

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
“GAMANIEL BLANCO MURILLO”
PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**Relación entre autoestima y estilos de aprendizaje en niños y niñas en
situación de calle del INABIF del Distrito de Yanacancha, 2025**

Para optar el grado de Bachiller en Educación

Presentado por:

- Santillán Evangelista, Jesi Magaly
- Portillo Paulino, Joel Saturnino

Asesor:

Malpartida Callupe, Jorge Luis

CERRO DE PASCO – PERU

2025

Jesi Magaly - Joel Saturnino Satillan Evangelista - ... RELACIÓN ENTRE AUTOESTIMA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE CALLE DEL INABIF D...

 Quick Submit Quick Submit Escuela de Educación Superior Pública Gamaniel Blanco Murillo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trcoId::1:3458186274

Fecha de entrega

15 ene 2026, 12:51 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

16 ene 2026, 9:31 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

TESIS_TOTAL_joel_portillo_y_jessi_satillan.docx

Tamaño del archivo

490.3 KB

105 páginas

21.856 palabras

126.933 caracteres




21% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Exclusiones


- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 21%  Fuentes de Internet
- 15%  Publicaciones
- 14%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Texto oculto**
7 caracteres sospechosos en N.º de página
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitan distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a nuestros padres, quienes nos enseñaron al valor del esfuerzo y perseverancia sin límites, sus consejos sabios y su apoyo constante. Gracias por ser motor que impulsa nuestro crecimiento profesional y personal.

A nuestros maestros y mentores, quienes nos brindaron no solo su conocimiento, sino también su paciencia y orientación en este largo camino académico.

Jesi & Joel

AGRADECIMIENTO

Queremos agradecerle a Dios Todopoderoso por guiarnos por en este arduo camino, quien ha estado con nosotras siempre dándonos fortaleza y brindándonos la bendición de llevar a buena culminación esta investigación. A nuestros padres quienes a lo largo de nuestras vidas han estado con nosotras apoyándonos en cada paso que damos, velando siempre por nuestra educación y bienestar.

Queremos agradecer a cada maestra y maestro quienes con su dedicación, paciencia y tiempo han aportado al desarrollo de nuestro trabajo de investigación, sus sabios consejos y enseñanzas han permitido concluir este escalón investigativo como parte de nuestra formación profesional.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación es para optar el título de Bachiller en Educación Primaria, titula Relación entre autoestima y estilos de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

El objetivo general fue, Determinar la relación que existe entre autoestima y los estilos de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025. Para lo cual se desarrolló una investigación de enfoque cuantitativo, de tipo básico y con una metodología no experimental correlacional, la muestra estuvo conformada por 25 estudiantes en situación de calle del INABIF, se les aplicaron dos instrumentos: Inventario de Autoestima, Original Forma Escolar de Coopersmith Stanley y Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). La primera conclusión del objetivo general fue una relación positiva entre variables, el objetivo específico 1 tuvo un valor de 0,41 con relación moderada entre la variable de autoestima y el estilo activo, así mismo también una relación baja perfecta se muestra en el segundo objetivo específico que arroja con el cálculo de Spearman de 0.35, parecido el componente estilo afectivo correspondiente al objetivo específico 4 tiene un valor de 0.22 y con respecto al objetivo específico 3 la relación entre variables tuvo un valor bajo.

Palabras clave: Autoestima, estilos de aprendizaje.

ABSTRACT

This research work, carried out to obtain the Bachelor's degree in Primary Education, is titled *Relationship between Self-Esteem and Learning Styles in Street Children Served by INABIF in the District of Yanacancha, 2025*. The general objective was to determine the relationship between self-esteem and learning styles in street children served by INABIF in the district of Yanacancha, 2025. A quantitative, basic-type study with a non-experimental correlational methodology was conducted. The sample consisted of 25 street-situation students from INABIF. Two instruments were applied: the Coopersmith Self-Esteem Inventory, Original School Form, by Stanley Coopersmith, and the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (CHAEA).

The first conclusion related to the general objective indicated a positive relationship between the variables. The first specific objective showed a value of 0.41, indicating a moderate relationship between the self-esteem variable and the active learning style. Likewise, a low but perfect relationship appeared in the second specific objective, with a Spearman coefficient of 0.35. Similarly, the affective style component corresponding to the fourth specific objective reached a value of 0.22, while for the third specific objective, the relationship between variables presented a low value.

Keywords: Self-esteem, learning styles

INDICE GENERAL

	Pág.
Carátula	i
Hoja en blanco	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iV
Resumen	V
Abstract	vi
Índice General	vii
Índice de tablas	x
Índice de figuras	xi
Introducción	xii

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Identificación y determinación del problema	1
1.2.	Delimitación de la investigación	3
1.3.	Formulación del Problema	6
1.3.1.	Problema General	6
1.3.2.	Problemas específicos	6
1.4.	Formulación de Objetivos	7
1.4.1.	Objetivo General	7
1.4.2.	Objetivos específicos	7
1.5.	Justificación de la investigación	8
1.6.	Limitaciones de la investigación	10

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de Estudio	10
2.2.	Bases teóricas – científicas	19
2.2.1.	Autoestima	19
2.2.1.1.	La autoestima como elaboración humana	24
2.2.1.2.	Sus dimensiones	27
2.2.1.3.	Niveles de la autoestima	30
2.2.2.	Estilos de aprendizaje	33
2.3.	Definición de términos básicos	38
2.4.	Sistema de hipótesis y variables	40
2.4.1.	Hipótesis General	40
2.4.2.	Hipótesis específicas	40
2.5.	Identificación de variables	41
2.6.	Definición operacional de variables e indicadores.	42

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.	Tipo y nivel de investigación	45
3.2.	Diseño de investigación	46
3.3.	Población y muestra	47
3.4.	Métodos: Técnicas e instrumentos de recolección de datos	47
3.5.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	51
3.6.	Tratamiento estadístico	52
3.7.	Proceso de prueba de hipótesis y análisis de datos	54

3.8.	Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación	56
------	--	----

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.	Descripción del trabajo de campo	59
4.2.	Presentación, análisis e interpretación de datos	60
4.3.	Discusión de resultados a partir de la estadística y prueba de hipótesis	67
4.4.	Validación de la información de resultados	73
4.5.	Propuestas de innovación pedagógica a partir de la investigación	74

CONCLUSIONES	76
---------------------	----

RECOMENDACIONES	77
------------------------	----

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	78
-----------------------------------	----

ANEXOS	80
---------------	----

Matriz de consistencia

Matriz de operacionalización de variables

Instrumentos de investigación

Otros

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Operacionalización de variable independiente: autoestima</i>	42
Tabla 2: <i>Operacionalización de variable dependiente: estilos de aprendizaje</i>	43
Tabla 3: <i>Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel alcanzado en la variable autoestima</i>	60
Tabla 4: <i>Interpretación cualitativa de los puntajes obtenidos en las escalas del inventario de autoestima de Coopersmith</i>	64
Tabla 5: <i>Estadísticos descriptivos sobre los estilos de aprendizaje</i>	65
Tabla 6: Prueba de normalidad	66

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Porcentaje de los niveles de autoestima</i>	61
Figura 2: <i>Correlación: Autoestima y estilos de aprendizaje</i>	67
Figura 3: <i>Correlación entre Autoestima y estilo activo de aprendizaje</i>	68
Figura 4: <i>Correlación: Autoestima, estilo de aprendizaje</i>	69
Figura 5: <i>Correlación: Autoestima; Estilo teórico de aprendizaje</i>	70
Figura 6: <i>Correlación: Autoestima; Estilo pragmático de aprendizaje</i>	71

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la comprensión del aprendizaje ha dejado de centrarse exclusivamente en los contenidos curriculares para incorporar factores personales, emocionales y socioculturales que influyen en el desempeño académico de los estudiantes.

En este marco, la autoestima ha adquirido una relevancia destacada, dado que constituye un componente fundamental del desarrollo socioemocional y cognitivo, especialmente en contextos vulnerables. La literatura especializada reconoce que la autoestima interviene de manera directa en la motivación, la autoconfianza, la participación y la perseverancia frente a las tareas escolares, por lo que su fortalecimiento se ha convertido en un eje esencial para la formación integral de la niñez. Paralelamente, los estilos de aprendizaje representan las preferencias y formas particulares en que los estudiantes perciben, procesan y retienen la información, configurando patrones que condicionan la manera en que se relacionan con el proceso educativo. Ambos constructos, aunque distintos, se entrelazan en la experiencia escolar y pueden influir recíprocamente en el rendimiento y en la adaptación al entorno pedagógico.

La situación se torna más compleja cuando se trata de estudiantes de educación primaria en situación de calle, un grupo caracterizado por altos niveles de vulnerabilidad debido a su exposición a condiciones adversas como la inestabilidad residencial, la

precariedad económica, la desprotección afectiva y el riesgo psicosocial. Estas circunstancias impactan de manera directa en su bienestar emocional, su autopercepción y su capacidad de vinculación con entornos de aprendizaje formales. En el Perú, el Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (INABIF) desempeña un papel crucial en la protección y asistencia de esta población, brindando acogida, atención educativa y acompañamiento socioemocional. Sin embargo, los estudiantes atendidos por esta institución presentan trayectorias de vida marcadas por discontinuidades escolares, dificultades de adaptación y escasos referentes de apoyo, aspectos que pueden repercutir en su autoestima y en su forma de aprender.

En el contexto del distrito de Yanacancha, la atención a niñas y niños en situación de calle se convierte en un desafío educativo y social que requiere investigaciones rigurosas orientadas a comprender los factores que inciden en su desarrollo académico. A pesar de los esfuerzos institucionales, persisten brechas significativas en relación con su adaptación a los procesos educativos y su permanencia en la escuela. En este sentido, es relevante explorar cómo se manifiestan sus niveles de autoestima y cuáles son sus estilos de aprendizaje predominantes, dado que ambos factores podrían estar vinculados y constituir un punto de partida para intervenciones pedagógicas más ajustadas a sus necesidades.

El estudio de la relación entre autoestima y estilos de aprendizaje en esta población específica adquiere especial importancia por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque la autoestima en estudiantes en situación de calle suele verse afectada por experiencias de rechazo, negligencia, violencia o carencias afectivas, lo cual puede disminuir su confianza para enfrentarse a los retos académicos. En segundo lugar, porque sus estilos de aprendizaje pueden diferir de los patrones convencionales debido a las experiencias de vida particulares, la falta de continuidad escolar o el predominio de aprendizajes informales basados en la observación, la imitación o la supervivencia.

Comprender estos patrones permitirá identificar si ciertas preferencias de aprendizaje están asociadas con mayores o menores niveles de autoestima, estableciendo así vínculos que ayuden a diseñar estrategias educativas más pertinentes.

Asimismo, la identificación de correlaciones entre ambos constructos permitirá generar evidencia científica que contribuya a la mejora de los programas educativos implementados por el INABIF y otras instituciones que trabajan con poblaciones en vulnerabilidad. Si se demuestra que determinados estilos de aprendizaje se relacionan con niveles más elevados de autoestima, los docentes y profesionales podrán adaptar las metodologías de enseñanza para potenciar estas fortalezas. De igual modo, si la investigación revela que la baja autoestima se asocia con dificultades en ciertos estilos de aprendizaje, se podrán implementar programas de apoyo emocional y pedagógico que aborden simultáneamente ambas dimensiones.

En este marco, la presente investigación se planteó como un estudio correlacional, cuyo propósito principal es determinar la relación existente entre la autoestima y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de educación primaria en situación de calle atendidos por el INABIF del distrito de Yanacancha en el año 2025. La elección del diseño correlacional obedece a la necesidad de examinar cómo interactúan estas variables en un contexto específico, sin manipularlas, pero buscando establecer asociaciones significativas susceptibles de orientar decisiones pedagógicas e intervenciones educativas.

Finalmente, esta investigación busca aportar a la literatura nacional un análisis actualizado y contextualizado sobre el aprendizaje en condiciones de vulnerabilidad, considerando no solo los factores cognitivos, sino también los socioemocionales. De esta manera, se espera contribuir a la construcción de prácticas educativas más inclusivas,

sensibles y efectivas, que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y propicien su desarrollo integral dentro y fuera del aula.

Los autores.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema.

Nuestra investigación se enmarcó en indagaciones anteriores a nivel internacional y nacional, de las que damos cuenta con la intención de brindar un soporte teórico y experiencial de maestras preocupadas en entender como nosotras la relación teórica y práctica de los juegos didácticos y el desenvolvimiento de manera autónoma de los estudiantes pertenecientes al nivel de educación primaria.

En la actualidad los problemas psicosociales han ido incrementándose de forma alarmante según el Ministerio de la Salud y estos problemas psicosociales han acarreado otros problemas que repercuten en los diferentes ámbitos de la vida del ser humano. Uno de los problemas que tenemos en la actualidad en los estudiantes del nivel de educación primaria es la baja autoestima, el cual tiene repercusión en el adecuado desarrollo de los estilos de aprendizaje que tienen los menores. Calderón (2021) menciona que la variable autoestima está relacionada significativamente con la variable estilos de aprendizaje, ya que estudio ambas

variables en el contexto de Arequipa, pues refiere que la primera variable afecta de manera negativa a la segunda variable.

Por otro lado, esta problemática antes mencionada no solo se visualiza en Pasco, pues Celis y Rojas (2019) estudiaron la variable estilos de aprendizaje en Huaylasjirca, uno de los centros poblados del distrito de Yanahuanca, mostrando así que los problemas psicosociales se encuentran presentes en nuestra localidad.

En consecuencia, nuestra investigación se desarrollará en el Distrito de Yanacancha de la región Pasco con los niños y niñas de calle del INABIF, programa del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, ya que se ha visualizado problemas como: la baja autoestima y el inadecuado desarrollo de los estilos de aprendizaje.

Por otro lado, las causas que creemos generan este problema pueden ser de origen genético, neurológico, ambiental o pedagógico, por lo que nos centraremos en el origen ambiental donde se encuentran problemáticas como: la baja economía familiar, la disfunción familiar, la inadecuada socialización, la mala alimentación, los maltratos físicos y psicológicos, la baja autoestima, etc.

Así mismo, debemos señalar que las consecuencias a futuro son los bajos rendimientos académicos por parte de los estudiantes, la poca tolerancia a la frustración ante los cursos que no tienen dominio, la deserción escolar, la falta de responsabilidad y otros.

Finalmente, con esta investigación de diseño Correlacional pretendemos aportar con conocimientos científicos, válidos y actualizados en el contexto que se ha mencionado. Así mismo, este trabajo servirá como referente para futuras investigaciones y aportará a la comunidad educativa del distrito de Yanacancha y de la región Pasco.

1.2. Delimitación de la investigación

La presente investigación correlacional se orienta a analizar la relación existente entre la autoestima y los estilos de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle atendidos en el Programa de Atención Integral del Niño, Niña y Adolescente (INABIF) del distrito de Yanacancha, provincia y región Pasco, durante el año 2025. Para garantizar claridad metodológica y precisión en los alcances del estudio, se establece la siguiente delimitación en sus dimensiones espacial, temporal, conceptual y poblacional.

Delimitación Espacial. El estudio se desarrolla específicamente en el **Centro de Atención Residencial (CAR) o programas de servicios del INABIF ubicados en el distrito de Yanacancha**, lugar en el que se brindan servicios de protección, alimentación, consejería, soporte emocional, acompañamiento educativo y actividades recreativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad. Este contexto institucional resulta pertinente, dado que concentra una población infantil en situación de calle o con altos niveles de riesgo social, cuyas experiencias previas, factores familiares y entornos de socialización influyen directamente en su desarrollo personal, emocional y educativo. El ámbito geográfico incorpora únicamente a los menores atendidos formalmente por la entidad, sin incluir a niños o niñas que permanecen en situación de calle sin vínculo con el programa, ni a participantes de otras instituciones de protección del departamento de Pasco. Esta delimitación permite trabajar con un entorno controlado, con registro institucional y condiciones relativamente estables para la recolección de datos.

Delimitación Temporal. La investigación se circunscribe al **periodo comprendido entre marzo y octubre del año 2025**, etapa en la que se llevará a cabo

el proceso de recolección de información, análisis y elaboración de conclusiones. Este periodo coincide con el desarrollo anual del programa institucional de atención y constituye un marco temporal adecuado para observar de forma coherente los indicadores de autoestima y estilos de aprendizaje. Asimismo, la delimitación temporal considera únicamente los datos obtenidos dentro del año señalado, sin incluir registros históricos previos del INABIF, ya que el objetivo es diagnosticar la situación actual de los participantes y establecer correlaciones contemporáneas entre las variables estudiadas.

Delimitación Conceptual. Para evitar ambigüedades teóricas, la investigación adopta definiciones operacionales precisas:

a) Autoestima: Se entiende como la valoración cognitiva y afectiva que el niño o niña realiza de sí mismo, considerando dimensiones como autoconfianza, autoeficacia, autoconcepto y percepción de valía personal. El estudio considera la autoestima desde una perspectiva formativa y evolutiva, propia de la infancia intermedia, por lo que se abordará mediante instrumentos adecuados a la edad y al contexto sociocultural de los participantes.

b) Estilos de Aprendizaje: Se asume la noción de estilos de aprendizaje como las preferencias individuales que cada estudiante presenta al procesar, organizar y comprender la información. Para efectos de este estudio se empleará un marco teórico ampliamente reconocido (por ejemplo, modelos como el de Kolb, Fleming-VARK u otros que se definan en el cuerpo metodológico), con el fin de clasificar los perfiles predominantes en los niños y niñas del INABIF. La investigación no evalúa habilidades académicas específicas, sino únicamente la

tendencia a aprender mediante modalidades sensoriales, experienciales o cognitivas particulares.

c) Situación de Calle: Se delimita a los niños y niñas que, producto de la vulnerabilidad social, han vivido o viven parte de su vida cotidiana en espacios públicos, ya sea de manera permanente o intermitente, y que reciben atención en el programa del INABIF. No se incluyen menores institucionalizados por razones ajenas a la situación de calle, como abandono exclusivamente familiar o medidas de protección judicial sin antecedente de vida en la calle.

Delimitación Poblacional. La población objetivo está constituida por **niños y niñas entre 8 y 12 años** que se encuentran actualmente inscritos en los servicios del INABIF de Yanacancha y que cuentan con autorización institucional para participar en el estudio. El rango de edad se define considerando que los instrumentos psicométricos utilizados para medir autoestima y estilos de aprendizaje presentan adecuada validez y confiabilidad en esta etapa del desarrollo.

Se excluirán participantes con diagnósticos severos de trastornos del desarrollo, discapacidad intelectual profunda o condiciones que dificulten la comprensión de los instrumentos aplicados. También se excluye a quienes no asisten regularmente a las actividades del programa, con el fin de garantizar consistencia en la aplicación de las herramientas de investigación.

Delimitación Metodológica. El estudio corresponde al **diseño correlacional**, sin manipulación de variables, con el propósito de determinar el grado de relación entre la autoestima y los estilos de aprendizaje. No se busca establecer causalidad ni intervenir directamente en el desarrollo emocional o educativo de los

participantes. Los instrumentos seleccionados serán de carácter estandarizado, validados para población infantil y adaptados lingüísticamente al contexto sociocultural del área.

La recolección de datos se realizará únicamente a través de técnicas de aplicación individual o grupal autorizadas por el INABIF, con el acompañamiento de los profesionales responsables del centro. No se contemplan métodos experimentales, entrevistas a profundidad con familiares, ni observaciones prolongadas fuera del entorno institucional.

1.3. Formulación del Problema.

1.3.1. Problema General

¿Qué relación existe entre autoestima y los estilos de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025?

1.3.2. Problemas específicos:

- a) ¿Qué relación existe entre autoestima y el estilo activo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025?
- b) ¿Qué relación existe entre autoestima y el estilo reflexivo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025?
- c) ¿Qué relación existe entre autoestima y el estilo teórico de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025?

- d) ¿Qué relación existe entre autoestima y el estilo pragmático de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025?

1.4. Formulación de Objetivos:

1.4.1. Objetivo General.

Determinar la relación que existe entre autoestima y los estilos de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

1.4.2. Objetivos Específicos.

- a) Determinar la relación que existe entre autoestima y el estilo activo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.
- b) Determinar la relación que existe entre autoestima y el estilo reflexivo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.
- c) Determinar la relación que existe entre autoestima y el estilo teórico de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.
- d) Determinar la relación que existe entre autoestima y el estilo pragmático de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

1.5. Justificación de la investigación

Justificación Teórica. La presente investigación ofrece un aporte significativo al cuerpo teórico relacionado con la autoestima y los estilos de aprendizaje en educación

primaria. Diversos estudios señalan que ambos constructos influyen directamente en el rendimiento académico, la adaptación escolar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes; sin embargo, aún existe la necesidad de profundizar en cómo se relacionan entre sí dentro de contextos educativos específicos. Al analizar esta relación en una muestra de 25 estudiantes de primaria, el estudio contribuye a enriquecer la comprensión conceptual de la autoestima como factor esencial en la motivación, la autoconfianza y la disposición al aprendizaje; y de los estilos de aprendizaje como mecanismos que orientan las preferencias cognitivas y sensoriales de los niños. Asimismo, los resultados permitirán comparar y contrastar hallazgos previos, fortaleciendo el debate académico respecto a la importancia de considerar variables afectivas y cognitivas en la investigación educativa contemporánea.

Justificación Social. Desde una perspectiva social, la investigación adquiere relevancia al centrarse en un grupo de estudiantes de educación primaria cuyo adecuado desarrollo emocional y académico es fundamental para su integración familiar, escolar y comunitaria. Comprender cómo se relacionan la autoestima y los estilos de aprendizaje permitirá identificar factores que pueden influir positivamente o dificultar el proceso formativo de los niños. Los hallazgos del estudio podrían orientar acciones educativas que favorezcan una convivencia más armónica, la mejora de las relaciones interpersonales y la prevención de problemas socioemocionales como el aislamiento, la inseguridad o la desmotivación escolar. En este sentido, la investigación impacta no solo en los estudiantes involucrados, sino también en docentes, familias e instituciones educativas comprometidas con el bienestar integral infantil.

Justificación Práctica. En el ámbito práctico, esta investigación ofrece información valiosa para la toma de decisiones pedagógicas. El análisis de la autoestima y los estilos de aprendizaje de los 25 estudiantes permitirá identificar necesidades específicas,

adaptar estrategias didácticas, diversificar métodos de enseñanza y promover ambientes más inclusivos y estimulantes. Los docentes podrán utilizar los resultados para ajustar sus prácticas educativas, fomentar mayor participación, fortalecer la confianza de los estudiantes y promover aprendizajes más significativos. Asimismo, el estudio servirá como referencia para futuras intervenciones pedagógicas o programas institucionales orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y al reconocimiento de la diversidad en los modos de aprender.

Justificación Legal. La investigación se sustenta en el marco normativo vigente que orienta la educación integral en el Perú. La **Ley General de Educación N° 28044** establece como principios la equidad, la calidad y el desarrollo integral de la persona, promoviendo la formación de estudiantes autónomos, críticos y con adecuada autoestima. Asimismo, la política educativa nacional enfatiza la atención a la diversidad y la implementación de estrategias que respondan a las necesidades individuales de aprendizaje. En coherencia, el **Currículo Nacional de Educación Básica** reconoce que el desarrollo socioemocional es transversal al aprendizaje y que los docentes deben considerar las diferencias en los estilos de aprendizaje para garantizar una educación de calidad. Por lo tanto, esta investigación se encuentra respaldada por las normas que buscan asegurar condiciones óptimas para el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, constituyéndose en una acción pertinente, coherente y alineada a los derechos educativos de los niños.

1.6. Limitaciones de la investigación

La presente investigación, centrada en analizar la relación entre la autoestima y los estilos de aprendizaje en 25 estudiantes de educación primaria, presenta una

serie de limitaciones que es necesario reconocer para comprender adecuadamente el alcance de sus resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra constituye una restricción importante, pues al trabajar con un grupo reducido de estudiantes, los hallazgos no pueden generalizarse a toda la población escolar de la institución, ni mucho menos a otras escuelas con características socioculturales distintas. La muestra seleccionada permitirá obtener información valiosa y representativa del grupo estudiado, pero limita la extrapolación de conclusiones a contextos más amplios.

Una segunda limitación se relaciona con el diseño correlacional, el cual permite identificar asociaciones entre las variables, pero no establece relaciones causales. Por tanto, aunque se logren evidenciar vínculos entre la autoestima y los estilos de aprendizaje, no será posible determinar con certeza si una variable influye directamente sobre la otra. La investigación se circunscribe únicamente a describir y analizar el grado de relación estadística existente en el momento de la recolección de datos.

Asimismo, se reconoce como limitación el uso de instrumentos estandarizados, los cuales, si bien han demostrado validez y confiabilidad, pueden no captar con total precisión las particularidades culturales, emocionales o lingüísticas de los estudiantes. Factores como la interpretación de las preguntas, el nivel de comprensión lectora o el ambiente durante la aplicación pueden influir en las respuestas obtenidas.

Otra limitación importante corresponde al tiempo disponible para el trabajo de campo, que restringe la posibilidad de realizar observaciones prolongadas o evaluaciones complementarias que permitan profundizar en aspectos conductuales o situacionales que influyen en la autoestima y en las preferencias de aprendizaje. De

igual forma, la presencia del investigador en el aula o en los espacios de evaluación podría generar cambios en el comportamiento natural de los estudiantes, lo que constituye un sesgo potencial en la obtención de datos.

Finalmente, se debe considerar el contexto institucional, ya que las dinámicas escolares, las condiciones del entorno físico, la interacción docente–estudiante y la disponibilidad de recursos educativos varían de una institución a otra. Estas condiciones particulares pueden influir en la formación de la autoestima y en el desarrollo de los estilos de aprendizaje, lo cual limita la posibilidad de comparar los resultados con estudios realizados en ambientes educativos diferentes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de Estudio

2.1.1. Antecedentes internacionales

Villodres, G.C.; Salvador-Pérez, F.; Chacón-Cuberos, R.; Muros, J.J. (2023). Lifestyle Behaviours, Self-Esteem and Academic Performance in Primary Education Students — A Structural Equation Model According to Sex and School Type (Children, 2023). Este estudio, desarrollado por investigadores vinculados a instituciones académicas en España, propone y evalúa un modelo explicativo que conecta conductas de estilo de vida (actividad física, hábitos de pantalla, alimentación), la autoestima y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria. Con un diseño cuantitativo y técnicas de modelado estructural, los autores no se limitaron a describir niveles de autoestima o rendimiento, sino que exploraron cómo hábitos cotidianos influyen indirecta y directamente sobre la autoestima, y cómo ésta —a su vez— se relaciona con el desempeño escolar. Entre los hallazgos más relevantes se señala que la autoestima funciona como un mediador parcial entre ciertos comportamientos de vida y los resultados

académicos: prácticas saludables (actividad física, dieta equilibrada) se asocian con mayor autoestima y mejores resultados, mientras que un exceso de tiempo de pantalla tiende a asociarse con niveles más bajos de autoestima y rendimiento. Metodológicamente, el uso de modelos de ecuaciones estructurales permite identificar relaciones de efecto directo e indirecto, aportando un marco cuantitativo robusto para comprender la posición de la autoestima en el ecosistema del aprendizaje en primaria. Aunque el estudio no analiza explícitamente “estilos de aprendizaje” en el sentido tradicional (visual, auditivo, kinestésico, etc.), su aproximación a variables de comportamiento y su vínculo con la autoestima ofrecen un antecedente valioso: demuestra empíricamente la centralidad de la autoestima en el proceso educativo básico y cómo variables externas pueden modularla y, por ende, afectar los procesos de aprendizaje y desempeño escolar. Este antecedente sirve para sustentar la pertinencia de estudiar la autoestima en poblaciones infantiles y para justificar la inclusión de variables contextuales (hábitos, entorno) al analizar relaciones entre autoestima y modalidades de aprendizaje.

Nuryana, Z. et al. (2023). Developing self-esteem-based curriculum as a foundation for education: A systematic literature review and bibliometric analysis (Frontiers in Education, 2023). Nuryana y colaboradores realizan una revisión sistemática y análisis bibliométrico centrados en programas y propuestas curriculares que priorizan el desarrollo de la autoestima como eje formativo. Aunque su enfoque es curricular y no un estudio empírico de campo con niños en situación de calle, el trabajo resulta altamente pertinente porque sintetiza evidencia reciente sobre cómo intervenciones, diseños pedagógicos y prácticas docentes orientadas a fortalecer la autoestima impactan procesos de

aprendizaje en la infancia. Los autores identifican que los currículos que integran actividades socioemocionales —trabajo cooperativo, actividades de autoexpresión, evaluación formativa orientada al progreso personal— reportan mejoras recurrentes en la autopercepción del alumno y en indicadores de motivación escolar. Además, la revisión discute la coherencia entre la teoría (modelos de desarrollo socioemocional) y la práctica (estrategias didácticas), destacando que la autoestima no es un constructo aislado: interactúa con métodos de enseñanza, la evaluación y la organización escolar. Desde la perspectiva de estilos de aprendizaje, el documento subraya la importancia de variadas propuestas metodológicas (aprendizaje activo, experiencial, aprendizaje basado en proyectos) capaces de atender preferencias y fortalecer la autoeficacia; en otras palabras, sugiere que los currículos que favorecen la autonomía y la experiencia directa pueden simultáneamente estimular la autoestima y alinearse con diferentes estilos de aprendizaje. Para una investigación que indague la relación entre autoestima y estilos de aprendizaje, este antecedente curricular aporta una base teórica y práctica: demuestra que intervenir sobre las condiciones pedagógicas influye en la autoestima y que el diseño instruccional consciente de estilos y experiencias puede ser una palanca para mejorar la valoración personal y la disposición al aprendizaje.

Ayeni, V.A. (2024). Association of self-esteem and school connectedness with substance use among street children in southwestern Nigeria (revista académica, 2024). Aunque no se trata de un estudio sobre “estilos de aprendizaje” en sentido estricto, el trabajo de Ayeni examina la autoestima en niños en situación de calle y su relación con factores escolares y de riesgo (conectividad escolar, consumo de sustancias). Esta investigación es

valiosa como antecedente porque documenta de manera reciente (2024) las características psicosociales de poblaciones infantiles en situación de calle y cómo la autoestima aparece deprimida o alterada en contextos de vulnerabilidad. Ayeni emplea un enfoque cuantitativo correlacional para identificar asociaciones entre baja autoestima, escasa vinculación con la escuela y conductas de riesgo; sus resultados apuntan a que la desconexión escolar y el entorno adverso se relacionan significativamente con niveles más bajos de autoestima entre los menores estudiados. Para la línea de investigación que propones (relación autoestima–estilos de aprendizaje en niños en situación de calle), este estudio aporta tres lecciones prácticas: (1) confirma la presencia de un perfil psicosocial vulnerable en estas poblaciones —lo que condiciona la interpretación de cualquier medida de aprendizaje o preferencia cognitiva—; (2) sugiere que variables institucionales (grado de conexión con la escuela o programas sociales) pueden modular la autoestima y, por extensión, las condiciones para que emerjan o se manifiesten determinados estilos de aprendizaje; y (3) muestra la necesidad de adaptar instrumentos y procedimientos cuando se investiga con niños en situación de calle, por la volatilidad de la muestra y la influencia de factores externos (riesgo, salud, cuidado). En términos de justificación y diseño metodológico, Ayeni ofrece evidencia empírica que sustenta la pertinencia del estudio de la autoestima en poblaciones callejeras y resalta la complejidad de relacionarla con variables educativas sin un ajuste contextual riguroso.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Cconislla Huarcaya, M. & Cruz Luera, B. E. (2024). Autoestima y Estilos de aprendizaje en las estudiantes de la Universidad Nacional de

Educación en el año 2022. Las autoras presentan una tesis de pregrado cuyo objetivo fue diagnosticar el vínculo entre la autoestima y los estilos de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarias de la especialidad de Tecnología del Vestido (muestra = 88), empleando un cuestionario validado y consistente (confiabilidad reportada ~ 0.876). Definieron la autoestima en sus dimensiones físico, social, académico y ético, y midieron estilos de aprendizaje mediante categorías como activo, teórico, reflexivo y pragmático; aplicaron métodos cuantitativos de corte descriptivo–correlacional y concluyeron en la relevancia de la autoestima como factor ligado al aprendizaje y al ambiente educativo (necesidad de aulas que favorezcan la expresión y el reconocimiento de fortalezas). Este antecedente aporta dos lecciones prácticas para tu investigación en contexto vulnerable. Primero, muestra una forma clara y replicable de operacionalizar la autoestima en dimensiones pertinentes al rendimiento y a la interacción escolar —lo cual es valioso para seleccionar o adaptar instrumentos para estudiantes primarios en situación de calle. Segundo, el estudio utiliza una tipología de estilos de aprendizaje que puede adaptarse si se busca clasificar preferencias en niños más pequeños; aunque la muestra universitaria difiere por edad y contexto, su rigidez metodológica (validación por especialistas, análisis correlacional) ofrece referencia para garantizar validez en aplicaciones con poblaciones vulnerables. En síntesis, Cconislla y Cruz ofrecen un modelo metodológico y una estructura analítica que pueden ser aprovechadas para contrastar resultados en una muestra de 25 estudiantes de primaria y para ajustar instrumentos a realidades distintas.

Huamán Silva, F.J. & Ramos Vásquez, J. (2024). Autoestima en estudiantes del nivel primaria de una I.E. En su trabajo institucional

(repositorio de universidad privada), los autores exploran niveles de autoestima en alumnos de primaria y discuten la influencia del entorno escolar y familiar en la configuración del autoconcepto infantil. Aunque el estudio se centra primordialmente en describir niveles y factores asociados a la autoestima (sin profundizar en estilos de aprendizaje), incorpora análisis sobre cómo variables contextuales —clima de aula, prácticas docentes, expectativas familiares— afectan la valoración personal y la disposición hacia el aprendizaje. Los resultados enfatizan la importancia de intervenciones pedagógicas que promuevan la autoeficacia y la valoración positiva desde edades tempranas. Este antecedente es útil porque sitúa la autoestima en su contexto escolar y pone en evidencia factores externos (docentes, familias, recursos) que conviene controlar o registrar cuando se estudia la relación autoestima–estilos de aprendizaje en niños en situación de calle. En poblaciones vulnerables, la interpretación de puntajes de autoestima requiere considerar condiciones de vida y la historia de vinculación escolar; Huamán Silva & Ramos Vásquez ofrecen ejemplos de cómo incorporar variables contextuales en el análisis y cómo argumentar la necesidad de procesos de adaptación instrumentales y éticos (por ejemplo, aplicaciones individuales, lenguaje simple, apoyo de orientadores). Así, este antecedente apoya la justificación metodológica de medir factores contextuales que pueden mediar o moderar la relación entre autoestima y preferencias de aprendizaje.

Espinoza Bueno, L. (2023). Estilos de crianza y autoestima en estudiantes del nivel primaria (tesis UCSS, 2023). Esta investigación correlacional examinó la relación entre estilos de crianza y dimensiones de la autoestima en estudiantes de primaria de una institución estatal, empleando un

diseño no experimental y técnicas cuantitativas con una muestra más amplia (ej.: 200 estudiantes en el trabajo citado). Los resultados sugieren relaciones significativas entre prácticas parentales y la autoestima de los participantes; los autores discuten además implicaciones pedagógicas y recomendaciones para fortalecimiento socioemocional desde la escuela y la familia.

La relevancia de Espinoza Bueno para tu trabajo radica en su tratamiento de la autoestima como construcción social y relacional: al estudiar niños en situación de calle, la dimensión de crianza o de ausencia de entornos familiares estables es un factor crítico que condiciona tanto la autoestima como las modalidades de aprendizaje que los niños manifiestan o prefieren. Este antecedente aporta fundamentos teóricos y empíricos para argumentar la inclusión de variables familiares (o su ausencia) en tu análisis, y sugiere vías prácticas para interpretar cómo vínculos y cuidados (o su ruptura) influyen en la disposición afectiva hacia el aprendizaje. Además, ofrece ejemplos de procedimientos estadísticos y de presentación de resultados que puedes replicar o adaptar.

2.2. Bases teóricas - científicas.

2.2.1. Autoestima

La condición de vida en la calle expone a los niños a privaciones materiales y a estigmas sociales que inciden directamente en su autopercepción y funcionamiento escolar (Maepa, 2021). Estudios recientes muestran consistentemente que los niños de la calle presentan niveles de autoestima menores que sus pares con vivienda estable, lo cual repercute en su adaptación escolar y en su vulnerabilidad a conductas de riesgo. En palabras de Maepa (2021), “los niños de la calle manifestaron baja autoestima y escasa resiliencia”

La vida en la calle produce un entorno caracterizado por exclusión, privación afectiva y riesgo constante, condiciones que moldean negativamente la autoestima. Revisiones y estudios de ámbito internacional describen a estos niños como “sin hogar, excluidos y alienados de la sociedad”, señalando la relación entre marginalidad social y disminución del autoconcepto. Estas condiciones limitan el acceso a educación de calidad y a redes de apoyo que podrían funcionar como factores protectores.

Entre los factores de riesgo recurrentes aparecen: ruptura o disfunción familiar, trabajo infantil, violencia y discriminación en el entorno escolar y público. En contrapartida, programas de protección social y redes comunitarias han mostrado efectos positivos sobre el sentido de pertenencia y la autoestima; por ejemplo, beneficiarios de programas de protección social reportaron desarrollo de autoestima y vínculos sociales fortalecidos. Estos hallazgos indican que la inclusión social y la provisión de recursos básicos son mediadores clave entre la situación de calle y la autoimagen infantil.

Diversos estudios cuasi-experimentales y evaluaciones de programas reportan que intervenciones focalizadas —educación socioemocional, capacitaciones en autocuidado y programas de reintegración familiar— mejoran indicadores de autoestima en niños en situación de calle. Un estudio iraní con diseño pre/post demostró que “enseñar habilidades de autocuidado resultó eficaz para mejorar la autoestima de los niños de la calle” tras seis sesiones estructuradas (estudio quasi-experimental, 2022). Además, experiencias educativas no formales y actividades deportivas o artísticas han servido como espacios que fortalecen la autoeficacia y la motivación escolar.

Las intervenciones educativas con estudiantes de educación primaria en situación de calle, sugiere:

1. **Diagnóstico integral:** la medición de autoestima debe integrarse con evaluación de factores psicosociales (familia, salud, exposición a violencia) para diseñar intervenciones personalizadas. Estudios comparativos evidencian diferencias claras entre niños de calle y no-calle en autoestima y resiliencia, lo que obliga a adaptar instrumentos y protocolos.
2. **Intervenciones multicomponentes:** la evidencia sugiere que acciones aisladas son menos efectivas; los programas que combinan apoyo material, educación socioemocional y trabajo con la familia o tutores generan mejoras más sostenidas en la autoestima. En palabras de revisores recientes, dar voz y espacios de pertenencia a estos niños contribuye a “fomentar su autoestima y acentuar la cognición.”
3. **Rol de la escuela y del profesorado:** docentes formados en atención a estudiantes en vulnerabilidad pueden promover inclusión, feedback positivo y metodologías activas que mitiguen el estigma. Experiencias reportadas en contextos educativos muestran que la práctica pedagógica orientada a la afectividad y al fortalecimiento de competencias socioemocionales repercute en la asistencia, la conducta y el interés por el aprendizaje.

Sobre el tema la información recolectada proviene de estudios de alcance local, tesis y evaluaciones de programas no siempre publicadas en revistas indexadas; además, existe heterogeneidad en definiciones de “niño en situación de calle” y en los instrumentos para medir autoestima, lo que dificulta comparaciones directas. Se requieren estudios longitudinales y evaluaciones

controladas de intervenciones en contextos escolares primarios para establecer causalidad y sostenibilidad de efectos.

La autoestima ha sido estudiada desde múltiples perspectivas, pero uno de los modelos más influyentes es el desarrollado por Stanley Coopersmith. Su propuesta, ampliamente utilizada en el ámbito educativo y psicológico, entiende la autoestima como una valoración personal que surge de la interacción entre experiencias tempranas, normas sociales y percepciones internas de competencia. Este documento parafrasea y sintetiza los elementos centrales de la teoría de Coopersmith con un enfoque académico. Coopersmith (1981) definió la autoestima como el conjunto de juicios que una persona realiza sobre su valor personal y su capacidad para enfrentar diversas situaciones. La autoestima no es solo un sentimiento general de "gustarse a uno mismo", sino un sistema evaluativo construido a partir de las experiencias significativas que refuerzan o disminuyen la percepción de valía. De manera más precisa, Coopersmith señala que la autoestima se configura a partir de la interpretación que el individuo hace de sus logros, la retroalimentación recibida y el nivel de aceptación percibida en su entorno inmediato.

Desde esta perspectiva, la autoestima funciona como un indicador interno que orienta el comportamiento, influye en la toma de decisiones y condiciona la manera en que las personas afrontan los desafíos. En términos educativos, esta postura sugiere que las actitudes, expectativas y prácticas de los adultos cercanos impactan directamente en la construcción del autoconcepto de los niños.

Coopersmith propuso que la autoestima se sustenta en cuatro pilares principales:

1. Significación. Este elemento se refiere al grado en que una persona se siente valorada por quienes la rodean. Parafraseando su planteamiento, el niño desarrolla un sentido de importancia cuando recibe aceptación, apoyo emocional y reconocimiento de figuras significativas. Lo contrario ocurre cuando la interacción cotidiana incluye rechazo o indiferencia.
2. Competencia. Este componente alude a la percepción que el individuo tiene de sus capacidades para resolver problemas y cumplir metas. Coopersmith sostiene que la autoconfianza se construye a partir de experiencias de logro y oportunidades adecuadas para demostrar habilidades. En otras palabras, el rendimiento no solo tiene un valor académico, sino que contribuye a la percepción interna de eficacia.
3. Poder. En la teoría de Coopersmith, el poder se refiere al grado de control que la persona siente tener sobre acontecimientos importantes de su vida. Este pilar implica la posibilidad de tomar decisiones y experimentar que las acciones propias generan efectos reales. Cuando los niños se sienten impotentes o sin voz, la autoestima se ve afectada.
4. Virtud. Este factor hace referencia al alineamiento de la conducta con valores, normas y expectativas sociales. Según Coopersmith, los individuos que perciben que actúan de acuerdo con lo que se considera socialmente correcto tienden a desarrollar una autoevaluación más positiva.

Coopersmith destacó que los entornos primarios —particularmente la familia— juegan un papel determinante en el desarrollo de la autoestima. Padres que ofrecen afecto, establecen límites claros y promueven la autonomía tienden a fomentar una autoestima más sólida en sus hijos. Por el contrario, ambientes

caóticos, autoritarios o negligentes suelen generar inseguridad y sentimientos de inadecuación.

En el ámbito escolar, la teoría sugiere que el estilo docente, las oportunidades de participación y el clima de aula influyen profundamente en la autoimagen infantil. Cuando los maestros validan el esfuerzo de los estudiantes, ofrecen apoyo y reconocen las diferencias individuales, los niños pueden construir una percepción positiva de sí mismos.

Entre las implicaciones educativas, en primer lugar, resaltamos la necesidad de crear ambientes donde los estudiantes se sientan valorados y escuchados. Además, se recomienda brindar oportunidades significativas para el éxito académico y personal, pues estas refuerzan los sentimientos de competencia. Asimismo, promover el pensamiento crítico, la expresión de opiniones y la toma de decisiones contribuye a fortalecer la sensación de poder personal. Por último, el fomento de valores y normas claras, acompañadas de una orientación respetuosa, favorece el desarrollo del componente moral de la autoestima.

La teoría de Coopersmith continúa siendo un referente para comprender la autoestima en contextos educativos. Al considerarla como un constructo multidimensional influido por la significación, competencia, poder y virtud, se destaca la importancia del entorno social en su desarrollo. De esta forma, tanto la familia como la escuela desempeñan un papel decisivo en la construcción de una autoimagen sana y equilibrada. Esta perspectiva invita a docentes y cuidadores a asumir una participación activa en el fortalecimiento de la autoestima infantil, entendida como un recurso central para el bienestar y el aprendizaje.

2.2.1.1. La autoestima como elaboración humana

La autoestima es un constructo psicológico central para el desarrollo integral del ser humano. Su formación no ocurre de manera instantánea; por el contrario, se va configurando progresivamente a partir de la interacción entre experiencias familiares, sociales, cognitivas y emocionales. Diversos autores han señalado que la autoestima evoluciona a lo largo de la vida y se nutre de la valoración que las personas hacen de sí mismas frente a los retos, vínculos afectivos y expectativas internas y externas (Coopersmith, 1967; Harter, 2012). En este sentido, comprender su desarrollo implica analizar cómo los individuos construyen su identidad, competencia y sentido de valía personal desde la primera infancia hasta la adultez.

Durante los primeros años, los niños forman una autoimagen basada fundamentalmente en el vínculo con los cuidadores primarios. Erikson (1963) sostuvo que las experiencias tempranas de confianza y autonomía son esenciales para establecer un sentido inicial de valor personal. Cuando el niño recibe apoyo, afecto y límites adecuados, comienza a percibirse como alguien capaz y digno. Por el contrario, interacciones marcadas por rechazo, negligencia o sobreprotección pueden generar inseguridad y una autopercepción débil.

A esta edad, la autoestima está estrechamente vinculada a las experiencias de logro cotidiano. Harter (2012) explica que los niños pequeños evalúan su valor con base en su capacidad para realizar tareas simples, como vestirse, manipular objetos o comunicarse. La retroalimentación positiva de los adultos proporciona un marco de

referencia que refuerza el sentimiento de competencia, elemento clave en la consolidación de una autoevaluación positiva.

Con la entrada al entorno escolar, el desarrollo de la autoestima adquiere nuevas dimensiones. Coopersmith (1967) afirma que en la niñez media la autoestima comienza a estructurarse a partir de cuatro pilares: significación, competencia, poder y virtud. Estos componentes se fortalecen cuando el niño se siente aceptado, experimenta logros académicos, tiene oportunidades de tomar decisiones y percibe que actúa conforme a normas socialmente valoradas.

El contexto escolar se convierte en una segunda fuente de formación del autoconcepto, debido a que los niños comparan sus capacidades con las de sus pares. Según Marsh y Craven (2006), el rendimiento académico y la percepción del propio desempeño influyen directamente en la valoración interna. Las experiencias de éxito fortalecen la percepción de eficacia, mientras que la repetición de fracasos puede conducir a sentimientos de insuficiencia. Además, la interacción con maestros y compañeros moldea las creencias sobre la aceptación social y el sentido de pertenencia, aspectos que influyen en la estabilidad de la autoestima.

La adolescencia constituye una etapa especialmente sensible para el desarrollo de la autoestima. Erikson (1968) la describe como un periodo de búsqueda de identidad en el que el individuo intenta integrar experiencias pasadas con aspiraciones futuras. La necesidad de encajar en grupos de pares y cumplir expectativas internas genera variaciones significativas en la autoevaluación.

Harter (2012) señala que la autoestima adolescente adquiere un carácter más multidimensional, ya que el joven evalúa su valor en diferentes áreas: apariencia física, relaciones sociales, desempeño escolar y capacidad emocional. La presión por ajustarse a estándares sociales — especialmente en cuanto a atractivo y aceptación— puede ocasionar fluctuaciones en la autopercepción. Los estudios de Rosenberg y Owens (2001) muestran que la autoestima tiende a ser más inestable durante esta etapa, aunque puede fortalecerse cuando existen vínculos de apoyo y entornos familiares que validan su autonomía.

En la adultez, la autoestima suele adquirir mayor estabilidad. Orth y Robins (2014) señalan que, a medida que las personas asumen responsabilidades profesionales, familiares y sociales, desarrollan una percepción más consolidada de sus fortalezas y limitaciones. Los logros laborales, las relaciones afectivas y la capacidad para enfrentar desafíos influyen en la configuración de un autoconcepto más coherente.

Durante la adultez media, el individuo reevalúa su trayectoria vital, lo que puede fortalecer o debilitar la autoestima dependiendo de cómo interprete sus experiencias. En la adultez tardía, la autoestima puede disminuir ligeramente debido a cambios físicos, pérdidas afectivas o disminución de roles sociales (Robins & Trzesniewski, 2005). Sin embargo, el apoyo emocional y el sentido de propósito son factores que contribuyen a su mantenimiento.

La autoestima se construye de manera continua a lo largo del ciclo vital y se encuentra influida por experiencias afectivas, sociales y cognitivas. Desde las primeras interacciones en la infancia hasta la

reinterpretación de la identidad en la adultez, el individuo desarrolla una percepción de su propio valor basada en vínculos significativos, logros personales y evaluaciones sociales. La literatura señala que la autoestima no es un rasgo fijo, sino un proceso dinámico susceptible de fortalecerse mediante entornos de apoyo, experiencias de competencia y oportunidades de autodeterminación.

2.2.1.2. Sus dimensiones

La autoestima es un constructo complejo que integra percepciones, emociones y actitudes que una persona desarrolla respecto a sí misma. Lejos de ser una entidad homogénea, se compone de diversas dimensiones que se interrelacionan y configuran la valoración general del individuo. Autores como Coopersmith (1967), Branden (1994) y Harter (2012) han señalado que la autoestima se expresa en distintas áreas del funcionamiento humano, las cuales permiten comprender cómo la persona evalúa su valor, su competencia y su capacidad para actuar conforme a sus principios y metas. Analizar estas dimensiones es esencial para explicar por qué la autoestima puede variar entre contextos, etapas evolutivas y experiencias sociales.

La dimensión de competencia hace referencia a la percepción que el individuo tiene de sus habilidades para enfrentar desafíos y lograr metas. Parafraseando a Coopersmith (1967), esta dimensión se forja a partir de experiencias repetidas de éxito y del reconocimiento recibido por parte del entorno. Cuando una persona siente que puede resolver problemas, tomar decisiones y desempeñarse con eficacia en sus actividades, se fortalece su autoconfianza. En contraste, la exposición

continua al fracaso o la falta de retroalimentación positiva puede deteriorar esta percepción.

Harter (2012) explica que la competencia no solo incluye el desempeño académico o laboral, sino múltiples dominios: habilidades sociales, deportivas, emocionales y creativas. Por lo tanto, la autoevaluación de la competencia suele ser específica y puede variar de un área a otra. Una persona puede sentirse capaz en el ámbito interpersonal, pero insegura en el académico, lo cual demuestra que la autoestima es multidimensional y no uniforme.

La dimensión de aceptación o afecto se centra en el grado en que el individuo percibe ser valorado, amado y reconocido por otros. Coopersmith (1967) denomina este componente “significación”, entendida como la sensación de que uno es importante para su entorno. Desde esta perspectiva, la autoestima se fortalece cuando las personas experimentan vínculos afectivos seguros, apoyo emocional y validación de sus sentimientos y opiniones.

Según Erikson (1963), las experiencias tempranas de cuidado y aceptación influyen profundamente en esta dimensión, pues instauran un sentido básico de confianza en el propio valor. A lo largo del desarrollo, las relaciones con la familia, amistades, docentes y pareja continúan moldeando esta percepción. Cuando las personas se sienten rechazadas, ignoradas o poco valoradas, la dimensión afectiva de la autoestima tiende a disminuir, generando sentimientos de inseguridad o desvalorización.

Dimensión moral o de virtud implica la evaluación que la persona hace de sí misma en función del cumplimiento de normas, valores y

expectativas sociales. Coopersmith (1967) sostiene que la autoestima se nutre de la percepción de actuar de manera correcta y coherente con principios éticos. Esta dimensión se vincula con sentimientos de integridad, responsabilidad, honestidad y autocontrol. Branden (1994) añade que la congruencia entre pensamientos, emociones y comportamientos es clave para sostener una autoestima saludable. Cuando el individuo actúa conforme a sus valores personales y siente que su conducta es apropiada, experimenta una autoevaluación positiva. En cambio, la transgresión de normas o la culpa asociada a conductas incongruentes puede deteriorar esta dimensión, generando conflictos internos y disminución de la autoestima.

Dimensión de poder o autodeterminación hace referencia a la sensación de control que la persona tiene sobre su vida, sus decisiones y sus acciones. Coopersmith (1967) la define como la capacidad percibida de influir en acontecimientos importantes y de tener voz en asuntos personales y sociales. Cuando los individuos sienten que sus elecciones importan y que pueden actuar con autonomía, desarrollan un sentido de eficacia que fortalece la autoestima. Ryan y Deci (2000), desde la teoría de autodeterminación, subrayan que la autonomía es una necesidad psicológica fundamental. La posibilidad de tomar decisiones propias y asumir responsabilidades permite consolidar esta dimensión. Por el contrario, contextos autoritarios, restrictivos o humillantes pueden disminuir la sensación de control, generando dependencia, miedo al error o pasividad.

Las dimensiones de la autoestima —competencia, aceptación, virtud y poder— constituyen un sistema interrelacionado que configura la valoración personal en múltiples áreas de la vida. Su desarrollo depende de experiencias afectivas, logros, relaciones sociales y oportunidades de autodeterminación. Comprender estas dimensiones permite explicar por qué la autoestima no es uniforme y cómo distintas áreas del autoconcepto pueden fortalecerse o debilitarse según el contexto. Esta comprensión es fundamental para diseñar intervenciones educativas, clínicas y familiares orientadas a promover una autoestima integral y equilibrada.

2.2.1.3. Niveles de la autoestima

La autoestima no solo puede analizarse por sus componentes o dimensiones, sino también por sus **niveles**, los cuales describen el grado en que una persona valora y acepta su propia identidad. Autores como Branden (1994), Coopersmith (1967) y Mruk (2006) coinciden en que la autoestima se puede expresar de manera alta, baja, inestable o inflada. Estos niveles no son estados fijos, sino manifestaciones variables que dependen de experiencias personales, relaciones sociales y percepciones internas. Comprender cómo se configura cada nivel permite identificar sus efectos en el comportamiento, la regulación emocional y el desarrollo personal.

1. Autoestima alta. La autoestima alta se caracteriza por una valoración positiva y realista de uno mismo. En palabras de Branden (1994), implica “sentirse competente para vivir y digno de ser feliz”. Parfraseando este planteamiento, puede afirmarse que la autoestima

alta se manifiesta cuando las personas confían en sus capacidades, reconocen sus logros y mantienen una autoaceptación estable incluso frente a desafíos. Este nivel no corresponde a una visión exagerada, sino a una apreciación equilibrada, consciente de fortalezas y áreas de mejora. Harter (2012) señala que quienes muestran una autoestima alta suelen afrontar situaciones con resiliencia, tomar decisiones autónomas y establecer relaciones interpersonales saludables. Además, son capaces de aceptar críticas constructivas sin que estas dañen su autoconcepto. En síntesis, la autoestima alta favorece la estabilidad emocional y la motivación para el desarrollo personal.

2. Autoestima baja. La autoestima baja describe un patrón de desvalorización personal, inseguridad y autocrítica excesiva. Coopersmith (1967) explica que este nivel emerge cuando el individuo percibe que no es competente, no es valioso o no cumple las expectativas propias o ajenas. Parafraseando este enfoque, la persona con autoestima baja tiende a dudar de sus capacidades y muestra temor constante al rechazo o al fracaso. Según Mruk (2006), quienes presentan autoestima baja suelen depender del reconocimiento externo, evitar desafíos y experimentar niveles elevados de ansiedad social. También pueden interpretar sus errores como pruebas de incapacidad permanente, en lugar de verlos como oportunidades de aprendizaje. Este nivel de autoestima puede afectar el rendimiento académico o laboral, las relaciones sociales y la regulación emocional.
3. Autoestima inestable o fluctuante. La autoestima inestable se caracteriza por variaciones bruscas en la autovaloración personal. Es

común que las personas alternen entre sentirse competentes y sentirse incapaces en cortos periodos de tiempo. Kernis (2003) describe este nivel como una forma de autoestima vulnerable, extremadamente dependiente de la aprobación externa y del resultado inmediato de las acciones. La autoestima inestable implica que la persona no cuenta con una base interna sólida que sostenga su autovaloración. Por ello, un elogio puede elevarla momentáneamente, mientras que una crítica puede deteriorarla con rapidez. Este patrón suele relacionarse con conductas defensivas, impulsividad emocional y dificultad para afrontar situaciones que implican evaluación. A diferencia de la autoestima baja, aquí la persona puede mostrar confianza en ciertos momentos, pero esta se mantiene frágil y pasajera.

4. Autoestima inflada. La autoestima inflada es un nivel en el cual la persona se percibe a sí misma como superior a los demás. No se trata de un exceso de autoestima auténtica, sino de una valoración distorsionada. Baumeister (2001) sostiene que este tipo de autoestima suele funcionar como una defensa ante sentimientos profundos de inseguridad. Parafraseando este planteamiento, la autoestima inflada implica una autoimagen exagerada que oculta la fragilidad interna del individuo. Este nivel puede expresarse en actitudes de arrogancia, dificultad para reconocer errores, necesidad de dominación y resistencia a la crítica. Mruk (2006) agrega que la autoestima inflada no favorece la convivencia social, pues tiende a generar conflictos, poca empatía y comportamientos agresivos cuando la autoimagen se ve cuestionada. A diferencia de la autoestima alta, que es equilibrada,

la autoestima inflada se basa en la negación de las propias limitaciones.

Los niveles de autoestima —alta, baja, inestable e inflada— describen las formas en que una persona se valora y enfrenta las diversas situaciones de la vida. Mientras que la autoestima alta se asocia con bienestar psicológico, resiliencia y funcionamiento adaptativo, la baja y la inestable pueden generar vulnerabilidad emocional y dificultades en la toma de decisiones. La autoestima inflada, por su parte, representa una falsa seguridad que puede ocultar fragilidad interna y provocar conflictos interpersonales. Reconocer estos niveles permite diseñar estrategias de intervención que promuevan una autoestima auténtica, equilibrada y sólida a lo largo del desarrollo humano.

2.2.2. Estilos de aprendizaje

El estudio de los estilos de aprendizaje ha permitido comprender con mayor profundidad la diversidad con la que los estudiantes procesan, transforman y aplican la información que reciben. Honey y Mumford (1986) desarrollaron un modelo ampliamente utilizado en contextos educativos, el cual deriva directamente de la teoría experiencial del aprendizaje propuesta por Kolb (1984). En palabras de Kolb, el aprendizaje es “un proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia” (p. 38). El aprendizaje se concibe como un ciclo dinámico en el que el estudiante pasa por distintos momentos cognitivos y conductuales.

Honey y Mumford adaptaron este ciclo y lo tradujeron en cuatro estilos: **Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático**, cada uno asociado a una manera particular de acercarse al conocimiento. Su propuesta resulta especialmente

valiosa para la educación primaria, ya que permite ajustar estrategias pedagógicas a las características del alumnado más joven, favoreciendo procesos más inclusivos, personalizados y significativos.

En esta exposición, se presentan los cuatro estilos de aprendizaje según Honey y Mumford, explicados, analizados y parafraseados, integrando citas breves de autores relevantes y articulados desde la lógica del ciclo de aprendizaje de Kolb. El objetivo es ofrecer un panorama amplio que permita comprender cómo estos estilos se manifiestan en estudiantes de educación primaria y cómo pueden utilizarse para mejorar las prácticas docentes.

El modelo de Honey y Mumford surge directamente del ciclo del aprendizaje de Kolb, constituido por cuatro fases: **Experiencia concreta, Observación reflexiva, Conceptualización abstracta, Experimentación activa.**

Kolb (1984) sostenía que “cada alumno debe recorrer el ciclo para aprender de forma completa”, idea que Honey y Mumford parafrasean al afirmar que no todos los individuos muestran preferencia por todas las fases, sino que tienden a especializarse en alguna de ellas. Por ello, estos autores plantearon estilos que corresponden a cada fase del ciclo: Experiencia concreta: **Activo**, Observación reflexiva: **Reflexivo**, Conceptualización abstracta: **Teórico**, Experimentación activa: **Pragmático**.

En la educación primaria, esta adaptación es especialmente pertinente debido a la necesidad de atender ritmos y formas diversas de procesamiento. Las preferencias estilísticas no son categorías rígidas; más bien, expresan tendencias que, al ser reconocidas, pueden fortalecer el aprendizaje.

Estilo Activo. El **estudiante activo** se caracteriza por su entusiasmo, dinamismo y gusto por aprender a partir de la acción directa. Honey y Mumford

(1986) describen a estos alumnos como personas que disfrutan “estar metidas de lleno en nuevas experiencias”. Parafraseando esta idea, los aprendices activos buscan retos, movimiento y participación constante.

En esta etapa educativa, los estudiantes activos suelen:

- interesarse por actividades prácticas como juegos, experimentos y dinámicas grupales,
- mostrar energía y gusto por tareas que involucren movimiento,
- aprender mejor cuando pueden manipular objetos, dramatizar o explorar su entorno,
- aburrirse con facilidad frente a exposiciones extensas o tareas repetitivas.

El enfoque de Kolb (1984) respalda esta inclinación, ya que la experiencia concreta se asocia con la interacción inmediata con el entorno. Para este autor, el aprendizaje basado en la acción es fundamental, pues “la experiencia es el punto de partida del aprendizaje”.

Estilo Reflexivo. El **estudiante reflexivo** prefiere observar, analizar y pensar antes de actuar. Honey y Mumford (1986) indican que su tendencia principal es “considerar las experiencias desde múltiples perspectivas”. Es decir, estos alumnos se detienen, evalúan y buscan comprender antes de participar.

Los estudiantes reflexivos suelen:

- observar atentamente antes de involucrarse,
- participar después de haber entendido la tarea,
- recopilar información y compararla,
- sentirse incómodos cuando se les exige rapidez.

En el marco de Kolb, este estilo deriva de la fase de **observación reflexiva**, en la que el estudiante analiza su experiencia de forma consciente. Kolb (1984)

afirma que esta fase permite “transformar la experiencia en conocimiento a través de la reflexión”.

Estilo Teórico. El **estudiante teórico** organiza la información mediante la lógica, la sistematización y la coherencia interna. Honey y Mumford (1986) señalan que estos aprendices buscan “entender la teoría que subyace a las acciones”.

Los estudiantes teóricos:

- disfrutan encontrar patrones, clasificar y ordenar,
- prefieren explicaciones lógicas y estructuradas,
- formulan preguntas profundas sobre el porqué de las cosas,
- aprenden mejor cuando comprenden relaciones conceptuales.

Relacionando esto con Kolb, este estilo se corresponde con la **conceptualización abstracta**, una fase que busca reglas, modelos y principios. Kolb (1984) resalta que en esta etapa el estudiante “integra sus observaciones en teorías lógicas”.

Estilo Pragmático. El **estudiante pragmático** quiere aplicar de inmediato lo que aprende. Honey y Mumford (1986) explican que estos aprendices “necesitan comprobar que las ideas funcionan en la práctica”. Esto los vincula directamente con la última fase del ciclo de Kolb: la **experimentación activa**.

Los estudiantes pragmáticos se caracterizan por:

- interés por actividades útiles y aplicables,
- gusto por resolver problemas concretos,
- necesidad de ver resultados rápidos,
- preferencia por actividades con un propósito evidente.

Desde la perspectiva de Kolb (1984), esta fase se relaciona con poner en práctica ideas para verificar su eficacia. Kolb resume esta dinámica diciendo que “experimentar permite probar lo aprendido”.

Comprender estos cuatro estilos permite al docente diseñar experiencias equilibradas que respondan a la diversidad presente en el aula. Como afirman Honey y Mumford (1986), “no existe un estilo mejor que otro”; lo fundamental es promover un aprendizaje completo y flexible.

En educación primaria, esto implica: planificar actividades que cubran las cuatro fases de Kolb, alternar experiencias prácticas, reflexivas, conceptuales y aplicadas, ofrecer opciones de participación para distintos estilos, ayudar a los estudiantes a fortalecer sus estilos menos desarrollados.

El modelo de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford, basado en el ciclo experiencial de Kolb, constituye una herramienta valiosa para entender las preferencias de los estudiantes en educación primaria. Cada estilo —Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático— representa una forma característica de interactuar con la información y avanzar en el proceso educativo. Atender estas diferencias no significa etiquetar, sino enriquecer las experiencias de aprendizaje para que cada alumno encuentre oportunidades reales de desarrollo.

2.3. Definición de términos básicos

Aprendizaje activo. Modelo de aprendizaje en el que la persona participa activamente a través de ejercicios, discusiones, experimentos o análisis. Favorece una comprensión más profunda y el pensamiento crítico.

Aprendizaje autónomo. Capacidad del estudiante para tomar control de su propio proceso de estudio: establecer objetivos, gestionar tiempo, seleccionar estrategias y evaluar resultados. Requiere disciplina y autorregulación.

Aprendizaje colaborativo. Proceso en el que se aprende mediante la interacción con otros. Implica compartir ideas, resolver problemas en grupo, negociar roles y construir conocimiento de forma conjunta.

Asertividad. Habilidad para expresar pensamientos, emociones y necesidades de manera clara, respetuosa y directa. Está relacionada con la autoestima saludable porque implica reconocer la propia voz y valor.

Autocompasión. Capacidad de tratarse con amabilidad en momentos de dificultad o fracaso. Incluye comprensión hacia uno mismo, aceptación de la imperfección y evitar la autocrítica destructiva.

Autoconcepto. Conjunto de ideas, creencias y percepciones que una persona tiene sobre quién es. Incluye rasgos físicos, habilidades, personalidad, valores y roles sociales. Es la “imagen mental” que alguien se forma de sí mismo.

Autoconfianza. Creencia en la propia capacidad para actuar adecuadamente ante diferentes situaciones. Se fortalece a través de experiencias de éxito, práctica y reconocimiento de habilidades personales.

Autoeficacia. Creencia de que se puede realizar con éxito una tarea específica. Es un predictor importante del rendimiento y la persistencia. Se basa en experiencias previas, apoyo social y estado emocional.

Autoestima. Es la valoración global que una persona tiene de sí misma, basada en cómo interpreta sus capacidades, logros, emociones y relaciones. Influye directamente en la manera de enfrentar retos, tomar decisiones y relacionarse con otros.

Autorrespeto. Reconocer y defender la propia dignidad, límites y derechos personales. Implica tomar decisiones coherentes con los valores individuales y evitar conductas que dañen el bienestar personal.

Autovaloración. Proceso interno mediante el cual una persona reconoce y evalúa sus cualidades, aciertos, limitaciones y áreas de mejora. Implica un juicio equilibrado, sin exageraciones ni minimizaciones.

Estilo de aprendizaje auditivo. Las personas prefieren aprender escuchando explicaciones, debates, grabaciones o música. Suelen recordar mejor información verbal y se benefician de la repetición oral.

Estilo de aprendizaje kinestésico. Se aprende mejor mediante el movimiento, la experimentación directa, el tacto y las actividades prácticas. Es frecuente en personas que requieren manipular objetos o moverse para comprender mejor.

Estilo de aprendizaje visual. Preferencia por aprender a través de imágenes, diagramas, colores, esquemas y material gráfico. Las personas con este estilo comprenden mejor cuando ven la información organizada de manera visual.

Inteligencias múltiples. Teoría propuesta por Howard Gardner que sugiere que no existe una sola forma de inteligencia, sino varias (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y corporal-kinestésica). Explica por qué las personas aprenden de manera diferente.

Metacognición. Habilidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje: cómo se aprende, qué estrategias funcionan, cuáles no y cómo mejorar. Permite planificar, monitorear y evaluar la comprensión.

2.4. Sistema de hipótesis y variables

2.4.1. Hipótesis General:

Existe relación estadísticamente significativa entre autoestima y los estilos de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025

2.4.2. Hipótesis específicas

- a) Existe relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo activo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.
- b) Existe relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo reflexivo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.
- c) Existe relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo teórico de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.
- d) Existe relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo pragmático de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

2.5. Identificación de variables.

2.5.1. Autoestima

La **autoestima** es definida por Coopersmith como la evaluación que el individuo hace y mantiene de sí mismo, expresada en las actitudes de aprobación o desaprobación hacia su propia persona. Implica el grado en que la persona se considera capaz, significativa, exitosa y valiosa. Esta valoración se construye a partir de experiencias de interacción social, logros personales y la percepción de aceptación por parte de otras figuras significativas. Según el autor, la autoestima influye directamente en la motivación, la conducta y la

adaptación social del individuo, funcionando como un elemento central en el desarrollo emocional y psicológico.

2.5.2. Estilos de aprendizaje.

Los **estilos de aprendizaje** se definen como las **preferencias relativamente estables** que presentan los individuos para percibir, procesar y transformar la información durante su experiencia educativa. Desde la perspectiva experiencial, Kolb concibe el aprendizaje como “**el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia**” (Kolb, 1984, p. 38). En este marco, los estilos de aprendizaje corresponden a las distintas formas en que las personas integran la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Estas diferencias se reflejan en patrones preferidos para abordar tareas, resolver problemas y participar en situaciones educativas, constituyendo así un recurso teórico para comprender la variabilidad individual en los procesos de aprendizaje.

2.6. Definición operacional de variables e indicadores.

Tabla 1

Operacionalización de variable independiente: autoestima

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	INSTRUMENTOS
✓ Si Mismo General: El cual refieren a las actitudes que presenta el sujeto frente a su autopercepción y propia experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas.	1.1 Muestra seguridad en todo lugar. 1.2 Siente que su vida está lleno de problemas constantemente.	➤ 1,3,4,7,10,12,13,15,18,19,24,25,27,30,31,34,35,38,39,43,47,48,51,55,56,57.	Escala dicotómica Inventario de autoestima de Stanley Coopersmith . ✓ Verdadero

✓ Social – Pares: Se encuentra construido por ítems que refieren las actitudes del sujeto en el medio social frente a sus compañeros o amigos.	1.3 Valoras lo que haces en todo momento.	➤ 5,8,14,21, 28,40,49, 52.	✓ Falso
	2.1 Sociabiliza con su entorno en todo momento.	➤ 6,9,11,16, 20,22,29, 44.	
	3.1 Valora a sus padres constantemente.	➤ 2,17,23,3 3,37,42,4 6,54.	
✓ Hogar-Padres: Expone ítems en los que se hace referencia a las actitudes y/o experiencias en el medio familiar con relación a la convivencia con los padres.	4.1 Se siente cómodo en la		
✓ Escuela: Referente a las vivencias en el interior de la escuela y sus expectativas con relación a su satisfacción de su rendimiento académico			

Tabla 2

Operacionalización de variable dependiente: estilos de aprendizaje

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	INSTRUMENTOS
✓ Activo: Personas comprometidas plenamente en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos que acometen con entusiasmo nuevas tareas Sus días están llenos de actividad. Tan pronto desciende la excitación de una actividad, buscan una nueva. Crecen ante	1.1. Invento cosas nuevas constantemente	✓ 3, 5, 7, 9,13, 20,	Cuestionario de estilo de aprendizaje ✓ Acuerdo ✓ Desacuerdo
	1.2. Se interesa por dirigir debates y reuniones constantemente.	26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75, 77	
	1.3. Genera ideas sin formalismo ni escritura oportunamente	✓ 10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36,	
	2.1. Se interesa por leer constantemente.	39, 42, 44, 49, 55, 58,	

los desafíos de nuevas experiencias y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.	2.2. Piensa antes de actuar en todo lugar.	63, 65, 69, 70, 79
✓ Reflexivo: Personas que consideran las experiencias y las observan desde diferentes perspectivas. Analizan los datos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son prudentes, no dejan piedra sin mover, miran bien antes de pasar. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor una actitud ligeramente distante.	3.1. entiende conceptos complejos constantes	✓ 2, 4, 6, 11, 15, 17, 21,
	3.2. Explora metodológicamente las asociaciones y las relaciones entre ideas en todo lugar.	23, 25, 29, 33. ✓ 45, 50, 54, 60, 64, 66, 71, 78, 80
✓ Teórico: Personas que integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Tienden a ser perfeccionistas. Les gusta analizar y sintetizar. Integran hechos en teorías coherentes. Son profundos en su sistema de pensamiento cuando establecen principios, teorías y modelos. Para ellos, si es lógico, es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad alejándose de lo subjetivo y de lo ambiguo.	4.1. Realiza trabajos individuales en diferentes circunstancias.	✓ 1, 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40,
	4.2. Interactúa con profesores y/o expertos constantemente.	47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73, 76
✓ Pragmático: Personas		

que actúan rápidamente y con seguridad con las ideas y los proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Piensan que, “siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno”.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y nivel de investigación

Desarrollamos una investigación con enfoque de investigación cuantitativa y de tipo básico cuyas características principales según Hernández, (2014) no manipulan las variables de manera deliberada. Además, deben ser secuencial y probatorio, en un camino indagatorio del paso a paso sin posibilidad estricta de saltarse lo estipulado. Al convertirse en riguroso la secuencia, esta parte de una idea fue afianzándose y una vez definida se derivaron problemas, objetivos de investigación y el marco teórico respectivo.

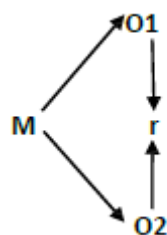
Este camino cuantitativo se relaciona a su vez con un tipo básico de investigación, nos apoyaremos en la Ley N° 31250 (2021) Ley del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SINACTI), en cuyo glosario detalla que la investigación básica, está dirigida a un conocimiento más completo a través de la comprensión de los aspectos fundamentales de los fenómenos, de los hechos observables o de las relaciones que establecen los entes, alineada a las normas investigativas del país.

Sobre el nivel de investigación, en su clasificación de la investigación que realiza (Garcés, 2000), por el nivel o profundidad del conocimiento científico o marco teórico del tema a tratar, de acuerdo a esa premisa, se trabajó la investigación de nivel descriptiva, desde sus características de narración, descripción, nos ayudó a explicar minuciosamente lo que acontece en un momento dado interpretándolo.

La investigación tuvo que ser de conjuntos, por su naturaleza de investigar más de una persona y que de acuerdo a sus necesidades indagatorias tuvo que asumir un estudio descriptivo causal, donde no solo se describió la situación, sino que se trató de hallar la causa de lo que se produce la mejora de desenvolvimiento de manera autónoma en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

3.2. Diseño de investigación.

El diseño seleccionado fue el diseño transeccional correlacional – causal, este describe relaciones entre dos o más variables, categorías o conceptos en un momento determinado. Desde la necesidad investigativa, descritas en los problemas y los objetivos primordialmente, nuestra investigación parte de un marco descriptivo que describe e interpreta el fenómeno del cual estamos dando informe que se enmarca en los diseños no experimentales y se sitúa en el diseño transeccional como lo menciona Hernández (2014), manifestando que este tipo de diseño no experimental transeccional o transversal recolecta datos en un solo momento ósea en un tiempo único. El esquema que corresponde al diseño queda definido así:



3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

Hernández (2019) define a la población como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”. La población total para esta investigación está conformada por 60 estudiantes, de educación primaria del programa INABIF del distrito de Yanacancha.

3.3.2. Muestra

Para la selección de muestra se utilizará el muestreo probabilístico aleatorio. “La muestra se elige al azar, bajo el principio de que todas las unidades deben tener la misma posibilidad de ser escogidas” (Niño, 2011, p. 56). Por ello, la investigación contará con 25 niños y niñas pertenecientes al nivel de educación primaria.

3.4. Métodos: Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El método seleccionado para nuestro trabajo fue el correlacional, método que usa los procesos estadísticos para poder determinar la relación entre variables, es propio de este método utilizarla para fenómenos como los de nuestro estudio que no se puede manipular por su naturaleza no experimental.

La técnica para la recolección de datos que se utilizará será del cuestionario, el cual Hernández (2019) lo define como el conjunto de preguntas respecto de una o más variables que serán medidos. Además, esta técnica nos ayuda a recolectar datos de fenómenos sociales. Por ello, los cuestionarios a utilizar son los siguientes:

- ❖ **Inventario de Autoestima, Original Forma Escolar de Coopersmith Stanley (1981).**

- **Nombre** : Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith, (SEI) versión escolar
- **Autor** : Stanley Coopersmith
- **Administración** : Individual y colectiva.
- **Duración** : Aproximadamente 30 minutos
- **Niveles de aplicación** : De 8 a 15 años de edad.
- **Sub escalas** : Yo general, coetáneos del Yo Social, Academia Escolar y Hogar Padres
- **Finalidad** : Medir las actitudes valorativas hacia el SI MISMO.

Descripción:

El Inventario de Autoestima de Coopersmith versión Escolar, está compuesto por 58 Items, en los que se encuentran incluidas 8 ítems correspondientes a la escala de mentiras. Fue desarrollado originalmente en Palo Alto -California (Estados Unidos), siendo creado junto con un extenso estudio sobre autoestima en niños, a partir de la creencia de que la autoestima está significativamente asociada con la satisfacción personal y con el funcionamiento afectivo. La prueba se encuentra diseñada para medir las actitudes valorativas con estudiantes de 08 a 15 años. Los ítems se deben responder de acuerdo a si el sujeto se identifica o no con cada afirmación en términos de verdadero o falso. Los 50 ítems del inventario generan un puntaje total, así como puntajes separados en Cuatro Áreas:

- **SI MISMO GENERAL:** El cual refieren a las actitudes que presenta el sujeto frente a su autopercepción y propia

experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas.

- **SOCIAL – PARES:** Se encuentra construido por ítems que refieren las actitudes del sujeto en el medio social frente a sus compañeros o amigos.
- **HOGAR - PADRES:** Expone ítems en los que se hace referencia a las actitudes y/o experiencias en el medio familiar con relación a la convivencia con los padres.
- **ESCUELA:** Referente a las vivencias en el interior de la escuela y sus expectativas con relación a su satisfacción de su rendimiento académico

❖ **Estilos de Aprendizaje Honey – Alonso**

- **Nombre del Instrumento** : Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).
- **Tipo de Instrumento** : Cuestionario
- **Autor** : Catalina Alonso y Peter Honey (1994)
- **Adaptación Semántica al Perú:** Heidi Zavala Gives (2008)
- **Propósito** : Determinar las preferencias según el estilo de aprendizaje
- **Administración** : Individual, colectivamente o de forma auto administrada
- **Usuarios** : Alumnos de secundaria, universitaria, de bachillerato, adultos en general.
- **Duración** : Cuarenta minutos aproximadamente
- **Corrección** : Manual

- **Puntuación** : La puntuación se distribuye en cinco niveles.
- **Niveles** : Preferencia muy alta, alta, moderada, baja y muy baja.
- **Baremos** : Heidi Angelita Zavala Gives (2008)

Descripción:

El cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) consta de 80 ítems/preguntas; breves estructurados en cuatro grupos de 20 ítems correspondientes por cada estilo de aprendizaje. Todos los ítems están distribuidos aleatoriamente formando un solo conjunto. Puede ser un cuestionario de uso individual/grupal, donde hay que responder en el espacio señalado en el margen.

- Con un signo (+) si esta más de acuerdo que en desacuerdo, y
- Con un signo (-) si está más en desacuerdo que de acuerdo.

La puntuación que se obtiene en cada uno de los estilos es muy relativa (no significa lo mismo obtener un 15 en Activo que un 15 en Reflexivo). Se puede alcanzar un máximo de 20 puntos en cada estilo. Así la puntuación que obtenga el sujeto en cada grupo será el nivel que alcance en cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el tratamiento de los datos obtenidos en la investigación correlacional que analiza la relación entre autoestima y estilos de aprendizaje, se emplearon procedimientos cuantitativos orientados a garantizar la validez, confiabilidad y

precisión de los resultados. En primer lugar, se realizó un proceso de depuración de la base de datos, que incluyó la verificación de valores perdidos, la detección de posibles valores atípicos y la revisión de la consistencia de las respuestas. Los datos incompletos o que presentaban patrones de respuesta inconsistentes fueron excluidos siguiendo criterios previamente establecidos.

Posteriormente, se procedió al cálculo de estadísticas descriptivas para cada una de las variables principales. Para la autoestima se estimaron medidas de tendencia central y dispersión (media, desviación estándar, mínimo y máximo), a fin de identificar el nivel general de esta en la muestra. En cuanto a los estilos de aprendizaje, se determinaron las frecuencias y porcentajes de cada categoría, según el modelo utilizado, así como sus valores promedio cuando correspondía. Estas primeras aproximaciones permitieron caracterizar adecuadamente a los participantes y establecer un punto de partida para el análisis inferencial.

Para evaluar la consistencia interna de los instrumentos aplicados, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, con el propósito de comprobar la fiabilidad de las escalas tanto en la medición de la autoestima como en la identificación de los estilos de aprendizaje. Un valor de alfa igual o superior a 0.80 fue considerado buena para los fines de la investigación.

Posteriormente, con el objetivo de determinar la fuerza y dirección de la relación entre ambas variables, se emplearon técnicas de correlación. Dado que las puntuaciones de autoestima derivan de una escala de intervalo y los estilos de aprendizaje pueden representarse mediante puntajes continuos o índices categorizados, se eligió el coeficiente de correlación de Spearman. Estas técnicas

permitieron identificar asociaciones significativas entre los niveles de autoestima y las preferencias de aprendizaje de los participantes.

Asimismo, se verificaron los supuestos estadísticos necesarios para el uso de correlaciones paramétricas, entre ellos la normalidad de los datos (evaluada mediante la prueba de Shapiro–Wilk), la homocedasticidad y la linealidad. Cuando dichos supuestos no se cumplieron, se aplicaron correlaciones no paramétricas, el coeficiente de Spearman.

Finalmente, los análisis fueron realizados utilizando un paquete estadístico especializado, lo que garantizó precisión en los cálculos y una adecuada presentación de los resultados. Estas técnicas permitieron establecer con rigurosidad la relación entre autoestima y estilos de aprendizaje, proporcionando bases empíricas para la interpretación posterior.

3.6. Tratamiento estadístico.

El tratamiento estadístico aplicado en esta investigación correlacional tuvo como propósito analizar la relación entre los niveles de autoestima de los participantes y sus estilos de aprendizaje predominantes. Para ello, se implementó un conjunto de procedimientos cuantitativos que aseguraron la calidad, integridad y rigor de los datos obtenidos.

En primer lugar, se efectuó una depuración inicial de la base de datos, revisando la presencia de valores perdidos, patrones de respuesta incompletos y posibles valores atípicos. Los casos con omisiones superiores al 10% o incongruencias en las respuestas fueron eliminados conforme a criterios metodológicos previamente establecidos. Esta etapa garantizó que los análisis posteriores se realizaran sobre datos válidos y confiables.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables. Para la autoestima se calcularon medidas de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación estándar, rangos y percentiles), lo cual permitió identificar el nivel general de autoestima de la muestra. En cuanto a los estilos de aprendizaje, se calcularon frecuencias, porcentajes y puntajes promedio según la clasificación empleada, permitiendo describir las preferencias predominantes de los participantes. Esta fase descriptiva resultó esencial para contextualizar los datos antes de proceder al análisis inferencial.

Con el fin de evaluar la confiabilidad interna de los instrumentos utilizados, se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach. Se consideraron adecuados los valores iguales a 0.80, criterio que permitió determinar la estabilidad y consistencia de las escalas tanto para la medición de la autoestima como para la identificación de los estilos de aprendizaje. En los casos en los que los estilos de aprendizaje involucraban escalas multidimensionales, se estimó la confiabilidad por subescalas.

Luego, para verificar los supuestos estadísticos necesarios para el análisis correlacional, se realizaron pruebas de normalidad (Shapiro–Wilk, según el tamaño de la muestra), así como evaluaciones gráficas mediante histogramas y diagramas de dispersión. También se revisó la linealidad y la homocedasticidad para determinar la pertinencia del uso de técnicas paramétricas.

Una vez comprobados los supuestos, se procedió al análisis correlacional. Como no se cumplieron los supuestos de normalidad, se recurrió al coeficiente de Spearman como alternativa no paramétrica.

Finalmente, todos los análisis fueron realizados utilizando un paquete estadístico especializado, lo que permitió obtener resultados precisos y una adecuada

presentación de tablas y coeficientes. Este tratamiento estadístico proporcionó una base sólida para interpretar la relación entre la autoestima y los estilos de aprendizaje en la población estudiada.

3.7. Proceso de prueba de hipótesis y análisis de datos

El proceso de prueba de hipótesis en la presente investigación correlacional se desarrolló siguiendo criterios estadísticos rigurosos y procedimientos sistemáticos que permitieron establecer la existencia, dirección y magnitud de la relación entre los niveles de autoestima y los estilos de aprendizaje predominantes en la muestra estudiada. La metodología utilizada respondió a un enfoque cuantitativo, cuyo propósito fue determinar asociaciones significativas entre las variables mediante técnicas inferenciales apropiadas a la naturaleza de los datos.

Formulación de las hipótesis. La hipótesis general (H_1) establecida fue: **H_1 :** Existe una relación estadísticamente significativa entre la autoestima y los estilos de aprendizaje en los estudiantes participantes. La hipótesis nula correspondiente fue: **H_0 :** No existe relación estadísticamente significativa entre la autoestima y los estilos de aprendizaje en los estudiantes participantes. En nuestro se utilizaron modelos específicos de estilos de aprendizaje de Honey - Alonso, se plantearon también hipótesis secundarias orientadas a examinar relaciones entre dimensiones particulares, tales como experiencia concreta, conceptualización abstracta, preferencia visual, auditiva, kinestésica, entre otras. Estas hipótesis complementarias permitieron un análisis más profundo del comportamiento de las variables.

Verificación de supuestos estadísticos. Antes de proceder al análisis inferencial, se verificaron los supuestos para garantizar la validez de las pruebas correlacionales. En primer término, se evaluó la **normalidad de los datos** mediante las pruebas de Shapiro–Wilk, dependiendo del tamaño de la muestra.

La **linealidad** entre las variables se examinó mediante diagramas de dispersión, verificando que la relación entre autoestima y las puntuaciones asociadas a los estilos de aprendizaje mostrara un patrón lineal. Por otro lado, se evaluó la **homocedasticidad**, necesaria para correlaciones paramétricas, analizando la distribución de los errores y la uniformidad de las varianzas.

Estadística descriptiva inicial. El análisis de datos se inició con la presentación de **estadísticos descriptivos** que permitieron caracterizar las variables antes de su análisis relacional. Para la autoestima se calcularon la media, mediana, desviación estándar, valores mínimos y máximos, así como percentiles. Esta descripción permitió conocer la tendencia predominante en los niveles de autoestima de la muestra.

Para los estilos de aprendizaje se calcularon **frecuencias, porcentajes y puntuaciones promedio**, dependiendo del modelo utilizado. En el caso del modelo de Coopersmith Stanley, por ejemplo, se determinaron las proporciones de estudiantes con sí mismo general, social – pares, hogar – padres y escuela. Esta caracterización inicial permitió establecer un panorama claro de la distribución de estilos dentro del grupo.

Evaluación de la confiabilidad de los instrumentos. Como requisito previo al análisis inferencial, se evaluó la consistencia interna de los instrumentos mediante el **coeficiente alfa de Cronbach**. Para la escala de autoestima se verificó que los valores de alfa fueran iguales o superiores a 0,80, considerados aceptables dentro de criterios psicométricos clásicos. Para los estilos de aprendizaje, especialmente cuando incluían múltiples subescalas, se calcularon los valores de alfa por dimensión. Esta etapa aseguró que los datos obtenidos fueran confiables y adecuados para los análisis posteriores.

Análisis correlacional. Con los supuestos verificados y la base de datos depurada, se procedió al análisis correlacional.

Cuando los supuestos paramétricos no se cumplieron, se aplicó el coeficiente de **Spearman**, adecuado para datos ordinales o distribuciones no normales.

Los resultados obtenidos se organizaron en tablas que mostraban los coeficientes de correlación, los valores p asociados y los niveles de significancia adoptados ($p < .05$). Ello permitió identificar asociaciones estadísticamente significativas entre las variables y determinar la pertinencia de rechazar o aceptar la hipótesis nula.

Interpretación de resultados y decisión sobre las hipótesis. Finalmente, la interpretación de los coeficientes correlacionales permitió comprobar o refutar las hipótesis planteadas. Cuando los análisis mostraron valores de correlación significativos y diferentes de cero, se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis general (H_1), concluyéndose que existe una relación significativa entre autoestima y estilos de aprendizaje. Además, se discutió el sentido de dicha relación, así como sus implicaciones teóricas y educativas.

3.8. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación

Para la presente investigación correlacional sobre la relación entre autoestima y estilos de aprendizaje, se seleccionaron dos instrumentos ampliamente reconocidos en el ámbito educativo y psicológico: el Inventario de Autoestima de Coopersmith y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). La elección de estos instrumentos respondió a su trayectoria de uso, su pertinencia teórica y su adecuado desempeño psicométrico demostrado en diversas investigaciones previas.

En primer lugar, el Inventario de Autoestima de Coopersmith (SEI) fue seleccionado por ser una de las herramientas clásicas y más utilizadas para medir el

nivel de autoestima en población infantil, adolescente y adulta. Este instrumento evalúa la percepción que tiene la persona de su propia valía en diferentes contextos (familiar, social, escolar y personal). Su estructura permite obtener un puntaje global de autoestima y, dependiendo de la versión empleada, puntuaciones específicas por áreas. Para esta investigación se revisaron estudios de adaptación al contexto hispanohablante que confirmaron su validez de constructo mediante análisis factoriales y su validez de contenido mediante revisión experta. En términos de confiabilidad, se verificó que el instrumento presenta, en la mayoría de estudios, coeficientes de alfa de Cronbach de .80, valor considerado buena y robustos para fines de la investigación.

Por otra parte, para la medición de los estilos de aprendizaje se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), una adaptación del modelo de Honey y Mumford realizada para contextos educativos hispanohablantes. Este cuestionario permite identificar cuatro estilos predominantes en los estudiantes: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. Su selección se fundamentó en su amplia aplicación en investigaciones educativas y en su compatibilidad con estudios correlacionales, dado que genera puntuaciones diferenciadas para cada estilo. En cuanto a su validación, el CHAEA ha sido sometido a procesos de adaptación transcultural que han confirmado su pertinencia conceptual en población universitaria y de educación secundaria. Los estudios psicométricos disponibles reportan validez aceptable de constructo y consistencia interna adecuada, con coeficientes de alfa de Cronbach que suelen oscilar entre .80, cifras esperadas en instrumentos que miden preferencias más que rasgos estables.

Durante el desarrollo de la investigación, ambos instrumentos fueron sometidos nuevamente a un procedimiento de validación de contenido, a través del

juicio de expertos en psicología educativa y metodología de investigación. Esto permitió asegurar la pertinencia de cada ítem en relación con los objetivos del estudio. Asimismo, se realizaron análisis internos de confiabilidad sobre la muestra participante, verificándose que los coeficientes obtenidos estuvieran dentro de los rangos aceptables.

La adecuada selección, validación y confiabilidad de los instrumentos garantizó que las mediciones fueran precisas y que los datos generados tuvieran solidez metodológica para el posterior análisis correlacional.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

Determinadas las variables, las dimensiones y los indicadores de nuestra investigación y habiendo diseñado como mejorado los instrumentos de recolección de datos, estas se aplicaron a los estudiantes a través de la técnica de observación, siguiendo los requerimientos necesarios a la investigación, las pruebas de validez y confiabilidad de estos instrumentos que se adjuntan a este en la parte final definieron su aplicación a la muestra del estudio.

Tramitándose con las autoridades de la Institución Educativa la aplicación de los instrumentos de investigación mencionados y con las coordinaciones respectivas con los docentes e implicados directos de la indagación se procedió a la aplicación.

Para cumplir con el diseño metodológico elegido, se realizaron observaciones de prueba y observaciones de registro final, las que debieron ensayarse y trabajarse en el dominio del registro teniendo en cuenta la relación indesligable con la teoría prevista para esta investigación.

El diseño del instrumento aplicado, también tuvo su proceso en su concepción y elaboración, que fue mejorando para cumplir su confiabilidad y validez

hasta tener la estructura de aplicación que se adaptó mejor a nuestros objetivos en la recogida de datos.

La aplicación se desarrolló en la práctica pre profesional, que nos sirvió de espacio convivencial para recoger las evidencias y la información respectiva para llevarlo luego a un análisis ya programado con el fin de relacionar no solo las variables, sino lograr una alineación vertical de los elementos primordiales para esta investigación.

4.2. Presentación, análisis e interpretación de datos

4.2.1. Análisis descriptivo

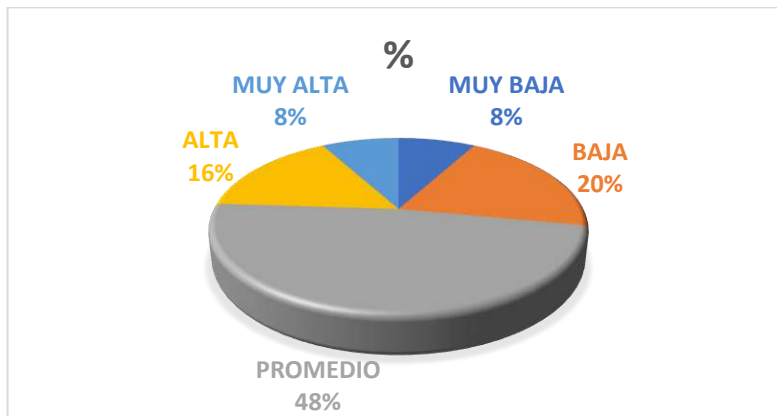
Tabla 3

Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel alcanzado en la variable autoestima

Percentiles	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
1 a 5	Muy baja	2	8
10 a 25	Baja	5	20
30 a 75	Promedio	12	48
80 a 90	Alta	4	16
	Total	25	100

Figura 1

Porcentaje de los niveles de autoestima



Habiendo realizado los cálculos respectivos correspondientes a los instrumentos con características dicotómicas que de las que hemos hecho uso en esta investigación, cabe resaltar el tratamiento al instrumento de recojo de datos sobre autoestima que corresponde a Stanley Coopersmith, en su norma percentilar que se constituye en un recurso muy difundido y que goza de popularidad, para la transformación de los puntajes originales. Una distribución de percentiles queda dividida en 99 puntos, entre los cuales se encuentran 100 segmentos, cada uno posee un i por ciento de los casos.

La escala percentilar señala la posición de un individuo respecto a su grupo y es válido solamente para el grupo de nuestra investigación. El percentil 50 representa la media, el percentil 99 establece el límite superior, y el percentil 0, establece el límite inferior del intervalo. La escala percentilar se calcula a través de la distribución de frecuencias acumuladas y porcentajes acumulados de cada grupo normativo, como se detalla en el adjunto correspondiente a esta investigación.

De esa clasificación e interpretando la tabla 01 y la figura 01, podemos mencionar que el mayor porcentaje de nuestra muestra de estudio se encuentra con autoestima promedio con un 48% correspondiente a 12 estudiantes de nuestra

muestra que desde su connotación tendrían las siguientes características, que en tiempos normales mantienen una actitud positiva hacia si mismos, un aprecio genuino de sí mismos, aceptación tolerante y esperanzada de sus propias limitaciones, debilidades, errores y fracasos, afecto hacia sí mismos, atención y cuidado de sus necesidades reales tanto físicas, como psíquicas e intelectuales. Sin embargo, en tiempos de crisis, mantendrán actitudes de la connotación de la baja autoestima y les costará esfuerzo recuperarse. Si se tiene un grado de autoestima promedio, entonces el individuo está llamado a pasar la vida en un nivel más bien bajo, inferior al que le permitiría recorrer su inteligencia.

En la estadística también se nota que 5 de nuestros estudiantes encuestados que representan el 20% del total tienen una autoestima baja y 2 de los estudiantes representando el 8% del total se caracterizan con autoestima muy baja, este grupo de 7 estudiantes según al autor del instrumento aplicado, tendrían las siguientes características, autocrítica rigorista y desmesurada, que mantiene al individuo en un estado de insatisfacción consigo mismo, vulnerabilidad a la crítica por la que se siente exageradamente atacado y herido, hecha la culpa de sus fracasos a los demás o la situación; cultivando resentimientos contra sus críticos y por último, indecisión crónica, no por falta de información sino por miedo exagerado a equivocarse. En sus deberes, muestran un excesivo deseo de complacer por lo que no se atreve a decir no, por miedo a desagradar y perder la benevolencia o buena opinión del peticionario; con respecto al perfeccionismo, muestra autoexigencia esclavizadora de hacer perfectamente todo lo que intenta, que conduce a un desmoronamiento interior cuando las cosas no salen con la posición exigida. En la culpabilidad neurótica, se acusa de ella y se condena por conductas que no siempre son objetivamente malas, exagera la magnitud en sus errores y delitos y/o los lamenta indefinidamente sin

llegar nunca a perdonarse por completo. Muestra al igual irritabilidad u hostilidad flotante, a flor de piel; siempre a punto de estallar aún por cosas de poca monta, propia del supercrítico que todo le sienta mal, todo le disgusta, todo le decepciona, nada le satisface. También muestra tendencias depresivas, un negativismo generalizado, todo lo ve negro, su vida, su futuro y sobre todo su sí mismo y una inapetencia generalizada del modo de vivir y de la vida misma. La autoestima baja o pobre por lo general proviene de un estilo interno para cuando algo sale mal. Implica insatisfacción, rechazo y el desprecio de sí mismo. El autorretrato es desagradable y se desearía que fuera distinto.

Culminamos en orden de porcentaje de los participantes con el 16% del general representados en 4 estudiantes que tienen según nuestro instrumento autoestima alta, la que pasamos a continuación a detallar sus características, estas personas creen firmemente en ciertos valores y principios, está dispuesto a defenderlos aun cuando encuentre oposición y se siente lo suficientemente seguro como para modificarlos, si sus nuevas experiencias indican que estaban equivocados. Es capaz de obrar según crea más acertado, confiado en su propio juicio, sin sentirse culpable cuando a otros les parece mal lo que ha hecho. No emplea demasiado tiempo preocupándose por lo que haya ocurrido en el pasado, ni por lo que le puede ocurrir en el futuro. Tiene confianza básica en la capacidad de resolver sus propios problemas, sin dejarse acobardar por sus fracasos y dificultades. Se considera y se siente igual, a cualquier otra persona inferior ni superior, sencillamente igual y reconoce diferencias en talentos específicos, prestigio profesional o posición económica. Se considera interesante y valiosos para otros, al menos aquellos con se asocia. No se deja manipular por los demás, aunque está dispuesto a colaborar si le parece apropiado y conveniente. Reconoce y acepta en sí mismo una variedad de

sentimientos y pulsiones tanto positivas como negativas y está dispuesto a revelarlas a otras personas si le parece que vale la pena. Es capaz de disfrutar diversas actividades como trabajar, leer, jugar, holgazanear, caminar, charlar, etc. Es sensible a las necesidades de los demás, respeta las normas de convivencia generalmente aceptadas, y sabe que no tiene derecho a divertirse a costa de los demás. Estas personas con alta autoestima, gustan más de sí mismos, que los otros, quieren madurar, mejorar y superar sus deficiencias.

Tabla 4

Interpretación cualitativa de los puntajes obtenidos en las escalas del inventario de autoestima de Coopersmith

Sub escalas	Puntaje	Interpretación cualitativa
Sí mismo	14	Baja
Pares social	5	Normal
Hogar padres	4	Normal
Escuela	3	Normal
Escala general	26	Normal

En una interpretación cualitativa de los datos analizados, el grupo estudiado presenta será evaluado y clasificado como Coopersmith (1996) señalaba que los individuos presentan diversas formas y niveles perceptivos, así como diferencias en cuanto al patrón de acercamiento y de respuesta a los estímulos ambientales, por lo mismo detallaremos las áreas dimensionales que caracterizan su amplitud y radio de acción, en la dimensión de autoestima personal o Sí mismo General el puntaje de 14 manifiesta que el grupo de nuestra investigación desde la evaluación que hace el individuo hace y habitualmente mantiene con respecto a sí misma en relación con su imagen corporal y cualidades personales, considerando su capacidad, productividad, importancia, dignidad e implicando un juicio personal expresado en

actitudes hacia sí mismo, corresponde por tanto al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, que en nuestro caso para esta dimensión es baja, representado la dimensión más baja de las cuatro que a continuación analizamos. El puntaje 5 que le corresponde al tratamiento estadístico presentado de nuestra muestra corresponde según las tablas estandarizadas por Coopersmith(1996) como normal, en esta dimensión de autoestima en el área social estamos trabajando con estudiantes que ven con normalidad y en promedio la valoración de sus conductas autodescriptivas en relación con sus pares, en el mismo nivel de interpretación cualitativa se encuentra la dimensión tercera que pertenece a la autoestima hogar y padres, esta corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, en relación con sus familiares directos que según el instrumento aplicado se encuentran en el nivel normal. En la cuarta dimensión analizada de la autoestima escolar académica que según Coopersmith incumbe al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, en la correspondencia con sus condiscípulos y profesores, que de igual manera que en las dos anteriores dimensiones se valora como normal. Ya sobre el análisis de la escala general presente en el cuadro elaborado de interpretación normal ya se abundó en el anterior análisis.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos sobre los estilos de aprendizaje

	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Media	12	13	12	12
Mediana	13	13	12	13
Desviación estándar	2.94	2.62	3.17	2.72
Min	4	8	2	5
Max	18	18	17	17

En esta presentación estadística podemos notar una ligera preferencia de nuestros estudiantes hacia estilo reflexivo, según Camarero (2000) estos estudiantes tienen paciencia, son receptivos y analíticos, buscan comprender los procesos para después describirlos desde diferentes enfoques. La diferencia ligera se nota en que las siguientes preferencias lo constituyen en igual predilección tanto el activo, como el teórico y pragmático.

4.2.2. Análisis inferencial

4.2.2.1. Prueba de normalidad

A continuación, se aplicó la prueba de normalidad para definir si es estadístico paramétrico o estadístico no paramétrico.

Tabla 6

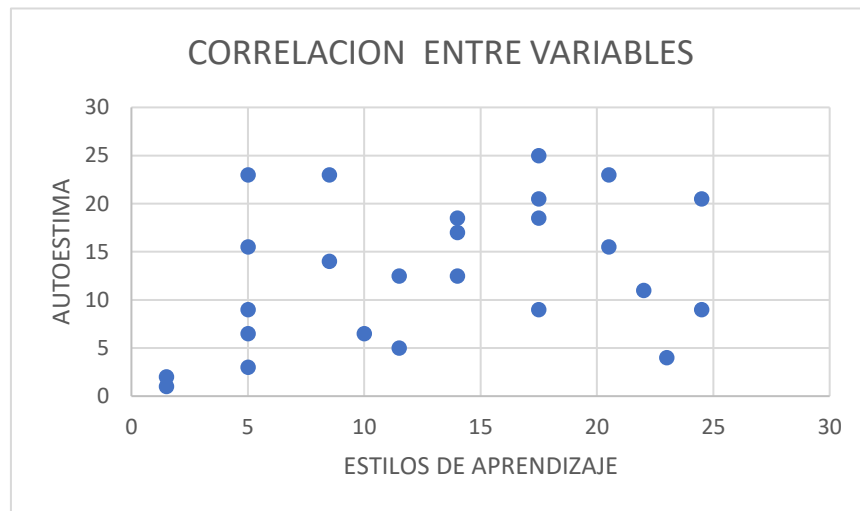
Prueba de normalidad

Shapiro Wilks			
	Estadístico	Gl	Sig.
V1	1.000	16	<0.100
V2	1.000	16	>0.100

Los resultados determinan el uso de pruebas no paramétricas, debido a la no normalidad de los datos y su dispersión en las gráficas desarrolladas, como se demuestra en la figura 2.

Figura 2

Correlación: Autoestima y estilos de aprendizaje



4.3. Discusión de resultados a partir de la estadística y prueba de hipótesis

Se tiene que utilizar el estadístico no paramétrico Rho de Spearman o coeficiente de correlación de rangos de Spearman.

Hipótesis general

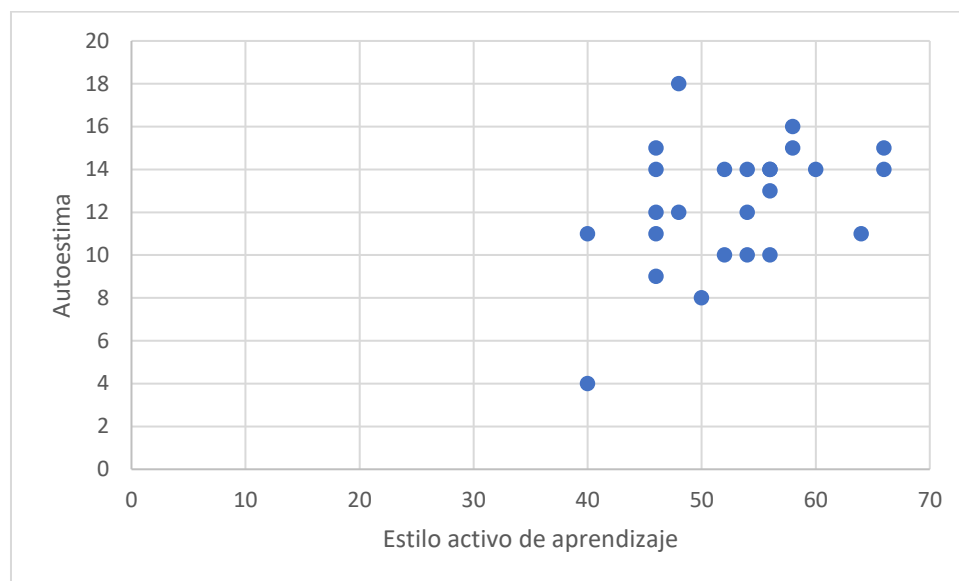
Ho: No existe relación entre la autoestima y los estilos de aprendizaje en los niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

Ha: Existe relación entre la autoestima y los estilos de aprendizaje en los niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

La prueba del Rho de Spearman brinda un resultado de 0.35, siendo este valor correspondiente a una correlación positiva baja, es decir, que existe una relación débil entre nuestras dos variables, donde a medida que una variable aumenta, la otra tiende a aumentar también, pero no de manera consistente o fuerte, donde ambas tienden a aumentar juntas, pero no de manera significativa o predecible. Por lo tanto, la hipótesis nula se rechaza.

Figura 3

Correlación entre Autoestima y estilo activo de aprendizaje



Método

Tipo de correlación Spearman
Filas utilizadas 25

Correlaciones

	<u>Autoestima</u>
Estilo activo de aprendizaje	0.41

Hipótesis específica 1

Ho: No se manifiesta relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo activo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

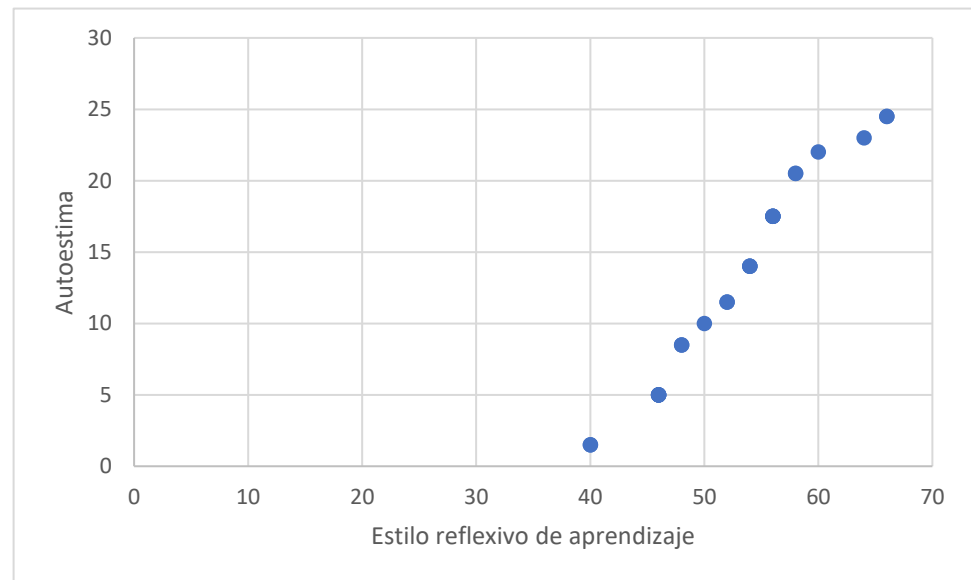
Ha: Se manifiesta relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo activo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

El valor correlacional resultante de los cálculos es de 0.41 cuya fuerza de correlación entre la variable independiente y la primera dimensión de la variable dependiente es de correlación positiva moderada, el anexo lo detallará. Al igual que en

la hipótesis general, se rechaza la hipótesis nula con la consideración del valor encontrado.

Figura 4

Correlación: Autoestima, estilo de aprendizaje



Método

Tipo de correlación Spearman
 Filas utilizadas 25

Correlaciones

	Autoestima
Estilo reflexivo de aprendizaje	0.35

Hipótesis específica 2

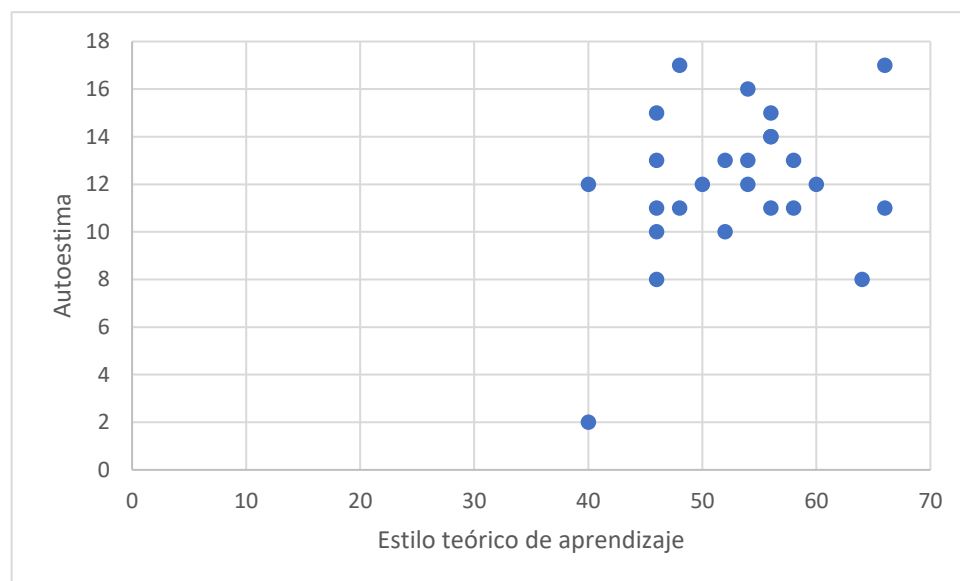
Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo reflexivo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

Ha: Existe relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo reflexivo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

El valor de la fuerza de correlación es 0.35, categorizándolo como correlación positiva baja y determinando la aceptación de la hipótesis alternativa, como se explica desde las gráficas precedentes.

Figura 5

Correlación: Autoestima; Estilo teórico de aprendizaje



Método

Tipo de correlación Spearman

Filas utilizadas 25

Correlaciones

	Autoestima
Estilo teórico de aprendizaje	0.22

Hipótesis específica 3

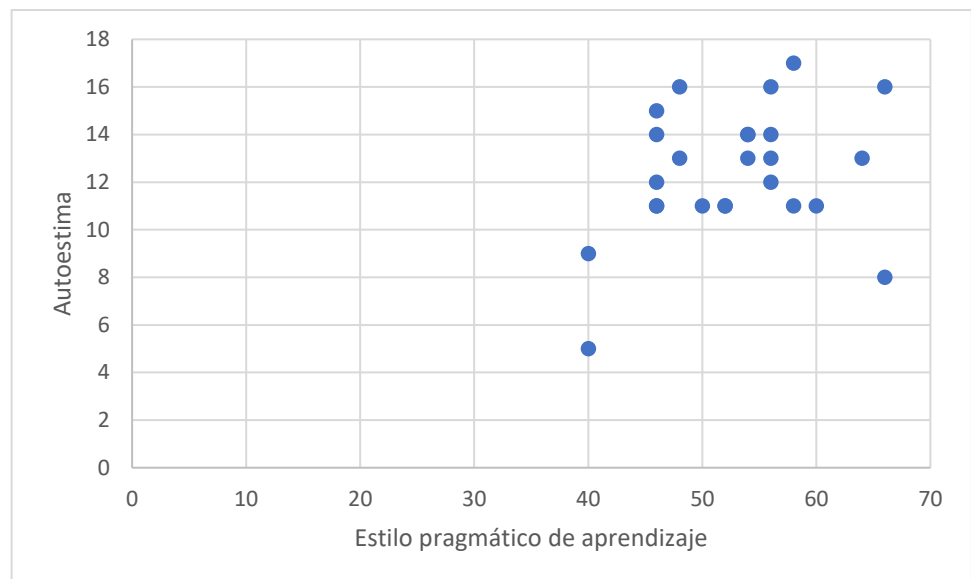
Ho: No coexiste relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo teórico de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

Ha: Coexiste relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo teórico de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

Como producto de los cálculos para la correlación de Spearman, el valor alcanzado es de 0.22 con denominación de correlación positiva baja y el consecuente rechazo de la hipótesis nula, como se comunica.

Figura 6

Correlación: Autoestima; Estilo pragmático de aprendizaje



Método

Tipo de correlación	Spearman
Filas utilizadas	25

Correlaciones

	Autoestima
Estilo pragmático de aprendizaje	0.26

Hipótesis específica 4

Ho: No se establece relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo pragmático de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

Ha: Se establece relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo pragmático de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

El valor de la correlación de Spearman para esta correlación entre la cuarta dimensión de la variable de juegos didácticos y la variable dependiente del estudio, se establece en 0.26 con correlación baja entre ellas y determinando la aceptación de la hipótesis alternativa.

Para la discusión de resultados, nuestro objetivo general fue determinar la relación entre la autoestima y los estilos de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025., llegando a encontrar entre las variables y sus dimensiones una correlación baja, que detalla un crecimiento proporcional de la variable independiente en relación a la variable dependiente. Nuestro estudio tiene similitud con el de Trujillo (2023) que halló una relación estadísticamente significativa entre el estilo teórico y la dimensión académico intelectual ($p=0.04$), evidenciándose que los estudiantes que tienen un nivel de aprendizaje teórico tienen una autoestima física alta.

El objetivo específico 1, que era manifestar la relación entre la variable autoestima y la dimensión de estilo activo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025, queda en términos de aceptación de la hipótesis alternativa por razones de una correlación positiva moderada entre la variable independiente y la primera dimensión de la variable de estilos de aprendizaje de los estudiantes, el valor hallado mediante la estadística inferencial fue de 0.41.

El objetivo específico 2, que era determinar la relación entre la autoestima y el estilo reflexivo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF

del distrito de Yanacancha, 2025. Encontró luego de cálculos estadísticos un valor de 0.35, que detalla una correlación baja entre las variables.

En el objetivo específico 3, cuyo enunciado era determinar la relación entre la autoestima y el estilo teórico de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025. El valor alcanzado es de 0.22 que corresponde a una correlación baja.

Finalmente, el objetivo específico 4, que detallaba el establecer la relación entre la autoestima y el estilo de aprendizaje pragmático en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025. Donde el valor de correlación definida en 0.26 acepta la hipótesis alterna.

4.4. Validación de la información de resultados

Los hallazgos realizados en la investigación se procuraron realizarlos respetando la planificación del proyecto de investigación, la estructura deductiva que define la investigación orientó las acciones y los logros en cumplimiento de los objetivos que se denotaron en un proceso minuciosos de las dimensiones de la autonomía en componentes que nos ayudan a entender que las dimensiones a revisar para este logro personal y social de los estudiantes se centran en observar, revisar, entender las dimensiones de: clarificar las metas de aprendizaje, organizar acciones estratégicas y monitorear y ajustar los desempeños para definir y aprovechar los estilos de aprendizaje.

Lo investigado nos brinda la posibilidad concreta de poder replicar el estudio en las diferentes realidades en nuestro territorio, las potencialidades que tienen el desarrollo de la autoestima pueden dar espacios también de promover entre los estudiantes tareas, estrategias y metodologías que adaptados a sus intereses puedan brindarnos los mismos logros de desarrollo integral que pudimos observar.

4.5. Propuestas de innovación pedagógica a partir de la investigación

A partir de los resultados obtenidos en la investigación correlacional que evidencia una relación significativa entre los niveles de autoestima y los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes, se plantea una propuesta de innovación pedagógica orientada a fortalecer el desarrollo integral del alumnado mediante estrategias que integren el componente socioemocional con la diversidad de formas de aprender. Esta propuesta se fundamenta en la necesidad de generar ambientes educativos inclusivos, motivadores y sensibles a las características individuales, considerando que la autoestima influye en la disposición para aprender, mientras que los estilos de aprendizaje afectan la manera en que se asimila y procesa la información.

En primer lugar, se propone implementar un Programa de Acompañamiento Socioemocional y Metacognitivo, cuyo propósito es fortalecer la autopercepción positiva de los estudiantes y promover el reconocimiento de sus propias fortalezas cognitivas. Este programa contempla sesiones periódicas centradas en el autoconocimiento, el manejo de emociones, la autoeficacia y el establecimiento de metas personales. Las actividades incluirán dinámicas reflexivas, ejercicios de identificación de logros y talleres de comunicación asertiva que permitan elevar la seguridad personal y favorecer un clima de respeto y cooperación.

De manera complementaria, se plantea el diseño de estrategias didácticas diferenciadas según los estilos de aprendizaje, con el fin de diversificar las experiencias educativas y ofrecer múltiples vías de acceso al conocimiento. Para los estudiantes con un estilo **activo**, se recomiendan actividades experimentales, proyectos colaborativos y desafíos prácticos. Para los reflexivos, se sugerirá el uso de diarios de aprendizaje, análisis de casos y tiempos estructurados para pensar antes

de actuar. En el caso de los teóricos, se promoverá la sistematización de contenidos, el empleo de organizadores conceptuales y el estudio fundamentado en principios y modelos. Para los estudiantes pragmáticos, se integrarán actividades orientadas a la aplicación inmediata del conocimiento en situaciones reales o simuladas.

Asimismo, la propuesta incluye la creación de aulas emocionalmente seguras, caracterizadas por la retroalimentación positiva, el reconocimiento de los avances individuales y la promoción del error como oportunidad para aprender. En este contexto, el docente cumple un rol facilitador, capaz de adaptar las metodologías según las necesidades detectadas y de promover la cooperación en lugar de la competencia negativa.

Finalmente, se recomienda incorporar un sistema de evaluación formativa, centrado en el progreso y no únicamente en los resultados finales. Este sistema permitirá monitorear el desarrollo de la autoestima académica y la efectividad de las estrategias asociadas a los estilos de aprendizaje. La evaluación continua y dialogada contribuirá a fortalecer la percepción de competencia, elemento clave para sostener una autoestima saludable.

En conjunto, esta innovación pedagógica busca potenciar el aprendizaje significativo a través de la integración de factores emocionales y cognitivos, promoviendo una educación más humana, personalizada y eficaz.

CONCLUSIONES

1. Según la orientación del objetivo general, se concluyó que existe una relación positiva, entre la variable de la autoestima y los estilos de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.
2. Con un valor de correlación moderada de 0.41 entre las variables se demostró que según el objetivo 2 existe una relación entre la variable autoestima y la dimensión del estilo activo de aprendizaje de nuestros estudiantes investigados.
3. El objetivo 2 concluye en una relación de 0.35, baja perfecta entre la autoestima y el componente del estilo teórico de aprendizaje de nuestros estudiantes.
4. Con respecto al tercer objetivo específico la correlación se plantea baja en un 0.22 entre autoestima y el estilo reflexivo de aprendizaje, pero se desarrolla una relación positiva que promueve aprendizajes en beneficio de los estudiantes de la muestra.
5. El objetivo 4 nos demuestra que junto al objetivo 3 son los que más baja relación demuestran entre las variables y dimensiones relacionadas entendiendo con ello que hay relación y que están en sus hallazgos la oportunidad de continuar esforzándonos para lograr y seguir indagando de cómo podemos mantener nuestro apoyo permanente para su desarrollo.

RECOMENDACIONES

1. El fortalecimiento de la autoestima provee a los docentes de posibilidades infinitas para poder mediar entre el estudiante y sus estilos de aprendizaje, su relación en las aulas debiese tomarse más en cuenta para las investigaciones posteriores y poder sumar a los esfuerzos que los investigadores de la presente aportan a la gran tarea de fortalecer nuestro programa de estudios en el afán de seguir mejorando la calidad de maestras y maestros que bregan por el futuro de nuestro país.
2. La definición indagatoria de los estilos de aprendizaje se plantea permanentemente como un reto para las nuevas generaciones y en su formación están centradas los cambios que se debieran asumir como sistema educativo y sociedad peruana, ya los planes a largo plazo lo han detallado en su necesidad de desarrollo, motivo por el cual esta se debe constituir en una línea de investigación persistente para encontrar junto a los estudiantes los compromisos para los cambios personales y sociales.
3. Alentar a los practicantes de los diversos programas de estudios de nuestra escuela superior de educación a poder articular esfuerzos y tiempos para lograr un estudio integral del problema que significan los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes, pues en la actualidad se alza como uno de los pilares de desarrollo personal, al cual debemos contribuir de manera obligatoria y comprometida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E. (2024). *El cuento, el juego y las canciones para fomentar la autonomía en los niños de 5 años*. Piura: UDEP.
- Arispe, C. (2020). *La Investigación Científica*. Guayaquil: UIDE.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- EESPP "Gamaniel Blanco Murillo". (2024). *Proyecto Curricular Institucional*. Cerro de Pasco: EESPP GBM.
- Flores, H. (2009). *El juego como estrategia alternativa para mejorar la adquisición de la lecto-escritura en los alumnos del primer grado de educación primaria de la escuela "Manuel José Othon" ubicada en Jalpilla*. México. Universidad de Tagamanga.
- Flores, J. (2018). *Desde la heteronomía a la autonomía de la ley moral. Un diálogo del planteamiento de la ley moral desde la filosofía crítica con la moral tradicional*. Universidad Iberoamericana. Revista de Filosofía.
- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la Investigación*. Huancayo: Universidad Continental.
- Garcés, H. (2000). *Investigación Científica*. Quito: Abya-Yala.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jaramillo, D. (2023). *Juego libre y desarrollo de la autonomía en estudiantes de 5 años de una I.E de Piura 2023*. Lima. UCV

- Mauricio, Y. V. (2018). *Las actividades curriculares para el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas de dos años en el Laboratorio Pedagógico “Maria Montessori” 2018*. Cerro de Pasco: UNDAC.
- Méndez, Z. (2008). *Aprendizaje y cognición*. Costa Rica. EUNED.
- Mendoza, C. y. (2014). *Fortalecimiento de la autonomía en los niños y niñas de 5 años del nivel de transición del colegio distrital el sorrentousando como estrategia pedagógica el juego*. Bogotá: Fundación Universitaria Los libertadores.
- Miranda, G. (2022). *El juego en el aprendizaje de los niños de 5 años de edad de la I.E.I. Casita de Belén*. Cerro de Pasco. UNDAC
- Ministerio de Educación. (2021). *Desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes*. Lima: Ministerio de Educación.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris. UNESCO.
- Papert, S. (1982). *Desafío a la mente. Computadoras y Educación*. Buenos Aires: Gálapo.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Wallon, H. (1968). *La evolución psicológica del niño*. México: Editorial Grijalbo.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título del proyecto: Relación entre autoestima y estilos de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.

PROBLEMA A INVESTIGAR	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA
<p>Problema general</p> <p>¿Qué relación existe entre autoestima y los estilos de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025?</p> <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué relación existe entre autoestima y la dimensión estilo activo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025? ¿Qué relación existe entre autoestima y la dimensión estilo reflexivo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025? ¿Qué relación existe entre autoestima y la dimensión estilo teórico de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025? ¿Qué relación existe entre autoestima y la dimensión estilo pragmático de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025? 	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación que existe entre autoestima y los estilos de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar la relación que existe entre autoestima y la dimensión estilo activo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025. Determinar la relación que existe entre autoestima y la dimensión estilo reflexivo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025. Determinar la relación que existe entre autoestima y la dimensión estilo teórico de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025. Determinar la relación que existe entre autoestima y la dimensión estilo pragmático de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025. 	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación estadísticamente significativa entre autoestima y los estilos de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Existe relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo activo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025. Existe relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo reflexivo de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025. Existe relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo teórico de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025. Existe relación estadísticamente significativa entre autoestima y la dimensión estilo pragmático de aprendizaje en niños y niñas en situación de calle del INABIF del distrito de Yanacancha, 2025. 	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE:</p> <p>AUTOESTIMA</p> <p>DIMENSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> Área Si Mismo Área Social Área Hogar Área Escuela <p>VARIABLE DEPENDIENTE:</p> <p>ESTILOS DE APRENDIZAJE</p> <p>DIMENSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> Estilo Activo Estilo Reflexivo Estilo Teórico estilo pragmático 	<p>Ruta</p> <p>Enfoque Cuantitativo</p> <p>Tipo: Investigación Básica</p> <p>Por su finalidad: Descriptivo explicativo</p> <p>Por su profundidad Investigación descriptiva</p> <p>Método: Descriptivo</p> <p>Diseño: No Experimental Correlacional</p>	<p>Población:</p> <p>Conformado por 60 NNA del servicio de educadores de calle de Pasco.</p> <p>Muestra:</p> <p>La muestra es no probabilística intencional que está constituida por 25 NNA estudiantes del nivel educación primaria.</p>

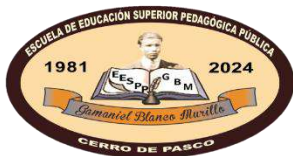
MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

Variable Autoestima

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	INSTRUMENTOS
<p>✓ Si Mismo General: El cual refieren a las actitudes que presenta el sujeto frente a su autopercepción y propia experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas.</p> <p>✓ Social – Pares: Se encuentra construido por ítems que refieren las actitudes del sujeto en el medio social frente a sus compañeros o amigos.</p> <p>✓ Hogar-Padres: Expone ítems en los que se hace referencia a las actitudes y/o experiencias en el medio familiar con relación a la convivencia con los padres.</p> <p>✓ Escuela: Referente a las vivencias en el interior de la escuela y sus expectativas con relación a su satisfacción de su rendimiento académico</p>	<p>1.1 Muestra seguridad en todo lugar.</p> <p>1.2 Siente que su vida está lleno de problemas constantemente.</p> <p>1.3 Valora lo que haces en todo momento.</p> <p>2.1 Sociabiliza con su entorno en todo momento.</p> <p>3.1 Valora a sus padres constantemente.</p> <p>4.1 Se siente cómodo en la</p>	<p>➤ 1,3,4,7,10,12,13,15,18,19,24,25,27,30,31,34,35,38,39,43,47,48,51,55,56,57.</p> <p>➤ 5,8,14,21,28,40,49,52.</p> <p>➤ 6,9,11,16,20,22,29,44.</p> <p>➤ 2,17,23,33,37,42,46,54.</p>	<p>Escala dicotómica</p> <p>Inventario de autoestima de Stanley Coopersmith.</p> <p>✓ Verdadero</p> <p>✓ Falso</p>

Variable estilos de aprendizaje:

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	INSTRUMENTOS
<p>✓ Activo: Personas comprometidas plenamente en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos que acometen con entusiasmo nuevas tareas Sus días están llenos de actividad. Tan pronto desciende la excitación de una actividad, buscan una nueva. Crecen ante los desafíos de nuevas experiencias y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.</p> <p>✓ Reflexivo: Personas que consideran las experiencias y las observan desde diferentes perspectivas. Analizan los datos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son prudentes, no dejan piedra sin mover, miran bien antes de pasar. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan y no intervienen hasta que se han adefueñado de la situación. Crean a su alrededor un actitud ligeramente distante.</p> <p>✓ Teórico: Personas que integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Tienden a ser perfeccionistas. Les gusta analizar y sintetizar. Integran hechos en teorías coherentes. Son profundos en su sistema de pensamiento cuando establecen principios, teorías y modelos. Para ellos, si es lógico, es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad alejándose de lo subjetivo y de lo ambiguo.</p> <p>✓ Pragmático: Personas que actúan rápidamente y con seguridad con las ideas y los proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Piensan que, "siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno".</p>	<p>1.1. Inventar cosas nuevas constantemente</p> <p>1.4. Se interesa por dirigir debates y reuniones constantemente.</p> <p>1.5. Genera ideas sin formalismo ni escritura oportunamente</p> <p>2.1. Se interesa por leer constantemente.</p> <p>2.2. Piensa antes de actuar en todo lugar.</p> <p>3.1. entiende conceptos complejos constantes</p> <p>3.2. Explora metodológicamente las asociaciones y las relaciones entre ideas en todo lugar.</p> <p>4.1. Realiza trabajos individuales en diferentes circunstancias.</p> <p>4.2. Interactúa con profesores y/o expertos constantemente.</p>	<p>✓ 3, 5, 7, 9, 13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75, 77</p> <p>✓ 10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70, 79</p> <p>✓ 2, 4, 6, 11, 15, 17, 21, 23, 25, 29, 33.</p> <p>✓ 45, 50, 54, 60, 64, 66, 71, 78, 80</p> <p>✓ 1, 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73, 76</p>	<p>Cuestionario de estilo de aprendizaje</p> <p>✓ Acuerdo</p> <p>✓ Desacuerdo</p>



Instrumentos de investigación



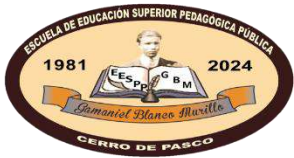
CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH-NIÑOS

Querido estudiante:

El presente test, permitirá identificar la relación entre autoestima y estilos de aprendizaje, cuyos resultados servirán para proponer recomendaciones. A continuación, hay una lista de frases sobre sentimientos. Si una frase describe cómo te sientes generalmente, responde “verdadero”. Si la frase no describe cómo te sientes generalmente, responde “falso”. No hay respuesta correcta o incorrecta.

N°	Items	Escala	
		VERDADERO V	FALSA F
1	Paso mucho tiempo soñando despierto.		
2	Estoy seguro de mí mismo.		
3	Deseo frecuentemente ser otra persona.		
4	Soy simpático.		
5	Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.		
6	Nunca me preocupo por nada.		
7	Me abochorno (me da plancha) pararme frente al curso para hablar.		
8	Desearía ser más joven		
9	Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera		
10	Puedo tomar decisiones fácilmente.		
11	Mis amigos gozan cuando están conmigo.		
12	Me incomodo en casa fácilmente.		
13	Siempre hago lo correcto.		
14	Me siento orgulloso de mi trabajo (en la escuela)		
15	Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer.		
16	Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.		
17	Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago		
18	Soy popular entre compañeros de mi edad.		
19	Usualmente mis padres consideran mis sentimientos.		
20	Nunca estoy triste.		
21	Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo.		
22	Me doy por vencido fácilmente.		
23	Usualmente puedo cuidarme a mí mismo.		
24	Me siento suficientemente feliz.		
25	Preferiría jugar con niños menores que yo.		
26	Mis padres esperan demasiado de mí.		
27	Me gustan todas las personas que conozco.		
28	Me gusta que el profesor me interrogue en clase.		
29	Me entiendo a mí mismo		
30	Me cuesta comportarme como en realidad soy.		
31	Las cosas en mi vida están muy complicadas.		
32	Los demás (niños) casi siempre siguen mis ideas.		

33	Nadie me presta mucha atención en casa.		
34	Nunca me regañan.		
35	No estoy progresando en la escuela como me gustaría.		
36	Puedo tomar decisiones y cumplirlas.		
37	Realmente no me gusta ser muchacho (muchacha)		
38	Tengo una mala opinión de mí mismo.		
39	No me gusta estar con otra gente.		
40	Muchas veces me gustaría irme de casa.		
41	Nunca soy tímido.		
42	Frecuentemente me incomoda la escuela.		
43	Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo.		
44	No soy tan bien parecido como otra gente.		
45	Si tengo algo que decir, usualmente lo digo.		
46	A los demás "les da" conmigo.		
47	Mis padres me entienden.		
48	Siempre digo la verdad		
49	Mi profesor me hace sentir que no soy gran cosa.		
50	A mi no me importa lo que pasa.		
51	Soy un fracaso.		
52	Me incomodo fácilmente cuando me regañan.		
53	Las otras personas son más agradables que yo.		
54	Usualmente siento que mis padres esperan más de mí.		
55	Siempre sé que decir a otras personas.		
56	Frecuentemente me siento desilusionado en la escuela.		
57	Generalmente las cosas no me importan.		
58	No soy una persona confiable para que otros dependan de mí.		



CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (CHAEA)



(Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1991). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España. Adaptado por Miguel Ezcurra (2011)

Instrucciones:

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad. No hay límite de tiempo para contestar el Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos. No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas. Si está de acuerdo o en desacuerdo con el ítem, marca con (X) según sea tu respuesta

	Items	SI	NO
1	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.		
2	Estoy seguro(a) de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.		
3	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias		
4	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso		
5	Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.		
6	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.		
7	Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente		
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.		
9	Procuró estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.		
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente		
12	Cuando escucho una nueva idea, enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.		
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.		
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.		
15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.		
16	Escucho con más frecuencia de lo que hablo		
17	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.		
18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.		
19	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		
20	Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.		
21	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.		

22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.		
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.		
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.		
25	Me cuesta ser creativo(a), romper estructuras		
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.		
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.		
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.		
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.		
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.		
31	Soy cauteloso(a) a la hora de sacar conclusiones.		
32	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos se reúnan para reflexionar, mejor.		
33	Tiendo a ser perfeccionista.		
34	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.		
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.		
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.		
37	Me siento incómodo(a) con las personas calladas y demasiado analíticas.		
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.		
39	Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.		
40	En las reuniones, apoyo las ideas prácticas y realistas.		
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.		
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.		
43	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.		
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición		
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.		
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.		
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.		
48	En conjunto hablo más de lo que escucho.		
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.		
50	Estoy convencido(a) que debe imponerse la lógica y el razonamiento.		

51	Me gusta buscar nuevas experiencias		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.		
53	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.		
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras		
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.		
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones		
60	Observo que, con frecuencia, soy uno(a) de los(as) más objetivos(as) y desapasionados(as) en las discusiones.		
61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.		
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.		
63	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.		
64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.		
65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el(la) líder o el(la) que más participa.		
66	Me molestan las personas que no actúan con lógica.		
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.		
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.		
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.		
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.		
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.		
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo, soy capaz de herir sentimientos ajenos.		
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.		
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.		
75	Me aburro enseguida en el trabajo metódico y minucioso.		
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.		
77	Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.		
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.		
80	Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.		