

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

ESTUDIOS AVANZADOS EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE



Autoconcepto en estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje. Un estudio de su posible relación con el rendimiento en comprensión lectora

AUTORA: Estela de Cabo Hernández

TUTORA: Raquel De Sixte Herrera

Salamanca, 26 de junio de 2023



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Dña. *Estela de Cabo Hernández*, matriculada en el Máster en Estudios Avanzados en Dificultades de Aprendizaje.

Declaro que he redactado el Trabajo Fin de Máster titulado Autoconcepto en estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje. Un estudio de su posible relación con el rendimiento en comprensión lectora del curso académico 2022/2023 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 26 de Junio de 2023

Fdo.:



RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo explorar el autoconcepto en alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje y su posible relación con el rendimiento en comprensión lectora. Específicamente, busca conocer si existen diferencias en el autoconcepto, tanto general como en sus dimensiones específicas (académico y no académico), de los estudiantes con y sin dificultades; así como explorar la relación entre estas dimensiones y el rendimiento. Con tal fin, en una muestra de 50 alumnos/as de 3° de primaria (42 sin dificultades y 8 con dificultades de lectura, escritura y/o comprensión), se recogen datos del autoconcepto y del rendimiento específico en comprensión lectora. Para explorar el autoconcepto se utilizó la Escala SDQ (Self Description Questionnaire), la cual permite conocer las dimensiones, así como el autoconcepto general (con la suma de ambas dimensiones). Como medida de comprensión (superficial y profunda), se llevó a cabo una evaluación funcional mediante la prueba del recuerdo (Rosales, 2023). Esencialmente, los resultados muestran que: a) entre los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, no existen diferencias significativas en lo que al autoconcepto general se refiere, pero si en la dimensión académica. El autoconcepto académico es inferior en el grupo con dificultades de aprendizaje; b) el autoconcepto académico correlaciona positivamente con el rendimiento en comprensión en ambos grupos. Estos resultados, así como su discusión, llevan a extraer una serie de conclusiones como la importancia de acotar el estudio del autoconcepto, centrando la atención, en la dimensión académica.

Palabras clave: autoconcepto general, autoconcepto académico, dificultades de aprendizaje, rendimiento académico en comprensión lectora.

ABSTRACT

This study aims to explore self-concept in students with and without learning difficulties and its possible relationship with performance in reading comprehension. Specifically, it seeks to find out if there are differences in the self-concept, both general and in its specific dimensions (academic and non-academic), of students with and without difficulties; as well as explore the relationship between these dimensions and performance. To this end, in a sample of 50 3rd grade students (42 without difficulties and 8 with reading, writing and/or comprehension difficulties), self-concept data and specific performance in reading comprehension are collected. To explore the self-concept, the SDQ Scale (Self Description Questionnaire) was used, which allows knowing the dimensions, as well as the general self-concept (with the sum of both dimensions). As a measure of comprehension (superficial and deep), a functional evaluation was carried out using the memory test (Rosales, 2023). Essentially, the results show that: a) between students with and without learning difficulties, there are not significant differences in terms of general self-concept, but there are in the academic dimension. Academic self-concept is lower in the group with learning difficulties; b) academic self-concept correlates positively with comprehension performance in both groups. These results, as well as their discussion, lead to draw a series of conclusions such as the importance of limiting the study of self-concept, focusing attention on the academic dimension.

Keywords: general self-concept, academic self-concept, learning difficulties, academic performance in reading comprehension.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	5
2. OBJETIVOS	7
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1.1 ¿Qué implica aprender a leer, escribir y comprender?	8
3.1.2 Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y comprensión.....	14
3.2 El estudio del autoconcepto a nivel educativo. Su relevancia en el aprendizaje y rendimiento en el alumnado con y sin dificultades de aprendizaje	18
3.2.1 Dimensiones del autoconcepto y la autoestima a nivel educativo.....	20
3.2.2 Estudios precedentes sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento en alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje	24
4. ESTUDIO PRESENTE E HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	28
5. ESTUDIO EMPÍRICO	29
5.1 Participantes	29
5.2 Medidas	29
5.3 Instrumentos	29
5.4 Procedimiento de análisis.....	31
6. RESULTADOS	33
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	36
8. LIMITACIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS	38
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
10. ANEXOS	44

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La investigación ha demostrado que las dificultades de aprendizaje tienen un impacto sobre la vida académica del alumnado en general, y sobre el rendimiento en particular (Closas et al., 2018) pero en los últimos años, aportan datos muy interesantes sobre cómo esas dificultades pueden guardar relación con el autoconcepto y la autoestima personal de dichos alumnos/as (Loayza, 2019). En concreto, a diferencia del resto de alumnos/as, algunos estudios revelan que los alumnos/as con dificultades de aprendizaje poseen un autoconcepto inferior, esto es, una imagen más negativa de sí mismos en diversas dimensiones (González, 2022; Riceto y De Campo, 2016). Sin embargo, aún queda trabajo por hacer puesto que los estudios se dividen entre los que han medido el autoconcepto en términos generales, es decir, sin tener en cuenta que se trata de un constructo multidimensional que puede dividirse en autoconcepto académico y autoconcepto no académico (Elexpuru, 1992) y los que han incidido en el que posiblemente guarde una relación más específica con las dificultades de aprendizaje: el autoconcepto académico (Rodríguez-Rodríguez, 2020). Este Trabajo Fin de Máster (TFM a partir de ahora) pretende avanzar en ese sentido. Partimos de la hipótesis de que las dificultades de aprendizaje pueden condicionar, en negativo, el autoconcepto académico de quienes la experimentan, a diferencia de aquellos que no las tienen (González-Pianda et al., 2000; Rodríguez- Rodríguez, 2020). Aun así, no esperamos encontrar esas mismas diferencias en lo que al autoconcepto general se refiere. Pensamos que probablemente haya una estrecha relación entre la valoración de uno mismo y el contexto que estimula esa valoración (Schunk y Zimmerman, 2023).

A esto hay que añadir, como señalan Fournieret y Da Fonseca (2019, como se citó en Montero, 2020) que el porcentaje de investigaciones realizadas con niños/as con dificultades de aprendizaje es bajo. Todo ello, explicaría, en parte, la elección de esta temática y la necesidad de seguir investigando en esta línea.

Respecto a la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, numerosas investigaciones (García et al., 2019; González, 2021; Marín y Restrepo, 2016) ponen de manifiesto que los estudiantes se definen y valoran a sí mismos a partir de los logros académicos obtenidos, lo que da lugar a que pueda existir una relación entre ambos, a menudo entendida como recíproca. Es decir, si un estudiante presenta un autoconcepto bajo, y por tanto, una autoestima negativa, será más probable que fracase a nivel educativo, lo que, a su vez, hará que

se siga percibiendo negativamente (De Campo, 2021). Considerando la importancia que posee este constructo en el desarrollo humano en general y su impacto en el desempeño escolar en particular, la presente investigación pretende avanzar en torno a su posible relación con el rendimiento académico. Más específicamente, se explora si el autoconcepto (académico y no académico) guarda relación específica con un tipo de rendimiento muy ligado a las dificultades de aprendizaje que se incluyen en el mismo: comprensión lectora. La comprensión superficial y profunda (Sánchez y García- Rodicio, 2014) serán los tipos que se medirán en este estudio.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, las preguntas que orientan la investigación pueden formularse como sigue: ¿obtendrán los alumnos/as con dificultades de aprendizaje un autoconcepto general más bajo en comparación con los alumnos/as sin dificultades?, ¿obtendrán los alumnos/as con dificultades de aprendizaje un autoconcepto académico y no académico más bajo en comparación con los alumnos/as sin dificultades?, ¿existirá relación entre las dimensiones del autoconcepto y el rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes de la muestra explorada?

Haciendo alusión a la estructuración del trabajo, se comienza presentando los objetivos, general y específicos del mismo, que determinarán aquello que se pretende alcanzar con este TFM. A continuación, se expone una fundamentación teórica centrada en los estudios y resultados previos que guardan relación con los objetivos propuestos. Después se muestra un apartado que recoge el estudio presente y varias hipótesis de trabajo, formuladas a partir de los estudios contemplados en la fundamentación y relacionadas, con los objetivos del estudio.

Tras la exposición de los elementos centrales a nivel metodológico (participantes, medidas, instrumentos y procedimiento), así como de los principales resultados encontrados, será el momento de proceder a su discusión, retomando para ello, las hipótesis planteadas, las preguntas y los objetivos. En este momento se extraen algunas conclusiones teniendo en cuenta los objetivos y los resultados alcanzados. El TFM se cierra con un apartado que pretende recoger las limitaciones e implicaciones educativas que se derivan de este estudio.

2. OBJETIVOS

Objetivo general

Explorar el autoconcepto (general y académico) en alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje y su posible relación con el rendimiento en comprensión.

Objetivos específicos

- a) Conocer si existen diferencias entre el autoconcepto en términos generales- académico y no académico- de los alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje.
- b) Conocer si existen diferencias entre autoconcepto académico y no académico de los alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje.
- c) Explorar la relación entre el rendimiento en comprensión y el autoconcepto académico y no académico de los alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje

3. MARCO TEÓRICO

3.1 El aprendizaje de contenidos instrumentales básicos (lectura, escritura y comprensión)

Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, conviene comenzar su fundamentación teórica por las implicaciones del aprendizaje de la lectura, la escritura y la comprensión lectora. Conociendo lo que implican, será posible definir las dificultades de su aprendizaje y tener un punto de partida para comprender su posible relación con el autoconcepto de quienes las experimentan.

3.1.1 *¿Qué implica aprender a leer, escribir y comprender?*

En respuesta a la pregunta que sirve de epígrafe a este punto, la investigación coincide en algunas cuestiones básicas respecto a la complejidad del aprendizaje de contenidos instrumentales básicos como la lectura, la escritura y la comprensión lectora (Defior et al., 2015).

En concreto, la lectura, entendida como un acto de comunicación complejo que comienza con la percepción de símbolos y continua con la decodificación (o reconocimiento directo de las palabras), el acceso al significado y la comprensión del texto, se trata de un acto cultural (Rueda, 2017). Su aprendizaje, se lleva a cabo gracias a la plasticidad cerebral, pues posibilita la coordinación de diversos elementos (visuales/auditivos, léxicos, sintácticos...) (Dehaene, 2014, como se citó en Rueda, 2017). La escritura, por su parte, podría definirse como un sistema gráfico de representación de una lengua, mediante el uso de signos trazados (o grabados) sobre un soporte. A través de ella, se transmite información (López, 2016). Su aprendizaje es paralelo al de la lectura. La adquisición de ambos aprendizajes requiere de un esfuerzo prologando por parte de los aprendices, así como muchas horas de práctica. Existe un conjunto de habilidades, conocimientos y procesos cognitivos que se encuentran implicados en esta adquisición (Defior et al., 2015). Entre ellos, están los procesos perceptivo-visuales, los cuales hacen referencia al input visual con el que comienza la lectura. Conviene, por tanto, tener en cuenta una serie de aprendizajes tales como la precisión en la percepción visual de las letras, sílabas y palabras, la habilidad visoespacial y direccional y la discriminación visual de letras semejantes, entre otros. Otros de los procesos cognitivos implicados en la lectoescritura se trata de los fonológicos. Estos, pueden dividirse en tres dimensiones. La primera, habilidades de conciencia fonológica, se trata de la habilidad que presenta un sujeto para identificar, segmentar o combinar,

intencionadamente, las unidades léxicas, la rima léxica, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas. La investigación pone en relieve que la conciencia fonológica es uno de los pilares del aprendizaje de la lectura y la escritura (National Early Literacy Panel, 2008, como se citó en Defior et al., 2015). La segunda dimensión, se refiere a las habilidades de memoria operativa fonológica o verbal. Estas, en el caso de la lectura de palabras, se encargan de mantener los fonemas o partes de la palabra ya procesada, a la vez que se procesa la información nueva. En el caso de los textos, tienen como función mantener palabras y su significado. La tercera y última dimensión, habilidades de acceso rápido al léxico fonológico, se refiere a la recuperación automática de la fonología de palabras conocidas. En el caso de la lectura, dichas habilidades serían las encargadas de recuperar las correspondencias fonológicas de las cadenas de letras.

Los procesos de automatización también se encuentran implicados en el aprendizaje de la lectoescritura, pues, la lectura competente requiere de un reconocimiento fluido de palabras (Defior et al., 2015). Normalmente, los estudiantes alcanzan un alto grado de precisión en el reconocimiento de palabras en poco tiempo, mientras que, el progreso en velocidad y fluidez se produce lentamente. Los siguientes procesos a destacar son los morfológicos, pues los aprendices deben ir aumentando el conocimiento de los morfemas como unidades lingüísticas abstractas para poder procesar palabras polisilábicas (Defior et al., 2015). Otra área asociada con los logros lectores y escritores, es la prosodia o la también llamada fonología suprasegmental. Algunos estudios apuntan a que los procesos prosódicos, entendidos como las características rítmicas, de acentuación y entonación propias del habla, son predictores en la adquisición de la lectura en sistemas alfabéticos (Holliman et al., 2014, como se citó en Defior et al., 2015).

Como vemos, el aprendizaje de la lectura y la escritura es complejo e implica la consideración de ciertos procesos y habilidades pertenecientes, mayoritariamente, al ámbito de la psicolingüística. Conocer estos procesos y habilidades, nos servirán para entender, posteriormente, las dificultades de aprendizaje, pues, a menudo, los estudiantes con DA presentan déficits en ellos (Defior et al., 2015).

A parte del conocimiento de estos procesos y habilidades, la comprensión de las dificultades requiere, de manera general, la referencia a los modelos explicativos, tanto del curso evolutivo de esa habilidad como a los modelos de ejecución experta. Por ello, se abordará brevemente la explicación de ambos tipos.

- Modelos evolutivos. El dominio de la lectura se explica a partir de cambios graduales. Estos tipos de modelos, tratan de explicar esos cambios. Por un lado, se encuentran los modelos por fases, siendo el más destacado el propuesto por Frith (1985, como se citó en Defior et al., 2015). Para ella, el desarrollo de la lectura se inicia por una fase *logográfica*, donde los menores reconocen ciertas palabras fijándose en su configuración global e indicadores destacados (color, forma, contexto...). Sin embargo, esta fase no podría considerarse verdadera lectura. La siguiente fase, se trata de la *alfabética* y destaca por el desciframiento de palabras. El aprendiz debe asociar a cada letra el sonido correspondiente para poder leer o escribir la palabra que desee. Finalmente, se encuentra la fase *ortográfica*, en la cual los escolares leen de forma automatizada, pues las palabras ya les resultan familiares de verlas expuestas en diversas ocasiones. Por otro lado, están los modelos continuos. Estos, defienden que la lectura se produce de forma continua y que, delimitar las fases, no es ajustado (Defior et al., 2015).
- Modelos de lectura experta. Estos modelos explican que, cuando un lector experto lee, el analizador visual-ortográfico es el que actúa en primer lugar. Así, la información que permite recoger, pasa a la memoria icónica y, poco después, a la llamada memoria a corto plazo. Es ahí donde se producen diversas operaciones encargadas de reconocer las letras y los patrones visuales, por comparación con la información almacenada en el “léxico mental” sobre el conocimiento ortográfico, semántico y fonológico. De acuerdo con el denominado modelo de doble ruta, existen dos rutas para poder procesar las palabras (Coltheart et al., 2001, como se citó en Defior et al., 2015). Una de ellas, la llamada ruta indirecta o fonológica, convierte las palabras en sonidos a través de las reglas de conversión grafema-fonema. De esta forma el lector puede leer pseudopalabras o palabras desconocidas. Sin embargo, no todas las palabras necesitan ser analizadas, de ahí que se proponga también una ruta directa o léxica que explica nuestra capacidad para leer con un “golpe de vista” (Defior et al., 2015). Leer por esta vía, es notablemente más rápido, sin embargo, ser un lector competente exige el dominio de ambas vías (Rueda, 2017).

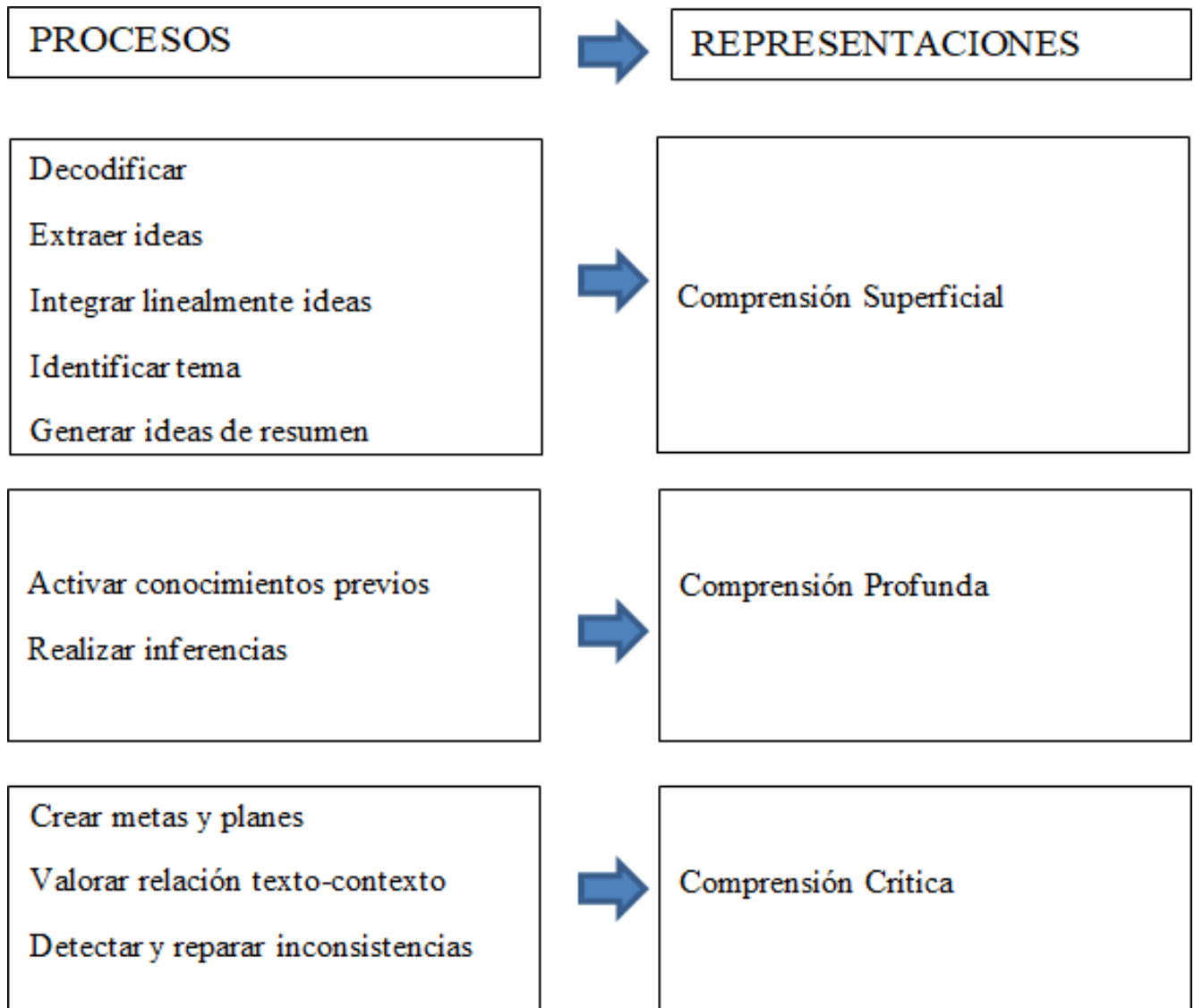
Algo similar a lo expuesto en relación al aprendizaje de la lectura y a la escritura, ocurre con el aprendizaje de la comprensión lectora.

Sánchez y García- Rodicio (2014) explican que cuando un sujeto lee un relato, necesita aclarar qué modificaciones se producen en su mente cuando experimenta que “ha entendido” dicho texto. Cuando se comprende, se pueden hacer cosas que no se harían de no haberlo conseguido, como por ejemplo responder a una serie de cuestiones. Sin embargo, estos autores defienden que comprender es algo que va más allá de responder preguntas, pues supone que se produzca un cambio en las representaciones mentales. La pregunta que surge, por tanto, sería qué representación se lleva a cabo al leer un texto. Para poder responder, hay que entender que el lector crea en su mente un vínculo entre las acciones del personaje principal y la meta que pretende alcanzar. También, el lector debe encontrar un motivo que impulse dicha acción. De esta forma, se están ensamblando problema- meta- acción. Al leer la primera oración, el lector extrae un esquema de relaciones entre los significados de las palabras (llamado proposición). A continuar leyendo, se van produciendo más interconexiones de significados, surgiendo nuevas proposiciones. Estas, de manera automática, se conectan con nuestros conocimientos previos. La lectura de una nueva oración, hace que nuestra red de conceptos se modifique.

Cabe destacar que, para llegar a comprender, el lector crea una coherencia local (cada proposición se conecta con las anteriores, o, bien, es necesario realizar inferencias) y global (buscamos un sentido a todo lo leído). Y, en función de los procesos que el lector lleve a cabo, podrán darse diferentes tipos de logros o representaciones tal como queda reflejado en la Figura 1.

Figura 1

Un modelo completo para entender la comprensión lectora



Nota: esta figura recoge los procesos que se pueden llevar a cabo y las representaciones que se producen en función de cada una de ellas. Fuente: Sánchez y García- Rodicio, 2014.

Para entenderlos con claridad, se pondrán ejemplos mediante el uso de un texto proporcionado por estos mismos autores (Sánchez y García- Rodicio, 2014):

Antonio estaba paseando por el foro y de repente se puso a gritar y patear como un descosido encima del pedestal de una estatua que estaba al lado de la calzada. Al poco vimos que había una enorme serpiente moviéndose entre las piedras del pavimento, de la que seguramente Antonio estaba huyendo (p.2).

Uno de esos logros, se denomina comprensión superficial y esta, se produce cuando el lector ha seleccionado y organizado la información aportada por el texto a pesar de contar con unos conocimientos previos escasos. Las ideas que expone el alumno/a no van más allá de las que dice el texto, es decir, no añaden nada. Un ejemplo sería si el lector sugiere “alguien llamado Antonio perdió el control al aparecer una serpiente”. Sin embargo, cuando el lector hace uso de sus conocimientos previos e integra la información del texto con lo que ya sabe, podemos hablar de la llamada comprensión profunda. Es decir, no basta con la información que aporta el texto, debe ir más allá. Por ejemplo, si el lector sugiere que “es más asustadizo de lo que yo ya sabía”, está alcanzando este tipo de logro. Finalmente, podemos destacar otro tipo de logro: la comprensión crítica o reflexiva. Esta, tiene que ver con tareas más complejas como valorar la fuente y dar respuesta a diferentes discrepancias (inconsistencias que aparecen en el propio texto, entre varios o entre el texto y lo que sabe el lector). En este caso, un ejemplo podría ser cuando el lector manifiesta que el protagonista (Antonio), podría haberse comportado de otra manera, lo que le lleva a imaginar diferentes escenarios.

3.1.2 Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y comprensión

Leer, escribir y comprender son tareas complejas con numerosas implicaciones educativas. Estas implicaciones son aún más claras cuando nos topamos con estudiantes con dificultades en su aprendizaje, y más si éstas son específicas (Croatto, 2021). Este apartado, contempla, en primer lugar, las dificultades de forma general para poder, posteriormente, centrar la atención en aquellas que se encuentran en la muestra de este estudio (lectura, escritura y/o comprensión).

Tomando como referencia los artículos 71 y 73 de la ley vigente en la actualidad (Ley Orgánica de Modificación de la LOE 3/2020), se entiende por Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) a aquellos estudiantes que presentan limitaciones de acceso, participación, presencia o aprendizaje. Esto puede ser durante un periodo de tiempo, o de forma permanente y se debe a diversos motivos: baja competencia lingüística, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo, situación de vulnerabilidad educativa, retraso madurativo, trastornos de aprendizaje o de atención, trastornos de la comunicación y el lenguaje, condiciones personales, algún tipo de discapacidad, trastorno del espectro autista o trastorno graves de conducta. Estos estudiantes requieren de una intervención personalizada para poder alcanzar los objetivos de aprendizaje vinculados a su desarrollo.

Es dentro de este grupo (ACNEAE) donde se sitúan las DA, y, a pesar de la complejidad para establecer una definición clara, se entienden las dificultades de aprendizaje como aquellas dificultades heterogéneas y permanentes que afectan a las siguientes áreas: lectura, escritura, comprensión, expresión oral, razonamiento y/o habilidades matemáticas. Asimismo, se considera que un niño/a presenta DA cuando su rendimiento académico en dichas áreas es inferior al esperado para su edad, aunque cuenta con capacidades cognitivas suficientes. Estas dificultades no son consecuencia directa de discapacidades u trastornos, aunque pueden convivir con ellas.

Si se tienen en cuenta los criterios del DSM- V, se considera Trastorno específico de aprendizaje cuando se cumplen los siguientes criterios diagnósticos:

- A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, contando con la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

- 1) Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo.
- 2) Dificultad para comprender el significado de lo que lee.
- 3) Dificultades ortográficas.
- 4) Dificultades con la expresión escrita.
- 5) Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo.
- 6) Dificultades con el razonamiento matemático.

B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

C. Las dificultades de aprendizaje se inician en la edad escolar, pero pueden no mostrarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (por ejemplo, en exámenes programados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).

D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Nota: Se han de cumplir los cuatro criterios diagnósticos basándose en una síntesis clínica de la historia del individuo (del desarrollo, médica, familiar, educativa), informes escolares y evaluación psicoeducativa.

Una vez definido el término de forma general, es el momento de concretar en aquellas dificultades de aprendizaje que encontramos en la presente investigación (lectura, escritura y comprensión).

En relación a las dificultades en el aprendizaje de la lectura o dislexia, las cuales se contemplan en la muestra de este estudio, Lyon et al., (2003, como se citó en Rueda, 2017) definen este término como una Dificultad Específica de Aprendizaje de origen neurobiológico que destaca por la presencia de dificultades para leer con fluidez, reconocer las palabras escritas, decodificar y/o deletrear. Estas dificultades, pueden llevar a que la comprensión lectora sea deficiente y los estudiantes, dejen de leer, lo que lleva, a su vez, a que el vocabulario se vea perjudicado. Además, podrían extenderse a dificultades en la escritura de palabras, dando lugar a errores de tipo natural (sustituciones, omisiones, etc.) o de tipo arbitrario (relacionadas con las normas de ortografía). Gatell (2022) explica que, a pesar de desconocerse la causa exacta de la dislexia, se sabe que existe una gran carga hereditaria, así como que hay diferencias cerebrales durante el proceso lector. A parte de estas dos causas conocidas (carga hereditaria y diferencias cerebrales), la evidencia científica demuestra que la dislexia manifiesta un déficit en el sistema de la lengua y que los estudiantes que la presentan tendrían una debilidad en la conciencia fonológica (Fletcher et al., 1994, como se citó en Rueda, 2017). Defior et al., (2015) añaden que, a parte de la existencia de un déficit en conciencia fonológica, hay otras habilidades, o procesos, que también están asociadas con el bajo rendimiento lector y, en particular, con la dislexia: habilidades deficitarias de memoria operativa verbal, de acceso rápido al léxico fonológico, de automatización y prosódicas. Volviendo a hacer referencia a los modelos explicados en el apartado anterior (modelos evolutivos y de lectura experta), estos mismos autores hablan sobre la relación que presentarían con la dislexia. Más concretamente, apuntan que, en la llamada dislexia evolutiva, se admite la existencia de subtipos de dislexia: fonológica, superficial y mixta.

Las siguientes dificultades que se contemplan en este TFM se tratan de las dificultades en el aprendizaje de la escritura o disortografía. A pesar de que, como se ha comentado anteriormente, las dificultades en la escritura vienen unidas, a menudo, con la dislexia, el término disortografía hace referencia a aquellos alumnos/as que cometen errores en la escritura de palabras, dañando así, la ortografía (Palomo y Segovia, 2017). Dicha dificultad no se encuentra relacionada con el trazado, sino con los mecanismos usados para transmitir el código mediante los grafemas, la unión de fonemas y grafemas, las normas de ortografía, y la automatización de palabras cuya correspondencia no es clara (b/v, g/j...). Giner (2008, como se citó en López, 2016) señala cuatro factores que inciden en la aparición de este trastorno: de tipo perceptivo (está relacionado con dificultades en la percepción y en la memoria visual y auditiva), de tipo intelectual, de tipo

lingüístico (está relacionado con dificultades en articulación y conocimiento de vocabulario), de tipo afectivo-emocional (está relacionado con una baja motivación por parte del estudiante). Asimismo, del mismo modo que ocurría en la dislexia, Defior et al., (2015) mencionan la hipótesis de que un déficit en diversos procesos (procesamiento fonológico, morfológicos, prosódicos, etc.) explicaría este tipo de dificultades. De forma similar, y, a partir del modelo dual, López Escribano (2012, como se citó en Defior et al., (2015) defiende la existencia de subtipos (fonológica, superficial y periférica).

Las dificultades en la comprensión lectora son las últimas dificultades incluidas en el presente estudio. Aunque, como se ha mencionado, estas dificultades pueden ser consecuencia de una lectura defectuosa, existen estudiantes que, aun leyendo adecuadamente, presentan dificultades en esta área. Se trata de estudiantes que, según Sánchez y García- Rodicio (2014), no son capaces de configurar una representación mental rica. Estos, no retienen muchas ideas del texto o bien, no crean conexiones entre ellas. Dicho de otra manera, no llevan a cabo los procesos necesarios para poder comprender, logrando simplemente, una representación fragmentaria. Esto puede deberse a varias causas como que no cuentan con conocimientos previos suficientes para crear inferencias o extraer proposiciones o no usa activamente los conocimientos que poseen.

Teniendo en cuenta que las dificultades en la comprensión lectora será una de las medidas de este TFM, conviene dedicar unas breves líneas a la evaluación de la misma. Rosales (2023), establece dos formas. La primera, se trata de una valoración funcional de la comprensión: se evalúa el rendimiento de los estudiantes mostrándole un texto a partir de lo que conocemos sobre lo que implica la comprensión. Una manera de hacerlo sería pedir al alumno/a que escriba todo lo que recuerde sobre el texto que acaba de leer. Este tipo de evaluación será la que se lleve a cabo en este estudio. La segunda, de una valoración normativa de la comprensión: implica aplicar pruebas baremadas que permitan conocer el rendimiento de los estudiantes en comparación con sus iguales. Algunos ejemplos de pruebas son: TALE, TPC y Test de Estrategias de Comprensión.

3.2 El estudio del autoconcepto a nivel educativo. Su relevancia en el aprendizaje y rendimiento en el alumnado con y sin dificultades de aprendizaje

Una vez delimitado lo que implica el aprendizaje de la lectura, escritura y comprensión lectora y las dificultades que comporta, es el momento de avanzar en otra variable de este estudio: autoconcepto y su estudio a nivel educativo.

El estudio del autoconcepto ha suscitado, y suscita, un gran interés en las investigaciones de las ciencias sociales (Elexpuru et al., 1992). El ser humano, posee un profundo deseo por conocerse a sí mismo y responder así a la siguiente pregunta: ¿quién soy yo?. Tanto es así, que el estudio de este constructo se ha extendido a diversas disciplinas tales como la filosofía, la psicología y la educación, entre otras (Elexpuru et al., 1992). Durante largo tiempo, el autoconcepto se ha considerado un constructo unidimensional y global. Se pensaba que la percepción que cada sujeto tiene de sí mismo forman un todo que no se puede dividir. Sin embargo, fue en 1976 cuando Shavelson y colaboradores, (como se citó en Callaza- Luna y Modelo, 2013) desarrollaron un modelo teórico que revolucionaría la idea que se tenía sobre este constructo y que, actualmente, se sigue manteniendo. En él señalan las siete características principales sobre el autoconcepto:

- 1) El autoconcepto se basa en una estructura donde los sujetos categorizan el gran conocimiento que tienen sobre sí mismos y relacionan las categorías entre sí.
- 2) Es multifacético y, en función de las circunstancias de cada sujeto, se adopta un sistema de categorías.
- 3) Se encuentra organizado jerárquicamente, facilitando inferencias en el self en subáreas (académicas y no académicas), terminando con un autoconcepto general.
- 4) El autoconcepto general es estable pero cuando se va descendiendo en la jerarquía, el autoconcepto va siendo menos estable.
- 5) Con la edad y la maduración, las facetas del autoconcepto se van definiendo.
- 6) El autoconcepto tiene un aspecto descriptivo y evaluativo.
- 7) Se diferencia el autoconcepto de otros constructos con los que a menudo se relaciona como sería el logro académico.

Teniendo en cuenta todos estos datos, definir el autoconcepto no es tarea sencilla, sin embargo, para Guillén y Ramírez (2011, como se citó en Jodra et al., 2019) este constructo es definido como el conjunto de percepciones y creencias que posee una persona sobre sí misma en diversas dimensiones. Este, se refiere a los aspectos cognitivos y descriptivos del sujeto, lo que lleva a diferenciarlo del resto y considerarle único. Autores como Markus y Wurf (1986, como se citó en De Sixte, 2006) aportan otra definición al defender que el autoconcepto es un sistema de estructuras cognitivo- afectivas (denominadas autoesquemas) sobre el self. Estas, son coherentes con las experiencias que los individuos consideran importantes. Estudios como los de DeSteno y Salovey, (1997); Sedikines, (1992, 1995); Sedikines y Green, (2001) (como se citó en De Sixte, 2006) resaltan la importancia de las emociones en este concepto, de forma más concreta, se centran en los estados de ánimo y su influencia en el “self”.

El autoconcepto se va formando en función de las diversas interacciones que tengan los menores con el contexto, lo que se encuentra relacionado con la competencia social. Por ende, se sabe que el autoconcepto no es heredado (Hau y Marsh, 2015; Loyza, 2019; Luna y Molero, 2013, como se citó en Pulido et al., 2023).

En esta línea, García (2020), expone la evolución del autoconcepto con la edad. Para dicho autor, el sentido de sí mismo comienza con el desarrollo del lenguaje, es decir, en torno a los dos años. La conversación que mantenemos con nosotros mismos, diálogo interno, se inicia al mismo tiempo que la que mantenemos con el resto de personas, diálogo externo. Alrededor de los 7-8 años, el diálogo externo se afianza y el interno, es continuo, lo que lleva a que los sujetos comiencen a describirse a sí mismos. Esta última idea explicaría que, el autoconcepto pueda medirse a partir de esta edad y que, en la muestra seleccionada para este estudio, se haya contado con alumnos/as de 3° de Educación Primaria (8-9 años). García (2020) continua explicando que, el menor, comienza a describirse a través de atributos físicos pasivos (p.ej. soy bajo, moreno) para ir describiéndose, más tarde, de forma conductual, añadiendo sus destrezas (p.ej. soy fuerte, callado). Posteriormente, va haciendo uso de atributos sociales (p.ej., tengo pocos amigos, dicen que soy muy bueno en el tenis). Después de los 7-8 años, destacan los rasgos psicológicos y, los niños/as comienzan a describirse con una visión dicotómica de “todo o nada” y de manera global (p. ej. soy vergonzoso o atrevido). Normalmente, los atributos negativos aparecen en torno a los 9 años (p. ej. soy malo en matemáticas). Poco tiempo después (10-12 años), los rasgos de la

personalidad cobran importancia en la descripción. Durante la adolescencia, destacan las competencias relacionales o interpersonales, pues, los menores otorgan una gran importancia a la aceptación por parte de sus iguales. Más tarde, en la adolescencia tardía, tanto los rasgos psicológicos como los sociales se integran en una visión global de la personalidad.

3.2.1 Dimensiones del autoconcepto y la autoestima a nivel educativo

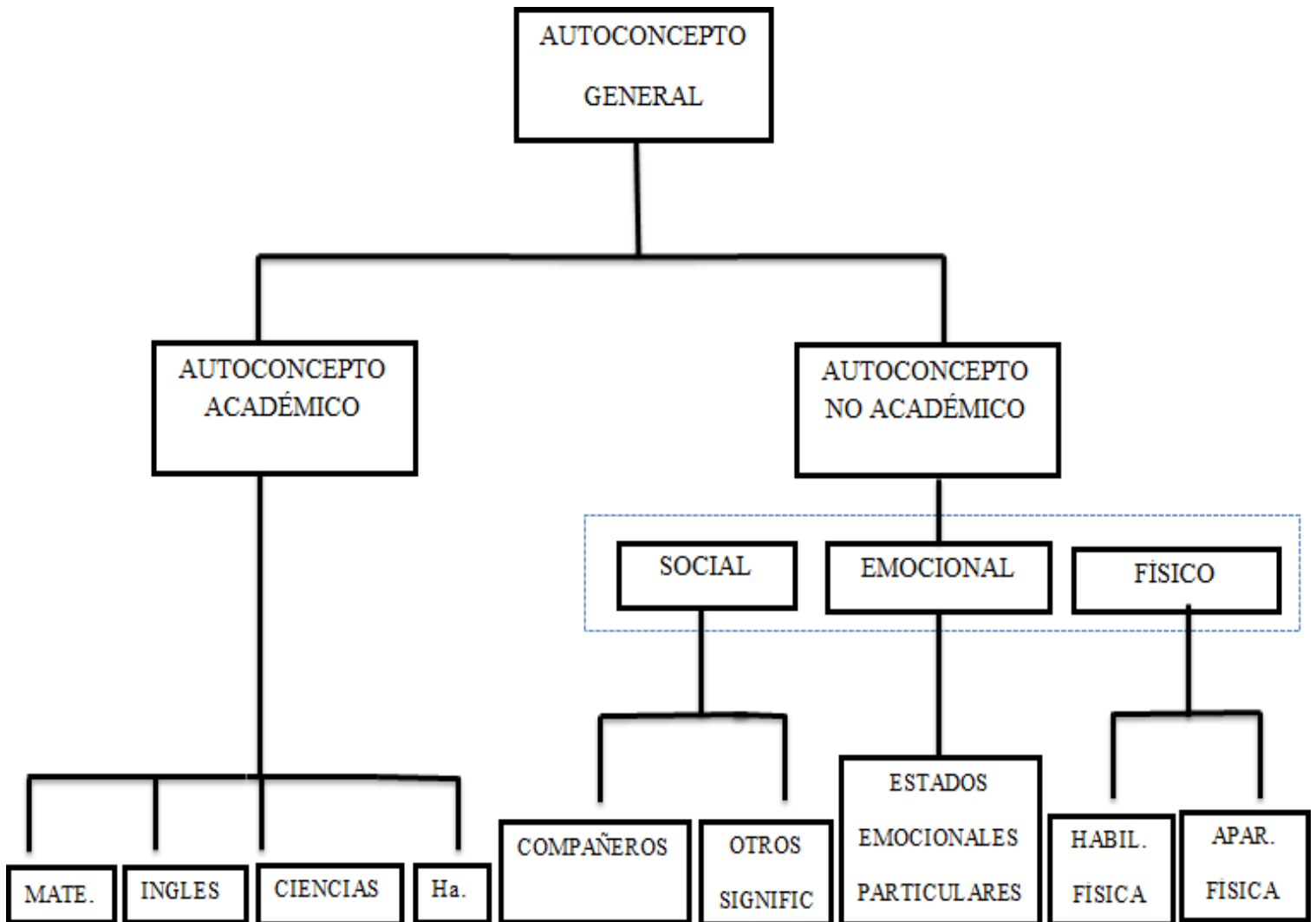
El punto de vista multidimensional del autoconcepto que veníamos viendo hasta ahora, lleva a dedicar un apartado a las dimensiones del autoconcepto, pues uno de los objetivos específicos de esta investigación trata de conocer las diferencias entre el alumnado con y sin DA en función de las dimensiones, por lo que es conveniente conocer cuáles son esas dimensiones.

En esta línea, existen varios modelos en relación a las dimensiones del autoconcepto. Para este estudio, se tendrá en cuenta el ya mencionado anteriormente, es decir el elaborado por Shavelson et al., (1976) e incluido recientemente por otros autores en sus estudios (Callaza- Luna y Modelo, 2013; Jiménez, 2020; Perálvarez, 2021) por ser uno de los más representativos y en el que se basa, en parte, el instrumento utilizado para este TFM (Self Description Questionnaire). Este modelo, defiende dos grandes dimensiones: autoconcepto académico y autoconcepto no académico, incluyendo dentro de este último el físico, el social y el emocional.

Marsh (1993) entiende el autoconcepto académico, a la percepción que tiene el alumno/a de su capacidad para aprender y rendir en las tareas escolares. La bibliografía científica lo valora como una condición necesaria pero no suficiente para un adecuado rendimiento. Este autoconcepto académico, incluye al autoconcepto de diversas áreas tales como ciencias, lenguaje y matemáticas, entre otras. Esta dimensión tiene en cuenta la opinión que el estudiante tiene sobre las posibilidades de obtener un relativo éxito en los contenidos de cada una de ellas. En cuanto al autoconcepto no académico, Shavelson- et al., (1976) expresan que está determinado por componentes emocionales, (siendo estos los más subjetivos e internos); sociales, (relacionados con el significado que la conducta tiene para el resto de personas); y físicos, (en los que cobra importancia la actitud y apariencia general del estudiantes). Todos ellos se recogen en la Figura 2.

Figura 2

Posible representación de la organización jerárquica (Shavelson et al., 1976, pág. 413).



Una vez conocido lo que es el autoconcepto y las dimensiones que lo componen (dimensión académica y no académica) se cree oportuno dedicar un breve espacio a la autoestima, pues, como apunta Castellanos (2014, como se citó en Aguilar y Espinoza, 2022) esta se encuentra determinada por el concepto que uno tiene de sí mismo. Es decir, ambos términos se encuentran ligados y, a través del autoconcepto, podremos conocer su autoestima.

Zupardo et al., (2020) define la autoestima como la valoración que lleva a cabo un sujeto sobre sí mismo como resultado de sus pensamientos, sentimientos y experiencias vividas. Esto, tiene un valor predictivo en la forma de comportarse futura. Zamora (2012, como se citó en González, 2022) añade que se trata de un constructo social que se va desarrollando en función de las interacciones que posea el sujeto con su entorno más cercano (progenitores, docentes, amistades...). Es decir, no se nace con una buena o mala autoestima. El principal agente que influye en la autoestima se trata de la familia y, en segundo lugar, la escuela. Ambos entornos proporcionan a los menores información sobre quienes son ellos/as, lo que se conoce como identidad.

Del Campo (2021) aporta otra definición sobre la autoestima, entendiéndola como el grado en que una persona se quiere y valora en todas y cada una de sus dimensiones. En este sentido, tener una autoestima positiva o una alta autoestima, es tener una visión saludable de uno mismo, son personas que aceptan de forma realista sus defectos, pero sin adoptar una postura excesivamente crítica. Por el contrario, las personas con baja autoestima, son aquellas a quienes les cuesta encontrar aspectos en sí mismas de las que sentirse orgullosas ya que normalmente se centran en sus defectos. La autoestima no es tener una visión idealizada de una misma, es una visión realista. Sabemos que esta visión, es cambiante. La autoestima puede variar en función de las interacciones y experiencias que se produzcan día a día. Los menores van cambiando la visión que tienen sobre sí mismos, identificándose los infantes con características físicas y, los jóvenes, fijándose también en características personales (Quiles y Espada, 2004 como se citó en González, 2022). Tradicionalmente, la autoestima se ha clasificado en alta o baja autoestima, o bien autoestima positiva o negativa en función de la valoración que cada persona realiza de sí misma.

En este punto, teniendo en cuenta la relevancia de ambos constructos (autoconcepto y autoestima) surge una pregunta clara: ¿qué importancia poseen a nivel educativo?

Del Campo (2021), menciona que la autoestima alta o positiva es necesaria para la salud emocional y social de las personas. De forma contraria, una autoestima negativa o una baja provoca sentimientos de malestar con uno mismo y con el resto de personas. De forma más concreta, esta misma autora destaca la influencia que presenta este constructo a nivel educativo, pues defiende que la autoestima condiciona altamente el aprendizaje. Actualmente se sabe que

detrás de muchos fracasos escolares, se encuentra una baja autoestima en los estudiantes. Además, estos dos aspectos (bajo rendimiento y baja autoestima) llegan a formar un círculo vicioso. La baja autoestima afecta negativamente al rendimiento académico del alumno/a, pero, a su vez, los comentarios de progenitores, docentes e iguales, sobre las bajas calificaciones del estudiante, puede llevar a que este cree un concepto aún más negativo de sí mismo.

Lojano (2017) añade que, si a un alumno/a se le repite en varias ocasiones que es torpe o que no es capaz de hacer las cosas correctamente, estos pensamientos quedarán en su mente e influirán negativamente en el logro de objetivos, pues la confianza en sí mismo y en sus capacidades, se verá mermada. Los pensamientos y creencias que posea, condicionará sus sentimientos y el nivel de autoestima. Normalmente, cuando un estudiante obtiene calificaciones altas, su autoconcepto y autoestima será adecuado en este ámbito. Se conoce también, que aquellos estudiantes con un bajo rendimiento, tienen una autoestima baja debido a que su construcción no ha sido correcta. El entorno juega un papel fundamental en el desarrollo de este constructo, pues los mensajes (positivos o negativos), así como el nivel de confianza o desconfianza determinan la autoestima y, por ende, el rendimiento académico.

Actualmente (Laguna, 2017, como se citó en Pérez, 2020) se sabe que los estudiantes que dicen tener una autoestima alta, se muestran motivados, relajados y con ánimo de estudiar y adaptarse a los estudios. De forma contraria, cuando manifiestan tener una autoestima baja o negativa, suelen mostrarse nerviosos, tensos conflictivos, inseguros y con una actitud negativa ante los estudios. Por tanto, una autoestima saludable hace más probable que el menor se sienta capaz, empoderado y receptivo a la formación académica.

Una vez definido el término autoconcepto, sus dimensiones, la autoestima y resaltar la importancia que poseen a nivel educativo, es el momento de conocer qué aporta la investigación sobre el autoconcepto y el rendimiento del alumnado con y sin dificultades, por ello, a continuación, se añaden varios estudios y resultados previos.

3.2.2 Estudios precedentes sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento en alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje

Los niveles de autoconcepto parecen guardar relación con el grado de logro académico y, muchos estudios (Espinoza y Chunga, 2015; García et al., 2019; González, 2021; Herrera et al., 2017; Marín y Restrepo, 2016) revelan que puede ser de reciprocidad.

En este sentido, Herrera et al., (2017), llevaron a cabo un estudio en el que participaron 422 estudiantes de Educación Primaria (11 y 12 años). Con él pretendían analizar la relación entre autoconcepto y rendimiento escolar. Para medir el autoconcepto, utilizaron el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5), el cual establece 5 dimensiones del autoconcepto (académica, social, familiar, emocional y física); y, para el rendimiento, un registro de las calificaciones finales en tres asignaturas (Lengua Castellana, Matemáticas y Conocimiento del Medio). Los resultados permitieron encontrar correlaciones positivas entre el autoconcepto académico, social y familiar y las tres asignaturas evaluadas.

Otro estudio, se trata del que pusieron en marcha García et al., en 2019 con el objetivo de comprobar la relación entre el autoconcepto general y académico y el rendimiento académico. Para ello, contaron con una muestra de 118 sujetos de Educación Primaria (10, 11 y 12 años) y utilizaron la Escala de Autoconcepto de Piers Harris para medir el autoconcepto. Los resultados manifiestan, de nuevo, una correlación positiva entre el autoconcepto general y académico y el rendimiento académico. Con estos resultados concluye la necesidad de favorecer desde el proceso de enseñanza aprendizaje, actuaciones específicas que mejoren el autoconcepto del alumnado y tengan presente su rendimiento.

Espinoza y Chunga (2015), por su parte, llevaron a cabo un estudio con 87 estudiantes de 16 a 18 años que pretendía determinar la relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Para ello, utilizaron el Cuestionario de Autoconcepto forma 5 (AF 5) y la prueba de rendimiento académico. Los resultados alcanzados mostraron una relación altamente significativa entre el autoconcepto y el rendimiento académico ($r=, 966$). También, esta investigación tuvo en cuenta los factores del autoconcepto. Sin embargo, en este caso, en todos ellos, se evidencia una relación altamente significativa con las dimensiones del rendimiento académico (la aptitud académica y los conocimientos).

Otro estudio, algo más actual, puesto en marcha por González (2021), parece no discrepar con los resultados arrojados en los estudios anteriores. En este caso, obtiene una muestra de 134 estudiantes de Educación Primaria (11 y 12 años) y utiliza la Escala Multidimensional de AFA 5. Esta autora tiende a ser más específico al tener como objetivo indagar en las diferentes dimensiones del autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico) para analizar la incidencia que tienen las dimensiones del autoconcepto en el rendimiento académico de lengua Castellana y literatura y matemáticas. Los resultados obtenidos permiten concluir que existe una relación significativa entre el autoconcepto y el rendimiento, especialmente, en lo que al autoconcepto académico respecta.

Parece que todos estos estudios mencionados coinciden en una idea, y es que el autoconcepto influye notablemente en el rendimiento académico del alumnado, especialmente, cuando se habla de autoconcepto académico. Parece convincente que el autoconcepto académico sea el que tenga mayor influencia en el rendimiento académico, y, esto, tendría una explicación razonable: sentirse satisfecho en el ámbito académico debe estar refrendado con resultados óptimos, lo que hace que el estudiante se sienta competente y capaz de lograr los objetivos (Marín y Restrepo, 2016).

La duda ahora se traslada a cómo es el autoconcepto y el rendimiento de aquellos alumnos/as con dificultades de aprendizaje, para ello, se añaden diversos estudios centrados en esta población. Sin embargo, como se comentó con anterioridad, los estudios sobre el autoconcepto en estudiantes con dificultades, se dividen entre los que lo han medido en términos generales y los que se han centrado en las dimensiones. Por ello, en primer lugar, se mostrarán varias investigaciones que lo contemplen de forma general para ir posteriormente incidiendo en la dimensión académica.

Uno de ellos, se trata del que llevó a cabo Zuppardo et al., (2020), en el cual ponen de manifiesto la relación recíproca entre el bajo rendimiento académico provocado por las DA y el menor nivel de autoestima. Para ello, llevaron a cabo un estudio comparativo en la que contaban con un grupo de 41 alumnos/as con dislexia y 25 sin dificultades en un rango de edad de entre 8 y 18 años cuyo objetivo trataba de estudiar la autoestima, la ansiedad y el comportamiento (mediante de niños y adolescentes con dislexia en comparación con sus compañeros sin dificultades. Para medir la autoestima utilizaron el Test de Valoración Multidimensional de la autoestima; para

medir la ansiedad, la Escala Multidimensional de ansiedad para niños; y, para medir el comportamiento, el Formulario sobre el comportamiento de niños de 6 a 18 años. Estos autores descubren que hay una incidencia de la dislexia en algunos rasgos psicológicos fundamentales del individuo en edad escolar, específicamente, en los que conforman el perfil emotivo-conductual. Incluso es significativa, al menos en el caso de la autoestima, la ansiedad y el comportamiento.

Otro estudio, se trata del que pusieron en práctica Riceto y De Campos (2016), cuyo objetivo principal fue verificar el autoconcepto de 187 de niños (de entre 8 y 12 años) con y sin indicios de dificultades de aprendizaje. Para ello, hizo uso del Test de Desempeño Escolar de Stein, (1994) y de la Escala de Autoconcepto Personal, Familiar, Escolar y Social, elaborada por Sisto (2000). Con los resultados obtenidos, pudieron llegar a conclusiones como que los estudiantes con índices de dificultades de aprendizaje adquieren los promedios más bajos de autoconcepto general y que, las menores medidas de autoconcepto, entre los alumnos/as con índices de dificultad de aprendizaje, se presentaron en la dimensión escolar y personal.

Siguiendo esta línea, González (2022) llevó a cabo otra investigación, esta vez, con 237 participantes de cursos y edades variadas (3° y 4° de Educación Primaria y de 1° y 2° de E.S.O). Uno de los objetivos, trataba de evaluar el nivel de autoestima de dichos alumnos, los cuales se dividían en dos grupos: con y sin dificultades de aprendizaje. Para ello, hizo uso del Test de Autoestima Escolar (TAE). Los resultados mostraron que todos los grupos de alumnos/as de la muestra con DA, presentan unos niveles menores de autoestima en comparación con sus iguales sin dificultades.

Teniendo en cuenta las dimensiones del autoconcepto, se incluye un estudio llevado a cabo por Rodríguez-Rodríguez (2020) con 84 estudiantes de entre 11 y 13 años con y sin dislexia, cuyo objetivo principal trata de comparar las orientaciones de meta y el autoconcepto académico. Los instrumentos que utilizó son la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 (García y Musitu, 1999) y la Escala de Orientación a Meta (Skaalvik, 1997). Los resultados encontrados le llevan a conclusiones relacionadas con el impacto de las variables motivacionales en el rendimiento académico de los estudiantes con dislexia. Pone de manifiesto, además, el impacto en el rendimiento de sus alumnos de no solo las variables cognitivas que tradicionalmente se consideran en el estudio de la dislexia, sino también de variables no cognitivas que tienen un

impacto notable. Es necesario, por tanto, según este autor, llevar a cabo intervenciones que mejoren los procesos motivacionales de los estudiantes.

Finalmente, cabe destacar la investigación de González-Pienda et al., (2000), la cual se lleva a cabo con una muestra de 502 estudiantes de entre 8 y 16 años y busca profundizar en el autoconcepto, patrón atribucional, y perfil motivacional de estudiantes con DA. Estos autores aplican el instrumento que se usará en este estudio, el Self Description Questionnaire (SDQ-I). Además, añaden el Sydney Attribution Scale (SAS) y el Cuestionario de Metas Académicas. Los resultados muestran que los alumnos/as con DA poseen una imagen general de sí mismos significativamente más negativa que los alumnos sin dificultades de aprendizaje. Más concretamente, una imagen de sí mismos como estudiantes (general y en áreas específicas como matemáticas y materias verbales) significativamente muy inferior a la de los estudiantes.

En resumen, todos los estudios mencionados coinciden en que los estudiantes con DA presentan un autoconcepto inferior al resto de sus compañeros, siendo esto más notable, en la dimensión académica.

4. ESTUDIO PRESENTE E HIPÓTESIS DE TRABAJO

La información teórica ha permitido sentar las bases del estudio y conocer el estado de la cuestión: existen diferencias en cuanto al autoconcepto de los estudiantes con dificultades y sin dificultades, especialmente, en autoconcepto académico (González- Pienda et al., 2000; Rodríguez- Rodríguez, 2020; González 2022); el autoconcepto se relaciona significativamente con el rendimiento académico, especialmente, si hablamos, de nuevo, de autoconcepto académico (Espinoza y Chunga, 2015; González, 2021).

A partir de estos datos, este trabajo buscaba dar respuesta a estas preguntas: ¿obtendrán los alumnos/as con dificultades de aprendizaje un autoconcepto general más bajo en comparación con los alumnos/as sin dificultades?, ¿obtendrán los alumnos/as con dificultades de aprendizaje un autoconcepto académico y no académico más bajo en comparación con los alumnos/as sin dificultades?, ¿existirá relación entre el autoconcepto académico y no académico y el rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes de la muestra explorada?, así como cumplir con el objetivo principal, que es “explorar el autoconcepto (general y académico) en alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje y su posible relación con el rendimiento en comprensión”.

Teniendo en cuenta los objetivos marcados, así como los estudios revisados en el marco teórico, se exponen las siguientes hipótesis:

H1: Los alumnos/as con dificultades de aprendizaje tendrán un autoconcepto general más bajo que los alumnos/as sin dificultades (González- Pienda et al., 2000).

H2: Los alumnos/as con dificultades de aprendizaje tendrán un autoconcepto académico más bajo que los alumnos/as sin dificultades. Según estudios previos, estas diferencias serán significativas (González- Pienda et al., 2000).

H3: Los mayores niveles de autoconcepto académico correlacionan significativamente en positivo con mejores niveles de rendimiento en comprensión (Espinoza y Chunga, 2015), independientemente de las dificultades.

5. ESTUDIO EMPÍRICO

5.1 Participantes

Un total de 50 alumnos de 3º de Educación Primaria (42 sin dificultades, 8 con dificultades en lectura, escritura y/o comprensión; 8-9 años de edad) participaron en este estudio. Todos ellos escolarizados en un colegio concertado de la provincia de Salamanca. La investigación se llevó a cabo en dos clases, perteneciendo 24 alumnos/as a las clase de 3º A y 26, a la de 3º B.

5.2 Medidas

Para poner en marcha este estudio se han tenido en cuenta diversas medidas:

1. El autoconcepto y dimensiones: autoconcepto no académico y académico. Respecto a esta medida, se ha analizado las dimensiones que lo componen, siendo estas el autoconcepto no académico –incluye la habilidad física, la apariencia física, las relaciones con los compañeros y las relaciones con los padres- y el autoconcepto académico –incluye lectura, matemáticas y escolar general-. La suma da lugar al autoconcepto global o general.
2. Rendimiento académico en comprensión lectora. En cuanto a esta medida, se ha analizado el rendimiento en comprensión lectora, más concretamente, en dos tipos de comprensión: comprensión superficial (superestructura) y profunda (contenido).

5.3 Instrumentos

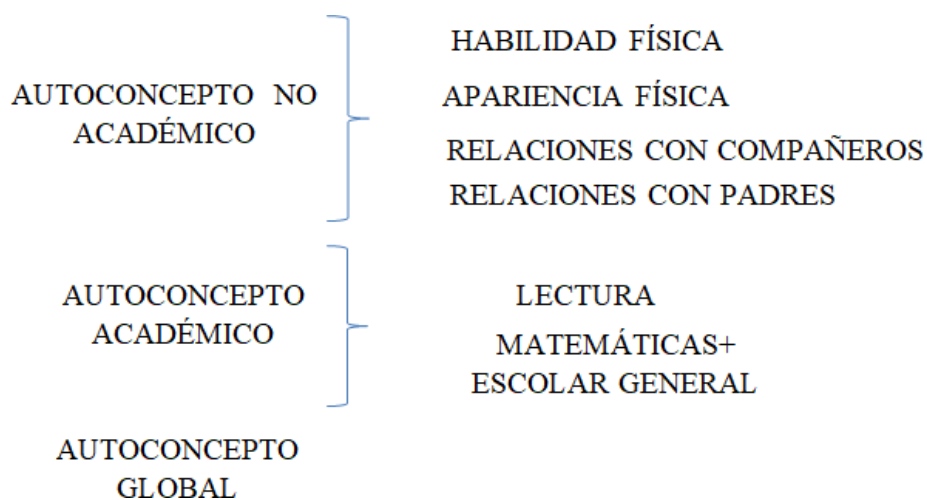
a) Escala de autoconcepto SDQ (Self Description Questionnaire).

Para evaluar el autoconcepto general y específico se usó la Escala de autoconcepto SDQ. El autor de dicha prueba se trata de Marsh (1983) aunque en esta investigación se ha usado la adaptación en castellano de Itziar Elexpuru (1992). Esta adaptación está dirigida para el alumnado de 8 a 12 años de edad, lo que abarca los cursos de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. En concreto, la versión del cuestionario para el alumnado de 3º de Primaria, queda compuesto por 48 ítems, y tres alternativas de respuesta (ver anexo I). Las normas de aplicación son: 1) repartir el instrumento y pedirles que completen en silencio los datos personales; 2) el administrador lee varios ejemplos; 3) el administrador lee cada uno de los ítem en alto y deja que los menores lo completen a la vez; 4) se deja un tiempo después para que revisen sus respuestas. La duración de dicha prueba es de 15- 20 minutos.

El SDQ se encuentra dividido en tres medidas globales: autoconcepto *académico*, autoconcepto *no académico* y autoconcepto *global*; y, dentro de ellas, en diversas subescalas: habilidad física y deportes (ítem 3, 10...), apariencia física (ítem 1, 8...), relaciones con los compañeros (ítem 7, 14...) y relaciones con los padres (ítem 12, 19...) en el caso del autoconcepto no académico; lectura (ítem 4, 11...), matemáticas y asignaturas escolares generales (ítem 2, 9...) en el caso del autoconcepto académico. Todas ellas se recogen en la Figura 3.

Figura 3

Medidas globales y subescalas



La fiabilidad promedio es de .87 y tiene una validez adecuada mediante el análisis multirasgo-multimétodo de las valoraciones de los alumnos/as y los profesores en las mismas dimensiones de autoconcepto (Elexpur, 1992). Para 3º, la consistencia interna es de .82, oscilando cada una de las dimensiones entre .55 y .83.

La corrección de esta escala puede verse en el anexo II. Aunque, cabe destacar, que, siguiendo las recomendaciones de Marsh, los 12 ítems que están formulados negativamente no se tienen en cuenta en la corrección.

b) Prueba del recuerdo

Para evaluar el rendimiento en comprensión lectora se hizo uso de una prueba no estandarizada denominada “prueba del recuerdo”, (Rosales, 2023). En este caso, se realiza mediante un texto expositivo (comparativo) cuyo título es “Salamandras y lagartos” (ver anexo III). Dicho texto ha sido adaptado añadiendo marcadores referenciales en el que se aludía a las diferencias entre ambos animales (“la segunda diferencia es...”, “otra diferencia es...”). Todos los estudiantes han contado con el mismo texto, es decir, no ha habido ajustes para los alumnos/as con dificultades.

Posteriormente, tras unos minutos, se realizó una pregunta en la que se pedía a los menores que escribieran todo lo que recordaban del texto que habían leído para poder evaluar la comprensión (superficial y profunda). La corrección se llevó a cabo mediante una serie de criterios usados por el grupo de investigación Aprendizaje, Instrucción y Análisis de la Práctica Educativa para el texto “El Mediterráneo se muere”. Dichos criterios pueden verse en el anexo IV.

La duración de la prueba es de 30-35 minutos aproximadamente. Por su parte, la fiabilidad, no se encuentra debido a que se trata de una prueba no estandarizada.

5.4 Procedimiento de análisis

A continuación, se expone las fases que se acometieron en el presente estudio, así como ejemplos que ayuden a entender el procedimiento de análisis para la obtención de los distintos resultados.

- 1) Obtención de los permisos de evaluación siguiendo las directrices del comité de ética de investigación de la USAL. Este permiso incluyó a la orientadora de primaria a los tutores de 3º de Educación Primaria del centro.
- 2) Siguiendo los acuerdos alcanzados, entre marzo (día 28) y abril (día 12) se procedió a pasar las pruebas de forma grupal, primero el cuestionario de autoconcepto y luego el texto para evaluar la comprensión.
- 3) Corrección de las pruebas de autoconcepto y rendimiento. (a) Para el autoconcepto, se siguieron las normas que menciona la autora del SDQ: se otorga 1 cuando la respuesta marcada sea “falso”, 2 puntos cuando sea “a veces verdadero, a veces falso” y 3 cuando sea “verdadero”, véase de nuevo el anexo II. En una tabla, se fue haciendo el recuento de cada una de los ítems de las subescalas y de las medidas generales, obteniendo también

(con la suma), el autoconcepto global. Tras obtener las puntuaciones directas, se añadió a la tabla los percentiles para el correspondiente curso (ver anexo V). (b) Para el rendimiento en comprensión, se siguieron los criterios que utilizaron los autores del grupo de investigación Aprendizaje, Instrucción y Análisis de la Práctica Educativa, (véase de nuevo el anexo IV) para el texto “El Mediterráneo se muere”, aunque en este caso, se tuvieron en cuenta las diferencias en lugar de las causas, pues, como se dicho anteriormente, se trata de un texto comparativo.

- 4) Finalmente, se pasaron los resultados a un Excel y se analizaron los datos con el estadístico no paramétrico de Mann-Whitney U, dado que los datos no se ajustaban a una distribución normal. De esta forma, se obtuvieron los resultados del estudio.

A continuación, se añade un ejemplo del análisis de corrección de la alumna nº 5. Sus respuestas pueden encontrarse en el anexo VI.

Tabla 4.

Corrección del cuestionario SDQ de la alumna nº 5

	A. Académico				A. No académico				A. Total	Percentil	
	Lectura	Total	Percentil	Apariencia física	Habilidad Física	Relac.Padres	Relac. Comp.	Total			Percentil
Matemáticas y asignaturas generales											
30	15	45	95	15	18	Ítem 12 (3p) + 19 (3p)+ 26(2p)+ 34 (3p)= 11puntos	12	56	85	101	95

Nota: tabla que recoge la corrección del cuestionario de la alumna nº 5, con ejemplo en la subdimensión “relaciones con los padres”, donde se muestran los ítems y los puntos (reflejados con p).

Tabla 5.*Análisis de la comprensión de la alumna n° 5*

Superestructura (superficial)	Identifica la relación diferencial (“...pero existen diferencias”) + nombra 3 diferencias (“las salamandras son anfibios y pueden vivir en la tierra., las salamandras tienen la piel lisa y sin escamas mientras que ...).	4 puntos
Contenido (profunda)	Tiene relación diferencial (1 punto) + primera diferencia correcta y con calidad (1 punto) + segunda diferencia correcta y con calidad (1 punto) + tercera diferencia correcta y con calidad (1 punto) = 4	4 puntos
Total comprensión		8 puntos

6. RESULTADOS

Teniendo en cuenta las preguntas que guían este estudio, a continuación se presentan los resultados que nos permiten reflexionar en torno a ellas.

Autoconcepto académico, no académico y general de los estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje. Los resultados obtenidos por los estudiantes de la muestra en el Cuestionario SDQ se exponen a continuación (Tabla 6).

Tabla 6*Resultados del autoconcepto y sus dimensiones (N=50)*

		Media	Desv. Estándar	Error estándar
Autoconcepto Académico	1	59.3	27.8	9.8
	2	76.0	24.3	3.7
	Total	73.4	25.4	3.5
Autoconcepto no Académico	1	73.1	12.2	4.3
	2	76.0	22.0	3.3
	Total	75.6	20.6	2.9
Autoconcepto	1	68.1	28.6	10.1
	2	79.1	23.2	3.5
	Total	77.4	24.2	3.4

Nota: 1 (con dificultad = 8), 2 (sin dificultad =42).

Como se observa en la tabla 6, se compararon las medias entre ambos grupos para investigar si existían diferencias significativas. En el caso del alumnado con dificultades, la media correspondía a un 68.1 y en el grupo sin dificultades, a un 79.1. El estadístico no paramétrico de Mann-Whitney U muestra que no existen diferencias significativas entre los estudiantes con y sin dificultad, en el autoconcepto total ($U = 134$, $p = .374$). Se exploran las sub-dimensiones de cada variable para detectar posibles cambios y poder atender así, al segundo objetivo específico. En este caso, sí se detectan diferencias significativas en el autoconcepto académico ($U = 90.5$, $p = .036$), obteniendo, en el caso del alumnado con dificultades, una media de 59,3 y en el caso del grupo sin dificultades, 76,0. El resto de dimensiones siguen siendo no significativas: autoconcepto no académico ($U = 132.5$, $p = .346$), con una media de 73,1 en el grupo con dificultades y 76,1 en el de sin dificultades.

Se incluyen en el anexo VII la media, la desviación estándar y el error estándar referidos a la comprensión, pues este no era un objetivo del estudio.

A continuación, se exploran las relaciones entre ambas variables (autoconcepto y comprensión). Dados los resultados previos, se decide correlacionar las sub-dimensiones de cada variable en lugar del resultado total para extraer más información que permite una interpretación más ajustada:

Correlaciones entre el rendimiento en comprensión lectora y las dimensiones del autoconcepto. Se realizaron correlaciones de Spearman entre las diferentes variables del estudio (tabla 7).

Tabla 7

Correlaciones del grupo con dificultades (N=8)

	Autoconcepto Académico	Autoconcepto no Académico	Comprensión Superficial	Comprensión Profunda
Autoconcepto Académico	--			
Autoconcepto no Académico	.442	--		
Comprensión Superficial	.761*	.548	--	
Comprensión Profunda	.804*	.559	.973**	--

Nota: * $p < .05$, * * $p < .01$.

Como se puede apreciar en la tabla 7, en el grupo de estudiantes con dificultades podemos observar que el autoconcepto académico correlaciona significativamente y de forma positiva con ambos tipos de comprensión: superficial (.761*) y profunda (.804*).

Tabla 8

Correlaciones del grupo sin dificultades (N= 45)

	Autoconcepto Académico	Autoconcepto no Académico	Comprensión Superficial	Comprensión Profunda
Autoconcepto Académico	--			
Autoconcepto no Académico	.442**	--		
Comprensión Superficial	.456**	.323*	--	
Comprensión Profunda	.409**	.294	.914**	--

Nota: * p < .05, * *p< .01.

Del mismo modo, en el grupo de estudiantes sin dificultad, el autoconcepto académico se relaciona significativamente y de forma positiva con ambos tipos de comprensión: superficial (.456**) y profunda (.409**). Sin embargo, a diferencia del grupo con dificultad, ahora se observa también una correlación positiva entre autoconcepto no académico y comprensión superficial (.323*).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este TFM partía de un objetivo claro que era explorar el autoconcepto (general y académico) de los alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje y su posible relación el rendimiento en comprensión lectora. Una vez expuestos los resultados, se dará respuesta a las preguntas, se destacará la consecución (o no) de los objetivos y discutiremos cuál de nuestras hipótesis de partida se ha cumplido (o no) y porqué.

Autoconcepto académico, no académico y general de los estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje. Los resultados obtenidos respecto al autoconcepto general permiten dar respuesta afirmativa a la primera pregunta de investigación, “¿obtendrán los alumnos/as con dificultades de aprendizaje un autoconcepto general más bajo en comparación con los alumnos/as sin dificultades?”, y, atender al primer objetivo específico “conocer si existen diferencias entre el autoconcepto en términos generales –académico y no académico- de los alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje”. Recordamos que, en relación a ello, se planteó la H1: “los alumnos/as con dificultades tendrán un autoconcepto general más bajo que los alumnos/as sin dificultades”. Nuestros datos confirman esta hipótesis, pues los estudiantes con dificultades han obtenido una puntuación directa, así como un percentil inferior a sus compañeros. Sin embargo, estas diferencias no han sido significativas. Estos datos, parecen coincidir, en parte, con otros resultados previos como los que encontraron González- Pienda et al., (2000), los cuales defendían que los estudiantes con DA poseen una imagen general de sí mismos más negativa que los alumnos sin dificultades de aprendizaje. De esta forma, podemos concluir que en la muestra explorada, existen diferencias, aunque no significativas, entre el grupo de alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje, correspondiendo las puntuaciones más bajas al grupo con dificultades.

La segunda pregunta de investigación, aludía a las dimensiones del autoconcepto, concretamente, era “¿obtendrán los alumnos/as con dificultades de aprendizaje un autoconcepto general más bajo en comparación con los alumnos/as sin dificultades?”. En relación a esta cuestión, se fijó el segundo objetivo específico “conocer si existen diferencias entre el autoconcepto académico y no académico de los alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje” y se planteó la H2: “los alumnos con dificultades de aprendizaje tendrán un autoconcepto académico más bajo que los alumnos sin dificultades. Estas diferencias serán significativas según los estudios previos”. En

este sentido, los datos muestran diferencias significativas entre un grupo y otro. Concretamente, de acuerdo con la hipótesis, las puntuaciones inferiores en autoconcepto académico corresponden al grupo de estudiantes con dificultades, por lo que, una vez más, se confirma. González- Pienda et al., (2000) también coinciden con esta idea, pues en su estudio destacaban la dimensión académica como la más afectada dentro del grupo de alumnos/as con DA. Otras investigaciones, como la que puso en marcha Rodríguez-Rodríguez (2020), coinciden con estos datos hallados. En este caso, dicho autor exploró únicamente el autoconcepto académico en un grupo de estudiantes con y sin DA y pudo comprobar que aquellos que presentaban DA, concretamente, dislexia, obtuvieron resultados inferiores a sus compañeros sin dificultades. Estos datos dan respuesta a la segunda pregunta de investigación, la cual es afirmativa y, a diferencia de respuesta a la pregunta anterior, podemos decir que, en este caso, las diferencias encontradas han sido significativas. Por tanto, el segundo objetivo específico también se ha podido cumplir. Se concluye que en la muestra explorada, existen diferencias significativas en el autoconcepto académico de los estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje, correspondiendo, de nuevo, las puntuaciones más bajas, al grupo con dificultades.

Relación entre autoconcepto académico, no académico y rendimiento en comprensión lectora. Los resultados obtenidos en cuanto a la relación entre las dimensiones del autoconcepto y el rendimiento, permiten dar respuesta afirmativa a la última pregunta de investigación: “¿existirá relación entre las dimensiones del autoconcepto y el rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes de la muestra explorada” y destacar el cumplimiento del último objetivo específico “explorar la relación entre el rendimiento en comprensión y el autoconcepto académico y no académico”. Esperábamos así que “los mayores niveles de autoconcepto académico correlacionarán significativamente en positivo con mejores niveles de rendimiento, independientemente de las dificultades” (H3). Nuestros datos revelan una correlación positiva entre el autoconcepto académico y el rendimiento en comprensión en ambos grupos de estudiantes, lo que validaría parcialmente la hipótesis planteada. En este caso, los estudiantes con un autoconcepto académico más alto, han obtenido mejores puntuaciones en el rendimiento en comprensión lectora (superficial y profunda). En el caso del autoconcepto no académico, se ha encontrado una correlación positiva con el grupo de alumnos/as sin dificultad, concretamente, en comprensión superficial. Los estudios previos (Espinoza y Chunga, 2015; García et al., 2019; Marín y Restrepo, 2016) parecen estar de acuerdo con estos datos, pues, todos ellos coincidían en

la relación existente entre el autoconcepto (especialmente, en el académico) y el rendimiento. Sin embargo, no se encuentran evidencias sobre una relación más específica entre las dimensiones del autoconcepto y los diferentes tipos de comprensión. Se concluye que en la muestra explorada hay una correlación positiva entre autoconcepto académico y rendimiento en comprensión lectora en ambos grupos de estudiantes, así como la existencia de una correlación positiva entre el autoconcepto no académico y el rendimiento en comprensión superficial en el grupo sin dificultades.

8. LIMITACIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Son varias las limitaciones de este estudio. En primer lugar, la muestra no está muy equilibrada (8 vs 42). Es cierto que es difícil obtener muestra de niños/as con dificultades, no obstante, también está claro que parte de los resultados están condicionados por esta distribución y el tamaño de la muestra, no siendo posible generalizar algunos de los mismos, aunque sí establecer una reflexión en torno a la cuestión de partida.

Otra de las limitaciones ha sido la medida del rendimiento en comprensión lectora, pues hubiera sido interesante tener en cuenta la comprensión reflexiva y no únicamente la superficial y profunda. Asimismo, lo ideal hubiera sido incluir una medida estandarizada y además, una medida genérica de rendimiento académico para poder contrastar. .

A pesar de estas limitaciones, los datos obtenidos permiten reflexionar sobre la importancia de las variables del estudio y sus posibles implicaciones educativas. Parece claro que alumnos/as con dificultades de aprendizaje pueden presentar un autoconcepto académico inferior respecto al resto de compañeros que no tienen estas dificultades. Esto, además, condicionaría su rendimiento en el área de comprensión lectora, por lo que sería necesario tener en cuenta estos aspectos en futuras intervenciones cuando se den ayudas a los estudiantes.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A.E., y Espinoza, K.E. (2022). *Autoconcepto y autoestima de niños y niñas de 6 a 11 años en situación de vulnerabilidad de la fundación casa de los niños santa teresa de cascales, período 2021-2022*. [Tesis, Universidad Politécnica Salesiana Ecuador]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <file:///C:/Users/estel/OneDrive/Escritorio/articulo%20autoconcepto.pdf>
- American Psychological Association [APA]. (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V) (5ª ed)*. Asociación Americana de Psiquiatría.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (10), 43-64. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Closas, A.H., Franchini, N.B., Kuc, L.C., Dusicka, M.A., y Hisgen, C.M. (2018). Modelo logístico explicativo de las relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 20, 187-208. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/rfce/article/view/3261/31220>
- Croatto, E. (2021). *Aprendizaje y sus dificultades: una mirada crítica reflexiva desde la complejidad*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de la República]. Repositorio Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/30110>
- De Campo, A. (2021). Promoción del desarrollo personal y social. Material docente. Documento interno de la Universidad de Salamanca.
- Defior, S., Serrano, F., y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- De Sixte, R. (2006). *Un sistema de observación de las mediaciones emocionales en la interacción profesor-alumno. La estrecha relación entre cognición y emoción*. [Tesis, Universidad de Salamanca]. Material no publicado.

- Elexpuru, I., Garma, A.M., Marroquín, M., y Villa, A. (1992). *AUTOCONCEPTO Y EDUCACIÓN. Teoría, medida y práctica pedagógica*.
- Espinoza, F.A., y Chunga, G.E. (2015). Autoconcepto y rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de secundaria. *Revista Psicología Trujillo*, 17(1), 48-54.
<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/318/300>
- García, J. (2020). *Vacuidad y no-dualidad: meditaciones para deconstruir el "yo"*. Editorial Kairós.
https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=tSr_DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Vacuidad+y+no-dualidad:+meditaciones+para+deconstruir+el+%E2%80%9Cy&ots=MYamDEjkrX&sig=a6x-ZSDrLBeS2uBzqDj4ZPbGg5k#v=onepage&q=Vacuidad%20y%20no-dualidad%3A%20meditaciones%20para%20deconstruir%20el%20%E2%80%9Cy&f=false
- Gatell, A. (2022). Trastorno específico del aprendizaje. *Pediatría Integral*, 26(1), 21-33.
<https://pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2022/02/Pediatria-Integral-XXVII-WEBSITE.pdf#page=25>
- González, E. (2021). *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de 5º y 6º de educación primaria*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23225>
- González, M. (2022). *La influencia de las Dificultades de Aprendizaje en los niveles de autoestima y ansiedad de los estudiantes en Educación Obligatoria*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Salamanca]. Material no publicado.
- González- Pienda, J., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Alvalez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R., y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-554.
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/27502/Psicothema.2000.12%284%29.548-56.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Jiménez, A. (2020). *El autoconcepto en Educación Primaria*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén]. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/15626>
- Jodra, P., Maté-Muñoz, J.L., y Domínguez, R. (2019). Percepción de salud, autoestima y autoconcepto físico en personas mayores en función de su actividad física. *Psicología del deporte*, 28(2), 127-134. https://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/revpsidep_a2019v28n2/revpsidep_a2019v28n2p127.pdf
- Loayza, D. (2019). Autoconcepto, una revisión del constructo. *Scientia et fide*, 1(1), 29-32. <https://usel.edu.pe/revistas/index.php/ojsusel/article/view/6/5>
- Lojano, A. D. (2017). *Cómo influye la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de educación básica de la escuela Fiscomisional Cuenca en el área de matemáticas, en el periodo 2015-2016*. [Tesis, Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14319/1/UPS-CT007031.pdf>
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020 por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación del 3 de mayo de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- López, M. (2016). *Disgrafía y disortografía: diagnóstico y tratamiento en alumnos de 2º de e.p.* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8728/LopezPecesMirian.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marín, A., y Restrepo, S. (2016). La influencia de factores psicológicos como autoestima, autoconcepto y autoeficacia en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista electrónica Psiconex*, 8(13), 1-11. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/326996/20784219>

- Marsh, H. (1993). The multidimensional structure of academic self- concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841- 860. <https://doi.org/10.3102/00028312030004841>
- Montero, M. (2020). *Autoconcepto, autoeficacia y tolerancia a la frustración: en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá]. Repositorio Institucional Universidad de Alcalá. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/43551/TFM_Montero_Lopez_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Palomo, N.E., y Segovia, T.L. (2017). *La disortografía*. [Tesis, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional Universidad Técnica de Cotopaxi. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/4072>
- Perálvarez, M.C. (2021). *Perfiles de autoconcepto y su relación con la motivación académica, la actitud hacia el aprendizaje y el rendimiento académico*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/62830>
- Pérez, J.I. (2020). *La autoestima en el aprendizaje de los niños del nivel inicial*. [Tesis, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio Untumbes <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/63856>
- Pulido, E.G., Redondo, M.P., Lora, L.J., y Jiménez, L.K. (2023). Medición del Autoconcepto. Una revisión. *Psykhé*, 32(1), 1-14. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v32n1/0718-2228-psykhe-32-01-00113.pdf>
- Riceto, S.M., y De Campos, G. (2016). Autoconcepto y las dificultades de aprendizaje: la enseñanza en Brasil. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 7(14), 11-21. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/162/167>
- Rodríguez- Rodríguez, D. (23-24 de septiembre de 2020). *Variables motivacionales en alumnado con dislexia en Educación Primaria*. [Presentación en papel]. Conference Proceeding CIVINEDU 2020, Madrid: Spain. Redine. <https://www.researchgate.net/profile/Elena-Goni->

[Huarte/publication/353094333_El_impacto_social_de_la_formacion_en_Derecho/links/60e727e11c28af345855dad5/El-impacto-social-de-la-formacion-en-Derecho.pdf#page=643](https://huarte/publication/353094333_El_impacto_social_de_la_formacion_en_Derecho/links/60e727e11c28af345855dad5/El-impacto-social-de-la-formacion-en-Derecho.pdf#page=643)

Rosales, J. (2023). Evaluación y promoción de la comprensión. Material docente. Documento interno de la Universidad de Salamanca.

Rueda, M. I. (2017). El aprendizaje de la lectura y sus dificultades. En Cecilio Fernández, D. y de Cássia Martinelli, S. (Coords.). *Aprendizagem escolar na contemporaneidade* (pp. 89-116). Juruá.

Sánchez, E., y García- Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, 20, 83-103. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207625/S%c3%81NCHEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zimmerman, B., y Schunk, D. (2023). *Self-regulation of learning and performance. Issues and Educational Applications*. Routledge. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=SLujEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=zimmerman+y+schunk&ots=hKbRZRMWu1&sig=vPqQjhOel8dohccNBtFGQEidI#v=onepage&q&f=false>

Zuppardo, L., Rodríguez., A.V., Pirrone, C., y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa*, 26 (2), 175- 183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>

10.

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario SDQ para 3° de Educación Primaria

		No	A VECES	SI	
1	Soy guapo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2	Soy bueno en todas las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3	Puedo correr muy rápido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4	Saco buenas notas en lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5	Normalmente mis padres están disgustados con lo que hago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6	No me gustan las matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7	Tengo muchos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8	Me gusta mi cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9	Saco buenas notas en todas las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10	Me gusta correr y jugar a tope	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11	Me gusta la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12	Mis padres están muy contentos conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13	Las matemáticas me parecen fáciles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14	Hago amigos con facilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15	Soy feo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16	Me disgustan todas las	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16

	asignaturas				
17	Me gustan los deportes y los juegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
18	Soy bueno en lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
19	Me llevo bien con mis padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
20	Saco buenas notas en matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
21	Otros compañeros tienen más amigos que yo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22	Soy fuerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23	Aprendo las cosas con rapidez en todas las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24	Soy bueno en deportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
25	Se me da mal la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
26	Mis padres y yo pasamos mucho tiempo juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
27	Aprendo matemáticas con rapidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
28	Otros niños quieren que sea su amigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
29	Me gusta mi forma de ser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
30	Otros niños piensan que soy guapo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
31	Se me dan mal todas las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
32	Hago muchas cosas importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
33	La lectura me resulta fácil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33

34	Mis padres y yo lo pasamos muy bien juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
35	Me gustan las matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
36	Soy popular entre los niños de mi edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
37	Creo que no sirvo para nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
38	Tengo rasgos bonitos como: la nariz, los ojos, el pelo, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
39	Me resulta fácil el trabajo en todas las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39
40	Soy bueno en las cosas que me gusta hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40
41	No me gusta nada la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41
42	Soy bueno en matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42
43	Caigo bien a casi todos los niños	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43
44	No me gusta como soy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44
45	Me gustan todas las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45
46	Soy bueno lanzando la pelota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46
47	Aprendo con rapidez en lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47
48	Se me dan mal las matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48

Anexo II: Normas de corrección del SDQ

Las respuestas a cada uno de los ítems que componen el Cuestionario para 3º, se han puntuado de acuerdo con el siguiente criterio:

NO/FALSO = 1

A VECES= 2

SI/ VERDADERO = 3

Cada uno de los totales se halla mediante la suma de las puntuación en cada uno de los siguientes ítems, presentados junto a su correspondiente subescala, resultado del análisis factorial:

a) Total de autoconcepto académico

AUTOCONCEPTO EN MATEMÁTICAS Y ASIGNATURAS ESCOLARES (factor 1): 2, 9,13, 20, 23, 27, 35, 39, 42, 45.

AUTOCONCEPTO EN LECTURA (factor 3): 4, 11, 18, 33, 47.

La puntuación mínima posible para el total de autoconcepto académico, por tanto, sería de 15, mientras que la máxima de 45.

b) Total de autoconcepto no académico

AUTOCONCEPTO EN APARIENCIA FÍSICA (factor 2): 1, 8, 29, 30, 38.

AUTOCONCEPTO EN HABILIDAD FÍSICA Y DEPORTES (factor 4): 3, 10, 17, 22, 24, 46.

AUTOCONCEPTO EN CUANTO A LAS RELACIONES CON LOS PADRES (factor 5): 12, 19, 26, 34.

AUTOCONCEPTO EN CUANTO A LAS RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS (factor 6): 7, 14, 28, 36, 43.

C) Total de Autoconcepto: suma de los ítems previamente enumerados correspondientes a las 6 subescalas expuestas. La puntuación de autoconcepto total oscilaría entre un mínimo de 35 y un máximo de 105.

Anexo III: Texto de comprensión lectora (versión utilizada para este estudio)

SALAMANDRAS Y LAGARTOS

Hay muchas personas que confunden los lagartos con las salamandras porque tienen un aspecto muy similar. Sin embargo, existen diferencias entre ellos:

La primera de ellas, es que las salamandras son anfibios, es decir, pueden vivir tanto en el agua como en la tierra. La mayoría de ellas, incluso, nacen en el agua y respiran mediante branquias, como los peces. Los lagartos son reptiles, nacen con pulmones y viven siempre en la tierra.

La segunda diferencia es que las salamandras tienen la piel lisa, húmeda y sin escamas, mientras que los lagartos tienen su cuerpo cubierto de escamas.

Otra diferencia es que a los lagartos se les puede ver tomando el sol mientras que las salamandras huyen de él.

CRITERIOS PARA LA CORRECCIÓN DEL TEXTO “EL MEDITERRÁNEO SE MUERE”

La corrección del texto implica dar dos puntuaciones distintas: una al nivel de superestructura que elabora cada niño y otra al contenido asociado a esas estructuras.

Por tanto:

- a) La superestructura se evalúa “en vacío”, es decir, sin tener en cuenta si la información contenida en ella es correcta ó no.
- b) Para evaluar el contenido SI tenemos en cuenta la superestructura (si alguien ha puntuado 0, directamente no se corrige). Aunque el aprendiz liste todas las ideas del texto, tiene que haber evidencia explícita de que opera con la superestructura (marcadores, guiones, dos puntos + división en párrafos, etc.).

SUPERESTRUCTURA

Daremos una puntuación acumulativa en función de los elementos de la estructura del texto (relación causal, cada una de las causas) que estén presentes. Insistimos que se corrige sin tener en cuenta la validez del contenido (ver ejemplos).

0: No identifica ningún elemento de la estructura.

1: Identifica únicamente la relación causal (sin nombrar ó enunciar ninguna causa).

Ej. Al Mediterráneo le pasan cosas y va a desaparecer.

2: Identifica la relación causal + nombra ó enuncia* 1 causa.

Ej. El Mediterráneo se está muriendo por las algas.

3: Identifica la relación causal + nombra ó enuncia* 2 causas.

Ej. El Mediterráneo se muere por las turistas y otra cosa.

Ej2. El Mediterráneo se muere porque no puede renovar sus aguas y por el calentamiento global

4: Identifica la relación causal + nombra ó enuncia* 3 causas.

Ej. El Mediterráneo se muere por tres causas.

Ej2. El Mediterráneo se muere porque no puede renovar sus aguas, porque hay basuras y por las algas.

* Si simplemente enuncia el número de causas, también se da por válido pues estamos evaluando si ha comprendido la estructura del texto: *Ej. si el niño sólo dice: “El Mediterráneo se muere por 3 razones” ya tendría la puntuación cuatro.*

CONTENIDO

Importante: A diferencia de la superestructura, el contenido sólo se evalúa como correcto si mantiene intacta la superestructura (es decir, si marca explícitamente la relación causal). Se puede marcar la relación a través de marcadores retóricos ó marcadores visuales (ej. guiones).

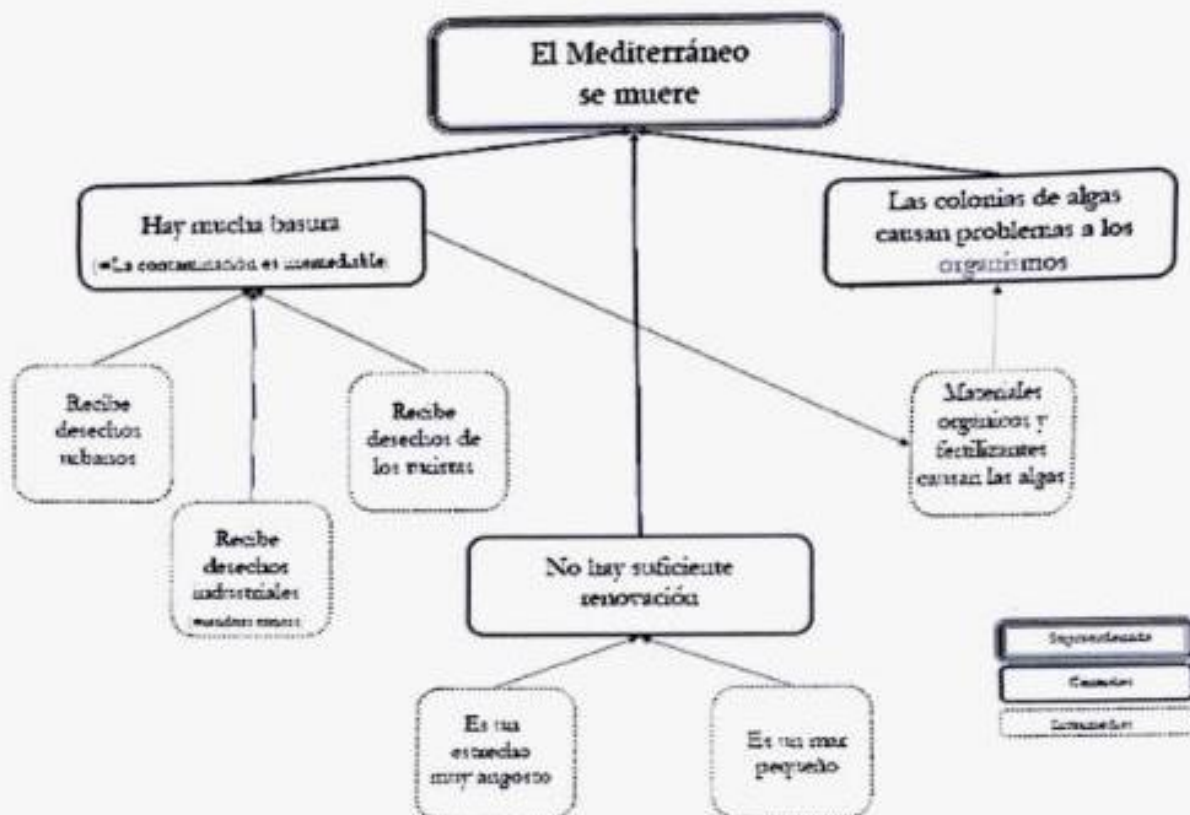
Asimismo, estableceremos una puntuación diferenciada al contenido en función de la calidad de la elaboración. Esto es: se asigna **1 punto** si se ofrece una idea de primer nivel (macroideas) y **0,5** si la a) da una idea de detalle ó b) no resume todo el párrafo.

Ej. Una causa es que no es posible renovar sus aguas = 1 punto.

Ej2. Una causa es que el estrecho es muy pequeño =0,5

Ej3. Una causa es que el solo puede renovar sus aguas por el estrecho de Gibraltar, y como es tan pequeño pues no deja pasar el agua y está contaminada. = 0,5

Por definición, si tiene la relación causal (*El Mediterráneo se muere por X*) ya se le da 1 punto, y luego se asigna 1 ó 0,5 a cada causa correcta (en función de la calidad de la elaboración de la respuesta). Para ello utilizaremos el esquema:



Anexo V: Baremos de la Escala SDQ

Percentiles	Baremos para el autoconcepto académico, no académico y general del cuestionario autodescriptivo SDQ para los alumnos del ciclo medio de EGB								
	3.º EGB			4.º EGB			5.º EGB		
	Autoc. Academ.	Autoc. No Acad.	Autoc. General	Autoc. Academ.	Autoc. No Acad.	Autoc. General	Autoc. Academ.	Autoc. No Acad.	Autoc. General
5	28	41	73	62	49	118	93	83	186
10	30	44	76	66	53	124	100	91	199
15	31	46	78	69	55	126	105	96	207
20	32	47	80	71	56	128	107	100	214
25	—	48	82	72	57	131	112	102	219
30	33	—	83	74	59	133	115	105	222
35	—	49	—	75	60	135	118	107	225
40	34	50	85	76	61	137	120	109	230
45	35	51	86	77	62	139	123	112	234
50	36	—	87	78	63	141	125	114	237
55	—	52	88	79	64	142	127	116	241
60	37	—	89	81	65	144	129	118	243
65	38	53	90	82	66	146	131	120	246
70	39	54	91	83	67	147	132	122	250
75	—	—	92	85	68	149	135	126	254
80	40	—	93	86	69	152	137	128	258
85	41	56	95	88	70	155	139	130	262
90	43	57	97	89	72	157	141	133	267
95	44	58	99	91	73	161	144	135	274
N	736	736	736	696	696	696	637	637	637
Media	35,66	50,84	86,51	77,94	62,38	140,32	122,05	112,35	134,41
Desv. Típica	4,97	5,09	8,15	8,78	7,33	13,02	16,37	16,35	26,85

Anexo VI: respuestas de la alumna nº 5 (ejemplos de ítems cuestionario y prueba de recuerdo)

12	Mis padres están muy contentos conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	12
----	--	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	----

19	Me llevo bien con mis padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	19
----	------------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	----

26	Mis padres y yo pasamos mucho tiempo juntos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
----	---	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	----

34	Mis padres y yo lo pasamos muy bien juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	34
----	--	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	----

MUCHAS PERSONAS CON FUDPN
A LAS SALAMANDRAS COMO LOS LAGARTOS
pero existen diferencias:

- 1) es que las salamandras son
anfíbios y pueden vivir tanto
en la tierra como en el agua
- 2) las salamandras tienen la
piel lisa y sin escamas
mientras que los lagartos la
tienen cubierta de escamas
- 3) las salamandras salen del
sol mientras que los lagar-
tos lo buscan.

Anexo VII. Resultados referidos a la comprensión

		Media	Desv. estándar	Error estándar
Comprensión superficial	1	2.2	.7	.2
	2	2.3	1.6	.2
	Total	2.3	1.5	.2
Comprensión profunda	1	1.8	.6	.2
	2	1.9	1.4	.2
	Total	1.9	1.3	.1
Comprensión	1	4.0	1.3	.4
	2	4.3	3.0	.4
	Total	4.3	2.8	.4

El estadístico paramétrico de Mann-Whitney muestra que no existen diferencias significativas entre los estudiantes con y sin dificultad en comprensión total ($u = 110$, $p = .100$).

Respecto a las sub-dimensiones de la variable, no se encuentran tampoco diferencias significativas: comprensión superficial ($U = 133$, $p = .354$) y comprensión profunda ($U = 140$, $p = .462$).