proceso colectivo de trabajo llevado a cabo por diferentes Universidades, con la participación de sus respectivos grupos de investigación. La Universidad de Manizales, a través del pregrado en Psicología y la Maestría en desarrollo infantil, con el grupo de investigación en Psicología del Desarrollo. La Universidad de Caldas a través del Departamento de Matemáticas, con el Grupo de Investigación en Estadística y Matemáticas, así como, el Departamento de Estudios Educativos, con el Grupo Cognición y Educación, y la Universidad Católica, participó a través de la Maestría en Educación con el grupo ALFA. Este es un equipo de investigadores disciplinarios, con visión interdisciplinaria, cuyos intereses giran en torno a la Psicología del Desarrollo, Psicología Cognitiva y Psicología Educativa.

El presente texto reúne un conjunto de investigaciones que, en su globalidad, permiten comprender parte del contexto educativo de las Universidades, incluyendo a sus principales actores, docentes y estudiantes, quienes construyen enseñanza y aprendizaje.

En la presente obra se incluyen investigaciones de naturaleza empírica en la que participaron docentes y estudiantes de diferentes programas de pregrado y postgrado, así como dos revisiones, una conceptual y otra sistemática, realizadas por estudiantes de pregrado en las temáticas sobre las que gira el libro, ambos tipos de productos compilados, tiene como público objetivo, en primera instancia, a los docentes de áreas de formación relacionadas con el abordaje de las diferencias y la diversidad en el aprendizaje, en la pretensión de ser una obra auxiliar de los libros de texto clásicos, o de los artículos académicos recomendados, que el profesor acostumbra asignar para preparar las sesiones de clase donde orienta y enseña algunos de los elementos teóricos, prácticos e investigativos relacionados con las temáticas de la obra: los estilos cognitivos, el autoconcepto y la autorregulación del aprendizaje.

En segunda instancia, el presente libro, también tiene la intención de resultar útil y de interés para estudiantes en formación de pregrado, que inician sus estudios en carreras relacionadas con la Educación, la Psicología o en general, relacionadas con las Ciencias cognitivas, y que seguramente, se sentirán motivados de poder leer temas científicos aborda-

dos en un lenguaje riguroso, pero a la vez, sencillo y cercano, incluso, desde el caso de algunos capítulos en los que el proceso de escritura fue liderado por estudiantes de pregrado y postgrado, que pueden emplear en su escritura un estilo juvenil, y fresco, así como formas semánticas, ejemplo y casos del contexto, que por su tratamiento renovado pueden resultar mucho más interesantes para el lector que los libros clásicos sobre el tema.

En la obra se presentan investigaciones relacionadas con los Estilos Cognitivos, el autoconcepto y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios, en diferentes estudios realizados durante los últimos años por equipos de trabajo de algunas de las Universidades de la ciudad de Manizales, estudios en los que pueden señalarse como algunos de los principales hallazgos los siguientes:

Con respecto al Estilo Cognitivo no se encontraron diferencias significativas en relación con el sexo de los estudiantes. Con respecto al Estilo Cognitivo general, se encontró que los estudiantes tienden a evidenciar cierta preferencia hacia el procesamiento de la información en un tipo de intermedio, lo que puede resultar beneficio en el proceso de aula, en cuanto le permite al estudiante adaptar su estilo de procesamiento al requerimiento de la tarea.

En relación con la variable de autoconcepto, puede indicarse que las dimensiones del autoconcepto académico laboral, social y familiar evaluadas, no se encontraron diferencias significativas en general, ni por programa relacionadas con el sexo, sin embargo, en relación con la dimensión del autoconcepto físico, las mujeres sí presentaron mayor promedio que los hombres.

De igual forma, a nivel general puede indicarse que los resultados encontrados, permitieron señalar que los estudiantes evidenciaron una variedad de características en su perfil de autorregulación, sin embargo, al estar todos por encima de la media, se consideró que en general, los estudiantes que participaron en el estudio presentaron un buen nivel de autorregulación, lo que podría significar que los estudiantes establecieron metas para su aprendizaje, consideraron la importancia de un plan de trabajo, y de estar motivados.

Desde estos primeros hallazgos, nació el interés por tener un mayor acercamiento a este tópico, reconociendo su importancia y apli-

cabilidad, para el reconocimiento de las diferencias, así como para la implementación de estrategias y metodologías que permitan el fortalecimiento y potencialización de las capacidades y características de cada persona. Por lo tanto, la obra tuvo como objetivo aportar herramientas teóricas y metodologías para la evaluación e intervención de variables de importancia en el aprendizaje, así como aportar elementos para una mayor comprensión de un concepto amplio de estilística, en el que además de incluir los estilos cognitivos en el quehacer profesional, también se consideró la relevancia en el establecimiento de perfiles diferenciales de los estudiantes cuando aprenden, el aporte del autoconcepto y de su capacidad para autorregular su propio proceso de aprendizaje.

Con este propósito, los autores analizaron los avances históricos, metodológicos y prácticos, mediante la caracterización de estos en diferentes poblaciones, la relación y/o asociación con otras variables de correlación y controversia como el auto concepto y el aprendizaje autorregulado.

Esto permitió tener una visión general de los estilos cognitivos, los cuales están involucrados en diferentes procesos del ser humano, teniendo en cuenta que como planteó Hederich, estos se refieren a la forma específica de procesar la información, independientemente del escenario en el que se encuentre la persona, por lo cual, conocerlos en diferentes medios, relacionarlos con diferentes variables, como el autoconcepto y el aprendizaje autorregulado, le permitirá al lector tener un panorama amplio de su concepto, metodología y aplicabilidad.

Más allá del conocimiento teórico que se puede obtener mediante este libro, se hace énfasis en la importancia para la investigación e implementación de estrategias que permitan articular el desempeño, la formación y las características individuales tanto de quien enseña, como de quien aprende, resaltando la importancia de fortalecer determinado estilo cognitivo en un contexto específico. Estas investigaciones realizadas en el contexto de la educación superior, teniendo como población de estudio, jóvenes y adultos, quienes cuentan con características evolutivas diferentes, permitió una caracterización diferenciada y una oportunidad de correlación de variables, evidenciando que el desafío del aprendizaje involucra múltiples aspectos que van desde los recursos cognitivos (preferencias en el procesamiento) hasta la misma motivación y la administración del entorno y el contexto (entre algunas de las

Estilos cognitivos,
autoconcepto y autorregulación

variables que interesan a las teorías del aprendizaje autorregulado). Los diferentes estudios que se presentan, están encaminados a ser medio de fortalecimiento del servicio educativo desde y para los estudiantes y docentes, así como demás actores que se ven implicados en la adaptación al medio universitario, desarrollo humano y procesos de aprendizaje, para permitir la construcción de nuevas propuestas y prácticas educativas.

Sección uno

Referente teórico

Las diferencias individuales en el aula. Aproximación conceptual a los estilos cognitivos, la autorregulación del aprendizaje y el autoconcepto

DIANA MARCELA MONTOYA LONDOÑO²
GLORIA DEL CARMEN TOBÓN VÁSQUEZ³

El propósito de las Ciencias Cognitivas, de acuerdo con Thagard (2010), es encontrar las explicaciones sobre las maneras de pensar de los sujetos; estas disciplinas no sólo describen las diferentes estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas, sino que indagan la manera como la mente humana ejecuta estas operaciones y, demanda desde el contexto universitario, la articulación y el trabajo interdisciplinario entre los desarrollos propuestos por la Educación, con otros campos del conocimiento que brinden explicación sobre cómo potenciar los procesos de aprendizaje de orden superior, entre los que se encuentran la Neurología, la Psicología y la Pedagogía, respectivamente.

En los nuevos desarrollos de las Ciencias Cognitivas, se articula la Neurología y la Psicología cognitiva, por lo que se genera un cambio de óptica asociado con los desempeños académicos de los estudiantes para poner en discusión que el aprendizaje de las habilidades académicas y

2 Psicóloga. Magíster en Educación. Magíster en Neuropsicología. Doctora en Ciencias Cognitivas. Docente Programa de Psicología, Universidad de Manizales. Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Correos electrónicos: dmontoya@umanizales.edu.co diana.montoya@ucaldas.edu.co

3 Psicóloga. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Educación. Doctora en Pensamiento Complejo. Universidad Multiversidad, Hermosillo, México. Docente Universidad de Manizales, Programa de Psicología y Maestría en Desarrollo Infantil. Correo electrónico: gctobon@umanizales.edu.co

conceptos científicos en las diferentes disciplinas, no dependen únicamente de factores como la capacidad intelectual, el desarrollo humano, las habilidades cognitivas de los estudiantes, sino de otros factores más complejos de los procesos de aprendizaje, en donde parece estar asociado el estilo de procesamiento de la información.

En relación a este punto Tinajero y Páramo (2013) exponen que “los estilos psicológicos, son dimensiones individuales de patrones de conducta estables, diferenciadas y que se manifiestan en distintas áreas de actuación” (p.62). Se ha podido establecer- gracias a la investigación- una asociación entre las características psicológicas, abordadas de forma separada como las aptitudes y la personalidad, estableciendo correlaciones en varias áreas cognitivas, afectivo- emotivas y el aprendizaje (Witkin y Goodenough, 1985; García Ramos,1989).

De acuerdo con Hederich (2013), la estilística educativa en contextos universitarios, buscar ir más allá de la homogenización de la educación y propone favorecer el reconocimiento de la diversidad cognitiva. Por tanto, el concepto de estilística educativa es constructo que tiene el objetivo de “englobar a todas las investigaciones que consideren la presencia de estilos en la educación, ya sean cognitivos, de aprendizaje, de enseñanza, o de cualquier conducta que represente una tendencia estilística genuina en su aplicación a la actividad educativa” (Hederich, 2013, p.4).

Dicha importancia se evidencia en los escenarios de inclusión y diversidad, y justifican la elaboración de perfiles cognitivos y sociales de los estudiantes, desde las polaridades investigadas (dependencia-independencia de campo), la personalidad y los factores necesarios para el aprendizaje profundo, así mismo considerarlos para el adecuado desempeño en la vida universitaria, a los cuales se le han atribuido diferentes factores entre ellos: sociodemográficos-familiares, entorno familiar, promedio de calificaciones, intelectuales y cognitivos; en síntesis, el proceso de aprendizaje resulta de la relación entre variables cognitivas, socioculturales y de personalidad (Gutiérrez, et al., 1999; Ardila, 2001).

En el contexto de las instituciones de Educación Superior que acogen a diversos grupos étnicos, afrodescendientes y migrantes de todo el territorio nacional, es de particular interés, más que la simple convivencia de los estudiantes, el establecimiento progresivo de diálogos interculturales que estimulen la toma de conciencia conceptualizada de

la diversidad y que promuevan progresivamente una transformación de imaginarios, imágenes, estereotipos y lenguajes, que bloquean la comunicación con los Otros, que en ocasiones por su condición, lugar de origen y cosmovisión, son considerados como las minorías de la nacionalidad, es por esta razón que en los productos que se compilan en el presente libro se caracterizan y relacionan diferentes variables consideradas relevantes en los procesos de aprendizaje y en el desempeño académico del estudiante como el tipo de personalidad, el estilo cognitivo (DIC), los procesos de autorregulación del aprendizaje, y el autoconcepto, a fin de establecer desde una perspectiva psicopedagógica las posibles asociaciones entre estas variables en estudiantes universitarios de pregrado en la Universidad de Manizales.

En las actuales necesidades de formación, es inevitable crear conciencia sobre la influencia de los procesos cognitivos en la configuración de nuevas maneras de enseñar y aprender desde una visión inclusiva y diversa del aula. En esta dirección se distancia de una visión homogenizante, excluyente de la formación, en la cual se piensa que todos los estudiantes aprenden de igual manera y obtienen altos desempeños académicos, desconociendo los contextos particulares de los estudiantes, las demandas de la época, las diferencias individuales en sus trayectorias vitales, habilidades cognitivas, académicas y de aprendizaje (Gardner, 1994; Gardner, et al., 2000; Anijovich, et al., 2005;).

Para el estudio de las diferencias individuales en el contexto escolar, se ha partido de los planteamientos de la Psicología diferencial, específicamente en el análisis factorial de los resultados obtenidos en actividades de orden perceptivo. En este sentido, Thurstone (1944, citado por Montoya, Taborda, Dussán, 2013), hace parte de los primeros referentes del concepto de estilo cognitivo, y afirma que “los individuos difieren en las actitudes, en sus posturas al realizar juicios perceptuales y que estas actitudes exteriorizan las características de los estilos cognitivos” (p.140); así mismo la flexibilidad de clausura en donde los individuos hacen rupturas y reinicios de nuevas clausuras, lo que fundamentan las actividades de evaluación del estilo cognitivo en donde se identifica una figura simple dentro de una figura compleja (Hederich, 2007).

Las investigaciones acerca de las diferencias individuales se amplían al indagar sobre los estilos de personalidad (Thurstone ,1944) en donde la actitud perceptual se generalizo como la de actitud cognitiva, deno-

minada de esta forma por Klein y Schlesinger (1949), quienes posteriormente en compañía Gardner, et al., (1959) la mencionan como el control cognitivo, favoreciendo el estudio de las dimensiones del estilo cognitivo (Royce, 1983). Según Lewin (1956), las teorías que originaron las investigaciones acerca de los estilos cognitivos (Servera, 1997) y la clasificación de las estructuras cognitivas, dieron lugar a las diferencias en los repertorios conductuales de los individuos y a un funcionamiento más independiente del medio (Carretero y Palacios, 1982; Buela-Casal, et al., 2001;).

El estilo cognitivo, puede comprenderse como una manera particular y consistente de responder al entorno. Hederich (2007) lo define como una totalidad de regularidades de la acción humana, que van más allá de los dominios de la misma, caracterizando no solo a un individuo sino también a un grupo, una población, una cultura, entre otros. En el ámbito individual el constructo de estilo se caracteriza por su carácter diferenciador, estable, integrador y neutral. Por tanto, es diferenciador si se considera que los individuos pueden poseer estilos cognitivos distintos; es estable porque tienden a mantenerse a través del tiempo en las trayectorias vitales; es integrador porque abarca todas las dimensiones del individuo; es neutral porque las evaluaciones de sus polaridades no se valoran como positiva o negativa (Hederich, 2007). Para Witkin (1950), un estilo cognitivo caracteriza las actividades perceptivas y mentales de la persona a través del tiempo, y pueden ser un camino para conceptualizar dichas diferencias y estudiar su funcionamiento (García-Ramos, 1989).

Algunas acepciones del constructo estilos cognitivos los definen como una característica particular del funcionamiento cognitivo, por su parte, Kogan y Block (1991) coinciden en afirmar “que el estilo cognitivo se refiere a las variaciones entre los individuos para percibir, recordar, almacenar, transformar y utilizar información” (p.36), por lo cual, se podría decir que, el estilo cognitivo es “un modo habitual de procesar información, evidenciado en todas las tareas y problemas a las cuales se enfrenta el individuo” (Hederich, 2007. p.11).

Para García-Ramos (1989) existen varias tipologías de estilos cognitivos, aunque considera que los más investigados son: reflexividad-impulsividad y dependiente e independiente de campo. La primera polaridad mide el intervalo de tiempo en que una persona tarda en emitir una

respuesta a un estímulo y el número de aciertos o errores para descubrir figuras simples y complejas, se mide la aptitud individual para reestructurar el campo visual en situaciones cada vez más rigurosas. La segunda polaridad se refiere a la reestructuración, en las que se utiliza materiales viso espaciales (García, 1989), con individuos que manifiestan su aptitud para la reestructuración de los campos perceptivos.

De otro lado, las derivaciones prácticas de los estilos cognitivos en los escenarios escolares y desde el estudio de este constructo en los cursos psicopedagógicos, se observa que los estudiantes independientes de campo tienden a percibir y procesar la información de modo analítico, independientes del contexto, mientras que aquellos estudiantes que perciben y procesan la información forma global son considerados dependientes de campo y están influenciados por el contexto.

La dimensión DIC permite manifestar “la mayor o menor capacidad de un estudiante para reestructurar campos perceptivos complejos” (García, 1989, p. 15). En las implicaciones dentro de este escenario que tiene el constructo, Zuluaga (2007, citando a García, 1989) considera que:

En el estilo cognitivo dependiente, se percibe la información de manera más global y menos analítica, se posee menor capacidad para desenmascarar información encubierta o para estructurar y entender información poco organizada, se muestra menor autonomía y se es eficaz en la solución de problemas que requieren partir de claves sociales. Por su parte, el estilo cognitivo independiente, percibe la información de manera analítica, tiene mayor capacidad para desenmascarar información y mayor discontinuidad en el aprendizaje de conceptos mayor facilidad y rapidez en el aprendizaje de conceptos, mayor sentido crítico y menor dependencia de la autoridad (pp. 43-44).

García (1989) insiste en no valorar una polaridad o estilo cognitivo como de mejor o menor desempeño. Es la naturaleza de la tarea la que demanda del individuo un tipo de estilo determinado; además, la medida del estilo cognitivo puede mostrar que entre el máximo y mínimo puntaje se encuentren sujetos intermedios, es decir, que tienen puntajes y características de ambos estilos.

En relación con otras variables de interés para el aprendizaje, que pueden asociarse con otras dimensiones o factores del perfil de funcionamiento del estudiante universitario se encuentran la autorregulación del aprendizaje, así como el autoconcepto, los cuales pueden ser entendidos respectivamente así:

La autorregulación del aprendizaje, se ha definido como “el control que el sujeto establece sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación por medio de estrategias individuales para conseguir los objetivos” (Panadero y Alonso, 2014, p.14). En esta definición hay un componente cognitivo, que ha sido tradicionalmente entendido como metacognición basada en el autoconcepto y autorregulación de los procesos cognitivos. Desde esta perspectiva, puede indicarse que para algunos autores la metacognición se refiere a los contenidos y a los procesos mentales, considerados importantes en todas las tareas cognitivas, destacando la conducta de todos los días, la solución de problemas y el rendimiento como experto en el campo de las disciplinas (Flavell, 1979; Sawyer, 2014).

En relación con el componente de control sobre los pensamientos, considerado como metacognición, puede indicarse que esta presenta dos tipologías, una clase se refiere a las formas de conocimiento, mientras que otra hace referencia a la forma como el conocimiento es usado. En este sentido la metacognición puede suceder antes de un evento cognitivo cuando las habilidades están disponibles para involucrarse en una tarea cognitiva, sin embargo, también puede ocurrir simultáneamente con el evento cognitivo cuando el aprendiz monitorea el progreso en el aprendizaje, considera y evalúa si las tácticas y estrategias cognitivas empleadas deben ser adaptadas o reemplazadas para mejorar el progreso. Finalmente, la metacognición puede ser usada después del evento cognitivo cuando el aprendiz evalúa qué tan efectiva fue la estrategia y toma decisiones acerca de cómo enfrentar tareas cognitivas en el futuro (Brown, 1987; Sawyer, 2014).

Existen diferentes enfoques en el estudio de la metacognición entre los que se encuentran estudios de la metacognición en situaciones generales de resolución de problemas, estudios sobre el conocimiento que tiene el sujeto sobre sus propios estados mentales (teoría de la mente), así como en el estudio de procesos cognitivos o en áreas de dominio y aprendizajes específicos (Tamayo, 2009).

En relación con la autorregulación del aprendizaje, también interesa el control de las acciones, emociones y motivación, en tanto las perspectivas de autorregulación vinculan en el proceso de aprendizaje las condiciones afectivas del estudiante, al reconocer al menos dos tipos diferentes de motivación, un primer proceso representado por el interés inicial de querer hacer la tarea, y un segundo proceso considerado volición y que es que el permite al estudiante permanecer en la actividad, para cumplir con el objetivo que tiene previsto (Boekarts y Corno, 2005; Corno, 2008; Panadero y Alonso, 2014).

Así queda indicado el último elemento incluido en la definición, relacionado con la definición de los objetivos. Así se espera que el estudiante establezca unos objetivos de aprendizaje, y regule sus cogniciones, motivación, uso de estrategias y control de variables ambientales en función de favorecer el adecuado cumplimiento de los mismos.

En general, no existe una postura unificada en el abordaje de la autorregulación del aprendizaje, sin embargo, en general los modelos teóricos trascienden la autorregulación cognitiva de la persona, y vinculan a las emociones y al contexto del aprendizaje, por lo mismo, la autorregulación del aprendizaje se fundamenta principalmente en la teoría de aprendizaje social de Bandura y en la mayoría de sus modelos se resalta la importancia de la motivación y las estrategias que se emplean durante el proceso de autorregulación del aprendizaje. Así, en general, los modelos teóricos consideran que la autorregulación es una capacidad conformada por procesos cognitivos y motivacionales que interactúan en un ciclo junto con la experiencia y la activación de estrategias de aprendizaje (Puustinen y Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 2001; Panadero y Alonso- Tapia, 2014). A su vez, puede indicarse que el autoconcepto es comprendido como “el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual” (García y Musitu, 2009, p. 10).

De igual forma, se define como “una actitud condicionante del comportamiento, el rendimiento académico y la configuración de la personalidad” (Saura, 1995, p. 28). Se considera que, como constructo teórico, el autoconcepto posee diferentes manifestaciones y tiene una connotación evaluativa, que se asume como realidad dinámica en construcción y se fortalece del contexto, mediante las relaciones familiares y sociales, en particular con las personas significativas durante el curso de la vida.

Es en este contexto que puede plantearse que el momento del ingreso del estudiante universitario a la Educación superior, así como su permanencia y graduación en el tiempo previsto de formación universitaria, parece constituir una etapa o período crítico en la consolidación del autoconcepto, al asumirse este momento de la formación humana, como una fase en la que se exige que la persona asuma nuevos roles y se ajuste a las nuevas demandas académicas y profesionales frente al mundo del trabajo

El autoconcepto se relaciona teóricamente con la autoestima, término que “expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según cualidades que son susceptibles de valoración y subjetivación” (Cecenarro, Rojas y Cecenarro, 2017, p. 31). La autoestima se presenta así, como el resultado del proceso de autoevaluación, es decir, la autoestima es entendida como el nivel de agrado del individuo consigo mismo, y con su autoeficacia. Sin embargo, se diferencia del autoconcepto, dado que este, es el producto de esta reflexión (García y Musitu, 2009), es decir, “es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser multidimensional” (Musitu, et al., 1988, p. 36) en diferentes investigaciones se confirma esta afirmación que se relaciona con la manera como el individuo se percibe y relaciona con el mundo.

Referencias

- Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal C. (2005). ¿Iguales pero diferentes? e- Eccleston. *Estudios sobre el nivel inicial*, 1 (2), 0-69
- Ardila, A. (2001). Predictors of University academic performance in Colombia. *International Journal of Educational Research*, 35 (2), 441- 447.
- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En: Weinert, F. E. and Kluwe, R., *Metacognition, motivation and understanding*. (pp. 100-150) Lawrence Erlbaum Associates.
- Buela-Casal, G., De los Santos, M. y Carretero, H. (2001). Propuestas de integración en el estudio de los estilos cognitivos: El modelo de las dos dimensiones. *Revista de Psicología general y aplicada*, 54 (2) 227-244.
- Cairns, F.D. y Cammock, J. (1978). Development of a More Reliable Version of the Matching Familiar Figures Test. *Developmental Psychology*, 14 (5), 555-560.

- Carretero, M. y Palacios, J. (1982). Los estilos cognitivos: Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales. *Infancia y Aprendizaje*, 17 (4), 20-28.
- Cecenarro, E., Rojas, M y Cecenarro, N (2017) Estrategias didácticas para elevar la autoestima y el autoconcepto de los alumnos de una segunda lengua. *Revista Confluencias* 5, (1) 30-41.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 191-226). Lawrence Erlbaum Associates.
- Curione, K., Míguez, M., Crisci, C. y Maiche, A. (2010). Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (3) 1-9.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American psychologist*, 34 (3), 906-911.
- García-Ramos, J. M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia
- García, F., Musitu, G. (2009). *AF5 Autoconcepto Forma 5*. Ediciones TEA.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H., Kornhaber, M. y Wake, W. (2000). *Inteligencias Múltiples. Perspectivas*. Aique.
- Gardner, R.W., Holzman, P.S., Klein, G.S., Linton H.B. y Spence, D.P. (1959). Cognitive control: A study of individual consistencies in cognitive behavior. *Psychological Issues*, 1 (4) 34-56.
- Gutiérrez, J. M., Cuervo, C., y Rosselli, D. (1999). Selecting medical students in Colombia. *Medical Education*, 33 (4), 863-864.
- Hederich, C. (2000). Estilos de procesamiento cognitivo. En: Botero, Ramos y Rosas (comps.). *Mentes reales. La ciencia cognitiva y la naturalización de la mente* (pp. 203-226). Siglo del Hombre Editores - Universidad Nacional de Colombia.
- Hederich, C., y Camargo, A. (2000). *Estilos cognitivos en el contexto escolar*. Universidad Pedagógica Nacional / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo: influencias culturales e implicaciones para la educación*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C., Gravini, M. y Camargo, A. (2011). El estilo y la enseñanza: Un debate sobre cómo enfrentar las diferencias individuales en el aula
http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/La-practica-educativa_213_222-CAP18.pdf

- Hederich, C. (2013). Estilística educativa. *Revista colombiana de educación*, 64 (5), 21 – 56.
- Klein, G.S. (1954). Need and Regulation. En: Jones, M.R. (ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. University of Nebraska Press.
- Klein, G.S. y Schlesinger, H. (1949). Where is The Perceiver in Perceptual Theory?. *Journal of Personality*, 18 (1), 32-47.
- Kogan, N. y Block, J. (1991). Field dependence-independence from early childhood through adolescence: Personality and socialization aspects. En: Wapner, S. y J. Demick, J. (eds.). *Field dependence-independence: cognitive style across the life span* (pp. 77-208). Erlbaum.
- Lewin, K. (1956). *Principles of Topological Psychology*. McGraw-Hill.
- Minunchin, S y Fishman, C (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Paidós.
- Musitu, G., Román, J.M., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Labor.
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (5), 33-40.
- Pintrich, P.R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 451-502) Academic Press.
- Panadero, E., y Alonso- Tapia, J (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Puustinen, M., y Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (3), 269-286.
<https://org.doi/10.1080/00313830120074206>
- Rayner, S. y Riding, R (1997). Towards a categorization of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*, 17(3), 5-27.
<https://doi.org/10.1080/0144341970170101>
- Royce, J.R. (1983). Personality Integration: A synthesis of the parts and whole of individuality theory. *Journal of Personality*, 51 (4), 685-706.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1983.tb00874.x>
- Saura – Calixto, P. (1995). *La educación del autoconcepto: Cuestiones y propuestas. Estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional y autocontrol*. Publicaciones Universidad de Murcia.
- Sawa, H. (1966). Analytic thinking and synthetic thinking. *Bulletin of Faculty of Education*, 13 (4) 1-16.

- Sawyer, K (2014). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.
- Servera, M. (1997). *Evaluación de los estilos cognitivos. Manual de evaluación psicológica*. Siglo XXI.
- Sierra-Rubio, J. (1994). *Estilos cognitivos en niños sordos. Dependencia-independencia de campo (DIC). Implicaciones educativas*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006301.pdf>
- Tamayo, O. (2009) *Didáctica de las Ciencias: La evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Editorial Universidad de Caldas.
- Tinajero, C., y Páramo, M. (2013). El estilo cognitivo dependencia independencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Revista Colombiana de educación*, 64, (3) 57 - 78
- Thagard, P. (2010). *La mente. Introducción a las ciencias cognitivas*. (pp. 17-29) Kazt Editores.
- Thurstone, L.L. (1944). *A factorial study of perception*. Psychometric Monograph
- Witkin, H. (1950). Individual differences in the case of perception of embedded figures. *Journal of personality*, 19 (5), 1-16.
- Witkin, H., Goodenough, D. y Oltman, K. (1979). Psychological differentiation: Current Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (7) 1127-1145.
- Witkin, H. & Goodenough, D. (1981). *Estilos Cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Ediciones Pirámide.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-37) Lawrence Erlbaum Associates.
- Zuluaga, J. (2007). *Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención*. [Tesis doctoral Universidad de Manizales] Repositorio <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTP-test/Colombia/alianza-cin-de-umz/20091118031108/tesis%20JUAN%BERNARDO%20ZULUAGA.pdf>

Estilos cognitivos,
autoconcepto y autorregulación

Sección dos

Metodología

¿Cómo se desarrollaron los procesos de construcción metodológica?

En el presente capítulo se muestran los procesos metodológicos de las investigaciones aquí presentadas. La manera en que se le dio respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados por los investigadores.

Diseño metodológico

El enfoque de las investigaciones de la mayoría de los estudios incluidos, es empírico analítico de corte cuantitativo, a partir de los resultados obtenidos, presentados en forma de cifras numéricas concretas en correspondencia con las preguntas investigativas, en donde se hace evidente el comportamiento de cada estudiante relacionado con los estilos cognitivos en las dimensiones dependencia- independencia de campo en descripción, asociación o correlación con las demás variables indagadas en cada investigación.

El alcance o nivel de profundización descriptivo, según Hernández, Fernández, & Baptista (2010) pretende identificar y caracterizar los estilos cognitivos en las dimensiones ya enunciadas. El nivel de profundización correlacional, ocurre en la medida que se intenta conocer la relación existente entre las variables.

La muestra y tipo de muestreo

El tipo de muestra en cada una de las investigaciones fue un muestreo no aleatorio de tipo intencional o por conveniencia de acuerdo a (Hernández et.al.,2010), el investigador selecciona a los sujetos con ciertas características especificadas en los criterios de inclusión muestral,

planteados por los investigadores en cada una de las investigaciones con una muestra de jóvenes entre 18 y 26 años de escolaridad universitaria

Procedimiento Primer momento

Estructuración teórica. En el cual se hace una búsqueda de la existente a nivel empírico sobre las variables de estilos cognitivos desde sus polaridades y las demás variables asociadas o correlacionadas de cada investigación. Las fuentes de información fueron de tipo nacional e internacional, destacadas por la evidencia empírica y actualidad teórico-conceptual de las variables estudiadas. Lo anterior contribuyó a la construcción de los marcos teóricos y de referencia, metodología y variables del estudio.

Segundo momento:

Acceso a los estudiantes universitarios de cada programa. Cada uno aceptó vincularse a las investigaciones de manera voluntaria, firmaron el consentimiento informado, y en un momento posterior, se acordó con los docentes el día y la hora de aplicación de los instrumentos.

Tercer momento

Definición de Instrumentos. En este apartado se hizo una presentación de los instrumentos utilizados en las investigaciones. Teniendo en cuenta lo planteado por Rodríguez, Gallardo, et al., (2005) quienes afirman que las técnicas e instrumentos son los medios técnicos que hacen efectivos los métodos para alcanzar información reducida de forma sistemática, intencional y ajustada a la realidad social que se pretende estudiar.

Cuarto momento: Aplicación de instrumentos

Prueba de Figuras Enmascaradas (EFT)

Según Hederich (2007) esta prueba consiste en

encontrar y trazar una figura simple que se toma como muestra, sobre otras figuras con mayor complejidad; consta de 5 ejercicios, cada uno está formado por una figura simple y 10 figuras complejas diferentes, por lo cual, se le pide al que descubra y trace el contorno de la figura

simple en cada una de las figuras complejas. Esta tarea se debe ejecutar en un determinado período de tiempo (p.22).

Cuestionario de Auto concepto (AF5)

A partir de García y Musitu (1999), este cuestionario

mide las dimensiones de Auto concepto Académico (AA), Auto concepto Social (AS), Auto concepto Emocional (AE), Auto concepto Familiar (AFM) y Auto concepto Físico (AF). El test está conformado por 30 preguntas, valoradas con una escala Likert de cinco opciones; cuenta con una fiabilidad de $\alpha=.810$ (p.32)

Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ)

Desde los planteamientos de Pintrich, et al. (1991), el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ)

...tiene 81 ítems, divididos en dos escalas, la escala de motivación y la escala de estrategias de aprendizaje. La primera de estas, se divide en 3 unidades (valoración, expectativas y afectos), que conforman 31. La segunda, la escala de estrategias de aprendizaje, se conforma por 2 elementos principales: estrategias cognitivas y metacognitivas que abarca un total de 31 ítems repartidos en sus 5 sub-escalas, mientras que las estrategias de gestión de recursos comprende los 19 ítems restantes, divididos en 4 sub-escalas (p.45).

Análisis y procesamiento de la información

El registro de la información se realizó en la Base de Datos de Microsoft Access para el procesamiento estadístico, que posteriormente se exporto a tablas de Excel para convertirlas en datos numéricos a cada estudiante se le asignó un código. El análisis de los datos se realizó mediante la estadística descriptiva en las investigaciones de alcance descriptivo con el paquete estadístico SPSS, “Statistical Package for the Social Sciences” (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) desarrollado por la Universidad de Chicago, usando técnicas de análisis multivariado y generando tablas de frecuencia, contingencia para procesar y analizar los datos y variables de acuerdo a lo siguiente: distribución de Frecuen-

cias en cada una de las variables, cálculo de medidas de tendencia central: media y moda, elaboración de tablas y gráficas.

Finalmente tiene lugar señalar que se incluyen en la sección final, dos revisiones de tema de estudiantes de pregrado, una conceptual y otra sistemática que atendió de manera general a la metodología propia de las revisiones sistemáticas entendidas como “la evaluación ordenada de la literatura a partir de una pregunta clara de investigación, junto a un análisis crítico de acuerdo a diferentes herramientas y un resumen cualitativo de la evidencia” (García, 2015, p.18).

Referencias

- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H. & De los Santos-Roig, M. (2001). Análisis del constructo reflexividad impulsividad: Del Matching Familiar Figures Test (MFFT) al MFFT20. *Revista de Análisis y Modificación de Conducta*, 26, 555-583.
- Cairns, E.D. & Cammock, J. (1989). The 20 Item Matching. Familiar Figures Test: Technical data. Manuscrito no publicado.
- García, F. y Musitu, G. (1999). AF5: Auto concepto Forma 5. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Perdomo, H. A. (2015). *Conceptos fundamentales de las revisiones sistemáticas/metaanálisis*. *Urología Colombiana*, 24(1): 28–34. doi:10.1016/j.uroco.2015.03.005
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo: influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional. pp. 23, 25, 259-268.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010), *Metodología de la Investigación*. México: MCGraw-Hill.
- Pintrich, P; Smith, D; García, T. y Mckeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPAL. The University of Michigan.
- Rodríguez, S., Gallardo, M. A., Olmos, M. C. y Ruiz, F. (2005). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Witkin, H., Goodenough, D., & Oltman, K. (1981). *Estilos Cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid, España: Ediciones Piramide.

Sección tres

Resultados

Análisis del estilo cognitivo según campo de dominio en estudiantes de educación terciaria de Manizales (Colombia)

GLORIA DEL CARMEN TOBÓN VÁSQUEZ⁴
DIANA MARCELA MONTOYA LONDOÑO⁵
CARMEN DUSSÁN LUBERT⁶

Introducción

Un paso significativo en la inclusión educativa y en la diferenciación cognitiva de los estudiantes, es el reconocimiento de la importancia de los estilos cognitivos en el aula, en cuanto permite la realización de adaptaciones diversas en los planes de estudios y materiales de aprendizaje; posibilita la construcción de pedagogías y didácticas concretas; permite el acompañamiento pedagógico y profesional personalizado, la implementación de nuevas tecnologías que medien el aprendizaje y la enseñanza, y especialmente, el reconocimiento de la diversidad cognitiva en el aula universitaria. Así entendido, puede señalarse que el estilo cognitivo da cuenta de diferencias en la preferencia más que en la capacidad cognitiva de un estudiante y ha sido

4 Psicóloga. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Educación. Doctora en Educación con Énfasis en Pensamiento Complejo. Universidad Multiversidad, Hermosillo, México. Docente Universidad de Manizales, Programa de Psicología y Maestría en Desarrollo Infantil. Correo electrónico: gctobon@umanizales.edu.co

5 Psicóloga. Magíster en Educación. Magíster en Neuropsicología. Doctora en Ciencias Cognitivas. Docente Programa de Psicología, Universidad de Manizales. Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Correos electrónicos: dmontoya@umanizales.edu.co diana.montoya@ucaldas.edu.co

6 Ingeniera Química. Magíster en Enseñanza de la Matemática. Docente Departamento de Matemáticas, Universidad de Caldas. Correo electrónico: carmen.dussan@ucaldas.edu.co

definido por Hederich (2010) “como una modalidad individual de funcionamiento cognitivo, permanente e invariable y de valor neutral en el curso de la vida” (p.16).

Se considera que el estilo cognitivo tiene una base biológica y otra cultural, y es un indicador de la forma como la persona procesa la información a su alrededor. En la perspectiva de diferentes investigadores, el estilo cognitivo ha sido entendido como una serie de polaridades entre las que se han estudiado las dimensiones de dependencia e independencia de campo (Witkin, et al., 1954; Witkin y Goodenough, 1981);, la dimensión de reflexividad vs impulsividad (Kagan, 1963; Kagan, 1966), y la dimensiones holístico vs analítico (Riding y Cheema, 1991; Riding, 1997) entre otras. (Hederich, 2010; Hederich, et al., 2011).

El constructo estilo cognitivo emerge en el campo de la Psicología Cognitiva y puede decirse que hace referencia a las diferentes preferencias y modos en que las personas perciben las realidades de su contexto, procesan la información recepcionada, la almacenan, y la decodifican de acuerdo a los contextos de uso (Ausburn y Ausburn, 1978). Algunos investigadores han señalado a “los estilos cognitivos como las formas, preferencias, actitudes, o estrategias habituales que establecen la forma como un sujeto percibe, memoriza, razona y soluciona problemas” (Messick, 1976, p.450).

El concepto de estilo cognitivo “se refiere a las modalidades de recepción, organización y procesamiento de la información” (Hederich y Camargo, 1997. p. 37), que derivan en las estrategias usan las personas para resolver un problema cognitivo (Witkin y Goodenough, 1981; Kurione, et al., 2010).

Se considera que el estilo tiene una relación directa con la personalidad, en tal sentido se ha señalado que los sujetos con valores altos en aspectos como ‘flexibilidad de clausura’, pueden evidenciar dificultades a nivel social, actuando de forma retraída frente al desempeño de sujetos con valores bajos, que en general se mostraban sociales (Messick, 1984). Es así como a estas polaridades se les empezó a llamar ‘habilidades estilísticas’ o combinaciones ‘habilidad–personalidad’, así el constructo ‘estilo cognitivo’ fue considerado como una variable importante en la estructuración de la personalidad (Messick, 1984). En el general, se asume que el tipo de estilo cognitivo que tenga el estudiante, se manifiesta

también en los ámbitos afectivo–motivacional y social, dado que son todas estas dimensiones en conjunto, dan coherencia a las acciones de los estudiantes, articulando su funcionamiento en escenarios educativos y sociales.

El constructo de los estilos cognitivos, empezó a ser investigado en las décadas de los años 40s y 50s con diferentes estudios en los que se señalaron diferencias en la cognición entre los individuales, entre los aspectos que se estudiaron pueden señalarse: la conceptualización, la estabilidad y la clasificación de los estilos (Hanfmann, 1941; Klein, 1951; Klein y Schlesinger, 1951; Witkin, 1950; Witkin y Ash, 1948).

En sus estudios Hanfmann (1941) concluye que algunas personas hacían acercamientos más perceptuales que conceptuales, al ordenar objetos y crear conjeturas acerca de posibles agrupaciones. Así mismo, Witkin y Ash (1948) hallaron diferencias perceptibles en la percepción de verticalidad en pruebas como el test del marco y la varilla, y el test de ajuste corporal.

Los resultados de este tipo de pruebas evidenciaron que algunos de los sujetos preferían información visual, y fueron denominados ‘dependientes de campo visual’; mientras que en otros casos preferían información vestibular, y fueron denominados como ‘independientes del campo’ (Witkin et al., 1954; Hederich, 2004; Quiroga, 1988; Moran, 1986; Moran y O’Callaghan, 2003; Zhang y Sternberg, 2006). Se atribuye este interés de los investigadores en este tipo de estilo, debido a las implicaciones de esta tipología en el contexto educativo (Witkin, 1976).

En general, algunas investigaciones recientes consideran que el estilo cognitivo representa un recurso que la persona usa para procesar la información de su entorno, por lo que constituye un tema de permanente actualidad para disciplinas como la psicología, la educación y las ciencias cognitivas, con el objetivo de avanzar en explicaciones plausibles de los procesos neuronales subyacentes a cada estilo cognitivo (Kozhevnikov, 2007).

De manera específica, en relación con la dimensión dependencia-independencia de campo (DIC), algunos investigadores consideran que esta es la dimensión del estilo probable cognitivo más estudiada, por su importancia en la solución de problemas, en cuanto esta dimensión

evidencia la tendencia del sujeto en el uso de claves internas o externas para la organización de la información (Tinajero, et al., 2011).

Los sujetos dependientes de campo (DC) son perceptivos a la información que proviene del entorno, tomándola casi del mismo modo en que fue presentada; atienden globalmente el campo para estructurar los datos de orden conceptual y social. De esta manera, se ha señalado que las personas dependientes de campo prefieren áreas de dominio y profesiones que impliquen realizar estudios relacionados con Humanidades y con Ciencias Sociales (Tinajero, et al., 2011).

En cambio, se considera que las personas independientes de campo se caracterizan por orientarse desde sus mundos internos, realizan aproximaciones metódicas a la información, la cual fragmentan y reestructuran de acuerdo con sus estimaciones. Se considera así que en áreas de dominio disciplinar que impliquen el aprendizaje de tareas de tipo matemático, las personas independientes de campo tienen mejores resultados, dada “su capacidad para seleccionar la información y utilizar la estrategia acertada en las tareas de razonamiento” (Witkin, 1977, p. 109). En relación con el campo de dominio, Hederich (2004) expone que

La mayoría de las dimensiones de estilo reflejan una diferencia estilística descrita en de modalidades de procesamiento: analítico- holístico. En la polaridad analítica se encuentran los estilos de independencia de campo, que implica gran capacidad de diferenciación conceptual, convergencia y procesamiento serial. En la polaridad holística se encuentran los estilos de dependencia de campo con poca capacidad de diferenciación conceptual, divergencia y procesamiento en paralelo (p.9).

Evidencias similares se encuentran en los trabajos Riding (1996), en donde se proponen otras polaridades del estilo cognitivo; primero, el procesamiento analítico versus procesamiento holístico, propuesto a partir de la dimensión Independiente /dependiente de campo (DIC). En esta dimensión, se considera que

se integran las demás dimensiones de estilo de independencia-dependencia de campo y contracción-barrido. La segunda, se refiere a un estilo de representación de la informa-

ción verbal preferida por los dependientes de campo (DC) y la información visual preferida por los Independientes de campo (IC) (Riding y Cheema, 1991, p. 45).

En este estudio, se presentan las diferencias por áreas de dominios disciplinar, de acuerdo con el estilo cognitivo de estudiantes de diferentes programas de pregrado de una Universidad privada de Manizales, (Colombia) durante el primer y segundo semestre del 2016.

Metodología

Investigación descriptiva correlacional-transversal, (Hernández et.al.,2010) con estudiantes entre el séptimo y el noveno semestre en siete programas de pregrado de la Universidad de Manizales (Colombia), con un muestreo no probabilístico y con una muestra de 342 estudiantes (224 mujeres, 118 hombres) de los programas de Administración de Empresas, Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones, Medicina, Comunicación Social y Periodismo, Mercadeo Nacional e Internacional, Derecho y Psicología.

La tabla 1 representa la cantidad de estudiantes discriminados por programa, en relación con las variables asociadas de género, edad y programa de pertenencia.

Tabla 1.

Número de estudiantes discriminados por programa

Programa	Frecuencia	Porcentaje
Administración de Empresas	43	12,6%
Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones	7	2,0%
Medicina	92	26,9%
Comunicación Social y Periodismo	44	12,9%
Mercadeo Nacional e Internacional	28	8,2%
Derecho	62	18,1%
Psicología	66	19,3%
Total	342	100,0%

Fuente: Las autoras.

Recolección de información:

La información relacionada con la cantidad de estudiantes y la distribución por semestre, se obtuvo de la dirección de los programas de pregrado y de la oficina de Registro académico de la Universidad de Manizales. A estos estudiantes se les presentaron los fundamentos de la investigación, quienes aceptaron participar, firmaron el consentimiento informado, para seguir con el diligenciaron del instrumento 'Test de figuras enmascaradas' en la traducción adaptada para Colombia por Hederich (2007). En una aplicación de creciente complejidad, en donde se deben encontrar figuras simples en un conjunto de figuras complejas. La validez del constructo y de la prueba de figuras enmascaradas, se sustenta, por algunas de las investigaciones realizadas por Hederich (2000), Hederich y Camargo (2000) y García (1989), quienes han profundizado en investigaciones acerca de su validez y baremación.

Protocolo administrado:

La aplicación del Test de Figuras enmascaradas (EFT) en la versión adaptada para Colombia, el cual mide el estilo cognitivo en la polaridad: independencia-dependencia de campo, el cual se aplicó utilizando el protocolo propuesto por Hederich (2007)

5 ejercicios, conformado por una figura simple y 10 figuras complejas diferentes. Se le solicita al estudiante que descubra y trace con el lápiz **el contorno de la figura simple en cada una de las 10 figuras complejas, durante un periodo de tiempo, previamente asignado en el instructivo.** El puntaje total de la prueba corresponde al total de las formas simples correctamente identificadas y delineadas. Los ítems omitidos, se cuentan como incorrectos (p.10).

VARIABLES INCLUIDAS EN LA INVESTIGACIÓN

Tabla 2. Variables de la investigación

Categoría	Tipo de variable	Modalidades	Código
Programa	Cualitativo	Administración de Empresas	Admon
		Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones	Ing sistemas
		Medicina	Medicina
		Comunicación Social y Periodismo	Csyp
		Mercadeo Nacional e Internacional	Mercadeo
		Derecho	Derecho
		Psicología	Psicología
Edad	Cuantitativo		
Género	Cualitativo	Masculino	Masculino
		Femenino	Femenino
Estilo Cognitivo	Cuantitativo*		

* Se categorizó para algunos análisis en “Dependiente”, “Intermedio”, “Independiente”.

Fuente: Las autoras.

Análisis estadístico

El análisis descriptivo de las variables de tipo cuantitativo se realizó analizando algunos estadísticos de tendencia central y de dispersión. Las variables cualitativas, se describen mediante porcentajes. Se realiza la comprobación del cumplimiento de supuesto de normalidad de los datos, mediante el procedimiento planteado por Sheskin, (2007)

mediante la prueba de Kolmogorov – Smirnov; si tal supuesto fue válido se compararon las medias utilizando la *t* de Student para medias independientes (en el caso del género), o el análisis de varianza a una vía (para el programa). En caso que tal supuesto no fuera válido, se utilizó la prueba *U* de Mann –Whitney o la de Kruskal-Wallis, respectivamente (p.34).

Respecto a las correlaciones entre las variables cuantitativas estudiadas se analizaron utilizando el coeficiente de correlación de Pearson o de Spearman, siguiendo los planteamientos de Wayne (2002)

dependiendo si los datos presentaban una distribución normal o no; mientras que el análisis de dependencia entre variables cualitativas se realizó con el estadístico Chi-cuadrado de Pearson (p.45).

Resultados

Género: El estudio se realizó con 224 mujeres (65,5%) y 118 hombres (34,5%), distribuidos en los diferentes programas (Tabla 3); se puede identificar que las mujeres fueron mayoría, con excepción de Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones, donde únicamente se aplicó la prueba a una mujer.

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes entrevistados, discriminados por programa

Programa	Mujeres	Hombres	Porcentaje total
Administración de Empresas	55,8%	44,2%	100,0%
Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones	14,3%	85,7%	100,0%
Medicina	60,9%	39,1%	100,0%
Comunicación Social y Periodismo	63,6%	36,4%	100,0%
Mercadeo Nacional e Internacional	71,4%	28,6%	100,0%
Derecho	64,5%	35,5%	100,0%
Psicología	83,3%	16,7%	100,0%
Total	65,5%	34,5%	100,0%

Fuente: Las autoras.

Edad: en cuanto a la edad, los coeficientes de variación (CV) mostraron homogeneidad entre los programas y el género, con medias de 21,5 años para las mujeres y de 22,3 años para los hombres (tabla 4). Sin embargo, se encontró diferencia estadística en la edad media de hombres y mujeres al interior de la universidad, siendo mayores los hombres (Pvalor = 0,003), aunque cuando se comparó la edad promedio por programas, no se encontró diferencia entre las mujeres (Pvalor = 0,2192), y tampoco para los hombres (Pvalor = 0,1732); pero cuando se comparó por programa y género, se encontró que los hombres del programa de Medicina son mayores a sus compañeras (Pvalor = 0,001828).

Tabla 4. Estadísticos para la edad, discriminados por sexo y programa

Programa	Género	Media	Desviación estándar	Coefficiente variación
Administración de Empresas	Femenino	22,3	2,5	11,3%
	Masculino	22,3	3,6	16,2%
	Total	22,3	3,0	13,5%
Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones	Femenino	23,0	-	-
	Masculino	21,5	2,4	11,3%
	Total	21,7	2,3	10,5%
Medicina	Femenino	21,4	1,9	8,8%
	Masculino	22,8	2,1	9,1%
	Total	22,0	2,1	9,4%
Comunicación Social y Periodismo	Femenino	20,9	1,3	6,4%
	Masculino	21,6	1,7	7,9%
	Total	21,2	1,5	7,1%
Mercadeo Nacional e internacional	Femenino	21,3	1,5	7,1%
	Masculino	22,3	1,8	8,2%
	Total	21,5	1,6	7,6%
Derecho	Femenino	21,6	2,9	13,6%
	Masculino	22,1	4,3	19,4%
	Total	21,8	3,4	15,8%
Psicología	Femenino	21,4	2,6	12,3%
	Masculino	22,6	3,1	13,9%
	Total	21,6	2,7	12,6%
Universidad	Mujeres	21,5	2,3	10,7%
	Hombres	22,3	2,9	12,9%
	Total	21,8	2,5	11,7%

Fuente: Las autoras.

Estilos Cognitivos: En los estudiantes de la Universidad de Manizales, se encontró que la media del estilo cognitivo fue de 26,5, con una desviación estándar de 9,4; lo que los ubico como ‘Intermedios’ (tabla 5).

**Tabla 5. Estadísticos para el estilo cognitivo,
discriminados por sexo y programa**

Programa	Género	Media	Desviación estándar	Coefficiente variación
Administración de Empresas	Mujeres	23,9	10,1	42,2%
	Hombres	25,6	8,5	33,1%
	Total	24,7	9,3	37,9%
Ingeniería de Sistemas y telecomunicaciones	Femenino	21,0	-	-
	Masculino	26,0	5,8	22,2%
	Total	25,3	5,6	22,1%
Medicina	Femenino	29,9	7,4	24,7%
	Masculino	28,4	10,4	36,8%
	Total	29,3	8,7	29,7%
Comunicación social y periodismo	Femenino	26,1	9,4	36,0%
	Masculino	25,0	11,7	46,8%
	Total	25,7	10,2	39,6%
Mercadeo Nacional e Internacional	Femenino	24,5	7,5	30,7%
	Masculino	21,1	8,9	42,3%
	Total	23,5	7,9	33,7%
Derecho	Femenino	21,4	8,2	38,3%
	Masculino	24,4	7,7	31,5%
	Total	22,4	8,1	36,0%
Psicología	Femenino	30,0	9,3	31,1%
	Masculino	28,2	12,5	44,4%
	Total	29,7	9,9	33,2%
Universidad	Femenino	26,8	9,2	34,3%
	Masculino	26,1	9,8	37,5%
	Total	26,5	9,4	35,4%

Fuente: Las autoras.

No se encontró diferencia significativa entre las medias del estilo cognitivo para la universidad al comparar entre hombres y mujeres ($P_{\text{valor}} = 0,5280$). Cuando se compararon los promedios del estilo cognitivo entre programas, se encontraron las diferencias mostradas en la tabla 6 ($P_{\text{valor}} = 6,5E-06$):

**Tabla 6. Comparación de medias entre programas,
para la variable estilos cognitivos**

Programas comparados*	Pvalor	Conclusión
Administración de Empresas vs. Medicina	0,0051	Los estudiantes del programa de Administración de empresas presentaron una media menor en esta variable, que los del programa de Medicina
Administración de Empresas vs. Psicología	0,0043	Los estudiantes del programa de Administración de Empresas presentaron media menor en esta variable, que los del programa de Psicología
Medicina vs. Comunicación Social y Periodismo	0,0284	Los estudiantes del programa de Medicina presentaron mayor media en esta variable, que los del programa de Comunicación Social y Periodismo
Medicina vs. Mercadeo Nacional e Internacional	0,0031	Los estudiantes del programa de Medicina presentaron mayor media en esta variable, que los del programa de Mercadeo Nacional e Internacional
Medicina vs. Derecho	0,0000	Los estudiantes del programa de Medicina presentaron mayor media en esta variable, que los del programa de Derecho
Comunicación Social y Periodismo vs. Psicología	0,0223	Los estudiantes del programa de Comunicación Social y Periodismo presentaron menor media en esta variable, que los del programa de Psicología
Mercadeo Nacional e Internacional vs. Psicología	0,0025	Los estudiantes del programa de Mercadeo Nacional e Internacional presentaron menor media en esta variable, que los del programa de Psicología
Derecho vs. Psicología	0,0000	Los estudiantes del programa de Derecho presentaron menor media en esta variable, que los del programa de Psicología

Fuente: Las autoras.

* Sólo se muestran los programas que mostraron diferencias significativas

Al realizar tal comparación al interior de cada programa discriminando por género, se hallaron Pvalores de 0,1609 o mayores, lo que indica que al interior de cada programa los hombres y las mujeres tienen en promedio el mismo estilo cognitivo.

La comparación al interior de cada género discriminando por programa, mostró que existen diferencias entre programas para las mujeres, pero no para los hombres (Pvalores de 8,0E-06 y 0,4922, respectivamente); en la tabla 7 se señalan tales diferencias significativas entre programas, para el caso de las mujeres.

Tabla 7. Comparación de medias de mujeres entre programas, para la variable Estilos de aprendizaje

Programas comparados*	Pvalor	Conclusión
Administración de Empresas vs. Psicología	0,0045	Las estudiantes del programa de Administración de Empresas presentaron menor media en esta variable, que las del programa de Psicología
Medicina vs. Comunicación Social y Periodismo	0,0293	Las estudiantes del programa de Medicina presentaron mayor media en esta variable, que las del programa de Comunicación Social y Periodismo
Medicina vs. Mercadeo Nacional e Internacional	0,0032	Las estudiantes del programa de Medicina presentaron mayor media en esta variable, que las del programa de Mercadeo Nacional e Internacional
Medicina vs. Derecho	4,8E-06	Las estudiantes del programa de Medicina presentaron mayor media en esta variable, que las del programa de Derecho
Comunicación Social y Periodismo vs. Psicología	0,0231	Las estudiantes del programa de Comunicación Social y Periodismo presentaron menor media en esta variable, que las del programa de Psicología
Mercadeo nacional e internacional vs. Psicología	0,0026	Las estudiantes del programa de Mercadeo nacional e internacional presentan menor media en esta variable, que las del programa de Psicología
Derecho vs. Psicología	7,1E-06	Las estudiantes del programa de Derecho presentan menor media en esta variable, que las del programa de Psicología

Fuente: Las autoras.

* Sólo se muestran los programas que mostraron diferencias significativas.

Para la clasificación de la variable de puntaje directo se utilizó como referente de comprobación estadística entre programas a lo hallado en el estudio de Montoya, Taborda y Dussan (2013), quienes realizaron esta clasificación mediante terciles:

en los puntajes menores o iguales al primer tercil, se encuentran los estudiantes dependientes, por su parte, los estudiantes intermedios, se ubican en los puntajes entre el primer y segundo tercil y finalmente, los estudiantes con puntajes superiores al segundo tercil, se denominan independientes. Así, al categorizar la variable estilos cognitivos en 'Depen-

diente' ($x \leq 19$), 'Intermedio' ($20 \leq x \leq 30$) e 'Independiente' ($x \geq 31$), se encontró dependencia entre el estilo cognitivo y el programa, pero no entre el estilo cognitivo y el género (p.150).

Es así como los programas de Medicina y Psicología se asocian al estilo 'Independiente', Administración de Empresas, Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones y Comunicación Social y Periodismo, con 'Intermedio', y Mercadeo Nacional e Internacional y Derecho, con 'Dependiente' e 'Intermedio' (tabla 8).

Tabla 8. Porcentaje fila y columna de cada programa, de acuerdo con el estilo cognitivo

Programa	Porcentaje	Dependiente	Intermedio	Independiente	Total
Administración de empresas	Fila	25,6	44,2	30,2	100,0
	columna	15,3	11,9	11,7	12,6
Ingeniería de sistemas y telecomunicaciones	Fila	0,0	85,7	14,3	100,0
	columna	0,0	3,8	0,9	2,0
Medicina	Fila	9,8	50,0	40,2	100,0
	columna	12,5	28,9	33,3	26,9
Comunicación social y periodismo	Fila	25,0	45,5	29,5	100,0
	columna	15,3	12,6	11,7	12,9
Mercadeo Nacional e internacional	Fila	39,3	35,7	25,0	100,0
	columna	15,3	6,3	6,3	8,2
Derecho	Fila	30,6	59,7	9,7	100,0
	columna	26,4	23,3	5,4	18,1
Psicología	Fila	16,7	31,8	51,5	100,0
	columna	15,3	13,2	30,6	19,3
Universidad	Fila	21,1	46,5	32,5	100,0
	columna	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Las autoras.

Discusión

En el marco de esta investigación, se evaluó el estilo cognitivo de 342 estudiantes (224 mujeres, equivalente al 65% de la muestra) y 118 hombres (que conformaron el 34.5%, respectivamente) que se encontraban cursando el ciclo disciplinar profesional de formación entre los

semestres séptimo y noveno de los programas de Administración de Empresas, Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones, Medicina, Comunicación Social y Periodismo, Mercadeo Nacional e Internacional, Derecho y Psicología de una universidad en la ciudad de Manizales (Colombia). Entre los resultados encontrados en la presente investigación, puede indicarse que se evidenció homogeneidad entre la media de edad para los diferentes programas, con una medida de 21.5 para el caso de las mujeres y de 23.3 para el caso de los hombres, lo que probablemente pueda ser explicado por el hecho que la investigación se realizó con estudiantes de carreras diurnas, que por lo general cursan estudiantes recién graduados relativamente jóvenes.

Al caracterizar el estilo cognitivo general en los programas evaluados, los estudiantes presentaron una media de 26.5 (9.4) sin discriminarlos por programas, lo que permite señalar que evidencian una preferencia hacia el procesamiento de la información ‘intermedio’ entre las dos polaridades Independiente vs dependiente de campo. Este resultado puede ser interpretado como una posible propensión de la universidad en promover ambas formas de procesamiento de la información, que se derivan de cada una de las dos polaridades del estilo cognitivo (DIC) en los procesos de formación de sus estudiantes en el pregrado, sin privilegiar un estilo cognitivo en particular, dado que los dos estilos de procesamiento de la información, analítico y global serían necesarios a partir del tipo de tarea académica que el estudiante vaya a realizar.

De hecho, algunos investigadores han considerado que desde el contexto educativo ha habido una tendencia a privilegiar un tipo de diseño que podría favorecer únicamente a uno de los estilos cognitivos, dado que el tipo de procesamiento independiente de campo, evidencia un mejor desempeño que los dependientes de campo en tareas cognitivas propias de áreas de dominio como las ciencias y las matemáticas, lo que hace evidente la necesidad de proponer y desarrollar oportunidades de aprendizaje colaborativas en las que suelen ser más competentes los estudiantes dependientes de campo dado su preferencia por la interacción social (Witkin y Goodenough, 1981; Hederich, 2007; López, et al., 2012).

Al hacer un análisis de los resultados encontrados desde las diferencias por áreas de dominio disciplinar, se determinó que en un extremo de la polaridad independiente de campo (IC) se ubicaron los estudiantes

de los programas de Medicina y Psicología, quienes desde sus resultados evidencian un estilo cognitivo de preferencia ‘independiente de campo’ con una media para el caso de Medicina de 29.3 (8.7) y para el caso de Psicología de 29.7 (9.9) respectivamente. Así mismo, en el otro extremo de la polaridad están los estudiantes de programas que tendieron a ubicarse con una preferencia ‘dependiente de campo’ entre los que se encuentran los estudiantes de Mercadeo Nacional e Internacional y de Derecho, con una medida para el caso del programa de Mercadeo de 23.5 (7.9), y para el caso de Derecho de 22.4 (8.1), dichos puntajes tienden a ubicarlos como dependientes-intermedios.

Así mismo, algunos estudiantes se ubicaron en el centro de las dos polaridades, representando así una tendencia al procesamiento de la información y al estilo cognitivo ‘intermedio’, allí se ubicaron los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones y Comunicación Social y Periodismo, con una media de 24.7 (9.3) para el caso del programa de Administración, 25.3 (5.6) para el caso de Ingeniería de Sistemas y Comunicaciones, y finalmente, 25.7 (10.2) para el caso de Comunicación Social y Periodismo.

Para el caso de los estudiantes ubicados en el extremo de la polaridad, con tendencia a un tipo de procesamiento de la información ‘independiente de campo’, es preciso señalar que en algunos resultados de investigación, se ha postulado una probabilidad mayor de éxito académico en el cumplimiento de los objetivos relacionados con el estudio para este estilo cognitivo, en especial, porque estos estudiantes con preferencia hacia un tipo de procesamiento ‘independiente de campo’ parecen ser más autónomos, y ser personas de iniciativa, responsables, y en general, con mejor desempeño en ciertos tipos de tareas que demandan la propia autorregulación del aprendizaje del sujeto (Kirchner, et al., 1990; López et al., 2010; Tinajero y Páramo, 2013; López, et al., 2012).

Así, algunos investigadores han señalado en sus hallazgos, que es probable que estos estudiantes tengan un tipo de procesamiento de la información analítico y poco influenciado por factores contextuales, como lo plantean López, Hederich y Carmargo (2011)

con más control sobre sus propios procesos cognitivos y metacognitivos, en términos de la forma como procesan la información, de su orientación interna al logro, de su autonomía

para la ejecución de trabajos y de su cabida de motivación intrínseca (p. 69).

En la presente investigación, los estudiantes de los programas de Medicina y Psicología de acuerdo con su desempeño en la tarea de evaluación de figuras enmascaradas, se ubicaron como independientes de campo. Resultado que se asemejan a los hallazgos de otras investigaciones en las que se ha caracterizado el estilo cognitivo Dependiente/ Independiente de campo (DIC) en estudiantes universitarios en programas de ciencias de la salud.

Entre los trabajos que han encontrado resultados similares a los de la presente investigación, se destacan dos estudios llevados a cabo con estudiantes de diferentes programas de pregrado en una universidad pública colombiana, en el primero, se realiza una investigación con 104 estudiantes que tuvo como objetivo caracterizar desde el punto de vista cognitivo a los estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética en el que se encontró que de la muestra evaluada el estilo cognitivo independiente de campo se evidenció en el (24.0%) de los estudiantes y estilo cognitivo muy independiente en el (16.4%) de los estudiantes. En dicha investigación se señalan como rasgos característicos de este tipo de preferencia cognitiva el actuar de forma crítica, analítica, reflexiva y creativa (Becerra – Bulla, et al., 2009). Así mismo, en el segundo estudio se realizó una investigación con 236 estudiantes que tuvo como objetivo determinar los estilos cognitivos predominantes en estudiantes de Medicina, para identificar la relación entre las habilidades cognitivas y el estilo cognitivo independiente de campo estuvo representado en el (25%) de los estudiantes, y el estilo cognitivo muy independiente en el (22,5%). Así, un porcentaje importante de estudiantes de medicina se caracterizó por ser independientes de campo (47,5%). (Becerra – Bulla, et al., 2014).

Estos resultados encontrados para el caso del programa de Medicina, corresponden con la exigencia académica del área de dominio en la que se requiere disciplina de estudio y adecuados hábitos de autorregulación y autonomía para cumplir con la alta exigencia académica que caracteriza en general a las carreras en ciencias de la salud, y en especial, carreras como Medicina. En este sentido algunos autores como Muñoz, et al., (2015), consideran que el desempeño cognitivo del estudiante de Medicina

ha demostrado tener relación directa con el aumento significativo de la probabilidad de progreso exitoso en la carrera y la disminución significativa de la proporción de abandono temprano, además de presentar vinculación directa con aspectos cognitivos específicos del razonamiento clínico eficaz (Muñoz, et al., 2015, p. 1339).

En el caso del programa de Psicología, los resultados encontrados en la presente investigación se distancian de lo señalado en un estudio realizado con 175 estudiantes de un programa de Psicología que tuvo como objetivo caracterizar el estilo cognitivo (DIC) con el test de figuras enmascaradas en el que se encontró que el estilo de los estudiantes evaluados fue preferentemente ‘dependiente de campo’ (Díaz, et al., 2014). Así mismo, se evidencia otro antecedente en el que se trabajó con 156 estudiantes que tuvo como objetivo caracterizar los estilos cognitivos en universitarios argentinos, en el que se empleó como medida un test de personalidad (Cornejo, et al., 2008), aspecto que pone en evidencia la dificultad que se deriva de la diversidad de instrumentos empleados para caracterizar los estilos cognitivos en población universitaria, así como la falta de acuerdo entre los investigadores, situación que hace difícil tener un marco conceptual y metodológico unificado que posibilite comparaciones de los estudios entre países.

Tomando en cuenta que en la presente investigación, no se establecieron diferencias en el estilo cognitivo entre estudiantes de diferentes semestres del programa de Psicología (inicio – fin de carrera), y que algunos estudios realizados en programas de pregrado en ciencias de la salud han reportado resultados que evidencian el estilo cognitivo como un constructo bastante estable en la personalidad, se considera importante continuar explorando en próximas investigaciones la influencia de la formación en el estilo cognitivo.

En este sentido se encuentran, un estudio realizado con estudiantes de Psicología en el que evidenció preferencia por el estilo dependiente de campo, sin lograr establecer diferencias entre los estudiantes a lo largo de la carrera (Díaz, et al., 2014), así mismo, en otra investigación realiza con estudiantes de fisioterapia se determinó la preferencia en el procesamiento de la información por un estilo cognitivo dependiente de campo, y se evidenció una leve modificación del mismo, pero en el mismo polo de preferencia, “entre los estudiantes de segundo semestre

identificados como dependientes de campo, respecto a los estudiantes de sexto semestre que fueron caracterizados por tener un estilo cognitivo muy sensible a las influencias del medio” (Becerra- Bulla, et al, 2014,p.54). Desde estos reportes de investigación el estilo cognitivo sería estable y poco modificable por la formación disciplinar específica (Díaz, et al, 2014), lo que quizás explicaría porque muchos investigadores en el campo de las ciencias de la salud, se orientan más hacia estudios en las capas más exteriores de la estilística en el modelo de Curry (1987) como los estilos de aprendizaje, que si han resultado susceptibles de ser modificables desde los procesos de enseñanza.

Para esta investigación, los estudiantes de los programas de Mercado Nacional e Internacional, y derecho, de acuerdo con su desempeño en la tarea de evaluación de figuras enmascaradas, se ubicaron como dependientes-intermedio de campo.

Para el caso de los estudiantes ubicados en el otro extremo de la polaridad, con tendencia a un tipo de procesamiento de la información ‘dependiente de campo’, es preciso señalar que, en algunos resultados de investigación, se ha postulado que los estudiantes con esta preferencia de procesamiento son

personas que están más supeditadas a las figuras de autoridad, están mucho más interesadas en las personas de su entorno y por ellos prefieren el trabajo en grupo, tienen tendencia a un procesamiento de tipo global, y en general son muy influenciadas por el contexto (López, et al., 2012, p.34).

De hecho en algunas investigaciones se ha hipotetizado que la falta de autonomía y capacidad de autorregulación propia del estilo cognitivo ‘dependiente de campo’ puede constituir una desventaja académica, por ejemplo, el bajo nivel en la aptitud reestructuradora de los sujetos dependientes de campo, parece indicarse que esta característica del procesamiento, se evidencia en cierta dificultad para lograr el recuerdo de los materiales de aprendizaje cuando estos están desorganizados (Tinajero y Paramo, 1997, 1998, 2013). Sin embargo, ambos estilos reflejan una preferencia y no en realidad, una diferencia significativa en la capacidad, aspecto que ha sido señalado también por algunos investigadores, al indicar que los sujetos ‘dependientes de campo’ en su desempeño académico, pueden ser igual de competentes que los ‘independientes de campo’, por ejemplo, en el uso y aplicación de diferentes estrategias de

aprendizaje, aunque puedan ser menos tendientes a usarlas de forma autónoma, dado que requieren un tipo de instrucción más orientada, que no dependa tanto del propio proceso de autorregulación, lo que también puede ser interpretado como una preferencia, más que como limitación (Tinajero y Páramo, 2013).

Dentro de los hallazgos de esta investigación, los estudiantes de pregrado en derecho, se caracterizaron por su preferencia de procesamiento ‘dependiente de campo-intermedios’, lo cual coincide con los resultados de un estudio realizado con 408 estudiantes de una universidad privada en Colombia, realizada con el objetivo de determinar la relación entre el nivel de pensamiento y el estilo cognitivo ‘Independiente/dependiente de campo’ en el que se encontró que el programa de derecho obtuvo el porcentaje mayor en el estudio en la preferencia de procesamiento ‘dependiente de campo’ con un 33.3% del total de la muestra evaluada (Díaz- Granados, et al., 2000).

Desde este tipo de resultados, algunos investigadores han señalado que los estudiantes con preferencia en el estilo de procesamiento de la información dependientes de campo, parecen elegir carreras profesionales relacionadas con las ciencias sociales, entre las que se ubican campos profesionales como el derecho, dado que para los estudiantes con este tipo de estilo cognitivo, parece tener gran importancia el contexto social, y dada su mayor capacidad para las relaciones interpersonales, tienen facilidad para el trabajo en equipo y para interactuar con otros, así como facilidad para el estilo narrativo y la producción verbal (Vargas – Huertas, 2016).

El estilo de procesamiento de la información dependiente de campo, influye en el aprendizaje dado que estos “se fijan en la totalidad de los criterios y los perciben como un todo a la hora de adquirir conceptos” (Nel, 2010.p. 48), aspecto que parece representar una clara ventaja en relación con el aprendizaje del derecho.

Una dificultad encontrada para la discusión de los resultados encontrados para el campo del Derecho y para hacer el análisis de los hallazgos en el caso del programa de Mercadeo Nacional e Internacional, fue que los estudios en Derecho y Mercadeo parecen centrarse en la caracterización de los estilos de aprendizaje, especialmente desde el modelo de Kolb (1999) o en el empleo de otros instrumentos que no permiten la comparación de resultados dadas las diferencias en las condiciones psi-

cométricas de los estudios (Armstrong, 2000; DeGroff y Mckee, 2006; Kickul, et al, 2009; Arias, 2011).

En la presente investigación, los estudiantes de los programas de Ingeniería de Administración de Empresas, Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones y Comunicación Social y Periodismo, de acuerdo con su desempeño en la tarea de evaluación de figuras enmascaradas, se ubicaron con preferencia en el estilo cognitivo 'intermedio'. Al respecto es importante señalar que existen perspectivas que señalan la necesidad que en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sea prioridad el desarrollo de ambas polaridades, en donde el pensamiento analítico y el pensamiento integrativo sean promovidos de acuerdo con el tipo de tarea académica (Carretero y Palacios, 1982; García, 1989; Montoya, et al., 2013).

Con relación a los resultados obtenidos de los programas participantes en esta investigación, que se ubicaron en un lugar de procesamiento 'intermedio' entre los dos polos, coinciden con lo reportado en un estudio realizado con 408 estudiantes universitarios en Colombia que tuvo como objetivo establecer la relación entre el nivel de pensamiento y el estilo cognitivo en diferentes áreas de dominio disciplinar, en el que se encontró que los estudiantes de Ingeniería de Sistemas y de Administración se ubicaron preferentemente, en un lugar intermedio entre las dos polaridades del estilo DIC, así, para el caso del programa de ingeniería de sistemas con un 52.7% y para el caso del programa de administración con un 46.1%. (Díaz – Granados, et al., 2000).

Los autores de la investigación relacionan este hallazgo, con un concepto que denominan 'movilidad cognitiva' para hacer referencia a la capacidad de algunos estudiantes para manejar habilidades cognitivas propias de cada preferencia estilística. En su perspectiva, es posible que esta condición que denomina 'no definida' y que en la presente investigación se considere como un estilo cognitivo de preferencia 'intermedio' se relacione con un mayor grado de adaptación al contexto educativo y especialmente a las demandas cognitivas de tareas en las que ambos estilos cognitivos tendrían fortaleza, en la perspectiva de un razonamiento móvil de lo analítico a lo global. (Díaz – Granados, et al., 2000).

Se evidenció dificultad para el análisis de los resultados encontrados para el caso de los estilos cognitivos en el programa de Comunicación

Social y Periodismo, dado que los hallazgos reportados trabajaron sobre los estilos de aprendizaje, especialmente desde el análisis del modelo de Alonso, et al. (1999) (García y Velásquez, 2010).

En general, en los resultados encontrados en el presente estudio se confirma lo señalado en otras investigaciones en las que se postula una preferencia de los estudiantes con independencia de campo hacia las áreas de dominio científico y técnico, entre las que se encontraron ubicados los estudiantes de Psicología y Medicina de la presente investigación, así mismo, se evidenció la preferencia de los estudiantes con dependencia de campo, hacia áreas de dominio disciplinar más relacionadas con las ciencias sociales y humanas, entre las que se encontraron en la presente investigación los estudiantes de Mercadeo Nacional e Internacional, así como los estudiantes de Derecho. (Díaz, et al., 2000; Becerra, et al., 2011; Becerra, et al., 2014).

A partir de los hallazgos centrados en la relación de las profesiones y el estilo cognitivo, se identifica apoyo a otras investigaciones, encontrando que los IC identifica la preferencia de profesiones científicas y técnicas, como la ingeniería, matemáticas, arquitectura; por su parte, los DC prefieren profesiones de las ciencias sociales.

Al establecer comparaciones del estilo cognitivo en general, no se identifican diferencias por género con un (Pvalor de 0.5280), ni diferencias por género al realizar comparaciones al interior de cada programa (Pvalor 0.1609) o mayores. Al comparar la diferencia al interior de cada género, discriminado por programas, no se evidenciaron diferencias para el caso de los hombres (Pvalor 0.4922), pero si para el caso de las mujeres (Pvalor 8.0E-06).

Este resultado en general coincide con lo reportado en investigaciones previas como aquella realizada con 149 estudiantes, con el propósito de realizar una caracterización de los estilos cognitivos y de pensamiento; corroborando que no se encontraron diferencias en género (De Zubiría, et al., 2007; Montoya, et al., 2013); un factor que pudo influir en este resultado, sería el tamaño de muestra. Adicionalmente, evidenciaron pocos antecedentes en relación con este constructo y el establecimiento de diferencias por género, lo que hace necesario que se continúen haciendo estudios sobre las posibles diferencias en relación con la preferencia del estilo de procesamiento propias de cada estilo cognitivo.

Conclusiones

Es importante señalar que entre los antecedentes investigativos que se ubican en los últimos cinco años, sobre el estudio de la estilística educativa en estudiantes de diferentes áreas de dominio, se evidencia un abordaje preferente por el estudio de los estilos de aprendizaje, más que por los estilos cognitivos, ejemplo de ello puede ser el caso de algunos de los estudios en el dominio de ciencias en salud (Zoghi et al., 2010; Nuszhat, et al., 2011; Saran, et al., 2015; Sharma y Wadhwa 2016).

Dicha preferencia de los investigadores probablemente pueda estar relacionada en la perspectiva de Curry (1987), porque se considera que los estilos de aprendizaje pueden ser más intervenidos o modificados que los estilos cognitivos, que representan polaridades derivadas directamente de los rasgos de personalidad. Atendiendo al modelo de la cebolla planteado por Curry sigue siendo importante establecer diferencias de dominio en los estilos cognitivos por disciplinas, mucho más en el caso de los estudiantes de Medicina, dado que se considera que la tipología de estilo, orienta la forma preferente como el estudiante procesa la información, aspecto que puede direccionar la toma de decisiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (Curry, 1987; Curry, 2000).

Así mismo, se evidencia una limitación importante a nivel metodológico, dado que muchos de los antecedentes que se identificaron variaron significativamente en el tipo de instrumentos empleados, específicamente en la sección de materiales y métodos, lo que permite pensar que no parece haber un patrón de oro por excelencia a nivel mundial para evaluar este constructo, situación que limita las posibilidades de interpretación de los hallazgos de algunos antecedentes y en general la comunicación entre los investigadores de diferentes países. Para el caso específico de Colombia, debería emplearse como patrón de oro para la evaluación de este constructo, la prueba estandarizada para Colombia por el Grupo de investigación en Estilos cognitivos de la Universidad Pedagógica Nacional, liderado por Cristian Hederich, dado la amplia trayectoria investigativa del grupo, y la riqueza en la producción en torno este campo de problemas que facilita la revisión de antecedentes, el análisis y discusión de resultados.

Desde los resultados encontrados en la presente investigación, se confirman los aportes reportados por otros estudios que mencionan la

preferencia de los estudiantes en cada polo del estilo cognitivo (DIC), a partir del dominio disciplinar y también se hace énfasis en la tendencia de algunos programas de formación hacia un estilo cognitivo intermedio, que parece ser una forma de adaptación de los estudiantes, aunque, se continua con la recomendación desde el rol del docente, propiciar en los estudiantes actividades que favorezcan a ambas formas de procesamiento de la información.

Finalmente, se recomienda brindar a los estudiantes ambientes y oportunidades de aprendizaje estructuradas que brinden una clara orientación y dirección del curso, así como también amplias y variadas oportunidades para que los estudiantes avancen en su capacidad de agencia y en la propia autorregulación de su aprendizaje, lo que también parece favorecer a ambas modalidades de procesamiento propias de cada estilo cognitivo.

Referencias

- Alonso, C.; Gallego, D., y Honey, P. (1999), *Los estilos de aprendizaje. Qué son. Cómo diagnosticarlo. Cómo mejorar el propio estilo de aprendizaje*. Ediciones Mensajero.
- Armstrong, S (2000). The Influence of Individual Cognitive Style on Performance in Management Education. *Educational psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20 (2), 323-339
- Arias, W (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Revista estilos de aprendizaje 4* (2), 122-135
- Ausburn, J. & Ausburn, B. (1978). Cognitive styles: Some information and implications for instructional design. *Educational Communication and Technology*, 26 (4), 337-354
- Becerra – Bulla, F., Parra, M., y Vargas, M. (2011). Estilo cognitivo predominante en estudiantes universitarios de nutrición y dietética, Universidad Nacional de Colombia- Bogotá, 2009. *Revista facultad de medicina*, 59 (2), 113-124
- Becerra – Bulla, F., Vargas, M., Amador, R (2014). Estilo cognitivo predominante en estudiantes universitarios de la carrera de fisioterapia. *Revista facultad de medicina*, 62 (1), 63-69
- Becerra – Bulla, F., Vargas, M., Sánchez, J., y Madiedo, N. (2014). Estilo cognitivo predominante en estudiantes universitarios de la carrera de Medicina. *Revista facultad de medicina*, 62(1), 55-61.

- Carretero, M. y Palacios, J. (1982). Los estilos cognitivos: Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales. *Infancia y Aprendizaje*, 17 (3), 21-28.
- Curione, K., Miguez, M., Crisci, C., y Maiche, A (2010). Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (3), 1-9
- Curry, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive of learning style: A review with attention to psychometric standards*. Canadian College of Health Services Executives.
- Curry, L. (2000). Review of Learning style, studying approach, and instructional preference research in medical education. En: Riding R, Rayner S (Eds). *International perspective on individual differences* (pp. 239- 253). Ablex Publishing Corporation.
- DeGroff, E., Mckee , K (2006). Learning Like Lawyers: Addressing the Differences in Law Student Learning Styles, *BYU Educ. & L.J.* 499.
- De Zubiría, J., Peña, J, y Páez, M. (2007). “Los estilos cognitivos en el Instituto Alberto Merani”. En: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/Los%20Estilos%20Cognitivos%20en%20el%20IAM.pdf>
- Díaz, M., Cuevasanta, D., Grau, L., y Curione, k (2014). Estudio del estilo cognitivo de estudiantes de psicología e ingeniería. *Revista argentina de ciencias del comportamiento*, 6 (2): 35-43
- Díaz – Granados, Kantillo, Polo (2000). Relación entre el Nivel de Pensamiento y el estilo cognitivo dependencia-independencia de Campo en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 5 (2), 176-196
- García, J. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.
- García, A., & Velásquez, D. (2010). Lectura crítica de medios y estilos de aprendizaje: una experiencia IAP en el programa de tecnología en comunicación gráfica de la Universidad Minuto de Dios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55 (2), 155-164.
- Hederich, C.; Camargo, A (1999) *Estilos Cognitivos en Colombia. Resultados en cinco regiones culturales*. Universidad Pedagógica Nacional Colciencias.
- Hanfmann, E. (1941). A study of personal patterns in an intellectual performance. *Character and Personality*, 9 (4),315–325.
- Hernandez Sampieri, R, Fernandez Collado, C. y Baptista .P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc. CrawHill.
- Hederich, C. (2000). Estilos de procesamiento cognitivo. En: Botero, Ramos y Rosas (comps.). *Mentes reales. La ciencia cognitiva y la naturalización de la mente* (pp. 203-226). Siglo del Hombre Editores

- Hederich, C., y Camargo, A (2000). *Estilos cognitivos en el contexto escolar*. Universidad Pedagógica Nacional / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. [Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona]
- Hederich, C (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo: influencias culturales e implicaciones para la educación*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C.; Gravini, M., y Camargo, A. (2011). El estilo y la enseñanza: Un debate sobre cómo enfrentar las diferencias individuales en el aula de clase. En R. Roig Vila y C. Laneve (Ed.). *La práctica educativa en la Sociedad de la Información* (p.213-222). Marfil.
- Hederich, C (2013). Estilística educativa. *Revista colombiana de educación*, 64: 21-56.
- Hederich, C., y Camargo, A (2015). Estilística educativa –un campo de investigación en educación y pedagogía. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 134-167
- Kagan, J. (1963), Psychological significance of styles of conceptualization, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 28 (3), 73-112.
- Kagan, Jerome. (1966). Reflection–impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71 (1), 17–24.
- Kickul, J., Gundry, L., Barbosa, S., y Whitcanack, L (2009). Intuition Versus Analysis? Testing Differential Models of Cognitive Style on Entrepreneurial Self-Efficacy and the New Venture Creation Process. *Theory and practice* 8 (2), 439-456
- Klein, G. (1951). A personal world through perception. In Robert R. Blake and Glenn V. Ramsey (Eds.), *Perception: An approach to personality* (pp. 328–355). The Ronald Press Company.
- Klein, G. y Schlesinger, H. (1951). Perceptual attitudes toward instability: I. Prediction of apparent movement experiences from Rorschach responses. *Journal of Personality*, 19 (3), 289–302.
- Kirchner, T., Forns, M., y Amador, J. A. (1990). Relaciones entre las dimensiones de dependencia-independencia de campo, introversión-extroversión y tiempos de reacción. *Anuario de psicología*, 46 (7), 53-63.
- Kolb, D. (1999). *Inventario de Estilos de Aprendizaje*. UNSA.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological bulletin*, 133(3), 464-481.
- López, O., Hederich, C., y Camargo, A (2010). Estilo cognitivo y logro académico. *Revista Educación y educadores*, 14(1), 67-82.

- López, O., Hederich, C., y Camargo, A (2012). Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 13-26.
- Messick, S. (1976). Personality consistencies in cognition and creativity. In Samuel Messick (Ed.), *Individuality in learning: Implications of cognitive styles and creativity for human development* (pp. 4–23). Jossey-Bass
- Messick, S. (1994). The matter of style: Manifestations of personality in cognition, learning, and teaching. *Educational Psychologist*, 29 (6), 121-136
- Montoya, D., Taborda, J., & Dussán, C (2013). Caracterización de los estilos cognitivos en la dimensión de dependencia-independencia de campo en estudiantes de último de formación de los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas – período 2013”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (9) 135-160.
- Moran, A. P. (1986). Field independence and proficiency in electrical fault diagnosis. *Systems, Man and Cybernetics*, 16 (4), 162-165
- Moran, A. P., & O’Callaghan, P. (2003). Field-independence and problem solving: A cross-cultural study. *The Irish Journal of Psychology*, 24 (6), 70-78
- Muñoz, N., Barraza, R., Pérez, C., & Ortíz, L (2015). Repensando la selección de la carrera de Medicina desde los factores que inciden en la formación. *Revista de medicina de Chile*, 143 (15), 1337-1342.
- Nel, P (2010) Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Actualidades pedagógicas 1*, (55) 45-58
- Nuzhat A, Salem R, Quadri M, Al-Hamdan N. (2011). Learning style preferences of medical students: a single-institute experience from Saudi Arabia. *Intern J Med Educ*, 2 (3), 70-73.
- Quiroga, M. A. (1988). Guía documental y análisis bibliométrico sobre los estilos cognitivos y los controles cognitivos. *Investigaciones Psicológicas*, 5(1), 177-235
- Regnier, J.C. (1995) *Styles cognitives, apprentissage et enseignement de la statistique et des mathématiques*. Demarches Innovantes, Bourgogne
- Riding, R. (1996) On the nature of cognitive style. *Educational Psychology*, 16 (4), 123-134.
- Riding, R (1997): On the Nature of Cognitive Style. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 17(2), 29-49
- Riding, R., y Cheema, I. (1991). Cognitive Styles. An overview and integration. *Educational Psychology*, 11(4), 193-215.
- Saran R, Kumar S, y Pentapati KC. (2015). Assessment of learning preferences among dental students using Visual, Aural, Read Write, Kinesthetic questionnaire: An institutional experience. *J Dent Res and Rev*, 2(1),10-12.

- Sharma A, Wadhwa A. (2016). Study of sensory learning styles of second year undergraduate dentistry students and its use in microbiology teaching. *Indian J Appl Res*,6 (11),5-8.
- Sawa, H. (1966). Analytic thinking and synthetic thinking. *Bulletin of Faculty of Education*, 13 (2), 1-16.
- Sheskin, D J. (2007) *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. Chapman & Hall/CRC,
- Tinajero, C., & Páramo, M. (1997). Field dependence-independence and academic achievement: A reexamination of their relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (12), 199- 212.
- Tinajero, C. & Páramo, M. (1998). Field dependence-independence and academic achievement: A review of research and theory. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (8), 227-251.
- Tinajero, C., Castelo, A., Guisande, A., & Páramo, F. (2011). Adaptive Teaching and Field Dependence-Independence: Instructional Implications. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (3), 497-510.
- Tinajero, C Páramo, M (2013). El estilo cognitivo dependencia- independencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista colombiana de educación*, 64 (4), 57-78
- Vargas -Huertas, W (2016). Validación y adaptación de la versión digital del test CEFT de estilos cognitivos en la dimensión dependencia independencia de campo. [Tesis de maestría. Universidad pedagógica] Repositorio <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.122209/357/TO-20694.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Wayne D. (2002) *Bioestadística. Base para el Análisis de las Ciencias de la Salud*. Limusa
- Witkin, H. y Ash, S. (1948). Studies in space orientation: IV. Further experiments on perception of the upright with displaced visual field. *Journal of Experimental Psychology*, 38(6), 762-782
- Witkin, H. (1950). Individual differences in ease of perception of embedded figures. *Journal of Personality*, 19(1), 1-16.
- Witkin, H.; Lewis, H.; Hertzman, M., Machover, K.; Bretnall, P. y Wapner, S. (1954). *Personality through perception: An experimental and clinical study*. Harper & Brothers.
- Witkin, H. A. (1976). Cognitive style in academic performance and in teacher-student relations. In Messick, S. (Ed.), *Individuality in learning: Implications of cognitive style and creativity for human development* (pp. 38-72). Jossey Bass.

Estilos cognitivos,
autoconcepto y autorregulación

- Witkin, H., Goodenough, C., Donald, y Cox, P. (1977). Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 1-64.
- Witkin, H.A., Oltman, P.K., Raskin, E., y Karp, S.A. (1987). *EFT: Test de Figuras Enmascaradas*. TEA.
- Witkin, H., y Goodenough, D. (1981), *Estilos Cognitivos. Naturaleza y orígenes*, Ediciones Pirámide.
- Zapata, P (2010). estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Revista actualidades pedagógicas*, 55 (3), 45- 58.
- Zhang, L. F., y Sternberg, R. J. (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates
- Zoghi, M., Brown, T., Williams B., Roller, L., Jaberzadeh, S., y Palermo, (2010). Learning Style preferences of Australian Health Science Students. *Journal of Allied Health*, 39 (2): 95-103.

Caracterización del auto concepto en una muestra de estudiantes de diferentes programas de la universidad de Manizales, Colombia

LORENA AGUIRRE ALDANA⁷
ANDRÉS CAMILO DELGADO REYES⁸

Introducción

El auto concepto durante varios años se consideró un concepto unidimensional y global, en donde las percepciones que cada uno tiene sobre su sí mismo forman una sola entidad global e indivisible (Cazalla-Luna y Molero, 2013), sin embargo en la actualidad este se concibe como una construcción de carácter multidimensional y jerárquico (Shavelson, et al., 1976) estructurado en diversos dominios (académico, social, familiar, físico y emocional), definiéndose como las observaciones del sujeto sobre sí mismo, basando en experiencias sociales y en auto atribuciones sobre su conducta, como un ser social, físico y espiritual (García y Musitu, 1999).

La variable del autoconcepto es muy importantes en la constitución de la personalidad, integrando aspectos afectivos y motivacionales, dado que, influye en como una persona aprende, piensa, siente, valora, se comporta y se relaciona con los demás (Clemes y Bean, 1996; Clark, et al., 2000; González, et al., 1997). Algunos autores como Sánchez (1983) comentan que este se puede considerar como el núcleo central de la estructura de personalidad, de modo que posee menos posibilidades de modificarse, en comparación a otros rasgos, subrayándose este como un requisito humano profundo y poderoso, indispensable para una vida saludable, con adecuado funcionamiento y autorregulación, encontrando

7 Psicóloga, especialista en Neuropsicopedagogía. Magister en psicología de la educación. Docente Universidad de Manizales. Correo electrónico: laguirrea@umanizales.edu.co

8 Psicólogo. Especialista en Neuropsicopedagogía. Docente Universidad de Manizales. Correo electrónico: acdelgado58718@umanizales.edu.co

relaciones con el bienestar general del sujeto (Vera y Zebadúa, 2002) y la satisfacción con la vida (Goñi, et al., 2015; Goñi y Infante, 2010).

El atributo del autoconcepto ha sido uno de los temas de mayor importancia desde los inicios y en la actualidad de la Psicología (Esnaola, et al., 2008), por lo que se han realizado diversas investigaciones, con diferentes poblaciones y buscando su correlación con diferentes variables, por lo que González-Pienda, et al., (1997) ofrecen una síntesis de las características importantes del auto concepto como lo es lo conceptual, lo estructural y lo funcional.

Respecto a lo conceptual se resalta que en las diferentes definiciones teóricas dadas por los diferentes autores se aprecian dos corrientes, la descriptiva que hace referencia a “como me percibo” y la estimativa o valorativa que hace alusión a “como valoro mi autoimagen”, en donde entran en juego no solo las valoraciones propias, sino también las valoraciones de como a los demás les gustaría que fuese una conducta determinada. Por su parte en lo estructural y lo funcional también denominado “proceso”, se incluyen elementos complementarios, ya que las estructuras dan pie a determinados desarrollos que parten de la interacción constante que se tiene con el entorno, sin perder de vista la reflexión acerca de si mismo, lo cual implica una permanente autoevaluación de sus conductas, para generar cambios en la estructura previa, posibilitando nuevos momentos de reflexión.

De igual forma abordando lo estructural de manera más puntual, esto hace referencia a diferentes conceptualizaciones que explican la estructura del autoconcepto encontrándose modelos nomotéticos, jerárquicos, compensatorios y taxonómicos, el de Shavelson et al., (1976) el que más evidencia empírica demuestra, debido a su estructura multidimensional, su orden jerárquico y la estabilidad en sus 5 dimensiones más genéricas. Por su parte, haciendo alusión a la dimensión funcional, el autoconocimiento se origina desde la creatividad y selectividad, ya que toda la información nueva se selecciona, interpreta y asimila a partir de los auto esquemas ya existentes, donde estos auto esquemas o generalizaciones cognitivas marcan la pauta en la elección de aquellos aspectos de los comportamientos sociales propios y ajenos más significativos, funcionando esto como marco de referencia para otorgar interpretación a la conducta; las características del auto concepto anteriormente nombradas las que se deben de tener en cuenta y servir como

un modelo para futuras investigaciones y reflexiones en torno al auto concepto y las variables con las que puedan presentar relación.

El número de dimensiones que conforman el auto concepto de un determinado sujeto está influenciado por factores como el sexo, la edad, la cultura, el medio en donde se desenvuelve, las exigencias laborales (González et al., 1997) y el estadio en el ciclo evolutivo en el cual se encuentre el individuo; respecto a esta última dimensión Doménech, et al., (2010) exponen que la aparición precoz o demorada de la pubertad puede repercutir en la adaptación de los adolescentes ; siendo para los hombres la madurez temprana ventajosa respecto a la popularidad, habilidades intelectuales, deportivas y autoestima, siendo más complejo el cuadro en las mujeres ya que tiende a bajar su autoestima evidenciando mayor vulnerabilidad psicológica y más conductas de riesgo al socializar con hombres de mayor edad. Por su parte la maduración tardía en los hombres a corto plazo se concibe como una desventaja que afecta su autoestima, en las mujeres, aunque parecen ser pasadas por alto por sus iguales no parecen evidenciar efectos negativos, por el contrario, pueden traer beneficios.

De igual manera, en diversas investigaciones realizadas respecto al género se ha evidenciado diferencias entre el sexo, sin embargo no se manifiesta un patrón regular cuando se tienen en cuenta las diferentes dimensiones del autoconcepto evaluadas (Goñi et al., 2012), por lo que Costa y Tabernero, (2012) ponen de manifiesto en una muestra de 406 estudiantes entre los 11 y los 17 años dentro del modelo AF5; modelo que ha mostrado consistencia teórica con los indicadores del ajuste psicosocial en la adolescencia de Fuentes et al., (2011), en donde los hombres obtuvieron una mayor puntuación respecto al género femenino en las cuatro dimensiones (académico, social, emocional y familiar) puntuado estas últimas más alto en el auto concepto físico; observándose que en un grupo de mujeres que practicaban algún deporte o actividad física mostraban un auto concepto superior en 4 de las 5 dimensiones, exceptuando el emocional (Candel, et al, 2008)depression, and self-concept, considerándose el auto concepto físico la razón que incentiva para ser activo físicamente (Moreno, et al.,2007), estando la práctica deportiva y esta dimensión del autoconcepto relacionada con el bienestar psicológico en adolescentes entre los 12 y los 14 años, en donde la probabilidad de desarrollar un trastorno del afecto vinculado al auto concepto físico se sitúa alrededor de los 15 años para la ansiedad y entre los 12- 17 años

para la depresión; los trastornos de la conducta alimentaria vinculados a esta dimensión del auto concepto se pueden presentar entre los 18 y los 23 años (Rodríguez-Fernandez, 2009).

Fuera de la relaciones establecidas respecto al género de la población evaluada, otros factores que pueden afectar el autoconcepto de una persona es su estado civil, la identidad social respecto al lugar de donde habita, la edad (Jorquera, 2012), el nivel socioeconómico (Taberero, et al, 2017) y la alimentación , donde los resultados obtenidos por Esnaola, (2007) permiten concluir “la existencia de una relación entre una buena percepción de la alimentación y niveles altos del autoconcepto y la imagen corporal”(p.25), siendo dichos resultados significativos en la adolescencia, la juventud y la edad adulta, indicando que una buena alimentación tiene relación con un buen autoconcepto físico y la satisfacción corporal en todos los periodos de tiempo mencionados anteriormente.

A partir de las diferencias respecto al autoconcepto según el género, la dimensión física ha sido analizado durante el ciclo vital por Etxaniz, (2008) quien ve como limitante a su estudio la metodología con la que fue elaborado, ya que según la autora para conocer la evolución del autoconcepto se debe hacer con un estudio longitudinal, su muestra estuvo conformada por 1.259 participantes, distribuidos en 4 grupos etarios:12- años (Adolescencia), 19-30 (juventud), 31-49 (edad adulta), y personas mayores de los 55 años, en donde se observada que en ambos sexos la escala de habilidad física y condición física disminuyen paulatinamente desde la adolescencia hasta la etapa de mayores de 55 años; mientras que en el aspecto atractivo y autoconcepto físico general, en las mujeres van mejorando a partir de la adolescencia hasta la etapa de mayores de 55 años, dicha mejoría en la percepción de sí mismo en las mujeres también ha sido observado por Goñi et al, (2012) quienes concluyen el autoconcepto aumenta con la edad.

El autoconcepto global, familiar y académico son medidas que están correlacionadas y pueden predecir el rendimiento académico tanto estudiantes de educación primaria, secundaria y superior (Costa y Taberero, 2012; Salum et al., 2011; Garbanzo, 2007; Gonzalez et al., 2003; Peralta y Sánchez, 2003; Reyes, 2003;Núñez et al., 1998;), como en escuelas públicas y privadas resaltando que la adaptación social se relaciona con niveles altos de autoconcepto, caracterizándose por presentar más esta-

bilidad emocional, confianza y seguridad en sí mismos, perseverancia y ser más cumplidores de las normas (Pérez y Garaigordobil, 2004); de igual manera los adolescentes que evidencian una auto percepción de sí mismos positiva, realizan evaluaciones más satisfactorias de su trayectoria vital, experimentando emociones positivas, lo que les permiten obtener puntuaciones altas en satisfacción con la vida y afecto positivo, experimentando menos emociones negativas que los adolescentes con un auto concepto bajo (Ramos et al., 2017)

Respecto a los estudiantes con y sin dificultades del aprendizaje se observó que estos últimos presentan diferencias estadísticamente significativas respecto al primer grupo en lo relacionado el auto concepto global, académico y social, diferencias que no se evidencian respecto al auto concepto físico, en donde “a mayor implicación percibida de los padres más positiva es la dimensión del autoconcepto de los hijos”(-González et al., 2002, p. 856), el apego de los adolescentes con sus pares y padres ejerce una importante influencia en el nivel de auto concepto total (Penagos, et al., 2006).

Por su parte, los estudiantes universitarios se ha caracterizado diversas muestras de estudiantes universitarios respecto al autoconcepto, utilizando alumnos de desarrollo familiar (Pinilla et al., 2014), Ingeniería (Parra et al., 2015) Medicina (Montoya et al., 2015), Psicología (Montoya et al., 2014), Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Física (Pinilla et al., 2014), Historia o Licenciatura en Ciencias Sociales (Pinilla et al., 2013), estudiantes de los primeros 3 y ultimos 3 semestres de la universidad de Manizales y universidad de Caldas (Montoya et al., 2018) además estas mismas autoras Hincapie et al., (2016) caracterizaron a niños de 12 años en población de desplazamiento, encontrando que las diferentes dimensiones evaluadas exceptuando la dimensión emocional, se hallaron más altas, esto partiendo del baremo para grupo de referencia.

Método

Investigación transversal de tipo descriptivo correlacional.

Muestra

La muestra se conformó por 342 participantes, de los cuales 65,5% (224) eran de sexo femenino y 34,5% (118) de sexo masculino, pertenecientes a cinco facultades, con edades entre los 16 a 26 años.

Instrumentos

Para obtener los datos sociodemográficos (edad, facultad, programa, semestre) se diseñó un cuestionario específico para la investigación; respecto a la variable autoconcepto se utilizó el cuestionario AF5 (García y Musitu, 2014), conformado por 30 ítems y puede ser utilizado en población de 9 hasta los 62 años, este es un instrumento de evaluación utilizado para cualificar la variable del autoconcepto (Londoño y Alejo, 2017).

El cuestionario ha sido validado para población española, portuguesa y peruana demostrando una adecuada consistencia interna (Bustos et al., 2015; Malo et al., 2011; Esnaola et al., 2011; García et al., 2006) 73.3%, and 550 Portuguese, 26.7%, en población Colombiana Montoya et al., (2019) realizan el proceso de estandarización de este instrumento en población de la ciudad de Manizales en estudiantes universitarios de 16 a 26 años, evidenciando un adecuado ajuste del modelo autoconcepto por García y Musitu (2014), con una adecuada validez de criterio concurrente con la evaluación del autoconcepto (LAEA).

Procedimiento

Todos los participantes firmaron el consentimiento informado, el cuestionario sociodemográfico y el cuestionario AF5, los cuales fueron aplicados en las aulas de clase previo convenido con el docente a cargo.

Análisis de Datos

Se llevó a cabo en el software de procesamiento estadístico SPSS versión 21.

Tabla 1. Distribución del sexo por facultades

	Femenino		Masculino	
	N	%	N	%
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	44	62,0	27	38,0
Ciencias e Ingeniería	1	14,3	6	85,7
Ciencias Sociales y Humanas	83	75,5	27	24,5
Ciencias Jurídicas	40	64,5	22	35,5
Ciencias de la Salud	56	60,9	36	39,1

Tabla 2. Valor medio y desviación estándar de la edad por facultades

Facultad	N	Media	Desv. típ.
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	71	22,01	2,58
Ciencias e Ingeniería	7	21,71	2,29
Ciencias Sociales y Humanas	110	21,37	2,23
Ciencias Jurídicas	62	21,79	3,38
Ciencias de la Salud	92	21,96	2,06

Como se puede observar, respecto al sexo de los participantes, a excepción de la facultad de ingeniería, en todas las demás la cantidad de participantes de sexo femenino es mayor a las de sexo masculino. En las facultades de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, Ciencias Jurídicas y Ciencias de la Salud, se da una relación aproximada de 3 mujeres por cada 5 participantes. En la facultad de Ciencias Sociales dicha relación es de 3 mujeres por cada 4 participantes. De su parte, en la facultad de Ciencias e Ingeniería sólo existe una participante de sexo femenino, siendo el resto de sexo masculino.

En cuanto a la edad, el valor promedio de todas las facultades oscila entre los 21 y los 22 años, con valores de dispersión bajos, lo cual muestra la homogeneidad de la muestra sobre esta variable.

Sin embargo, se encontró diferencia estadística en la edad media de hombres y mujeres al interior de la universidad, siendo mayores los hombres ($P_{\text{valor}} = 0,003$). Cuando se comparó la edad promedio por programas, no se encontró diferencia entre los programas para las mujeres ($P_{\text{valor}} = 0,2192$), ni para los hombres ($P_{\text{valor}} = 0,1732$); pero cuando se comparó por programa y género, se encontró que los hombres del programa de Medicina son mayores a sus compañeras ($P_{\text{valor}} = 0,001828$).

Resultados

El autoconcepto se evaluó en cinco diferentes componentes: Académico/laboral, social, emocional, familiar y físico. A continuación, se presenta el análisis de los componentes por facultad, carrera, sexo y las diferentes comparaciones entre carreras.

Análisis del auto concepto por sexo en cada una de las facultades de la Universidad de Manizales

En la Tabla 3 se presentan el valor medio y la desviación estándar de los cinco componentes de autoconcepto evaluados en cada una de las facultades por sexo. En las mujeres, los resultados mostraron que la facultad de Ciencias e Ingeniería obtuvo el mayor puntaje promedio en todos los componentes. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que dentro de la muestra seleccionada sólo había una participante de sexo femenino en esta facultad. Considerando dicho hecho, la segunda mejor puntuación promedio en todos los componentes fue para la facultad de Ciencias Contables, a excepción del componente de autoconcepto emocional, donde las participantes de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas obtuvieron la mayor puntuación promedio. En contraparte, las puntuaciones promedio más bajas fueron para la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en el autoconcepto académico/laboral y en el autoconcepto físico, la facultad de Ciencias de la Salud en el autoconcepto Social y en el autoconcepto emocional y la facultad de Ciencias Jurídicas en el autoconcepto familiar.

En los hombres, los resultados mostraron que la Facultad de Ciencias e Ingeniería obtuvo el puntaje promedio más alto en los componentes de autoconcepto académico/laboral, autoconcepto emocional y autoconcepto familiar. Así mismo, la facultad de Ciencias de la Salud obtuvo el mayor puntaje promedio en el componente de autoconcepto social y la facultad de Ciencias Contables el del componente de autoconcepto físico. En contra parte, la facultad de Ciencias Contables obtuvo los puntajes promedio más bajos en los componentes de autoconcepto académico/laboral, emocional y familiar, mientras que la Facultad de Ingeniería lo hizo en el autoconcepto social y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en el autoconcepto físico, resultados que se determinaron mediante una comparación de medias a través del análisis de varianza ANOVA de una vía de Kruskal-Wallis.

Tabla 3. Valor medio y desviación de auto concepto por facultad y género

		Auto concepto académico/laboral		Auto concepto Social		Auto concepto Emocional		Auto concepto familiar		Auto concepto Físico	
Sexo	Facultad	Media	Desv. Tip	Media	Desv. Tip	Media	Desv. Tip	Media	Desv. Tip	Media	Desv. Tip
Femenino	Ciencias contables, económicas y administrativas	8,24	1,00	7,36	1,67	5,62	1,95	8,80	1,22	7,02	1,77
	Ciencias e ingeniería	9,70	-	7,70	-	7,68	-	9,55	-	7,07	-
	Ciencias sociales y humanas	7,81	1,31	7,23	1,56	5,67	1,74	8,40	1,51	6,15	1,83
	Ciencias jurídicas	8,04	1,08	7,19	1,56	5,49	2,04	8,38	1,51	6,65	1,75
	Ciencias de la salud	7,93	1,15	6,70	1,94	5,15	2,39	8,69	1,24	6,88	1,79
Masculino	Ciencias contables, económicas y administrativas	7,27	1,73	7,12	1,60	5,60	2,04	8,15	1,51	7,78	1,36
	Ciencias e ingeniería	8,34	0,79	6,87	1,52	6,84	3,16	8,71	1,19	7,31	2,04
	Ciencias sociales y humanas	7,74	1,20	7,47	1,54	6,46	1,95	8,59	0,88	6,93	1,74
	Ciencias jurídicas	8,12	0,88	7,25	1,66	6,59	1,87	8,22	1,45	7,35	1,40
	Ciencias de la salud	7,86	1,15	7,50	1,21	5,66	2,14	8,58	1,73	7,54	1,48

Tabla 4. Diferentes autoconceptos discriminados por género

Prueba	Género	Estadístico	Acad/Laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico
Baremo	Mujeres	Media	6,52	6,89	4,92	7,94	4,84
		Desv. Est.	1,43	1,58	1,78	1,71	1,62
		Coef. Var.	21,9%	22,9%	36,2%	21,5%	33,5%
	Hombres	Media	6,2	6,89	5,83	7,49	5,56
		Desv. Est.	1,41	1,58	1,55	1,48	1,62
		Coef. Var.	22,7%	22,9%	26,6%	19,8%	29,1%
Universidad	Mujeres	Media	8,0	7,1	5,5	8,6	6,6
		Desv. Est.	1,2	1,7	2,0	1,4	1,8
		Coef. Var.	14,8%	23,7%	36,5%	16,3%	27,5%
	Hombres	Media	7,8	7,3	6,1	8,4	7,4
		Desv. Est.	1,3	1,5	2,1	1,5	1,5
		Coef. Var.	16,5%	20,1%	34,7%	17,4%	20,7%

Tabla 5. Diferentes autoconceptos discriminados por programa

Programa	Estadístico	Acad/ Laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico
Administración de empresas	Media	8,3	7,1	5,5	8,6	7,4
	Desv. Est.	0,8	1,9	2,1	1,2	1,6
	Coef. Var.	9,8%	26,5%	37,7%	14,0%	21,6%
Ingeniería de sistemas y telecomunicaciones	Media	9,7	7,7	7,7	9,6	7,1
	Desv. Est.	-	-	-	-	-
	Coef. Var.	-	-	-	-	-
Medicina	Media	7,9	6,7	5,1	8,7	6,9
	Desv. Est.	1,1	1,9	2,4	1,2	1,8
	Coef. Var.	14,5%	28,9%	46,4%	14,2%	26,0%
Comunicación social y periodismo	Media	8,0	7,8	5,7	8,8	6,5
	Desv. Est.	1,2	1,6	1,9	1,3	2,0
	Coef. Var.	15,0%	20,9%	32,5%	14,4%	30,3%
Mercadeo nacional e internacional	Media	8,2	7,7	5,7	9,0	6,5
	Desv. Est.	1,2	1,4	1,8	1,2	1,9
	Coef. Var.	14,8%	17,9%	32,0%	13,6%	28,5%
Derecho	Media	8,0	7,2	5,5	8,4	6,7
	Desv. Est.	1,1	1,6	2,0	1,5	1,8
	Coef. Var.	13,5%	21,8%	37,2%	18,0%	26,3%
Psicología	Media	7,7	6,9	5,6	8,2	6,0
	Desv. Est.	1,4	1,5	1,7	1,6	1,8
	Coef. Var.	17,7%	20,9%	29,9%	19,4%	29,5%

En cuanto a los hombres, los estudiantes de Mercadeo nacional e internacional presentan los promedios más bajos en todos los autoconceptos, mientras que los de Ingeniería de sistemas y telecomunicaciones, muestran los valores más altos en lo académico/laboral, emocional y familiar; así como los de Psicología en lo social y familiar, y los de Administración de empresas en lo físico (tabla 6).

Tabla 6. Dimensiones del autoconcepto para los estudiantes hombres discriminados por programa

Programa	Estadístico	Acad/ Laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico
Administración de empresas	Media	7,8	7,5	5,9	8,4	8,2
	Desv. Est.	1,0	1,3	2,0	1,3	1,1
	Coef. Var.	12,9%	17,0%	34,2%	15,5%	13,6%
Ingeniería de sistemas y telecomunicaciones	Media	8,3	6,9	6,8	8,7	7,3
	Desv. Est.	0,8	1,5	3,2	1,2	2,0
	Coef. Var.	9,5%	22,2%	46,3%	13,6%	27,8%
Medicina	Media	7,9	7,5	5,7	8,6	7,5
	Desv. Est.	1,1	1,2	2,1	1,7	1,5
	Coef. Var.	14,6%	16,1%	37,9%	20,1%	19,6%
Comunicación social y periodismo	Media	7,6	7,3	6,7	8,5	6,5
	Desv. Est.	1,2	1,9	2,0	0,8	1,6
	Coef. Var.	16,3%	25,6%	29,3%	9,6%	24,5%
Mercadeo nacional e internacional	Media	6,0	6,3	4,8	7,5	6,7
	Desv. Est.	2,4	2,0	1,9	1,9	1,3
	Coef. Var.	39,8%	32,4%	40,4%	25,4%	20,0%
Derecho	Media	8,1	7,2	6,6	8,1	7,3
	Desv. Est.	0,9	1,7	1,9	1,6	1,4
	Coef. Var.	10,8%	22,9%	28,3%	19,4%	19,1%
Psicología	Media	7,9	7,7	6,1	8,7	7,5
	Desv. Est.	1,2	0,9	1,9	1,0	1,9
	Coef. Var.	14,7%	11,5%	32,0%	11,2%	24,8%

De acuerdo con lo dicho anteriormente, al comparar estadísticamente la media de los estudiantes de la Universidad de Manizales en los diferentes autoconceptos para hombres y mujeres contra el correspondiente del baremo, se encontró que tal promedio es estadísticamente superior al del baremo (tabla 7), indicando el efecto que el entorno en el que se encuentra el sujeto puede tener en la configuración de sí mismo, estando en este caso la población colombiana por encima a la muestra española con la que elaboraron los datos normativos.

Tabla 7. Comparación de las dimensiones del autoconcepto con el baremo correspondiente, discriminando por género

Autoconcepto	Género	Pvalor	Intervalo de confianza 95%	
			Límite Inferior	Límite Superior
Acad/Laboral	Mujeres	0,0000	7,8	8,1
	Hombres	0,0000	7,5	8,0
Social	Mujeres	0,0448	6,9	7,3
	Hombres	0,0016	7,1	7,6
Emocional	Mujeres	0,0000	5,2	5,8
	Hombres	0,0000	5,7	6,4
Familiar	Mujeres	0,0000	8,4	8,7
	Hombres	0,0000	8,1	8,7
Físico	Mujeres	0,0000	6,4	6,8
	Hombres	0,0000	7,1	7,7

La anterior tabla permite evidenciar que no se encontraron diferencias entre estudiantes hombres y mujeres de la Universidad de Manizales para el autoconcepto académico /laboral, social y familiar (Pvalores de 0,1431; 0,2560 y 0,3209, respectivamente (Pvalor = 0,0169) y en lo físico, las mujeres presentan mayor media que sus compañeros (Pvalor = 0,0000).

Tampoco se encuentran diferencias entre programas de la Universidad de Manizales para el autoconcepto académico /laboral, social, emocional y familiar (Pvalores de 0,2934; 0,6049; 0,2524 y 0,5880, respectivamente). No obstante, en lo físico, el programa de Administración de empresas tiende a presentar los mayores promedios, tal como se indica en la tabla 8.

Tabla 8. Comparación de medias del autoconcepto físico entre programas

Programas comparados*	Pvalor	Conclusión
Administración de empresas vs. Medicina	0,0446	Presentan mayor media en esta variable, que los de Medicina
Administración de empresas vs. Comunicación social y periodismo	0,0005	Presentan mayor media en esta variable, que los de Comunicación social y periodismo
Administración de empresas vs. Mercadeo nacional e internacional	0,0037	Presentan mayor media en esta variable, que los de Mercadeo nacional e internacional
Administración de empresas vs. Derecho	0,0099	Presentan mayor media en esta variable, que los de Derecho
Administración de empresas vs. Psicología	0,0000	Presentan mayor media en esta variable, que los de Psicología
Medicina vs. Comunicación social y periodismo	0,0391	Presentan mayor media en esta variable, que los de Comunicación social y periodismo
Medicina vs. psicología	0,0012	Presentan mayor media en esta variable, que los de Psicología
Derecho vs. Psicología	0,0307	Presentan mayor media en esta variable, que los de Psicología

* Sólo se muestran los programas que mostraron diferencias significativas.

Al comparar los promedios de los diferentes autoconceptos entre programas, discriminando por género, se obtuvo diferencia significativa entre programas para las mujeres en lo físico, y en lo académico/laboral para los hombres (Pvalores de 0,0429 y 0,0022, respectivamente); teniendo las mujeres del programa de Psicología menor media en lo físico al ser comparadas con las mujeres de Administración de empresas y de Medicina (Pvalores de 0,0012 y 0,0092).

Al comparar las medias de los autoconceptos entre géneros, discriminando por programas, se obtuvo diferencia significativa entre hombres y mujeres (tabla 9).

Tabla 9. Comparación de medias del autoconcepto entre géneros, discriminando por programas

Programa	Autoconcepto	Pvalor	Conclusión
Medicina	Social	0,0303	Las mujeres presentan mayor media en este autoconcepto que sus compañeros hombres
Mercadeo nacional e internacional	Acad/Laboral	0,0026	Las mujeres presentan mayor media en este autoconcepto que sus compañeros hombres
Mercadeo nacional e internacional	Social	0,0448	Las mujeres presentan mayor media en este autoconcepto que sus compañeros hombres
Mercadeo nacional e internacional	Familiar	0,0167	Las mujeres presentan mayor media en este autoconcepto que sus compañeros hombres
Derecho	Emocional	0,0398	Las mujeres presentan menor media en este autoconcepto que sus compañeros hombres
Psicología	Físico	0,0145	Las mujeres presentan menor media en este autoconcepto que sus compañeros hombres

Análisis por Facultad

En la Tabla 10 se presentan el valor medio y la desviación estándar de las cinco componentes de auto concepto evaluados en cada una de las facultades.

Los resultados mostraron que la Facultad de Ciencias e ingeniería obtuvo la mayor puntuación promedio en el autoconcepto académico/laboral, auto concepto emocional y autoconcepto familiar. La Facultad de Ciencias Sociales y Humanas obtuvo la mayor puntuación promedio en el autoconcepto social y la Facultad de Ciencias Contables en el autoconcepto físico. En contraparte, los puntajes promedios más bajos por componentes fueron para la facultad de Ciencias Sociales y Humanas en el auto concepto académico/laboral y en el auto concepto físico, la facultad de Ciencias e Ingeniería en el auto concepto social, la facultad de Ciencias de la Salud en el auto concepto emocional y la facultad de Ciencias Jurídicas en el auto concepto familiar.

Tabla 10. Valor medio y desviación de auto concepto por facultad

Facultad	Auto concepto Académico/Laboral		Auto concepto Social		Auto concepto Emocional		Auto concepto Familiar		Auto concepto Físico	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	7,87	1,40	7,27	1,64	5,61	1,97	8,55	1,37	7,31	1,65
Ciencias e Ingeniería	8,53	0,89	6,99	1,42	6,96	2,91	8,83	1,13	7,28	1,86
Ciencias Sociales y Humanas	7,80	1,28	7,29	1,55	5,86	1,82	8,45	1,38	6,34	1,83
Ciencias Jurídicas	8,07	1,01	7,21	1,58	5,88	2,04	8,32	1,48	6,90	1,66
Ciencias de la Salud	7,90	1,14	7,01	1,73	5,35	2,30	8,65	1,44	7,14	1,70

Mediante la comparación de medias ANOVA de una vía de Kruskal-Wallis, se logró determinar la presencia de diferencias entre las facultades, esta elección se tomó por medio de la verificación de la normalidad de los puntajes de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Por lo cual, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las facultades sólo en el componente de autoconcepto físico. Dentro de la misma prueba se evaluó una comparación por parejas de facultades para determinar entre cuales de ellas se presentaban dichas diferencias. Se determinó que para el componente de auto concepto físico existían diferencias estadísticamente significativas entre la facultad de Ciencias Sociales y Humanas y la facultad de Ciencias de la Salud (Valor $p=0,014$) y entre la facultad de Ciencias Sociales y Humanas y la facultad de Ciencias Contables (Valor $P=0,003$).

Discusión y conclusiones

Los resultados encontrados en esta investigación, se pueden contrastar con la literatura científica al respecto en donde los puntajes arrojados por la presente muestra de investigación se encuentran por encima de las medias correspondientes, establecidas por el manual de la prueba, dicho rendimiento también ha sido documentado por otras investigaciones en población colombiana como Hincapie et al., (2016), Pinilla et al., (2014b), Pinilla et al., (2014b), Montoya et al., (2014) y Pinilla, et al., (2013) quienes tomaron población estudiantil de diversas carreras profesionales y niños en condición de desplazamiento, reiterando la necesidad de crear unos baremos específicos para la población colombiana, discriminando la edad y el nivel educativo.

De igual manera los datos arrojados en el Programa de Ingeniería se comparan con investigaciones donde la distribución por sexo de dicho programa se ve inclinada hacia al sexo masculino, siendo menos las mujeres las que estudian este tipo de carreras profesionales; sesgo que puede interferir en la validez estadística de los resultados, sin embargo la investigación de Parra et al., (2015) pone de manifiesto dentro de la población estudiantil de ingeniería según el sexo que las mujeres evidencian mejor auto concepto. La Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, en donde se encuentra el programa de Psicología, obtuvo la mayor puntuación promedio en el auto concepto emocional resultado que van en concordancia con los de Montoya et al., (2018) quien evidencia que

los estudiantes de Psicología muestran puntuaciones superiores al baremo en las dimensiones académico-laboral, social, emocional y física; los resultados anteriores contradicen los resultados encontrados por Montoya et al., (2014) con una muestra 42 mujeres estudiantes de Psicología de la misma facultad; 22 de los primeros semestres y 20 de los semestres finales, observando que las mujeres pertenecientes a los últimos semestres de formación presentan una disminución de los puntajes obtenidos en las categorías emocional y familiar en comparación a los semestres iniciales; siendo importante mencionar que el coeficiente de variación en las estudiantes de primeros y últimos semestres disminuye por lo que las puntuaciones a medida que van cursando su formación se tornan más homogéneas, exceptuando los factores emocional y físico en donde la dispersión de los datos aumenta.

Del mismo modo, al comparar las estudiantes de los semestres iniciales con las de semestres finales, estas últimas muestran incrementos en sus puntajes en la dimensión social y académico/laboral, siendo esta última categoría en donde las mujeres de Psicología de la presente investigación tienden a puntuar por debajo del resto de mujeres de la Universidad de Manizales que cursaban los últimos semestres de formación académica.

La información dada por esta investigación, con relación a la facultad de Ciencias de la Salud muestran que obtuvieron los promedios más bajos en el autoconcepto social y emocional, los hombres mostraron puntajes promedios más elevados en lo social y las mujeres en lo emocional y lo familiar al compararlos con el resto de facultades, estos datos se complementan con lo expuesto por Montoya et al., (2015) con estudiantes de medicina de dos instituciones de educación superior de la ciudad de Manizales observando al establecer las diferencias entre los estudiantes que cursan los primeros o los últimos semestres de formación, un incremento en la medida de todas las dimensiones de auto concepto, exceptuando el factor emocional; de igual manera los hombres que estudian medicina tienden a aumentar su apreciación en todas las dimensiones del autoconcepto exceptuando el emocional, cuando avanzan en el programa de formación, fenómeno que también se evidencia en sus compañeras quienes aumentan todas las dimensiones pero muestran una estabilidad en el auto concepto físico; tanto hombres como mujeres presentan diferencias significativas al encontrarse en los últimos semestres de formación en el auto concepto académico/labo-

ral, resaltando la homogeneidad de esta dimensión en ambos sexos, de igual manera Montoya et al., (2018) identifican que “en el programa de medicina tanto hombres y mujeres evidencian puntajes mayores que el baremo en las dimensiones académico/laboral, familiar y física”(p.45), resultados que no se expresan en la presente investigación.

Al comparar los promedios de los diferentes auto conceptos entre programas, pero discriminando por género, se obtuvo diferencia significativa entre programas para las mujeres en lo físico; la diferencia hallada respecto al autoconcepto físico en las mujeres se puede explicar a partir de los argumentos de García y Musitu (2001) quienes postulan que esta dimensión en este sexo tiende a aumentar en los primeros años de vida para posteriormente regularse y comenzar a decaer, ya que la importancia a la dimensión física comienza a decaer con el paso de los años (Tiggemann, 2004) fortaleciendo otras dimensiones como el auto concepto emocional y familiar; a pesar de que dimensión física decae con el paso de los años Esnaola, (2008) encuentra que las mujeres que son mayores de 55 años aceptan mejor su aspecto físico personal, siendo la categoría físico lo que influye en que un sujeto se mantenga activo físicamente durante su vida (Moreno et al., 2007), siendo importante recalcar que en varios estudios se ha manifestado que la exploración sobre esta dimensión aun es incompleta y disímil, lo que genera que la información no sea totalmente fiable para poner en tela juicio o realizar análisis de los diferentes referentes evolutivos que experimenta a lo largo del ciclo vital el auto concepto físico (Esnaola, 2008; Garcia y Musitu, 2009; Esnaola et al., 2011).

Al discriminar los promedios por sexo se evidencia una diferencia significativa en las mujeres en la dimensión física, en los hombres se pudo evidenciar una diferencia en los académico/laboral, aspecto que no fue demostrado en la investigación de Pinilla et al., (2014) con 49 estudiantes de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Física, distribuidos en dos grupos; 28 de primeros semestres y 21 de los últimos semestres, evidenciándose en estos últimos un incremento en el factor físico explicándose según las autoras como un efecto de la disciplina; los resultados anteriormente mencionados confirma lo que se encontró en otro estudio con estudiantes masculinos de educación superior en donde los hombres presentan mayores puntajes a nivel de auto concepto físico en comparación con las otras dimensiones del auto concepto que pueden ser evaluadas (Esnaola, 2008), coincidiendo con otros trabajos

que también han encontrado un mejor desempeño en el aspecto físico en los hombres en comparación a los otras dimensiones del constructo evaluado (Revuelta et al., 2016; Reigal et al., 2014; Videra y Reigal, 2013; Pantoja y Alcaide, 2013; Reigal et al., 2012; Reigal y Videra 2011).

Los resultados proporcionados permitirán conocer las características del autoconcepto relacionado con el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes universitarios, en el marco de una educación inclusiva en donde el fin último es promover aprendizajes cooperativos y solidarios. De igual manera aportar en la relación docente estudiante y en la configuración de las practicas pedagógicas que se configuren a partir de la praxis reflexiva.

Se hace necesario buscar en futuras investigaciones correlaciones con posibles factores que pueden influir en la percepción del sujeto como la práctica de actividad física, la relaciones y tipología familiar, el grado de escolaridad, el nivel de educación, las enfermedades que pueda padecer una determinada persona que influyen en la percepción del sí mismo. Así mismo se debe procurar aunar esfuerzos por realizar investigaciones longitudinales para determinar cuáles son las variaciones del auto concepto a lo largo del ciclo vital, y cuál es la percepción de la persona en las diferentes etapas de la vida; esto con el objetivo de buscar evidencia investigativa sobre el auto concepto como una variable estática o, por el contrario, si esta puede ser modificada por las distintas experiencias buscando constatar lo que González et al., (1997) denomina auto concepto de trabajo que es la percepción de sí mismo que se activa en un momento determinado pero que parte de una estructura de percepción más estática influenciada por cogniciones, sentimientos y experiencias previas.

El impacto en las practicas pedagógicas de conocer la autopercepción de competencia en las 5 dimensiones propuestas por el AF5 permitirá determinar cuando el rendimiento de un estudiante es por dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje o por dificultades en la percepción de su propias competencias; abriendo la puerta a una educación inclusiva, entendiendo la inclusión no solo como la diferencia física o la inhabilidad, si no también haciendo alusión a la diferencia en los procesamientos de la información, en la estilista educativa y en la percepción de sí mismo. Por lo que el conocimiento individual y colectivo de sobre el auto concepto está encaminada a

la generación de estrategias educativas o de intervención clínica para potenciar estas dimensiones, para lograr un mejor rendimiento en el aula de clases, a partir de la percepción de sí mismo como ser integral con virtudes y defectos, siendo necesario indagar más por la autopercepción de sí mismo de estudiantes con dificultades en el rendimiento académico.

Las estrategias de comunicación y apropiación pública de los resultados serán una herramienta clave en el ejercicio personal y social, aportando en la construcción de la personalidad de cada uno de los estudiantes, así como en el abordaje psicopedagógico de las diferentes dificultades académicas que se puedan presentar en los diferentes programas universitarios.

Referencias

- Bustos, V., Oliver, A., y Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690–697. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>
- Candel, N., Olmedilla, A., y Blas, A. (2008). Relaciones Entre La Práctica De Actividad Física Y El Autoconcepto, La Ansiedad Y La Depresión En Chicas Adolescentes. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 8(1), 61–78. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.193931>
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10(1976), 43–64.
- 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. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245124456006>
- Esnaola, I. (2007). Alimentación, autoconcepto e imagen corporal. *Revista de Psicología Social*, 22(2), 149–163. <https://doi.org/10.1174/021347407780705410>
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1–8. <https://doi.org/10.6018/31631>
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, M. (2008). El auto concepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69–96.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109–117.

- Fuentes, M., García, J., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psico-social en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7–12.
- Doménech, E; Rey, F. y De la fuente (2010) Desarrollo evolutivo normal. En: Soutullo, C. & Mardomingo, J. *Manual de psiquiatría del niño y del adolescente*. Editorial medica panamericana.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios , una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educacion*, 31(1), 43–63.
- García, J. E., Musitu, G., y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(1965), 551–556.
- Goñi, E., Esnaola, I., Rodríguez, A., y Ortiz de Barrón, I. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52–58. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.105>
- Goñi, E., y Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva , autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199–209.
- Goñi Palacios, E., Fernández Zabala, A., y Infante Borinaga, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39–50.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P., ... Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853–860.
- Gonzalez-Pienda, J. A., Nuñez, J. C., Alvarez, L., Rocés, C., Gonzalez-Pumariega, S., Gonzalez, P., ... Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesion familiar, implicacion parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento academico. *Psicothema*, 15(3), 471–477.
- González-Pienda, J., Núñez, J. C., González-Pumariega, Soledad Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., ... Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4) 23-45
- González-Pienda, J., Núñez, J., Glez-Pumariega, S., y Garcia, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271–289.
- Hincapie, L., Montoya, D., y Dussán, C. (2016). Caracterización del autoconcepto en niños y niñas en situación de desplazamiento en Mocoa , Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 118–132.
- Jorquera Gutiérrez, R. (2012). Autoconcepto e identificación social urbana en la ciudad de Copiapó, Chile. *Summa Psicol. UST*, 9(1), 33–46.
- Londoño, C., y Alejo, I. (2017). *Instrumentos usados en Colombia para evaluar la dimensión psicológica del proceso salud enfermedad*.

- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, E., y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871–878.
- Montoya, D., Dussan, C., Pinilla, V., y Puente Ferreras, A. (2019) Estandarización de la Escala de autoconcepto AF5 en estudiantes universitarios colombianos. *Ansiedad y Estrés*. 25 (2) 118-124.
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.06.001>
- Montoya, D., Dussán, C., Hernandez, J., y De la rosa, A. (2015). autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado en medicina de la ciudad de manizales (colombia), 2013. *Archivos de Medicina*, 15(1), 57–66.
- Montoya, D., Sepúlveda, V., y Dussán, C. (2014). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de un programa de pregrado en psicología de la ciudad de Manizales. *Tesis Psicológica*, 2, 202–221.
- Montoya, D., Sepúlveda, V., y Dussán, C. (2018). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de un programa de pregrado en psicología de la ciudad de Manizales. Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado. *Psicogente*, 21(32), 162–182.
<https://doi.org/http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2829>
- Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261–267.
- Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., Gonzales-pumariega, S., Rocés, C., Alvarez, L., y Gonzales, M. (1998). Estrategias De Aprendizaje, Autoconcepto Y Rendimiento Académico. *Psicothema*, 10(1), 97–109.
- Pantoja, A., y Alcaide, M. (2013). La variable genero y su relacion con el autoconcepto y el rendimiento academico de alumnado universitario. *Revista Científica Electronica de Educacion y Comunicacion En La Sociedad Del Conocimiento*, 1 (2001), 124–140.
- Parra, C., Estrada, P., Gil, A., Uñates, E., Restrepo, G., Castañeda, E., ... Mnedoza, R. (2015). Evaluación del autoconcepto en los estudiantes de pregrado de primer semestre presencial de la facultad de ingeniería cohorte 2015-1 a través de la prueba af5. *quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*, 0(0).
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., y Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas Psychologica*, 5(1), 21–36.
- Peralta, F. J., y Sánchez, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electronica de Investigación Psicoeducativa*, 1(1), 95–120.

- Pérez, J. I., y Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 153–169.
- Pinilla, V., Montoya, D., y Dussán, C. (2013). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de los programas de ciencias sociales e historia de la ciudad de manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5, 106–123.
- Pinilla, V., Montoya, D., y Dussán, C. (2014). caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarias del programa de desarrollo familiar de manizales, colombia. *Psicogente*, 18(33), 141–156.
<https://doi.org/http://doi.org/10.17081/psico.18.33.62>
- Pinilla, V., Montoya, D., Dussan, C., y Hernandez, J. (2014). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de manizales. *Hacia La Promocion de La Salud*, 19(1), 114–127.
- Ramos-Díaz, E., Rodriguez-Fernandez, A., y Antonio-Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23, 89–94.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2017.01.001>
- Reigal-garrido, R., Becerra-fernández, Carlos Hernández-mendo, A., My artín-tamayo, I. (2014). Relación del autoconcepto con la condición física y la composición corporal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1079–1085. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.157201>
- Reigal-garrido, R., y Videra-garcía, A. (2011). Frecuencia de práctica física y autoconcepto físico multidimensional en la adolescencia. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(105), 28–34.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2011/3\).105.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/3).105.03)
- Reigal-garrido, R., Videra-garcía, A., Parra, J., y Juarez, R. (2012). Actividad físico deportiva , autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *RETOS Nuevas Tendencias En Educacion Fisica, Deporte y Recreacion*, 0(22), 19–23.
- Revuelta, L., Esnaola, I., y Goñi, A. (2016). Relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva adolescente /, 16, 561–581.
- Reyes, Y. N. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Universidad nacional mayor de san marcos. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Rodriguez-Fernandez, A. (2009). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 155–158. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512723011%0A>

- Salum-Fares, A., Marín, R., y Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXI(1), 207–229.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Taberner, C., Serrano, A., y Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa*, 23(0), 9–17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.001>
- Vera, V., y Zebadúa, I. (2002). Contrato pedagógico y autoestima. Retrieved from <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/12/CONTRATOPEDAGOGICOYAUTOESTIMA-IZebedua-15oct02.pdf>
- Videra-garcía, A., y Reigal-garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes Introducción. *Anales de Psicología*, 29(1), 141–147.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.132401>

Caracterización de los estilos cognitivos en la dimensión dependencia – independencia de campo en estudiantes universitarios del programa de Ciencias Contables y Psicología de la Universidad de Manizales

LAURA MANUELA SERNA LÓPEZ⁹
JUAN BERNARDO ZULUAGA VALENCIA¹⁰

Introducción

A mediados del siglo XX se comenzaron a observar ciertas ligaciones entre los estilos cognitivos y el aprendizaje de nuevos idiomas, gracias a esto, cada vez más teóricos de áreas como la psicología y la antropología se han interesado por su investigación (Oviedo, 2010).

Cada persona se identifica por su manera de procesar la información, según Núñez et al. (2012) “los estilos cognitivos ayudan a mediar lo que ocurre entre el entorno y al interior de cada sujeto, puesto que el sujeto tiene una manera peculiar de percibir y procesar la información y así enfrentarse a una realidad” (p.1).

En términos generales según Tennant (2006), el estilo cognitivo se podría definir como “las diferencias que existen entre unos individuos y otros en lo relativo a la manera de pensar, percibir, recordar y la resolución de problemas” (p.7). También Hederich (2007), plantea una definición como preferencias individuales y estables del comportamiento referidas a la manera como se ejecuta una actividad, independiente del mundo exterior.

9 Psicóloga egresada Universidad de Manizales. Correo electrónico: lauramanuelaserنالopez@gmail.com

10 Psicólogo, Especialista en Psicología clínica y Psicotecnia, Magister en Desarrollo Educativo y social. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. Correo electrónico: juanb@umanizales.edu.co

En síntesis, se puede decir que los estilos cognitivos se describen como un aspecto psicológico con diferentes polos, generalmente dos polos o como también se le conoce, bipolar, cada uno de estos polos hace referencia al extremo de un continuo. Éste, diverge de la aptitud, la cual es representada como una tendencia unipolar, mientras que los estilos cognitivos “son usualmente bipolares, de forma que cada polo de estilo representa diferentes formas de adaptación y ejercen un control sobre el funcionamiento mental” (Hederich,2004.p.24) Por ello, la comprensión del estilo incluye varias características, que de acuerdo con Hederich (2007) son:

ser esencialmente diferenciador, en la medida en que establece características distintivas entre las personas; ser relativamente estable en cada individuo - en alguna medida, integrador de diferentes dimensiones del sujeto - y en términos valorativos, neutral, por no poderse valorar en términos absolutos, un estilo por encima de otro (p.52).

En este orden de ideas, el estilo cognitivo se usa para describir específicamente formas de pensamiento individual, es decir, maneras de procesar, organizar y usar la información a la hora de solucionar un problema. Por esto, es erróneo utilizar este concepto como sinónimo de estilos de aprendizaje o estudiarlo como un rasgo de personalidad dominante, debido a que debe ser estudiado como las formas del procesamiento humano de la información. Se trata entonces de más que medir habilidades, descubrir cómo las usa en situaciones específicas.

En el recorrido histórico de este término, bastante antes de que Bruner planteara la influencia de las orientaciones culturales individualistas o cognitivas en la cognición, H. Witkin había desarrollado una idea parecida inmersa en su teoría de la diferenciación psicológica. En ella vinculaba el grado de conformidad o autonomía social, en tanto rasgo cultural, con el que él llamó el estilo cognitivo, dentro de la polaridad “Independencia-dependencia del medio”, siendo el precursor de ambos términos (Witkin et al., 1979).

La dimensión DIC proporciona una característica a los sujetos según un continuo de diferenciación. De acuerdo con Witkin, la persona independiente de su entorno es aquella que logra construir de manera autónoma, complejiza su sistema intelectual contrastándolo con una

realidad externa, logra separarse del medio social, para la toma de decisiones se apoya las experiencias internas, dejando a un lado lo que el contexto puede otorgarle, es decir, “el independiente del medio es un todo en sí mismo” (Acevedo, 2013. p.4). Por otro lado, la persona dependiente de su entorno, está influenciado por los componentes de su campo circundante y lo percibe de manera difusa, “establece múltiples interdependencias entre su yo y su medio” (Acevedo, 2013. p.4), se distraen con estímulos distractores y por ello tienen dificultad para responder a la información relevante; para tomar las decisiones, suele confiar en lo que el medio puede otorgarle, es decir, el dependiente del medio es parte de un “todo mucho mayor”.

Según Hederich et al. (1995) se pueden observar que el independiente, es autónomo en proponer conceptos a partir de replantear proposiciones iniciales tendiendo a reestructurar y modificar los conceptos originales; y el sensible, construye de manera acumulativa sus conceptos, no modifica estructuralmente la misma, añade características de manera progresiva a la definición original, utilizan mayor número de referentes sociales, su pensamiento es colectivo, receptivo y global.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, las perspectivas teóricas que permiten pensar en el desarrollo de la hipótesis planteada inicialmente, cuando se propone que existen diferencias estadísticamente significativas en el puntaje de la prueba de estilos cognitivos (EFT) entre los estudiantes universitarios del Programa de Ciencias Contables y Psicología de la Universidad de Manizales, dado que existen variables como el tipo de programa, que posiblemente intervengan en el estilo cognitivo del estudiante, debido al perfil y al tipo de saberes que conforman la formación de los sujetos, así como las competencias y la elección de la carrera.

Tal como refiere Naranjo (1993) y Zhang (2004) respecto al ámbito educativo, los dependientes eligen estudios de áreas sociales, como Sociología, Humanidades, Lengua, Servicios Sociales, Pedagogía, Psicología, etc. Por su parte, los independientes eligen estudios de Ciencias, como Matemáticas, Ingenierías, Arquitectura, etc, por ello, se plantean “diferencias en la opción de los estudios universitarios de los estudiantes independientes con relación a los dependientes de campo” (Morgan, 1997,p.32). Es por eso, que inicialmente se planteó que el estilo cogni-

tivo de mayor tendencia en los estudiantes de Ciencias Contables era el independiente de campo, mientras que el estilo cognitivo más frecuente en los estudiantes de Psicología era el dependiente de campo. Sin embargo, los anteriores planteamientos divergen respecto a los resultados del presente estudio.

Por otra parte, se creyó que según el estilo cognitivo que tenga el estudiante depende el éxito que tenga en sus notas o carrera, por lo cual se les perfila a los estudiantes según sus aptitudes y actitudes de acuerdo con el estilo cognitivo para cada carrera profesional.

También se pensó inicialmente que existían diferencias de género, entre los grupos de Ciencias Contables, Mercadeo Nacional e Internacional y Psicología según el estilo cognitivo. Curione et al. (2010), señalan que, según la revisión de diversos estudios realizados, existen diferencias en relación al sexo de los sujetos frente a la habilidad para desenmascarar figuras.

En esencia, se puede resaltar la existencia de una tendencia de las mujeres hacia la dependencia de campo, mientras que los hombres sugieren la tendencia a la independencia; hallazgo que ha sido convergente en estudios realizados en diferentes países y contextos culturales, desde los Estados Unidos, Europa occidental, África, Japón, etc. (Hedrich, 2004).

Metodología

Diseño y población

Descriptiva transversal con una población de 342 estudiantes que durante el primer semestre de 2016 cursaban 7 – 9 semestre de carrera en la Universidad de Manizales, entre 16 a 26 años de edad; ausencia de alteraciones neurológicas, psiquiátricas, o historial de repitencia, rezago o fracaso escolar; firma del consentimiento informado.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 137 participantes, 71 (51,8 %) pertenecientes a los programas de CC y 66 (48,2%) al programa de Psicología.

Tabla 1. Variables sexo y edad por grupos. Creación del autor

Sexo	Ciencias Contables				Psicología			
	Femenino		Masculino		Femenino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	44	62,0	27,0	38,0	55,0	83,3	11,0	16,7
Edad	Media		Desv. típ.		Media		Desv. típ.	
	22,01		2,577		20,23		5,844	

Tanto en el grupo de CC como en el grupo de Psicología fue mayor el número de participante de sexo femenino. Sin embargo, el porcentaje de participantes mujeres fue mucho mayor en Psicología, donde aproximadamente 4 de cada 5 participantes eran mujeres, mientras que en el grupo de CC sólo 3 de cada 5 lo fueron. Respecto a la edad, el promedio de los participantes de CC fue 1,78 años superior a la de los participantes de psicología.

Instrumentos de medida

Test de figuras enmascaradas (EFT) H. Witkin et al., (1950), adaptada por Hederich (2007):

Permite identificar el estilo cognitivo en dependencia-independencia de campo. Este test, está conformado por 5 ejercicios, en cada uno, se debe descubrir y trazar el contorno de la figura simple en cada una de las 10 figuras complejas, lo más rápidamente posible.

La recolección de la información se efectuó de manera colectiva, con los estudiantes de diferentes programas de la Universidad de Manizales, siguiendo las normas establecidas en los respectivos manuales. En primer lugar, se firma el consentimiento informado y de manera muy rigurosa, se explican las instrucciones acerca de la aplicación de la prueba. Las respuestas fueron calificadas en forma manual y se hizo el análisis de datos a través del software SPSS versión 21.

Para realizar el análisis descriptivo de las variables de tipo cuantitativo se analizan algunos estadísticos de tendencia central y de dispersión. Las variables cualitativas, se describen mediante porcentajes. Se utiliza la prueba del cumplimiento del supuesto de norma-

lidad de los datos, mediante la prueba de Kolmogorov – Smirnov (Sheskin, 2007).

Resultados

Análisis descriptivo del estilo cognitivo por grupos

Tabla 2. Comportamiento de grupos estilo cognitivo por categorías. Creación del autor

	Categorías	Ciencias Contables		Psicología	
		N	%	N	%
Estilo Cognitivo	Muy dependiente	3	4,2	2	3,0
	Dependiente	18	25,4	9	13,6
	Intermedio	30	42,3	21	31,8
	Independiente	18	25,4	24	36,4
	Muy independiente	2	2,8	10	15,2

Por un lado, se observó que en el grupo de CC el estilo cognitivo intermedio fue el más representativo, manifestándose aproximadamente en 2 de cada 5 participantes. El resto de participantes de este grupo se distribuyó de manera simétrica tanto hacia el estilo dependiente como independiente. Por otro, en el grupo de Psicología el estilo cognitivo más representativo fue el estilo independiente, seguido muy de cerca por el estilo intermedio, manifestándose ambos casos en 1 de cada 3 participantes aproximadamente.

También se efectuó el análisis anterior, pero examinando el comportamiento en cada uno de los grupos del estilo cognitivo en función del sexo de los participantes (Tabla 3).

Tabla 3. Comportamiento de grupos estilo cognitivo por sexo. Creación del autor

Sexo	Estilo cognitivo	Ciencias Contables		Psicología	
		N	%	N	%
Femenino	Muy dependiente	3	6,8182	1	1,8
	Dependiente	10	22,7	7	12,7
	Intermedio	19	43,2	18	32,7
	Independiente	11	25,0	21	38,2
	Muy independiente	1	2,3	8	14,5
Masculino	Muy dependiente	0	0,0	1	9,1
	Dependiente	8	29,6	2	18,2
	Intermedio	11	40,7	3	27,3
	Independiente	7	25,9	3	27,3
	Muy independiente	1	3,7	2	18,2

Los resultados mostraron que, en las mujeres, el estilo cognitivo con mayor tendencia en el grupo de CC fue el Intermedio, mientras que en el grupo de Psicología fue el independiente. También se observó que las mujeres del grupo de CC tienen una mayor tendencia hacia el estilo de dependencia que las del grupo de Psicología. En cuanto a la comparación de hombres, ambos grupos tuvieron prevalencia alta en el estilo Intermedio. No obstante, fue mayor el porcentaje de hombres en esta categoría en el grupo de CC que en el grupo de Psicología, puesto que en este último la categoría independiente también tuvo una alta manifestación.

Análisis comparativo por grupos evaluando estilo cognitivo

Tabla 4. Medidas de tendencia central y dispersión, porcentaje de diferencia del valor medio entre grupos, y comparación estadística de medias, por grupo

	Ciencias Contables		Psicología		% diferencia	Comparación de medias		
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Ciencias Contables Vs Psicología	T	GI	Valor p
Estilo Cognitivo	24,28	8,73	29,73	9,86	18,32	-3,4	135,000	0,001 ^a
a. $p < 0,005$								

Los resultados mostraron que el puntaje promedio en la prueba de estilos cognitivos ubicó a ambos grupos dentro del estilo cognitivo Intermedio. Comparativamente, el grupo de CC tuvo tendencia a ser más Dependiente de campo que los de Psicología, dicha diferencia se evaluó como estadísticamente significativa.

Discusión

El objetivo de esta investigación se orientó en identificar el estilo cognitivo predominante en los estudiantes de las carreras de Ciencias contables y Psicología de la universidad de Manizales.

Los hallazgos que se evidencian esta investigación refieren la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el puntaje de la prueba de estilos cognitivos (EFT) entre los estudiantes universitarios del Programa de Ciencias Contables y Psicología de la Universidad de Manizales, comprobando la hipótesis general del trabajo investigativo.

Como se mencionó anteriormente los sujetos con tendencia a la dependencia de campo tienden a realizar estudios en Humanidades y las Ciencias Sociales; mientras, que a los sujetos con tendencia a la independencia de campo les llaman más la atención tareas de tipo matemático y científico, en la que se observa que obtienen mayores puntajes que los dependientes de campo, hallazgos similares a los estudios acerca de los estilos cognitivos Dependientes e Independencia de Campo previamente realizados.

Para las personas orientadas hacia la tendencia independiente de campo, en este caso los estudiantes de Psicología, la manera de procesar la información es de tipo analítico e independiente de factores contextuales, por ello, analizan la información y generan hipótesis sobre los constructos y conocimientos previamente adquiridos, por ende, se hace necesario utilizar estrategias analíticas con estos sujetos para facilitar el proceso de aprendizaje.

En el caso de las personas orientadas a la tendencia dependiente de campo, como es el caso de los estudiantes de Ciencias Contables, la manera de procesar la información es de forma global, teniendo gran influencia del contexto; suelen privilegiar las señales externas, sin privilegiar los conocimientos previamente adquiridos, y tienden a tomar la

información de la misma forma en cómo se les presentó. También se les dificultó terminar actividades que necesiten eliminar elementos de una totalidad, es por eso que en la prueba que se les aplicó (figuras enmascaradas) para determinar sus estilos cognitivos a los sujetos orientados a esa tendencia de tipo dependiente, se les dificultó y puntuaron por debajo de la media.

Resultados muy similares a los que se constataron en esta investigación en cuanto al estilo cognitivo dependiente de campo predominante en estudiantes de Ciencias Contables, se encontraron en la Universidad de Sao Paulo, campus Riberão Preto en un estudio realizado por de Oliveira y de Souza (2009). Su principal objetivo fue determinar si existen variaciones significativas en los estilos cognitivos de estudiantes de Ciencias Contables, en función de su perfil académico. Así, se halló que los estudiantes de Ciencias Contables tenían tendencia a ser dependientes de campo. Por otra parte, Díaz et al., (2010) en su investigación establecieron como hipótesis “la existencia de relación entre el nivel de pensamiento y el estilo cognitivo en la muestra estudiada, así como relaciones entre variables adicionales como la edad, el programa, el semestre y el sexo” (p.23). Mediante el marco metodológico correlacional se encontró que los programas de Derecho, Psicología y Licenciatura tienen mayores puntajes en dependencia de campo; en cuanto a la categoría independencia de campo, los programas de Ingeniería y Administración fueron los programas con mayores puntuaciones.

Estos resultados divergen con el presente trabajo en cuanto al hallazgo realizado acerca de los estudiantes de Psicología, ya que en el presente estudio se encontró la tendencia a la Independencia del Campo en estos sujetos, mas no la Dependencia de este como lo estipuló Iriarte Díaz-Granados en su investigación. De igual manera, frente a los programas de CC se encontró el estilo Intermedio y una desviación simétrica hacia la Dependencia e Independencia del Campo. Iriarte Díaz et al. (2010) refirieron la Independencia como Campo predominante en los estudiantes de Ciencias Contables, presentando resultados totalmente opuestos frente a este estudio.

Tal como lo plantean Becerra, et al., (2009), es necesario recordar que ninguna polaridad (dependencia vs independencia) es superior a otra, cada una tiene sus características que la tornan especial, éstas permiten que al sujeto realizar su aprendizaje mediante diferentes formas

de aproximación a partir de su estilo cognitivo. En este sentido, el conocer los diferentes estilos cognitivos en el aula, permite adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje respondiendo a las necesidades de diferencias como potencialidades propias. Así, la presente investigación se torna enriquecedora para el conocimiento de estos procesos formativos.

En otra instancia, el sexo del individuo es una de las variables que ha sido más consistentemente asociada con el estilo cognitivo en los estudios previos., realizados en diferentes contextos sociales y culturales, que van desde los Estados Unidos y Europa Occidental (Hederich et al. 1995) y Japón (Kato, 1975). En todos estos estudios se ha encontrado que, mientras los hombres tienden a la independencia del medio, las mujeres prefieren la sensibilidad al medio. Bulla, et al., (2012), confirman lo anterior al retomar las investigaciones de Hederich, en donde se concluye que “la sensibilidad al medio es más frecuente en mujeres que en hombres” (Bulla, et al., 2012, p.27).

Por otra parte, Hederich et al. (1995), en su investigación acerca de diferencias cognitivas entre grupos socioculturales colombianos, tuvo como objetivo elaborar una regionalización cognitiva del país a partir del desarrollo teórico de las variables asociadas con el estilo cognitivo en la investigación experimental previa, donde se utilizó un diseño metodológico de tipo analítico y multivariado, con una muestra poblacional de mujeres equivalente a 471 y hombres 501. Los resultados de esta investigación en Colombia confirman esta tendencia de sexo anteriormente mencionada, ya que mientras los varones colombianos tienden hacia la independencia del medio (ETF promedio de 25,6) las mujeres tienden hacia la “sensibilidad” o también mencionada como dependencia de campo (EFT promedio de 20,2).

Estos hallazgos contradicen los resultados encontrados en la presente investigación, ya que los hallazgos comparativos entre grupo cognitivo y sexo evidenciaron que en las mujeres el estilo cognitivo prevalente del grupo de CC fue el intermedio, mientras que en el grupo de Psicología fue el independiente. Sin embargo, también se observó que las mujeres del grupo de CC tienen una mayor tendencia hacia el estilo de dependencia que las del grupo de Psicología. En la comparación de hombres, ambos grupos tuvieron prevalencia alta en el estilo Intermedio. No obstante, fue mayor el porcentaje de hombres en esta categoría en el grupo de CC que en el grupo de Psicología, puesto que en este

último la categoría Independiente también tuvo una alta manifestación. Así, en esta investigación se observó que tanto en hombres como en mujeres se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el puntaje promedio de la prueba de estilos cognitivos de las mujeres, entre los dos grupos, siendo mucho mayor el puntaje de las participantes del grupo de Psicología.

A modo de síntesis, los resultados mostraron que el puntaje promedio en la prueba de estilos cognitivos ubicó a ambos grupos dentro del estilo cognitivo intermedio. No obstante, son levemente más independientes de campo los estudiantes de Psicología a los de Ciencias Contables, siendo dicha diferencia estadísticamente significativa.

Conclusiones

Al inicio de esta investigación se formuló como objetivo identificar el estilo cognitivo prevalente en los estudiantes universitarios de las carreras de Ciencias Contables y Psicología de la universidad de Manizales. En el análisis comparativo por grupos evaluando estilo cognitivo dependiente e independiente de campo, los resultados mostraron que el puntaje promedio en la prueba de estilos cognitivos ubicó a ambos grupos dentro del estilo cognitivo intermedio de manera general. Sin embargo, se encuentra en los estudiantes de Ciencias Contables el predominio del estilo intermedio-dependiente y en los de psicología el predominio del estilo independiente de campo, seguido muy de cerca por el estilo intermedio.

Lo anterior permite caracterizar a los estudiantes de Psicología al ser independientes de campo, principalmente por ser personas analíticas y detalladas, capaces de resolver problemas con iniciativa propia y pueden realizar actividades sin instrucciones del entorno, es decir, utilizan sus propios recursos, ideas y criterios para el desarrollo de actividades. Respecto a las críticas, no son elementos que los afecten, dado que, las metas son totalmente internas, teniendo muy definida su autonomía, en consecuencia, les gusta el trabajo individual y se distancian del entorno.

Por su parte, los estudiantes de Ciencias Contables, pueden ser caracterizados al ser dependientes de campo, por tener una adecuada interacción con los demás, analizan la situación de forma global y holística, existe impulsividad en la ejecución de tareas, presentan implicación o

relación entre los referentes internos y externos, usan gran número de referentes sociales, por lo cual, las claves sociales son un referencia para ellos, lo que los lleva a darle importancia a la aprobación social y las situaciones sociales.

A pesar de que algunas investigaciones a nivel internacional y nacional reportan en la variable de sexo, tendencia por parte del género masculino ser independientes de campo, mientras que las mujeres reportan ser más dependientes de campo; la presente investigación corroboró lo contrario. En la muestra evaluada correspondiente a la Universidad de Manizales se evidenció tendencia por parte de los hombres a ser más dependientes de campo en comparación de las mujeres que evidenciaron mayor tendencia a ser independientes de campo, esto en los ambos programas académicos evaluados.

Analizando los resultados encontrados específicamente entre los dos grupos (Ciencias Contables y Psicología), categorizados por sexo, mostraron que en las mujeres el estilo cognitivo prevalente de CC fue el intermedio, mientras que en el grupo de Psicología fue el independiente. También se observó que las mujeres del grupo de CC tienen una mayor tendencia hacia el estilo de dependencia que las del grupo de Psicología. En la comparación de hombres, ambos grupos tuvieron prevalencia alta en el estilo intermedio. No obstante, fue mayor el porcentaje de hombres en esta categoría en el grupo de CC que en el grupo de Psicología, puesto que en este último la categoría independiente también tuvo una alta manifestación.

Referencias

- Acevedo, C (2013) Caracterización de los estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria de dos instituciones educativas de la comuna 8 de la ciudad de Manizales (*Tesis de pregrado*) Universidad de Manizales
- Ardila, N. (1982). Criterios y valores de la cultura anglo – saxo – americana y de la cultura latina: sus implicaciones para la psicología transcultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 14(1), 63-79.
- Barbosa, C.P., Gutiérrez, R.M.L. y Rondón, A.K.P. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Duazary*, 5(2), 99.
- Becerra, F., Parra, M. y Vargas, M. (2009). Estilo cognitivo predominante en estudiantes universitarios de nutrición y dietética, Universidad Nacional de Colombia-Bogotá. *Revista de la Facultad de Medicina*, 59 (2).

- Bulla, F.B., Angarita, J.S. y Zárate, M.V. (2012). Estilo cognitivo predominante en estudiantes universitarios de terapia ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia 2009. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(1), 31-39.
- Burnside, I.M., Ebersole, P. y Monea, H.E. (1979). *Psychological Caring Throughout the lifespan.*: McGraw-hill.
- Curione, K., Míguez, M., Crisci, C., y Maiche, A. (2010). Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(3), 1-9.
- Esguerra, G. y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 97-109.
- Núñez, Royo, M., Fernández, Díaz, L., Nájera, López, M., Seoane, y Cajal, N. (2012). Estilos cognitivos [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://aprendizajegrupo2.blogspot.com/2012/04/estilos-cognitivos-alhalar-de-estilos.html>
- Hederich, C., Camargo, A., Guzmán, L. y Pacheco, J. C. (1995). *Regiones cognitivas en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Hederich, C (2004) Estilo cognitivo en la dimensión de independencia-dependencia de campo – Influencias culturales e implicaciones para la educación- (*Tesis doctoral*) Universidad Autónoma de Barcelona
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C. (2013) Estilística Educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 21-56. <https://dpi.org/10.17227/1203916.rce6421>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.D.P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Iriarte Diaz-Granados, F., Cantillo, K., y Polo, A. (2010). Relación entre el nivel de pensamiento y el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe* 7 (2), 176-196.
- López, O., Hederich, C. y Camargo, Á. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 14(1), 67-82.
- Morgan (1997). *Cognitive Style and Classroom learning*, Praeger Publishers.
- Naranjo, M. A. (1993). *Estilo cognitivo, intereses y elección académico profesional en la orientación de los alumnos de COU* (Tesis doctoral). España, Universidad Complutense de Madrid.
- Oliveira, J.D., de Oliveira, V. y de Souza, C. (2009). Estilos cognitivos: Uma pesquisa com estudantes de contabilidade. *BBR-Brazilian Business Review*, 6(1), 82-103.

- Oviedo, P. E. (2010). Dirigir y tutorar proyectos de investigación en estilos de aprendizaje, cognitivos y de enseñanza en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 59-68.
- Sayago, J y Lemos, L (2008) Evaluación de los estilos de pensamiento en los estudiantes de los grados séptimos, octavos y novenos de la institución educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez de Pereira (*Trabajo de grado de especialización*) Universidad Católica Popular de Risaralda
- Sheskin, D.J. (2007). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. Chapman & Hall/CRC.
- Tennant, M. (2006). *Psychology and Adult learning* Routledge.
- Witkin, H., Goodenough, D. & Oltman, K. (1979). Psychological differentiation: Current Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1127-1145.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1975). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *ETS Research Report Series*, 1975(2), 1-64.
- Zhang, L. S. (2004). Field-dependence/independence: cognitive style or perceptual ability? -validating against thinking style and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 37, 1295-1311.

Estilo cognitivo y autoconcepto físico en estudiantes de dos programas de la Universidad de Manizales: Un análisis comparativo

ERIKA ALEJANDRA VALENCIA BETANCUR¹¹

GLORIA DEL CARMEN TOBÓN VÁSQUEZ¹²

Introducción

En las aproximaciones teóricas e investigativas encontradas no se evidencia un estudio donde se haya tenido en cuenta la correlación entre las categorías establecidas para el estudio aquí descrito. Se encuentran estudios que abarcan estas categorías de forma individual siendo este artículo un acercamiento a la relación de estilos cognitivos y autoconcepto en cuanto a su relación funcional en el comportamiento del ser humano.

El estilo cognitivo y el autoconcepto permiten definir el comportamiento y la forma de pensar del individuo de acuerdo a las características del contexto en el que se encuentran, se convierten en predictores de rasgos de personalidad que definen a la persona, se pueden tomar como dos variables que determinan la personalidad y guían el actuar del individuo. Siendo variables que se forman a través del tiempo desde el momento del nacimiento hasta la adultez donde son rasgos definidos y estables en la persona que además intervienen en proyecto de vida profesional y personal.

Cuando se habla de estilo cognitivo Tinajero y Páramo (2012) aportan en afirmar que “este alude al movimiento New Look para dar cuenta de su origen, teniendo gran inquietud por el papel que tiene la perso-

11 Psicóloga. Área de gestión humana: calidad de vida. Universidad de Manizales. Correo electrónico: calidaddevida@umanizales.edu.co

12 Psicóloga. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Educación. Doctora en Pensamiento Complejo. Universidad Multiversidad, Hermosillo, México. Docente Universidad de Manizales, Programa de Psicología y Maestría en Desarrollo Infantil. Correo electrónico: gctobon@umanizales.edu.co

nalidad en la percepción, sus necesidades, intereses y valores” (p.59), por lo cual se ha identificado que estudio de los estilos cognitivos surge como una forma de responder a la inquietud del papel de la personalidad en los procesos de percepción.

En una revisión de teórica de esta variable, Quiroga (como se citó en Padilla, et al., 2007) establece algunas características de los estilos cognitivos:

No son directamente observables, dan cuenta de diferencias en la forma de la actividad mental (no el contenido), integran aspectos cognitivos y no cognitivos, subyacen a diversas funciones psicológicas y distintas situaciones, han surgido de la unión de la investigación experimental y la diferencial y contribuyen a la predicción de la adaptación y el rendimiento (p.3).

De esta manera, González et al., (2006) menciona que “los estilos cognitivos son la forma como un individuo procesa la información que recibe del medio, resuelve problemas, piensa, representa, percibe y organiza el mundo en que vive, aprende y actúa” (p.25). Por su parte, Ardila et al., (2011) afirman que “los estilos cognitivos son la capacidad que cada individuo desarrolla para percibir, recordar y pensar transformando finalmente la información para acomodarla a sus necesidades y realidad” (p.28)

A partir de las diferentes concepciones que se han planteado de los estilos cognitivos, se toma como principal sustento teórico los planteamientos de Hederich (2004), quien deja claridades en cuanto a la noción del estilo cognitivo, la cual incluye varios aspectos como:

Es esencialmente diferenciadora, en la medida en que establece características distintivas entre las personas; es relativamente estable en cada individuo; en alguna medida, es integradora de diferentes dimensiones del sujeto y en términos valorativos, es neutral, es decir que no debe poderse valorar, en términos absolutos, un estilo por encima de otro (Hederich, 2004, p.10).

Lo anterior nos lleva a pensar en la visión de estilo como un factor diferenciador de la singularidad de las personas, cumpliendo la misma

función diferenciadora del autoconcepto, que en muchas ocasiones se ve como la respuesta a ¿Quién soy yo? y se convierte en la opinión que tiene la persona de sí mismo de acuerdo a sus características físicas, personales, emocionales, espirituales y las demás dimensiones del ser humano, siendo esta visión de sí mismo lo que le diferencia de los demás, valga aclarar que esta percepción puede ser negativa o positiva por diferentes factores que pueden influir en la vida del individuo. Es así como, Shavelson, Hubner y Stanton (citado por Peralta y Sánchez, s.f) presentan siete características del autoconcepto, iniciando por considerarla como una dimensión psicológica; es multidimensional; también se caracteriza por tener una organización jerárquica, junto a la estabilidad, aunque sus diferentes facetas se diferencian entre sí a partir de la edad y la experiencia; como sexta característica se encuentra la inclusión de aspectos descriptivos y evaluativos, y la última característica hace referencia a la posibilidad que tiene el autoconcepto en diferenciarse de otros constructos con los que tiene relaciones.

Para González (citado en Cazalla y Molero, 2012) “el autoconcepto hace referencia a aspectos cognitivos o de conocimiento. Se define como el conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de él mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona” (p.55).

En la especificidad de la revisión para el autoconcepto físico se encuentra el modelo de Fox (como se citó en Esnaola, et al., 2008) que “contempla cuatro dimensiones para el autoconcepto físico: habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza” (p.34), que en general es concebido como “una representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que esta produce” (Marchago, citado en Esteve, et al., 2005, p.83)

Ahora, el autoconcepto de manera general, es comprendido como el concepto que tiene cada persona de sí mismo desde las esferas físicas, sociales y espirituales; se establece mediante la relación entre los elementos cognitivos, la percepción y la autoimagen (García y Musitu, 2009; Roa, 2013). De esta manera, se puede llegar a pensar que el autoconcepto se convierte también al igual que el estilo cognitivo en un factor diferenciador de la individualidad de cada ser humano, para el caso de este artículo, el autoconcepto físico de cada uno de los estudiantes incluidos en el estudio lo convierten en un individuo diferenciado de los demás por la percepción que tiene de sí mismo.

De ahí el interés por estudiar la correlación entre el autoconcepto físico y el estilo cognitivo de los estudiantes incluidos en este estudio, ya que ambas variables se convierten en rasgos diferenciadores de cada ser humano.

Materiales y métodos

La investigación es de tipo descriptivo correlacional transversal, se aplicó en una muestra de 158 estudiantes de Medicina y Psicología de la Universidad de Manizales matriculados, de séptimo y octavo semestre durante el primer semestre de 2016. De los cuales 92 (58,2%) eran pertenecientes al programa de Medicina y 66 (41,8%) al programa de Psicología.

Tabla 1. Variables sexo y edad, por grupos

Sexo	Medicina				Psicología			
	Femenino		Masculino		Femenino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	56	60,9	36,0	39,1	55,0	83,3	11,0	16,7
Edad	Media		Desv. típ.		Media		Desv. típ.	
	21,96		2,064		20,23		5,844	

Tanto en el grupo de medicina como en el grupo de psicología fue mayor el número de participante de sexo femenino. Sin embargo, el porcentaje de participantes mujeres fue mucho mayor en psicología, donde aproximadamente 4 de cada cinco participantes eran mujeres, mientras que en medicina sólo 3 de cada 5 lo fueron. Respecto a la edad, el promedio de los participantes de medicina fue 1,73 años superior a la de los participantes de psicología. No obstante, la dispersión de edades en el programa de psicología fue mucho mayor que la de los estudiantes de medicina.

Se aplicó la escala de Autoconcepto AF5 para medir el autoconcepto y en el caso de los estilos cognitivos se utilizó el test de figuras enmascaradas de Witkin.

El análisis de la información recolectada mediante las pruebas de Estilos Cognitivos y Auto concepto se llevó a cabo en el software SPSS

versión 21, comparando puntajes obtenidos en cada una de las pruebas en los programas de Medicina y Psicología.

Resultados

Análisis descriptivo del estilo cognitivo por grupos

Tabla 2. Estilo cognitivo por grupo y categorías

		Medicina		Psicología	
		N	%	N	%
Estilo Cognitivo	Muy dependiente	2	2,2	2	3,0
	Dependiente	7	7,6	9	13,6
	Intermedio	46	50,0	21	31,8
	Independiente	26	28,3	24	36,4
	Muy independiente	11	12,0	10	15,2

Se observó que en el grupo de medicina el estilo cognitivo intermedio fue el más prevalente, manifestándose en 1 de cada 2 participantes, seguido en menor proporción por el estilo cognitivo independiente, el cual se manifestó aproximadamente en 1 de cada 4 participantes. De su lado, en el grupo de psicología el estilo cognitivo prevalente fue el estilo independiente, seguido muy de cerca por el estilo intermedio, manifestándose ambos casos en 1 de cada 3 participantes aproximadamente.

También se efectuó el análisis anterior, pero examinando el comportamiento en cada uno de los grupos del estilo cognitivo en función de sexo de los participantes (Tabla 3).

Los hallazgos encontrados muestran que en las mujeres, el estilo cognitivo prevalente del grupo de medicina fue el intermedio, mientras que en el grupo de psicología fue el independiente. De su lado, en la comparación de hombres, ambos grupos tuvieron prevalencia alta en el estilo intermedio. No obstante, fue mayor el porcentaje de hombres en esta categoría en el grupo de medicina que en el grupo de Psicología, puesto que en este último la categoría independiente también tuvo una alta manifestación. Es de destacar que, los hombres y las mujeres en el grupo de Psicología tuvo una proporción mayor de participantes con tendencia hacia el estilo dependiente, en comparación con el grupo de Medicina.

Tabla 3. Estilo cognitivo por grupo y sexo

Sexo	Estilo cognitivo	Medicina		Psicología	
		N	%	N	%
Femenino	Muy dependiente	0	0	1	1,8
	Dependiente	4	7,1	7	12,7
	Intermedio	31	55,4	18	32,7
	Independiente	15	26,8	21	38,2
	Muy independiente	6	10,7	8	14,5
Masculino	Muy dependiente	2	5,6	1	9,1
	Dependiente	3	8,3	2	18,2
	Intermedio	15	41,7	3	27,3
	Independiente	11	30,6	3	27,3
	Muy independiente	5	13,9	2	18,2

Análisis comparativo por grupos evaluando estilo cognitivo y autoconcepto físico

La Tabla 4 muestra datos relacionados con las puntuaciones de las pruebas de estilos cognitivos y autoconcepto físico, por grupos. Adicionalmente, se verificó la normalidad de los puntajes mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Tabla 4. Medidas de tendencia central y dispersión, porcentaje de diferencia del valor medio entre grupos, y comparación estadística de medias, por grupo

	Medicina		Psicología		% diferencia Medicina Vs Psicología	Comparación de medias	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		U de Mann-Whitney	Valor p
Estilo Cognitivo	29,34	8,70	29,73	9,86	1,31	2914,5	0,668
Autoconcepto Físico	7,14	1,70	6,24	1,85	14,45 ^a	2156,5	0,002 ^b

a. Promedio de psicología menor al promedio de medicina b. $p < 0,005$

Los resultados mostraron que el puntaje promedio en la prueba de estilos cognitivos ubicó a ambos grupos dentro del estilo cognitivo intermedio. Comparativamente, el grupo de psicología obtuvo una puntuación levemente superior al grupo de medicina. Sin embargo, la diferencia existente no se consideró estadísticamente significativa. En cuanto a la prueba de autoconcepto físico, el grupo de medicina obtuvo

una puntuación 14,45% superior a la del grupo de psicología, diferencia que se evaluó como estadísticamente significativa.

Tabla 5. Medidas de tendencia central y dispersión, porcentaje de diferencia del valor medio entre grupos, y comparación estadística de medias, por grupo y sexo

		Medicina		Psicología		Comparación de medias	
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	U de Mann-Whitney	Valor p
Femenino	Estilo Cognitivo	29,95	7,41	30,04	9,35	1479,5	0,721
	Autoconcepto Físico	6,88	1,79	5,99	1,77	1083,5	0,007*
Masculino	Estilo Cognitivo	28,39	10,44	28,18	12,50	191,0	0,860
	Autoconcepto Físico	7,54	1,48	7,47	1,85	192,5	0,890

*p<0,05

Se observó que tanto en hombres como en mujeres no existieron diferencias entre los grupos de medicina y Psicología en el puntaje promedio del estilo cognitivo. No obstante, si se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el puntaje promedio de la prueba de autoconcepto físico de las mujeres entre los dos grupos, siendo mucho mayor el puntaje de las participantes del grupo de medicina.

Análisis de correlaciones

Para establecer si existe o no correlación entre el estilo cognitivo y el autoconcepto en los estudiantes, se procedió a correlacionar el resultado de cada una de los instrumentos, utilizando la prueba Rho de Spearman.

Tabla 6. Correlación puntaje pruebas de Estilo Cognitivo y Autoconcepto Físico mediante la prueba Rho de Spearman

Grupo	Variable	Estadístico	Autoconcepto Físico
Medicina	Estilo Cognitivo	Coefficiente de correlación	-,068
		Valor p	,517
Psicología	Estilo Cognitivo	Coefficiente de correlación	-,058
		Valor p	,645

Discusión

Mediante los resultados en la investigación se evidencia que no existe correlación significativa entre las variables, al indagar investigaciones en las que se pueda establecer una relación entre autoconcepto y estilos cognitivos, no se encuentran estudios donde se haga evidente dicha correlación, encontrando estudios antecedentes donde se relacionan las categorías en relación con otras variables ajenas al estudio que aquí se describe.

En el caso del autoconcepto físico, medido con la escala de autoconcepto AF5, no se encuentra diferencias significativas entre el género femenino y masculino de ambos programas. Dentro de las evidencias encontradas en cuanto a la categoría de autoconcepto podemos remitirnos a Pantoja y Alcaide (2013) quienes en su investigación tuvieron objetivo, comprobar si los distintos auto conceptos y el rendimiento académico, tenían variaciones a partir del género en alumnos de primer curso de la Universidad de Jaén; encontrando que los hombres tienen mayores puntuaciones en todos los auto conceptos, destacando en autoevaluación y sensación de control. Por su parte, las mujeres en aspectos como el autoconcepto físico, autoevaluación personal y sensación de control, están por debajo de la media. Lo que permite entonces establecer una relación con los resultados de la investigación realizada con los estudiantes de medicina y Psicología de la Universidad de Manizales, donde se puede evidenciar un autoconcepto mayor que en el de las mujeres, sin considerarse como una diferencia estadísticamente significativa a diferencia del estudio anteriormente mencionado.

Cuando se habla de autoconcepto se tiene siempre como referente la percepción que tiene cada persona de sí misma frente al entorno que lo rodea; cabe anotar que el autoconcepto al igual que el estilo cognitivo pueden determinar el comportamiento y la forma de interactuar del individuo en su medio, siendo estos factores determinantes para la definición de la personalidad que determina el actuar y el pensar de cada persona.

En el caso preciso de este estudio se toma el autoconcepto físico como variable principal de comparación con el estilo cognitivo, pero para hablar de autoconcepto físico, es necesario comprender que el autoconcepto se entiende como “la imagen que uno tiene de sí mismo

y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos y valores” (Para González et al., 1997, p. 272).

Por su parte, “la naturaleza multidimensional del autoconcepto físico está totalmente aceptada, pero, cuántas identidades lo componen sigue siendo un tema de discusión. Las dimensiones de habilidad física y la apariencia física, resultan indiscutibles, pero suelen añadirseles otras más” (Cazalla y Molero, 2012. p.49), sin embargo, Bracken (citado en Cazalla y Molero, 2012) “distingue los ámbitos de competencia física, apariencia física, forma física y salud haciendo referencia a lo físico” (p.49).

Siendo estos, factores determinantes en la construcción del autoconcepto físico del individuo, y que además según la concepción en las que se encuentre cada aspecto para la persona se puede inferir el comportamiento y actuar en un determinado lugar o entorno.

Dentro del marco de las investigaciones sobre autoconcepto en estudiantes universitarios en la ciudad de Manizales que sirven como pautas de referencia para esta investigación se tiene en cuenta la investigación realizada por Pinilla et al., (2014) con el objetivo de caracterizar el autoconcepto en estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, aunque no hace parte de los programas de pregrado para este estudio, aporta desde el sentido de haberse realizado en una muestra de estudiantes universitarios, además se utilizó el mismo instrumento de evaluación para medir el autoconcepto de los estudiantes siendo en este caso, el test AF5; encontrando como resultado que para los estudiantes que se encontraban en los últimos semestres, contaban con un autoconcepto físico por encima de la media, teniendo en cuenta que el estudio que aquí se analiza fue realizado en estudiantes de últimos semestres de medicina y psicología de la Universidad de Manizales.

Continuando con otro estudio realizado por Montoya, et al., (2013), en la ciudad de Manizales, cuyo objetivo fue caracterizar las dimensiones del autoconcepto en una muestra de estudiantes de dos programas de Medicina de la ciudad de Manizales; identificando que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en los diferentes dominios del autoconcepto para un mismo semestre, similar a lo encontrado en este estudio.

Por último se evidencia como antecedente significativo para la variable autoconcepto el estudio realizado por Burgos y Apodaca (2012), en donde se pretendía determinar los niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios chilenos, para lo cual utilizaron una metodología de tipo descriptivo de corte transversal, no experimental en una muestra de 691 estudiantes universitarios del área psicosocial, salud, educación, ingeniería y cocina internacional. En este estudio también se usa la escala de autoconcepto AF5, por medio del cual se logra confirmar resultados de otros estudios, respecto al género. De esta manera, se evidencia similitud con hallazgos de esta investigación en donde los hombres presentan una media mayor en el caso del auto concepto físico en comparación con las mujeres.

En el momento de buscar una relación entre autoconcepto y estilos cognitivos no se evidencian estudios anteriores donde se haya establecido como un problema de estudio, siendo esta investigación un acercamiento a la correlación de ambas categorías, que se convierten en aspectos fundamentales para el comportamiento del individuo desde su infancia hasta la adultez, ya que son características que determinan el pensar y el actuar de la persona en los diferentes entornos en los que se desenvuelve. En el desarrollo de este estudio se puede determinar que no existe ningún tipo de relación entre la variable auto concepto, lo que permitiría inferir que el estilo cognitivo de los estudiantes de medicina y psicología de la Universidad de Manizales no se ve afectado o determinado por el auto concepto físico de cada estudiante, siendo ambas variables características independientes para la personalidad del individuo y sin verse afectadas la una a la otra directamente en el actuar y el pensar de los estudiantes, que en este caso se convierten en la población abordada para el estudio.

En la investigación realizada por Bitran, et al., (2004) quien tenía como objetivo determinar las diferencias entre características psicológicas y estilos cognitivos de estudiantes de ingeniería, medicina, psicología y arquitectura. Realizado con una muestra de 850 participantes matriculados en las carreras anteriormente mencionadas durante los periodos de 2000 y 2001 en la Pontificia Universidad Católica de Chile, usando como instrumento de medición para el estilo cognitivo y las características de personalidad el MBTI, forma G, versión en español (Tipos Psicológicos Myers Briggs).

De acuerdo a la prueba utilizada para la medición de las variables estudiadas se da la determinación del estilo cognitivo con la combinación de diferentes variables, como la fuente de motivación ya sea intrínseca o extrínseca; la percepción de información que puede ser *sensing* o intuición; el discernimiento entre los cuales se encuentra el *thinking* y el *feeling* y finalmente, la actitud ante la vida que puede ser *judging* o *perceiving* y “las combinaciones posibles para el estilo cognitivo son *sensing -thinking* (ST), *sensing- feeling* (SF), *intuition-thinking* (NT); y *intuition-feeling* (NF)” (Bitran et al, 2004. p.14). Es entonces donde se puede realizar una comparación entre los resultados obtenidos en este estudio y los resultados de la investigación aquí descrita, donde además se puede evidenciar el cambio histórico en cuanto a las categorías de estilo cognitivo que a lo largo del tiempo han pasado por varias denominaciones.

Para el estudio realizado en la Universidad Pontificia Católica de Chile, el estilo cognitivo predominante en los estudiantes de medicina fue el ST (*sensing-thinking*), el cual presenta características de pensamiento práctico y concreto; mientras que en los estudiantes de Psicología hubo dos estilos cognitivos predominantes, en los hombres el NF denominado entusiasta y perceptivo y para las mujeres NT designado lógico e ingenioso, por las definiciones o denominaciones establecidas para los estilos cognitivos en esta investigación se puede hacer una relación entre el estilo cognitivo ST predominante en los estudiantes de medicina con el estilo cognitivo dependiente de campo, de acuerdo a las referencias teóricas revisadas se establece que el dependiente de campo suele ser más pragmático en las actividades que realiza, mientras que los estilos cognitivos predominantes en los estudiantes de psicología se podrían relacionar en mayor medida con la independencia de campo, siendo las personas identificadas con este estilo más creativas, analíticas, guiadas por la lógica y su intuición.

Teniendo este referente internacional como recorrido histórico de los estilos cognitivos es importante tener en cuenta las investigaciones locales, como la realizada por Montoya, et al., (2013) en la cual se pretendía caracterizar los estilos cognitivos en la dimensión de dependencia-independencia de campo en estudiantes de último año en un contexto universitario, se evidencia que para el caso de todos los programas incluidos en el estudio en un porcentaje mayor al 50% para cada uno se evidencio un estilo cognitivo intermedio en todos los programas, obte-

niendo un resultado similar al estudio abordado en este artículo en los resultados de estilo cognitivo para los estudiantes de medicina y psicología ubicados en un estilo cognitivo intermedio en su mayoría.

Se hace entonces un abordaje de las variables estudiadas de manera diferenciada ya que no fue posible encontrar documentos antecedentes donde se tuviera en cuenta la relación o la afectación entre ambas, siendo este artículo una aproximación teórico investigativa a lo que puede ser la correlación entre el estilo cognitivo y el autoconcepto físico, teniendo en cuenta que para la investigación aquí realizada no se encontró correlación entre las dos variables después de realizar los respectivos procesos estadísticos.

Conclusiones

A partir del análisis de los resultados de la investigación se puede evidenciar que no se encuentra correlación significativa entre el estilo cognitivo y el auto concepto físico de los estudiantes de medicina y Psicología de la Universidad de Manizales, contrario a la hipótesis planteada inicialmente. Encontrando, en la variable estilo cognitivo que los hombres de ambos programas se ubican en intermedio, igual para las mujeres de medicina, mientras que las mujeres de psicología se encuentran en el independiente. Teniendo en cuenta que en un promedio los estudiantes de ambos programas se ubican en un estilo cognitivo intermedio. Mientras que en la variable de autoconcepto físico se evidencia una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de autoconcepto físico, siendo este mayor en los estudiantes de medicina, encontrando que, a diferencia de los hombres de ambos programas, las mujeres de medicina presentan un autoconcepto físico mayor en comparación con las mujeres de psicología.

Después de evidenciar los resultados encontrados no se evidenciaron antecedentes de estudios en los que se relacionaran las dos categorías del estudio aquí descrito, encontrando relación con otras categorías lo que hace evidente la pertinencia de esta investigación para la creación de nuevo conocimiento en el ámbito educativo tanto para docentes como estudiantes de pregrado y posgrado desde la comparación de dos variables determinantes en el comportamiento y la personalidad del individuo que se pueden convertir en descriptores del actuar y el pensar de la

persona en su ámbito laboral, profesional o educativo; lo que brindaría entonces estrategias para lograr la adaptación y el mejoramiento de los modelos pedagógicos en respuesta a los cambios en cuanto a estilos cognitivos y autoconcepto de las generaciones con el paso del tiempo. Cabe anotar que en cuanto a los antecedentes encontrados para cada variable abordada en esta investigación no se evidencian diferencias significativas con los resultados de estudios anteriores y los obtenidos en esta investigación, pues en la mayoría de los estudios los estudiantes universitarios se ubican en estilo cognitivo intermedio y para el caso del autoconcepto se evidencia mayor autoconcepto físico en el caso de los hombres al igual que los resultados obtenidos en la investigación aquí descrita.

Referencias

- Ardila, M., Cabra, H., Reyes, V y Rodríguez, R (2011). *Caracterización de los estilos cognitivos y de los estilos de aprendizaje para evaluar en y desde la diversidad en la Escuela Normal Superior de Saboya*. (Trabajo de grado especialización). Universidad Católica de Manizales, Colombia.
- Bitran, C., Zuñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P y Mena, B. (2004) Características psicológicas y estilos cognitivos de estudiantes de medicina y de otras carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista médica de Chile*, (132), 809-815. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872004000700004>
- Burgos, A., Apodaca, P. (2012) Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3 (2), 131-150.
- Cazalla, L y Molero, D (2012). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64.
- Curione, K., Míguez, M y Crisci, C. (2010). Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad. *Iberoamericana de Educación*, 3 (54), 1-9.
- Esnaola, I., Goñi, A y Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Psicodidáctica*, 13 (1), 69-96.
- Esteve, J., Musitu, G y Murillo, M. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. La influencia de la familia y de los iguales. *Escritos de psicología*, 7 (21), 82-90.
- García, F y Musitu G. (3Ed.) (2009). *AF5 Manual Autoconcepto Forma 5*. Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.
- González, J., Núñez, J., Glez, S y García, S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709204>

- González, N., Pareja, E y Tabares, M. (2006). *Estilo cognitivo dependiente-independiente de campo y las estrategias de enseñanza*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión Independencia de campo-Dependencia de campo, Influencias culturales e implicaciones para la educación*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Hederich, C y Camargo, A. (2001). Estilo Cognitivo y Logro Educativo en la Ciudad de Bogotá. *Desarrollo del Pensamiento* (pp. 227-255). Editorial Ramos
- Hederich, C., Camargo, A., Guzmán, L y Pacheco, J. (1995). *Regiones Cognitivas en Colombia*. Bogotá, Colombia
- Montoya, D., Dussán, C., Hernández, J. y De la Rosa, J. (2013). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado en medicina de la ciudad de Manizales (Colombia). *Archivos de Medicina. (Manizales)*, 15(1), 57-66.
- Montoya, D., Taborda, J y Dussán, C. (2013) "Caracterización de los estilos cognitivos en la dimensión de dependencia-independencia de campo en estudiantes de último año de formación de los programas de licenciatura de la universidad de caldas - período 2013". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9 (2), 135-160.
- Padilla, V., Rodríguez, M y López, E. (2007). Estilos Cognitivos y de aprendizaje. *Estilos cognitivos y de aprendizaje, en: La voz de los investigadores en Psicología Educativa*. (pp.1-28). Cultura de Veracruz.
- Pantoja, A y Alcaide, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(13), 124-140.
- Peralta, F y Sánchez, M. (). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 96-120.
- Pinilla, V., Montoya, D., Dussan, C y Hernández, J. (2014). Auto concepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Hacia la promoción de la salud*, 19(1), 114-127.
- Roa, A (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, (44), 241-257.
- Tinajero, C y Páramo, M. (2012). El estilo cognitivo dependencia independencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 57-78.
- Veliz, A y Apodaca, P (2012) Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Revista Salud & Sociedad*, 3 (2), 131-150.

Estilos cognitivos,
autoconcepto y autorregulación

Witkin, H y Goodenough, D. (1981). *Estilos Cognitivos, Naturaleza y orígenes*. Ediciones Pirámide S.A.

Zapata, P. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Actualidades pedagógicas*, (55), 45-58.
<https://doi.org/10.19052/ap.872>

Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Manizales

MARÍA CAMILA OSORIO BLANDÓN¹³
GLORÍA DEL CARMEN TOBÓN VÁSQUEZ¹⁴

Introducción

En los últimos años las investigaciones empíricas sobre la autorregulación del aprendizaje, han sido de interés creciente entre los investigadores de la educación, la cognición y la psicología escolar, de manera particular, en los contextos de educación superior, con el propósito de brindar a los estudiantes, el reconocimiento de sus propias habilidades de autodireccionamiento, los procesos cognitivos y afectivos que subyacen al aprendizaje y las estrategias de aprendizaje autorregulado, que utilizan los estudiantes para mejorar sus procesos académicos. De tal forma que con los hallazgos de estos estudios se propongan cambios en la escuela, en donde se comprenda la diferencia, abriendo camino a la construcción de un sistema educativo sin exclusiones (Ainscow,2001) y se trascienda la visión reduccionista y homogenizante de la escuela, basada en la idea de que cada estudiante tiene sus propias fortalezas cognitivas y aprende mediante procesos diversos y autodirigidos, transformando sus capacidades mentales en habilidades que mejoren sus desempeños académicos. En la autorregulación se consideran dos fuentes básicas: las experiencias autodirigidas y los mediadores sociales como la escuela, los docentes, entre otros. Por tanto, esta habilidad puede aprenderse y un estudiante de cualquier nivel de escolaridad puede dirigir su aprendizaje a través de las experiencias personales y las experiencias de enseñanza.

13 Psicóloga. Universidad de Manizales. Magíster en educación desde la diversidad. Docente Universidad de Caldas. Correo electrónico: mariacamila.osorio@ucaldas.edu.co

14 Psicóloga. Especialista en Docencia universitaria. Magister en Educación. Doctora en Pensamiento complejo. Universidad Multiversidad, Sonora, México. Docente Universidad de Manizales. gctobon@gmail.com

Desde los planteamientos de Bandura (1968) se puede decir que la autorregulación del aprendizaje se encuentra vinculada con la dimensión cognitiva y motivacional del aprendizaje; la primera de estas, corresponde al procesamiento de la información y la segunda, con la responsabilidad frente a la ejecución de determinada actividad. A partir de esto, Zimmerman (1968) involucra en la autorregulación del aprendizaje al pensamiento estratégico, la metacognición y la autoeficacia, para finalmente definir la autorregulación como

la capacidad que una persona adquiere para orientar su propia conducta, formularse metas concretas y planificar acciones para el logro de esas metas, monitorear el desempeño durante la ejecución, evaluarse a sí mismo de forma continua de acuerdo con las metas fijadas y valorar el producto del proceso de aprendizaje (Pintrich, 1995,p.45).

La autorregulación relaciona elementos cognitivos, motivacionales y conductuales, que permiten al estudiante articular acciones y metas para el logro en los aprendizajes, teniendo presente las variables contextuales (Zeidner, et al., 2000). Por lo cual el estudiante se implica con estrategias cognitivas y metacognitivas, la motivación intrínseca y la acción estratégica (Perry, 2002). La autorregulación del aprendizaje se define, como “un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (Rosario, 2004, p. 37).

Los diferentes teóricos e investigadores (Pérez et al., 2009; Pintrich, 2004; Rosário et al., 2007; Zimmerman, 2008), coinciden en sintetizar los procesos de autorregulación en planificación del aprendizaje, involucrando proceso de análisis de la tarea y el contexto en el que se va a realizar, planifica el uso de estrategias y organiza sus recursos. Luego se encuentra en la ejecución, la cual se lleva a cabo a partir de la autoobservación de sus procesos, con el objetivo de gestionar sus emociones, conductas, recursos y escenarios. Finalmente, se encuentra la evaluación de las estrategias utilizadas para el logro de los objetivos y la planificación de nuevas metas de aprendizaje. Estos procesos de autorregulación no ocurren en forma lineal, generalmente se manifiestan en forma dinámica y, muchas veces, simultánea en la medida que el estudiante entiende, domina la tarea y aplica las estrategias planificadas; actualizándolas me-

dianete la autoobservación configurando un bucle emergente de los procesos de aprendizaje (Pintrich, 2004; Rosário et al., 2007).

La metacognición, comprendida como el conocimiento autoreferenciado de los propios procesos cognitivos, facilita la selección y uso de las estrategias cognitivas, identifica errores y ayuda al control de elementos cognitivos, motivacionales y del contexto (Efklides, 2009; Núñez, et al., 2006b; Roces, et al, 2002), es por ello que las estrategias cognitivas son fundamentales para este proceso, dado que tienen la función de “ayudar a alcanzar el objetivo cognitivo perseguido” (Flavell, 1993. p.15), las cuales vinculadas con una estrategia metacognitiva contribuye en gran medida al proceso de autorregulación, puesto que esta se utiliza para “conseguir información sobre el progreso que se ha logrado con ella, alude a reacciones o reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso cognitivo” (Flavell, 1993, p.15).

Se puede identificar que las estrategias cognitivas y metacognitivas hacen parte del conocimiento metacognitivo direccionado a las estrategias (Flavell, 1985), lo que para Gardner (1993a), hace referencia a la diferencia de énfasis, agregando que “todo accionar cognitivo y metacognitivo por parte del sujeto está supeditado en última instancia a su motivación”(Gardner,1993a, p.9). Sin embargo, se ha identificado en diferentes investigaciones que, los estudiantes utilizan con mayor frecuencia estrategias cognitivas sobre las metacognitivas (Correa et al., 2004; Dapelo y Toledo, 2006; Muñoz, 2005). También se ha podido identificar “que los alumnos capaces de regular su propio aprendizaje frente a los múltiples distractores y dificultades en la clase, presentan mejores resultados y aprenden más rápido que los alumnos que no exhiben estas competencias autorregulatorias” (Pintrich y Zusho, 2002, p. 249).

En general las investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado se han orientado en dos direcciones: análisis de conjunto y análisis independientes de variables cognitivas, motivacionales, volitivas y socioculturales (Van den Hurk, 2006). Mediante estos estudios se han podido identificar factores que establecen diferencias entre los estudiantes que tienen logros académicos de aquellos que no los obtienen, también, estudios relacionados con el tiempo dedicado al estudio, la influencia de factores personales y contextuales, el uso de estrategias de aprendizaje

y los condicionantes cognitivo-motivacionales del aprendizaje (Núñez et al., 2006; Pintrich, 2004; Rosário et al., 2007).

Estos estudios revelan la necesidad de facilitar por parte de la escuela y los docentes, el trabajo autónomo de los estudiantes, en mayor proporción de tiempo independiente para la realización de las actividades y tareas escolares, lo que implica cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Valle et al., 2003). Así mismo, facilitar los procesos autorregulatorios de los estudiantes mediante su aplicación en los planes de estudio, los procesos de enseñanza (Núñez et al., 2006); también, puede “aumentar la eficacia para regular procesos de comprensión y aprendizaje, desde la cognición, motivación, comportamiento y contexto; en los tres momentos o fases de la autorregulación” (Rosário et al, 2007. p.36)

A partir de estos argumentos, es importante conocer los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la universidad de Manizales. De igual manera, identificar la utilización que estos le dan a las estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Metodología

El diseño utilizado en esta investigación es de tipo descriptivo/correlacional, en donde se intenta profundizar en los detalles de las personas, comunidades o grupos (Hernández et al., 2006), específicamente se intenta describir la autorregulación, incluyendo variables como edad, género y carrera.

Población y Muestra

La población la conforman los estudiantes matriculados en la Universidad de Manizales en los semestres de VII y VIII de la jornada diurna.

El tipo de muestreo se define como intencional, no probabilístico, contando con 342 estudiantes que de manera voluntaria participaron de la investigación; utilizando como criterios de inclusión el estar matriculado en la Universidad de Manizales durante el periodo académico 2015-2016, cursando los semestres VII y VIII, así como tener la edad entre 16 a 26 años.

Técnicas de recolección de los datos

Para la recolección de la información de las variables investigadas, se utiliza la evaluación psicométrica, para luego calificar las pruebas aplicadas con baremos actualizados y adecuados para la muestra de la investigación.

El análisis de la información se realiza mediante el paquete estadístico SPSS en donde se ingresó la información recolectada mediante los instrumentos utilizados en la investigación.

Instrumentos

Ficha Demográfica: Con esta se espera recolectar información acerca de los datos socio demográfico como la edad, lugar de procedencia, estrato socioeconómico, carrera, historia académica de los estudiantes participantes

MSLQ. (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, 2000): Mediante este instrumento, se pretenden medir componentes motivacionales y el uso de estrategias de aprendizaje, a través de 81 reactivos, distribuidos en tres sub escalas: escala de creencias motivacionales: auto eficacia, valor intrínseco, escala de evaluación de la ansiedad, y escala de estrategias de aprendizaje: uso de estrategias cognitivas y auto regulación.

Resultados

Descripción de la muestra

La prueba fue aplicada a un total de 342 participantes, de los cuales 65,5% (224) eran de sexo femenino y 34,5% (118) de sexo masculino, pertenecientes a cinco diferentes facultades. En la Tabla 1 se presenta la distribución de los participantes por sexo para cada una de las facultades. Así mismo, en la Tabla 2 se presenta el valor medio y la desviación estándar de la edad de los participantes para cada una de las facultades.

Tabla 1. Distribución del sexo por facultades

Facultad	Femenino		Masculino	
	N	%	N	%
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	44	62,0	27	38,0
Ciencias e Ingeniería	1	14,3	6	85,7
Ciencias Sociales y Humanas	83	75,5	27	24,5
Ciencias Jurídicas	40	64,5	22	35,5
Ciencias de la Salud	56	60,9	36	39,1

Tabla 2. Valor medio y desviación estándar de la edad por facultades

Facultad	N	Media	Desv. típ.
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	71	22,01	2,58
Ciencias e Ingeniería	7	21,71	2,29
Ciencias Sociales y Humanas	110	21,37	2,23
Ciencias Jurídicas	62	21,79	3,38
Ciencias de la Salud	92	21,96	2,06

Como se puede observar, respecto al sexo de los participantes, a excepción de la facultad de ingeniería, en todas las demás, la cantidad de participantes de sexo femenino es mayor a las de sexo masculino. En las facultades de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, Ciencias Jurídicas y Ciencias de la Salud, se da una relación aproximada de 3 mujeres por cada 5 participantes. En la facultad de Ciencias Sociales dicha relación es de 3 mujeres por cada 4 participantes. De su parte, en la facultad de Ciencias e Ingeniería sólo existe una participante de sexo femenino, siendo el resto de sexo masculino.

En cuanto a la edad, el valor promedio de todas las facultades oscila entre los 21 y los 22 años, con valores de dispersión bajos, lo cual muestra la homogeneidad de la muestra sobre esta variable.

Autorregulación por facultades

El MSLQ se encuentra dividido en dos categorías principales, Escalas de motivación y Escalas de estrategias de aprendizaje. A continuación, se presenta el análisis de los componentes de cada una de las categorías.

En la tabla 3,4 y 5 se presentan el valor medio y la desviación estándar del MSLQ en las escalas de motivación por facultad. Los resultados mostraron que en los tres componentes de valor los participantes de la facultad de Ciencias Contables fueron los que obtuvieron el mayor puntaje promedio. Contrariamente en la motivación intrínseca y extrínseca el menor puntaje promedio fue para la facultad de Ciencias Jurídicas, y en el valor de la tarea, la menor puntuación promedio fue para la facultad de Ciencias e Ingeniería.

Tabla 3. Valor medio y desviación estándar del MSLQ en las escalas de motivación por facultad en los componentes de valor

Facultad	Motivación intrínseca		Motivación extrínseca		Valor de la tarea	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	5,70	1,01	5,47	1,08	6,21	0,82
Ciencias e Ingeniería	5,11	1,53	5,25	1,58	5,67	1,36
Ciencias Sociales y Humanas	5,48	0,93	5,10	1,07	6,17	0,82
Ciencias Jurídicas	5,09	0,87	5,04	1,11	5,74	0,86
Ciencias de la Salud	5,41	0,99	5,10	1,08	6,20	0,88

Tabla 4. Valor medio y desviación estándar del MSLQ en las escalas de motivación por facultad en los componentes de expectativas

Facultad	Componentes de Expectativa			
	Control de creencias de aprendizaje		Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	4,69	0,92	5,77	0,84
Ciencias e Ingeniería	4,21	1,08	6,25	0,38
Ciencias Sociales y Humanas	4,64	0,94	5,79	0,75
Ciencias Jurídicas	4,55	0,96	5,77	0,88
Ciencias de la Salud	4,62	1,03	5,65	0,84

En cuanto a los componentes afectivos, el mayor puntaje promedio en el control de creencias de aprendizaje fue para la facultad de Ciencias Contables y el menor para la Facultad de Ciencias e Ingeniería; por su

Tabla 5. Valor medio y desviación estándar del MSLQ en las escalas de motivación por facultad en los componentes afectivos

Facultad	Test de ansiedad	
	Media	Desv. típ.
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	3,93	1,30
Ciencias e Ingeniería	3,49	1,66
Ciencias Sociales y Humanas	3,90	1,34
Ciencias Jurídicas	4,05	1,32
Ciencias de la Salud	4,06	1,35

parte en la autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño el mayor puntaje promedio lo obtuvo la facultad de Ciencias e Ingeniería y el menor puntaje promedio la facultad de ciencias de la Salud.

Por último, en el componente afectivo, en el test de ansiedad, el mayor puntaje promedio lo obtuvo la facultad de Ciencias de la salud, mientras el menor puntaje promedio lo obtuvo la facultad de Ciencias e Ingeniería. Cabe recordar que, en el test de ansiedad, una mayor puntuación representa un mayor grado de ansiedad.

En la tabla 6 y 7 se presentan el valor medio y la desviación estándar del MSLQ en las escalas de estrategias de aprendizaje. Los resultados mostraron que tanto en los componentes de estrategias cognitivas y meta cognitivas como en las estrategias de manejos de recursos, la facultad de Ciencias e Ingeniería obtuvo siempre la menor puntuación promedio. Contrariamente, en las estrategias cognitivas y meta cognitivas la facultad de Ciencias de la salud obtuvo los mejores puntajes promedio en los componentes de elaboración, organización y autorregulación meta cognitiva; la facultad de Ciencia Jurídicas en el componente de ensayos; y la facultad de Ciencias Sociales y Humanas en el componente de pensamiento crítico.

Por su parte, en las estrategias de manejo de recursos la facultad de Ciencias Jurídicas obtuvo los puntajes promedio más altos en los componentes de tiempo y ambiente de estudio y regulación del esfuerzo; la facultad de Ciencias Sociales y Humanas en el componente de aprendizaje entre pares; y la facultad de Ciencias Contables en el componente de búsqueda de ayuda.

Tabla 6. Valor medio y desviación estándar del MSLQ en las escalas de estrategias de aprendizaje (estrategias cognitivas y metas cognitivas) por facultades

Facultad	Ensayos		Elaboración		Organización		Pensamiento Crítico		Autorregulación Meta cognitiva	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	5,05	1,14	5,05	1,01	5,14	1,35	4,75	1,17	4,61	0,91
Ciencias e Ingeniería	4,43	1,37	4,60	0,71	3,64	2,03	4,51	1,16	4,51	0,92
Ciencias Sociales y Humanas	4,96	1,20	5,18	1,09	5,34	1,20	4,89	1,05	4,60	0,79
Ciencias Jurídicas	5,06	1,20	4,84	0,99	5,38	1,10	4,81	1,06	4,65	0,73
Ciencias de la Salud	5,05	1,20	5,39	0,94	5,65	1,20	4,80	0,93	4,76	0,71

Tabla 7. Valor medio y desviación estándar del MSLQ en las escalas de estrategias de aprendizaje (estrategias de manejo de recursos) por facultades

Facultad	Tiempo y ambiente de estudio		Regulación del esfuerzo		Aprendizaje entre pares		Búsqueda de ayuda	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	5,01	0,91	4,98	1,02	4,38	1,40	4,82	0,90
Ciencias e Ingeniería	4,91	0,91	4,75	1,39	3,67	1,60	4,46	0,93
Ciencias Sociales y Humanas	4,97	0,96	5,02	0,91	4,48	1,44	4,57	1,07
Ciencias Jurídicas	5,25	0,93	5,03	1,14	4,42	1,26	4,64	1,03
Ciencias de la Salud	5,17	0,94	5,02	1,02	4,38	1,38	4,56	1,15

Con el objetivo de determinar la presencia de diferencias entre las puntuaciones promedio de las facultades se efectuó una comparación de medias mediante la ANOVA de una vía de Kruskal-Wallis. Para llevar a

cabo la comparación de medias entre grupos y para verificar la normalidad, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, encontrando que no todos seguía una distribución normal ($p < 0,05$).

Los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre las facultades en dos componentes de las escalas de motivación y en dos componentes de las estrategias de aprendizaje, siendo ellos la motivación intrínseca (Valor $p=0,001$), valor de la tarea (Valor $p=0,000$), elaboración (Valor $p=0,002$) y organización (Valor $p=0,006$), respectivamente.

Dentro de la misma prueba se evaluó una comparación por parejas de facultades para determinar entre cuales de ellas se presentaban dichas diferencias. Se determinó que para el componente de motivación intrínseca existían diferencias estadísticamente significativas entre las facultades de Ciencias Jurídicas y Ciencias Sociales y Humanas (Valor $p=0,013$) y entre las facultades de Ciencias Jurídicas y Ciencias Contables (Valor $p=0,000$). Para el componente de valor de la tarea existían diferencias estadísticamente significativas entre las facultades de Ciencias Jurídicas y Ciencias Sociales y Humanas (Valor $p=0,005$), entre las facultades de Ciencias Jurídicas y Ciencias Contables (Valor $p=0,002$) y entre las facultades de Ciencias Jurídicas y Ciencias de la Salud (Valor $p=0,001$). Para el componente de elaboración existían diferencias estadísticamente significativas sólo entre las facultades de Ciencias Jurídicas y Ciencias de la Salud (Valor $p=0,004$). Por último, en el componente de organización existían diferencias estadísticamente significativas sólo entre las facultades de Ciencias e Ingeniería y Ciencias de la Salud.

Autorregulación, facultades y sexo

En la tabla 5 se presentan el valor medio y la desviación estándar del MSQL en las escalas de motivación por facultad y por sexo. Los resultados mostraron que las mujeres de la facultad de Ciencias Jurídicas obtuvieron el puntaje promedio más bajo en todos los componentes de valor de las escalas de motivación, mientras que las de la facultad de Ciencias e Ingeniería obtuvieron el mejor puntaje promedio en los mismos componentes.

Respecto a los componentes de expectativa, nuevamente las participantes de la facultad de Ciencias Jurídicas obtuvieron el puntaje promedio más bajo en ambos componentes. De su parte en el control de

creencias de aprendizaje el mejor puntaje promedio lo obtuvieron las participantes de la Facultad de Ciencias Sociales y humanas, mientras que en el componente de autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño el mejor puntaje promedio fue el de la facultad de Ciencias en Ingeniería. Por último, en el componente afectivo, la mayor puntuación promedio fue para la Facultad de Ciencias Jurídicas, mientras que el menor puntaje promedio fue para la Facultad de Ciencias e Ingeniería. Se recalca que, en el test de ansiedad, una mayor puntuación representa un mayor grado de ansiedad.

En el caso de los hombres, los participantes de la facultad de ciencias en Ingeniería obtuvieron el puntaje promedio más bajo en los tres componentes de valor de las escalas de aprendizaje. Contrariamente los participantes de la facultad de Ciencias Jurídicas obtuvieron el puntaje promedio más alto en los componentes de motivación extrínseca y valor de la tarea, mientras que el componente de motivación intrínseca el mayor puntaje promedio lo obtuvieron los participantes de la facultad de Ciencias Contables.

En los componentes de expectativa, en el control de creencias de aprendizaje el puntaje promedio más alto lo obtuvieron los participantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas, mientras que el puntaje promedio más bajo lo obtuvieron los participantes de la facultad de Ciencias e Ingeniería.; mientras que en la autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño el puntaje promedio más alto fue para los participantes de la facultad de Ciencias e Ingeniería y el puntaje promedio más bajo fue para los participantes de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Por último, en el componente afectivo, los participantes de la facultad de Ciencias e Ingeniería obtuvieron el puntaje promedio más bajo, mientras que los participantes de la facultad de Ciencias de la salud obtuvieron el puntaje más alto.

En la tabla 6 se presentan el valor medio y la desviación estándar del MSQ en las estrategias de aprendizaje por facultad y por sexo. Los resultados mostraron que las participantes de la facultad de Ciencias Jurídicas obtuvieron el puntaje promedio más bajo en todos los componentes de estrategias cognitivas y meta cognitivas. Contrariamente, las participantes de la Facultad de Ciencias e Ingeniería obtuvieron el mayor puntaje promedio en dichos componentes a excepción del com-

ponente de elaboración, donde el puntaje promedio más alto lo obtuvo la facultad de Ciencias de la Salud.

En cuanto a las estrategias de manejo de recursos las participantes de la Facultad de Ciencias e Ingeniería obtuvieron el mayor puntaje promedio en todos los componentes a excepción del aprendizaje entre pares, donde el mayor puntaje promedio lo obtuvo la facultad de Ciencias sociales. Contrariamente, el menor puntaje promedio en todos los componentes de las estrategias de manejo de recursos lo obtuvieron las participantes de la facultad de Ciencias de la Salud, a excepción del tiempo y ambiente de estudio, donde el menor puntaje promedio fue de las participantes de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

En el caso de los hombres, los participantes de la facultad de Ciencias e Ingeniería obtuvieron el menor puntaje promedio en todos los componentes de las estrategias cognitivas y meta cognitivas, y en todos los componentes de las estrategias de manejo de recursos, a excepción del componente de tiempo y ambiente de estudio, donde el menor puntaje promedio fue de los participantes de la facultad de Ciencias Contables. Contrariamente, los participantes de la facultad de Ciencias Jurídicas obtuvieron el mejor puntaje promedio en todos los componentes de las estrategias cognitivas y meta cognitivas.

En las estrategias de manejo de recursos, en el componente de tiempo y ambiente de estudio el mejor puntaje promedio fue de los participantes de la facultad de Ciencias Jurídicas, en los componentes de regulación del esfuerzo y aprendizaje entre pares, el mejor puntaje promedio fue de los participantes de la facultad de Ciencias de la Salud, y en el componente de búsqueda de ayuda el mejor puntaje promedio fue de los participantes de la Facultad de Ciencias Contables.

Como forma para determinar la existencia de diferencias entre las puntuaciones promedio de las facultades por sexos, se efectuó una comparación de medias mediante la ANOVA de una vía de Kruskal-Wallis. Los resultados mostraron que para las mujeres existían diferencias estadísticamente significativas para los tres componentes de valor de las escalas de motivación y para tres componentes de las estrategias cognitivas y meta cognitivas de las estrategias de aprendizaje, siendo ellos la motivación intrínseca (Valor $p=0,000$), la motivación extrínseca (Valor $p=0,006$), el valor de la tarea (Valor $p=0,000$), la elaboración (Valor

$p=0,001$), la organización (Valor $p=0,018$) y la autorregulación meta cognitiva (Valor $p=0,047$).

En el caso de los hombres sólo existieron diferencias estadísticamente significativas en cuatro componentes de las estrategias cognitivas y meta cognitivas de las estrategias de aprendizaje, siendo ellos los ensayos (Valor $p=0,010$), la elaboración (Valor $p=0,036$), la organización (Valor $p=0,009$) y la autorregulación meta cognitiva (Valor $p=0,019$).

Dentro de la misma prueba se evaluó una comparación por parejas de facultades para determinar entre cuales de ellas se presentaban dichas diferencias por sexo. Para las mujeres se determinó que para el componente de motivación intrínseca existían diferencias estadísticamente significativas entre la facultad de Ciencias Jurídicas con las facultades de Ciencias de la Salud (Valor $p=0,026$), Ciencias Sociales y Humanas (Valor $p=0,000$) y Ciencias Contables (Valor $p=0,000$).

Para el componente de motivación extrínseca existían diferencias estadísticamente significativas sólo entre las facultades de Ciencias Jurídicas y Ciencias Contables (Valor $p=0,010$). Para el componente de valor de la tarea existían diferencias estadísticamente significativas entre la facultad de Ciencias Jurídicas con las facultades de Ciencias de la Salud (Valor $p=0,000$), Ciencias Sociales y Humanas (Valor $p=0,000$) y Ciencias Contables (Valor $p=0,000$).

Para el componente de elaboración existían diferencias estadísticamente significativas entre la facultad de Ciencias Jurídicas con las facultades de Ciencias de la Salud (Valor $p=0,000$), Ciencias Sociales y Humanas (Valor $p=0,006$) y Ciencias Contables (Valor $p=0,034$). Para el componente de organización existían diferencias estadísticamente significativas entre las facultades de Ciencias Jurídicas y Ciencias de la Salud (Valor $p=0,038$) y la facultad de Ciencias Sociales y Humanas y Ciencias de la Salud (Valor $p=0,042$). Por último, en el componente de autorregulación cognitiva, aunque la prueba de Kruskal-Wallis muestra diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, en la comparación entre pares no existe ninguna diferencia significativa entre facultades.

Para los hombres se determinó que, para el componente de ensayos y el componente de elaboración, aunque la prueba de Kruskal-Wallis muestra diferencias significativas entre los grupos, en la comparación

entre pares no existe ninguna diferencia significativa entre facultades. Por su parte en el componente de organización existían diferencias estadísticamente significativas sólo entre las facultades de Ciencias e Ingeniería y Ciencias Jurídicas (Valor $p=0,029$). Por último, en el componente de autorregulación cognitiva existían diferencias estadísticamente significativas sólo entre las facultades de Ciencias Contables y Ciencias Jurídicas (Valor $p=0,018$).

Tabla 8. Valor medio y desviación estándar del MSLQ en las escalas de motivación, componentes de valor por facultad y sexo

Sexo	Facultad	Motivación intrínseca		Motivación extrínseca		Valor de la tarea	
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Femenino	Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	5,84	0,97	5,65	1,06	6,33	0,82
	Ciencias e Ingeniería	6,00	-	7,00	-	7,00	-
	Ciencias Sociales y Humanas	5,58	0,78	5,14	1,03	6,28	0,65
	Ciencias Jurídicas	4,89	0,89	4,88	1,19	5,52	0,94
	Ciencias de la Salud	5,46	0,89	5,11	1,16	6,32	0,67
Masculino	Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	5,47	1,06	5,17	1,06	6,02	0,79
	Ciencias e Ingeniería	4,96	1,62	4,96	1,51	5,44	1,34
	Ciencias Sociales y Humanas	5,20	1,27	4,99	1,20	5,81	1,14
	Ciencias Jurídicas	5,45	0,72	5,34	0,91	6,15	0,49
	Ciencias de la Salud	5,34	1,15	5,10	0,96	6,00	1,11

Tabla 9. Valor medio y desviación estándar del MSLQ en las escalas de motivación, componentes de expectativas por facultad y sexo

Sexo	Facultad	Motivación intrínseca		Motivación extrínseca	
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Femenino	Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	5,84	0,97	5,65	1,06
	Ciencias e Ingeniería	6,00	-	7,00	-
	Ciencias Sociales y Humanas	5,58	0,78	5,14	1,03
	Ciencias Jurídicas	4,89	0,89	4,88	1,19
	Ciencias de la Salud	5,46	0,89	5,11	1,16
Masculino	Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	5,47	1,06	5,17	1,06
	Ciencias e Ingeniería	4,96	1,62	4,96	1,51
	Ciencias Sociales y Humanas	5,20	1,27	4,99	1,20
	Ciencias Jurídicas	5,45	0,72	5,34	0,91
	Ciencias de la Salud	5,34	1,15	5,10	0,96

Tabla 10. Valor medio y desviación estándar del MSLQ en las escalas de motivación, componentes afectivos por facultad y sexo

Sexo	Facultad	Test de ansiedad	
		Media	Desv. típ.
Femenino	Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	3,95	1,28
	Ciencias e Ingeniería	3,20	-
	Ciencias Sociales y Humanas	3,94	1,38
	Ciencias Jurídicas	4,18	1,30
	Ciencias de la Salud	4,09	1,42
Masculino	Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	3,90	1,37
	Ciencias e Ingeniería	3,53	1,82
	Ciencias Sociales y Humanas	3,78	1,20
	Ciencias Jurídicas	3,82	1,35
	Ciencias de la Salud	4,02	1,25

Tabla 11. Valor medio y desviación estándar del MSLQ en las escalas de estrategias de aprendizaje (estrategias cognitivas y metacognitivas) por facultades y sexo

Sexo	Facultad	Ensayos		Elaboración		Organización		Pensamiento Crítico		Autorregulación Meta cognitiva	
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Femenino	Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	5,42	1,11	5,27	0,96	5,60	1,16	4,75	1,32	4,81	0,96
	Ciencias e Ingeniería	6,00	-	5,50	-	6,50	-	5,40	-	6,08	-
	Ciencias Sociales y Humanas	5,07	1,10	5,32	0,96	5,55	1,08	4,83	1,01	4,63	0,74
	Ciencias Jurídicas	4,86	1,29	4,63	1,08	5,41	1,17	4,64	1,19	4,53	0,80
	Ciencias de la Salud	5,12	1,27	5,52	0,86	6,07	0,88	4,77	0,93	4,84	0,67
Masculino	Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	4,44	0,92	4,69	0,99	4,38	1,29	4,76	0,90	4,29	0,72
	Ciencias e Ingeniería	4,17	1,30	4,44	0,64	3,17	1,74	4,37	1,20	4,25	0,67
	Ciencias Sociales y Humanas	4,60	1,41	4,75	1,35	4,68	1,34	5,05	1,19	4,49	0,92
	Ciencias Jurídicas	5,42	0,93	5,23	0,63	5,31	0,99	5,12	0,72	4,88	0,51
	Ciencias de la Salud	4,95	1,09	5,20	1,04	5,01	1,34	4,84	0,94	4,63	0,75

Tabla 12. Valor medio y desviación estándar del MSLQ en las escalas de estrategias de aprendizaje (estrategias de manejo de recursos) por facultades y sexo

Sexo	Facultad	Tiempo y ambiente de estudio		Regulación del esfuerzo		Aprendizaje entre pares		Búsqueda de ayuda	
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Femenino	Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	5,24	0,91	5,16	0,95	4,43	1,60	4,84	1,01
	Ciencias e Ingeniería	6,13	-	6,00	-	4,33	-	5,00	-
	Ciencias Sociales y Humanas	5,06	0,92	5,12	0,87	4,52	1,45	4,59	1,09
	Ciencias Jurídicas	5,28	0,91	5,11	1,19	4,27	1,24	4,65	1,08
	Ciencias de la Salud	5,29	0,84	5,03	1,01	4,13	1,33	4,58	1,11
Masculino	Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	4,64	0,79	4,67	1,08	4,31	1,01	4,79	0,71
	Ciencias e Ingeniería	4,71	0,80	4,54	1,40	3,56	1,72	4,38	0,98
	Ciencias Sociales y Humanas	4,69	1,06	4,72	0,98	4,37	1,44	4,49	1,03
	Ciencias Jurídicas	5,19	1,00	4,89	1,07	4,70	1,28	4,63	0,94
	Ciencias de la Salud	4,98	1,06	5,01	1,04	4,77	1,39	4,53	1,22

Discusión

Al analizar los resultados se pudieron conocer las estrategias de aprendizaje y de motivación en los estudiantes participantes de la Universidad de Manizales. Además de las comparaciones entre las facultades, el sexo y la edad; lo que permite determinar diferencias significativas para las mujeres en el componente de motivación intrínseca entre la facultad de Ciencias Jurídicas con las facultades de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanas y Ciencias Contables; mientras que para el componente de motivación extrínseca existían diferencias significativas sólo entre las facultades de Ciencias Jurídicas y Ciencias Contables. Para los hombres se determinó que, en el componente de organización existían diferencias estadísticamente significativas sólo entre las facultades de Ciencias e Ingeniería y Ciencias Jurídicas; en el componente de autorregulación cognitiva existían diferencias estadísticamente significativas sólo entre las facultades de Ciencias Contables y Ciencias Jurídicas.

El manejo de la ansiedad hace parte de las mayores dificultades de los estudiantes, la cual se refiere a la excesiva preocupación por el desempeño; en la investigación realizada por Gravini et al., (2016) encontraron “que los estudiantes presentaban un nivel medio, lo que puede afectar en su rendimiento y correlacionar negativamente con el uso de estrategias de aprendizaje” (Pintrich y García, 1993, p.42). Particularmente resaltan que los estudiantes del programa de medicina presentan un puntaje mayor en esta escala, resultado similar a lo que se encontró en esta investigación.

Por otro lado, investigadores como Musso et al., (2012) afirman que el mejor manejo de la ansiedad es dado por los hombres; similar a lo que encontraron Gravini et al., (2016) quienes constataron las diferencias entre la ansiedad y el sexo, los hombres presentan mayores, por lo cual se puede decir, que estos tienen mejor manejo ansiedad y una mayor capacidad para concentrarse. Así mismo, Cano (2000) identificó que, en las carreras de Ciencias Sociales, las mujeres tienen menor control de la ansiedad. Igualmente, Romero, et al., (2018) encontraron que la ansiedad estuvo mejor controlada por los hombres. Todos estos hallazgos, son contrarios a lo que se encontró en esta investigación, en donde las mujeres presentaron un puntaje de media mayor que los hombres.

Adicionalmente, a partir de la revisión de la literatura con relación a la autorregulación, se encuentra que son pocos los estudios centran sus esfuerzos en la comparación de autorregulación en diferentes programas o facultades de una Universidad. Por lo tanto, el presente estudio da a conocer hallazgos importantes que se dan en los estudiantes de estos programas, lo cual da luces en el camino de formación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas instituciones.

A nivel general, los resultados obtenidos, muestran que los estudiantes de la universidad de Manizales, presentan variedad de características en su perfil de autorregulación, es decir, los estudiantes de Ciencias de Salud, presentan puntajes alto en determinadas dimensiones y puntajes bajos en otro, lo que indica que no se mantiene una puntuación igual para todos los componentes de la autorregulación, encontrando fortalezas y debilidades en cada programa o facultad. Contrario a lo que encontraron Gravini-Donado, et al., (2016) quienes concluyen que los estudiantes de medicina obtuvieron un nivel más alto de autorregulación, seguido por los estudiantes de Administración de empresas. En este estudio, si pudieron determinar en qué nivel se encontraba cada programa, lo que no es posible en la presente investigación, pues como se dijo anteriormente, se presentaron puntajes promedios diferentes para cada componente de la autorregulación. Sin embargo, se encuentra como punto en común entre los dos estudios, que los estudiantes obtuvieron puntuaciones por encima de la media, lo que en general indica un buen nivel de autorregulación, siendo muestra de un proceso activo y constructivo, es decir, se establecen metas para su aprendizaje, lo que para Pintich y García (1993) representa la presencia de procesos como la supervisión, la regulación, el control cognitivo, la motivación y los comportamiento dirigidos y limitados por metas.

Con relación a las estrategias de motivación Gravini et al., (2016) encontraron que todos los participantes obtuvieron puntajes altos en motivación intrínseca y extrínseca. Similar a lo que se encontró en esta investigación, en donde los valores de la motivación intrínseca y extrínseca son estadísticamente similares. Refiriéndose la motivación intrínseca a las actividades que se realizan por el interés de la propia actividad, y es en esta en donde se considera la acción como un fin y no como una forma de llegar a alcanzar otras metas. Por su parte, la motivación extrínseca, es la que impulsa a la reacción de una acción para el cumplimiento de determinadas metas, aunque no estén directamente relacio-

nadas con la actividad. Los resultados obtenidos en estos dos estudios, difieren con lo encontrado por Rinaudo et al., (2003) en una investigación con estudiantes universitarios argentinos, quienes presentaron mayor motivación intrínseca que extrínseca.

Por otro lado, en las estrategias de aprendizaje, Gutiérrez-Braojos et al., (2011) encontraron que los estudiantes de Ciencias de la Salud presentaron puntuaciones más altas en metas de logro y estrategias de autorregulación, junto a los estudiantes de Ingeniería. Resultados similares encontraron los investigadores Gravini-Donado, et al., (2016) encontraron que los estudiantes de medicina obtuvieron el puntaje más alto, lo que para los investigadores indica que estos estudiantes utilizan de forma recurrente estrategias de aprendizaje (Pintich y García, 1993). Para esta investigación, los estudiantes de Ciencias de la Salud, obtuvieron los mejores puntajes promedio en los componentes de elaboración, organización y autorregulación meta cognitiva, dado que como se dijo anteriormente, se presentaron puntajes muy variados en todos los componentes de las estrategias de motivación y de aprendizaje.

En cuanto al manejo de recursos, Gravini-Donado, et al., (2016) declaran un nivel medio para los participantes, lo que genera mayores dificultades, dado que ninguno alcanzó un nivel alto. De igual manera, los investigadores resaltan que los estudiantes de medicina obtuvieron la menor puntuación en esta dimensión, lo que presupone el mejoramiento en optimizar su manejo del tiempo y el ambiente de estudio, para obtener mejores resultados académicos. Por el contrario, en la presente investigación, la facultad de Ciencias de la Salud no obtuvo ni puntajes altos ni bajos, se mantuvo en las puntuaciones medias, específicamente la facultad de Ciencias Jurídicas obtuvo los puntajes promedio más altos en los componentes de tiempo y ambiente de estudio y regulación del esfuerzo; la facultad de Ciencias Sociales y Humanas en el componente de aprendizaje entre pares; y la facultad de Ciencias Contables en el componente de búsqueda de ayuda.

Es por todo lo que se ha expuesto hasta el momento, como se puede decir que esta investigación permite concluir que hablar de autorregulación del aprendizaje ha sido interés para varios estudiosos del tema, quienes se han interesado en hacer revisiones teóricas, caracterizar a diferentes estudiantes, relacionar otras variables como el género, la edad, el programa de formación. Sin embargo, esta investigación se presenta

un tanto novedosa, dado que se centró en comparar facultades de la misma universidad, lo que pone a la luz los diferentes perfiles y currículos que internamente tiene la Universidad de Manizales, formando en los estudiantes diferentes formas de autorregulación, con puntuaciones tan variadas en los diferentes componentes de este objeto de investigación.

De igual manera, esta investigación invita a seguir investigando en esas estrategias de motivación y de aprendizaje que utilizan los estudiantes, como una forma de reconocer la diversidad en las aulas, junto a la mirada integral de los estudiantes, pasando de una mirada individualizada a una mirada integradora, en donde se reconozca a los estudiantes como sujetos que hacen parte de diferentes contextos y escenarios, los que se involucran en sus afectos, cogniciones y acciones.

Referencias

- Alcaide Risoto, M. (2009) Auto concepto y rendimiento académico en alumnos de 1º de bachillerato según el género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44.
- Alcantara, J.A. (1993) *Como educar la autoestima: métodos, estrategias, actividades, directrices adecuadas: programación de planes de actuación*. CEAC.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 2(3) 84-90.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bustos, V., Oliver, A., & Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690–697.
<https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>
- Cairns y Cammock (2005). *Test de emparejamiento de figuras conocidas 20*. TEA Ediciones.
- Candel, N., Olmedilla, A., & Blas, A. (2008). Relaciones Entre La Práctica De Actividad Física Y El Autoconcepto, La Ansiedad Y La Depresión En Chicas Adolescentes. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 8(1), 61–78.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.193931>
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Cañas, G., Cañas, H. & González, N. (2012). Caracterización de estilos cognitivos para formar en y desde la diversidad. *Plumilla educativa* 15 (2) 223-237.

- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10(1976), 43–64.
- Correa, M., Castro, F. y Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad del Bío-Bío. *Theoria* 13, 103-110
- Costa, S., & Tabernero, 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. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245124456006>
- Curione, K., Míguez, M., Crisci, C y Maiche, A (2000) Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación - De los lectores* 54 (3) 2-9
- Dapelo, B. y Toledo, M. (2006). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y motivación: variables claves en la orientación de estudiantes universitarios. *Revista de Orientación Educativa* 20, 53-70.
- De Zubiría P. y Paez. (2007). *Estilos cognitivos en la dimensión dependencia independencia de campo: un análisis desde los estilos educativos familiares*. [Tesis de maestría. Universidad de Manizales]
- Doménech, E; Rey, F. & Dela fuente (2010) Desarrollo evolutivo normal. En: Soutullo, C. & Mardomingo, J. *Manual de psiquiatría del niño y del adolescente*. Madrid: Editorial medica panamericana.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (1989). *Learning style inventory*. Price Systems.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21, 76-82.
- Endisci. (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad*. Senadis.
- Esnaola, I. (2007). Alimentación, autoconcepto e imagen corporal. *Revista de Psicología Social*, 22(2), 149–163. <https://doi.org/10.1174/021347407780705410>
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1–8. <https://doi.org/10.6018/31631>
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, M. (2008). El auto concepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69–96. Retrieved from issn: 1136-1034%5Cn <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>
- Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109–117.
- Ferrante, C., Ferreira, M.A. (2008). Cuerpo y habitus: el marco estructural de la experiencia de la discapacidad. *Revista Argentina de Sociología*. 14 (1): 30-46.
- Flavell, J. H. (1993) *El desarrollo cognitivo*. Visor

- Flavell, J., Green, F., Flavell, E. (1995) The Development of Children 's Knowledge About Attentional Focus. *Developmental Psychology*, 31, (4), 706-712
- Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132 (3), 75-91.
- Fuentes, M., García, J., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajusto psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Fuentes, M.C.; García, J.F.; Gracia, E. y Lila, M. (2011) Auto concepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios , una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educacion*, 31(1), 43-63.
- García Bacete, F.J., y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 0(1), 1-16.
- García Correa, A. (1990). *Rendimiento académico no universitario en la Región de Murcia*. ICE/MEC.
- García, F.J., y Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 73-87.
- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(1965), 551-556.
- Garner, R. (1994). Metacognition and Executive Control in Ruddell, R.; Rapp Ruddell, M.; Singer, H. (Eds.) *Theoretical Models and processes of Reading* (pp.203-215) International Reading Association.
- González Fernández, D. (1975). Procesos escolares inexplicables. *Aula Abierta*, 4 (2), 11, 12.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P.,... Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- Gonzalez-Pianda, J. A., Nuñez, J. C., Alvarez, L., Rocés, C., Gonzalez-Pumariega, S., Gonzalez, P., ... Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- González-Pianda, J., Núñez, J. C., González-Pumariega, Soledad Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., ... Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4). Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/727/72712406/>
- González-Pianda, J., Núñez, J., Glez-Pumariega, S., & Garcia, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

- Goñi Palacios, E., Fernández Zabala, A., & Infante Borinaga, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39–50.
- Goñi, E., & Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199–209.
- Goñi, E., Esnaola, I., Rodríguez, A., & Ortiz de Barrón, I. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52–58. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.105>
- Gravini-Donado, M., Ortiz-Padilla, M. & Campo-Terner, L. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 326-342. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1382>
- Guiseppe, Flores (1.990) *Diccionario de ciencias de la educación. Voz: rendimiento escolar*. Ediciones Paulinas.
- Hederich, C (2013) Estilística educativa. *Rev. Colombiana de Educación* 64, (4) 23-35
- Hederich, C y Camargo, A (2004). *Logro Educativo y Estilo Cognitivo en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C. (2013). Estilística educativa. *Revista colombiana de educación*, 64 (4), 21 – 56.
- Hederich, C. y Camargo, Á. (2001). *Estilos Cognitivos en el contexto escolar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, S. & Fernández, C. & Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill
- Hincapie, L., Montoya, D., & Dussán, C. (2016). Caracterización del autoconcepto en niños y niñas en situación de desplazamiento en Mocoa, Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 118–132.
- Jorquera Gutiérrez, R. (2012). Autoconcepto e identificación social urbana en la ciudad de Copiapó, Chile. *Summa Psicol. UST*, 9(1), 33–46. Retrieved from <http://www.summapsicologica.cl/index.php/summa/article/download/73/pdf>
- Labarrere, S. (1994), *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Ángeles.
- Londoño, C., & Alejo, I. (2017). *Instrumentos usados en Colombia para evaluar la dimensión psicológica del proceso salud enfermedad*.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, E., & González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871–878.
- Montes I (2008) Monitores en la Universidad EAFIT: contexto y percepciones de los estudiantes. *Revista Universidad AFIT*, 44 (150) 21-31

- Montoya, D., Dussán, C., Hernandez, J., & De la rosa, A. (2015). autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado en medicina de la ciudad de manizales (colombia), 2013. *Archivos de Medicina*, 15(1), 57–66.
- Montoya, D., Sepúlveda, V., & Dussán, C. (2014). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de un programa de pregrado en psicología de la ciudad de Manizales. *Tesis Psicológica*, 2, 202–221. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139039784014>
- Montoya, D., Sepúlveda, V., & Dussán, C. (2018). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de un programa de pregrado en psicología de la ciudad de Manizales. Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado. *Psicogente*, 21(32), 162–182. <https://doi.org/http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2829>
- Moreno, J. A., Moreno, R., & Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261–267.
- Moriña, A. (2004) *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Aljibe.
- Muñoz, M. T. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. *Revista Psicología científica* 3 (1) 23-35.
- Musso, M. F., Costa, E. G. y Duarte, C. (2012). Procesos cognitivos, estrategias de aprendizaje y competencias: un estudio descriptivo en estudiantes universitarios. *Revista Científica de UCES*, 16(2), 127-144.
- Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., Gonzales-pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L., & Gonzales, M. (1998). Estrategias De Aprendizaje, Autoconcepto Y Rendimiento Académico. *Psicothema*, 10(1), 97–109. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/727/72710109/>
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo* 27, 139-146.
- Ocampo, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2), 227 – 239.
- Ocampo, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2), 227 – 239.
- Orozco, A y Ramirez, M. (2012) *Estilos cognitivos y Diversidad. Prácticas identitarias en afrodescendientes* [Tesis de maestría Universidad de Manizales: Manizales].
- Pantoja, A., & Alcaide, M. (2013). La variable genero y su relacion con el autoconcepto y el rendimiento academico de alumnado universitario. *Revista Científica Electronica de Educacion y Comunicacion En La Sociedad Del Conocimiento*, 1(2001), 124–140.

- Parra, C., Estrada, P., Gil, A., Uñates, E., Restrepo, G., Castañeda, E., ... Mnedoza, R. (2015). evaluación del autoconcepto en los estudiantes de pregrado de primer semestre presencial de la facultad de ingeniería cohorte 2015-1 a través de la prueba af5. *quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*, 0(0).
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., & Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas Psychologica*, 5(1), 21–36. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n1/v5n1a03.pdf>
- Peralta, F. J., & Sánchez, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electronica de Investigación Psicoeducativa*, 1(1), 95–120.
- Pérez, J. I., & Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 153–169. Retrieved from <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/48>
- Pérez, M. V., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J. & Núñez, J. (2009). *Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Atenea, en prensa.
- Perry, N.E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- Pinilla, V., Montoya, D., & Dussán, C. (2013). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de los programas de ciencias sociales e historia de la ciudad de manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5, 106–123.
- Pinilla, V., Montoya, D., & Dussán, C. (2014). caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarias del programa de desarrollo familiar de manizales, colombia. *Psicogente*, 18(33), 141–156. <https://doi.org/http://doi.org/10.17081/psico.18.33.62>
- Pinilla, V., Montoya, D., Dussan, C., & Hernandez, J. (2014). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de manizales. *Hacia La Promocion de La Salud*, 19(1), 114–127.
- Pintrich, 2004; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle, (2007) Pintrich, P. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. En P. R. (Ed.). *New Directions for Teaching and Learning*. Jossey-Bass.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review* 16, 385-407
- Pintrich, P. R. & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.

- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. [Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Plata, J. (1969). *La comprobación objetiva del rendimiento escolar*. Magisterio Español.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernandez, A., & Antonio-Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23, 89–94.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2017.01.001>
- Reigal-garrido, R., & Videra-garcía, A. (2011). Frecuencia de práctica física y autoconcepto físico multidimensional en la adolescencia. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(105), 28–34.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2011/3\).105.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/3).105.03)
- Reigal-garrido, R., Becerra-fernández, Carlos Hernández-mendo, A., & Martín-tamayo, I. (2014). Relación del autoconcepto con la condición física y la composición corporal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1079–1085. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.157201>
- Reigal-garrido, R., Videra-garcía, A., Parra, J., & Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva , autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *RETOS Nuevas Tendencias En Educacion Fisica, Deporte y Recreacion*, 0(22), 19–23.
- Revuelta, L., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016). Relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva adolescente /, 16, 561–581.
- Reyes, Y. N. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Universidad nacional mayor de san marcos. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Roces, C., González-Pienda, J. & Álvarez, L. (2002). *Procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas*. En J. González-Pienda, R. González Cabanach, J. Núñez & V. Antonio (Edits.), *Manual de Psicología de la Educación* (95-115)
- Rodríguez-Fernandez, A. (2009). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 155–158. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512723011%0A>
- Romero, M. M., Alonso, Á. S. M. y Peirats, J. P. (2018). Diferencias de sexo en estrategias de aprendizaje de estudiantes online. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(2), 114-126.

- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P. & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema* 19, 422-42
- Salum-Fares, A., Marín, R., & Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXI(1), 207–229.
- Sánchez, D. N. (1983). Efectos psicológicos producidos por la carencia de figura paterna en adolescentes. (*Tesis inédita de Licenciatura*) U.N.A.M.. México.
- Shavelson, Hubner y Stanton (1976). *Physical activity and Health 34th, Symposium volumen of the society for the study of Human Biology*. Edited by N.G. Norgan.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Taberbero, C., Serrano, A., & Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa*, 23(0), 9–17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.001>
- Thonrberry- Noriega, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica, y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una Universidad de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 11, 177 – 193.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003). Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580
- Van den Hurk, M. (2006). The relation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum. *Active Learning In Higher Education* 50, 447-471.
- Vera, V., & Zebadúa, I. (2002). Contrato pedagógico y autoestima. Retrieved from <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/12/CONTRATOPEDAGOGICOYAUTOESTIMA-IZebedua-15oct02.pdf>
- Videra-garcía, A., & Reigal-garrido, R. (2013). Autoconcepto físico , percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes Introducción. *Anales de Psicología*, 29(1), 141–147.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.132401>
- Witkin, H. (1976). *Cognitives style in academic erformance an in teacher student relations*. En messick, S. Individuality and learning. Jossey – Bass, San Francisco.
- Zabalza Beraza, M.A. (1994). El rendimiento educativo en el nuevo modelo escolar

- Zeidner, M., Boekaerts, M. y Pintrich, P.R. (2000). Selfregulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 749-768) San Diego: Academic Press
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical Background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal* 45, 16- 183.

Sección cuatro

Resultados de trabajos de revisión

Aspectos conceptuales de los constructos: estilos cognitivos y estilos de aprendizaje

CRISTIAN MARTÍN PINEDA OCAMPO¹⁵
DIANA MARCELA MONTOYA LONDOÑO¹⁶

En general puede indicarse que el concepto de estilo intelectual se usa de manera general para designar diferentes tipologías de estilo entre las que se encuentran: el estilo cognitivo, el estilo de aprendizaje, el estilo perceptivo, y el estilo de pensamiento, etc. En este sentido, puede indicarse que, el estilo intelectual se refiere a la forma preferida que la persona tiene de procesar información y ocuparse de las tareas (Zhang y Sternberg, 2005).

Aunque existen diferentes tipologías del estilo intelectual, los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje, han sido los más estudiados en el contexto educativo, en cuanto el estilo cognitivo hace referencia a la preferencia que pueda tener el estudiante acerca de cómo procesar la información, preferencia que tiene una gran implicación al momento de asumir los procesos de aprendizaje y las diferentes tareas escolares. Por ejemplo, las modernas teorías del aprendizaje autorregulado que se centran en el desarrollo de la capacidad de agencia de la persona, y de su capacidad para conocerse, motivarse, regularse, y adaptar las condiciones de su contexto y ambiente para acceder a un aprendizaje exitoso, probablemente parecen privilegiar un estilo cognitivo más independiente, mientras que el requerimiento del trabajo social y más gregario propio de las propuestas de trabajo colaborativo parecen privilegiar un estilo

15 Psicólogo egresado Universidad de Manizales.

16 Psicóloga. Magíster en Educación. Magíster en Neuropsicología. Docente Programa de Psicología, Universidad de Manizales. Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Correos electrónicos: dmontoya@umanizales.edu.co
diana.montoya@ucaldas.edu.co

cognitivo dependiente, mientras que, el abordaje actual de los estilos de aprendizaje, parece tomar fuerza en el momento, desde la posibilidad de que estos puedan ser modificados desde la instrucción metacognitiva o desde propuestas de intervención en aprendizaje autorregulado que le permitan al estudiante conocer las estrategias de aprendizaje que han resultado más efectivas para favorecer aprendizajes en profundidad (Dunlosky, 2013).

En general, los diferentes autores coinciden en afirmar que las personas tienen una forma única de procesar la información, sin embargo, es una característica que se puede modificar teniendo en cuenta la interacción con el ambiente, algo diferente sucede con los estilos de aprendizaje, los cuales responden a las preferencias que tienen los individuos para adquirir nuevos conocimientos en un ambiente de aprendizaje. Desde este contexto, el presente capítulo revisa los constructos de estilo cognitivo y estilo de aprendizaje, realizando una distinción entre los mismos, debido a que estas dos categorías teóricas tienen una íntima relación, pero no son lo mismo.

Existen diferentes definiciones relacionadas con el constructo estilo cognitivo, frente a este, autores como Hederich y Camargo (2000) señalan que es un rango personal propio del perfil cognitivo que tiene implicaciones importantes para el aprendizaje. Este constructo hace alusión a “una modalidad del funcionamiento cognitivo que no se refiere al contenido propiamente dicho, sino a la preferencia que tiene la persona a procesar la información mientras aprende” (Hederich y Camargo, 2000. p. 13). De ahí que Hederich (2013) señale que no hay predominio de un estilo cognitivo sobre otro, debido a que las tareas y desempeños en la vida real demandan un tipo de estilo intermedio, en el que los individuos puedan ser eficientes, relacionando el estilo cognitivo o de aprendizaje requerido, de acuerdo con la exigencia de la tarea.

En este sentido, los estilos cognitivos hacen alusión a las predisposiciones consistentes y características que reflejan las formas individuales que posee cada sujeto para percibir, recordar, organizar, procesar, pensar, resolver problemas o en general a la forma como una persona procesa la información. De esta manera se ha considerado que los estilos cognitivos, son rasgos estables que pueden ser intelectuales, y afectivos, que le permiten a la persona percibir, procesar la información y actuar de una manera única mientras aprende. (Ster-

nberg y Grigorenko,1997; Ramos, 2006; Hederich y Camargo, 1999; Sanz, 2002; Hederich, 2013).

Los estilos cognitivos son las características de una modalidad de procesamiento que se elige según las exigencias del entorno, como constructo hace alusión a la manera en que cada individuo aprende, representa la forma en que resuelve, aborda y recuerda, siendo todas estas características individuales, dependientes del tipo de estilo cognitivo que posea la persona, entendidos así como la forma de habitual de procesar la información, para lo cual es necesario utilizar los recursos cognitivos, como la memoria y la percepción; es la forma en que cada persona aborda sus tareas perceptuales y cognitivas. Los estilos cognitivos son preferencias, por una u otra forma de actuar (Hederich y Camargo, 2013; Hederich y Camargo, 2015; Padilla; Rodríguez y López, 2007). A manera de síntesis puede indicarse que el estilo cognitivo se entiende como la forma en que cada persona procesa la información.

Existen diferentes tipologías de estilos cognitivos, conocidos como dimensiones, y cada uno de estos estilos cognitivos estudiados, posee características bipolares, existen diversidad de estilos cognitivos, sin embargo, es preciso señalar que el estilo cognitivo más estudiado e investigado, es el denominado estilo DIC- ‘Independiente de campo vs Dependencia de campo’, que se refiere los estilos cognitivos que pueden tener las personas; como lo mencionan González, Pareja y Tabares (2006) esta es una de las tipologías más investigadas en relación al constructo estilo cognitivo.

Se destacan como avances importantes en el estudio del estilo cognitivo DIC- ‘Independencia vs dependencia de campo’, algunos de los siguientes enunciados que permiten tener claridad sobre la expresión cognitiva de los sujetos con algún tipo de predominancia de las dimensiones anteriormente planteadas:

Hederich y Camargo (2000) señalan frente a la expresión cognitiva de las personas independientes de medio que, este estilo cognitivo se caracteriza por la tendencia de algunos sujetos a fragmentar la información útil para realizar una tarea; en contraste, con la tendencia de las personas dependientes al medio, quienes se aproximan a la información de forma holística, sin sacarla del contexto en el que está disponible. En síntesis, los independientes de campo abstraen y descontextualizan, mientras que los dependientes de medio concretan y contextualizan.

Esta expresión cognitiva del estilo, hace que las personas con una predominancia del estilo cognitivo independiente de medio sean individuos que en respuestas sociales son más autónomos y autosuficientes; muestran una fuerte tendencia por recoger, procesar, realizar búsquedas y utilizar información necesaria para la resolución de los conflictos. En contraste, la predominancia del estilo cognitivo independiente, son personas sociables y manejan sus relaciones interpersonales a partir de empatía personal (Hederich y Camargo 2000; Vélez, 2013)

Como lo consideran López, et al., (2011) la tendencia hacia la independencia o dependencia al medio, es consecuencia de la articulación entre factores biológicos y ambientales, que constituyen el ambiente en el que nacen y crecen los sujetos; para Hederich y Camargo, (2001), basados en la variable de genero, los hombres presentan una mayor independencia de campo, y las mujeres tienden a ser más dependientes (Velez, 2013).

En la tabla 1 se presenta un cuadro comparativo entre las características del procesamiento de la información asociadas a cada una de las polaridades del estilo cognitivo DIC- Independiente de campo vs dependiente de campo.

En busca de una posible síntesis entre los constructos estilo cognitivo y estilo de aprendizaje, ampliamente usados para hacer referencia al estilo de procesamiento de la información y buscando lograr una mayor delimitación del constructo de estilo de aprendizaje, Riding (2002) ha indicado que este se construye en la unión entre el estilo cognitivo y las estrategias de aprendizaje.

Los estilos cognitivos, son menos modificables, son estables y están ligados a la personalidad, y controlan la forma en la que un individuo se adapta y responde a las demandas del ambiente, mientras que las estrategias de aprendizaje, son los tipos de respuestas que genera el individuo en relación con las demandas del entorno de aprendizaje, son las elecciones que cada persona realiza para el desarrollo de una tarea y varían según el tipo de quehacer particular que realice el sujeto. Los estilos de aprendizaje representan las necesidades, preferencias y modos de trabajar de las personas en relación a una labor.

Tabla 1. Cuadro Comparativo de las características de los estilos cognitivos DIC.

Independiente de campo	Dependiente de campo
Perciben la información de manera analítica	Perciben la información de manera global
No se dejan influir por el contexto	Son influidos por el contexto y el entorno
Necesitan menos estructura externa e información del entorno	Prefieren mayor estructura externa, dirección e información del entorno
Prefieren la resolución personal de los problemas	Prefieren la resolución grupal de los problemas
Socialmente son distantes y formales	Socialmente son relajados e informales
Expresan una aproximación al aprendizaje analítico, aprenden mejor asignando al material una estructura propia	Expresan una aproximación al aprendizaje holístico, aprenden mejor si el material está muy bien organizado y no tiene que asignarle una estructura propia
Tienen un manejo verbal esquemático: hablan poco y dan mucha información en cada frase	Tienen un manejo verbal muy fluido y anecdótico
Tienden a la abstracción y a la búsqueda de nuevas formas de organizar la información	Tienden hacia la concreción y hacia la búsqueda de situaciones de la vida real para comprender ideas o conceptos
Aprenden a su propio ritmo y solo aquello que les interesa	Aprenden en compañía
Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Observan las situaciones como una colección de partes aisladas entre sí, con frecuencia focalizan su atención en 1 ó 2 aspectos de la situación y excluyen los otros	Observan una situación como un todo, son capaces de mantener una perspectiva global, aprecian las situaciones en su contexto general
Construyen conceptos a partir de la reformulación de una información inicial	Construyen conceptos de forma acumulativa. A partir de la información original, van añadiendo características a la definición sin modificar estructuralmente la misma.
Establecen separación entre ellos y su entorno	Se perciben y definen a sí mismos como parte de un todo que los implica.
Se consideran personas introvertidas y poco sensibles a los aspectos emocionales	Se consideran personas afectuosas y muy receptivas a los estados de ánimo y a las opiniones de los otros

Fuente: (González, Pareja y Tabares, 2006, p.115).

En la perspectiva de investigadores como Brundaje y Mackeracher (1980), se podría decir que los estilos de aprendizaje son los méto-

dos que prefieren los sujetos para recibir información en un medio de aprendizaje, por su parte, los estilos cognitivos hacen alusión a ámbitos más generales, no solo a los ambientes de aprendizaje.

En este sentido, para diferenciar los estilos cognitivos, de los estilos de aprendizaje, puede resultar necesario partir de la propuesta conceptual de Curry (1987), quien propone

un modelo de integración denominado el modelo de la cebolla, por medio del cual se explican las interacciones entre el estilo cognitivo, el estilo de aprendizaje y el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje, comparando las distintas herramientas y modelos con una cebolla (p.45).

Por lo cual, diferencia tres capas o tres niveles en los modelos que propone, mostrando una relación gradual desde las funciones cognitivas más estables, hacia las menos en las personas.



Figura 1. Grafica Modelo de la Cebolla propuesto por Curry (1987)

Modelo que muestra la relación gradual por capas desde las funciones cognitivas más estables, hasta las menos estables. Fuentes: (López, et al., 2011; Zhang y Sternberg, 2005).

Los estilos cognitivos se consideran como rasgos relativamente estables de personalidad y manifiestan a través de la percepción y la inteligencia de una persona y se expresan también en las esferas social, afectiva y motivacional de la persona, encargadas de brindar unidad y coherencia al comportamiento del ser humano, de manera que le permiten organizar e integrar los niveles de funcionamiento más concreto (Tinajero y Páramo 2013; Hederich y Camargo, 2015).

Así, en el núcleo de este modelo, se ubican las dimensiones de estilo cognitivo que se relacionan con los rasgos de la personalidad más permanentes, ejemplos, de este estilo cognitivo, podrían ser la polaridad ‘independencia vs dependencia de campo’ o ‘reflexividad vs impulsividad’ (Witkin y Asch, 1948; Witkin, et al. 1977). En una capa intermedia se encuentran las preferencias de las personas para recibir información en un ambiente de aprendizaje, por ejemplo, los estilos de aprendizaje propuestos por Kolb (1981); finalmente, en la capa exterior se reconocen aquellas dimensiones de estilo que están compuestas por las preferencias en las instrucciones, incluyendo las estrategias de aprendizaje; nivel que se caracteriza por ser el menos estable y puede ser más fácilmente modificable desde un proceso de instrucción en estrategias.

Todas las personas tienen su propio estilo de aprendizaje, pero el identificar los diferentes estilos de aprendizaje que predominan en el contexto escolar, permite al momento de generar procesos de formación, que estos tengan una mayor probabilidad de ser efectivos, generando una gestión del conocimiento adecuada, además, de asegurar que el nuevo conocimiento sea incorporado y aprendido de manera idónea, teniendo en cuenta las preferencias de la persona para aprender.

Los estilos de aprendizaje representan

las formas en como los individuos adquieren y procesan la información para actuar y resolver problemas, agregando que, para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, son indispensables las capacidades de la experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Kolb, 1977, p.27).

En los cuales realiza la distinción entre dos modelos de percepción “experiencia concreta y conceptualización abstracta y dos modelos de procesamiento de la información percibida: experimentación activa y observación reflexiva” (Romero et al., 2010, p. 6).

En la EC las personas se involucran en las situaciones que se le presenten, por su parte, en la OR los individuos reflexionan acerca de sus experiencias, observando antes de hacer juicios, dado que observa la situación desde diferentes perspectivas. En la CO el sujeto genera conceptos e integra sus experiencias con teorías lógicamente sólidas y final-

mente, en la EA, el sujeto tiene la capacidad de utilizar las teorías para la toma de decisiones.

Diariamente en los contextos escolares, los estudiantes se enfrentan al cambio, lo que genera situaciones en las cuales es necesario la resolución y adaptación, por lo que el modelo de solución de problemas propuesto por Kolb (1977) permite “identificar además del estilo de aprendizaje, la etapa del proceso de solución de problemas en la que, de acuerdo con el estilo en particular, la persona puede realizar su mayor aporte a su propio proceso de aprendizaje” (p.36). Es una alternativa que incorpora el aprendizaje por experiencias en el que se privilegia el reconocimiento del estilo de aprendizaje.

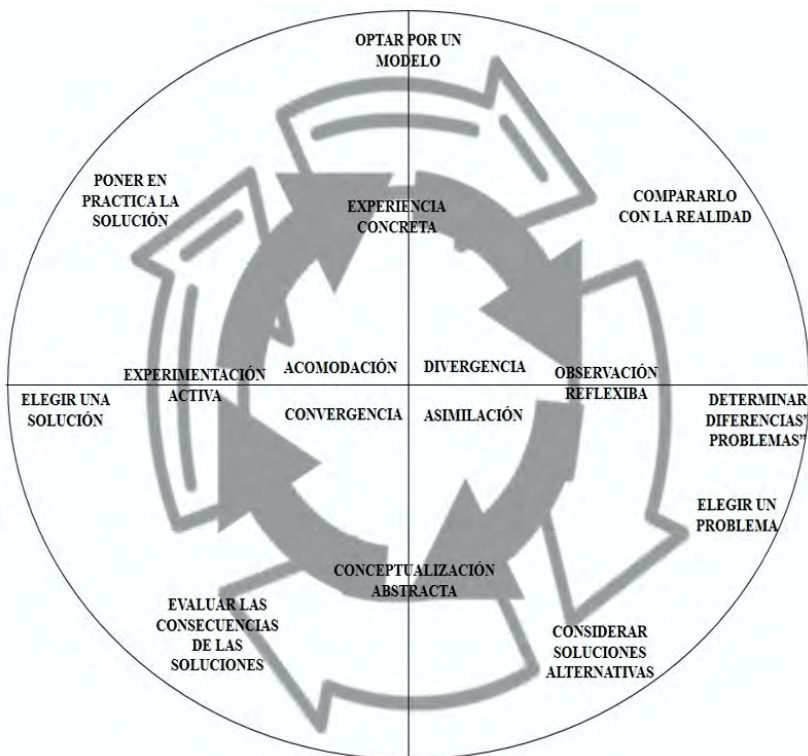


Figura 2. Modelo de Aprendizaje por experiencias propuesto por Kolb, (1977)

Etapa del proceso de solución de problemas en relación a los cuatro tipos de estilos de aprendizaje. Fuente: Vergara (2016, p. 34)

Se puede determinar después de la información presente en la figura 2 y según lo que plantean autores como Romero, et al (2010), que las personas con una predominancia de estilos de aprendizaje ‘divergente’, poseen características que les permiten formular ideas, se interesan por las personas, y en la resolución de conflictos optan por tomar diferentes puntos de vista antes de tomar una decisión. En relación con el estilo de aprendizaje ‘asimilador’, los sujetos se comprometen menos con las personas, poseen una habilidad para crear conceptos abstractos y modelos teóricos en la resolución de conflictos. De igual forma, la persona con una predominancia de un estilo de aprendizaje ‘convergente’, soluciona problemas de manera rápida, son sujetos poco emotivos y tienen una predilección de los objetos por encima de las personas, por último, se considera que las personas con predominancia de un estilo de aprendizaje ‘acomodador’ son personas arriesgadas, se involucran en experiencias nuevas, dependen de otras personas, toman decisiones frente al conflicto, y las ponen en práctica.

Finalmente, puede señalarse que el estilo cognitivo y el estilo de aprendizaje puede ser un factor de predicción del cumplimiento de los logros al interior de los contextos escolares, por lo tanto, las instituciones educativas desde un estudio de las predominancias de los estilos cognitivos en sus estudiantes, pueden determinar desde las potencialidades de cada sujeto, el tipo de tareas en las cuales se podrían desempeñar mejor, a fin de poder direccionar el proceso de enseñanza hacia un aprendizaje más eficaz.

De este modo se reconoce que para lograr la adquisición de un aprendizaje, se utilizan estilos diferentes, los cuales representan características de la persona, y que no existe una única manera de procesar la información, ni de aprender, por lo tanto, no se puede hablar del uso de un solo estilo que garantice la mayor efectividad en el aprendizaje, por lo mismo, se deberían privilegiar en el contexto escolar e incluso, al interior de cada una de las clases, todas las tipologías de estilo cognitivo y de aprendizaje.

Tabla 2. Cuadro comparativo de los estilos de Aprendizaje planteados por Kolb (1977)

Convergente	Divergente	Asimilador	Acomodador
Descripción			
Su conceptualización es abstracta, su observación es reflexiva y tienen un bajo interés por el uso práctico de las teorías	Se basan para su aprendizaje, en la experiencia concreta, en la observación reflexiva y en su habilidad imaginativa	Se fundamentan en la experimentación activa, su conceptualización es abstracta y deductiva apegándose más a las cosas que a las personas	Se basan en la experiencia concreta y en la experimentación activa, son adaptables e intuitivos y aprenden por ensayo y error.
Características			
Pragmático	Sociable	Poco sociable	Sociable
Racional	Sintetiza bien	Sintetiza bien	Organizado
Analítico	Genera ideas	Genera modelos	Acepta retos
Organizado	Soñador	Reflexivo	Impulsivo
Buen discriminador	Valora la comprensión	Pensador abstracto	Busca objetivos
Orientado a la tarea	Orientado a las personas	Orientado a la reflexión	Orientado a la acción
Disfruta aspectos técnicos	Espontáneo	Disfruta la teoría	Dependiente de los demás
Gusta de la experimentación	Disfruta el descubrimiento	Disfruta hacer teoría	Poca habilidad analítica
Es poco empático	Empático	Poco empático	Empático
Hermético	Abierto	Hermético	Abierto
Poco imaginativo	Muy imaginativo	Disfruta el diseño	Asistemático
Buen líder	Emocional	Planificador	Espontáneo
Insensible	Flexible	Poco sensible	Flexible
Deductivo	Intuitivo	Investigador	Comprometido

Fuente: Vergara (2016, p.45)

Referencias

- Brundage, D., Donald, H., MacKeracher, D., y Dorothy, A. (1980). *Adult learning principles and their application to program planning*. Ontario Dept. of Education.
- Curry, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive of learning style: A review with attention to psychometric standards*. Canadian College of Health Services Executives.
- Diaz, C., y Kolb, D. (19 de enero, 2015). Liderazgo y Estilos de Aprendizaje. <http://lastreto.blogspot.com.co/2015/01/liderazgo-y-estilos-de-aprendizaje-kolb.html>
- Dunlosky, J. (2013). Strengthening the Student Toolbox study strategies to Boost learning. *American Educator*, 37 (3), 12-21
- Gonzales, N. M., Pareja, E. P., & Tabares, M. S. (2006). Estilo cognitivo dependiente - independiente de campo y las estrategias de enseñanza. [Tesis de pregrado. Universidad de Antioquia] Repositorio. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/957/1/AB0106.pdf>
- Hederich, C. (2013). Estilística educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 14 (6), 6–24.
- Hederich, C., y Camargo, A. (1999). *Estilos cognitivos en Colombia: Resultados en cinco regiones culturales*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones.
- Hederich, C., y Camargo, A. (2000). Estilo cognitivo y logro académico en la Ciudad de Bogotá. *Revista colombiana de educación* 13 (4),40–41.
- Hederich, C., y Camargo, A. (2001). *Estilos Cognitivos en el Contexto Escolar*. Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- Hederich, C., y Camargo, A. (2015). Estilística educativa un campo de investigación en educación y pedagogía. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 11(2), 134-167
- Kolb, D. (1981). Experiential learning theory and the Learning Style Inventory. a reply to Freedman and Stumpf. *Academy of Management Review*, 6(2), 289–296.
- Kolb, D., Rubin, I., y McIntyre, J. (1994). *Psicología de las organizaciones*. Prentice Hall Hispanoamericana.
- López, O., Hederich, C., y Camargo, A. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación Y Educadores*, 14(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.1.4>
- Padilla, V., Rodríguez, C., y López, E. (2007). *Estilos cognitivos y aprendizaje, en: La voz de los investigadores en Psicología Educativa*. Cultura de Veracruz.

- Pantoja, M. (2005). Estilos de dirección y estilos de aprendizaje: Una mirada desde la industria de los cosméticos y productos de aseo. [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/2684/martinalonso-pantojaospina.2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, J. (2006). Evaluación del estilo cognitivo Dependencia/independencia de campo en el contexto de los problemas de ansiedad. *Clinica y Salud*, 17(1), 31-49.
- Riding, R. (2002). *School Learning and Cognitive Styles*. David Fulton Publishers.
- Romero, L., Salinas, V., y Mortera, F. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. [Tesis de maestría. Universidad de Guadalajara]. Repositorio <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/21/30>
- Sanz, J. (2002). La década de 1989-1998 en la psicología española: análisis de la investigación en personalidad, evaluación y tratamiento psicológico. *Papeles del psicólogo* 83 (2), 65-82
- Sternberg, R. (1997). *Handbook of Intellectual Styles*. Springer.
- Tinajero, C., & Páramo, M. (2013). El estilo cognitivo dependencia independencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Colombiana de educación*, 64 (3) 34-45
- Vergara, C. (2015, 3 junio). La teoría de los estilos de aprendizaje Kolb. <https://www.actualidadenpsicologia.com/la-teoria-de-los-estilos-de-aprendizaje-de-kolb/>
- Vélez, A. (2013). Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje: una aproximación a su comprensión. [Tesis de pregrado. Universidad de Manizales]. Repositorio <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/281/Ana%20Maria%20Velez%20Garcia%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Witkin, H., y Asch, S. (1948). Studies in Space Orientation. III Perception of the Upright in the Absence of a Visual Field. *Journal of Experimental Psychology*, 34 (3), 603-614.
- Witkin, H., Moore, C., Goodenough, D., y Cox, P. (1977). Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 1-46.
- Zhang, L., & Sternberg, R (2005). A Threefold model of intellectual Styles. *Educational psychology review*, 17 (1): 1-53.

Una revisión sistemática del autoconcepto multidimensional en estudiantes universitarios (2009-2019)

MICHELLE KARINA MARTÍNEZ GIL¹⁷
DIANA MARCELA MONTOYA LONDOÑO¹⁸

Introducción

Desde la perspectiva de Gonzales (2005) el autoconcepto es una parte fundamental del desarrollo de la personalidad, y se considera fundamental en el desarrollo humano de la persona. Esta categoría conceptual, se concibió inicialmente como un constructo unidimensional, donde los individuos tan solo construían una visión global de sí mismos; concepto que pasa luego a ser visto como un constructo multifacético, perspectiva desde la cual se considera que el autoconcepto “se compone de un autoconcepto general, y, que este, se divide en un autoconcepto académico y no académico, donde este último incluye una dimensión emocional, física y social” (Shavelson et al., 1976, pp. 410-411).

Fábrega (2010) explica que el autoconcepto va más allá de una simple percepción de sí mismo. Señala que: “surge de la interacción con otros, y es inminente una construcción social” (p. 42). Es decir que, a pesar de atribuírsele al comportamiento individual de los sujetos, es necesaria la experiencia y el contacto con el ambiente para el desarrollo del autoconcepto. Por su parte, la American Psychological Association (2010) la conceptualiza como “la concepción y evaluación que los sujetos hacen de sí mismos y que incluye características, cualidades y habilidades psicológicas y físicas” (p.36).

17 Psicóloga egresada Universidad de Manizales.
Correo electrónico: kagil11@hotmail.com

18 Psicóloga. Magíster en Educación y magíster en Neuropsicología. Estudiante del Doctorado en Ciencias Cognitivas Universidad Autónoma de Manizales. Docente del Programa de Psicología, Universidad de Manizales. Docente del Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Correo electrónico: dmontoya@umanizales.edu.co

A partir de las diferentes comprensiones que ha tenido el autoconcepto, se logran identificar seis características para la descripción del autoconcepto, que son según Shavelson et al. (1976) se explican así:

(1) organizado, la gente categoriza toda la información que tiene acerca de ellos mismos y la relaciona con otro tipo de información; (2) multifacético, es decir, no es un constructo unidimensional, se considera integrado por varias dimensiones específicas; (3) jerárquico, estas dimensiones están ordenadas en forma piramidal; (4) global, en la cumbre de la jerarquía es estable; (5) evolutivo, el autoconcepto se va diferenciando a medida que se avanza de la infancia a la adultez; y, finalmente, (6) tiene aspectos descriptivos y evaluativos, incluye aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales (pp. 411-412).

A partir de estas características del autoconcepto, se desglosa entonces la formación y desarrollo de la personalidad del sujeto en toda su gran diversidad; asimismo, se favorece el logro de un equilibrio psicoactivo, social y profesional de la persona en el curso de su vida. Así, tomando en cuenta la importancia del autoconcepto en el bienestar y desarrollo humano integral de la persona, en el presente capítulo se presenta una revisión sistemática sobre las dimensiones que componen el autoconcepto en estudiantes universitarios, para el período entre el 2009-2019. Se consultó la base de datos 'Web of Science' en el idioma inglés.

Metodología

Se utiliza el método propuesto por Petticrew & Roberts (2008) acerca de las revisiones sistemáticas en ciencias sociales, plasmadas en la guía de Campbell collaboration (2008).

La búsqueda de información se realizó en la base de datos Web of Science, utilizando el operador booleano AND y partiendo de la pregunta de investigación: ¿Cómo se describe el autoconcepto en cada una de sus dimensiones en estudiantes universitarios?

El rastreo se realizó mediante esta ecuación de búsqueda (EB): EB1= 'autoconcepto' and 'estudiantes universitarios', EB2= 'self-concept' and 'university students'.

Desde el objetivo previsto para este artículo de revisión sistemática, se seleccionaron los artículos siguiendo estos criterios de inclusión (a) el estudio debe haberse desarrollado entre los años 2009-2019 y tener como eje central la temática del autoconcepto; (b) estudiantes universitarios de pregrado; (c) reporta hallazgos investigativos. Se emplearon como criterios de exclusión: (a) investigaciones realizadas con población infantil y adultos mayores; (b) estudios con estudiantes universitarios de posgrado; (c) así como investigaciones en las que se hubiera empleado un abordaje desde la psicología clínica u organizacional.

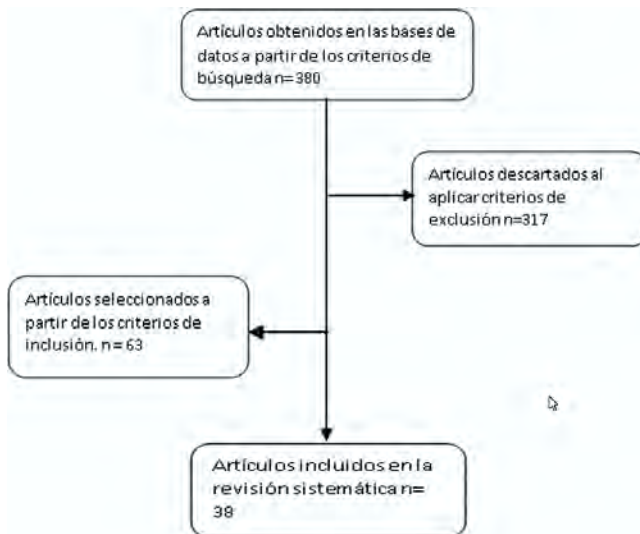


Figura 1. Diagrama de flujo
Fuente: Elaboración de las autoras

En el diagrama de flujo se presenta administración de los estudios incluidos, en donde se integraron estrategias y selección de investigaciones para encontrar 380 artículos, donde 300 estudios no tenían como eje central la temática del autoconcepto; de los 17 estudios restantes, 6 estudios trabajaban desde el abordaje de la psicología clínica, 5 señalaban el autoconcepto en población de trabajadores, uno presentaba el autoconcepto desde la perspectiva de los profesores universitarios y los 5 que restaban trabajaban con población universitaria de posgrado, aspectos que se sustentan en los criterios de exclusión.

Resultados

En la base de datos Web of Science, se identificaron primero 380 artículos, a los cuales se les aplicaron los criterios de inclusión y se descartaron 317 artículos. De los 63 que quedaron, se realizó un análisis preliminar más en detalle, y teniendo en cuenta un segundo momento a partir de los criterios de inclusión, una vez se realizó la lectura de los artículos, se seleccionaron los 38 que fueron incluidos para el análisis del presente estudio.

De los 38 artículos, 28 de ellos escritos idioma inglés y 10 en español. Los estudios reportados fueron desarrollados con muestras en México, Estados Unidos, España, Portugal, Bélgica, República de Eslovaquia, Israel, India, Japón, China, Turquía y Emiratos Árabes. Dentro del periodo de revisión comprendido 11 años (2009-2019), el 52 % de los artículos fueron publicados entre el 2015 y 2017, el mayor número de estudios (n=9) se publicaron en el 2016, lo que equivale al 24% del total de los estudios analizados.

A continuación, se describen los resultados derivados de la revisión, según la pregunta antes establecida, los cuales se presentarán en relación con las dimensiones que componen el autoconcepto.

Tabla 1. Artículos publicados en el año 2016

Autores	Estudio
Poorgholami, Ramezanli, Jahromi, & Jahromi	Nursing students' clinical performance and professional self-concept
Kaur & Kumaran	Test Anxiety and Academic Self-Concept of Students
Murgui, García, & García	Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional
Linares, Linares, Schmidt, Medina, Fernández & Cruz	Relación entre autoconcepto físico, ansiedad e IMC en estudiantes universitarios mexicanos
Olmedilla, Ortega & Abenza	Self-concept, sport, and physical activity practice in university students.
Calet & Dumitrache	Características de los estudiantes de grado de las áreas Ciencias Sociales y Salud: autoconcepto, motivación y estrategias de aprendizaje
Vartanian, Foreich & Smyth	A serial mediation model testing early adversity, self-concept clarity, and thin-ideal internalization as predictors of body dissatisfaction

Autores	Estudio
Griffin, Worthington, Leach, Hook, Grubbs, Exline & Davis	Sexual congruence moderates the associations of hypersexual behavior with spiritual struggle and sexual self-concept
Shin, Steger & Henry	Self-concept clarity's role in meaning in life among American college students: a latent growth approach.

Fuente: Realización propia

Sobre el autoconcepto académico

De las 38 investigaciones, se encontraron 13 estudios que trabajaron el autoconcepto académico, lo cual equivale al 34 % de los estudios analizados. Estos estaban centrados en la relación del autoconcepto y su influencia en el componente académico, aportando explicaciones conceptuales y metodológicas. (Tabla 2).

Tabla 2. Estudios sobre autoconcepto académico

Autores	Estudio
Parker, Marsh, Ciarrochi, Marshall, & Abduljabbar (2014)	Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes.
Fryer (2015)	Predicting self-concept, interest and achievement for first-year students: The seeds of lifelong learning.
Gemeay, Behilak, Kanona, & Mansour (2013)	Self-concept and academic achievements among nursing students
Poorgholami, Ramezanli, Jahromi, & Jahromi (2016)	Nursing students' clinical performance and professional self-concept
Decevi, (2018)	The relationship between first-year university students' academic self-concept and lifelong learning tendency
Espejo, Chacón, Castro, Zurita, Martínez & Pérez (2018)	Incidencia del consumo de videojuegos en el autoconcepto académico-físico de estudiantes universitarios
Miñano, Castejón & Gilar (2012)	An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies
Soom & Donche (2014)	Profiling First-Year Students in STEM Programs Based on Autonomous Motivation and Academic Self-Concept and Relationship with Academic Achievement
Isiksal (2010)	A Comparative Study on Undergraduate Students' Academic Motivation and Academic Self-Concept
Ertl, Luttenberger & Paechter (2017)	The Impact of Gender Stereotypes on the Self-Concept of Female Students in STEM Subjects with an Under-Representation of Females

Autores	Estudio
Zhou, Ou, Zhao, Wan, Gou & Chen (2014)	The impact of self-concept and college involvement on the first-year success of medical students in China
Rosman, Mayer & Krampen (2014)	Intelligence, academic self-concept, and information literacy: the role of adequate perceptions of academic ability in the acquisition of knowledge about information searching
Kaur & Kumaran (2016)	Test Anxiety and Academic Self-Concept of Students

Fuente: Realización propia

El artículo de Parker, et al., (2014) exploró el papel del autoconcepto académico y la autoeficacia como resultado del logro estandarizado. Los autores sugirieron que el logro de los estudiantes estaba fuertemente relacionado tanto con las creencias propias como con el autoconcepto. Otra investigación que analizó el logro académico con relación al autoconcepto fue la de Fryer (2015) en la que se examinaron el autoconcepto, los objetivos instrumentales, el interés y tres tipos de logros en el contexto del aprendizaje del idioma inglés en una universidad japonesa.

Gemeay, et al., (2013) mencionan que el autoconcepto positivo se relaciona con actitud activa para el aprendizaje, mientras los que tienen un autoconcepto negativo son bastante pasivos y tranquilos, lo que se relaciona con su rendimiento académico. Del mismo modo, Poorgholami, et al., (2016) estudiaron el autoconcepto en el profesional de enfermería, desde la correlación con el rendimiento académico clínico, donde encontraron una correlación significativa entre el desempeño clínico de los estudiantes y su autoconcepto profesional, donde este último mejoraría con la utilización de ciertas técnicas.

El trabajo de Deveci (2018) tuvo como objetivo principal analizar el autoconcepto académico de los estudiantes de primer año, para así describir su tendencia de aprendizaje a lo largo de la vida. El resultado proporciona alguna indicación de que los participantes, como estudiantes universitarios de primer año, tendían a tener una creencia positiva sobre sus habilidades académicas, y al haber aumentado su confianza en estas habilidades tenía un efecto positivo general en su autoconcepto académico.

Espejo et al., (2018) establecieron vínculos entre los hábitos de consumo de videojuegos, el autoconcepto académico y demás variables de

aspecto sociodemográfico, para determinar los factores que son influidos por los videojuegos en los sujetos; revelando la relación entre esta variable y el género, específicamente en los hombres.

El artículo de Miñano et al., (2012) contrasta un modelo estructural, en el que se incluyen otras variables cognitivo-motivacionales, como factores para predecir el rendimiento académico, y encontró que la inteligencia general fue la variable con mayor predicción, seguida del autoconcepto académico y las orientaciones de meta y el esfuerzo.

Van Soom y Donche (2014), desde una perspectiva orientada hacia la persona, distinguen diferentes perfiles de autoconcepto motivacionales y académicos entre estudiantes universitarios. Los altos niveles de autoconcepto académico y motivación autónoma tuvieron un mayor rendimiento académico en comparación con los hombres estudiantes, con bajos niveles en ambas dimensiones motivacionales. Para las estudiantes, los perfiles motivacionales no estaban asociados con logros académicos. Los resultados confirman parcialmente la validez interna y externa de las teorías motivacionales.

Isiksal (2010) investigó la motivación académica de estudiantes universitarios turcos y estadounidenses con relación al autoconcepto académico, encontrando un efecto significativo de la nacionalidad y el número de años en la universidad con la motivación intrínseca, motivación extrínseca y puntajes de autoconcepto de los estudiantes universitarios.

Ertl et al., (2017) sustentaron que el autoconcepto académico es una variable clave para explicar el aprendizaje y la motivación en dominios académicos específicos. Explican que no siempre se basa en datos “objetivos” como logros reales, pero en cambio están sujetas a distorsiones, influencias tales como los estereotipos internalizados y también las atribuciones externas estereotipadas de otros. En el trabajo de Zhou, et al., (2014) se analizaron las variables de participación universitaria que tuvieran una relación positiva con el autoconcepto académico y social, excepto que el compromiso académico no era relacionado con el autoconcepto social. Se correlacionó de manera positiva con el sexo femenino, y concluyeron que aquellos con autoconcepto académico y autoeficacia más alta tienen más probabilidades de tener un mayor valor intrínseco y reducir la ansiedad ante los exámenes, y utilizar estrategias de procesamiento cognitivo y metacognitivo más profundas que sus contrapartes con creencias más débiles.

En la investigación de Rosman, et al., (2014) se argumenta que las autopercepciones adecuadas de la capacidad académica son esenciales para la realización y el potencial intelectual de los estudiantes, fomentando así el aprendizaje de habilidades complejas. Por lo tanto, este autor sustenta que el autoconcepto académico debe moderar la relación entre la inteligencia y la alfabetización informal, y esta relación positiva solo se espera en estudiantes con un alto autoconcepto académico. En el caso de un autoconcepto académico bajo esta relación es poco significativa.

Kaur y Kumaran (2016) exploraron la relación del autoconcepto académico y la ansiedad de los estudiantes ante los exámenes. El análisis de los autores reveló diferencias significativas en evaluar la ansiedad y el autoconcepto académico de los estudiantes con respecto a su género, curso de estudio y autoevaluación académica. Además, se encontró una correlación inversa significativa entre la ansiedad a la prueba y el autoconcepto académico. Este último se compone de la confianza de los estudiantes y sus esfuerzos en las tareas académicas. Comprobaron, entonces, que los estudiantes con mayor confianza con respecto a sus habilidades académicas no presentarían una prueba bajo ansiedad.

Sobre la naturaleza física del autoconcepto

De los 38 artículos encontrados, once de ellos se centraron en el análisis del autoconcepto físico y su relación con la imagen corporal, la actividad física y otros componentes, lo que equivale al 29 % de los estudios analizados. (Tabla 3)

Tabla 3. Estudios sobre autoconcepto físico

Autores	Estudio
Axpe, Infante & Goñi (2015)	¿Es posible mejorar el autoconcepto físico universitario mediante una intervención cognitiva?
Axpe, Infante & Goñi (2015)	Mejora del autoconcepto físico. Eficacia de una intervención cognitiva breve con alumnado universitaria de Educación Primaria de España.
Marsh, Martin & Jackson (2010)	Introducing a Short Version of the Physical Self-Description Questionnaire: New Strategies, Short-Form Evaluative Criteria, and Applications of Factor Analyses
Caglar (2009)	Similarities and differences in physical self-concept of males and females during late adolescence and early adulthood

Autores	Estudio
Blanco, Blanco, Viciano & Zueck (2015)	Psychometric properties of the physical self-concept questionnaire with mexican university students
Murgui, García, & García (2016)	Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional
Linares, Linares, Schmidt, Medina, Fernández & Cruz (2016)	Relación entre autoconcepto físico, ansiedad e IMC en estudiantes universitarios mexicanos
Rangel, Mayorga, Peinado & Barrón (2017)	Actividad física, autoconcepto físico y bienestar psicológico en estudiantes universitarias mexicanas.
Olmedilla, Ortega y Abenza (2016)	Self-concept, sport, and physical activity practice in university students.
Onetti, Chichilla, Lourenco & Castillo (2019)	Self-Concept and Physical Activity: Differences Between High School and University Students in Spain and Portugal.

Fuente: Realización propia

Axpe, et al., (2015) estudiaron la implementación de un programa psicoeducativo, desde una perspectiva cognitiva y atendiendo a la multidimensionalidad del autoconcepto físico, trabajando sus cuatro dimensiones constitutivas; habilidad, condición, atractivo físico y fuerza.

Murgui et al., (2016) analizaron el efecto de la práctica deportiva relacionada con las habilidades motoras y el autoconcepto multidimensional; encontrando que las personas que practican deporte/actividad física tienen mejores puntajes todas las dimensiones del autoconcepto, lo que permite resaltar los beneficios de la práctica física/deportiva. Por otra parte, Linares, et al., (2016) compararon el autoconcepto físico y los niveles de ansiedad, demostrando la habilidad física, la fuerza y el autoconcepto físico general, mejoran en los últimos niveles de formación

Otra variable a la que se asocia el autoconcepto físico es al bienestar psicológico, por lo que Rangel et al., (2017) sustentan “que la práctica regular de actividad física, a través de la competencia motora-atractivo físico, tiene un efecto indirecto sobre la percepción de bienestar psicológico en la dimensión de autoaceptación” (p.15)

Olmedilla, et al., (2016), investigaron la relación entre estar físicamente activo y participar en deporte (o no) y el autoconcepto en estudiantes universitarios. Lograron evidenciar que los grupos de estudiantes universitarios que son físicamente activos y / o participan en

deportes tenían niveles más altos de autoconcepto físico y emocional en comparación con los grupos de estudiantes universitarios que no eran físicamente activos y no participaban en el deporte.

En el trabajo de Onetti, et al., (2019) evaluaron la participación en actividades físicas y de autoconcepto en la escuela secundaria frente a los estudiantes universitarios. Los investigadores indican que, lo académico, lo emocional y lo físico son dimensiones del autoconcepto, donde el autoconcepto es más bajo en estudiantes universitarios. Los resultados refuerzan la necesidad de promover estilos de vida activos en adolescentes con el objetivo de mejorar su bienestar y desarrollo en esta etapa de su vida.

Se logró encontrar estudios que desde la psicometría median la naturaleza del autoconcepto físico. Una de estas investigaciones fue la de Marsh, et al., (2010) quienes se centraron en la descripción de un enfoque de validez de constructo para el desarrollo y evaluación de una nueva versión del cuestionario de autodescripción (PSDQ). La elaboración de un nuevo análisis factorial demuestra nuevos componentes específicos a la hora de medir el autoconcepto físico, resuelve la preocupación sobre la validez y confiabilidad de los resultados de los instrumentos. La investigación proporciona un fuerte apoyo para la multidimensionalidad del autoconcepto físico y sus componentes: capacidad física global y apariencia.

En relación con el cuestionario PSDQ, Caglar (2009) examinó las diferencias de edad y sexo en el autoconcepto físico de estudiantes turcos mediante el autoconcepto físico multidimensional de escalas del PSDQ. Dentro del estudio se obtuvieron diferencias de sexo en el autoconcepto físico con hombres que constantemente obtienen puntajes más altos que las mujeres en casi todas las subescalas, excepto la apariencia y la autoestima.

Por la misma línea de propiedades psicométricas, Blanco, et al., (2015) estudiaron el factor estructural del Cuestionario de autoconcepto físico de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, indicaron una fuerte estabilidad y evidencia de la estructura factorial obtenida.

Sobre el autoconcepto general y otros componentes

El 37 % (n=14) de los estudios restantes analizados abordaron otros componentes que influyen en el autoconcepto. (Tabla 4)

Tabla 4. Estudios sobre otros componentes del autoconcepto.

Autores	Estudio
Duricova (2009)	Self-concept of University Students and Their Motivation
Calet & Dumitrache (2016)	Características de los Estudiantes de Grado de las áreas Ciencias Sociales y Salud: autoconcepto, motivación y estrategias de aprendizaje
Browman & Destin (2015)	The Effects of a Warm or Chilly Climate Toward Socioeconomic Diversity on Academic Motivation and Self-Concept
Castillejos (2019)	El autoconcepto de los millennial's como aprendices y la autorregulación y motivación por el aprendizaje permanente. Un estudio con estudiantes universitarios en México
Liu & Yu (2019)	Understanding students' motivation in translation learning: a case study from the self-concept perspective
Fernández, Goñi, Rodríguez & Goñi (2015)	Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto
Hisli, Basim, & Cetin, (2009)	Locus of Control and Self-Concept in Interpersonal Conflict Resolution Approaches
Bustos, Oliven & Galiana (2015)	Validación del autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una herramienta para la Psicología Positiva
Vartanian, Foreich & Smyth (2016).	A serial mediation model testing early adversity, self-concept clarity, and thin-ideal internalization as predictors of body dissatisfaction
Angel, E., Craven, R. & Denson, N. (2012)	The Nurses Self-Concept Instrument (NSCI): Assessment of psychometric properties for Australian domestic and international student nurses.
Chacón, Zurita, Castro, Espejo, Martínez & Ruiz (2018)	The association of Self-concept with Substance Abuse and Problematic Use of Video Games in University Students: A Structural Equation Model
Esteban, M., Bastiani, J. & Vila, I. (2009)	El impacto de la cultura en el autoconcepto. Un estudio con mestizos de distintos entornos educativos de Chiapas.
Griffin, Worthington, Leach, Hook, Grubbs, Exline, & Davis (2016)	Sexual Congruence Moderates the Associations of Hypersexual Behavior with Spiritual Struggle and Sexual Self-Concept.
Davies & Lee (2012)	Self-concept of students in higher education: ¿are there differences by faculty and gender?
Shin, Steger & Henry (2016)	Self-concept clarity's role in meaning in life among American college students: A latent growth approach.

Fuente: Realización propia

Duricova (2009), señaló la importancia que constituye la motivación del logro y la motivación por la creatividad, encontrando una relación significativa entre el autoconcepto y la motivación. Del mismo modo, Calet y Dumitrache (2016) relacionan el autoconcepto-motivación con estrategias de aprendizaje, sugieren que “el autoconcepto influye en el comportamiento de los estudiantes y en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.15). En este mismo componente motivacional, Browman y Destin (2015) encuentran otros factores que influyen en el autoconcepto académico, como lo son la diversidad socioeconómica, los cuales puede influir significativamente en la autoeficacia y el éxito académico.

Liu y Yu (2019) aportaron nuevos conocimientos a la investigación del aprendizaje y la motivación al extender las teorías del yo motivacional al campo de la educación en traducción. Para las teorías de autoconcepto, el estudio sugiere que el contexto medio en la auto-representación de los estudiantes respecto a lo sociocultural, enfatizando así la naturaleza dinámica y ofreciendo una nueva comprensión de los factores contextuales que configuran la autoimagen y la motivación de los estudiantes.

Por otro lado, se encuentran investigaciones relacionadas con el análisis factorial del autoconcepto general. Fernández, et al., (2015) estudian las características psicométricas del cuestionario Autoconcepto Dimensional (AUDIM) para la medida de las dimensiones del autoconcepto. En otro estudio, Hisli, et al., (2009) resaltan la importancia del autoconcepto frente a la resolución de conflictos interpersonales y para determinar el enfoque hacia la solución del conflicto. Así mismo, Bustos, et al., (2015) presentan las propiedades psicométricas de la escala multidimensional AF5 en universitarios peruanos.

El autoconcepto se relaciona con otros predictores como la satisfacción corporal. Vartanian, et al., (2016) examinaron las asociaciones entre la adversidad familiar temprana, la claridad del autoconcepto y el ideal delgado de internalización e insatisfacción corporal. Encontraron que contribuyen a la posición de las conexiones entre las experiencias de la vida temprana, personal, identidad y preocupaciones de imagen corporal.

Angel, et al., (2012) desarrollaron un instrumento para medir el autoconcepto profesional de los estudiantes nacionales e internacionales en Australia. Se validó como una herramienta confiable para medir y evaluar el autoconcepto profesional, permitiendo la implementación de

estrategias que fomentaran el crecimiento del desarrollo profesional de los estudiantes a lo largo de la vida.

Chacón et al., (2018) encontraron que el autoconcepto social y físico con el consumo de alcohol tiene una relación positiva, mientras que la dimensión social y el uso de videojuegos, muestran una relación negativa; resultados que les permitieron concluir a los investigadores que, “el autoconcepto puede representar un factor de riesgo en el consumo de sustancias y el ocio digital de pantalla” (Chacón et al., 2018, p.12)

Otro estudio realizado por Esteban et al., (2009) explora el autoconcepto en tres universidades con estudiantes mestizos, buscando comparar el autoconcepto personal y social desde una perspectiva cultural. Estos autores sugieren que “la cultura ofrece variedad de concepciones que permiten construir el autoconcepto a partir de la interacción cotidiana con los artefactos culturales que disponen y que el individuo consume” (p. 369).

Otra dimensión estudiada del autoconcepto es el componente sexual. Griffin, et al., (2016) investigaron si las asociaciones del comportamiento hipersexual con la lucha espiritual y el autoconcepto sexual sería diferente basado en la congruencia sexual. Como resultados se obtuvo que las asociaciones del comportamiento hipersexual con la ansiedad sexual y algunas facetas de la lucha espiritual fueron fuertemente positivas en los participantes que percibieron sus valores y comportamientos sexuales como incongruentes. Por lo que la interseccionalidad de la sexualidad (comportamiento y estima sexual), la religiosidad y la espiritualidad pueden influir de manera positiva o negativa en el desarrollo del autoconcepto sexual.

Rubie-Davies y Lee (2012) examinaron el autoconcepto por facultad y género entre los superiores estudiantes de educación en Nueva Zelanda. Los resultados mostraron algunas diferencias en el autoconcepto verbal y matemático por facultad, mientras las diferencias de género se encontraron relacionados con la resolución de problemas. Este estudio ha proporcionado alguna evidencia de la aparente desaparición de las diferencias de género en cuanto al autoconcepto general, académico, matemático y autoconcepto verbal en la universidad.

En el estudio de Shin, et al., (2016) se investigaron las trayectorias de crecimiento individual de conocimiento, medido con una construcción

de claridad de autoconcepto. Se sustenta que la experiencia del autoconcepto y significado de vida se considera un proceso continuo y de por vida influenciado por el desarrollo cognitivo, intrapersonal e interpersonal, lo que tiene una influencia significativa en la percepción de sí mismo.

Discusión

El objetivo de este estudio fue realizar una revisión sistemática de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes universitarios, para el período comprendido entre los años 2009- 2019. La investigación del autoconcepto en el contexto universitario se evidencia a gran escala año tras año, la mayor parte de las investigaciones revisadas mencionan las dimensiones del autoconcepto; académico y no académico -emocional, físico y social-

De acuerdo con los resultados, se logran identificar tres dimensiones sobre el autoconcepto más estudiadas: autoconcepto físico, autoconcepto académico y el autoconcepto general. En relación con el autoconcepto físico, Fábrega (2010) menciona que este “parte de la percepción de lo corporal y de la capacidad de representación subjetiva de esta corporalidad” (p. 55), por lo que se logra evidenciar en los estudios, una relación significativa con la actividad física, la imagen y la satisfacción corporal, identificando que la influencia de un autoconcepto físico positivo conlleva a que los universitarios gocen de mayor bienestar psicológico.

Los componentes que más predominan frente al autoconcepto académico, entendiéndolo como “las percepciones de una persona respecto de su rendimiento intelectual y de desempeño en esta área” (Fábrega, 2010, p. 54) son: el logro académico, la motivación académica, el uso de estrategias de aprendizaje y la autoeficacia; por lo que se reduce a que el efecto positivo de un autoconcepto académico asegura una vida universitaria exitosa, ya que aumenta la confianza y expectativas académicas de los estudiantes frente a su carrera profesional. Otros factores que influyen en el autoconcepto general y que se logran identificar en los estudios, es la influencia de la cultura, los grupos sociales, los hábitos de vida saludable, estilos de aprendizaje y la motivación en general, y, asimismo, se identifica la importancia del autoconcepto positivo a la

hora de resolver conflictos, frente al desarrollo sexual, el desarrollo intrapersonal e interpersonal.

El alcance de la revisión sistemática realizada consiste en presentar una visión amplia sobre el autoconcepto, ofreciendo la mayor cantidad de información en lo que se refiere al contexto universitario. Frente a las limitaciones de la presente revisión, se puede señalar que se omitieron otros estudios que pudieron estar asociados al tema, ya que contaban con intervenciones desde la Psicología Clínica u Organizacional, también se omitieron investigaciones por la condición física de la población de estudio (población con discapacidad visual, motora, auditiva). En este sentido, es importante continuar con los estudios sobre el autoconcepto, desde la percepción de los estudiantes, teniendo en cuenta otros componentes como el contexto familiar, personal y social, que puede resultar relevantes a la hora de indagar sobre el autoconcepto general.

Conclusiones

Asumiendo que la literatura sobre el autoconcepto, publicada en los últimos 11 años, se encuentra en constante actualización, se reflejan implicaciones prácticas y teóricas por parte de los investigadores frente a los estudios. Por tal razón, las múltiples dimensiones del autoconcepto se derivan de la construcción psicosocial que se presenta como característica en común. De ahí se desprende que el autoconcepto académico tenga una fuerte influencia en la adaptación al contexto universitario, así como en la reducción de la ansiedad, aumento de la confianza y mejoramiento de las habilidades académicas de los estudiantes.

En cuanto a la naturaleza del autoconcepto físico, su influencia positiva sobre los sujetos logra aumentar la autopercepción positiva, la autoestima y estilos de vida activos (práctica deportiva/actividad física) de los estudiantes, logrando un gran crecimiento personal en los mismos. Además, es importante rescatar la influencia negativa del uso de los videojuegos y el consumo de sustancias psicoactivas, que se observan como factor de riesgo para el desarrollo del autoconcepto en general.

Referencias

- American Psychological Association. (2010). *APA Diccionario conciso de Psicología*. Manual Moderno.
- Cazalla, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10 (3), 43-64.
- Fábrega, L. (2010). *Autoconcepto en preadolescentes*. [Tesis de licenciatura. Universidad del Aconcagua] Repositorio https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/BDUDA_cd2b8e9008db8b67045d65ee915c0d61
- Festorazzi, M. y Soledad, V. (2011). Revisión teórica y empírica del autoconcepto. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 8 (4), 487-493.
- Gonzales, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 121-129.
- Palomo del Blanco, M. (2014). El autoconcepto y la motivación escolar: una revisión bibliográfica. *Revista de Psicología*, 6(1), 221-228.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic Reviews in the social sciences*. John Wiley y Sons.
- Rosa, A. (2015). Actividad física y autoconcepto: una revisión teórica aplicada al ámbito escolar. *Revista Digital*, 3 (2), 202, 1-13.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
<http://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Artículos de revisión
- Angel, E., Craven, R. y Denson, N. (2012) The Nurses Self-Concept Instrument (NSCI): Assessment of psychometric properties for Australian domestic and international student nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 49(3), 880-886.
- Axpe, I., Infante, G. y Goñi, E. (2015a). **¿Es posible mejorar el autoconcepto físico universitario mediante una intervención cognitiva?** *Revista Acción Psicológica*, 12(1), 23-34.
- Axpe, I., Infante, G. y Goñi, E. (2015b). Mejora del autoconcepto físico. Eficacia de una intervención cognitiva breve con alumnado universitaria de Educación Primaria. *Educación XX1*, 19(1), 227-245.
<http://doi.org/10.5944/educXX1.14476>
- Blanco, J. & Blanco, H., Viciano, J. y Zueck, C. (2015). Psychometric properties of the physical self-concept questionnaire with mexican university students. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 116(2), 422-437.

- Browman y Destin (2015). The Effects of a Warm or Chilly Climate Toward Socioeconomic Diversity on Academic Motivation and Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin* 7 (2), 1-16.
- Bustos, Oliven y Galiana (2015). Validación del Autoconcepto, Forma 5, en universitarios peruanos: Una herramienta para la Psicología Positiva, *Psychology/ Psicología Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697.
<http://doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>
- Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., Espejo, T., Martínez, A. y Ruiz, G. (2018). The association of Self-concept with Substance Abuse and Problematic Use of Video Games in University Students: A Structural Equation Model. *Adicciones*, 30(3), 179-188.
- Decevi, T. (2018). The relationship between first-year university students' academic self-concept and lifelong learning tendency, *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 15(1), 1-22.
<http://doi.org/10.18538/lthe.v15.n1.305>
- Davies, C. y Lee, K. (2012). Self-concept of students in higher education: ¿are there differences by faculty and gender? *Educational Studies*, 39(1), 56-67.
- Çaglar, E. (2009). Similarities and differences in physical self-concept of males and females during late adolescence and early adulthood. *Adolescence*, 44(174), 4008-4019.
- Espejo, T., Chacón, R., Castro, M., Zurita, F., Martínez, A. & Pérez, A. (2018). Incidencia del consumo de videojuegos en el autoconcepto académico-físico de estudiantes universitarios. *Revista de Medios y Educación*, 52(3), 7-19.
- Calet, N. y Dumitrache, C. (2016). Características de los estudiantes de grado de las áreas Ciencias Sociales y Salud: autoconcepto, motivación y estrategias de aprendizaje. *Revista de docencia universitaria*, 14(2), 245-260.
- Castillejos, B. (2019). El autoconcepto de los millennial como aprendices y la autorregulación y motivación por el aprendizaje permanente. Un estudio con estudiantes universitarios en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 81-98.
- Davies, C. y Lee, K. (2012). Self-concept of students in higher education: ¿are there differences by faculty and gender? *Educational Studies*, 39(1), 56-67.
- Duricova, L. (2009). Self-concept of University Students and Their Motivation. *Review The New Educational*, 12 (3), 264-275.
- Ertl, B., Luttenberger, S. y Paechter, M. (2017). The Impact of Gender Stereotypes on the Self-Concept of Female Students in STEM Subjects with an Under-Representation of Females, *Front. Psychol.* 8 (3), 1-11.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00703>

- Esteban, M., Bastiani, J. y Vila, I. (2009). El impacto de la cultura en el autoconcepto. Un estudio con mestizos de distintos entornos educativos de Chiapas. *Cultura y Educación*, 21(3), 361-370.
- Fernández, A., Goñi, E., Rodríguez, A. y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- Fryer, L. (2015). Predicting self-concept, interest and achievement for first-year students: The seeds of lifelong learning. *Learning and Individual Differences*, 8(2), 1-8. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.007>
- Gemeay, E., Behilak, S., Kanona, A. y Mansour, E. (2013). Self-concept and academic achievements among nursing students. *Life Science Journal*, 10(1), 1466-1470.
- Griffin, B., Worthington, E., Leach, J., Hook, J., Grubbs, J., Exline, J. y Davis, D. (2016). Sexual Congruence Moderates the Associations of Hypersexual Behavior with Spiritual Struggle and Sexual Self-Concept. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 23(2-3), 279-295.
- Hisli, Basim, y Cetin, (2009). Locus of Control and Self-Concept in Interpersonal Conflict Resolution Approaches. *Turk Psikiyatri Dergisi* 7 (3), 1-10.
- Isiksal, M. (2010). A Comparative Study on Undergraduate Students' Academic Motivation and Academic Self-Concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 572-585.
- Kaur, G. y Kumaran, S. (2016). Test Anxiety and Academic Self-Concept of Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(56), 90-98. <http://doi.org/18.01.009/20160304>
- Linares, M., Linares, D., Schmidt, J., Medina, O., Fernández, R. & Cruz, F. (2016). Relación entre autoconcepto físico, ansiedad e IMC en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 497-519.
- Liu, C. y Yu, C. (2019). Understanding students' motivation in translation learning: a case study from the self-concept perspective. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9 (3), 2-19.
- Marsh, H., Martin, A. y Jackson, S. (2010). Introducing a Short Version of the Physical Self Description Questionnaire: New Strategies, Short-Form Evaluative Criteria, and Applications of Factor Analyses. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32 (4), 438-482.
- Miñano, P., Castejón, J. y Gilar, R. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 48-60. http://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37283

- Murgui, García, C. y García, A. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 19-25.
- Olmedilla, A., Ortega, E. & Abenza, L. (2016). Self-concept, sport, and physical activity practice in university students. *Journal of Human Sport & Exercise*, 11(4), 415-425.
- Onetti, W., Chichilla, J., Lourenco, F. & Castillo, A. (2019). Self-Concept and Physical Activity: Differences Between High School and University Students in Spain and Portugal. *Front. Psychol*, 10 (3), 1-8.
- Parker, P., Marsh, H., Ciarrochi, J. Marshall, S. y Abduljabbar, S. (2014). Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes. *Educational Psychology*, 34(1), 29-48.
<http://doi.org/10.1080/01443410.2013.797339>
- Poorgholami, F., Ramezani, S., Jahromi, M. y Jahromi Z. (2016). Nursing students' clinical performance and professional self-concept. *Bangladesh Journal of Medical Science*, 15(1), 57-61.
- Rangel, Y., Mayorga, D., Peinado, J. y Barrón, J. (2017). Actividad física, autoconcepto físico y bienestar psicológico en estudiantes universitarias mexicanas. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 61-69.
- Rosman, T., Mayer, A. y Krampen, G. (2015). Intelligence, academic self-concept, and information literacy: the role of adequate perceptions of academic ability in the acquisition of knowledge about information searching. *Revista Internacional Electronic Journal*, 20 (1), 1-20.
- Soom, C. & Donche, V. (2014). Profiling First-Year Students in STEM Programs Based on Autonomous Motivation and Academic Self-Concept and Relationship with Academic Achievement. *Plos One*, 9 (11), 1-13.
- Shin, J., Steger, M. y Henry, K. (2016) Self-concept clarity's role in meaning in life among American college students: A latent growth approach. *Self and Identity*, 15(5), 206-223.
- Van Soom, C. y Donche, V. (2014). Profiling First-Year Students in STEM Programs Based on Autonomous Motivation and Academic Self-Concept and Relationship with Academic Achievement. *Plos One* 9(11), 1-13.
- Vartanian, L., Foreich, F. y Smyth, J. (2016). A serial mediation model testing early adversity, self-concept clarity, and thin-ideal internalization as predictors of body dissatisfaction. *Body Image*, 19 (3), 98-103.
- Zhou, Y., Ou, C., Zhao, Z., Wan, C., Gou, C. y Chen, P. (2014). The impact of self-concept and college involvement on the first-year success of medical students in China, *Adv in Health Sci Educ*.
<http://doi.org/10.1007/s10459-014-9515-7>

Discusión y conclusiones finales

MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR¹⁹

En los capítulos precedentes se han presentado investigaciones relacionadas con las variables estilos cognitivos, el autoconcepto y la autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario. Metodológicamente, los estudios realizados se inscriben en un enfoque empírico analítico descriptivo correlacional y transversal.

En el nuevo marco de la educación superior los cambios acaecidos en las últimas décadas, plantean nuevos desafíos a la formación profesional para responder y adaptarse a las cambiantes y flexibles demandas en un mundo globalizado y cambiante. En este sentido, como lo afirman autores como Bransford et al., (2000), Coll et al., (2001), Donovan y Bransford (2005); Pozo (2008) y Pozo y Echeverría (2009), se hacen necesaria la educación centrada en el estudiante, en su aprendizaje y su actividad cognitiva de los estudiantes con el fin de resignificar el conocimiento en lugar de reproducirlo, congruentes con las nuevas formas de entender el conocimiento en las disciplinas científicas y con retos y desafíos contemporáneos.

Estos nuevos requerimientos demandan de la enseñanza nuevas prácticas pedagógicas que, apoyadas en los avances de la investigación psicopedagógica, den respuesta a las diferencias individuales en el aprendizaje. En esta diversidad cognitiva confluyen factores personales, sociales y culturales, que dan cuenta de la manera como “el aprendizaje interactúa con el conocimiento y se apropia de él” (Hederich et al., 2010, p.43). Las diferencias en el aprendizaje se expresan en los distintos ritmos, las diferentes capacidades y estilos. En particular, el estudio de los estilos (cognitivos, de aprendizaje, de pensamiento) como objeto de investigación ha sido ampliamente explorado en la investigación educativa.

El abordaje de los estilos cognitivos desde el punto de vista conceptual, es variado como resultado de los distintos marcos de referencia. Para Carretero y Palacios (1982), las distintas definiciones se pueden

19 Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Psicóloga, Magíster en Psicología. Docente programa de Maestría en Desarrollo Infantil. Email: mime@umanizales.edu.co

agrupar en dos líneas o corrientes. La primera referida a la relación entre personalidad y cognición, que incluye autores como Witkin y Wright quien (citado en Buela et al., 2001) define los estilos como “síntesis de rasgos individuales, motivos y preferencias, por una parte, y criterios lógicos y estrategias de competencia, por otro” (p.3). La segunda vertiente, está representada por autores como Kogan y Kagan quienes los definen como “la variación individual de los modos de percibir, recordar y pensar o como formas distintas de aprehender, almacenar, transformar y emplear la información” (Kogan, 1971, p.376).

En el estudio acerca del análisis del estilo cognitivo según campo de dominio en estudiantes de educación terciaria de Manizales (Colombia), realizado con la participación de 342 estudiantes en su mayoría de sexo femenino (224 mujeres (65,5%) y 118 hombres (34,5%), de diferentes programas universitarios en Manizales, con edades promedio hombres de 22,3 y mujeres de 21,5 años, con diferencias significas entre los rangos de edad, siendo mayores los hombres (Pvalor = 0,003).

En este estudio, cuando se comparan las medias obtenidas de la variable estilo cognitivo no se encontraron diferencias significativas en relación con el sexo de los estudiantes (Pvalor = 0,5280), lo cual es coherente con lo reportado por Riding y Weeler (1995), cuando plantean que en ningún rango de edad hay correlaciones significativas entre el estilo y la edad, así como entre el estilo y el sexo. No obstante, cuando se compararon los promedios del estilo cognitivo entre programas, se encontraron diferencias en el sexo femenino.

Con relación al estilo cognitivo general, no se discriminó por programas académicos, lo cual indica que los estudiantes tienen una preferencia hacia el procesamiento de la información “intermedio”, lo que puede ser interpretado como una posible tendencia institucional a promover ambas formas de pensamiento, pues de acuerdo al tipo de tarea académica que el estudiante vaya a realizar, debe procesar información de manera analítica y global. En cuanto al dominio disciplinar, de acuerdo con la categorización del estilo, los estudiantes de los programas de Medicina y Psicología se asocian al estilo independiente, mientras que los estudiantes de Administración de Empresas, ingeniería de sistemas y comunicación social y periodismo, con Intermedio, y los estudiantes de mercadeo nacional e internacional y del programa de derecho, con Dependiente e Intermedio, respectivamente.

La dimensión dependencia/independencia de campo ha sido estudiada con frecuencia en contextos educativos, por sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje, en especial porque es considerada condicionante del rendimiento académico, por lo tanto, los independientes de campo obtienen logros académicos notables en relación con los logros de los dependientes de campo (Liu y Reed, 1994; López et al., 2011; Lyons, 1994; Riding y Cheema, 1991; Tinajero et al., 2011; Tinajero et al., 2012; Witkin y Goodenough, 1977).

Los logros académicos altos están asociados a una mejor precisión de las metas de aprendizaje y la autoconfianza, como condición para una mejor autorregulación del aprendizaje (Hadwin y Webster, 2013). Los estilos independientes se ven favorecidos por entornos educativos que promueven mayor autonomía en los estudiantes y la realización de actividades que emplean TIC, en tanto, los estilos dependientes se ven favorecidos en clases presenciales y por la enseñanza que promueve el trabajo colaborativo.

El estilo independiente en estudiantes de medicina, se articula a los resultados evidenciados en otros estudios. En este sentido, podría preguntarse si la elección de la carrera o especialización se relaciona con el grado de independencia del sujeto, ya que como lo afirma García (1990) las personas independientes tienden a elegir estudios que exigen pensamiento analítico como ciencias de la salud, mientras que los dependientes de campo eligen ciencias sociales (Palacio y Carretero, 1981), o bien la formación en la carrera influye en la consolidación de determinado estilo, aspecto que será necesario profundizar en estudios posteriores.

En cuanto a los dependientes de campo, se ha considerado que son personas que están más supeditadas a las aceptar ordenes, muestran interés en sus relaciones con los otros, privilegian el trabajo en grupo, tienen tendencia a un procesamiento de la información global y en general, son muy influenciables por el medio; sin embargo, poca autonomía y autorregulación del aprendizaje podría constituir una desventaja académica. Los estudiantes con estilo cognitivo intermedio, se caracterizan por tener la capacidad de manejar habilidades cognitivas propias de cada estilística. Es posible que este intermedio entre ambas polaridades (IC-DC) se relacione con una mejor adaptación al contexto educativo y, especialmente, a las demandas cognitivas propias de cada estilo cognitivo, en la perspectiva de un razonamiento móvil de lo analítico a lo global y viceversa.

En conclusión, los resultados del trabajo confirmaron lo señalado por otras investigaciones; mostrando la tendencia de los estudiantes con independencia de campo hacia áreas de dominio científico y técnico, y los estudiantes con dependencia de campo hacia las ciencias sociales y humanas.

Un segundo estudio realizado sobre la caracterización de los estilos cognitivos de estudiantes de los programas de administración de empresas, Mercadeo nacional e internacional y Psicología de la universidad de Manizales, con la participación de 137 estudiantes, los dos primeros programas de ciencias contables con una muestra de 71 correspondiente al 51.8% de la muestra y el programa de Psicología con la participación de 66 estudiantes (48,2%), permitieron evidenciar diferencias significativas en los programas de ciencias contables y en el programa de Psicología (ciencias sociales y humanas), pues si bien, los resultados de la prueba de estilos cognitivos ubicó a ambos grupos en el estilo cognitivo intermedio, se observó una tendencia hacia un estilo independiente de campo en los estudiantes de Psicología. Teóricos de los estilos cognitivos consideran que los estudiantes que puntúan intermedios presentan mayor capacidad para la resolución de problemas y construcción de conceptos (Díaz et al., 2000).

El estudio comparativo entre el estilo cognitivo y el autoconcepto físico en estudiantes de la Universidad de Manizales, con la participación de 158 estudiantes de séptimo y octavo semestre, arrojó como resultado que no existe correlación entre las variables estudiadas. En el caso del autoconcepto físico, no se encontraron diferencias significativas entre el sexo, a pesar de que las mujeres puntuaron menos que los hombres. Es posible que esta mínima diferencia, se deba a que los hombres destacan más en autoevaluación y sensación de control; no obstante, sí se encontró una diferencia por programas, siendo más significativa en los estudiantes de medicina.

En cuanto al estilo cognitivo, los estudiantes hombres de ambas carreras se ubicaron en un estilo intermedio, en tanto las mujeres del programa de psicología se ubicaron en un estilo cognitivo independiente de campo. En suma, el estudio permite inferir que el estilo cognitivo no se ve afectado por el autoconcepto físico de los estudiantes, posiblemente porque ambas variables tienen un curso de desarrollo diferente en cada persona. La variable autoconcepto hace alusión a las percepciones de sí

mismo en las dimensiones física, social y espiritual (García y Musitu, 2001). Es un tema de estudio de la Psicología y de la Educación, tiene un carácter multidimensional y complejo, por cuanto ha estado sujeto a diversas interpretaciones e instrumentos para su valoración.

En los estudios descritos, se utilizó la escala multidimensional AF5 para evaluar el autoconcepto, algunos autores como García y Musitu (1999) han confirmado la validez de la estructura multidimensional que evalúa la prueba, a través de estudios exploratorios, procedimientos confirmatorios (Riquelme y Riquelme, 2011) y análisis de validez discriminante (Bernal, 2006; García et al., 2006).

En el estudio titulado “Autoconcepto en estudiantes de VII – IX semestre de los programas de la universidad de Manizales”, participaron 342 estudiantes de las facultades de Ciencias e Ingeniería, Ciencias contables, Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias de la salud y ciencias jurídicas, de los cuales el 65,5% (224) eran de sexo femenino y el 34,5% (118) de sexo masculino, con edades comprendidas entre 16 y 26 años.

Los resultados muestran que, en relación con el sexo femenino, la facultad de Ciencias e Ingeniería obtuvo el mayor puntaje promedio en todas las dimensiones del autoconcepto. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que dentro de la muestra seleccionada sólo había una participante de sexo femenino. La segunda mejor puntuación promedio en todos los componentes fue para la facultad de Ciencias Contables, a excepción del componente de autoconcepto emocional, donde las participantes de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas obtuvieron la mayor puntuación promedio. En contraparte, las puntuaciones promedio más bajas fueron para la facultad de Ciencias Sociales y Humanas en el autoconcepto académico/laboral y en el autoconcepto físico, la facultad de Ciencias de la Salud en el autoconcepto Social y en el autoconcepto emocional y la facultad de Ciencias Jurídicas en el autoconcepto familiar.

En los hombres, los resultados mostraron que la facultad de Ciencias e Ingeniería obtuvo el puntaje promedio más alto en los componentes de autoconcepto académico/laboral, emocional y familiar. Así mismo, la facultad de Ciencias de la Salud obtuvo el mayor puntaje promedio en el componente de autoconcepto social y la facultad de Ciencias Contables en autoconcepto físico. En contra parte, la facultad de Ciencias Contables obtuvo los puntajes promedio más bajos en el autoconcepto

académico/laboral, emocional y familiar, mientras que la facultad de Ingeniería lo hizo en el autoconcepto social y la facultad de Ciencias Sociales y Humanas, en el autoconcepto físico.

En cuanto a los hombres, llama la atención que los estudiantes de mercadeo nacional e internacional presentan los promedios más bajos en todas las dimensiones del autoconcepto, mientras que los de ingeniería de sistemas y telecomunicaciones, muestran los valores más altos en lo académico/laboral, emocional y familiar; así como los de psicología, en el autoconcepto social y familiar, y los estudiantes de administración de empresas, en el autoconcepto físico.

En conclusión, no se encontraron diferencias significativas relacionadas con el sexo, en la población que participó en el estudio para el autoconcepto académico /laboral, social y familiar (Pvalores de 0,1431; 0,2560 y 0,3209, 0,0169, respectivamente). En el autoconcepto físico, las mujeres presentan mayor promedio que sus compañeros hombres (Pvalor = 0,0000). Tampoco se encontraron diferencias significativas por programas para el autoconcepto académico /laboral, social, emocional y familiar (Pvalores de 0,2934; 0,6049; 0,2524 y 0,5880, respectivamente). No obstante, en el autoconcepto físico, el programa de Administración de empresas tiende a presentar los mayores promedios. Es importante resaltar la homogeneidad de los datos, en relación con las dimensiones académico/laboral, familiares y sociales.

Se espera continuar avanzando en estudios posteriores sobre la variable autoconcepto, en relación con el desempeño académico de los estudiantes y la autorregulación del aprendizaje con el fin de potenciarlos en el contexto de la educación superior. En las últimas décadas, la autorregulación del aprendizaje ha centrado la atención de psicólogos, psicopedagogos, educadores y otros profesionales de la educación. De acuerdo con los estudios realizados, los estudiantes que autorregulan sus procesos de aprendizaje rinden mejor y aprenden más rápido. (Pintrich y Zusho, 2002), se destacan por su motivación e implicación personal y persistencia (Núñez, et al., 2013; Zimmerman, 2000).

De este modo, autorregular el aprendizaje respuestas estratégicas a las exigencias actual, a través de técnicas de autocontrol de distintas dimensiones: cognitiva, conductual, contextual y afectivo motivacional, de acuerdo con el modelo de Pintrich (2000), siendo la última dimensión, la menos estudiada y, en virtud de ello, ampliamente aceptada por

sus aportes a la investigación. El autor propone el instrumento de evaluación MSQ (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich et al., 1991) que da cuenta de las interacciones entre la autorregulación y la motivación.

Al hablar de autorregulación, es necesario incluir estrategias de organización, elaboración y repaso, junto al pensamiento crítico, la autorregulación metacognitiva, sin perder de vista la gestión del tiempo y espacios de estudio, lo que inminentemente se debe acompañar con la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda. Por su parte, la motivación incluye la motivacional intrínseca o extrínseca, el valor de la tarea, creencias de autoeficacia, creencias de autocontrol y ansiedad frente al aprendizaje. El uso del instrumento ha sido ampliamente extendido, de acuerdo con Credé y Philips (2011) y Curione y Huertas (2016).

Los resultados evidencian que en los componentes valorados de la motivación, los participantes de la facultad de Ciencias Contables obtuvieron el mayor puntaje promedio. Robbie y Tobin (1997) plantean que “los estudiantes cuando las actividades académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles, los estudiantes están dispuestos a aprender” (p.18).

Con relación a la motivación intrínseca y extrínseca, el menor puntaje promedio fue para la facultad de Ciencias Jurídicas; el menor promedio en los componentes relacionados con el valor de la tarea, el control de creencias sobre el aprendizaje y la ansiedad, lo obtuvo la facultad de Ciencias e Ingeniería. No obstante, los estudiantes obtuvieron el mayor puntaje promedio en la autoeficacia para el aprendizaje, contrario a la facultad de ciencias de la salud que obtuvieron el promedio más bajo. De acuerdo con Huertas (1997) “las percepciones que los estudiantes tengan sobre sus propias capacidades tienen incidencia en las tareas que eligen, las metas propuestas, la planificación, el esfuerzo y la persistencia de las acciones encaminadas al logro” (p.45).

En los componentes de estrategias cognitivas y metacognitivas, la facultad de ciencias de la salud obtuvo los mejores puntajes promedio en los componentes de elaboración y organización, como de autorregulación metacognitiva; la facultad de Ciencias Jurídicas en el componente de ensayos, manejo de tiempo, ambiente de estudio y en la regulación del esfuerzo. La facultad de Ciencias Sociales y Humanas en el componente de pensamiento crítico y aprendizaje entre pares y la facultad de

Ciencias Contables en el componente de búsqueda de ayuda. La facultad de Ciencias e Ingeniería obtuvo la menor puntuación promedio en los distintos componentes.

Las diferencias entre las puntuaciones promedio de las facultades por sexos, mostraron que para las mujeres existían diferencias estadísticamente significativas para los tres componentes de las escalas de motivación (motivación intrínseca (Valor $p=0,000$), motivación extrínseca (Valor $p=0,006$) y valor de la tarea (Valor $p=0,000$), y para tres componentes de las estrategias (elaboración (Valor $p=0,001$) organización (Valor $p=0,018$) y autorregulación metacognitiva Valor $p=0,047$). En los hombres se observaron diferencias estadísticamente significativas en cuatro componentes de las estrategias cognitivas y metacognitivas relacionados con elaboración (Valor $p=0,036$), organización (Valor $p=0,009$), ensayos (Valor $p=0,010$) y autorregulación metacognitiva (Valor $p=0,019$).

Como se puede apreciar, los resultados del estudio, muestran distintas modalidades de relación entre la motivación y la cognición, como es afirmado en el estudio realizado por Rianudo et al., (2003), puesto que lo esperado es “la asociación entre la motivación intrínseca, valoración de la tarea y autoeficacia para el aprendizaje, con un mayor compromiso cognitivo y de autorregulación por parte de los estudiantes” (p.34). Se espera realizar nuevos estudios sobre el tema que exploren en profundidad las relaciones en las dimensiones estudiadas en cada una de las facultades, para avanzar en la promoción de estrategias de autorregulación que deriven en compromiso y responsabilidad en la realización de las actividades académicas (Núñez et al., 2013) y conduzcan a la cualificación de la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias generales

- Bernal, I. R. (2006). Influence of the self-esteem in the improvement of the resistance in teenagers. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 23, 1-3.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington DC: National Academy Press.
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H. & De los Santos-Roig, M. (2001). Propuestas de integración en el estudio de los estilos cognitivos: El modelo de las dos dimensiones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, N° 54 (2), pp. 227-244.
- Carretero, M y Palacios, J. (1982). Los estilos cognitivos: Introducción a problema de las diferencias cognitivas individuales. *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 17, pp 20-28.
- Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337-346.
- Curione, K. & Huertas, J. A. (2016). Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional, *Revista de Psicología*, 12(24), 56-67.
- Donovan, M. S., & Bransford, J. D. (2005). *How students learn—Science in the classroom*. Washington DC: National Academy Press.
- García Ramos, J.M (1990). Acotaciones sobre el constructo de estilo cognitivo dependencia-independencia de campo. En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 1, N° 1. pp 55-84.
- García, F. & Musitu, G. (1999). *AF5, Autoconcepto Forma 5*. Madrid, España: TEA.
- García, F., Musitu, G. & Veiga, F. (2006) Autoconcepto en Adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18 (3), 551-556.
- Hadwin, A y Webster, A. (2013). Calibration in goal setting: Examining the nature of judgments of confidence. *Learning and instruction*, 24, 37-47.
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Kogan, N. (1971). Educational implications of cognitive styles En G S Lesser (Dir.) *Psychology and Educational practice*. Glenview: Scott-Foresman.
- Lyons-Lawrence, C.L. (1994). Effect of Learning Style on Performance in Using Computer-Based Instruction in Office Systems. *Delta Pi Epsilon Journal*, 36(3), 166.
- Liu, M. & Reed, W.M. (1994). The Relationship between the Learning Strategies and Learning Styles in a Hypermedia Environment. *Computers in Human Behavior*, 10(4), 419.

- Núñez, J. C., Rosário, P., Vallejo, G. & González-Pienda, J. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11-21
- Palacios, J., Marchesi, A, y Coll, C. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación*. España: Alianza.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components and Classroom Academic Performance. *Journal of Education Psychology* (82) 1. pp 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & Mckeachie, W. (1991). *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan.
- Pintrich, P. R. (2000). Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 335-354.
- Pintrich, P.R., y Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield y J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Pozo, J. I. (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista Educación, Comunicación y Tecnología*. Vol. 3, N° 5.
- Pozo, J.I, Pérez, M del P. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*. España: Morata
- Riding, R.J. y Weeler, H. (1995). Occupational Stress and cognitive styles in nurses. *2. British Journal and Nursing*, 4, pp.160-168.
- Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive Styles. An overview and integration. *Educational Psychology*, 11(3-4): 193-215.
- Rianudo, M. C., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 19(1), 107-119
- Riquelme, E. & Riquelme, P. (2011). Psychometric confirmatory analysis of the multidimensional Scale of the Test of Self-Concept Form 5 in Spanish (AF5) in University students of Chile. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 12(1), 91-103.
- Tinajero, C., Castelo, A., Guisande, A., & Páramo, F. (2011). Adaptive Teaching and Field Dependence-Independence: Instructional Implications. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (3), 497-510.
- Tinajero, C., Lemos, S. M., Araújo, M., Ferraces, M. J., & Páramo, M. F. (2012). Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 105-113

Estilos cognitivos.
autoconcepto y autorregulación

- Witkin, H., & Goodenough, D. (1981), *Estilos Cognitivos. Naturaleza y orígenes*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- Witkin, H. A, Moore, C.A, Goodenough, D.R y Cox, P. W. (1977). Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of educational research*. Vol. 47, pp. 1-64.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), (Eds.), *Hanbook of self-regulation* San Diego: Academic Press.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Estilos cognitivos, autoconcepto y autorregulación
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Manizales
Carrera 9 No. 19-03 Manizales, Caldas

ISBN: 978-958-5468-46-7

