

# Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima

José J. Gázquez\*<sup>1</sup>, María del Carmen Pérez<sup>2</sup>, María Isabel Ruiz<sup>2</sup>, Francisco Miras<sup>1</sup> y Florencio Vicente<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Almería, España    <sup>2</sup>Universidad de Extremadura, España

## RESUMEN

Numerosos estudios han aportado datos para sostener la hipótesis de la relación existente entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo y la selección y/o utilización de estrategias de aprendizaje. El objetivo principal de este trabajo es comprobar precisamente si esta relación se mantiene entre la obtención de altas puntuaciones en Autoestima y la selección y/o utilización de distintas estrategias de aprendizaje. El estudio se ha realizado con 324 sujetos de 14 a 16 años, estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los resultados obtenidos muestran que no se evidencia relación significativa entre puntuaciones altas en autoestima y la utilización y/o selección de estrategias de aprendizaje, salvo en la estrategia Planificación de Respuesta, que su utilización correlaciona con la obtención de altas puntuaciones en las subescalas Familiar, Académica y Corporal del Cuestionario de Autoestima aplicado.

*Palabras clave:* estrategias de aprendizaje, autoestima, autoconcepto, educación secundaria.

## ABSTRACT

*Learning strategies in secondary-school students and relationship with self-esteem.* A considerable number of studies have been published providing data in support of the hypothesis of a relationship between pupils' self-image and the selection and/or use of learning strategies. The main objective of the present work was to examine this hypothesis by exploring the relationship between high scores in self-esteem and the selection and/or use of different learning strategies. The study was carried out with 324 secondary-school pupils aged 14 to 16. The results obtained indicate no significant relationship between high scores in self-esteem and the use and/or selection of learning strategies, except in the Response Planning strategy, whose use correlates with high scores in the Family, Academic and Body subscales of the Self-esteem Questionnaire applied.

*Key words:* Learning Strategies, Self-esteem, Self-concept, Secondary School.

Es difícil ofrecer una definición consensuada acerca del concepto estrategias de aprendizaje. En una reciente revisión efectuada al respecto por Montanero y León (2001), resalta la coincidencia conceptual de los estudios cuando se refieren a la estrategia como "procedimiento", como "heurístico" o incluso como "técnica de aprendiza-

---

\*La correspondencia sobre este artículo puede ser enviada al primer autor: Dpto Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Humanidades y CC.EE, Universidad de Almería, 04120 La Cañada de San Urbano, E-mail: jlinares@ual.es

je”, aunque también subrayan la dificultad de delimitar este concepto, al igual que lo hace Beltrán (2003).

Las estrategias de aprendizaje, por tanto, pueden encuadrarse dentro del procesamiento de la información (adquisición, codificación y recuperación), como procedimientos o actividades mentales que van a facilitar dichos procesos de adquisición, codificación y recuperación, idea en la que se apoya el presente estudio. Autores como Beltrán (2003), las define como actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar o mejorar la realización de la tarea, haciendo hincapié en dos características esenciales de la estrategia: que sea directa o indirectamente manipulable y que tenga un carácter propositivo o intencional (Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987). Según Weinstein y Mayer (1996), las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. Por su parte, Monereo (1994) las define como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno escoge y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Por otra parte y a pesar de que son muchos los trabajos de investigación realizados sobre el autoconcepto, ya que es un componente clave para el estudio de la personalidad, se observa cierta confusión conceptual, utilizándose de modo variable, sin criterio aparente, las denominaciones autoconcepto, autoimagen, autoestima, autoaceptación, etcétera (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003).

De forma específica, en cuanto al concepto de autoestima, encontramos también diversidad de definiciones aunque, si bien se puede afirmar que no son estrictamente excluyentes, tampoco se puede decir que sean complementarias. Hay un consenso general en considerar la autoestima como un aspecto o dimensión del autoconcepto y como un modo de orientación hacia el sí mismo, haciendo referencia a través de ella, al valor que el individuo atribuye a su particular descripción de sí mismo.

Algunos autores (González y Tourón, 1992) la definen como “la clave del éxito o del fracaso” para comprender y comprendernos a los demás, ya que afecta virtualmente en forma decisiva a todos los aspectos de nuestra experiencia. Al igual que se considera a la autoestima como un componente evaluativo/afectivo del autoconcepto, podemos describir que la autoestima tiene dos componentes: un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valía personal.

Múltiples trabajos ponen de manifiesto, que cuando un sujeto se siente *autocompetente* se produce un aumento en su implicación activa en el proceso de aprendizaje (Miller, Behrens y Greene, 1993; Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariaga, Rocas, Álvarez y González, 1998; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992), siendo coincidentes algunos de ellos al poner de relieve la relación significativa entre el autoconcepto y la selección y/o utilización de determinadas estrategias de aprendizaje (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez *et al.*, 1998). Además, apuntan hacia el mismo tipo de relación cuando se analiza el autoconcepto y la competencia o rendimiento académico, señalando que los estudiantes con altos sentimientos de

autoeficacia académica se implican más en tareas de aprendizaje, muestran alto nivel de esfuerzo, persisten más ante las dificultades, utilizan más eficazmente diversas estrategias de aprendizaje, tienen mayor capacidad de autorregular su propio aprendizaje, muestran mayor motivación intrínseca y se orientan más hacia la consecución de metas de aprendizaje que de ejecución (González y Tourón, 1992; Marsh, 1990). Son pocos los estudios que encuentran relación entre ambos términos alterando su orden, es decir, afirmando que serán las experiencias de logro académico las que determinarán el autoconcepto de los alumnos, como por ejemplo Chapman y Lambourne (1990). Del mismo modo, Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005), afirman que a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico (mejor autoconcepto, creencia de eficacia, etc.) en el futuro, lo que influirá a su vez en un mayor rendimiento posterior o viceversa, apuntando hacia una relación bidireccional.

Igualmente podemos destacar la existencia de relaciones inversas entre autoconcepto y los problemas académicos (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; González, Tourón e Iriarte, 1994), es decir, se observa que cuando los sujetos presentan problemas o dificultades en sus aprendizajes también poseerán déficit en su autoconcepto (Núñez, González-Pumariega y González-Pienda, 1995). Aunque en la actualidad, las más recientes investigaciones parecen indicar que cierto grado de expectativas negativas sobre las propias posibilidades puede, en algunos casos, ser una forma de incentivar o motivar al sujeto para el estudio y el uso de estrategias que mejoren el rendimiento (Martín, Marsh, Williamson y Debus, 2003; Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004).

Por el contrario, García (1982) nos indica que la carencia de estima propia aparece también sistemáticamente relacionada con ansiedad, depresión y sensación de fracaso, o la no aceptación de su propia imagen personal (Gila, Castro, Gómez y Toro, 2005), entre otros muchos aspectos, los cuales pueden inhibir el interés por el estudio y cuya modificación resulta extremadamente difícil en el aula, pero que pueden verse cambiados indirectamente al aumentar la autoestima del sujeto. Como afirma García (1982), adelantando una de nuestras finalidades, parece prometedor que, aumentando la autoestima, podamos cambiar las actitudes hacia la escuela y mejorar aquellos aspectos que influyen en el rendimiento escolar del propio sujeto.

Todo lo expuesto nos lleva a realizar este estudio para comprobar la relación entre obtención de altas puntuaciones en autoestima y la selección y/o utilización de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos, ya que en el caso de confirmarse, el diseño de un programa de intervención en la mejora de la autoestima, contribuiría a optimizar el rendimiento académico de los sujetos.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra estuvo formada por 324 alumnos, de los cuales el 61,1% eran chicos y el 38,9% chicas, pertenecientes a segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria,

con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, de distintos colegios públicos de la provincia de Almería, con una media de edad de 15,2 años.

### *Instrumentos*

Se ha empleado el test de estrategias de aprendizaje, ACRA, de Román y Gallego (1994), para la evaluación del uso, por parte de los estudiantes de la muestra, de estrategias cognitivas facilitadoras del aprendizaje escolar. Dicho test está constituido por cuatro escalas de las cuales, para el presente estudio, sólo hemos utilizado tres de ellas (ACRA<sub>1</sub>, ACRA<sub>2</sub> y ACRA<sub>3</sub>), limitándonos de esta forma a la evaluación de las estrategias de carácter cognitivo, ya que en la cuarta de las escalas, la escala de estrategias de apoyo al procesamiento (ACRA<sub>4</sub>), se integran elementos de naturaleza cognitiva y no cognitiva, motivo por el cual no se ha procedido a su aplicación.

Se ha utilizado por tanto, la escala de estrategias de adquisición de información (ACRA<sub>1</sub>), que a través de sus 20 ítems analiza la utilización de procedimientos o modos como: el subrayado lineal, el repaso mental y el repaso reiterado por parte del sujeto para optimizar los procesos de atención y repetición. La escala de estrategias de codificación o almacenamiento de información (ACRA<sub>2</sub>) que consta de 46 ítems con los que identifica un total de cinco estrategias: autopreguntas, agrupamientos, secuencias, mapas conceptuales y diagramas, que el sujeto pone en marcha para mejorar los procesos de codificación de la información correspondiente; y la última de las escalas utilizadas, es la escala de estrategias de recuperación de información (ACRA<sub>3</sub>), la cual, a través de 18 ítems nos da a conocer las técnicas o procedimientos: planificación de respuesta y respuesta escrita, que el sujeto aplica para recuperar o recordar el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo (MLP). El test posee un formato de autoinforme y está desarrollado por una serie de ítems que recogen afirmaciones sobre las diversas estrategias ante las que el sujeto ha de responder en cuatro grados diferentes (A: nunca o casi nunca; B: algunas veces; C: bastantes veces; D: siempre o casi siempre). La escala ACRA posee buenos niveles de fiabilidad (Camarero, Martín del Buey y Herro, 2000) y se ha utilizado para la asignación de puntuaciones los correspondientes baremos estandarizados (ver tabla 1).

Por otro lado, para la evaluación de la autoestima se ha aplicado el Cuestionario de Autoestima para la primera adolescencia basado en Pope, Mc Hale y Craighead (1996), que posee cinco subescalas, cada una de las cuales consta de diez ítems: Escala Global, Escala Académica, Escala Corporal, Escala Familiar, Escala Social. Establece seis tipos de categorías o modalidades de autoestima en función de las puntuaciones directas, lo que permite un análisis cuantitativo de los datos obtenidos.

### *Procedimiento*

Seleccionados al azar los diferentes centros de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Almería (España) que iban a participar en el estudio, se entra en contacto, para obtener el permiso correspondiente, tanto con los directores de dichos centros, como con los tutores de los niveles educativos propios al rango de edad de los

Tabla 1. Estadísticos del test ACRA.

Estadísticos	Escala de Adquisición (Acra <sub>1</sub> )	Escala de Codificación (Acra <sub>2</sub> )	Escala de Recuperación (Acra <sub>3</sub> )
Media	54,36	110,19	51,66
D T	7,59	18,69	8,45
Punt. Mínima	31	57	20
Punt. Máxima	76	170	72

sujetos de la muestra. Los sujetos fueron colocados en un aula amplia del centro logrando así que existiera la suficiente distancia entre unos y otros. Una vez situados, se dieron en primer lugar las instrucciones para la realización del Cuestionario de Autoestima, indicando seguidamente el inicio del tiempo para su ejecución. En segundo lugar, se formularon las instrucciones para cumplimentar las tres escalas del cuestionario ACRA, pasando posteriormente a su realización. De forma aproximada, el tiempo empleado para la implementación de ambas pruebas fue de cincuenta minutos, durante el cual, el tutor de los diferentes grupos estuvo presente.

### *Diseño*

El diseño empleado ha sido descriptivo-correlacional entre las variables objeto de estudio (Autoestima y Estrategias de Aprendizaje). Para el análisis de los datos se ha utilizado el Programa Estadístico SPSS, mediante el que se han calculado las medias, desviación típica, puntuación mínima y puntuación máxima. El coeficiente de correlación de Pearson nos ha permitido estudiar la relación entre las distintas Subescalas de Autoestima (Académica, Familiar, Global, Social y Corporal) y las diferentes técnicas o estrategias de aprendizaje (ACRA<sub>1</sub>: Subrayado Lineal, Repaso Mental, Repaso Reiterativo; ACRA<sub>2</sub>: Autopreguntas, Agrupamientos, Secuencias, Mapas Conceptuales, Diagramas; ACRA<sub>3</sub>: Planificación de Respuesta, Respuesta Escrita). Además, también se ha establecido correlación entre las diferentes subescalas del Cuestionario de Autoestima y las tres escalas del ACRA (ACRA<sub>1</sub>, ACRA<sub>2</sub> y ACRA<sub>3</sub>).

## RESULTADOS

Tras la aplicación del Cuestionario de Autoestima se han calculado los estadísticos descriptivos correspondientes, y que aparecen reflejados en la tabla 2, obteniendo una media de 218,76, lo que nos indica que los sujetos de la muestra poseen una categoría o modalidad de autoestima Media-alta, siendo la puntuación máxima de 264 y la mínima de 169, con dos categorías diferentes de autoestima en cada caso; Alta-alta y Media-alta respectivamente, así como una desviación típica de 27,25 puntos.

La tabla 3 muestra los diferentes intervalos de puntuaciones directas establecidos en el Cuestionario de Autoestima, las diversas categorías o modalidades que se determinan para cada rango, así como el porcentaje global y en función del género de los

Tabla 2. Estadísticos del Cuestionario de Autoestima.

Estadísticos	Cuestionario de autoestima
Media	218,76
DT	27,25
Puntuación Mínima	169
Puntuación Máxima	264

Tabla 3. Categorías establecidas, rango de puntuaciones directas, porcentaje global y diferencias por género en el Cuestionario de Autoestima.

Categorías de Autoestima	Rango de puntuaciones directas	% Global	% Hombres	% Mujeres
Autoestima baja-baja	0-50	0	0	0
Autoestima baja-alta	51-100	0	0	0
Autoestima media-baja	101-150	0	0	0
Autoestima media-alta	151-200	23,5	0	30,8
Autoestima alta-baja	201-250	64,7	75	61,5
Autoestima alta-alta	251-300	11,8	25	7,7

sujetos obtenido en cada categoría.

Como podemos observar, hay un elevado porcentaje de sujetos (64,7%) que poseen una autoestima Alta-baja. Más específicamente, en este nivel o categoría de autoestima, los hombres puntúan más alto que las mujeres, con una diferencia de 10,3 puntos superior a dicho porcentaje global, mientras que las mujeres se sitúan 3,2 puntos por debajo. En la categoría de autoestima Alta-alta, la diferencia entre la puntuación global y la obtenida por los hombres es aún mayor, situándose estos 13,2 puntos por encima, mientras que las mujeres vuelven a estar por debajo de la puntuación global en 4,1 puntos.

Es de destacar que ninguno de los hombres se sitúa por debajo del nivel de autoestima Alta-baja, mientras que el 30,8% de las mujeres obtienen puntuaciones directas entre 151 y 200, alcanzando una modalidad o nivel de autoestima Media-alta.

En lo referente a la utilización de diferentes estrategias de aprendizaje, podemos observar en la tabla 4 que la media obtenida en las tres escalas por los sujetos de la muestra es superior a la media del baremo estandarizado (ver tabla 1). Como puede observarse la media obtenida en la escala de codificación o almacenamiento de información (ACRA<sub>2</sub>) supera, en más de 12 puntos la media del baremo, situándose la puntuación máxima obtenida por la muestra (168) a tan sólo dos puntos por debajo de la máxima puntuación posible (170); mientras que la puntuación mínima alcanzada por

Tabla 4. Estadísticos obtenidos en las tres escalas del test ACRA.

Estadísticos	Escala de Adquisición (Acra <sub>1</sub> )	Escala de Codificación (Acra <sub>2</sub> )	Escala de Recuperación (Acra <sub>3</sub> )
Media	58,76	122,43	56,64
DT	8,32	20,49	7,75
Punt. Mínima	41	75	41
Punt. Máxima	74	168	67

la muestra está 18 puntos por encima de la puntuación mínima del baremo. De ello se desprende, que los sujetos utilizan en mayor medida estrategias encaminadas a la codificación y el almacenamiento de la información como son: las autopreguntas, los agrupamientos, las secuencias, los mapas conceptuales y los diagramas, en detrimento de las estrategias de adquisición de información y estrategias de recuperación.

Tabla 5. Estadísticos de las diferentes escalas del test ACRA en función del género.

Estadísticos	Acra <sub>1</sub>		Acra <sub>2</sub>		Acra <sub>3</sub>	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Media	56,25	59,53	115,25	124,83	57,25	56,46
Desv. típica	7,41	8,71	6,70	23,14	6,65	8,30
Punt. mínima	50	41	109	75	51	41
Punt. máxima	67	74	122	168	63	67

Si analizamos estas diferencias en función del género (ver tabla 5), observamos que tanto hombres como mujeres superan la media del baremo en todas las escalas, pero, también vemos como los hombres puntúan más bajo que las mujeres tanto en el ACRA<sub>1</sub> como en el ACRA<sub>2</sub>, lo que indica que los hombres utilizan menos las estrategias o técnicas de aprendizaje que ambas escalas miden (subrayado lineal, repaso mental, repaso reiterado, autopreguntas, agrupamientos, secuencias, mapas conceptuales y diagramas), siendo sin embargo, superiores a las mujeres en la utilización de estrategias de planificación de respuesta y respuesta escrita (ACRA<sub>3</sub>).

Para conocer si existe relación en función del género de la utilización de los diferentes tipos de estrategias específicas recogidas en las tres escalas aplicadas del ACRA y el nivel de autoestima alcanzado en cada una de las subescalas (global, familiar, académica, corporal y social), se estableció un análisis correlacional entre ambas variables. Tal y como se recoge en la tabla 6 puede apreciarse que existe una relación significativa entre la utilización de una de las estrategias de aprendizaje analizadas perteneciente al ACRA<sub>3</sub> (Escala de estrategias de recuperación de información), como es la planificación de respuesta, y la obtención de altas puntuaciones en las subescalas Familiar, Académica y Corporal del Cuestionario de Autoestima. Por lo tanto, podemos hablar de relación

Tabla 6. Correlaciones entre las estrategias que componen el test ACRA<sub>1,2,3</sub> y las escalas del Cuestionario de Autoestima.

Tipos de estrategias del cuestionario Acra	Subescalas Cuestionario Autoestima				
	Global	Familiar	Académica	Corporal	Social
Repaso reiterativo	-0,009	0,00	0,027	0,012	-0,023
Repaso mental	-0,216	0,092	-0,082	0,125	0,056
Subrayado lineal	-0,341	0,138	0,109	0,201	-0,009
Agrupamientos	-0,346	-0,220	0,165	0,228	0,129
Autopreguntas	0,104	0,125	-0,241	-0,110	0,067
Diagramas	-0,179	-0,352	0,122	-0,089	-0,216
Mapas conceptuales	-0,177	-0,289	-0,322	0,21	-0,087
Secuencias	-0,063	-0,302	-0,173	0,09	0,23
Planificación de respuesta	0,216	0,541*	0,502*	0,512*	-0,12
Respuesta escrita	-0,234	0,212	-0,152	-0,218	-0,053

\*p< .005

Tabla 7. Correlaciones entre las cinco subescalas del Cuestionario de Autoestima y las tres escalas ACRA.

Subescalas Autoestima	Escalas del Test Acra		
	Acra <sub>1</sub>	Acra <sub>2</sub>	Acra <sub>3</sub>
Familiar	-0,023	-0,068	0,191
Global	0,020	0,143	0,043
Académica	0,080	0,261	0,144
Social	0,194	0,083	0,231
Corporal	-0,114	0,113	0,081

significativa ( $p= 0,05$ ), entre la utilización de la estrategia planificación de respuesta y la obtención de altas puntuaciones en la autoestima Familiar, Académica y Corporal, no siendo significativa la relación entre dicha estrategia y las puntuaciones obtenidas en las subescalas de autoestima Social y Global.

Por último, analizamos la existencia de correlación entre las cinco subescalas del cuestionario de Autoestima y las tres escalas aplicadas del cuestionario ACRA (ACRA<sub>1</sub>: estrategias de adquisición de información, ACRA<sub>2</sub>: estrategias de codificación o almacenamiento de información y ACRA<sub>3</sub>: estrategias de recuperación de información), comprobando, tal y como muestran los datos de la tabla 7; que cuando los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario ACRA se correlacionan de forma agrupada para cada una de las estrategias que analizan las tres escalas no existe relación significativa entre ambas variables.

## DISCUSIÓN

Las puntuaciones obtenidas en el presente estudio en las escalas del test ACRA, son prácticamente coincidentes a las señaladas por Massone y González (2003) en su trabajo realizado con alumnos de edades comprendidas entre los 15 y 17 años, situándose en nuestro caso las puntuaciones alcanzadas escasos puntos por encima, aspecto que puede ser debido a la diferencia de edad de la muestra, siendo en nuestro caso inferior a la utilizada en dicho trabajo, a pesar de que las puntuaciones sean superiores, siendo de destacar la coincidencia observada respecto a la puntuación máxima alcanzada, 72 puntos en la subescala ACRA<sub>3</sub> (Escala de Recuperación).

Se confirman los datos obtenidos en otros estudios (Camarero, 1999; Cano, 2000) de la existencia de un mayor empleo de diversas técnicas o estrategias de aprendizaje por parte del colectivo femenino. En este trabajo podemos destacar que las mujeres utilizan más estrategias de aprendizaje que los hombres, tanto de adquisición como de codificación de la información, es decir, emplean más que éstos técnicas como: el subrayado lineal, repaso mental, repaso reiterativo, autopreguntas, agrupamientos, secuencias, mapas conceptuales y diagramas. Estos resultados coinciden con el estudio realizado por Núñez, González-Pienda, García-Rodríguez *et al.* (1995), pero desde éste se indica, que las mujeres también utilizan en mayor proporción que los hombres estrategias de recuerdo o recuperación de la información, al contrario que en el estudio que presentamos, ya que los hombres se sitúan escasamente por encima de las mujeres en la utilización de este tipo de estrategias.

De los resultados obtenidos se puede afirmar que los hombres en general tienen una autoestima más alta que las mujeres en la misma línea que Byrne (2000), cuando afirma que los hombres poseen una mayor aceptación de sí mismos que las mujeres, pudiéndose explicar esto por el estilo atribucional del género masculino, caracterizado según Smith, Sinclair y Chapman (2002), por atribuir el éxito a causas internas estables y el fracaso a causas externas inestables. Aunque del mismo modo debemos señalar, que no existen datos definitivos respecto a los mayores niveles de autoestima en los hombres frente a las mujeres, ya que son muchos los trabajos, que al igual que el nuestro, no han encontrado diferencias significativas entre ambos (Fuertes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández, 1997; Lundi, Field, Mc Bride, Field y Largies, 1998; Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999; Parra y Oliva, 2004; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003; Wilgenbush y Merrel, 1999).

Hemos analizado también las correlaciones que pueden existir entre cada subescala del Cuestionario de Autoestima, (Global, Familiar, Académica, Social y Corporal) con cada tipo de estrategia o técnica de aprendizaje que componen el ACRA<sub>1</sub>, ACRA<sub>2</sub> y ACRA<sub>3</sub>, concluyendo que se establecen relaciones estadísticamente significativas entre la utilización y/o selección de un determinado tipo de estrategia de aprendizaje: Planificación de Respuesta, perteneciente a la escala de estrategias de recuperación de la información ACRA<sub>3</sub>, y la obtención de altas puntuaciones en las subescalas Familiar, Académica y Corporal de autoestima. No se ha hallado correlación entre la obtención de altas puntuaciones en autoestima y la utilización y/o selección del resto de las estrategias de aprendizaje analizadas: repaso reiterativo, repaso mental, subrayado li-

neal, agrupamientos, autopreguntas, diagramas, mapas conceptuales, secuencias y respuesta escrita; al igual que cuando hemos analizado dichas estrategias de forma agrupada en las tres subescalas.

Por lo tanto, podemos deducir, que los sujetos bien valorados por sus padres y que se sienten importantes y con responsabilidad dentro de la unidad familiar, utilizan en mayor medida una estrategia de aprendizaje específica: la planificación de respuesta; igualmente, será más utilizada por quienes se sienten capaces de superar los retos académicos y obtienen una valoración positiva por parte del profesorado; y por último, aquellos que poseen una buena imagen corporal de sí mismos, también aplicarán más dicha estrategia. Aunque dicha afirmación ha de tomarse con las precauciones que imponen las limitaciones del presente estudio de carácter transversal a la hora de establecer relaciones causales, ya que para ello sería necesaria la utilización de un diseño longitudinal, aspecto que debería tenerse en cuenta en futuras investigaciones.

De este modo, sería necesario seguir investigando en las dos ideas esenciales expuestas por Monereo (1994), un mayor conocimiento y uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje por parte del sujeto contribuirá a una mejora del autoconcepto del mismo, quizás por la mayor confianza, seguridad, competencia, etc., que siente el alumno cuando va a abordar una tarea. Pero también se puede dar a la inversa, es decir, un buen conocimiento de las propias capacidades posibilitará un mayor nivel de conciencia y regulación, necesario para el uso estratégico del aprendizaje.

#### REFERENCIAS

- Aunola K, Stattin H y Nurmi JE (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviours. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 289-306.
- Beltrán J, García-Alcañiz E, Moraleda M, Calleja F y Santiuste V (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Beltrán JA (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Byrne B (2000). Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. *Adolescence*, 35, 201-215.
- Camarero FJ (1999). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo: Facultad de Psicología.
- Camarero FJ, Martín del Buey F y Herrero J (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 615-622.
- Cano F (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 360-367.
- Chapman JW y Lambourne R (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Fuertes A, Carpintero E, Martínez JL, Soriano S y Hernández A (1997). Factores predictores de la autoestima con los iguales y de la intimidad relacional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 12, 113-127.
- Garaigordobil M, Cruz S y Pérez JI (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescen-

cia. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134.

- García B (1982). Autoestima y rendimiento. *Papeles del Psicólogo*, 6, 97-102.
- Gila A, Castro J, Gómez MJ y Toro J (2005). Social and Body Self-esteem in Adolescents with Eating Disorders. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1, 63-71.
- González MC y Tourón J (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González MC, Tourón J e Iriarte C (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar. *Revista de Psicología de la Educación*, 14, 25-44.
- Kling KC, Hyde HS, Showers CJ y Buswell BN (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Lundi B, Field T, Mc Bride C, Field T y Largies S (1998). Same-sex and opposite-sex best friend interactions among high school Juniors and Seniors. *Adolescence*, 33, 279-289.
- Marsh HW (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Martín AJ, Marsh HW, Williamson A y Debus RL (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95, 617-628.
- Massone A y González G (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 1-5.
- Miller RB, Behrens JT y Greene BA (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Monereo C (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Montanero M y León JA (2001). Aceptaciones "sustantiva" y "adjetiva" del concepto de estrategia. *Estudios de Psicología*, 22, 345-356.
- Núñez JC y González-Pienda JA (1994). *Determinantes del Rendimiento Académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez JC, González-Pienda JA, García M, González-Pumariega S, Rocas C, Álvarez L y González MC (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Núñez JC, González-Pienda JA, García-Rodríguez MS, González-Pumariega S y García SI (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10, 219-242.
- Núñez JC, González-Pumariega S y González-Pienda JA (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 587-604.
- Parra A y Oliva A (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 309-330.
- Pastor Y, Balaguer, I y García-Merita, ML (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18, 141-159.
- Pope AW, Mc Hale SM y Craighead WE (1996). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Rodríguez S, Cabanach RG, Valle A, Núñez JC y González-Pienda JA (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima

y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16, 625-631.

- Román JM y Gallego S (1994). *Escala de Estrategias de Aprendizaje*, ACRA. Madrid: TEA Ediciones.
- Salanova M, Martínez IM, Bresó E, Llorens S y Grau R (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Smith L, Sinclair KE y Chapman ES (2002). Students' Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping, and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471-485.
- Weinstein CE y Mayer RE (1996). *The teaching of Learning Strategies*. New York: McMillan.
- Wilgenbush T y Merrel KW (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14, 101-120.
- Zimmerman BJ, Bandura A y Martínez Pons M (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of Self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Recibido: 27 febrero, 2006

Aceptado: 24 marzo, 2006