



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL  
**PIRHUA**

# PERFIL DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE 1<sup>o</sup> A 4<sup>o</sup> GRADO DE PRIMARIA DE UN COLEGIO ESPECIALIZADO EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Patricia Sambuceti-Canessa

Piura, marzo de 2015

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa

Sambuceti, P. (2015). *Perfil de autoconcepto académico de los alumnos de 1<sup>o</sup> a 4<sup>o</sup> grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo [una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

**PATRICIA CRISTINA SAMBUCETI CANESSA**

**PERFIL DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO DE LOS  
ALUMNOS DE 1° A 4° GRADO DE PRIMARIA DE UN  
COLEGIO ESPECIALIZADO EN PROBLEMAS DE  
APRENDIZAJE**



**UNIVERSIDAD DE PIURA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**MENCIÓN EN TEORÍAS Y PRÁCTICA EDUCATIVA**

**2015**

## APROBACIÓN

---

La tesis titulada “Perfil de **autoconcepto académico** de los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje. Presentada por la Lic. Patricia Cristina Sambuceti Canessa, en cumplimiento a los requisitos para optar El Grado de Magíster en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa, fue aprobada por el asesor Mgtr. Camilo García Gonzales y defendida el.....de.....de 2015 ante el Tribunal integrado por:

.....  
Presidente

.....  
Informante

.....  
Secretario

## **DEDICATORIA**

A mi esposo por su paciencia y por haber sacrificado su tiempo para que yo pueda culminar mi tarea, por sus sabios consejos en cada paso que fui dando en este recorrido.

A mi hija por haberme dado la oportunidad de conocer el sentido de ser mamá.

## **AGRADECIMIENTOS**

Mi sincero y profundo reconocimiento:

A la Universidad de Piura por habernos brindado la  
oportunidad de culminar esta tarea.

A Rolando y Ma. Belén que a pesar del tiempo  
robado, siempre me acompañaron.

Al personal del Colegio Antares por haber hecho  
posible la aplicación del instrumento.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

---

<b>Introducción</b>	Pág. 1
<b>Capítulo I Planteamiento de la investigación</b>	5
1.1 Caracterización de la problemática	5
1.2 Problema de investigación	8
1.3 Justificación de la investigación	8
1.4 Objetivos de la investigación	10
1.5 Hipótesis de investigación	11
1.6 Antecedentes de estudio	11
<b>Capítulo II Marco Teórico</b>	19
2.1 Fundamento teórico sobre autoconcepto	19
2.1.1 Definición	19
2.1.2 Dimensiones	21
2.2 Rendimiento académico	23
2.3 Dificultades de aprendizaje	25
2.3.1 Definición	25
2.3.2 Clasificación de las dificultades de aprendizaje	31
2.3.3 Comorbilidad con el Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atención TDHA	32

2.4 Relación del autoconcepto con el aprendizaje escolar	36
<b>Capítulo III Metodología de la investigación</b>	<b>39</b>
3.1 Tipo de investigación	39
3.2 Sujetos de investigación	40
3.3 Diseño de investigación	51
3.4 Variables y dimensiones	53
3.5 Técnica e instrumentos	43
3.6 Procedimiento de organización y análisis de resultados	48
<b>Capítulo IV Resultados de la investigación</b>	<b>51</b>
4.1 Contexto y sujetos de investigación.	51
4.1.1 Descripción del contexto de investigación.	51
4.1.2 Descripción de los sujetos de investigación.	55
4.2. Presentación e interpretación de los resultados	55
4.3 Análisis de los resultados de la investigación	62
4.3.1 Análisis globales del autoconcepto académico de los alumnos del 1° a 4° grado	65
4.3.2 Análisis del autoconcepto académico de los alumnos del 1° a 4° grado de primaria por dimensiones	67
a. Análisis del autoconcepto académico en la dimensión de enfrentamiento a situaciones escolares	68
b. Análisis del autoconcepto académico en la dimensión compromiso	69
c. Análisis del autoconcepto académico en la dimensión asertividad	70
d. Análisis del autoconcepto académico en la dimensión relaciones con compañeros	71
4.3.3 Análisis del autoconcepto académico de los alumnos con y sin TDHA del 1° a 4° grado de primaria	72



<b>Capítulo V Resumen de investigación</b>	75
5.1. Conclusiones.	75
5.2. Recomendaciones.	77
Bibliografía	79
Webgrafía	83
Anexos	83
Anexo 1	85

## LISTA DE TABLAS Y DIAGRAMAS

---

<b>N° Tablas</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pág.</b>
Tabla N° II-1	: Síntomas del TDHA 10 recogidas del CIE 10 y el DSM IV	34
Tabla N° III-1	: Distribución del alumnado de 1° a 4° grado con y sin TDHA	41
Tabla N° III-2	: Procedimiento en la ejecución del test de autoconcepto académico	41
Tabla N° III-3	: Descripción de las variables	43
Tabla N° III-4	: Interpretación de resultados	45
Tabla N° III-5	: Conductas observables en la dimensión Enfrentamiento a situaciones escolares	46
Tabla N° III-6	: Conductas observables en la dimensión de compromiso	46

Tabla N° III-7	: Conductas observables en la dimensión de asertividad	47
Tabla N° III-8	: Conductas observables en la dimensión relaciones con otros	47
Tabla N° III-9	: Escala de punt	48
Tabla N° III-10	: Modelo:	48
Gráfico N° III-1	: Modelo	49
Tabla N° IV-1	: Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 1° grado de primaria	56
Gráfico N° IV-1	: Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° grado de primaria	56
Tabla N° IV-2	: Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 2° grado A de primaria	57
Gráfico N° IV-2	: Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 2° grado A de primaria	57
Tabla N° IV-3	: Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 2° grado B de primaria	58
Gráfico N° IV-3	: Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 2° grado B de primaria	58
Tabla N° IV-4	: Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 3° grado A de primaria	59
Gráfico N° IV-4	: Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 3° grado A de primaria	59
Tabla N° IV-5	: Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 3° grado B de primaria	60
Gráfico N° IV-5	: Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 3° grado B de primaria	60
Tabla N° IV-6	: Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 4° grado A de primaria	61
Gráfico N° IV-6	: Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 4° grado A de primaria	61
Tabla N° IV-7	: Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 4° grado B de primaria	62

Gráfico N° IV-7	: Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 4° grado B de primaria	62
Tabla N° IV-8	: Distribución global de los alumnos de 1° a 4° grado en autoconcepto académico	63
Gráfico N° IV-8	: Distribución global del autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4° grado con y sin TDHA	63
Gráfico N° IV-9	: Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4° grado en la dimensión- Enfrentamiento a situaciones escolares	68
Gráfico N° IV-10	: Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4° grado en la dimensión- Compromiso	69
Gráfico N° IV-11	: Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4° grado en la dimensión- Asertividad	70
Gráfico N° IV-12	: Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4° grado en la dimensión- Relaciones con los compañeros	71
Tabla N° IV-9	: Distribución global del autoconcepto académico de los alumnos de 1° y 2° grado con y sin TDHA	73
Tabla N° IV-10	: Distribución global del autoconcepto académico de los alumnos de 3° y 4° grado con y sin TDHA	73
Gráfico N° IV-13	: Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4° grado con y sin TDHA	74

## INTRODUCCIÓN

---

El autoconcepto es un constructo que constituye el juicio que cada persona hace de sí mismo, en esta construcción intervienen muchas dimensiones tanto físicas como afectivas y cognitivas, todas relevantes en educación. Cuando a una persona se le asigna una tarea debe poner en funcionamiento sus habilidades cognitivas y, dependerá de cómo las organice, las ejecute y use las estrategias adecuadas para que la tarea finalmente esté acabada de manera óptima, sin embargo a pesar haber estudiantes con buena capacidad cognitiva, sus tareas no son las que espera el educador, los resultados son negativos, los estudiantes obtienen bajas calificaciones y con ellos cada uno va formándose una imagen de sí mismo.

A partir de la década del los años 70 las investigaciones sobre el mismo proliferaron y se fue llegando a conclusiones de que el autoconcepto académico constituye una de las variables que mayor influencia tiene en el rendimiento académico. Recordemos que la imagen que cada quien tiene de sí mismo no siempre es lo que proyecta, y menos aún lo que desea proyectar.

Si a esto sumamos que hay estudiantes con dificultades de aprendizaje, que presenta características atípicas en su desarrollo, con dificultades en lectura, escritura y numeración y los procesos comprendidos en cada una de estas áreas, a pesar de tener un buen nivel cognitivo, entonces estamos frente a un problema mayor ya que la imagen que se forman estos estudiantes será más negativa aún, ya que a pesar del esfuerzo desplegado en la tarea no logran las metas que se

esperaban, resultándoles poco alentadoras y abandonando el esfuerzo por mejorar.

Hay que tener en cuenta que muchos de estos estudiantes han fracasado en escuelas regulares y en el caso concreto de los alumnos de nuestra muestra, han tenido que salir de sus escuelas de origen o no ingresaron al colegio elegido por sus padres debido a sus perfiles y si bien en nuestra escuela tiene en cuenta las dificultades de cada uno de ellos, se elaboran programas de acuerdo a sus perfiles, trabajan con personal altamente capacitado, consideramos que su autoconcepto es inferior al que presentan alumnos sin esta condición.

Debemos recordar que la escolaridad es un factor esencialmente social, los alumnos, además de contenidos aprenden a relacionarse con sus compañeros y muchos otros miembros de la escuela. Pero, indudablemente, la persona que más influye en la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante es el docente.

Es por ello, que al iniciar la investigación, nos planteamos como objetivo identificar y describir el perfil de autoconcepto académico que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje. Este objetivo general a su vez los hemos dividido en cinco objetivos específicos de tal manera que además del perfil general, tengamos un perfil por cada dimensión que compone el autoconcepto académico.

Teniendo en cuenta las características del alumnado y del personal del colegio seleccionado para este trabajo, se aplicó el test de autoconcepto académico a los alumnos de 1°, 2°, 3° y 4° grado de primaria con la finalidad de proporcionar al docente los resultados del mismo, además, sugerir algunos temas a tratar para que los tutores y personal en general realicen un programa de intervención y así, pueda mejorar las condiciones académicas de sus alumnos.

El programa deberá tener en cuenta las dimensiones que se evalúan en el test, que son: "*relaciones con otros*", los factores relacionados a esta dimensión, indican el nivel de confianza y aprecio que el estudiante mantiene por otras personas, es decir, el estudiante demuestra relaciones humanas positivas. En el caso de la "*asertividad*", el factor describe el control que el estudiante tiene sobre lo que sucede en el aula, el estudiante debe ser capaz de ejercer sus derechos pero sin afectar los

derechos de los otros, también toma en cuenta, la habilidad para expresar sentimientos positivos, la capacidad de enfrentar a la autoridad para hacerse oír y respetar, todo esto demostrando control interno. La medida del factor “*compromiso*”, está ligado a la seguridad en uno mismo, el estudiante será capaz de arriesgarse, tendencia a probar cosas nuevas, los estudiantes con alto factor en esta dimensión son los que se ofrecen de voluntarios. Finalmente *la dimensión “enfrentamiento a situaciones escolares”* indica que es un estudiante interesado e involucrado en la tarea escolar, desde lo que sucede en el aula hasta de los trabajos que realiza, se siente orgulloso de sus producciones. Generalmente son alumnos que cumplen sus metas académicas.

Este test fue creado por Purkey, Cage, y Fahey (1984) con el nombre del Florida Key y consiste en la aplicación de un cuestionario que es respondido por el docente. El instrumento que se está utilizando en esta oportunidad es la adaptación realizada por Violeta Arancibia, Sergio Maltes y M. Inés Álvarez (1990) en Chile.

El presente trabajo se desarrollará en tres capítulos. En el primer capítulo desarrollaremos el planteamiento de la investigación, se ha elaborado una matriz de consistencia a fin de visualizar y viabilizar objetivos y las hipótesis de tal manera que la justificación del porqué de la investigación esté claramente definida.

En el segundo capítulo se desarrolló el marco teórico, en este describimos lo que es el autoconcepto, la definición según algunos autores y cómo influye este en el aprendizaje escolar; se ha realizado la revisión de investigaciones relacionadas al tema de tal manera que esperamos orienten nuestros objetivos y nos ayuden a dilucidar las hipótesis planteadas. En este capítulo también hacemos referencia a las dificultades de aprendizaje, intentamos presentar una visión general de las mismas y cómo la comorbilidad con el trastorno de hiperactividad con déficit de atención está presente al referirnos a este grupo humano.

En el tercer capítulo describimos la metodología que se ha seguido en la presente investigación, se hace la descripción del tipo de investigación, sus variables pero muy importante aún la descripción de los sujetos que han participado, también hacemos referencia al instrumento aplicado, las características de este y lo que mide en cada dimensión para hallar el perfil propuesto en nuestros objetivos, la medición se hará utilizando una escala Likert y con los puntajes totales lo convertiremos en percentiles.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados a través de unas tablas y gráficos que se interpretarán para luego analizar los resultados globales y los hallados por cada dimensión. La bibliografía consultada ha sido en su mayoría artículos de investigación y con referente en muchos casos a las investigaciones de González-Pienda, también se ha buscado información en la web y textos de autores variados con amplio referente en las dificultades de aprendizaje como Miranda, Defior Citoler y Bravo Valdivieso, no podemos dejar de mencionar las consultas a los manuales médicos tanto el CIE 10 como el DSM V, para que a través de su descripción de las dificultades de aprendizaje y el trastorno de hiperactividad y déficit de atención (TDHA), podamos entender la problemática de los estudiantes de nuestra muestra.

La importancia de la presente investigación es poder brindar al personal del centro el análisis de los resultados para que con ello puedan replantear su programa tutorial. Si tenemos en cuenta que el ser humano no sólo es cognitivo sino que también existe una dimensión emocional que al sumarse ambas da como resultado la estabilidad necesaria para el éxito escolar, y, que en aquellas personas que no cuentan con buenos resultados en alguno de estos componentes experimentarán sensaciones de fracaso. Si además tenemos en cuenta el perfil de los estudiantes de esta escuela, podemos apreciar la importancia que para ellos sería contar con un autoconcepto académico con resultados positivos y es a lo que los maestros deben apuntar.

Por lo tanto, el trabajo tutorial en el colegio donde hemos aplicado la presente investigación deberá ser longitudinal a todos los grados y preparar a todo el personal para que coadyuven a los tutores y todos unidos potencien este aspecto, y que al volver a evaluar luego de un año de ejecución del plan tutorial los resultados sean mejores de los mostrados en esta investigación.

*Patricia Cristina Sambuceti Canessa*



## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

---

#### **1.1. Caracterización de la problemática**

Según investigaciones realizadas en diversos países, existe una relación positiva entre autoconcepto y rendimiento académico, es por ello, que me motivó realizar esta investigación en un colegio que se dedica al abordaje de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Esta característica de los estudiantes de este colegio, nos hace suponer que por su condición tienen una historia de fracaso escolar, poseen pocas competencias en aprendizaje, por lo tanto, esto los lleva a percibirse como estudiantes con pocas habilidades, como personas poco competentes académicamente.

Durante muchos años, se relacionó el rendimiento académico a función de la inteligencia, sin embargo, en investigaciones como las de Purkey mencionadas por Arancibia (1977), se consideran otras dimensiones de la persona para medir el rendimiento y este es el autoconcepto; es decir, que es este el que modula de alguna manera gran parte del aprendizaje.

Entonces, si la relación de autoconcepto y rendimiento académico es positiva, se podría suponer que los estudiantes de dicha institución poseen pobre autoconcepto académico.

Consideramos oportuno describir brevemente la concepción de dificultades de aprendizaje en la que esta institución sustentan su trabajo

así como las características de este grupo humano y el programa académico que desempeñan.

El colegio surge como una institución educativa comprometida en brindar una educación personalizada, valorando las características específicas de los educandos para la elección de la metodología más acorde a los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos.

Cuenta con un programa educativo con tres dimensiones: **la dimensión curricular**, cumple lo que emana el diseño curricular nacional para cada grado educativo de todo el país y lo ejecutan las docentes especialistas de cada grado y nivel; **la dimensión reeducativa** la ejecuta igualmente la docente especialista de cada grado, teniendo en cuenta el programa curricular del grado, ejecuta actividades que coadyuven a revertir y/o compensar las dificultades del grupo de la clase, se apoya en los perfiles del grupo de su aula que son constantemente actualizados por el departamento psicopedagógico; y por último, **la dimensión remedial** que la trabaja una especialista en lenguaje, aprendizaje y/o psicomotricidad fuera del ambiente del aula y lo hace de manera individual.

Su concepción del trastorno de aprendizaje la sustentan con el marco teórico de Luis Bravo Valdivieso. Atienden a niños y jóvenes tanto los que tienen trastornos generales de aprendizaje como aquellos con trastorno específico.

Ellos incluyen como trastorno general de aprendizaje a estudiantes que presentan problemas en la mayoría de las materias y pueden tener tanto sus causas en el niño como en el sistema escolar. En referencia a los factores intrínsecos, mencionan inmadurez, interferencia emocional y falta de motivación. Los factores extrínsecos pueden deberse a deficiencias del maestro, métodos inadecuados, programa rígidos, malas relaciones profesor –alumno y deficiencias de la escuela.

Los estudiantes que presentan un trastorno específico son aquellos que presentan alteraciones significativas del rendimiento escolar esperado en relación a la capacidad cognitiva, edad, y grado escolar, cuya causa es neuropsicológica. Se caracteriza por un significativo desnivel entre capacidad y rendimiento, las alteraciones están delimitadas a ciertas áreas, las dificultades son reiteradas y crónicas, requieren de métodos especiales e individualizados, su pronóstico es incierto porque se potencian con los problemas generales.

Generalmente como antecedentes en la edad preescolar, han presentado trastornos específicos del desarrollo del habla y el lenguaje, en menor medida dificultades perceptivas, motoras y de razonamiento lógico matemático. Con frecuencia son concomitantes los trastornos de déficit de atención, hiperactividad e impulsividad, pero también otros factores como la desmotivación y la dispedagogía.

Las conductas generales que se observan son:

- No responden a las exigencias del grado.
- Inmadurez en algunas funciones básicas psicolingüísticas y cognitivas
- Alteraciones emocionales y/o conductuales como consecuencia del fracaso escolar.

Características de los estudiantes del nivel Inicial:

- Inmadurez en algunas funciones básicas del aprendizaje: cognitivas, verbales (lingüísticas) y psicomotoras.
- Inadecuada actitud social y emocional.
- Escasa independencia.
- Deficiencia en autocontrol de emociones
- Poca tolerancia a frustraciones.
- Timidez.

Características de los estudiantes del Nivel Primario:

- Dificultades para el aprendizaje de contenidos
- Inmadurez en algunas funciones básicas psicolingüísticas y cognitivas
- Falta de organización, contenidos y asignaturas
- Angustia y tensión

- Negativismo, desinterés y poca tolerancia a la frustración.
- Déficit de atención con o sin hiperactividad
- Velocidad de procesamiento
- Dependencia, inadecuado autocontrol

Lo expuesto hasta el momento nos motivó a realizar el perfil de autoconcepto académico de los estudiantes de 1° a 4° grado de primaria y pronosticamos que los resultados no iban a ser favorables por todo lo expuesto, a la institución le sería beneficioso conocer los resultados, así podría elaborar e implementar un programa de estrategias metacognitivas, motivacionales y comportamentales, para que los alumnos aumenten su interés en el aprendizaje, se conviertan en agentes activos y monitoreen la eficacia de sus métodos de estudio, a pesar de las dificultades de aprendizaje que puedan presentar a nivel de sus perfiles de aprendizaje.

En la presente investigación, se describen los resultados obtenidos a través de la elaboración de perfiles por grado de alumnos que participan en la muestra. Aplicamos el test de autoconcepto académico estandarizado para escolares de 1° a 4° grado de primaria (Chile) por Violeta Arancibia, Sergio Maltes e Inés Álvarez.

## **1.2. Problema de investigación**

¿Cuál es el perfil de **autoconcepto académico** de los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje?

## **1.3. Justificación de la investigación**

Identificar y describir el perfil de autoconcepto académico de los estudiantes de 1° a 4° grado de primaria de un colegio dedicado a las dificultades de aprendizaje, nos permite determinar el perfil de autoconcepto de los estudiantes de esta institución y establecer en qué dimensión del autoconcepto los estudiantes de 1°, 2°, 3° y 4° grado de primaria iban a obtener mejor desempeño y los indicadores en lo que puntuaban alto. También se indagó en las dimensiones en las que presentan un desempeño por debajo de lo esperado, y cuáles son los

indicadores que se deberán potenciar a fin de conseguir mejores resultados. Además de analizar y describir los resultados, identificaremos si hay variación entre los estudiantes que presentan además del diagnóstico de dificultades de aprendizaje un diagnóstico del trastorno de hiperactividad y déficit de atención de los que no presentan este diagnóstico clínico.

Esta investigación brindará a la institución los resultados con los perfiles obtenidos a fin de que elaboren un plan de acción en el que se involucre a los tutores y el resto de personal docente para que desde los planes y programas se trabaje el autoconcepto a fin de seguir apoyando en el mejoramiento del rendimiento académico de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta los aportes de María Magaña y Pedro Ruiz-Lázaro, ambos médicos, que aportan desde su campo planteamientos de abordaje a estudiantes con estas características, sustentan que el único tratamiento eficaz con ellos, es una correcta enseñanza, acompañado de un proceso de reeducación con técnicas específicas individualizadas. Considerando el programa académico con sus tres dimensiones de la escuela con la cual se está trabajando observamos que tienen el mismo postulado sobre la intervención de estos estudiantes.

El contar con un perfil sobre el autoconcepto de cada grado escolar, no solo permite a los docentes de dicho centro educativo contar con herramientas para la elaboración del plan tutorial, sino que se podrá apostar que con métodos, estrategias y una tutoría bien diseñada en compañía de todos los actores de la escuela se logra romper la presunción del binomio dificultades de aprendizaje es igual a bajo autoconcepto.

Esto debería desencadenar en un programa de acción tutorial, con objetivos y metodología bien definida, es decir, continuar con los aportes de esta investigación en un nuevo proyecto que esperamos se pueda llevar a cabo.

La aplicación del test estuvo a cargo de los tutores, teniendo en cuenta esta característica, cabe mencionar lo importante que resultó la capacitación de estos docentes, ya que debían ser objetivos, tener un amplio conocimiento de sus alumnos, y sobre todo, dominio en el conocimiento de los indicadores con que se evaluó cada dimensión de este test. En la institución que se lleva a cabo la investigación los docentes se mantienen altamente capacitados, son especialistas en

dificultades de aprendizaje, por lo tanto cuentan con conocimiento sobre las características emocionales y académicas de cada uno de sus alumnos en el momento que se llevó a cabo la evaluación.

## **1.4. Objetivos de investigación**

### **1.4.1. Objetivo General.**

Identificar y describir el perfil de **autoconcepto académico** que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria un colegio especializado en problemas de aprendizaje.

### **1.4.2. Objetivos Específicos**

Identificar y describir la dimensión de **enfrentamiento a situaciones escolares** que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje.

Identificar y describir la dimensión de **compromiso** que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje

Identificar y describir la dimensión de **asertividad** que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje.

Identificar y describir la dimensión de **relaciones con otros** que presentan los alumnos de 1° a 4° gr. de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje.

Identificar y describir el perfil de **autoconcepto académico** que presentan los alumnos **con y sin TDAH** de 1° a 4° gr. de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje

## 1.5. Hipótesis de investigación

### 1.5.1 Hipótesis general

El **autoconcepto académico** de los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje se encuentra por debajo del 40 centiles.

### 1.5.2 Hipótesis específica

H1. La dimensión de **enfrentamiento a situaciones escolares** que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje se encuentra por debajo de 40 centiles .

H2. La dimensión de **compromiso** que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje se encuentra por debajo de 40 centiles .

H3. La dimensión de **asertividad** que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje se encuentra por debajo de 40 centiles .

H.4 La dimensión de **relaciones con otros** que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje se encuentra por debajo de 40 centiles

H5. El **autoconcepto académico** de los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje con TDHA es inferior al de los alumnos sin TDHA

## 1.6. Antecedentes de estudio

- a. **Título:** Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje
- b. **Autores:** Juan Carlos Núñez Pérez; Soledad González Pumariega; Julio A. González Pienda
- c. **Metodología:** Las técnicas estadísticas varían según los objetivos e hipótesis planteadas. En el caso del objetivo se realizó un análisis

factorial. En el segundo objetivo utilizaron para una parte la prueba t además de análisis factoriales de la varianza. En el tercer objetivo realizaron un estudio de correlación entre las distintas dimensiones del autoconcepto. Utilizaron la escala SDQ y la escala BADYG-E.

#### **d. Conclusiones**

En relación al primer objetivo, sobre la estructura del autoconcepto concluyeron que es de carácter multidimensional, va evolucionando con la edad. A edades tempranas elaboran la propia imagen basándose en informaciones muy concretas (rasgos externos) y mezclan en una misma dimensión información de distinta naturaleza (física y social). En edades posteriores, tanto los sujetos con DA como los sujetos sin ellas, desarrollan las autopercepciones basándose en aspectos más abstractos.

En relación al segundo objetivo Características del autoconcepto, mencionan que existe diferencia en esta variable en los niveles reflejados por los dos grupos tanto en la dimensión general como en las específicas. Los sujetos con DA muestran un autoconcepto menos favorable que los sujetos sin tales problemas, tanto en la dimensión general como en la académica y social, siendo dichas diferencias más significativas con la edad.

Finalmente la conclusión con el tercer objetivo la relación entre autoconcepto y rendimiento está determinado por la experiencia de éxito o fracaso académico y también muy vinculado con el rendimiento.

#### **e. Utilidad para la presente investigación**

Tratándose de una investigación en la que se compara el autoconcepto académico multidimensional de sujetos con DA con sujetos que no presentan DA, parece de mucha utilidad para la presente investigación ya que la muestra de estudiantes de nuestra investigación presenta esta categoría diagnóstica. Si bien es cierto, en la presente investigación no se realizó ninguna correlación, es importante tener en cuenta las conclusiones del trabajo, los hallazgos ayudaron a entender las dimensiones del autoconcepto, sus características y finalmente la relación que los estudiantes hacen entre autoconcepto y rendimiento. De esta manera las recomendaciones que se pueda brindar al personal del colegio serán más objetivas así como poder entender otras causas que se pueden estar sumando a las dificultades de rendimiento de este grupo humano.



**a. Título**

Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje

**b. Autores**

Julio A. González, Jose Carlos Núñez, Soledad Gonzalez Pumariega, Luis Álvarez, Cristina Roces, Marta García, Paloma González, Ranón G. Cabanach, Antonio Valle.

**c. Metodología**

La selección de los estudiantes con DA ha sido realizada utilizando los criterios establecidos por Rosenberg et al. (1993). Para la selección de estudiantes con DA, se recurrió al diagnóstico realizado por los especialistas del distrito escolar (integrados en equipos psicopedagógicos) Los criterios seguidos por estos especialistas se encuentran descritos y explicados por Jiménez y Hernández (1999). Aplicaron el instrumento de medida SDQ-1 elaborado por Marsh (1998), la escala SAS elaborada por Relich (1993) y el cuestionario de metas académicas elaborado a partir de un cuestionario experimental utilizado por Hayamizu y Weiner (1991).

**d. Conclusiones**

Los estudiantes con DA desarrollan una imagen de sí mismos significativamente más negativa que sus iguales sin DA. 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 sin DA y también son significativas las diferencias en las dimensiones de relación con la familia, así como con sus iguales.

**e. Relevancia para el presente estudio**

Cuando hablamos de estudiantes con DA, se da por sentado que se trata de estudiantes que han fracasado en algún sistema escolar regular, por lo tanto, son sujetos que ante esa experiencia tienden a realizar atribuciones negativas en cuanto a su capacidades académicas y sociales. Teniendo en cuenta que en la investigación que llevamos a cabo fue conocer el perfil del autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4°

gr. de primaria, los resultados de la presente investigación da luces para cuando se plantea el programa tutorial, el departamento académico y psicopedagógico del centro deberá considerar entre sus dimensiones a tratar a la familia, a la escuela finalmente un trabajo muy regulado entre pares.

**a. Título**

Autoconcepto en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad

**b. Autores**

Bakker, Liliana; Rubiales, Josefina

**c. Metodología:** en la presente investigación, los autores escogieron como diseño ex post facto retrospectivo con dos grupos, uno de cuasi control, según la clasificación de Montero y León (2007)

**d. Conclusiones**

Los niños con TDHA presentan un autoconcepto general medio. Respecto a las diferentes sub escalas los valores muestran un autoconcepto alto en las dimensiones social, familiar y física, y medio en las dimensiones emocional y académico.

Los resultados para el grupo control indican que presentan un autoconcepto general alto. Los valores más altos se observan en la dimensión familiar, emocional y social. En la dimensión académico y física, el nivel es medio, siendo esta última la más baja.

**e. Relevancia para el presente estudio**

En la investigación que hemos llevado a cabo para obtener el perfil de autoconcepto en los alumnos con DA de 1° a 4° gr. de primaria tienen como diagnóstico concomitante el TDHA. Con este diagnóstico según las evidencias en investigaciones los niños deberían presentar diferencias significativas con los niños que no presentan dicho perfil. Tratándose que ambos grupos tienen DA, queremos saber qué tan significativa sería una grupo de otro, ahí estaría la relevancia de esta investigación para nuestro estudio.

**a. Título**

Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria.

**b. Autores**

Francisco Javier Peralta Sánchez, María Dolores Sánchez Roda.

**c. Metodología:** Diseño correlacional. El tratamiento estadístico se ha realizado mediante el paquete informático estadístico SPSS, versión 10.0 y el análisis de los datos que se exponen en esta investigación

**d. Conclusiones:**

Los resultados de la presente investigación, están basados en tres objetivos y llegan a las siguientes conclusiones: Primeramente demostraron el carácter multidimensional y jerárquico del autoconcepto. Como segunda conclusión encontraron que el autoconcepto que los sujetos tiene, ya sea en lectura o en matemática, se asocia en grado muy parecido al rendimiento académico. También encontraron que el autoconcepto en habilidades físicas y deportes no correlaciona con el logro académico general. En relación al valor predictivo entre autoconcepto y rendimiento académico se concluye que el autoconcepto académico predice de forma positiva el logro general. Los resultados del autoconcepto en relación a los compañeros es un predictor negativo, posiblemente el alumnado que se percibe con baja competencia académica intente compensar esos déficit a través de las relaciones sociales, entendidas muchas veces de forma errónea mediante conductas contrarias a la norma. Y en relación a lo hallado entre autoconcepto y relaciones con los padres, actúa como predictor positivo del rendimiento académico general, es decir el apoyo de la familia es de gran importancia.

**e. Relevancia del estudio para la investigación**

El presente estudio es importante considerarlo ya que si bien en nuestra investigación no se hizo la relación del autoconcepto con el rendimiento académico, y que la muestra no corresponde a los mismos grados de la planteada en la nuestra, su relevancia está en que podemos

predecir que el perfil obtenido sobre autoconcepto no será favorable ya que los alumnos de nuestra investigación presentan dificultades de aprendizaje. Además es importante ya que todos los hallazgos nos llevan a considerar no solo lo al rendimiento académico sino también lo social y cómo influyen la relación con la familia, los compañeros y los docentes.

**a. Título**

Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico

**b. Autores**

Jose Carlos Núñez Pérez, Julio A. González Pienda, Marta García Rodríguez, Soledad González Pumariega, Cristina Roces Montero, Luis Álvarez Pérez, Ma. del Carmen González Torres.

**c. Metodología**

Las escalas han sido aplicadas en una sola ocasión por uno de los autores del artículo. Para la contrastación de la primera hipótesis se llevan a cabo análisis de la varianza (ONEWAY) para cada una de las ocho dimensiones del LASSI mencionadas. Para el estudio del resto de hipótesis se utiliza el análisis de ecuaciones estructurales (AEE) con variables objetivas, mediante el programa LISREL 7.

**d. Conclusiones**

Se confirma la predicción planteada, es decir, la puntuación que obtienen los alumnos en la escala LASSI es significativamente distinta dependiendo del nivel de su autoconcepto. Los alumnos con un autoconcepto positivo disponen de mayores recursos cognitivos y motivacionales (las estrategias de aprendizaje, motivación, concentración actitud) que los alumnos con un autoconcepto negativo.

**e. Relevancia para el estudio**

La presente investigación es relevante para nuestro estudio ya que estos autores plantean la existencia de una influencia positiva del uso de estrategias de aprendizaje con el autoconcepto. Teniendo en cuenta que en la escuela donde se aplica la investigación se especializan en el uso de estrategias de aprendizaje, los alumnos por lo tanto deberían obtener un autoconcepto promedio o por encima del promedio. Los resultados obtenidos en caso sean positivos podrán permitir confirmar lo hallado en este estudio, caso contrario tendremos que encontrar las posibles causas por las que no se da este binomio.



## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

#### 2.1. Fundamentos teóricos sobre autoconcepto

##### 2.1.1. Definición

En la literatura podemos encontrar muchas definiciones sobre autoconcepto, todas muy similares ya que tienen como punto convergente la imagen de sí mismo, la visión global que la persona tiene sobre diversos aspectos de su vida, sin embargo se le ha relacionado más con el aspecto académico y es fundamental que este sea positivo para la formación de la personalidad sobre todo en la adolescencia ya que este proporcionaría un equilibrio emocional en los estudiantes, evitando problemas de índole psicoemocional

Purkey, Cage y Fahey citados por Arancibia, (1990) definen el autoconcepto como “un sistema complejo y continuamente activo de creencias subjetivas respecto a la existencia personal”. También es importante recalcar, que este es capaz de ser modificado, al no ser estático, es fundamental su toma de conciencia para revertir pronósticos en relación a este constructo, aunque hay autores menos optimistas frente a la estabilidad.

Citando a Núñez Pérez (1995), se considera el autoconcepto como el conjunto de creencias o autopercepciones que el sujeto

desarrolla acerca de sí mismo, a partir del análisis, interpretación y valoración de toda información autorreferente que recibe a través de su propia experiencia y de los que le transmiten los “otros significativos” (padres, profesores e iguales).

En cuanto a la conceptualización del autoconcepto, siguiendo la teoría multidimensional de Shavelson, Hubner y Stanton citados por Peralta Sánchez (2003), podemos entenderlo como: “percepción que la persona tiene de sí misma, que se forma directamente a través de sus experiencias en relación con el entorno y está influida específicamente por los refuerzos ambientales y por las personas significativas”.

En materia de la presente investigación, los creadores del instrumento, usan el término de autoconcepto para referirse tanto a los aspectos cognitivos como afectivos del sí mismo y toman de referencia la definición de Purkey, Cage y Fahey (1984) como “un sistema complejo y continuamente activo de creencias subjetivas respecto a la existencia personal”.

Por lo expuesto, podríamos concluir que el autoconcepto es la conceptualización que cada sujeto realiza sobre sí mismo, se edifica en interacción con el medio y se acompaña de connotaciones afectivas y evaluativas, en la etapa escolar, toma gran relevancia por las implicancias a las que se encuentra sometido el estudiante: la opinión del docente y la de los compañeros.

Estamos seguros que si queremos tener estudiantes motivados, capaces de reflexionar sobre su quehacer, estudiantes que utilicen las estrategias de enseñanza aprendizaje enseñadas en la escuela, tenemos que enseñarles a tener autonomía y sepan autoregularse. En el proceso de aprendizaje estaríamos logrando que ellos sepan qué hacer y cómo hacer en el momento adecuado. Con todo ello, estaríamos aportándoles emocionalmente las herramientas para que mejoren su imagen como estudiantes, que se autocalifiquen como personas valiosas y capaces de lograr su propio cambio.



### 2.1.2. Dimensiones

El estudio del autoconcepto se ha encarado desde diferentes perspectivas teóricas, sin embargo, los especialistas coinciden que está integrado por múltiples factores que abarcan desde el ámbito de la personalidad hasta el rendimiento académico.

Tratándose de la personalidad, el autoconcepto influye mucho en la formación de la persona, nos da una imagen de cómo se analiza, cómo se siente, cómo piensa, cómo se valora y aprende, es decir, cómo se comporta en las diversas facetas de su vida. En relación a factores académicos, esta influye necesariamente sobre el desempeño, así lo afirman en su estudio González – Pienda, González – Pumariega, Álvarez, Rocés, González (1998).

En las investigaciones a nivel internacional que miden el autoconcepto, el rendimiento escolar, la autoestima entre otras condiciones fundamentales para el aprendizaje se han utilizado varios tipos de escalas de estrategias tales como:

- La Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Díaz et ál., 2006), evalúa el bienestar psicológico y sus dimensiones compuesta por 29 ítems que incluyen seis dimensiones: autoaceptación (cuatro ítems), relaciones positivas con otros (cinco ítems), crecimiento personal (cuatro ítems), propósito en la vida (cinco ítems), dominio ambiental (cinco ítems) y autonomía (seis ítems).
- También encontramos la escala LASSI que evalúa las estrategias de aprendizajes “LASSI” (*Learning and Studies Skills Inventory*) elaborada por Weinstein (1987). En su versión original, este inventario consta de 10 subescalas: actitud, motivación, administración del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, ayudas para el estudio, autovaloración, selección de ideas principales y estrategias de comprobación.

En el caso del presente estudio, utilizaremos el test de autoconcepto baremado en Chile por Arancibia, este test tiene en cuenta cuatro dimensiones que las detallaremos a continuación:

**a. Relaciones con otros.**

Esta dimensión Arancibia la describe como la de mayor relevancia, mide el nivel de confianza y aprecio que el estudiante tiene por otras personas, si se identifica apropiadamente con la escuela, sus profesores y compañeros, el ambiente lo siente suyo, no le es indiferente lo que suceda con sus pares y profesores. Al alumno le resulta fácil ser amistoso, cuenta con estrategias de comunicación que le permiten expresarse adecuadamente y es capaz de tener un acercamiento favorable con sus pares, en el que maneja adecuadamente sus sentimientos de frustración, rabia e impaciencia, evitando explotar cada vez que se le presenta un problema. Mide los siguientes indicadores: (a) Se lleva bien con otros profesores, (b) Dice la verdad acerca de su trabajo escolar, (c) Dice cosas buenas de su escuela y (d) Se lleva bien con sus compañeros.

**b. Asertividad**

Se describe esta conducta como la capacidad de actuar con control internos, es decir, poder hacer las cosas bien y en el momento correcto. Son las acciones personales que le permiten al individuo actuar de acuerdo a sus propios intereses, sin inducir ansiedad y expresando honestamente los propios sentimientos. Un alto puntaje en esta dimensión se refiere a la disposición a no ceder en pos de lo que se considera justo. Esta dimensión está compuesta por los siguientes indicadores: (a) Se ofrece para responder preguntas en clases, (b) Hace preguntas atinentes en clases, (c) Se ofrece para hablar frente al curso, (d) Expresa claramente sus propias ideas y (e) Muestra interés en ser un líder.

**c. Compromiso**

Esta dimensión señala la confianza en el propio potencial. Altos puntajes en esta dimensión indican mayor disposición al riesgo. Esta dimensión está compuesta por los siguientes indicadores: (a) Dedicar tiempo ayudando a otros, (b) Inicia nuevas

actividades escolares, (c) Muestra interés en el trabajo escolar de los demás, (d) Se le ocurren cosas nuevas que hacer en la escuela, (e) Se ofrece para hacer trabajos adicionales en la sala, (f) Participa activamente en la escuela y (g) Habla con sus profesores acerca de cosas personales.

#### **d. Enfrentamiento a situaciones escolares**

Esta dimensión está planteada como un indicador de confianza en la propia habilidad académica. El estudiante con puntaje alto en esta dimensión demuestra involucramiento e interés por lo que ocurre en la sala de clases. Esta dimensión está compuesta por los siguientes indicadores: (a) Es perseverante en su trabajo escolar, (b) Hace sus tareas con cuidado, (c) Presta atención en clases, (d) Termina sus tareas escolares y (e) Se muestra seguro de su trabajo escolar.

### **2.2. Rendimiento académico**

Utilizar el término de fracaso escolar no es describir a estudiantes que tienen niveles cognitivos por debajo de lo normal, al contrario, se trataría de estudiantes inteligentes que no rinden de acuerdo a lo esperado, mostrando discrepancia entre su capacidad y el rendimiento académico. Con suerte para algunos estudiantes esta condición se presenta en un tiempo determinado y dura poco, sin embargo a otros, los acompaña por mucho tiempo o toda su escolaridad comprometiendo así su futuro como personas que se integran a la sociedad. No se puede dejar de mencionar que ante el fracaso de un estudiante, el primero en evaluarse deberá ser la escuela, es decir, poner sobre el tapete lo que se dejó de hacer para que aquellos estudiantes que fracasaron no logran revertir su condición teniendo a su favor la inteligencia.

La responsabilidad de las escuelas en la actualidad es que sus estudiantes logren ser personas que puedan desempeñarse en la vida con eficacia y para ello se requiere que los estudiantes sean capaces de transformar la información que reciben en conocimiento. Para que los estudiantes logren transformar la información requieren contar con ciertas condiciones para lograrlo. González -Pienda (2003) las clasifica en dos niveles: las de tipo personal y las contextuales.

Las de tipo personal serían aquellas relacionadas exclusivamente con aspectos intrínsecos a las personas, y serían las variables cognitivas y las motivacionales. Las contextuales sin embargo estarían explicadas por factores extrínsecos como serían las variables socio ambientales, las institucionales y las instruccionales.

También la psicología de la educación, viene analizando la predicción que existe entre rendimiento académico y autoconcepto, y son Núñez y Gonzalez-Pienda citados por Peralta Sánchez (2003) que analizan modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico estos son:

- a. El rendimiento académico determina el autoconcepto.
- b. Los niveles de autoconcepto determinan el grado de logro académico.
- c. Autoconcepto y rendimiento académico se influyen y determinan mutuamente.
- d. La influencia de terceras variables pueden ser la causa tanto del autoconcepto como del rendimiento académico.

Ante esta relación que se aprecia entre el rendimiento académico y el autoconcepto también tenemos que tener en cuenta la influencia que la familia tiene en la formación del autoconcepto académico; las expectativas de los padres es absorbida por lo hijos y estos van concluyendo positiva o negativamente si satisfacen esas expectativas de sus progenitores, si logran o no cumplir con las demandas que se espera de ellos, por lo tanto, termina siendo una variable más en la formación del autoconcepto.

Peralta Sánchez (2003) halla investigaciones realizadas por Hay, Ashman y Van-Kraayenoord (1998) en la que se pone de manifiesto las ventajas que tienen los estudiantes con autoconcepto positivo, en ellos se aprecia que son estudiantes más populares, cooperativos, persistentes, tienen menores niveles de ansiedad, familias con mayor nivel de apoyo y expectativas de éxito futuro, todo esto en contraposición con aquellos que presentan un autoconcepto bajo.

Tomando en cuenta a los alumnos con dificultades de aprendizaje y por los resultados de diversas investigaciones citadas por González-Pienda (2000) con respecto a este grupo de estudiantes, ellos encontraron características tales como: un estilo atribucional desadaptativo, bajas expectativas de logro, escasa persistencia ante tareas escolares y desarrolla una baja autoestima. Sin embargo, otras investigaciones citadas en el mismo artículo científico se encontró que no hay convergencia en los estudios realizados por Mc Phail y Stone, se presentaron datos positivos sobre los estudiantes con dificultades de aprendizaje afirmando que se perciben igual de capaces que sus iguales, y no hay diferencia en los resultados entre estos dos tipos de sujetos.

Esto nos lleva a continuar en la búsqueda de las causas de un bajo autoconcepto, y da esperanzas de que este no sea determinante y en una sola dirección en la vida de los escolares; podemos afirmar que un buen programa tutorial, buen dominio de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, con indicadores muy bien definidos teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes, influiría enormemente sobre el aprendizaje y la autoestima minimizando los resultados de un bajo rendimiento escolar

La escuela por lo tanto, sería la cuna para ayudar a los estudiantes a romper el hechizo del bajo autoconcepto, tanto en aquellos que presentan como en los que no presentan dificultades de aprendizaje. Podríamos concluir que el trinomio, autoconcepto, rendimiento escolar y dificultades de aprendizaje están altamente entrelazados, requiere un trabajo coordinado del docente, con la familia, con los especialistas y de manera sostenida. Es decir, ser maestro y tutor es un trabajo de mucha responsabilidad, que obliga al profesional a sistematizar tanto el aspecto académico como emocional del estudiante. El maestro tiene que creer en cada uno de sus alumnos, conocer sus fortalezas para que a partir de ellas encuentre la manera de ayudarlos a superar sus dificultades.

## **2.3. Dificultades de aprendizaje**

### **2.3.1. Definición**

Las dificultades de aprendizaje han sido y siguen siendo una gran preocupación para los docentes, psicólogos e investigadores ya que un grupo importante de la población escolar presenta este trastorno generando que los escolares fracasen en el aprendizaje de la lectura, escritura o el cálculo a pesar de tener una buena

capacidad intelectual. El término se le atribuye a Samuel A. Kirk y Bateman (1962) y ahora en pleno siglo XXI aún no hay consenso en su definición, parte de esta problemática es las diferentes perspectivas que la abordan como son la neurológica, psicológica y la educativa.

Teniendo en cuenta la última versión del Manual American Psychiatric Association DSM-V este define que un trastorno del aprendizaje específico es una dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas en la lectura, escritura y el cálculo. Deben presentar las siguiente cuatro condiciones: A. haber persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades: 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. C. Las dificultades de aprendizaje comienzan generalmente en la edad escolar. 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.

Intentando alejar las interpretaciones neurológicas, los psicólogos cognitivos también intentan explicar este problema y se empieza a dar connotaciones de tipo pedagógico en un intento de alejar estos matices médicos/neurológicos. Llegar a una definición no es fácil y en muchos casos se opta por describir los síntomas, estos se complica cuando al observar las características difieren mucho entre los niños que presentan esta problemática. Sylvia Farnham-Diggory lo define como un concepto misterioso y complejo”.

Otros investigadores como Miranda (2000) utiliza criterios de exclusión para intentar definir lo que son las dificultades de aprendizaje. Los criterios a los que hace mención son el de *discrepancia*, teniendo dos posibles tipos, el primero sería la disparidad entre el rendimiento académico real y el esperado y el segundo, el desnivel en el desarrollo de las funciones psicológicas

o lingüísticas que pueden evolucionar de forma normal en una y retraso en otras. Otro criterio es el de *exclusión*, se debe excluir aquellos problemas debido a deficiencias intelectuales, sensoriales, motoras o de falta de oportunidades de aprender. El último criterio utilizado es el de *atención especializada*, es decir son niños que requieren programas individualizados.

Marcela Artuso Avendaño (2003) manifiesta que llegar a definir lo que es una dificultad de aprendizaje puede ser muy amplia y por ello confundir. Muchas veces se convierte en una amenaza para padres que reciben este diagnóstico ya que surgen una serie de interrogantes y gran ansiedad frente al tema. Según ella, la definición debe estar orientada dentro de un contexto y que sea aclaradora para los padres. El entender qué son las dificultades de aprendizaje debería sensibilizar hacia la superación y mejoramiento de las capacidades y potencialidades del ser humano y no a colocar etiquetas que anticipen y pre- determinen su vida.

En un intento de parafrasear una definición teniendo en cuenta los criterios que menciona Miranda podemos decir que es un término genérico que se refiere a un grupo de trastornos manifestados por dificultades en la capacidad en la lectura, escritura o cálculo que sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado a individuos de edad cronológica, CI, escolaridad concordes a la edad y que no manifiesten trastorno sensorial o motor severo. El trastorno interfiere significativamente con el rendimiento académico o a las actividades de la vida cotidiana, por lo que deben recibir atención personalizada.

Como podemos apreciar, se trata de definiciones descriptivas, que no explica directamente en qué consiste las dificultades de aprendizaje, más bien se intentan definiciones tratando de especificar lo que se excluye. Un problema suplementario es la heterogeneidad de la población de personas diagnosticadas con dificultades de aprendizaje.

Defior Citoler (2 000 pp. 31) define las dificultades de aprendizaje como *dificultades que se caracterizan por un rendimiento en una o varias materias escolares que está significativamente por debajo de lo esperado dada la edad del niño, un CI en torno a 75 y la ausencia de desórdenes*

*emocionales severos, déficits sensoriales y/o déficits neurológicos.*

Hasta el momento hemos intentado definir lo que es una dificultad de aprendizaje, sin embargo a nivel académico sabemos que es requisito fundamental para aprender el tener los factores pre-instrumentales, instrumentales, complementarios y emocionales en perfecto funcionamiento. Para esclarecer los mismos intentaremos describirlos.

Se consideran pre-instrumentales a los requisitos que necesitan los estudiantes para el aprendizaje de la lectura y escritura así como las matemáticas, estaríamos ubicando a estudiantes menores de 6 años y comprenden las habilidades en lenguaje, coordinación, percepción y lógico matemático.

En el área de lenguaje se desarrollan las sub áreas fonética que viene a ser la capacidad fono articulatoria, es decir el desarrollo del punto y modo de articulación, un estudiante con dificultades en la pronunciación de los fonemas tendrá mayores dificultades en el acceso a la lectura y escritura. La habilidad fonológica tiene en cuenta cómo los sujetos organizan los sonidos en la producción del habla. La sub área semántica referida al léxico y la habilidad en el reconocimiento de campos y relaciones semánticas, así como definición de palabras, es decir, la cantidad de vocabulario que domina el niño. La sub área morfosintáctica evalúa el uso del juicio gramatical, la estructura de las oraciones. La pragmática está referida a habilidades de entender el contexto de la conversación, la capacidad de esperar su turno para intervenir.

En el área de percepción se desarrollan la sub área visual cuyos componentes a trabajarse son la direccionalidad, motilidad ocular, visión periférica y percepción de formas, todas ellas coadyuvan al desarrollo del área. La sub área auditiva desarrolla los componentes relacionados a la cualidad del sonido, diferenciación de pares mínimos, cierre auditivo y conciencia fonológica y kinestésica, un deterioro a nivel perceptual influye negativamente en el aprendizaje lectoescrito y matemático, de ahí su importancia de que los estudiantes alcancen las habilidades antes del inicio lector y de la numeración.



En el área de coordinación se desarrolla la sub área de coordinación motora fina y gruesa, estas habilidades están enfocadas al dominio y destrezas de equilibrio motor, al desarrollo de la prensión y prensión del lápiz como también al perfeccionamiento en los trazos previos a la lectoescritura y los números.

En el área lógico matemático se desarrollan las sub áreas de seriación, clasificación, correspondencia, juicio lógico y conservación, todas con la finalidad que los niños adquieran el concepto de número en el momento preciso, que sería al ingreso de la educación formal (primaria)

Los factores instrumentales, son las habilidades que los estudiantes requieren para el desarrollo de los procesos al trabajar la lectura, escritura y matemática. Se dan al iniciar el aprendizaje formal y se consolidan en el 3° grado de primaria. En la lectura se desarrolla el área léxico con su componente exactitud y velocidad, se trabaja el reconocimiento y significado de la palabra, así como la conversión grafema fonema, si un estudiante falla en alguno de estos componentes no leerá correctamente la palabra y estará silabeando en vez de leer el conjunto de letras como un todo.

El área sintáctica se desarrolla la fluidez y sus componentes entonación y signos de puntuación, además del componente estructuras gramaticales orden y juicio gramatical, permitirán al estudiante organizar correctamente las ideas, transmitir mensajes claros. Por último tenemos el área semántica con el componente comprensión de oraciones y comprensión de textos, dificultades en el campo semántico será las dificultades en la comprensión lectora.

En el área de escritura se desarrolla la sub área grafomotora cuyos componentes son la ejecución motriz y los patrones caligráficos. La sub área de léxico ortográfico contempla los componentes del reconocimiento y significado de la palabra así como las reglas de conversión grafema fonema, y en el componente de velocidad también toma en cuenta el reconocimiento de la palabra y las reglas de conversión grafema fonema. La sub área de composición se aprecia cómo planifica organiza la información para textualizar una narración y la revisión y edición del mismo.

En el área de matemática, las sub área se definen en numeración, cálculo y resolución de problemas.

No queda ajena a estas dificultades los factores complementarios que vendrían ser los condicionantes para todo aprendizaje, como lo son: la memoria, la atención y las estrategias. Finalmente estarían los factores emocionales, el buen dominio del manejo de actitudes y emociones, tanto a nivel personal como al social y familiar todas ellas permitirán un autoconcepto favorable y que incide en la motivación de los estudiantes.

Según García Vidal (2001), resulta más práctico centrar la atención en qué se precisa para llegar a leer y escribir bien, así como para aprender la numeración, el cálculo y la solución de problemas, de modo que cuando nos encontremos con un alumno con dificultades podamos identificar cuáles son exactamente sus problemas y tratarlos, con independencia de las causas que le hayan llevado a esa situación.

Los estudiantes con dificultades de aprendizaje presentan fallas de diversas tipos, estas combinaciones hacen que los estudiantes no puedan ser tratados todos por igual, esta heterogeneidad requiere del desarrollo de programa específicos por estudiante para que de esta manera se revierta o compense la dificultad. De ahí su importancia de que los docentes conozcan todos los procesos implicados en el aprendizaje para poder ser más efectivos en el abordaje de las estrategias que se utilicen en la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo descrito hasta el momento sobre lo que son las dificultades de aprendizaje, y, las condiciones intrínsecas y extrínsecas del rendimiento académico expuestas, estaríamos describiendo a la muestra de investigación. Los estudiantes de la muestra están diagnosticados como sujetos con dificultades de aprendizaje, es decir presentan una o varias de las áreas mencionadas afectadas, presentan aptitudes, estilos de aprendizaje y conocimientos previos bastante deficientes, sumado a ello las variables motivacionales como son las atribuciones que hacen en base a su experiencia de fracaso en sistemas educativos regulares. Tampoco debemos dejar de mencionar la presencia de otros

trastornos como el TDHA que acompaña a alguno de los estudiantes. Los aspectos extrínsecos los podríamos centrar en las variables instruccionales e institucionales.

Partiendo de estas premisas es que nos planteamos que los sujetos del presente estudio presentan un perfil general por debajo del promedio esperado para el grado en relación al autoconcepto académico. Lo fundamental no será predecir el binomio fracaso escolar con dificultades de aprendizaje sino elaborar programas de tipo tutorial en el que intervengan tanto la coordinación académica como psicopedagógica a fin de procurar percepciones positivas sobre su aprendizaje y que redunden en formar personas con mayores posibilidades de éxito personal y social.

### **2.3.2. Clasificación de las dificultades de aprendizaje**

Nos ajustaremos a las investigaciones presentes entre las que se encuentran la de Luis Bravo Valdivieso (1991) que enmarca las dificultades en el aprendizaje en dos grupos: problemas generales para aprender y trastornos específicos del aprendizaje.

Los problemas generales para aprender son globales a la mayor parte de las materias escolares. Pueden tener orígenes variados, tanto en el niño como en el sistema escolar: del niño: insuficiencia intelectual, inmadurez, retardo sociocultural, interferencia emocional, alteraciones orgánicas, sensoriales y/o motoras, lentitud para aprender y falta de motivación y de la enseñanza: deficiencias del maestro, métodos inadecuados, programas rígidos, malas relaciones profesor-alumno y deficiencias de la escuela.

Mientras que los trastornos específicos del aprendizaje se manifiestan en estudiantes con un desarrollo atípico. El coeficiente intelectual en la norma, carecen de daños sensoriales, emocionales y motores, y a pesar de ello, no logran un rendimiento acorde a su capacidad y la problemática se da en diferentes niveles del aprendizaje como son la recepción, comprensión, retención de la información. Sus causas son intrínsecas y hay un desnivel entre potencial y capacidad y se producen por alteraciones psiconeurológicas.

En el marco de los trastornos específicos, se han propuesto diversas formas de clasificarlas. Algunos investigadores las han clasificado en función del *patrón académico*, utilizan los resultados de los logros en la lectura, escritura y el cálculo aritmético (Rourke 1978), esta misma clasificación es la acogida por el DSM V, también está la clasificación en función de las *deficiencias en el procesamiento cognitivo* que evalúa los procesos afectados como la memoria, atención, percepción, lenguaje y motricidad y de esta manera se obtiene un perfil neuropsicológico.

El pronóstico dependerá en gran medida del tiempo en que se lleva a cabo la intervención, mientras más pronto se aborda el problema, los resultados serán más satisfactorios. Tiene que haber una acción conjunta entre la escuela los especialistas y la familia. La intervención tendrá que estar enfocada en estimular las fortalezas en todas las áreas del desarrollo y así afianzar la autoestima y prevenir la sensación de incapacidad y dificultad que envuelve a estos niños. El diagnóstico oportuno y tratamiento psicopedagógico efectivo, ayudan al estudiante a llevar a cabo una escolaridad.

### **2.3.3.Comorbilidad con el Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atención TDHA**

2.3.3.1 La comorbilidad es un término médico que se utiliza para explicar la coexistencia de dos trastornos en un mismo sujeto. Pueden presentarse al mismo tiempo o devenir uno después de otro. Este tipo de diagnóstico puede empeorar la evolución de ambos. Una falta de diagnóstico precoz puede aumentar el riesgo de desarrollar otros trastornos, en el caso del TDHA las personas pueden presentar baja autoestima y degenerar en un trastorno afectivo y en el caso de un trastorno de aprendizaje puede generar un trastorno de la ansiedad u otros.

Lo importante a tener en cuenta es que los niños con dificultades de aprendizaje necesitan de acciones activas y eficientes en un marco de compromiso por todas las personas que intervienen en la vida de los estudiantes que presentan este trastorno.

El Comité Nacional Asesor sobre Dificultades de Aprendizaje (National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD (1994) hace mención que “*Los problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con una dificultad de aprendizaje*” (p.66) es decir que hay comorbilidad con otros trastornos.

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales DSM-5 también especifican que los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar suelen presentarse acompañados de otros síndromes (tales como trastornos de déficit de atención o trastornos específicos del desarrollo del habla y el lenguaje).

Coexisten con las dificultades de aprendizaje algunos factores concomitantes a tenerse en cuenta, tanto para discernir en el diagnóstico como para el abordaje de la problemática, estos no son detonantes del problema pero los acompañan y es de gran importancia tenerlos en cuenta para el tratamiento de los niños. Teniendo en cuenta a V Garrido Fernández - (2013), entre el 8% y 39% de sujetos que presenta dificultades en lectura y entre el 12 y 30% presenta dificultades de cálculo. Podemos apreciar la alta incidencia en la concomitancia que existe entre las dificultades de aprendizaje y el déficit de atención con impulsividad.

### **2.3.3.2. El trastorno de hiperactividad TDHA**

El médico inglés Still fue el primero que describir las características de este síndrome en el año 1902. Desde ese momento a la actualidad ha habido muchas modificaciones en la descripción de la conducta, pero en todas se acuerda que se trata de un trastorno neurológico que se caracteriza por la presencia de síntomas de desatención, hiperactividad e impulsividad. Su prevalencia es del 5,29% de la población mundial. También hay una prevalencia de más en varones que en mujeres, en una proporción de 3 a 1.

Su causa es genética, se ha demostrado que hay un patrón de herencia. Se caracteriza por tres síntomas nucleares: inatención, impulsividad e hiperactividad; la presencia o ausencia de alguno de

ellos da lugar a tres subtipos: predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo y combinado.

Para comprender las diferentes manifestaciones que caracterizan a este tipo de estudiantes podríamos definirla como la incapacidad para inhibir los impulsos y los pensamientos que interfieren en las funciones ejecutivas cuya actuación permite superar las distracciones, plantearse unos objetivos y planificar la secuencia de pasos necesarios para lograrlos.

Tabla N° II-1 Síntomas del TDHA recogidas del CIE 10 y el DSM IV

<b>Desatención</b>	<b>Hiperactividad</b>	<b>Impulsividad</b>
No presta suficiente atención a los detalles	Mueve en exceso manos y pies	Habla en exceso (CIE 10)
Tiene dificultades para mantener en la atención	Abandona su asiento en la clase	Responde de forma precipitada a las preguntas
Parece no escuchar	Corre o salta	Tiene dificultades para aguardar su turno
No termina las tareas	Tiene dificultades para jugar tranquilamente	Interrumpe a los otros
Tiene dificultades para organizar la tarea	Excesivo movimiento (DSM IV)	
Evita el esfuerzo mental sostenido	Habla en exceso (DSM IV)	
Pierde objetos		
Se distrae por estímulos irrelevantes		
Es olvidadizo		

En la presente tabla se aprecian las manifestaciones-sintomatología que presentan los sujetos con TDHA según los manuales CIE 10 y el DSM IV. Se han identificado las tres categorías o sub tipos para explicar las manifestaciones, y a su vez, entender que pueden presentarse con un solo sub tipo o en combinaciones. Por ejemplo, un sujeto diagnosticado con TDHA puede ser sólo inatento, impulsivo o hiperactivo; mientras que otro sujeto puede ser inatento e impulsivo, o darse los tres sub tipos a la vez.

Además de la tabla que presentamos, consideramos importante describir algunas de las características de cada sub tipo para entender los comportamientos de los estudiantes con este diagnóstico y poder entender en su máxima magnitud el porqué el perfil de autoconcepto de estos estudiantes también se pueda ver afectado.

- a. Déficit de atención: no atiende a los detalles del contexto escolar, familiar social, sobre todo en actividades que requieren la actuación de los procesos cognitivos. (activación, foco, esfuerzo, emoción, memoria, acción). Sus trabajos son desorganizados, sucios, incompletos teniendo en cuenta que les cuesta persistir en la tarea. Prestan atención a cosas triviales desenfocándose de la actividad presente. Les cuesta organizar las actividades, lo que los lleva a abandonar por el esfuerzo que les demanda. En las conversaciones cambian de un tema a otro, les cuesta seguir las reglas en los juegos.
- b. Hiperactividad: presentan mucha inquietud, no puede permanecer tranquilos, no para de moverse y no controla el lugar el espacio o momento en el que se comporta de esta manera por ello son más propensos a los accidentes y crean problemas de disciplina. No pueden realizar actividades sedentes, suelen hablar mucho.
- c. Impulsividad: incapacidad para aplazar respuestas, dificultad para esperar su turno, interrumpen en clase, no medita sobre las consecuencias de sus actos es decir, actúa primero piensa

después, con la consiguiente afectación en el ámbito académico y social.

#### **2.4. Relación del autoconcepto con el aprendizaje**

Hasta el momento hemos podido considerar que el autoconcepto es una variable muy importante dentro del campo de la personalidad sea desde la perspectiva afectiva como de la motivacional. Muchas investigaciones destacan su rol en el uso de estrategias cognitivas y emocionales cuando se trata de aprender y del rendimiento óptimo en las diversas materias escolares.

Pikulski y Coles, citados por Miranda (2000) proponen que las dificultades de aprendizaje tienen una base experiencial. Ellos subrayan la importancia de los factores actitudinales y motivacionales, incidiendo con que basta una dificultad en el aprendizaje, por pequeña que esta sea para que termine por afectar el autoconcepto y la autoestima, las atribuciones motivacionales, afectando en el interés por la tarea y repercutiendo en el sujeto, en un aumento significativo de su dificultad.. Según Hernández (1991), mencionado por González-Pienda, tres son las variables que determinan el aprendizaje escolar: *el poder (inteligencia, aptitudes)*, *el querer (motivación)* y *el modo de ser (personalidad)*, además del “*saber hacer*” (*utilizar habilidades y estrategias de aprendizaje*).

Miranda (2000), cuando describe a los estudiantes de primaria con dificultades de aprendizaje en las matemáticas enfatiza que estos además de la problemática en el aprendizaje, cuentan con insuficientes recursos atencionales, disponen de escasas habilidades visoespaciales, fallas en la memoria y la coordinación visomotora.

Esta autora desarrolla cuatro aspectos fundamentales en el desarrollo sociopersonal de los estudiantes con dificultades de aprendizaje y son: autoconcepto, patrón atribucional, patrón comportamental y la ansiedad. Todos estos aspectos mencionados, están muy ligados a las experiencias de éxito o fracaso académico de los estudiantes. En el contexto escolar, se ha asociado por muchos años que el rendimiento académico estaba altamente relacionado a la función de la inteligencia; posteriormente ha ido evidenciándose otras dimensiones en la persona por las cuales podría percibir positiva o negativamente el éxito o el fracaso escolar, este factor sería el autoconcepto.



Ya Purkey, en 1970; y Burns, 1977 mencionan como factores del rendimiento al autoconcepto, considerando que en el contexto de instrucción, se crea una estrecha relación entre el profesor y el alumno. Podríamos afirmar, que el autoconcepto modula, de alguna manera, gran parte del aprendizaje.

Cada experiencia escolar que tiene el niño y las interpretaciones que hace sobre ellas va constituyendo la imagen positiva o negativa que se va formando de sí mismo. Por ello, no se puede desestimar la influencia que los adultos y los compañeros pueden tener sobre el autoconcepto. Si consideramos que en la etapa escolar, los docentes y compañeros de la escuela, continuamente están dando información positiva o negativamente con respecto al desempeño académico este podría estar influenciando sobre el autoconcepto. Las experiencias que tienen los estudiantes y las interpretaciones que realizan ellos sobre su éxito o fracaso, van constituyendo esa imagen positiva o negativa que se va formando de sí mismo.

Si tenemos en cuenta lo expuesto hasta ahora podemos determinar que la relación entre autoconcepto y aprendizaje están sumamente ligados, siendo así, no es de extrañar que los estudiantes con dificultades de aprendizaje tendrán un autoconcepto menor a los estudiantes sin dificultades de aprendizaje, además si se le sumamos la comorbilidad con las dificultades de atención e impulsividad, estaríamos prediciendo resultados inferiores.



## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

---

#### **3.1. Tipo de investigación.**

Sierra (2001) aporta que una investigación es una actividad humana, es un proceso que se da en varias fases y está orientada a descubrir algo que se desconoce. También aporta que las unidades de observación son las realidades que intentan observar y por lo tanto constituyen el objeto global de estudio, de ella se obtienen los datos empíricos necesarios para contrastar las hipótesis con la realidad.

Hay características que definen la investigación educativa, Mc Millan (2005) cita las siguientes: Es objetiva, tiene que ver con la recogida de datos y procedimientos de análisis para poder interpretar. Debe ser precisa, hacer uso de lenguaje técnico con el fin de comunicar de manera precisa los resultados y que se puedan replicar. Debe permitir su verificación o generalización. Debe hacerse uso de una explicación detallada entre los fenómenos y reducir la explicación a afirmaciones sencillas. Tiene un enfoque empírico guiado por la experiencia obtenida por métodos de investigación sistemáticos en vez de por opiniones o juicios de expertos. Requiere de razonamiento lógico deductivo o inductivo para llegar de un enunciado general a una conclusión específica o viceversa. Las conclusiones provisionales son conocimiento probabilístico.

En la presente investigación sustentaremos nuestro trabajo en un paradigma que es definido por Kuhn (1971) como un conjunto de prácticas científicas de investigación que en un espacio de tiempo son aceptadas de una forma generalizada y que proporciona un marco de trabajo, unos problemas y unas soluciones.

El trabajo que realizamos se enmarca en el paradigma positivista. Para el positivismo la realidad es algo único que puede llegar a conocerse de forma objetiva sólo a través de método científico.

La metodología aplicada es de tipo cuantitativa, teniendo en cuenta a Hernández, Fernández y Baptista (2003) este enfoque utiliza la recolección de datos y el análisis de los mismos con el fin de dar respuestas a preguntas de investigación y así probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Los problemas de investigación surgen de los postulados o teoría existentes y a través de la iniciativa del investigador, siendo la revisión de la bibliografía científica lo más habitual.

El diseño y el problema quedan totalmente definidos antes de la recogida de datos. Este diseño de investigación permite generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos.

De acuerdo a Hernández Sampieri (1991) sería una investigación no experimental puesto que no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador.

### **3.2. Sujetos de investigación.**

La unidad de análisis de nuestra investigación son los alumnos de ambos sexos que cursan del 1° a 4° grado de primaria de un colegio privado en el distrito de Santiago de Surco cuyos estudiantes presentan dificultades de aprendizaje y con un porcentaje alto de alumno con comorbilidad con el TDHA. Se eligió a este grupo de estudiantes ya que

la prueba estandarizada en Chile solo se realizó con los grupos correspondientes a estos grados de primaria.

La muestra está compuesta por 92 estudiantes distribuidos según se muestra en la siguiente tabla.

Tabla N° III-1 Distribución del alumnado de 1° a 4° grado con y sin TDHA

Sujetos Dx.	1° gr.	2° gr. A	2° gr. B	3° gr. A	3° gr. B	4° gr. A	4° gr. B	Total
Con TDHA	05	05	04	06	08	06	08	42
Sin TDHA	08	05	05	09	07	09	07	50
Total estudiantes	13	10	09	15	15	15	15	92

### 3.3. Diseño de investigación.

Nuestro diseño de acuerdo a su temporalidad es transversal, se han recogido los datos en un momento determinado para luego describir los hechos. Hernández, Fernández y Baptista (2003).

Así mismo el diseño de investigación se aplicó tipo encuesta a los docentes tutores, ellos tuvieron que calificar a través de una escala Likert conductas observables de sus alumnos. En la prueba denominan factores a lo que nosotros llamaremos dimensiones que han sido definidas en el capítulo anterior. Se han seguido los siguientes procedimientos:

Tabla N° III-2 Procedimiento en la ejecución del test de autoconcepto académico

Fases	Descripción
Selección de objetivos.	De acuerdo a la problemática de la investigación y teniendo como base una matriz de consistencia se formularon los objetivos de la investigación, estos se encuentra en el 1.4 ver anexo 1 matriz de consistencia.
Concretar información	Se revisó la bibliografía para recoger los antecedentes de estudio, referencias bibliográficas para la elaboración del Marco teórico así poder profundizar sobre la variable de estudios relacionados a nuestra investigación.

Definir la población	Para recoger la información se seleccionó la población, que en esta oportunidad son los alumnos de 1° a 4° gr. de primaria de un colegio especializado en las dificultades de aprendizaje.
Disponer recursos	Se han utilizado recursos humanos ya que participaron los docentes tutores que trabajan con los alumnos de 1° a 4° gr. de primaria. Como materiales se utilizó hojas impresas con las encuesta a ser llenadas por cada tutor. Se les entregó una encuesta por alumno a su cargo.
Elegir tipo de encuesta	Se seleccionó el test de autoconcepto académico ya que esta prueba es específica para alumnos de 1° a 4° grado de primaria y nuestro interés estaba centrado en evaluar a esta población. Utiliza una escala de valores tipo liker y está clasificada en cuatro dimensiones. Los indicadores se evalúan en una escala de 1 a 6, siendo: nunca = 1; rara vez = 2; Pocas veces = 3; a veces = 4; frecuentemente = 5 y casi siempre = 6.
Diseño del test	Escala de autoconcepto académico para escolares (1° a 4° grado) estandarización chilena de la Escala de Autococnepto Académico Florida Key por Violeta Arancibia C., Sergio Maltes G., M. Inés Álvarez H. (1990). Consiste en evaluar conductas observables del alumno de manera comparativa respecto al resto de sus compañeros. Tiene en cuenta cuatro dimensiones que proporcionan un perfil del autoconcepto de los alumnos.
Método de análisis de datos	Los datos han sido recogidos en físico y luego se ha procedido a ingresarlos en la computadora, se elaboraron tablas que permitieron la elaboración de gráficos de barra, esto se puede hacer con el programa Excel. Los resultados se presentan en porcentajes.
Aplicación piloto	No hubo necesidad de realizar la aplicación piloto ya que este test ha sido validado y contextualizado por los autores.
Revisión de la encuesta	Se revisó la pertinencia del test y se procedió a aplicar sin ninguna modificación.
Selección de la muestra	Se seleccionó a todos los alumnos de 1° a 4° grado de primaria con y sin TDHA
Aplicar la encuesta	A finales del mes de noviembre del 2014, se sensibilizó a los docentes para que se apropiaran del contenido del test, luego se les explicó sobre la necesidad y la relevancia que tendría para la escuela el conocer el perfil de autoconcepto académico de cada grupo de 1° a 4° de primaria. Se entrenó a los docentes en la aplicación y se procedió a la aplicación en el mes de diciembre.
Codificación de datos	Las respuestas se codificaron en una escala tipo likert que está sustentada por los investigadores que elaboraron estandarización en Chile. Se harán tablas y gráficos de barra en un programa de Excel.
Análisis de resultados	Primero se ha interpretado los datos obtenidos a través de las tablas y los gráficos. La información se presentará en percentiles. El análisis se hará cruzando la información de los datos que arroja el instrumento, las teorías provenientes del marco teórico y

	de los aportes del investigador. Con toda información se podrá realizar este análisis exhaustivo para poder finalmente llegar a las conclusiones.
Realizar el informe	Con todos los datos estadísticos, con el análisis y los antecedentes se procederá a realizar el informe final. En el análisis se tendrá en cuenta la problemática presentada en el capítulo I, también nos apoyaremos en nuestro marco teórico presentado en el capítulo II. La metodología aporta mucho para en análisis ya que describimos las variables y la muestra y finalmente con todos los datos se realizarán las conclusiones y discusión de los resultados.

### 3.4. Variables y dimensiones

Las variables de investigación las presentamos en una tabla en la que se apreciará la clasificación según Sierra (2001). Para ello utilizaremos: categorías, sistemas para luego describir cada uno de las categorías.

Tabla N° III-3 Descripción de las variables

Variable general	Categorías (dimensiones)	Sistemas	Descripción
Autoconcepto académico	Relaciones con otros (Factor I)	Es sincero. Mantiene buenas relaciones.	Nivel de confianza y aprecio que el estudiante tiene por otras personas.
	Asertividad (Factor II)	Participa en clase. Se comunica de manera fluida.	Es capaz de actuar con control interno.
	Compromiso (Factor III)	Es cooperador Es proactivo.	Demuestra confianza en su propio potencial.
	Enfrentamiento a situaciones escolares (Factor V)	Es responsable. Es perseverante.	Confianza en la habilidad académica.

### 3.5. Técnicas e instrumentos

Las técnicas que se aplicaron como parte de las estrategias para la recolección de datos se han presentado en varios momentos. En el mes de

noviembre se revisó bibliografía para hallar una forma de medir el autoconcepto en estudiantes de primaria. Luego de escogerse el instrumento, a finales de noviembre se sensibilizó a los docentes tutores, se les motivó y se resaltó sobre la importancia que tendría contar con un perfil del autoconcepto académico y cómo los resultados servirían para mejorar su programa de tutoría, así como para fortalecer en los alumnos su rendimiento académico.

Luego de la sensibilización, ya en el mes de diciembre se procedió a presentarles el instrumento para que se apropien de él y puedan ser objetivas al momento de su aplicación. Se resaltó que al momento de calificar con la escala, lo hicieran de manera comparativa respecto al grupo del aula. Las profesoras respondieron el cuestionario al finalizar el año, cuando sus alumnos ya no asistían al colegio.

El nombre original del instrumento es Florida Key, fue creado por Purkey, Cage y Graves (1973). Para la investigación se ha utilizado la adaptación que se realizó en Chile por Violeta Arancibia, Sergio Maltes y M. Inés Álvarez, en el año (1990). Ellos describieron las etapas que siguieron para la adaptación del mismo en la población escolar Chilena del primero a cuarto grado de primaria del área Metropolitana.

Primero debieron traducir el instrumento del inglés al castellano, en esta etapa participaron jueces bilingües. El objetivo era comprobar la comprensión de los ítems por los docentes y la factibilidad de observar las conductas en los alumnos. Para este efecto también se sometieron a juicio de expertos. Se consideró que todos los ítems eran factibles de ser observados en aula.

El estudio psicométrico se llevó a cabo con la aplicación del instrumento a una muestra de alumnos que cursaban desde 1° a 4° grado básico con el fin de realizar el análisis de ítems de consistencia interna y la validez de constructo (análisis factorial). Para el procedimiento utilizaron un sistema de selección aleatorio en dos etapas, estratificada por niveles socioeconómicos extremos. La muestra definitiva quedó en 774 alumnos, el total de profesores que contestó el instrumento fue de 78.

La aplicación del instrumento se diseñó solicitándole al docente que aplicara el test a diez de sus alumnos seleccionados al azar. Se explicó que debía evaluar a cada alumno respecto a cada ítem y se le recordó que analizara la conducta del alumno en forma comparativa



respecto al resto de sus compañeros. Los análisis de los ítems tienen alta correlación con el puntaje total.

La confiabilidad del instrumento, estimada por consistencia interna (alfa de Crombach), con los 22 ítems seleccionados alcanzó 0,9515, la que es óptima. Posteriormente realizaron un análisis de componentes seguidos por una rotación varimax para evaluar su validez de constructo y hallaron que el ítem 12 no era representativo de un factor en particular por lo que decidieron eliminarlo. La confiabilidad definitiva, estimada por consistencia interna, para los 21 ítems es de 0,95.

La versión definitiva del test que se presenta en CD anexo 2, se diseñó de manera que facilite la obtención de los puntajes por factor y la interpretación de los resultados, con un cuadro resumen de éstos.

Tabla N° III-4 Interpretación de resultados

<b>RESUMEN DE PUNTAJES</b>			
<b>DIMENSIONES</b>	<b>BRUTO</b>	<b>PERCENTIL</b>	<b>Z</b>
Enfrentamiento a situaciones escolares (Factor I)			
Compromiso (Factor II)			
Asertividad (Factor III)			
Relaciones con otros (Factor IV)			
TOTAL			

Es importante resaltar que antes de iniciar la aplicación del instrumento hay indicaciones muy claras de cómo realizar la puntuación. La escala utilizada en el instrumento va de 1 a 6, siendo: nunca = 1; rara vez = 2; Pocas veces = 3; a veces = 4; frecuentemente = 5 y casi siempre = 6. y el objetivo de la aplicación del este instrumento “El instrumento es para ayudarlo a Ud. Como profesor (a) a determinar cómo los niños (as) se perciben a sí mismos como estudiantes”. “Para cada afirmación elija entre las seis alternativas de respuesta y escríbala en la línea correspondiente”.

Los factores a los que denominaremos dimensiones los describimos de manera resumida ya que en el anexo 1 está la prueba completa. Estas dimensiones son: **Relaciones con otros** (Factor I) se evalúan cinco (5) conductas cuyos ítems han sido numerados del 1, 2, 3,4, 5. En la

dimensión de la *Asertividad* (Factor II) se evalúan siete (7) conductas y están enumeradas 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12. En la dimensión de *Compromiso* (Factor III) se evalúan cinco (5) conductas enumeradas del 13, 14, 15, 16 y 17. En la última dimensión la de *Enfrentamiento a situaciones escolares*, (Factor IV) se evalúan cuatro (4) conductas numeradas del 18, 19, 20 y 21. En total son 21 conductas que se presentan en forma de afirmación.

La ventaja del instrumento es su fácil aplicación, no requiere de materiales adicionales, no demanda tiempo de parte del profesor, las instrucciones son simples y de fácil comprensión y la puntuación es sencilla.

Los indicadores se evalúan en una escala Likert, esta es una de las formas más utilizadas y confiables para hacerlo. La escala Likert mide las actitudes y los comportamientos utilizando opciones de respuestas que van de un extremo a otro (por ejemplo, muy improbable a extremadamente probable). A diferencia de las preguntas simples con respuesta sí/no, la escala Likert le permite descubrir distintos niveles de opinión. Contar con un rango de respuestas también le permitirá identificar fácilmente las áreas de mejora.

Las conductas observables por dimensión (factores) las presentamos en las siguientes tablas:

Tabla N° III-5 Conductas observables en la dimensión Enfrentamiento a situaciones escolares

1. Termina sus tareas escolares	.....
2. Presta atención en clases	.....
3. Hace sus tareas con cuidado	.....
4. Se muestra seguro de su trabajo	.....
5. Es perseverante en su trabajo escolar	.....
Factor I	

Tabla N° III-6 Conductas observables en la dimensión Compromiso

6. Participa activamente en la Escuela	.....
7. Se le ocurren cosas nuevas que hacer en la Escuela	.....
8. Se ofrece para hacer trabajos adicionales en la sala	.....
9. Dedicar tiempo ayudando a otros	.....
10. Muestra interés en el trabajo escolar de los demás	.....

11. Inicia nuevas actividades escolares	.....
12. Habla con sus profesores acerca de sus cosas personales	.....
(Factor II)	

Tabla N° III-7 Conductas observables en la dimensión Asertividad

13. Expresa claramente sus propias ideas	.....
14. Se ofrece para hablar frente al curso	.....
15. Se ofrece a responder preguntas en clases	.....
16. Hace preguntas atinentes en clases.	.....
17. Muestra interés en ser un líder	.....
(Factor III)	

Tabla N° III-8 Conductas observables en la dimensión Relaciones con otros

18. Se lleva bien con sus compañeros	.....
19. Se lleva bien con otros profesores	.....
20. Dice cosas buenas de su escuela	.....
21. Dice la verdad acerca de su trabajo escolar.	.....
(Factor IV)	

El instrumento entrega un puntaje bruto total y un puntaje por dimensión (factor) que se obtienen por la suma de los puntajes asignados en cada ítem. Para el puntaje total se suman los puntajes obtenidos en las diferentes dimensiones (factores) desde los ítems 1 al 21 del instrumento.

Dimensión (factor I) “Enfrentamiento a situaciones escolares”, se obtiene sumando los puntajes asignados a los ítems 1, 2, 3, 4, 5. Dimensión (Factor II) “Compromiso”, se obtiene sumando los ítems 6, 7, 8, 9, 10, 11. Dimensión (Factor III) “Asertividad”, se obtiene sumando los puntajes asignados a los ítems 13, 14, 15, 16, 17. Dimensión (Factor IV) “Relaciones con otros” se obtiene sumando los puntajes asignados a los ítems 18, 19, 20, 21.

Se recomienda construir un perfil por medio de una tabla como la que presentamos a continuación. Esta permite visualizar qué dimensiones (factores) se encuentran alejados del promedio. En nuestra investigación aplicaremos las normas en percentiles, ya que estas permiten ubicar el puntaje obtenido por un sujeto en relación al grupo de estandarización.

Tabla N° III-9 Escala de puntuación

80 - 100	superior
60 - 80	alto
40 - 60	promedio
20 - 40	bajo
0 - 20	inferior

El percentil indica el porcentaje de sujetos que están sobre o bajo un determinado puntaje. Si un estudiante obtiene un percentil 25 significa que, respecto a área medida, sólo en 24% del grupo de estandarización está bajo él y un 74% está sobre él, por lo tanto es deficiente su comportamiento en esa dimensión. Por el contrario si obtuviera un percentil de 80 tiene solo un 19% del grupo por encima de él, lo que indicaría que tiene un buen nivel. Graficaremos los resultados en percentiles con la calificación para el perfil.

### 3.6. Procedimiento de organización y análisis de resultados.

Con las encuestas entregadas por los docentes tutores, se procedió al vaciado de información en tablas para luego proceder a la realización de gráficos. Se trabajó con el programa Excel. Con la interpretación de los gráficos se podrá analizar los datos. La presentación se hará con tablas que permitirán la elaboración de los gráficos de barra y los gráficos tipo torta.

Presento un ejemplo del tipo de tabla que se utilizará para la obtención de los gráficos de barra y el modelo de cómo se presentarán estos en el capítulo IV.

Tabla N° III-10 Modelo de tabla

	<b>Enfrentamiento</b>	<b>Compromiso</b>	<b>Asertividad</b>	<b>Compañeros</b>	<b>total</b>	<b>categoría</b>
1° gr.	18	37	52	16	26	Bajo

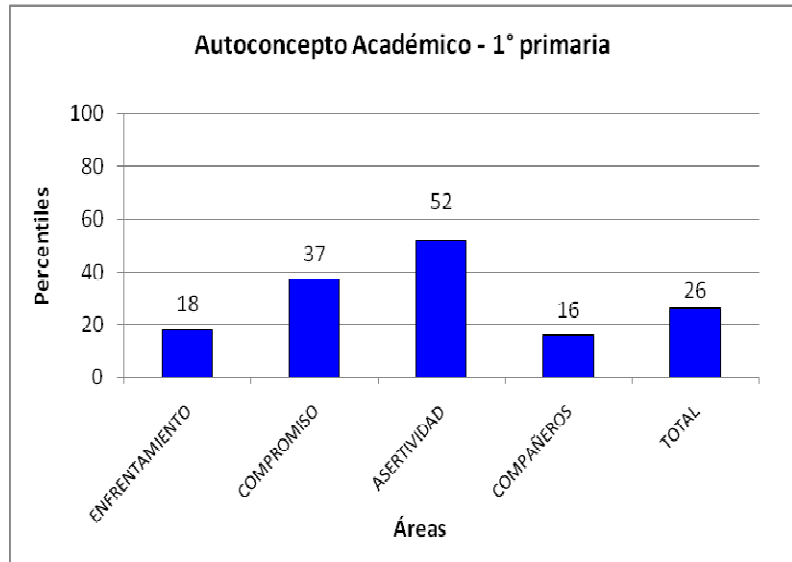


Gráfico N° III-1 Modelo de gráficos



## **CAPÍTULO IV**

### **PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

---

#### **4.1. Contexto y sujetos de investigación.**

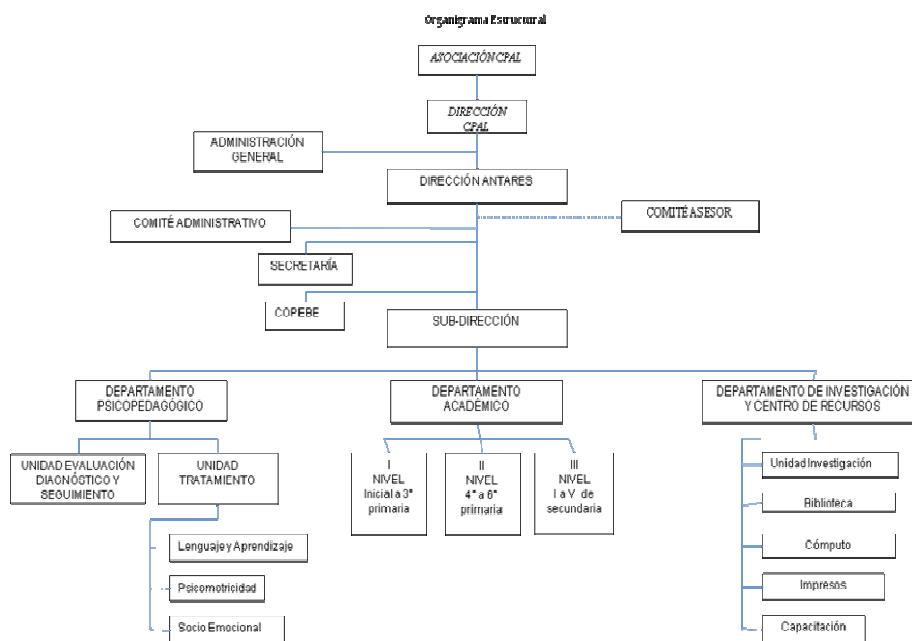
A continuación se realizará una descripción del contexto donde se llevó a cabo la investigación y los sujetos que han participado en la misma.

##### **4.1.1. Descripción del contexto de investigación.**

Se trabajó en un colegio privado del distrito de Santiago de Surco cuya Visión es ser un “Colegio a la vanguardia en la enseñanza y desarrollo de estrategias de aprendizaje”.

Como Misión “Es un colegio comprometido en educar niños y adolescentes de ambos sexos con diferencias en el aprendizaje y la capacidad intelectual dentro del promedio con el fin de formar ciudadanos responsables y autónomos integrados a un mundo en permanente cambio”.

Tienen el siguiente organigrama estructural



Son sus objetivos institucionales

- a. Garantizar la satisfacción de los estudiantes y sus familias a través del desarrollo e integración de programas curriculares, reeducativos y remediales en las áreas cognitiva y emocional.
- b. Promover un profesional autónomo, innovador y reflexivo de su práctica laboral para garantizar el éxito de los programas diseñados.
- c. Incentivar la investigación para el desarrollo de una metodología innovadora que responda a las necesidades de nuestro alumnado
- d. Impactar positivamente en la comunidad mediante un servicio educativo de calidad y competencia.



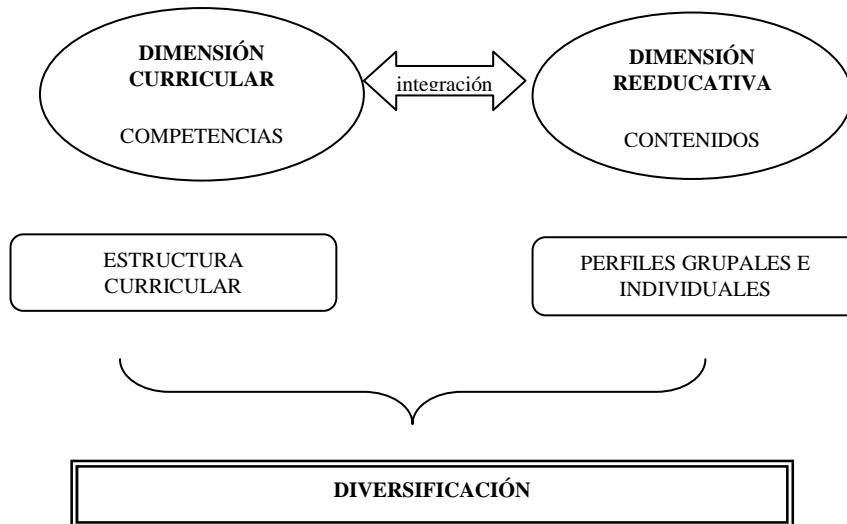
El Colegio Antares asume el sistema de valores establecidos por el Consejo Directivo de la Asociación CPAL ya que son el fundamento de su cultura organizacional. Estos valores están organizados en cinco líneas directrices o ejes transversales que traducen la intencionalidad de la institución en un momento histórico concreto. Los ejes transversales son: ética (Proceder de acuerdo a principios de integridad), trabajo en equipo (Compartir los mismos objetivos y buscar juntos su cumplimiento), igualdad (Tratar a todos con el mismo respeto), proactividad (Anticiparse a las situaciones que requieran ser atendidas) y solidaridad (compartir nuestros conocimientos y capacidades con las personas que lo necesitan).

A nivel teórico, su quehacer educativo está basado en una psicología de modelo constructivista, alimentado de aportaciones de diversas fuentes psicológicas tales como la Teoría de Asimilación Cognoscitiva (Ausubel), Teoría de los Esquemas, Enfoque Psicogenético Piagetano (Jean Piaget), Psicología Sociocultural (Vygotsky) y Teoría de la Modificabilidad Cognitiva (Feureustein). Además tienen una concepción de la categoría diagnóstica de las dificultades de aprendizaje sustentada en aportaciones de los modelos norteamericano, chileno y español principalmente, sin dejar de lado los aportes de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

El programa educativo del colegio tiene tres dimensiones: La dimensión curricular, contempla las competencias (capacidades y actitudes) que se deben desarrollar en los alumnos a través de las áreas de comunicación, matemática, ciencias sociales, ciencia tecnología y ambiente, arte, educación física, religión, idioma extranjero y tecnología informática.

La dimensión reeducativa, toma en cuenta las habilidades y destrezas básicas de alta incidencia en el perfil del aula no desarrolladas oportunamente en los grados académicos anteriores necesaria para el logro de las competencias curriculares, las cuales deberán insertarse en la programación de las áreas académicas correspondientes.

La dimensión remedial, tiene como propósito revertir o compensar dificultades específicas de cada alumno (perfil individual) en aprendizaje, lenguaje, psicomotricidad y/o habilidades sociales en forma individual o grupal.



Los maestros que laboran son profesores de primaria y cuentan con título de segunda especialidad en Problemas de Aprendizaje y/o maestría en este campo. El 75% de ellos han realizado sus estudios en el Centro Peruano de Audición Lenguaje y Aprendizaje – CPAL, en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP. El otro 25% de docentes han estudiado la especialidad en otras instituciones como la Universidad de San Marcos, Universidad Ricardo Palma.

Cada año, los docentes reciben alta capacitación en el análisis de perfiles de los estudiantes y en temas relacionados a la especialidad y a los diversos cuadros que acompañan a estos estudiantes. Entre los temas se trabaja: metacognición, TDHA, el trastorno del desarrollo motor y su impacto en las funciones ejecutivas del sujeto, las matemáticas y su etiología, dificultades en lectura y escritura, entre otros.

Las capacitaciones las llevan a cabo un mes antes de iniciar el año académico y durante el año escolar, los últimos viernes de cada mes, los alumnos no asisten para que los profesores reorganicen el trabajo, analicen los perfiles con la nueva información que va proporcionando el departamento psicopedagógico y para continuar con la capacitación.

Hemos querido ahondar en los docentes ya que si bien ellos no han sido los sujetos de investigación, son los responsables directos de aplicar el test, con ello queremos hacer explícito que se trata de personas altamente capacitadas.

#### **4.1.2. Descripción de los sujetos de investigación.**

Los participantes en esta investigación son estudiantes cuyas edades oscilan entre los 6 y 10 años, son alumnos de ambos sexos. Pertenecen a la clase media. Los estudiantes presentan dificultades de aprendizaje, algunos de ellos tienen además comorbilidad con el diagnóstico de TDHA.

Los grupos en cada sección están compuesto con 15 alumnos como máximo. La distribución de las aulas está conformada de la siguiente manera: 1° grado hay una sola sección, mientras que en 2°, 3° y 4° grado son dos secciones por grado, es decir se trabajó con 7 secciones.

#### **4.2. Presentación e interpretación de los resultados**

A continuación haremos la interpretación de los resultados apoyándonos en tablas y gráficos por cada grado y sección de los alumnos de la muestra, este se realizará en base a los resultados globales del autoconcepto académico, luego procederemos al análisis de los resultados.

Tabla N° IV-1 Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de

1° grado de primaria

	<b>Enfrentamiento</b>	<b>Compromiso</b>	<b>Asertividad</b>	<b>Compañeros</b>	<b>Total</b>	<b>Categoría</b>
1° gr.	18	37	52	16	26	Bajo

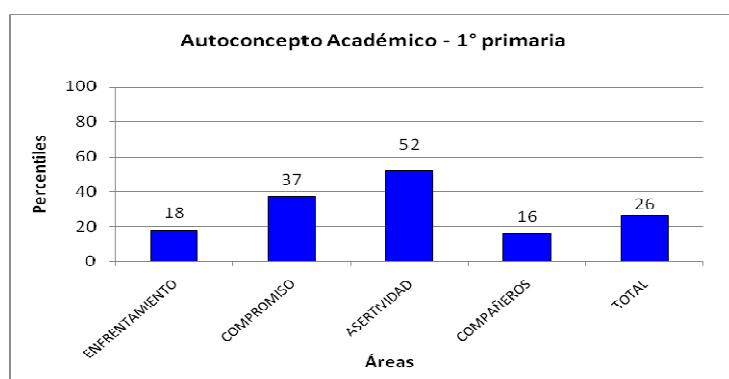


Gráfico N° IV-1 Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° grado de primaria

Con los datos presentados en la tabla y el gráfico para obtener el perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° grado de primaria podemos apreciar que los estudiantes de este curso presentan un nivel general de autoconcepto académico correspondiente a la categoría bajo, es decir que obtiene puntuaciones entre (20 – 40), de esta manera se confirma la hipótesis de la investigación.

Tabla N° IV-2 Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 2° grado A de primaria

Grado	Enfrentamiento	Compromiso	Asertividad	Compañeros	Total	Categoría
2° gr. A	18	9	22	26	12	Inferior

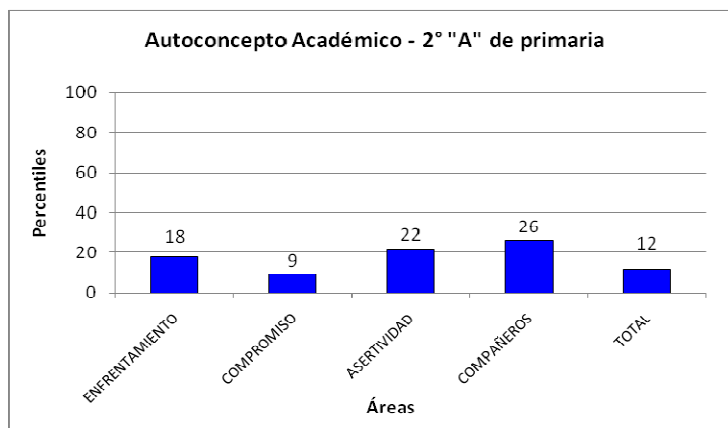


Gráfico N° IV-2 Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 2° grado A de primaria

En la tabla de resultados globales del 2° grado A, observamos que los alumnos de este grado y sección, presentan un nivel general de autoconcepto académico correspondiente a la categoría inferior. Podemos confirmar la hipótesis planteada.

Tabla N° IV-3 Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 2° grado B de primaria

Grados	Enfren- tamiento	Compro- miso	Aserti- vidad	Compa- ñeros	Total	Categoría
2° gr. B	29	18	73	45	34	Bajo

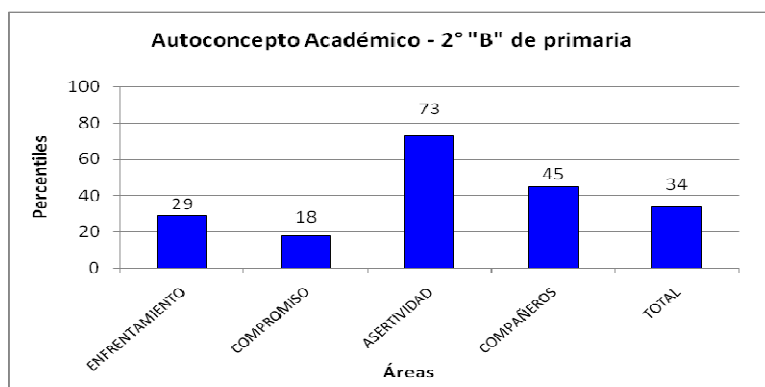


Gráfico N° IV-3 Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 2° grado B de primaria

Interpretando los datos correspondientes a los resultados globales sobre el autoconcepto escolar de los alumnos del 2° B podemos apreciar que este grupo se ubica en la categoría bajo, es decir entre los rangos (20 – 40). En este grado también se confirma nuestra hipótesis.

Tabla N° IV-4 Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 3° grado A de primaria

Grado	Enfrentamiento	Compromiso	Asertividad	Compañeros	Total	Categoría
3° gr. A	73	59	63	58	63	Alto

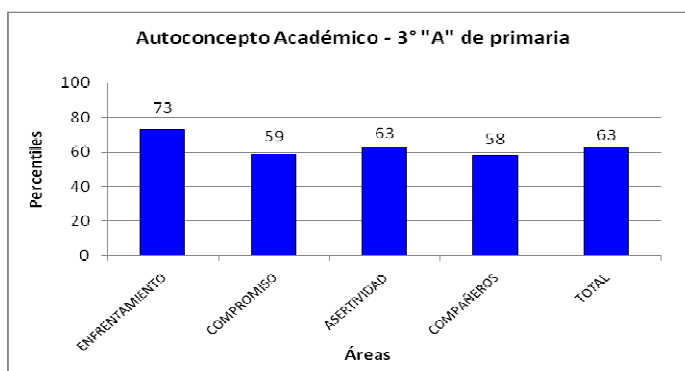


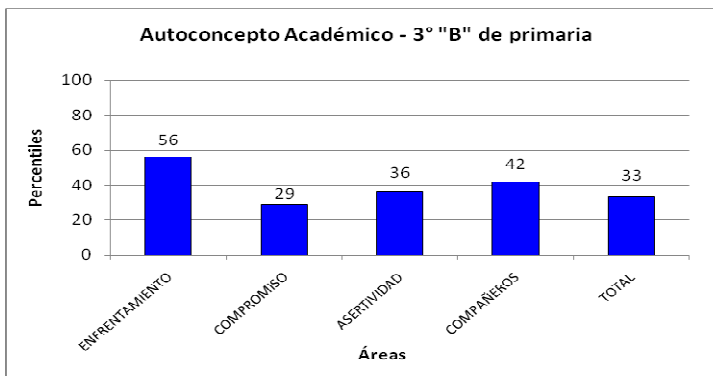
Gráfico N° IV-4 Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 3° grado A de primaria

En la sección de alumnos del 3° grado A, en relación al perfil global de autoconcepto académico el grupo obtiene un puntaje alto, con puntuación entre (60 – 80), en este caso no se ha confirmado la hipótesis.

Tabla N° IV-5 Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 3° grado B de primaria

Grado	Enfrentamiento	Compromiso	Asertividad	Compañeros	Total	Categoría
3° gr. B	56	29	36	42	33	Bajo

Gráfico N° IV-5 Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 3° grado B de primaria



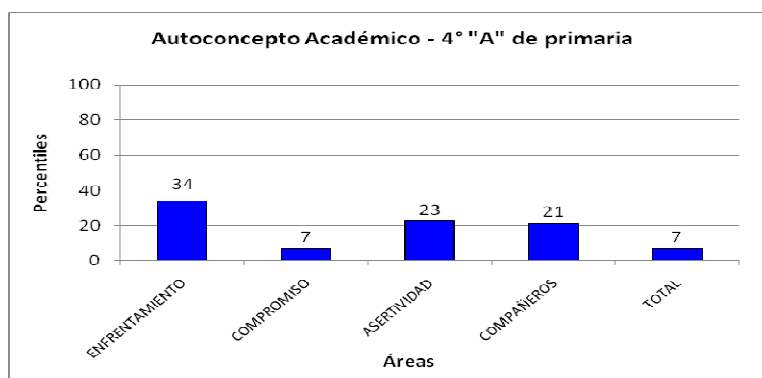
En la tabla y gráfico sobre el perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 3° grado B los estudiantes obtienen una puntuación global en la categoría bajo, es decir entre el rango (20 – 40). En este grado también apreciamos que la hipótesis se confirma



Tabla N° IV-6 Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 4° grado A de primaria

Grado	Enfrentamiento	Compromiso	Asertividad	Compañeros	Total	Categoría
4° gr. A	34	7	23	21	7	Inferior

Gráfico N° IV-6 Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 4° grado A de primaria



El perfil de autoconcepto académico de los alumnos del 4° grado A se halla en la categoría inferior, con puntaje en el inferior con puntuación rango entre (0 – 20) . La hipótesis se confirma.

Tabla N° IV-7 Resultados globales de autoconcepto académico de los alumnos de 4° grado B de primaria

Grado	Enfrentamiento	Compromiso	Asertividad	Compañeros	Total	Categoría
4° B primaria	34	45	42	35	36	Bajo

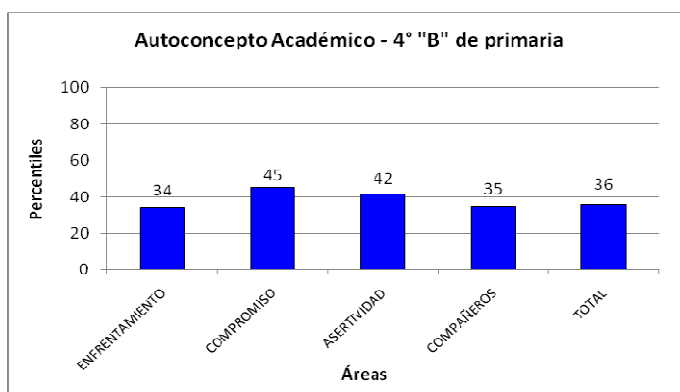


Gráfico N° IV-7 Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 4° grado B de primaria

En la presente tabla y gráfico sobre el perfil global de autoconcepto académico del 4° grado B, apreciamos que este obtiene perfil bajo con puntuación entre (20 – 40). La hipótesis en esta sección también se confirma

### 4.3. Análisis de los resultados de la investigación

A continuación realizaremos el análisis general de los resultados globales del autoconcepto académico.

Tabla N° IV-8 Distribución global de los alumnos de 1° a 4° grado en autoconcepto académico

	Enfren- tamiento	Compromiso	Aserti- vidad	Compañeros	Puntaje Total	Categoría
1° gr.	18	37	52	16	26	Bajo
2° gr. A	18	9	22	26	12	Inferior
2° grado B	29	18	73	45	34	Bajo
3° grado A	73	59	63	58	63	Alto
3° grado B	56	29	36	42	33	Bajo
4° grado A	34	7	23	21	7	Inferior
4° grado B	34	45	42	35	36	Bajo

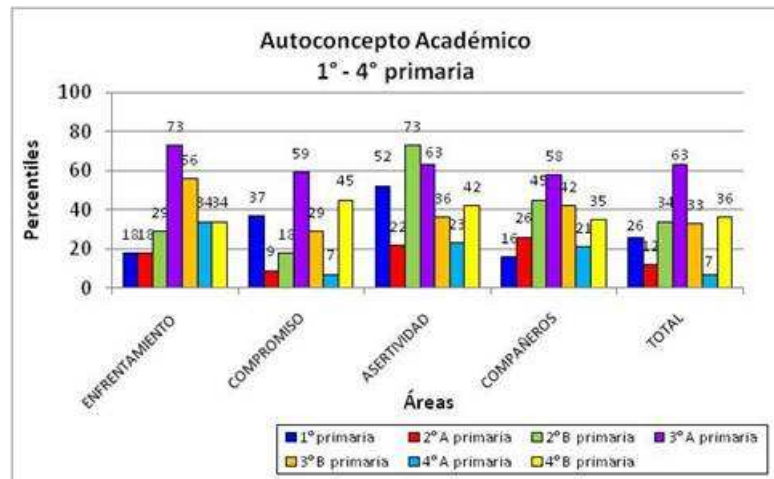


Gráfico N° IV-8 Distribución global de los alumnos de 1° a 4° grado en autoconcepto académico

Teniendo en cuenta las investigaciones que señalan que los estudiantes con dificultades de aprendizaje obtienen un perfil de autoconcepto inferior al de sus pares que no presentan este diagnóstico, decidimos investigar cuál sería el perfil del autoconcepto académico de los estudiantes de 1° a 4° grado de primaria en una escuela especializada en estas dificultades.

Con respecto a este objetivo, los resultados obtenidos en la investigación están en consonancia con otros que afirman este resultado como en las investigaciones presentadas por Peralta Sánchez (2003), Núñez Pérez (1995), ya que en 6 de las 7 secciones evaluadas los resultados se ubican por debajo de promedio, siendo el promedio (40-60). La única sección que obtiene el rango promedio es el 3° gr. A que más adelante procederemos al análisis.

Estos resultados confirman lo expuesto en la teoría acerca de las creencias negativas que presentan los estudiantes en relación a sus capacidades y a pensar que los esfuerzos son inútiles, dichas creencias tienen un impacto en el aprendizaje por sus bajas expectativas de logro, Núñez Pérez, González Pumariega, González-Pienda (2000). Sumado a esto está el entorno familiar poco favorable que reafirman estas creencias de incompetencia convirtiéndose en el tiempo en atribuciones generales y estables poco adaptativas para el alumno citado por González-Pienda (2003). Conocer este perfil obliga a un reajuste en los programas de intervención tanto de carácter académico como afectivo.

Sumado a lo descrito, los alumnos de la muestra presentan dificultades a nivel de los factores pre-instrumentales e instrumentales, es decir que muchos de ellos aún no cuentan con las habilidades básicas para iniciar el aprendizaje y otros aún no han consolidado estas habilidades básicas a pesar de encontrarse en grados superiores a 3° gr., este tema está más ampliamente desarrollado en el capítulo II. Tampoco podemos dejar de mencionar la comorbilidad con el TDHA y describiendo a los estudiantes con y sin este diagnóstico, apreciamos que las características presentes en nuestro grupo humano tales como fallas en la organización de las tareas escolares, continuas distracciones y pobre control de impulsos, sumado a las experiencias de fracaso escolar vivido por los estudiantes así como la percepción de no cumplir con las expectativas de los padres hacen que los alumnos tenga una auto-percepción baja o deficiente sobre sus capacidades académicas que además de influir en sus calificaciones también influyen en las relaciones interpersonales.

### **4.3.1 Análisis globales del autoconcepto académico de los alumnos del 1° a 4° grado**

El presente análisis se realizará teniendo en cuenta los resultados de cada sección, nos apoyaremos en las tablas y gráficos presentados en la sección anterior.

En los primeros grados podemos apreciar que tanto en 1° como en 2° grado A y B, el puntaje está por debajo de los rangos (40 – 60) que sería el promedio. (Tabla N° 25 ). A estas edades los estudiantes ya deben tener un nivel de lenguaje que les permita acceder con facilidad a la lecto-escritura al igual que una buena percepción visual y auditiva y contar con dominio lógico matemático para acceder al cálculo y la numeración, es decir, haber logrado las habilidades pre- instrumentales, García Vidal (2000). Sin embargo, ellos considerando su diagnóstico de dificultades de aprendizaje, no cuentan con todos los pre requisitos para acceder de manera satisfactoria a la lecto-escritura y el aprendizaje del cálculo y la numeración, esto, los lleva a percibirse como estudiantes poco competentes, y si los estudiantes no se sienten autocompetentes, tampoco tendrán una participación activa en su proceso de aprendizaje, ya que no se sienten confiados en sus propias capacidades.

Según las investigaciones de González-Pienda y colaboradores (2000) Núñez Pérez y colaboradores (1995) que la presencia de dificultades de aprendizaje conlleva un bajo autoconcepto académico en relación a sus pares que no presentan esta dificultad, en el caso de los alumnos del 3° grado A no se cumple esta hipótesis, ya que si observamos los resultados obtenidos este grupo de estudiantes alcanza un buen autoconcepto académico con puntuaciones entre (60 – 80) que lo ubican en la categoría alto. Si bien este grupo tiene resultados satisfactorios, debe seguir potenciando algunos factores instrumentales para continuar mejorando su lectura y escritura, al igual que la numeración. Los logros académicos han hecho que se muestren seguros, responden positivamente a las tareas escolares, mantienen buenas relaciones con los compañeros y profesores además de mostrarse asertivos en su comunicación. Es importante mencionar que este grupo de alumnos se encuentra en el colegio desde que inicia su actividad académica en el grado de Inicial. Los padres de familia son un grupo muy cohesionado y ellos como estudiantes durante los años que

llevan en el colegio, han logrado interiorizar las estrategias de aprendizaje y de autocontrol, así como los hábitos de estudio que ahora se ve reflejado en los resultados que presentamos, es decir, son estudiantes capaces de enfrentar las metas académicas y se sienten personas eficaces de realizar la tarea. Con esto, estaríamos afirmando que la confianza en sus propias capacidades, las expectativas de autoeficacia y la responsabilidad y valoración de la tarea según la investigación Gonzalez Pienda (1997) los estudiantes que regulan su esfuerzo y usan las estrategias cognitivas y metacognitivas tienen más éxito.

Los resultados obtenidos por el 3° grado B no difieren de los resultados de otras secciones. El perfil de autoconcepto académico obtenido por este grupo también se ubica en la categoría baja con puntuaciones entre, al igual que sus compañeros de 1° y 2° grado. Hay que continuar reforzando los factores instrumentales, sobre todo los componentes léxicos y ortográficos de tal manera que en poco tiempo los estudiantes empiecen a ver sus logros al obtener mejores competencias lectoras y a nivel de ortografía y redacción, así como en la realización de cálculos matemáticos. Una variable importante de tener en cuenta es que la tutora de este grupo de estudiantes recién se incorpora al trabajo en el mes de setiembre y a pesar de tener la titulación requerida al momento de ser contratada, no tenía experiencia de aula con este grupo humano y esta es una variable a considerar ya que su intervención en aula con la enseñanza de estrategias de aprendizaje y abordaje en los procesos léxicos puede no haber sido lo más idóneo. También nos hace tomar con mucha cautela los resultados entre los que tienen TDHA que se ubican en el rango promedio (40 – 60) y los que no presentan este diagnóstico perfil con un rango inferior (0 – 20).

En la sección de 4° A los resultados son desalentadores, pues según el perfil este grupo obtiene el puntaje más bajo de todos los grupos, ubicándose en el rango inferior con un percentil de 7 es decir se halla en el rango (0 – 20). Los estudiantes que conforman este grupo al igual que sus compañeros de otros grados requieren continuar afianzando procesos léxicos, sintácticos, semánticos y de numeración a pesar que por la edad ya debían haber alcanzado los factores instrumentales. Esto se viene ejecutando y se aprecian mejoras en las evaluaciones, por lo que asumimos que los resultados se deben más a

los factores sociales, familiares. Los alumnos tienen más conciencia, se cuestionan porque no están en la misma escuela que la de sus hermanos, o se sienten frustrados porque fracasaron en su escuela de origen, esto es perturbador para el estudiante pues cuestiona su capacidad, surge la frustración y desarrollan falsas creencias en relación a sus capacidades. Esto a su vez provoca poco esfuerzo por mejorar repercutiendo en su rendimiento y por ende en su autoconcepto.

En la sección de 4° B, los resultados fueron mejor que la de sus compañeros de la sección A. Si bien no logran ubicarse en el rango promedio (40 -60), ellos se encuentran muy cerca de alcanzarlo ya que obtuvieron un percentil 36, por lo que la docente tutora deberá abordar el uso de estrategias generales y específicas de aprendizaje. En la medida que el uso de las estrategias se vuelva más efectiva, los estudiantes las utilizarán como recurso y los resultados académicos mejoren, entonces aumentará la motivación y por ende el autoconcepto

#### **4.3.2 Análisis del autoconcepto académico de los alumnos del 1° a 4° grado de primaria por dimensiones**

Estos perfiles nos obligan a realizar una análisis por dimensiones para determinar en cuál de ellas los alumnos presentan mayores dificultades y de esta manera poder realizar programa individualizado y sistemático a nivel de tutoría y consejería a los padres de familia ya que como lo menciona Peralta Sánchez (2003) la influencia del entorno social es significativo al tratarse del autoconcepto académico, pero como afirma Broc Cavero (1994) es susceptible de modificación

Debemos resaltar que si bien el perfil global de los estudiantes de 1° a 4° grado con dificultades de aprendizaje aún no es el óptimo, podemos destacar que en algunas dimensiones (factores) han logrado encontrarse resultados favorables. Por ello, creemos conveniente analizar cada dimensión (factor) por separado y así responder a las hipótesis planteadas.

a. **Análisis del autoconcepto académico en la dimensión de enfrentamiento a situaciones escolares**

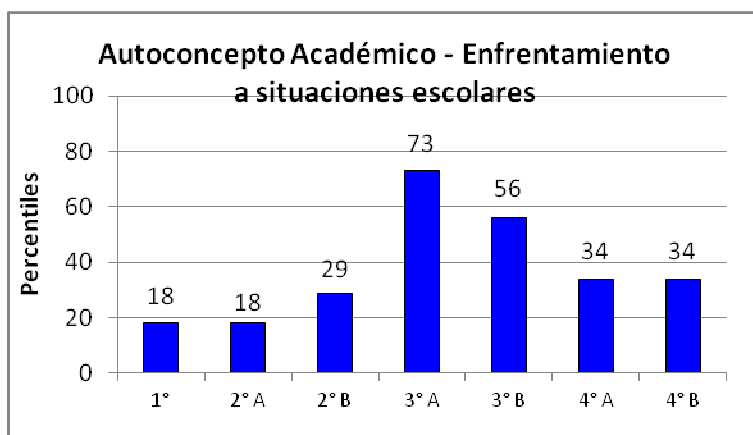


Gráfico N° IV-9 Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4° grado en la Dimensión – Enfrentamiento a situaciones escolares

En relación al enfrentamiento a situaciones escolares, que implica confianza en el desempeño, en la propia habilidad académica, perseverancia en el trabajo escolar, hacer tareas con cuidado, prestar atención en clase, terminar las tareas y mostrarse seguro de su trabajo escolar, los estudiantes obtienen un perfil heterogéneo. Solo los alumnos del 3° grado logran en esta dimensión ubicarse en el promedio el 3° gr. B (40 – 60) y alto 3° gr. A (60 – 80). En este grado no se confirma la hipótesis ya que habíamos planteado que los alumnos del colegio obtendrían puntaje por debajo de 40 centiles. En los grados de 1°, 2° y 4° se cumple nuestra hipótesis ya que ellos obtienen puntajes menores de 40 centiles.

Por las características de los estudiantes en relación al déficit de atención, y por lo expuesto anteriormente, al grupo aún le falta coger confianza de su propia habilidad. Los más pequeños no tienen interiorizadas las estrategias de hábitos de estudio, además la impulsividad les juega en contra ya que les gana el impulso de acabar la tarea y no se detienen en la corrección de la misma. Los estudiantes



de 4° grado aún tienen una imagen de sí mismos que no los favorece, las falsas creencias en relación a sus capacidades hace que abandonen la tarea y sientan lejana la posibilidad del éxito, por lo que es imprescindible hacer notar cualquier experiencia exitosa de tal manera que poco a poco se den cuenta que sí son capaces y competentes, de esta manera planearán metas y se sentirán satisfechos de alcanzarlas.

Teniendo en cuenta el trabajo desplegado en la institución con el programa educativo tridimensional y los docentes altamente capacitados, la metodología utilizada influiría positivamente en que los alumnos en el transcurso de su permanencia en el colegio adquieran esa confianza en su propia habilidad académica.

**b. Análisis del autoconcepto académico en la dimensión de compromiso**

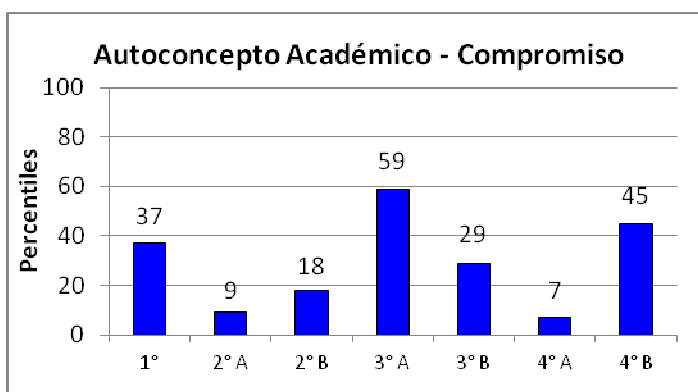


Gráfico N° IV-10 Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4° grado en la Dimensión – Compromiso

En relación a la dimensión (factor) Compromiso, que implica confianza en su propio potencial, el estudiante se siente bien consigo mismo, es capaz de probar cosas nuevas sin temor a equivocarse, podemos apreciar que el grupo de 4° B logran ubicarse en el rango promedio (40 – 60), durante el año este grupo participó en actividades académicas que motivaron la participación del grupo de estudiantes ante los padres de familia, pasaron por la experiencia de ser evaluados públicamente, siempre acompañados de su tutora. Esto mismo no se ejecutó con los alumnos de la sección A y puede haber sido una

variable a considerar, por ello, consideramos que en el presente año todos los grados pasen por la misma experiencia. Este tipo de experiencias desarrolla las actitudes que favorecen el compromiso y si se interiorizan pueden ser de apoyo para fortalecer posteriormente otras dimensiones.

En 2° grado A y B y el 4° A el perfil de esta dimensión no es desfavorable confirmándose la hipótesis planteada que los estudiantes obtendrán resultados menores al rango de 40 centiles. Estos resultados corresponden a las dificultades específicas de este grupo de alumnos. En 2° grado les resulta difícil el aprendizaje de la lectura y escritura y a 4° grado a pesar de estar consolidando los factores instrumentales, en matemática han tenido mayores dificultades, y ellos son conscientes de los mismos. Tal como lo demuestran las investigaciones de Núñez, González, y González-Pienda (1995) un componente importante de un buen autoconcepto son los resultados académicos y en este caso sería una variable determinante de este bajo perfil en esta dimensión.

**c. Análisis del autoconcepto académico en la dimensión de asertividad**

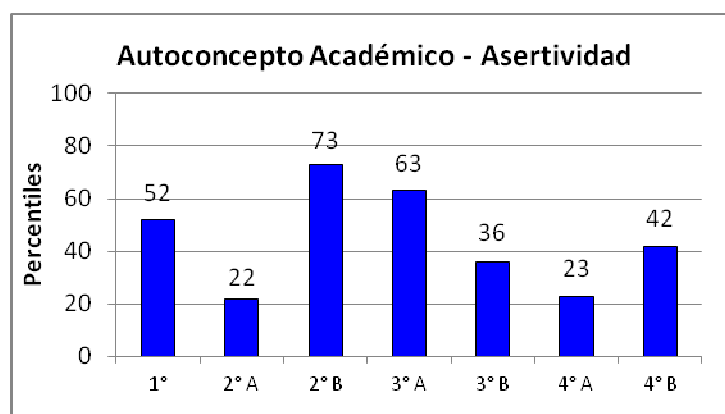


Gráfico N° IV-11 Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4° grado en la Dimensión – Asertividad

La dimensión (factor) Asertividad evalúa la capacidad de actuar con control interno, haciendo las cosas bien y en el momento correcto. En esta dimensión el grupo ha obtenido los más altos puntajes, por lo que se rechaza la hipótesis en el 1°, 2° B, 3° a y B y 4° B. ya que los alumnos logran un perfil en el rango promedio (40 – 60) y alto los alumnos del 2° B y 3° A con puntaje entre el rango (60 – 80). Consideramos que la metodología, el uso de estrategias de auto-regulación emocional y habilidades sociales que se aplica en el colegio están dando resultado que les permiten hacer preguntas atinentes en clase y expresar adecuadamente sus propias ideas. Según las investigaciones de Gonzáles-Pienda, el proporcionar estrategias cognitivas a los alumnos brinda recursos a los estudiantes para ser más autónomos en su aprendizaje que repercute en el autoconcepto académico.

Se puede determinar que los únicos grados que no puntúan en el rango promedio confirmándose la hipótesis son 2° A y 4° A, en estas dos secciones los alumnos presentan mayores dificultades a nivel de procesos de lectura, escritura y matemática, por consiguiente son menos asertivos en sus respuestas y en el uso de estrategias, por ello se tendrá que abordar estas desde un inicio para que favorezcan el desarrollo de la asertividad.

**d. Análisis del autoconcepto académico en la dimensión de relaciones con compañeros**

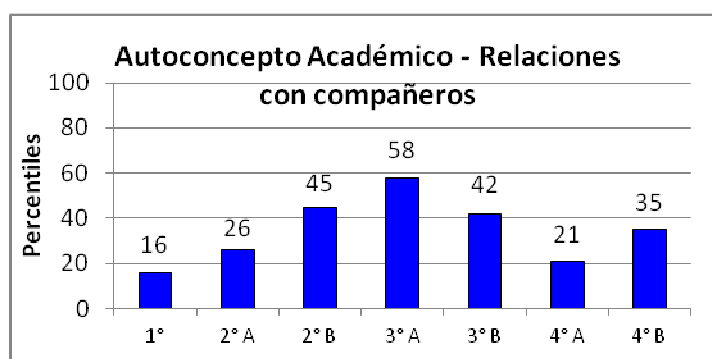


Gráfico N° IV-12 Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4° grado en la Dimensión – Relaciones con los compañeros

La dimensión (factor) Relaciones con compañeros, mide las capacidades de confianza y aprecio que el estudiante mantiene por otras personas. Los resultados que observamos en el gráfico indican que los estudiantes de grados inferiores se hallan en proceso de adaptación a la metodología, y se confirma la hipótesis planteada, es decir tener una puntuación menor a 40 centiles. Los alumnos del 4° grado A muestran similar resultados. En este grado la influencia de la familia al no identificarse con el colegio, hace que los hijos tampoco sientan la confianza que deberían de tener en sus pares y maestros, ya anteriormente habíamos mencionado que son padres que les cuesta aceptar las dificultades específicas de sus hijos y matricularlos en un centro especializado ha sido una experiencia que les genera sentimientos de frustración y que de alguna manera desplazan hacia sus hijos en comentarios sobre el colegio.

Mientras que los alumnos de 2° B, 3° A y B han logrado puntuaciones mayores a 40 centiles no confirmándose la hipótesis planteada. Estos alumnos logran relacionarse bien con sus compañeros y docentes, se respetan, tienen confianza en la escuela y son más amistosos con sus pares.

Consideramos oportuno seguir brindando experiencias integradoras de manera transversal a todos los alumnos.

#### **4.3.3 Análisis del autoconcepto académico de los alumnos con y sin TDHA del 1° a 4° grado de primaria**

Realizaremos un análisis de los resultados obtenidos en la evaluación del autoconcepto académico de los alumnos de los grados de 1° a 4° considerando al grupo con y sin TDHA. En el presente análisis, utilizaremos el apoyo de una tabla y el gráfico

Tabla N° IV-9 Distribución global del autoconcepto académico de los alumnos de 1° y 2° grado con y sin TDHA

	1° primaria		2° A primaria		2° B primaria	
	CON TDAH	SIN TDAH	CON TDAH	SIN TDAH	CON TDAH	SIN TDAH
<b>Enfrentamiento</b>	12	21	9	36	18	44
<b>Compromiso</b>	27	41	11	6	18	18
<b>Asertividad</b>	40	59	22	22	73	73
<b>Compañeros</b>	11	16	16	26	12	82
<b>Total</b>	16	28	10	14	25	41
<b>Categoría</b>	Inferior	Bajo	Inferior	Inferior	Bajo	Promedio

Tabla N° IV-10 Distribución global del autoconcepto académico de los alumnos de 3° y 4° grado con y sin TDHA

	3° A primaria		3° B primaria		4° A primaria		4° B primaria	
	CON TDAH	SIN TDAH	CON TDAH	SIN TDAH	CON TDAH	SIN TDAH	CON TDAH	SIN TDAH
<b>Enfrentamiento</b>	73	73	56	50	39	29	34	29
<b>Compromiso</b>	71	53	41	19	9	5	50	29
<b>Asertividad</b>	89	58	43	23	42	14	42	45
<b>Compañeros</b>	58	58	58	12	29	14	45	35
<b>Total</b>	77	58	46	20	21	5	38	30
<b>Categoría</b>	Alto	Promedio	Promedio	Inferior	Bajo	Inferior	Bajo	Bajo

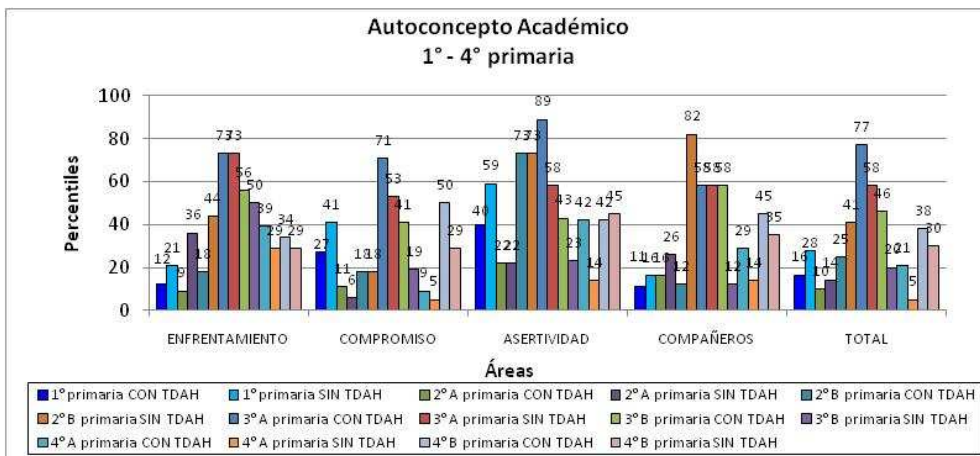


Gráfico N° IV 13 Perfil global de autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4° grado con y sin TDHA

Comparando los resultados de los alumnos de 1° y 2° A, 3° A, 4° grado A y B, entre los estudiantes con dificultades de aprendizaje con y sin TDHA no se aprecia influencia significativa en los resultados obtenidos.

Los alumnos del 2° grado B obtienen resultados favorables los alumnos que no presentan el diagnóstico de TDHA acusando un autoconcepto académico en el rango promedio (40 – 60), esto se podría explicar por las mismas características de la muestra: alumnos con problemas de aprendizaje sin TDHA son más regulados a nivel conductual y emocional, siguen consignas, reglas y cumplen rutinas en clase, además de mostrar una mejor disposición para el aprendizaje.

Un resultados que sorprende es el obtenido por el grupo de estudiantes del 3° B ya que se observan diferencias significativa a favor de los estudiantes con TDHA, en este se podría deber a la variable interviniente es la maestra tutora que acompañó a los alumnos al cierre del año escolar, en el poco tiempo que trabajó con los alumnos (3 meses), lo que implica un cambio para ellos como adaptarse a una nueva persona. De otro lado si bien la profesora tenía el perfil para trabajar en el colegio, nuestra metodología y capacitación le llevó un tiempo de adaptación y preparación. Estas dos variables podrían haber intervenido en los resultados.

## CAPÍTULO V

### RESUMEN DE INVESTIGACIÓN

---

#### 5.1. Conclusiones.

- a. En el estudio no se requirió realizar una evaluación para seleccionar al grupo con dificultades de aprendizaje ya que se trabajó con toda la muestra de una escuela cuyos estudiantes tienen dicho perfil.
- b. Los objetivos de investigación se pudieron corroborar, hallando que los estudiantes con dificultades de aprendizaje obtienen un bajo perfil de autoconcepto académico a excepción del 3° grado A.
- c. La hipótesis de que en las dimensiones también obtendrían puntajes por debajo de 40 centiles se cumple parcialmente. En la dimensión “asertividad” cuatro de las secciones evaluadas obtienen puntajes promedio o por encima de este, consideramos que la metodología, el uso de estrategias de auto-regulación emocional y habilidades sociales que se aplica en el colegio están dando resultados positivos. En la dimensión relaciones con los compañeros, han sido solo tres secciones (2° gr. B, 3° gr. A, y 3° gr. B) las que puntúan promedio, es decir, entre 40 – 60 centiles. Estos resultados nos indicarían que aún hay que insistir en el trabajo con las familias para que el estudiante acepte, quiera, se identifique y sienta como propio a su colegio a pesar que este no cumplía con las expectativas de los padres. En la dimensión enfrentamiento a situaciones

escolares son dos secciones (3° gr. A y 3° gr. B) las que puntuaron alto y promedio, podemos afirmar que la mayoría de alumnos aún no logra los indicadores que evalúa esta dimensión, y esto confirma lo que las investigaciones ya mencionan sobre cómo afecta el fracaso académico a la motivación para enfrentar positivamente las demandas escolares. En la dimensión de compromiso, los alumnos obtienen las más bajas puntuaciones, la percepción negativa sobre el desempeño es muy poderosa y habrá que trabajarla desde el inicio del año escolar.

- d. En relación al objetivo de identificar y describir el perfil de autoconcepto académico que presentan los alumnos con y sin TDHA de 1° a 4° grado, encontramos que las diferencias en los resultados entre ambos grupos no son significativas.
- e. El análisis de los resultados presentados demuestra la importancia que tiene en el rendimiento escolar las variables valorativas como son la autoevaluación que hace el sujeto sobre su desempeño que proviene del resultado académico, el entorno de su familia, amigos y sociedad en general.



## **5.2. Recomendaciones.**

- a. Elaborar un plan tutorial que desarrolle competencias y habilidades según las dimensiones evaluadas con el test que se aplicó en esta investigación. Definir indicadores y se especifiquen las actividades con las que se trabajará cada dimensión.
- b. Al concluir el año volver a aplicar el test a los mismos estudiantes de los diversos grados y comprobar los resultados.
- c. Continuar con el programa educativo tridimensional (curricular, reeducativo y remedial) que apunta al desarrollo de estrategias cognitivas y al desarrollo de habilidades para que los estudiantes logren revertir o compensar su dificultad y de esta manera favorecer la percepción y desarrollo de una imagen positiva sobre su propio desempeño, además de seguir brindándoles estrategias de aprendizaje, de autocontrol y autoregulación, así como estrategias de estudio favorables para un buen desarrollo considerando su perfil de dificultades de aprendizaje.
- d. Realizar un trabajo con padres de familia a fin de que acepten la condición del trastorno de dificultades de aprendizaje que presentan sus hijos, para que de esta manera sepan acompañarlos en su proceso de aprender y valoren los logros que obtienen por pequeños que estos sean.
- e. Realizar talleres de coach para padres en el área de TDHA para que estos aprendan a tratar a acompañar a sus hijos, que dominen estrategias de apoyo, sean mejores orientadores y mantengan un clima propicio en casa que coadyuve a las relaciones interpersonales, a la toma de conciencia del esfuerzo que deberán tener al emprender cualquier tarea y sobre todo que los valoren para que luego ellos se puedan valorar.
- f. Que el personal docente continúe aplicando las adaptaciones curriculares individualizadas ajustadas a las necesidades de sus alumnos analizando los perfiles individuales y grupales que emana el departamento psicopedagógico del colegio.
- g. Revisar escalas actualizadas que midan el autoconcepto académico para ser aplicadas en el colegio con alumnos de secundaria.



## BIBLIOGRAFÍA

---

- American Psychiatric Association. (2014) *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales DSM-5*. Edición 5ª. Páginas 1100.
- Arancibia C, Violeta; Maltes G, Sergio; Álvarez H. M. Inés. (1990). *Test de autoconcepto académico*. Santiago – Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo Valdivieso, Luis. (1994). *Psicología de la dificultades de aprendizaje escolar*. Chile. Editorial Universitaria.
- García Vidal, Jesús; González Manjón, Daniel. (2000) *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Lectura y escritura (Vol I)*. Madrid. Edicitorial EOS.
- Defior Citoler, Silvia. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Granada. Ediciones Aljibe.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2003) *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill/Interamericana. Editores, S.A. México, D.F.
- Khun, Thomas. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de cultura económica.
- Lukas, J.K. y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Alianza Editorial, S.A. Madrid

- Magaña Hernández, M. *Dificultades escolares*. (2001). Madrid. Ediciones Pediátriahospitalaria.
- McMillan, J; Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson Addison Wesley Editorial. Madrid.
- Miranda, Ana; Fortes, Carmen; Gil, Ma. Dolores. (2 000). *Dificultades de aprendizaje de las matemáticas Un enfoque evolutivo*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Shavelson, R.J.; Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976): *Self-concept: validation of construct interpretations. Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación Social Teoría y Ejercicios*. Paraninfo, S.A. Madrid.
- World Health Organization. *The ICD 10 classification of mental and behavioral disease: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Ginebra: WHO. Madrid: Meditor; 1992.

#### WEBGRAFÍA

- Bakker, Liliana; Rubiales, Josefina. *Autoconcepto en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia psicológica. Vol. 4, núm. 1, 2012. Pp5-11.  
<http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=333127355002>
- Broc Caverro, Miguel Ángel. (1994). *Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria*. Revista de educación. Madrid, 1994, n. 303; p 281-297.  
<http://hdl.handle.net/11162/70456>
- Cabrera, P; Galán E. (2002) *Satisfacción escolar y rendimiento académico*. Accesible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8a.htm>

- Peralta Sánchez, Francisco Javier; Sánchez Roda, María Dolores. (2003). *Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria*. [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art\\_1\\_7.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_7.pdf)
- González-Pienda, Julio; Núñez Pérez, J. Carlos; Glez-Pumariega, Soledad; García García, Marta S. ((1997) *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. *Psicotherma*, Vol. 9º, nº 2 pp. 271-289. Universidad de Oviedo. Accesible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8a.htm>
- González Pienda, Julio Antonio *El rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionan*. *Revista Galego-Portuguesa de psicoloxía e educación* N°7 (Vol 8) Año 7º-2003 ISSN: 1138-1663
- González, Pienda, Julio A.; Núñez, , José Carlos; González, Pumariega, Soledad; Álvarez, , Luis; Rocés, , Cristina; García, , Marta; González, , Paloma; Cabanach, , Ramón G.; Valle, , Antonio. (2000). *Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. *Psicothema*, . 548-556.
- Núñez, Pérez, José Carlos; González, Pumariega, Soledad; González, Pienda, Julio A.. (1995). *Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje* . *Psicothema*, . 587-604.
- Núñez Pérez, Jose Carlos; A. González Pienda, Julio; García Rodriguez, Marta; González Pumariega, Soledad; Rocés Montero, Cristina; Álvarez Pérez, Luis; González Torres, Ma. del Carmen. *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico*. *Psicotherma*, vol. 10, núm. 1. 1998, pp 97-109.
- Rosario, Pedro; Abilio Lorenzo; Pavia, María Olimpia; Núñez, Jose Carlos; González Pienda, Julio A; Valle, Antonio. (2012). *Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado*. pp 37-44 Accesible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8a.htm>

**ANEXOS  
DE LA INVESTIGACIÓN**

## Anexo 1

### Matriz de investigación

TEMA DE INVESTIGACIÓN	TÍTULO	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS
Autocconcepto académico	Perfil de <b>autocconcepto académico</b> de los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje	¿Cuál es el perfil de <b>autoconcepto académico</b> de los alumnos de 1° a 4° grado e primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje	<p><b>GENERAL:</b></p> <p>Identificar y describir el perfil de <b>autoconcepto académico</b> que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje.</p> <hr/> <p><b>ESPECÍFICOS:</b></p> <p>Identificar y describir la dimensión de <b>enfrentamiento a situaciones escolares</b> que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje.</p> <hr/> <p>Identificar y describir la dimensión de <b>compromiso</b> que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje.</p> <hr/> <p>Identificar y describir la dimensión de <b>asertividad</b> que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje.</p> <hr/> <p>Identificar y describir la dimensión de <b>relaciones con otros</b> que presentan los alumnos de 1° a 4° gr. de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje.</p>

			Identificar y describir el perfil de <b>autoconcepto académico</b> que presentan los alumnos <b>con y sin TDAH</b> de 1° a 4° gr. de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje.
--	--	--	--

VARIABLES	HIPÓTESIS	MÉTODO	SUJETOS (UNIDAD DE ANÁLISIS)
<b>Variable:</b>  Autoconcepto académico  <b>Indicadores</b> - Enfrentamiento a situaciones escolares - Compromiso - Asertividad - Relaciones con otros	<b>GENERAL</b>  El <b>autoconcepto académico</b> de los alumnos de 1° a 4° grado de primaria un colegio especializado en problemas de aprendizaje está por debajo de 40 centiles.  <b>ESPECÍFICAS</b> N°1  La dimensión de <b>enfrentamiento a situaciones escolares</b> que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje está por debajo de 40 centiles.  N°2  La dimensión de <b>compromiso</b> que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje está por debajo de 40 centiles.	<b>Enfoque:</b> cuantitativo (recolección de datos)  <b>Diseño:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No experimental (no manipulación de variable)</li> <li>• Descriptivo (características)</li> <li>• Transversal (un único momento)</li> </ul>	Alumnos de primaria (1° a 4° grado) de un colegio especializado en problemas de aprendizaje.



	<p>N°3</p> <p>La dimensión de <b>asertividad</b> que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje está por debajo de 40 centiles.</p>		
	<p>N° 4</p> <p>La dimensión de <b>relaciones con otros</b> que presentan los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje está por debajo de 40 centiles.</p>		
	<p>N°5</p> <p>El <b>autoconcepto académico</b> de los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de aprendizaje con TDHA es inferior al de los alumnos sin TDHA.</p>		

1. Test de autoconcepto académico C.D.