

UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZÁN”

ESCUELA DE POSTGRADO



**“AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DEL 5° y 6° GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL
PRADO CON ALTO Y BAJO NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA –
2015”**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER EN GESTIÓN PÚBLICA PARA EL DESARROLLO
SOCIAL**

TESISTA: Víctor Manuel LEON GARCIA

HUANUCO – PERU

2015

DEDICATORIA

A mi hermosa familia, por su apoyo incondicional en la culminación de esta aventura intelectual

Víctor Manuel León García

AGRADECIMIENTO

A los docentes de la Escuela de Posgrado y asesor de tesis por sus consejos y apoyo incondicional.

El autor

RESUMEN

Es una investigación descriptiva correlacional, orientada a estudiar las diferencias significativas en el autoconcepto de estudiantes del 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora. Se trabajó con 110 de estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de ambos sexos de la Institución Educativa General Prado. A dicha población se les aplicó el Cuestionario de Autoconcepto de Piers Harris (1984) y la Prueba de comprensión de lectura para sexto grado (PCL-6) elaborada por Carreño (2000).

El análisis estadístico indica que los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de ambos sexos de la Institución Educativa General Prado tiene un bajo nivel de autoconcepto (el 37,3% de los estudiantes indican que se encuentran en el nivel muy bajo y bajo). Comprensión lectora (el 29,2% de los estudiantes se encuentran en el nivel muy bajo y bajo).

De los datos obtenidos permite arribar a la siguiente conclusión: No existe diferencias significativas ($p > 0.05$) en el autoconcepto de estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado.

Palabras clave: autoconcepto, niveles de comprensión lectora, estudiantes del sexto grado de primaria.

SUMMARY

It is a descriptive correlational research aimed to study the significant differences in self-concept of students from 6th grade of primary education of School General Prado, with high and low level of reading comprehension. 6th grade of primary education for both sexes of School General Prado We worked with 110 students and 5 °. In this population we applied the Questionnaire of Piers Harris Self-Concept (1984) and reading comprehension test for sixth grade (PCL-6) elaborada by Carreño (2000).

Statistical analysis indicates that students of the 5th and 6th grade of primary education of both sexes of School General Prado has a low level of self-concept (37.3% of students indicate that they are in very low level and under). Reading Comprehension (29.2% of students are in the very low and low).

data obtained allows us to reach the following conclusion: There is no significant difference ($p > 0.05$) in the self-concept of students from 5th and 6th grade of primary education of School General Prado.

Keywords: self-concept levels of reading comprehension, students of the sixth grade.

INTRODUCCIÓN

La educativa a nivel de educación básica en los países latino americanos han evidenciado, en los últimos tiempos, entre una de sus falencias más significativas sobre rendimiento lector y por consiguiente, una baja comprensión lectora. Situación que no es ajena en nuestro país, toda vez, que sendas evaluaciones nacionales han reportado que nuestros estudiantes del nivel primario se ubican en los últimos niveles de la competencia lectora en comparación con sus pares de los países de la región.

La comprensión lectora, en un proceso complejo y multicausado, en la cual intervienen, tanto aspectos relacionados con el texto, que presenta información específica de una manera determinada, como con el aspecto, que tiene un papel activo y dinámico de construcción. En cuanto a las dimensiones relacionadas con el sujeto se cuentan a las relacionadas con las habilidades cognitivas, metacognitivas, lingüísticas, motivacionales de personalidad. Contándose, entre esta al autoconcepto, autoestima y autoeficacia.

Se considera el autoconcepto como un constructo que tiene un grado de influencia en la comprensión lectora y en el aprendizaje en general, el mismo, que de acuerdo a las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje puede adoptar roles de variable independiente, interviniente o mediadora. Así mismo, constituye un proceso realimentador en el proceso de aprendizaje de lectura. Las

consideraciones anteriormente expuestas, nos llevaron a realizar la presente investigación que reportamos, en la cual se trata de establecer la relación existente entre el nivel de autoconcepto y la comprensión lectora en un grupo de estudiantes del 6to grado de primaria del Callao.

La presente investigación ha sido estructurada en cinco capítulos, a saber:

En el capítulo I, aborda lo relacionado al problema de estudio, haciendo referencia el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, la justificación o importancia, viabilidad y alcances de la investigación y sus respectivas limitaciones.

El capítulo II, se desarrollan los antecedentes del estudio, las bases teórico-conceptuales y las definiciones de términos.

El capítulo III, hace referencia a los aspectos metodológicos de la investigación, tipo, método y diseño del estudio, así como su población, muestra, los instrumentos de investigación, las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

El capítulo IV, se considera los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos y tratamiento de datos, para la prueba de las hipótesis.

El capítulo V, se desarrolla la discusión de los resultados en base a las tablas y gráficos resultantes enriquecidos con las bases teóricas para realizar un análisis más completo. Finalizando tendremos las conclusiones, sugerencias y sus respectivas referencias bibliográficas y anexos.

ÍNDICE

CARÁTULA	
HOJA DE RESPETO	II
PORTADA	III
DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTO	V
RESUMEN	VI
SUMMARY	VII
INTRODUCCIÓN	VIII
INDICE	XI

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del problema	14
1.2 Formulación del problema	
- Problema general	18
- Problemas específicos	18
1.3 Objetivo de la investigación.	
- Objetivo general	20
- Objetivos específicos	20
1.4 Hipótesis y/o sistema de hipótesis	22

1.5 Variables	26
1.6 Operacionalización de variables	26
1.7 Justificación e importancia	27
1.8 Viabilidad	28
1.9 Limitaciones	29

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación	30
2.2 Bases teóricas	38
2.3 Definiciones conceptuales	69

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación	70
3.2 Diseño y esquema de la investigación	70
3.3 Población y muestra	71
3.4 Instrumentos de recolección de datos	72
3.5 Técnicas de recojo y procesamiento de datos	84

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentar los resultados del trabajo de campo	86
4.2 Prueba de las hipótesis	93

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1 discusión de resultados	107
-----------------------------	-----

CONCLUSIONES	111
---------------------	------------

SUGERENCIAS	113
--------------------	------------

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	114
---------------------------------	------------

ANEXOS	119
---------------	------------

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Su vida del ser humano tiene que ver con la pregunta de ¿quién soy yo? Cuando respondemos a esta interrogante entra en juego nuestro “autoconcepto”. Con él se alude al sentido de sí mismo y la base de éste es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho. Su función es guiarnos y decidir lo que seremos y haremos en el futuro. Por lo tanto, el autoconcepto nos ayuda a entendernos a nosotros mismos y también a controlar o regular nuestra conducta. (Markus y Nurius, 1984).

Se podría decir que la personalidad en parte se forma a partir de este constructo de sí mismo, término que entre otros, se ha conceptualizado también como autoestima que sería una de las funciones más importantes de la personalidad, de la motivación, del comportamiento y del desarrollo de la salud mental (Zarza, 1994).

Hay bastante acuerdo en la literatura en que el ser humano va elaborando paulatinamente su autoconcepto durante el curso de

su vida, a partir de su experiencia de interacción con el ambiente y consigo mismo. También hay acuerdo en que el concepto de sí mismo incide en las conductas, sentimientos y motivaciones de la persona y que evoluciona como una dimensión importante de la personalidad, durante toda la vida. (Zegers, 1981).

De lo enunciado anteriormente sobre autoconcepto, es decir, de su condición de evolución en el tiempo, se desprende la importancia que tiene el medio ambiente en su formación, entendiéndose por este, el nivel socio económico de donde provenga, el ambiente familiar y las experiencias tempranas de la persona, ya que éstas van a tener un impacto posterior en su personalidad. Es decir, existen factores que impactan y limitan el autoconcepto, ya que es en gran medida producto de la experiencia del niño con su medio, sea este el hogar, o también de la identificación con sus padres y otras personas (Alcántara, 1990; Maya, 1996).

Sabiendo la importancia que tiene el medio social en la construcción del autoconcepto, es que se considera relevante la influencia del contexto educativo en la formación y evidencia del mismo, pues, el proceso instructivo mediante el aprendizaje y dominio instrumental de la lectura y los conocimientos adquiridos en forma integral constituyen factores significativos en el proceso

de formación del concepto de sí mismo, en su doble de condición de antecedente y consecuente. Lo último se observa en su relación con el rendimiento escolar (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999)

Según Bravo Valdiviezo (2004), aprender a leer ha sido comparado a un parto intelectual. El conocimiento de la palabra escrita es el nacimiento cognitivo de los niños a una cultura letrada y escolar, en la cual la trasmisión cultural se hace principalmente mediante textos escritos. Ellos constituyen un vehículo del pensamiento y del conocimiento entre las generaciones.

El empleo de la metáfora comparativa de un parto para describir el aprendizaje de la lectura tiene su explicación. Al nacer no se parte de cero, sino que el parto es resultado de una gestación, en la cual han interactuado durante nueve meses determinantes biológicos, genéticos y estímulos ambientales. Del mismo modo, el aprendizaje de la lectura es la culminación de un proceso que se inicia años antes de ingresar al primero básico y el cual se produce, con mayor o con menor facilidad, según sean las condiciones en las cuales los niños abordan el lenguaje escrito. Siguiendo esta metáfora comparativa, así como hay niños que están mejor preparados que otros para sobrevivir en el parto, hay

algunos que están mejor preparados para aprender a leer y a escribir, situación que no depende solamente de las clínicas o de los médicos, como tampoco del currículum o de los profesores. Varias investigaciones muestran que hay un conjunto de procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo, que emergen varios años antes de iniciarse el aprendizaje de la lectura y que son determinantes para su éxito posterior (Carrillo, M.S. y Marín, J., 1996; O'Connor y Jenkins J., 1999; De Jong, P. y Van der Leij, A., 1999; Catts, Fey, Zhang y Toblin, 1999; citados por Bravo, 2004)) y por ende, impactan en su vivencia de sí mismo, autoestima y afirmación como persona..

De otro lado, nuestra experiencia como docente de aula nos ha permitido observar que los niños con bajo rendimiento lector o dificultades en la lectura presentan a su vez, problemas de adaptación personal, manifestándose mediante comportamientos inseguros, timidez, hostilidad, pobre autoeficacia y baja autoestima o autoconcepto. Situación que amerita conocer en qué medida están asociados las variables autoconcepto y lectura en el contexto del nivel de educación primaria.

Partiendo de las consideraciones anteriores, nos propusimos realizar el presente trabajo de investigación el mismo que trata de responder a las siguientes interrogantes de investigación:

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Problema General

¿Existen diferencias significativas en el autoconcepto de estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?

Problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de autoconcepto presentan los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado?
- ¿Difiere el autoconcepto, dimensión: conducta en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?
- ¿Difiere el autoconcepto, dimensión: estatus intelectual y escolar en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?

- ¿Difiere el autoconcepto, dimensión: apariencia y atributos físicos en los alumnos del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?
- ¿Difiere el autoconcepto, dimensión: ansiedad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?
- ¿Difiere el autoconcepto, dimensión: popularidad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?
- ¿Difiere el autoconcepto, dimensión: felicidad y satisfacción en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Establecer las diferencias significativas en el autoconcepto de los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Objetivos Específicos

- Establecer el nivel de autoconcepto que presentan los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado.
- Establecer las diferencias en el autoconcepto, dimensión: conducta en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.
- Establecer las diferencias en el autoconcepto, dimensión: conducta en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

- Establecer las diferencias en el autoconcepto, dimensión: estatus intelectual y escolar en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.
- Establecer las diferencias en el autoconcepto, dimensión: apariencia y atributos físicos en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora
- Establecer las diferencias en el autoconcepto, dimensión: ansiedad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.
- Establecer las diferencias en el autoconcepto, dimensión: popularidad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.
- Establecer las diferencias en el autoconcepto, dimensión: felicidad y satisfacción en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

1.4. HIPÓTESIS O SISTEMA DE HIPÓTESIS

Hipótesis General

H1 Existen diferencias significativas en el autoconcepto en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Hipótesis específicas

H1 Los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria presentan un alto nivel de autoconcepto.

Ho Los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria no presentan un alto nivel de autoconcepto.

H2 Existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: conducta en los estudiantes del 5° y 6° grado de

educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: conducta en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

H3 Existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: estatus intelectual y escolar en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: estatus intelectual y escolar en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

H4 Existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: apariencia y atributos físicos. en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: apariencia y atributos físicos en los estudiantes del

5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

H5 Existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: ansiedad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: ansiedad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

H6 Existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: popularidad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: popularidad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora

H7 Existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: felicidad y satisfacción en los estudiantes del 5° y 6°

grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

H₀ No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: felicidad y satisfacción en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

1.5. VARIABLES

Variable Independiente:

- Autoconcepto.

Variable dependiente:

- Nivel de lectura.

Variable interviniente:

- Grado de instrucción: 6to. Grado.
- Edad: 11 - 12 años

1.6. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable	Dimensiones	Indicadores
Variable Independiente: Autoconcepto	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta • Estatus intelectual y escolar • Apariencia y atributos físicos • Ansiedad • Popularidad • Felicidad y satisfacción 	Respuesta a los ítems del Cuestionario de Autoconcepto de Piers Harris

Variable		
Dependiente:	<ul style="list-style-type: none"> • Alto • Medio • Bajo 	Respuesta a los ítems del Cuestionario de Comprensión Lectora
Nivel de Comprensión Lectora		

1.7. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

La presente investigación se justificó en la medida que asumió una doble importancia, a saber:

A nivel teórico, aportó un conjunto de conocimientos actuales y relevantes; organizados y sistematizados sobre el autoconcepto y la lectura en ambientes de educación primaria y su relación empírica. El mismo, que además de brindar un marco teórico referencial sobre esta temática, sirvió de fuente de otros problemas de investigación a realizar en el futuro.

A nivel práctico, permitió contar con información empírica validada para que las autoridades educativas y docentes de educación primaria del Perú y, específicamente de la Región del Callao, fundamente sus propuestas de cambio e innovación curricular, del proceso enseñanza aprendizaje y orientación educativa coherentes con las nuevas tendencias de la educación tanto a nivel conceptual como metodológica.

1.8. VIAVILIDAD

La investigación fue viable porque conté con los recursos económicos para autofinanciar la investigación, a pesar del alto costo que demandó.

Se contó con la información actualizada respecto a las variables tanto de autoconcepto, como de comprensión lectora, lo cual facilitaron la ejecución de la investigación toda vez que nos brindaran las teorías y marco teórico que fortaleció el sustento de la investigación.

También fue viable porque la investigación tuvo relevancia, debido a la naturaleza del problema que nos va a permitir aportar nuevos conocimientos a los ya existentes, mediante la realización de la investigación.

1.9. LIMITACIONES

Las limitaciones fueron:

El poco tiempo libre que contaba para realizar las encuestas, porque mi Institución donde laboro me destacó al interior del País para laborar.

A accesibilidad a las bibliotecas para poder realizar las revisiones teóricas, como casi todo está centralizado en la Capital del País tenía que viajar desde provincia.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION

A continuación describiremos los trabajos más relevantes en función a las variables de estudio.

Antecedentes Nacionales

Raffo (1994) realizó la investigación titulada: Depresión y autoconcepto en niños institucionalizados y no institucionalizados. El estudio investiga la depresión y el autoconcepto en grupos de niños Peruanos expuestos a situaciones socioafectivas negativas, destacando la importancia y características específicas de este desorden en el campo psicológico y clínico. Fueron seleccionados 35 niños institucionalizados, 30 niños de una marginal de Lima y 20 niños con diagnóstico de depresión; todos varones entre 8 y 14 años. Se estudió la correlación entre ambas variables, se comparó los puntajes a nivel intergrupar y se adaptó el CDI (Children Depressive Inventory, Kovacs, 1983). Se obtuvo una correlación negativa y significativa entre las variables de depresión y autoconcepto. Asimismo, se encuentra que la institucionalización y el bajo nivel socioeconómico tienen

influencia en el grado de depresión hallado en los niños examinados, en cambio tienen poca trascendencia en el nivel de autoconcepto. La evaluación de la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados brinda resultados óptimos, presentándose datos adicionales importantes.

Tapia (1996), en su estudio sobre la “Validación de un Programa Remedial Experimental diseñado para desarrollar Estrategias de Comprensión Lectora en niños con Deficiencia Lectora de cuarto y quinto grado de primaria.” Lima; realizó un análisis de los resultados del grupo experimental (deficientes lectores) antes y después del proceso de enseñanza, contrastando en la evaluación final, con los resultados del grupo control (buenos lectores), cuyo rendimiento inicial sirvió de patrón referencia. Los logros obtenidos en relación con el rendimiento inicial se incrementó significativamente, siendo asimismo satisfactorio el rendimiento del nivel de comprensión lectora esperado para cada grado. Se demostró la eficacia del programa basado en la aplicación de estrategias cognitivas y meta cognitivas de la lectura.

Yañez (2007) realizó el estudio sobre la relación de los procesos lectores y el nivel de aprendizaje de la lectura en estudiantes de

educación primaria de la I.E. 5086 Politécnico de Ventanilla. La investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación que existe entre los procesos lectores y el nivel de aprendizaje de la lectura en estudiantes de educación primaria en la I.E. N° 5086 del Politécnico de Ventanilla. Se seleccionó una población de 232 alumnos de ambos sexos del 3° y 4° grado de educación primaria. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron la Prueba de Lectura Nivel 2 de María Victoria de la Cruz y la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores de Fernando Cuestos, Blanca Rodríguez y Elvira Ruano. El análisis estadístico de los datos obtenidos permitieron arribar a la siguiente conclusión: Existe una relación estadísticamente significativa entre los Procesos lectores y en Nivel de lectura en estudiantes del cuarto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 5086 del distrito de Ventanilla”.

Antecedentes Internacionales

Núñez y. et al (1998) en la investigación titulada: Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. El objetivo fundamental de esta investigación es profundizar en la comprensión de cómo la imagen que el alumno tiene de sí mismo influye sobre la selección y utilización de estrategias de aprendizaje que impliquen cierto grado de significatividad. Esta

implicación motivacional influye tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia ante situaciones difíciles. El estudio se ha realizado con una muestra de 371 alumnos con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años. Los resultados indican, en primer lugar, que existen diferencias significativas en la selección y utilización de estrategias de aprendizaje entre alumnos con un autoconcepto positivo y negativo y, en segundo lugar, que la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje es de carácter recíproco.

Amezcu y Fernández. (2000) en la investigación titulada: La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico, analizan la influencia de diferentes dimensiones del Autoconcepto en el Rendimiento Académico de 1235 alumnos de 11 a 14 años. Se realizó un análisis de regresión múltiple, con el propósito de conocer la variabilidad predictiva de cada una de las medidas de Rendimiento, en función de las medidas de Autoconcepto y una comparación de medias entre sujetos de alto y bajo autoconcepto. Los resultados obtenidos indican que la variable Autoconcepto Académico (SC2-T) es la mejor predictora de todas las variables dependientes consideradas, seguida de la variable Autoconcepto

Académico percibido de los profesores (SC4-T). La variable SC2-T corresponde a la nota global del Cuestionario ¿Qué opinas de ti mismo? y la variable SC4-T corresponde a la nota global del Cuestionario ¿Qué opina tu profesor de tí?; ambos cuestionarios son de Brookover. También se demuestra la influencia de las variables SC3-T, MUS-A y MUS-F en el rendimiento académico.

González-Pienda y otros (2002) en la investigación titulada: Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico, se plantearon como objetivo informar sobre la contrastación de un modelo teórico en el cual se postula que las conductas de inducción a la autorregulación académica desplegadas por los padres y madres en sus tareas habituales en el hogar, en general, inciden significativa y positivamente sobre la percepción de competencia como estudiante que van desarrollando sus hijos y ésta, a su vez, sobre el rendimiento académico obtenido en las diversas áreas curriculares. El modelo ha sido analizado en base a las respuestas dadas por 226 estudiantes, de Educación Secundaria Obligatoria, a dos instrumentos de medida (cuestionario de evaluación de la inducción parental a la autorregulación y el cuestionario de Autoconcepto SDQ-II) y al rendimiento de final de curso en varias áreas académicas. Los resultados confirman plenamente las hipótesis formuladas en el modelo teórico postulado en esta

investigación y son discutidos en base a su interés para promover interacciones entre escuela y familia que incidan en el desarrollo de este ámbito.

Camacho (2002) realizó una investigación sobre relación entre autoconcepto y concepto del maestro en alumnos con rendimiento académico alto y bajo, que cursan el sexto grado de Educación Primaria en el estado de Colima, en la que concluye que a menor rendimiento académico, menor autoconcepto y viceversa, ante ello se puede retornar lo señalado por Marsh (1990), en el sentido de afirmar que cuando se han tomado las notas de escolares como criterios de rendimiento académico, se han encontrado que las notas académicas no solo son medidas del rendimiento sino que incluyen también la motivación de los alumnos, y que ésta es influida poderosamente por el autoconcepto.

Schmidt (2010) realizó el estudio sobre el autoconcepto y motivaciones vocacionales en estudiantes de primer año de carreras de Humanidades y Ciencias Exactas. La presente investigación tiene como propósito dar cuenta de las conclusiones de una investigación descriptiva, correlacional y transversal que tuvo como objetivo identificar y describir las motivaciones vocacionales subyacentes y los perfiles de autopercepción que poseen estudiantes de primer año de las diferentes carreras:

Abogacía, Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología -de la ciudad de Paraná-, y Bioingeniería -de la ciudad de Oro Verde-. La información se obtuvo mediante el Perfil de Autopercepción para Universitarios de Harter y Neeman (1986) y el Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales de Migone y Moreno (1999). La muestra fue no probabilística y estuvo compuesta por 225 adolescentes de ambos sexos – un 29% era de sexo masculino– no habiéndose estipulado con antelación la diferencia cuantitativa de los sexos, sino habiéndose generado de manera azarosa. El análisis ulterior permite concluir que el Altruismo se encuentra en mayor medida en estudiantes de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología, y que el Éxito y Prestigio está presente en estudiantes de Abogacía y Bioingeniería en mayor medida en relación a los primeros.

Veliz-Burgos y Apodaca (2012) realizaron la investigación titulada: Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Ciudad de Temuco. El objetivo del estudio fue conocer el nivel de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico de universitarios chilenos. Se revisan baremos de tres escalas en 691 sujetos. Los hombres presentan mayor nivel de Autoconcepto Emocional y Físico. A mayor edad mejoran los niveles de

Autoconcepto Académico, Emocional, Familiar y Físico. En área disciplinar los estudiantes de salud presentan mejor Autoconcepto Académico, los de educación presentan mejor Autoconcepto Social y los del área psicosocial mayor nivel Emocional y Familiar. En Autoeficacia Académica no existe diferencia entre hombres y mujeres. En Bienestar Psicológico los hombres presentan mayor autonomía y las mujeres mayor dominio del entorno. Los estudiantes de Salud presentan los mejores niveles en las dimensiones evaluadas.

2.1. BASES TEÓRICAS

2.1.1. Autoconcepto

El autoconcepto como término multireferencial, y que alude a un aspecto sustantivo y dinámico de la personalidad conlleva en su definición una serie de posturas y constructos teóricos que han transitado un largo camino hasta llegar a integrar un cuerpo de ideas de alta complejidad conceptual.

Uno de los aspectos que han contribuido a generar confusión y ambigüedad para referir esta realidad, es la gran cantidad de términos empleados para designarla, así dependiendo de los enfoques teóricos y de las metodologías utilizadas para su estudio se han empleado significantes tales como: autoconcepto, autoestima, autoimagen, autopercepción, conciencia de sí, representación de sí mismo.

Los términos autoconcepto y autoestima son los que de manera más consistente han sido empleados. Para algunos autores ambas palabras son utilizadas como sinónimos: Shavelson, Rosenberg, Wells y Marwell, Fleming y Courtney (como se cita en González y Tourón, 1992). Se usan indistintamente para referirse

al conjunto de rasgos, imágenes y sentimientos que la persona reconoce como parte integrante de sí mismo.

En sentido contrario, otros investigadores han tratado de establecer una diferencia entre ambos términos, limitando el autoconcepto a los aspectos descriptivos o cognoscitivos del *self* y el autoestima para designar los aspectos evaluativos y afectivos. Actualmente, la tendencia más generalizada es la de integrar en el autoconcepto elementos cognitivo-afectivos, puesto que ni teórica ni empíricamente resulta factible su disociación debido a que toda percepción de sí mismo lleva implícita una valoración afectiva, esto no podría ser de otra manera, ya que los elementos subjetivos que implican un juicio de valor están mediados por la propia subjetividad del sujeto.

Epstein (1981), en su teoría del sí mismo otorga relevancia al sistema experiencial, el cual está mediado por la afectividad y las emociones, y posibilita formas de actuar y pensar de determinada manera.

Bandura (1977, 1986, 1991) es uno de los teóricos más interesados por los sentimientos de autoeficacia y su influencia en la motivación y la conducta. Este autor postula que la tendencia de la personalidad está encaminada hacia la autorregulación, esto

se hace posible gracias a la continua evaluación que la persona realiza de sus actos y capacidades.

También considera, que una valoración de autoeficacia positiva se logra a través de alcanzar lo propuesto, lo cual produce una impresión de eficacia personal, de tener control sobre el medio.

Por el contrario, el sentido de ineficacia se presenta al experimentar tres tipos de situaciones:

- a. Identificación con criterios de evaluación excesivamente superior.
- b. Comparación con modelos muy superiores.
- c. La pérdida de habilidades y logros previos que se poseían sin que se modifiquen los criterios de autopercepción.

Para Markus y Kunda (1986), el autoconcepto es un proceso que se construye en interacción recíproca del sujeto con el medio y que influye en la conducta, mediado por el afecto y la motivación. En tanto en sus constructos de autoconcepto operativo, señala que éste se hace accesible y se configura con base en el contexto social y el estado motivacional y afectivo en que se halla el sujeto y afecta los cambios temporales en la autoestima, las emociones, el pensamiento y la acción; y los posible *se/ves* (posibles sí mismos), que funcionan como un incentivo para la conducta futura y un contexto para evaluar e interpretar la percepción de sí mismo en el presente.

Por su parte, L'Ecuyer (1985) señala que el autoconcepto es una organización jerarquizada del conjunto de percepciones y valoraciones sobre diversos aspectos que se relacionan con la forma en la cual el individuo se percibe y valora las diferentes partes de su personalidad, al hacer un juicio de valor sobre cada uno de estos aspectos, subyace sobre éstos, una autoestima que puede manifestarse de manera explícita o no.

Para Harter (1998), el autoconcepto es tanto una construcción cognitiva como una construcción social, la considera como una dimensión o aspecto del autoconcepto, con un contenido valorativo emocional hacia sí mismo, y que actúa como mediadora del estado afectivo general de la persona y de su orientación motivacional; demuestra que la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico no se da de manera directa, sino que se encuentra mediada por la afectividad y la motivación.

En esta breve revisión encontramos que para estos autores el componente cognitivo, afectivo y evaluativo y el componente conativo o conductual si bien pueden diferenciarse, se encuentran presentes en la composición de autoconcepto.

A) El autoconcepto es una estructura multidimensional y jerárquica

Dentro del enfoque cognitivo, Markus et al. (1982), defienden la tesis de que la estructura del autoconcepto no sólo es diferente a otras estructuras cognitivas, sino que constituye propiamente la estructura central en todo el procesamiento de la información que el sujeto lleva a cabo. Esto es así porque las representaciones mentales, o esquemas formados por el individuo acerca de sí mismo, son el punto de referencia y partida de sus interacciones con el mundo y con los demás. Cada persona tiene un número ilimitado de percepciones relacionadas con diversos dominios o aspectos específicos y concretos de su personalidad, al mismo tiempo que se forma una imagen más general o integral de sí misma.

Existe un consenso general entre estos autores sobre el hecho de considerar al autoconcepto como una estructura diversa y multidimensional con respecto a su contenido. Markus (1977), en su modelo cognitivo, utiliza el término de self esquemas para referirse a la forma en que la información acerca de sí mismo se estructura en la memoria. Este constructo hace alusión a la diversidad de estructuras, forma en que se manifiestan dependiendo de los diversos contextos en que se encuentra la

persona. Para Bandura (1990), las expectativas de autoeficacia son autoconcepciones específicas, que se conforman a partir de la experiencia en diferentes ámbitos del actuar individual.

La conceptualización de L'Ecuyer (1985), del sí mismo, menciona explícitamente que se trata de un sistema multidimensional formado por estructuras, subestructuras y categorías en las cuales subyace una organización jerárquica. En el mismo sentido, Hart y Damon (1986) aluden a cuatro esquemas o dimensiones autoconcepto (esquema del sí mismo físico; sí mismo activo, sí mismo social y sí mismo psicológico). Por su parte, Susan Harter (1999) ha aportado información empírica para diferenciar las múltiples dimensiones del autoconcepto en niños y adolescentes, señalando que los niños no se sienten competentes de igual manera en todos los dominios (físico, afectivo, cognitivo, social escolar), y por tal motivo cada uno de éstos debe ser valorado de manera independiente. La multidimensionalidad del autoconcepto implica un ordenamiento jerárquico de las múltiples facetas que lo conforman. En la base de esta jerarquía se encuentran los autoconceptos derivados de situaciones específicas, en un nivel intermedio estarían los autoconceptos generales de facetas específicas, que surgen de los anteriores (físico, social, emocional, escolar), y en la cima el autoconcepto general, concebido éste como la suma de todas las dimensiones.

B) El autoconcepto es una realidad dinámica y evolutiva

De acuerdo con Epstein (1973), el autoconcepto es una teoría elaborada por cada individuo sobre sí mismo; en este sentido, este constructo será único e irrepetible, definirá su identidad personal, las maneras en que interactúa y las formas de comportamiento en los diversos contextos en los que se desempeña. La construcción de esta estructura conceptual, emocional y conductual que es el autoconcepto, es un proceso evolutivo y dinámico que en su desarrollo experimentará cambios cuantitativos y cualitativos, al cambiar y modificarse como resultado de la experiencia. La postura anterior es compartida principalmente por Markus, L'Ecuyer, Hart y Damon, y Harter (como se cita en González y Turón, 1992).

Las variaciones que afectan el autoconcepto han sido analizadas desde dos puntos de vista: en relación con la estabilidad de la estructura del autoconcepto y en correspondencia con los cambios que se presentan durante el desarrollo. El interés por determinar si el autoconcepto es estable o modificable tiene gran importancia, sobre todo por sus implicaciones en los ámbitos educativo y clínico, con vistas a modificar y mejorar la conducta y el desempeño del individuo.

El autoconcepto es cambiante a lo largo del proceso de desarrollo, pero en la edad adulta tiende a estabilizarse. Existe una tendencia natural a preservar su estabilidad, esta condición permite que las personas sean más receptivas a la nueva información cuando ésta es consistente con el autoconcepto ya existente, y tienda a invalidar la información discrepante. Cuanto más importantes y certeras se consideren las autopercepciones, más difícil será la posibilidad de cambio (Markus, 1986). Este autor junto con Kunda (1986), han tratado de conciliar las variaciones parciales del autoconcepto con su estabilidad desarrollando el concepto de working self para explicar que el autoconcepto es un conjunto relativamente estable, pero que puede presentar ciertas modificaciones ante situaciones específicas que activan determinadas autoconcepciones, las cuales pueden experimentar modificaciones por la presión que ejerce el medio. Aun así, el autoconcepto general mantiene su estructura relativamente estable.

En el mismo sentido, Harter (1998), como la mayoría de los autores actuales, se inscribe dentro del paradigma multidimensional del concepto de sí. En esta teoría, se identifican diversos dominios de autovaloración que tienen gran independencia unos de otros y que pueden medirse separadamente. La autoestima general es resultado de la

integración de estas valoraciones, pero no como una simple suma de autoestimas parciales sino como el resultado de los juicios de valor que se hacen en aquellas dimensiones que son importantes o significativas para la persona. Para Harter (1998), la autoestima global es el valor general que la persona se da a sí misma como persona, en contraste con la evaluación de dominios específicos de su personalidad, como las competencias o la propia adecuación a la realidad.

Harter, a través de sus estudios empíricos, ha comprobado que las percepciones del niño en aquellos dominios específicos (cognitivo, social, físico y conductual), o que están más influidas por experiencias concretas pueden tener diversas variaciones y pueden observarse cambios considerables en la autoconcepción, aún en periodos cortos de días o semanas.

La estabilidad del autoconcepto no se contrapone con el hecho de que éste cambia en el proceso del desarrollo. Con el desarrollo se pasa de un estado global relativo y de poca diferenciación, a un estado de diferenciación, articulación e integración jerárquica; se producen cambios en la estructura y contenido del autoconcepto, los diversos autoconceptos o dimensiones se hacen más diferenciados, aparecen nuevas dimensiones, algunos aspectos se vuelven más centrales y otros pasan a ser periféricos, aumenta

el grado de organización, complejidad, consistencia interna y estabilidad.

En relación con los cambios que se presentan en el contenido del autoconcepto, conforme se avanza en la edad se puede señalar que es menor la tendencia a considerar el autoconcepto como ligado a factores externos y se incrementa la percepción del sí mismo en relación con aspectos psicológicos. La identificación del autoconcepto sigue una orientación que va de estar unida a términos concretos, externos y específicos, a conceptuarlo en términos abstractos. Lo anterior se da con regularidad, lentamente y de manera ordenada, sin que la persona pierda su sentido de identidad (Damon y Hart, 1982).

C) Las diversas aproximaciones teóricas respecto al autoconcepto

Autoconcepto y Teoría de las Relaciones Objetables

Dentro de la corriente psicoanalítica no aparece una teoría específica acerca de la construcción del autoconcepto, sin embargo, se alude a él permanentemente, e incluso aunque de manera indirecta, se puede inferir a través de la teoría su conformación y determinantes principales.

Es así como el psicoanalista Otto Kernberg (1979), desarrolla su visión acerca de cómo se va construyendo la personalidad desde los estadios más tempranos de la vida.

Kernberg propone el concepto de “self” como una estructura del yo que se origina de representaciones del self formadas en la fase simbiótica no diferenciada en el contexto de interacciones lactante- madre bajo la influencia de experiencias gratificantes y frustrantes. Así, se distingue un self que se desarrolla a la base de estados de éxtasis gratificatorias que constituyen el núcleo del sentimiento de un self integrado. Por otro lado el desarrollo del self también ocurre en momentos de frustración elevada y de experiencias traumáticas o dolorosas que determinan la formación de representaciones fusionadas self/objeto que evolucionarían en experiencias terribles y agresivas del self.

Es decir, la construcción de la imagen de sí mismo ocurriría en los primeros meses de vida, partiendo con una etapa indiferenciada sí mismo-objeto, para terminar con una diferenciación estable entre las autoimágenes y los objetos. Todo ello sucedería sin problema cuando el lactante tiene experiencias gratificantes y placenteras con su madre.

Cuando Kernberg habla sobre el desarrollo de la confianza en uno mismo, (la Cuando Kernberg habla sobre el desarrollo de la confianza en uno mismo, (la que se sustenta en una imagen de sí mismo diferenciada), es cuando más se aproxima al constructo teórico del autoconcepto. Por otra parte, propone que el autoconcepto es regulado por distintos niveles del superyó. Una subestructura del superyó efectúa una valoración crítica del yo, la otra estructura llamada “ideal del yo”, es el resultado de la integración de los objetos ideales y de las autoimágenes introyectadas en el superyó desde la temprana infancia, que determinarían un buen autoconcepto. Por otro lado señala que la autoestima representa un nivel diferenciado de revestimiento narcisístico, y apunta a factores externos que influyen la regulación de la autoestima, tales como las gratificaciones libidinales derivadas de los objetos externos y las gratificaciones de las aspiraciones intelectuales de la cultura realizada en el medio ambiente. (Kernberg, 1976)”.

Por lo tanto, para el autor, la confianza en uno mismo se basa en gran medida en la confirmación del amor de los objetos buenos internalizados. En este sentido, el concepto de sí mismo está sometido a un permanente remodelamiento basado en las experiencias reales con otros, y en experiencias con el mundo de objetos internos. Es decir, se produce un recíproco reforzamiento

entre el sí mismo ya integrado, el mundo estable de representaciones objétales internalizadas e integradas, y el conocimiento realista del sí mismo. Cuanto más integradas están las representaciones de sí mismo, mayor es la correspondencia que hay entre la percepción del sí mismo en cualquier situación particular y la realidad total de las interacciones del individuo con los demás. (op. cit, p. 49-66). Cabe recalcar, que este concepto de sí mismo, es lo que más tarde conformará al "autoconcepto".

Teorías Ambientalistas: Carácter Psicosocial del "Autoconcepto"

Según la teoría de Bandura (1977), existiría una relación entre expectativas de rendimiento exitoso y profecía autocumplida. Por lo tanto, en aquellos niños que tienen una mala percepción de sus capacidades académicas y que son potencialmente competentes, se les crearía un círculo vicioso que influiría en el aprendizaje. Hurlock y Allport (Sánchez, 1983), indican que el autoconcepto es el núcleo central del patrón de la personalidad, ya que tiene menos posibilidades de modificarse en comparación con otras estructuras, además de que adquiere mayor fijación con el paso de los años y que de acuerdo con Erickson (Barón, 1985), representa los modelos sociales del medio ambiente y también la imagen de la realidad adquirida a través de las sucesivas etapas de la infancia.

Lo anterior constituye según Manjarrez (1998) lo que se denomina autoconcepto ideal, que se define por la creencia de la persona o del yo que se piensa se quiere ser.

Incluye aquellas esperanzas, deseos y la consideración de lo que otras personas piensan que el individuo debería ser (Jourard y Landsman, 1987). Si el concepto real define el tipo de persona que se es, el autoconcepto ideal es entonces, el tipo de persona que se quiere ser.

De acuerdo con Valdez y Reyes (1992), el autoconcepto se define entonces como una estructura mental de carácter psicosocial, que implica una organización de aspectos conductuales, afectivos y físicos, reales e ideales, acerca del propio individuo, que funciona como un código subjetivo de acción hacia el medio ambiente interno y externo que rodea al sujeto.

D) Autoconcepto según R. Shavelson

En el planteamiento teórico de Shavelson, se propone que el constructo de autoconcepto o autoestima puede ser definido por una serie de características (Shavelson y Bolus, 1982):

- a) Es organizado o estructurado, en el sentido que se categoriza una vasta cantidad de información acerca de si mismo, la que es relacionada con las categorías de otros.
- b) Es multifacético y los rasgos particulares reflejan el sistema de categorías adoptado por un individuo particular y/o grupo.
- c) Es jerárquico. Para este autor, a partir de las percepciones de las conductas básicas se infiere acerca de sí mismo en subáreas (en el ramo de matemáticas, con el grupo de pares, en las habilidades físicas, etc.), y de estas subáreas se infiere a la vez las áreas académicas y las no académicas (social, afectiva y física).

Por último, de estas áreas se infiere una autoestima global. La naturaleza del autoconcepto por lo tanto no es observable directamente, sino que debe ser inferido a partir de las conductas y autorreportes.

Este supuesto de jerarquía es compartido por otros autores al referirse que el autoconcepto tiene como característica las dimensiones de "Intensidad"- hay aspectos de si mismas que las personas rechazan o aceptan con mayor compromiso afectivo, e "Importancia"- hay características de sí mismas que las personas consideran más, o menos, importantes de poseer -. Esto estaría

mediado por los criterios con los que cada persona se evalúa. Estos criterios normalmente se derivan de los criterios que cada sociedad en particular comparte y privilegia, ya que nadie se evalúa a sí mismo en abstracto (Rosenberg, 1973).

d) El autoconcepto general es estable y en la medida que se desciende en la jerarquía antes descrita se va tornando menos estable, ya que constantemente se van incorporando situaciones específicas de la vida cotidiana. Sin embargo, a pesar de la importancia que pueda asignársele a la experiencia en su desarrollo, no es algo que cambie fácil o rápidamente.

El autoconcepto va incorporando múltiples rasgos en la medida en que el individuo se va desarrollando desde la infancia a la adultez. En los niños más pequeños, el autoconcepto puede ser muy dependiente de la situación, pero se va haciendo progresivamente estable a través del tiempo.

e) Tiene a la vez, una dimensión descriptiva y una evaluativa, apuntando a lo cognitivo y afectivo respectivamente. De esta manera las personas pueden describirse a si mismas (ej. “yo soy feliz”), y evaluarse o juzgarse a mismas (ej: “yo soy bueno en la escuela”). Es un constructo que puede ser diferenciado de otros.

La anterior conceptualización encuentra sus raíces en los trabajos realizados por Piers, E. (1967), quien plantea que el autoconcepto puede ser entendido como un set relativamente estable de actitudes hacia sí mismo, no sólo descriptivas, sino también evaluativas. En base a esto, Piers y Harris consideraron 6 factores determinantes en el autoconcepto que evalúan a través de seis subescalas : Conducta, Status Intelectual y Escolar, Apariencia y Atributos Personales, Ansiedad, Felicidad y Satisfacción.

Los autores ofrecen una definición desde una perspectiva fenomenológica: “una configuración organizada de percepciones del sí mismo que puede ser concienzuda” y desde ese marco teórico construye una escala para evaluar el autoconcepto en niños, la cual será utilizada en este estudio, en su forma adaptada para la población chilena (Gorostegui, 1992).

En el presente estudio se emplea, los términos autoconcepto y autoestima indistintamente, ya que ni empírica ni teóricamente se encuentra clarificada su distinción. Los autores del test original no hacen diferencias teóricas sobre ambos conceptos.

Resumiendo, al autoconcepto se le ha ligado con la forma como la persona piensa, actúa y siente, y abarca aspectos físicos, conductuales y mentales. Lo relevante de su estudio, radica en

que es un factor interviniente en el desenvolvimiento óptimo o bien inadecuado del individuo en todos los aspectos de su vida, sobre todo durante la escolaridad, (etapa en que fue aplicada la prueba), jugaría un rol fundamental como mediador del aprendizaje (Montero, 1991).

E) Autoconcepto y rendimiento escolar

El éxito o el fracaso en la escuela se relacionan con aspectos importantes de la autovaloración y a su vez, la autovaloración académica influye en los logros, conformando un circuito de retroalimentación. Los autores .Cabrera Guillén, y Galán Delgado (2002) realizaron al respecto una investigación empírica en donde concluyen que la satisfacción escolar guarda relación con el rendimiento académico, entendiéndose por satisfacción escolar la coincidencia entre la percepción que el alumnado tiene del contexto educativo y la importancia que éste le da a cada aspecto.

También probaron que un autoconcepto positivo elevado se correlacionaba con un alto rendimiento académico y que las expectativas positivas sobre la universidad se asociaban a un alto rendimiento académico.

En Chile, Villarroel (2000) en una investigación financiada por Fondecyt (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Chile), analizó la relación entre autoconcepto y desempeño escolar. Utilizó una muestra de 447 alumnos y 32 profesores de cuarto año básico, de 32 colegios particulares y municipales de la Región Metropolitana. Los colegios fueron seleccionados según su rendimiento académico en las dos últimas pruebas SIMCE 4° básico. La Escala de Autoconcepto de Piers-Harris y el Test de Autoconcepto Académico fueron aplicados a los alumnos, y la Escala de Autoconcepto de Tennessee a los profesores. Sus principales hallazgos apoyan la asociación lineal entre autoconcepto y rendimiento académico, la influencia recíproca entre las expectativas del profesor jefe, el autoconcepto y rendimiento del alumno, y el efecto que tiene el rendimiento logrado por el alumno sobre la percepción que el profesor tiene de él. Una de las sub - escalas de la prueba usada en nuestra investigación es precisamente Estatus Escolar e Intelectual y evalúa el autoconcepto del niño sobre sus competencias académicas.

Clark, (en Entwisle, y col., 1987) plantearon la importancia del autoconcepto, como un mediador del rendimiento escolar y que por lo tanto, alimentar la autoimagen positiva de los niños es una de las tareas más importantes de la educación elemental.

Niños que desarrollan actitudes positivas hacia el colegio y confianza en ellos mismos como capaces de lograr las metas académicas a las que se enfrentan, pueden persistir frente al fracaso, permanecer más tiempo en el colegio y seguir aprendiendo fuera de él.

2.1.2. Comprensión Lectora

A) Definición de comprensión lectora

Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que esta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otro modo, leer es un esfuerzo en busca de significado, es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias (Defior, 1996). Cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo – letras y palabras – (Alonso Tapia y Carriedo, 1996) y ello conduce a la comprensión (Vallés 2006).

La comprensión lectora se ha definido de numerosas maneras, de acuerdo con la orientación metodológica de cada uno de los autores que han desarrollado investigaciones en este ámbito. Así

desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se le ha considerado como un producto y como un proceso. De este modo entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo (MLP) que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído. En esta perspectiva, la memoria a largo plazo y las rutinas de acceso a la información cobran un papel muy relevante, y determinan el éxito o grado de logro que pueda tener el lector.

Por otra parte, la comprensión lectora entendida como proceso tiene lugar en cuanto se recibe la información, y en la que solamente interviene la memoria de trabajo. En esta línea se encuentra la definición que hacen al respecto Clark (1977) y Trabaos (1980): “La comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión”.

B) Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora son los siguientes:

✓ Comprensión literal

Su función es la de obtener un significado literal de la escritura.

Implica reconocer y recordar los hechos tal y como parecen

expresos en la lectura y es propio de los primeros años de la escolaridad, en el inicio del aprendizaje formal de la lectura y una vez ya adquiridas las destrezas decodificadoras básicas que le permitan al alumno una lectura fluida.

Está compuesta por dos procesos:

1.- Acceso léxico. Cuando se reconocen los patrones de escritura o del sonido en el caso de la comprensión auditiva, los significados que están asociados a ellos se activan en la memoria a largo plazo, se decodifica y se accede a su significado. Desde un acercamiento cognitivo se postula la existencia de unos diccionarios mentales- léxicos a los que se accede durante la comprensión del lenguaje.

2.- Análisis. Esta función consiste en combinar el significado de varias palabras en la relación apropiada. Se comprende la frase como una unidad lingüística completa y se comprende el párrafo como una idea general o unidad comprensiva local.

✓ **Comprensión Inferencial**

Denominada también interpretativa. Este nivel proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo. Exige una atribución de significados relacionándolos con las experiencias personales y el conocimiento previo que se posee sobre el texto. Ello exige la evocación de la información

disponible en la MLP.

Está formada por tres procesos cognitivos:

1. La integración. Es la que ha de realizar el lector cuando la relación semántica no está explícita en el texto y se infiere para comprenderla.
2. El resumen. La función del resumen consiste en producir en la memoria del lector una macro - estructura (Kitsch y Van Dijk, 1978) o esquema mental, y se considera como un conjunto de proposiciones que representan ideas principales. Este tipo de expresiones recapitulativas constituyen indicadores de consecuencia y extracción de consecuencias del texto leído.
3. La elaboración. Es el proceso mediante el cual el lector aporta o añade información al texto que está leyendo. Se une información nueva a otra que ya resulta familiar, por lo que aumenta la probabilidad de la transferencia.

✓ **La comprensión crítica**

Denominada también evaluación apreciativa. Es un nivel más elevado de conceptualización (Miranda 1987,1996) ya que supone haber superado los niveles anteriores de comprensión literal y de comprensión interpretativa, llegándose a un grado de dominio lector caracterizado por emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. Se discrimen los hechos de las opiniones y se integra la lectura en las

experiencias propias del lector.

Es un nivel experto de comprensión, propio de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que poseen un buen nivel de competencia lectora.

✓ **La Meta- comprensión lectora**

El meta - conocimiento es todo conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto regular cualquier empresa cognitiva; lo esencial es el conocimiento sobre el conocimiento (Flavell , 1985).

El control del conocimiento es un objetivo del aprendizaje de la meta - cognición. Aplicado al ámbito de la lectura se le ha denominado: Meta- comprensión Lectora (Ríos, 1991).

Se entiende por meta- comprensión lectora las habilidades de control de la comprensión a través del análisis de las condiciones y síntomas que desencadenan el fallo o la deficiencia, axial como las habilidades para remediarlo. Al leer se pueden producir fallos o déficits en la comprensión de una o varias palabras o de determinadas partes del texto. En la medida que el lector pueda controlar (analizar, recordar, reconocer...) estas fuentes de error y aplique estrategias correctoras que le permitan la comprensión, estará aplicando sus habilidades de meta- comprensión lectora. Ello implica darse cuenta de dónde, cómo y por qué se ha producido la in-comprensión de la lectura y aplicar estrategias

como las propuestas por Collins y Smith (1982): Ignorar y seguir leyendo, suspender los juicios, elabora una hipótesis de tanteo, releer la frase, releer el contexto previo, consultar una fuente externa, cualquier otra estrategia comprensiva.

C) Causas pedagógicas de los problemas de comprensión lectora

Sin duda uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel es el de la comprensión lectora. Así el interés por la comprensión lectora sigue vigente, aun cuando este fenómeno se creía agotado, sobre todo en la década de los años 60 y 70 en que algunos especialistas consideraron que la comprensión era resultado directo del descifrado: si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión por ende, sería automática. Sin embargo a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían.

Entonces las causas del bajo nivel de la comprensión lectora, puede ser el predominio del método tradicional, que considera al estudiante como un receptor pasivo, sumiso; mientras que el docente es el dueño del conocimiento, es el centro del proceso Enseñanza aprendizaje, quien impone la autoridad en el aula,

entonces los alumnos no serán críticos, reflexivos, capaz de actuar con independencia, creatividad y responsabilidad en su vida cotidiana.

Los docentes del área de Comunicación en particular y los demás áreas deben mejorar la labor pedagógica, contribuir a la mejora del clima institucional, tomar más interés y su papel debe ser facilitar el avance de los alumnos dentro de la jerarquía de etapas en donde solos deben descubrir, asimilar y acomodar las conceptualizaciones principales a través de sus interacciones como el ambiente académico.

D) Dificultades en la comprensión lectora

Las dificultades son diversas, a continuación se puede especificar cuando un niño tendrá dificultades en captar el significado de los textos cuando tiene:

- Deficiencias en la decodificación.
- Escasez de vocabulario.
- Escasez de conocimientos previos
- Problemas de memoria. (por saturación)
- Carencia de estrategias lectoras.

✓ Formación Docente:

Un punto que merece atención urgente es la formación y

capacitación de docentes preparados para trabajar en las zonas rurales. Zonas muchas de ellas bastantes alejadas e inhóspitas, caracterizadas por la gran incidencia del analfabetismo, el bilingüismo, familias de bajos recursos con usos y costumbres indígenas que hacen más difícil la tarea educativa.

Sin embargo, en nuestra realidad existen docentes intitutados, de otras carreras profesionales, sin vocación pedagógica, quienes se hacen cargo de la enorme masa de alumnos que habitan en las regiones rurales de la sierra y selva. Sin embargo las políticas educacionales han tratado de remediar dicha situación con programas de capacitación a distancia y actualmente lo vienen haciendo los institutos superiores pedagógicos, las Universidades con programas de extensión. Los educandos requieren de profesionales debidamente preparados para las alejadas zonas rurales.

Las causas pedagógicas tienen gran repercusión en la comprensión lectora y lógicamente en el rendimiento escolar, lo constituyen las condiciones que se realiza en el proceso enseñanza – aprendizaje; así se tiene:

El Predominio del método tradicional, Inadaptación de los programas a los intereses de los alumnos, Falta de comprensión maestro alumno, condiciones desfavorables de la infraestructura.

✓ **Predominio del Método Tradicional.**

La enseñanza ineficaz es posiblemente las causas más importantes de las dificultades en el aprendizaje de los alumnos, y éste se debe a la comprensión lectora. Muchas veces el profesor en su afán de terminar sus programas recargan en forma excesiva los conocimientos que deben comprender y aprender sus alumnos, despreocupándose en consecuencia de que comprendan y asimilen la enseñanza. Otras veces hacen su enseñanza una actividad monótona y aburrida recurriendo en forma exagerada al “dictado”, omitiendo la explicación o demostración de algunos contenidos.

Por otro lado, la naturaleza y características de conceptos básicos como la lectura, ortografía, matemática y lenguaje implica el aprendizaje en forma secuencial.

✓ **Inadaptación de los programas a los intereses de los alumnos.**

Las investigaciones Psicológicas han demostrado el importante papel que desempeña el interés en el Aprendizaje. Así, un escolar puede resistirse a aprender ortografía si es que no conoce la importancia de escribir correctamente; si no le ve la importancia de la lectura evitará leer el texto, si no le ve la importancia de la aritmética evitará el hacer ejercicios. Villegas; (1999).

La falta de atención de que se aquejan algunos maestros, deriva casi siempre de la falta de interés del alumno por lo que se enseña.

No se debe olvidar que la aptitud y el interés de los alumnos para aprender deben desarrollarse paralelamente, pues si un escolar tiene frecuentes dificultades en el Aprendizaje de una materia, perderá interés por ella. Entonces se debe diversificar los programas curriculares de acuerdo a la realidad de la institución.

✓ **Relación Maestro – Alumno.**

Frecuentemente, los fracasos escolares son propiciados por una falta de contacto y comprensión entre maestro y alumno. Muchas veces el Maestro lejos de comprender al alumno que tiene dificultades en su Aprendizaje lo reprime, tiende a criticarlo y castigarlo delante de sus compañeros, así mismo le muestra abiertamente una actitud negativa, porque no aprovechó sus enseñanzas, o porque su comportamiento no se ajusta a la disciplina que él impone y en otros casos extremos hasta por las características físicas o extracción social a la que pertenece el niño. Villegas; (1999).

Como es de esperar este tipo de relación repercute negativamente en el interés por el estudiante, el amor a la escuela, a la lectura entonces no habrá una comprensión lectora,

y el comportamiento del alumno. Por el contrario si se muestra interés y preocupación por el alumno y lo alentamos continuamente en sus pequeños, pero grandes progresos difícilmente será un problema en el colegio y en su aprendizaje, porque este depende de la comprensión de la lectura.

Lo mismo se debe cuidar de las relaciones del niño con sus compañeros, pues muchas veces las particularidades del alumno, que lo hacen semejante o diferente, inferior o superior al grupo, pueden generar conflictos que perjudiquen en alguna medida su aprendizaje debido a la falta de hábitos de lectura.

✓ **Fomentar el Hábito de Lectura.**

La formación de hábitos de lectura es un proceso complejo que debe empezar desde los primeros años y que requiere de la atención de los maestros como de los padres si se desea lograr buenos resultados, para ello se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Cuando el niño ya está en el colegio y comienza a leer, la familia debe reforzar los conocimientos que va adquiriendo en el espacio escolar.
- Cuando un niño llega a la adolescencia se debe tratar sobre algún tema que realmente lo apasione, puede despertar su interés, apartarlo de su apatía y acercarlo a la lectura.

- La lectura tiene que ser incorporada entre los hábitos del niño como un acto voluntario que le reporte placer y satisfacción, no como una obligación o un deber.
- No se debe comparar las habilidades de lectura del alumno con las de otros niños. Cada lector tiene su propio ritmo de aprendizaje.
- Cuando el alumno termine alguna lectura, no se debe someter a un interrogatorio o examen. Sino tratar de entablar una conversación para saber lo que más le gustó y por qué, así como para intercambiar ideas.

✓ **Condiciones de la Infraestructura.**

Las malas condiciones de la infraestructura escolar contribuyen a disminuir los hábitos de lectura, éste repercute en el rendimiento académico, por ejemplo la iluminación imperfecta, la falta o mal estado de las pizarras, la falta de carpetas, aulas demasiado reducidas, alrededores deprimentes, que son justamente las características de algunas instituciones educativas, que no cuentan con los requisitos mínimos para la enseñanza.

2 .3. DEFINICIONES CONCEPTUALES

Autoconcepto

Es la imagen que tiene cada persona de sí misma, así como la capacidad de autoreconocerse.

Comprensión lectora

Conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión.

Lectura

Proceso cognitivo mediante el cual se decodifican símbolos, con el objetivo final de entender el significado o mensaje que se nos trata de transmitir.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación realizada se enmarcó dentro del tipo de investigación descriptiva. Los estudios de ésta índole tratan de obtener información acerca del estado actual de los fenómenos. Con ello se pretende precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento del estudio.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación correspondió al Descriptivo-Comparativo en la medida que los resultados obtenidos permitirán determinar la existencia de diferencias significativas en el autoconcepto en estudiantes del 6° de educación primaria con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Según Sánchez y Reyes (2010) este diseño parte de la consideración de dos o más investigaciones descriptivas simples; esto es, recolectar información relevante en varias muestras con respecto a un mismo fenómeno o aspecto de interés y luego caracterizar este fenómeno en base a la comparación de los datos

recogidos, pudiendo hacerse esta comparación en los datos generales o en una categoría de ellos (pág. 78).

Este diseño se esquematiza bajo el siguiente diagrama:

$$\begin{array}{cccc}
 M1 & & & 01 \\
 M2 & & & 02 \\
 M3 & & & 03 \\
 Mn & & & 0n \\
 \\
 \neq & & \neq & \neq \\
 01 = & 02 = & 03 = & 0n \\
 \approx & & \approx & \approx
 \end{array}$$

Donde:

M1, M2, M3, Mn: representan cada una de las muestras

01, 02, 03, 0n : información recogida en cada una de las muestras

= : iguales

≠ : diferentes

≈ : semejantes

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de estudio estuvo constituida por 110 estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución educativa General Prado.

Tabla N° 1
Distribución de la Población de Estudio

Año de estudio	f	%
5° grado	55	50
6° grado	55	50
Total	110	100

Muestra

Para efectos de la investigación se trabajó con los 110 sujetos de la población. Utilizando para ello el muestreo de tipo intencional ya que se utilizó como criterio de selección al grado de estudio.

3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

a) Escala de Autoconcepto de Piers-Harris

Se utilizará la Escala de Evaluación de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (Piers, 1984) adaptada y estandarizada para Chile por M.Gorostegui en 1992. El test original es una escala autorreporte ampliamente utilizada y difundido en Estados Unidos desde su primera publicación en 1967 y su posterior edición

revisada en 1984. La Escala está destinada a evaluar auto concepto en niños y adolescentes cuyas edades fluctúan entre los 8 y los 18 años.

La adaptación y normalización para Chile fue realizada de acuerdo a normas clásicas de construcción de pruebas psicológicas. La forma adaptada consta de 70 ítemes formulados de manera legible y comprensible para los niños y con un adecuado nivel de complejidad lingüística. La forma adaptada está destinada a niños en edad escolar entre 3° y 6° básico inclusive. La normalización se limitó a este grupo etáreo por consideraciones teóricas de diversa índole (Gorostegui, 1992)

La Escala P-H (a) consta de 70 ítems y puede ser administrada tanto en forma individual como en grupos. Los ítems deben ser respondidos mediante SI o NO.

Consta de 4 hojas y contiene el cuestionario, la hoja de identificación, de instrucciones y los espacios para uso interno.

Los ítems son puntuados en dirección positiva o negativa para reflejar la dimensión autoevaluativa. Un alto puntaje en la escala sugiere una autoevaluación positiva, mientras un puntaje bajo, sugiere una autoevaluación negativa.

La Escala P-H (a) proporciona un resultado global, y resultados para 6 subescalas, que corresponden a dimensiones más

específicas del autoconcepto. El puntaje total obtenido por el niño, puede ser convertido a puntajes T y a percentiles, lo mismo que los puntajes obtenidos en cada una de las sub-escalas. Para estas últimas, se han omitido la conversión de los puntajes a percentiles, atendiendo a que éstos no son útiles cuando se trata de puntajes muy pequeños. Un máximo de 15 puntos por sub-escala, no justifica su uso. En las sub-escalas se incluyen la mayoría, pero no el total de los 70 ítems de la Escala P-H (a).

Las 6 sub-escalas se puntúan también en la dirección del autoconcepto positivo, de manera que un puntaje alto en una sub-escala indica una autovaloración alta dentro de la dimensión evaluada.

Las subescalas de la prueba

Las 6 sub-escalas, están conformadas por los siguientes ítems:

Sub-escala I: Conducta: 15 ítems

Nº Item

10 (II) Me porto bien en el colegio

11 Me echan la culpa cuando algo se echa a perder

17 (II) Puedo hacer bien mis tareas

18 Hago muchas tonteras

21 Me porto bien en la casa

29 Generalmente me meto en problemas

31 En mi casa soy obediente

34 Soy peleador con mis hermanos o primos

39 Lo paso bien en el colegio

42 Soy pesado con la gente

49 Casi siempre ando con flojera

52 Mi familia está desilusionada de mí

55 Me molestan en la casa

68 A veces pienso en hacer maldades que después no hago

70 (VI) Soy buena persona

El número romano entre paréntesis, indica la otra (s) subescala en que también aparece el ítem.

Los 15 ítems de esta sub-escala reflejan el grado en que el niño admite o niega conductas problemáticas. Los ítems comprenden rangos de conductas específicas tales como "Puedo hacer bien mis tareas", o declaraciones más generales referidas a situaciones problemáticas del colegio o la casa: "Generalmente me meto en problemas". Las respuestas del niño proporcionan claves importantes sobre cómo evalúa el niño su problema, los lugares donde se producen, si el niño asume o no su responsabilidad en los problemas, o si proyecta la responsabilidad sobre los otros:

"Hago muchas tonteras", o "Me molestan en la casa".

Un puntaje bajo, o moderadamente bajo en la sub-escala de Conducta, sugiere un reconocimiento por parte del niño, de que ésta es un área problemática para él. Los puntajes altos, son más difíciles de interpretar, ya que pueden reflejar tanto ausencia real de problemas, como un deliberado intento por negarlos.

Sub-escala II: Estatus Intelectual y Escolar: 15 ítems

Nº Item

5 (III) Soy inteligente

10 (I) Me porto bien en el colegio

13 Casi siempre mis padres piden mi opinión

17 (I) Puedo hacer bien mis tareas

22 Siempre termino mis tareas

23 (V) Soy conocido y querido por mis compañeros de curso

25 Puedo hablar bien delante del curso

26 Siempre estoy atento en clase

28 (III) A mis amigos les gustan mis ideas

43 (III) Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas

47 Soy tonto para muchas cosas

58 Se me olvida lo que aprendo

60 (III) Le gusto a las demás personas

67 (III) Los otros niños son mejores que yo

63 (III) (VI) Tengo buena pinta

Esta sub-escala de 15 ítems agrupados, refleja la autovaloración infantil respecto de su desempeño en las tareas escolares, incluyendo un sentimiento general hacia el colegio.

Esta sub-escala puede ser de utilidad para identificar dificultades en el proceso del aprendizaje y para sugerir planes remediales a futuro. Un bajo puntaje en esta subescala sugiere dificultades específicas en las tareas y actividades escolares relacionadas.

Sub-escala III: Apariencia y Atributos Físicos: 12 ítems

Nº Item

5 (II) Soy inteligente

7 (VI) (IV) Me gusta cómo me veo

12 Soy fuerte

28 (II) A mis amigos les gustan mis ideas

43 (II) Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas

48 Soy más feo (a) que los demás niños

50 Les caigo bien a los niños hombres

53 (VI) Tengo una cara agradable

60 (II) Les gusto a las demás personas

62 (V) Les caigo bien a las niñas

63 (VI) (II) Tengo buena pinta

67 (II) Los otros niños son mejores que yo

Esta sub-escala, compuesta de 12 ítems refleja las actitudes infantiles relativas a sus características físicas y a sus atributos tales como liderazgo y habilidad para expresar sus ideas. Esta sub-escala, es más sensible que otras a diferencias de la variable sexo.

Sub-escala IV: Ansiedad: 13 ítems

Nº Item

- 4 Generalmente estoy triste
- 6 (V) Soy tímido
- 7 (III, VI) Me gusta cómo me veo
- 8 Me pongo nervioso cuando tengo prueba
- 16 Me doy por vencido fácilmente
- 19 Casi siempre tengo ganas de llorar
- 24 Soy nervioso
- 30 Casi siempre estoy preocupado
- 35 (VI) Me gusta como soy
- 36 (V) Siento que no me toman en cuenta
- 37 (VI) Me gustaría ser diferente
- 65 Casi siempre tengo miedo
- 69 En mi casa dicen que soy llorón

Esta sub-escala compuesta de 13 ítems, refleja un humor disfórico o alterado.

Los ítems individuales comprenden una variedad de emociones específicas que incluyen preocupaciones, nerviosismo, timidez, tristeza, miedo y en general, sentimientos de no ser tomado en cuenta. Más que otras, esta escala contiene ítems que pueden sugerir la necesidad de evaluación o terapia psicológica posterior. Si un niño puntúa bajo en esta sub-escala, hay que examinar cuáles fueron sus respuestas en particular para determinar la naturaleza de los problemas y para decidir si debe o no recibir ayuda especializada.

Sub-escala V: Popularidad: 11 ítems

Nº Item

- 1 Mis compañeros se burlan de mí
- 3 me cuesta mucho hacerme amigo de otros niños
- 6 (IV) Soy tímido
- 9 Tengo muchos amigos
- 23 (II) Soy conocido y querido por mis compañeros de curso
- 36 (IV) Siento que no me toman en cuenta
- 40 Soy de los últimos que eligen para entrar en los juegos
- 46 Tengo buenos amigos
- 51 Los demás niños me molestan
- 57 En juegos y deportes, miro en vez de jugar
- 62 (III) les caigo bien a las niñas

Los 11 ítems de esta sub-escala, reflejan la forma en que el niño evalúa su popularidad entre los compañeros de curso, si se siente o no capaz de hacer amigos, si es o no elegido para participar en juegos, si es aceptado o no por su grupo de pares.

Sub-escala VI: Felicidad y Satisfacción: 11 ítems

Nº Item

- 2 Soy una persona feliz
- 7 (III,IV) Me gusta cómo me veo
- 32 Tengo buena suerte
- 35 Me gusta como soy
- 37 (IV) Me gustaría ser diferente
- 45 Soy alegre
- 48 (III) Soy más feo que los demás niños
- 53 (III) Tengo una cara agradable
- 59 Me gusta estar con gente
- 63 (III) Tengo buena pinta
- 70 (I) Soy buena persona

Esta sub-escala de 11 ítems, refleja un sentimiento general infantil, de ser feliz y estar satisfecho de vivir. Bajos puntajes se asocian a infelicidad, autovaloración negativa general y un fuerte anhelo de ser diferente. A pesar de que no todos los problemas requieren intervención especializada, los niños que puntúan bajo

en esta escala, pueden estar pidiendo ayuda y por lo tanto se beneficiarían de ser evaluados por el especialista.

Ítemes no agrupados en Sub-escalas: 13 ítems

Nº Ítem

14 Soy atropellador

15 Soy bueno para los trabajos manuales

20 Soy bueno para el dibujo

27 Mis hermanos (o primos) dicen que los molesto mucho

33 Me siento capaz de lograr lo que mis padres esperan de mí

38 Duermo bien en la noche

41 Muchas veces me siento enfermo

44 Soy buen amigo (a)

54 Cuando trato de hacer algo, todo me sale mal

56 Soy torpe

61 Me enojo fácilmente

64 Mis hermanos (o primos) me caen bien

66 Los demás pueden confiar en mí

b) Prueba de comprensión de lectura para sexto grado (PCL6)

Para el desarrollo del presente estudio se utilizará la prueba de comprensión de lectura para sexto grado (PCL-6), elaborada por Carreño (2000), la cual permite determinar el nivel de logro de los estudiantes teniendo en cuenta las exigencias curriculares del

sexto grado y los niveles esperados para niños de esas edades de acuerdo con la literatura especializada.

La prueba de comprensión lectora está constituida por dos textos (ver anexo), cada uno de los cuales va seguido por preguntas con respuestas de opción múltiple. Las cuales permiten evaluar.

- El nivel de comprensión literal del texto: explora el entendimiento de hechos y detalles que aparecen en el texto. Está constituido por 10 preguntas que incluyen los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6 de la primera parte y los ítems 2, 3, 4 y 5 de la segunda parte.
- El nivel de comprensión inferencial del texto: evalúa la deducción de información. Está conformado por 18 preguntas, que incluye los ítems 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, y 15 de la primera parte y los ítems 1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, y 13 de la segunda parte.

Los textos utilizados son de tipo narrativo y presentan una historia con hechos que transcurren en un orden temporal determinado, fácil de visualizar y presentan personajes concretos e individuales.

El primer criterio utilizado para elaborar los textos fue su longitud, medidos a través del número de palabras y oraciones, tomando como referencia la longitud de algunos textos escolares para

sexto grado y la longitud de los textos de la prueba de complejidad lingüística progresiva de Alliende, Condemarín y Milicic (1993).

La prueba de comprensión de lectura, presentó validez de contenido establecida de acuerdo con el criterio de jueces (Carreño, 2000). Así como también validez de constructo establecida a partir de una serie de estudios que demostraron tener concordancia con la naturaleza del constructo estudiado. Los resultados demostraron que la prueba era capaz de diferenciar a los buenos de los malos lectores, y que existía un mejor desempeño en las preguntas de comprensión literal que en las preguntas de comprensión inferencial (Carreño, 2000).

La confiabilidad fue estimada a través del procedimiento de la consistencia interna sobre la base de los coeficientes Kuder Richardson 20. Al trabajarse en una muestra de 3.354 alumnos se alcanzó un valor de 0.89 para toda la muestra, de 0.77 para la primera parte y de 0.76 para la segunda parte. Estos resultados demostraron que la prueba permite obtener puntajes confiables (Carreño, 2000).

3.5. TÉCNICAS DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS:

Técnicas de Recolección de Datos

Se utilizarán las siguientes técnicas:

✓ **Técnica psicométrica**, en la medida que se utilizó los instrumentos de medición debidamente normalizados.

✓ **Análisis de documentos**, se utilizaron fuentes primarias y secundarias para la elaboración del sustento teórico de la investigación.

✓ **Estadística**, se aplicó para el análisis descriptivo e inferencial de los datos a obtener.

TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

El análisis estadístico se realizó mediante la aplicación de técnicas estadísticas descriptivas.

Media aritmética:

$$X = \frac{\Sigma \bar{x}}{N}$$

$$\text{Desviación Standard} : S = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

Prueba Chi Cuadrada

El valor de la prueba chi cuadrada se obtiene mediante la siguiente expresión:

$$X^2 = \sum \frac{(F_o - F_e)^2}{F_e}$$

Donde :

F_o = frecuencias observadas

F_e = frecuencias esperadas

Se considera los grados de libertad (G.L.) que se deduce según el número de filas y columnas que tiene la tabla de contingencia o bidimensional.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS:

Los resultados del análisis estadístico de los datos recolectados con los instrumentos de observación del Autoconcepto y de la Comprensión lectora, son presentados mediante tablas y gráficos, analizados y discutidos en relación a los objetivos e hipótesis del estudio.

4.1.1 Nivel de Autoconcepto de los estudiantes del 5º y 6º grados de educación primaria de la Institución Educativa General Prado.

El nivel de Autoconcepto que caracteriza a estos niños fue identificado siguiendo el siguiente procedimiento: La distribución de las puntuaciones directas logradas por los niños fue transformada en puntuaciones percentiles de los que se seleccionaron determinadas bandas de percentiles para dar lugar una escala de cinco niveles (Cerdá, 1982): los percentiles 1 al 9 dieron lugar al nivel Autoconcepto muy bajo; los percentiles 10 a 29 dieron lugar al nivel Autoconcepto bajo; los percentiles 30 a 69 dieron lugar al nivel Autoconcepto promedio normal; los

percentiles 70 a 94 dieron lugar al nivel Autoconcepto alto; y los percentiles 95 a 99 dieron lugar al nivel Autoconcepto muy alto.

A continuación, se efectuó el conteo de los escolares que se ubicaron en cada una de estos niveles y las frecuencias se transformaron en porcentajes. Seguidamente, se aplicó la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste para precisar si la distribución de los sujetos en los niveles difería significativamente de la distribución esperada bajo el supuesto que los sujetos se distribuyeron por igual en todos los niveles del autoconcepto (Elorza, 1987).

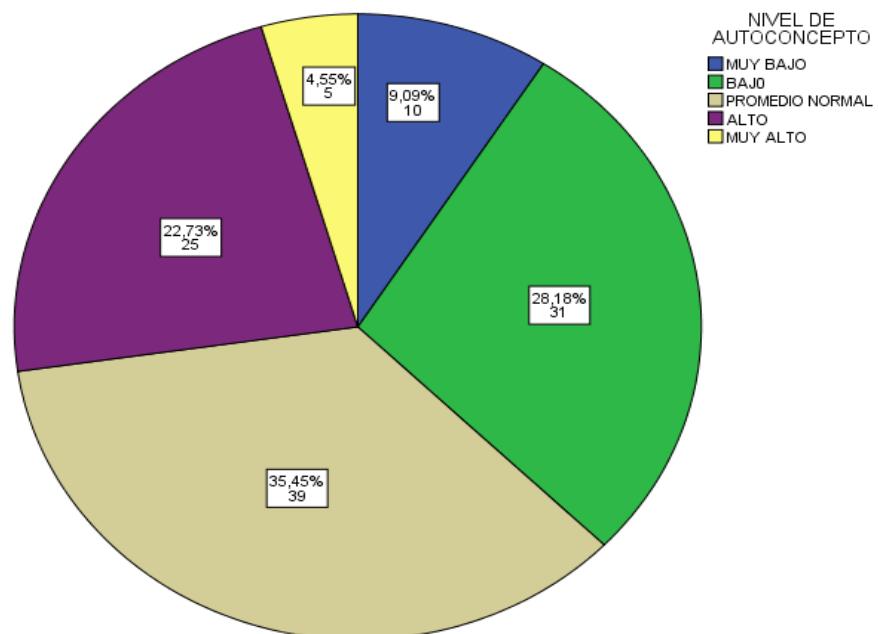
Tabla 1

**Niveles de Autoconcepto de los estudiantes del 5ª y 6ª
grados de la Institución Educativa General Prado**

Niveles de Autoconcepto	N	%
Muy alto	5	4,5
Alto	25	22,7%
Medio	39	35,5%
Bajo	31	28,2%

Muy bajo	10	9,1%
TOTAL	110	100
Prueba Ji Cuadrado de Bondad de ajuste	Valor= 36,909	Nivel de significación
	Grados de libertad= 4	P<0,000

Gráfico N°1: Niveles de Autoconcepto expresados en porcentaje



Fuente: Tesista

En la tabla 1 se observa que la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste tiene un resultado estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$), significando que no se presenta el mismo número esperado de niños en cada uno de los niveles de autoconcepto y que la diferencia de frecuencias de los mismos en los niveles es real, no se debe al azar.

La inspección de la tabla 1 y de la figura 1 permite precisar que algo más de la tercera parte de los niños se ubica en el nivel Promedio normal (35,35%), vale decir 3 de cada 10 niños se sitúa en este nivel, el mismo que se constituye en el nivel predominante o que caracteriza a estos escolares. Sin embargo, es de notar que relativamente hay más alumnos en el nivel Bajo y Muy bajo (28,2% + 9,1% = 37,3%), que en el nivel Alto y Muy alto (22,7% + 4,5% = 27,2%). Por otro lado, este resultado lleva decir que nada se opone en aceptar la H_0 que dice: "Los estudiantes del 5º y 6º grado de primaria no presentan un alto nivel de autoconcepto".

4.1.2 Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes del 5º y 6º grados de educación primaria de la Institución Educativa General Prado.

Siguiendo un procedimiento similar al utilizado para determinar los niveles del Autoconcepto, se determinó los niveles de la comprensión lectora para precisar qué nivel caracteriza a la muestra investigada.

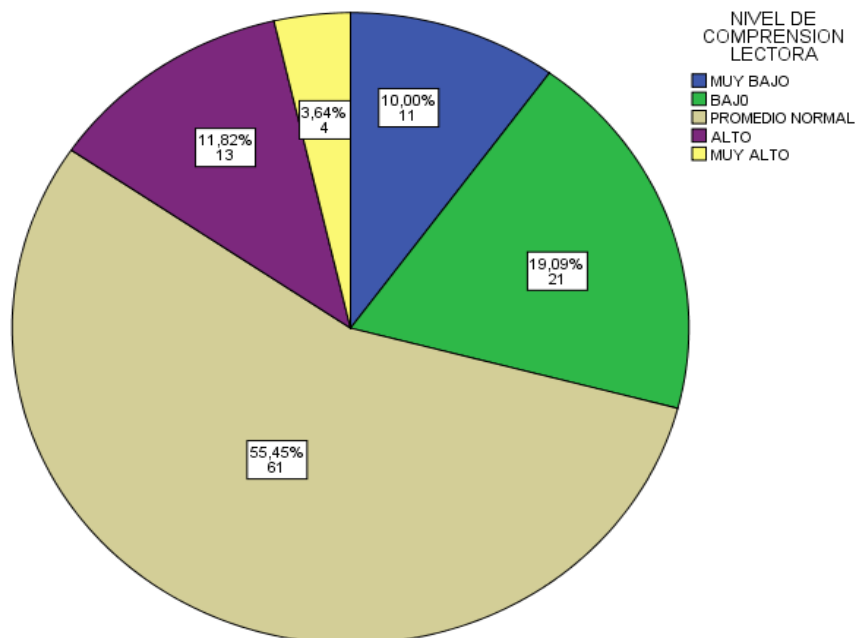
Tabla 2

Niveles de Comprensión lectora de los estudiantes del 5ª y 6ª grados de la Institución Educativa General Prado

Niveles de Comprensión lectora	N	%
Muy alto	4	3,6
Alto	13	19,1%
Medio	61	55,5%
Bajo	21	19,1%
Muy bajo	11	10,1%

TOTAL	110	100
Prueba Ji Cuadrado de Bondad de ajuste	Valor= 93,091	Nivel de significación
	Grados de libertad= 4	P<0,000

Gráfico N°2: Niveles de comprensión lectora expresados en porcentaie



Fuente: Tesista

Se observa en la tabla 2 que la aplicación de la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste arroja un resultado estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$), significando que no se presenta el mismo número esperado de niños en cada uno de los niveles de comprensión verbal y que la diferencia de frecuencias de los mismos en los niveles es real, no se debe al azar.

La inspección de la tabla 2 y de la figura 2 indica que algo más de la mitad de los niños (55,45%) se sitúa en el nivel Promedio normal, 5 de cada 10 niños se ubica en este nivel, por lo que se constituye en el nivel predominante o que caracteriza a estos escolares; pero, también es de notar que relativamente hay más alumnos en el nivel Bajo y Muy bajo ($10,1\% + 19,1\% = 29,2\%$), que en el nivel Alto y Muy alto ($19,1\% + 3,6\% = 22,7\%$). Por otro lado, nada se opone en aceptar la H_0 que dice: “ Los estudiantes del 5^a y 6^a grado de educación primaria no presentan un alto nivel de comprensión lectora”.

4.2. PRUEBA DE HIPÓTESIS

Diferencias en las dimensiones del autoconcepto entre los estudiantes del 5º y 6º grados de educación primaria de la Institución Educativa General Prado con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

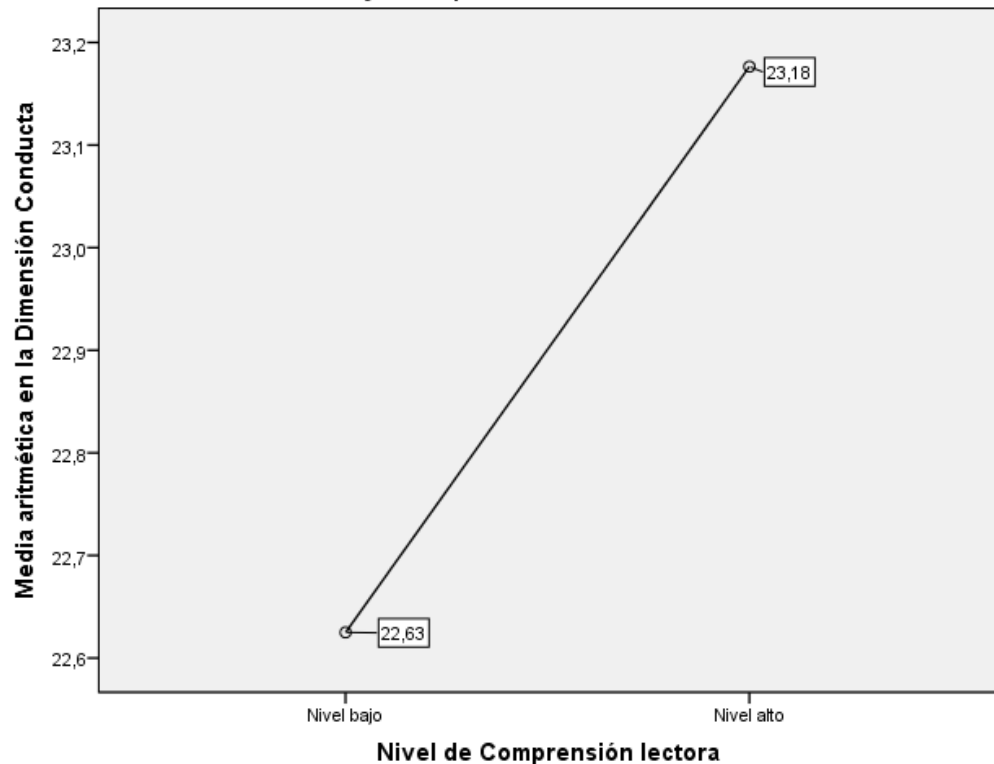
Para determinar estas diferencias las categorías Alto y Muy alto de Comprensión lectora se unieron para conformar el nivel Alto de Comprensión lectora, y las categorías Bajo y Muy bajo también se unieron para estructurar el nivel Bajo de comprensión lectora. En consecuencia, se conformó una variable ordinal de dos categorías. Por otro lado, las puntuaciones directas de los niños en las dimensiones del autoconcepto fueron tratadas como variables cuantitativas. En estas circunstancias, la prueba estadística de elección es el análisis de varianza de una vía (Clark-Carter, 2002).

Diferencias en la dimensión conducta del Autoconcepto entre los estudiantes del 5º y 6º grado con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y Análisis de varianza (pruebaF)

Dimensión	Estadísticos	Comprensión lectora	
		Nivel alto (n=17)	Nivel bajo (n=32)
Conducta del Autoconcepto	Media aritmética	23,18	22,63
	Desviación estándar	1,45	1,28
	Análisis de varianza	Prueba F = 1,725 Nivel de significación = 0,195	

Figura 3. Media aritmética en la dimensión Conducta de los grupos de alta y baja Comprensión lectora.



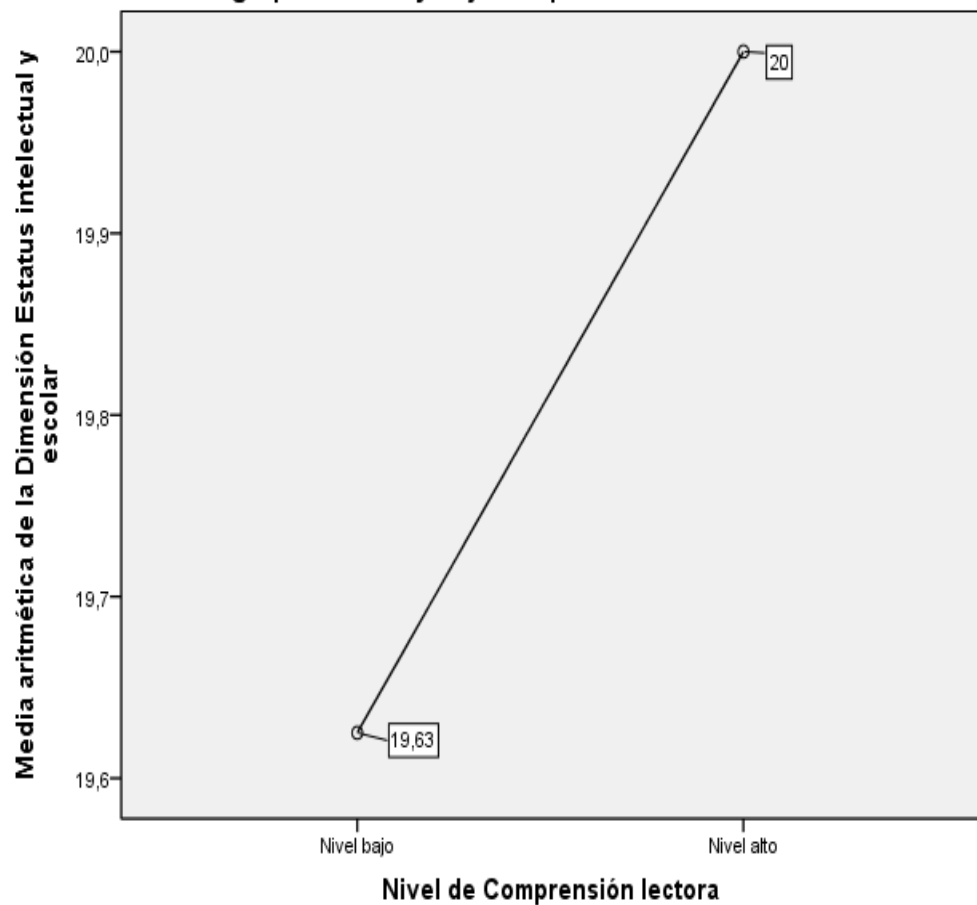
El resultado del análisis de varianza de una vía (Prueba F) mostrado en la tabla 3 no es estadísticamente significativo ($p > 0,05$), lo que significa que las diferencias de las medias aritméticas de los niños con alta y baja comprensión lectora que se observan en esta tabla y en la figura 3 se deben al azar, no son reales. En consecuencia, nada se opone en aceptar la hipótesis nula que dice: “No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión conducta, entre los alumnos del 5^a y 6^a grado de educación primaria de la institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora”.

Diferencias en la dimensión estatus intelectual y escolar del Autoconcepto entre los estudiantes del 5º y 6º grado con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos y Análisis de varianza (prueba F)

	Estadísticos	Comprensión lectora	
		Nivel alto (n=17)	Nivel bajo (n=32)
Dimensión Estatus intelectu al y escolar	Media aritmética	20,00	19,63
	Desviación estándar	2,22	2,20
	Análisis de varianza	Prueba F = 0,317 Nivel de significación = 0,576	

Figura 4. Media aritmética en la Dimensión Estatus intelectual y escolar de los grupos de Alta y Baja comprensión lectora



En la tabla 4 se observa que el análisis de varianza de una vía (Prueba F) tiene un resultado que no es estadísticamente significativo ($p > 0,05$); en otras palabras, las diferencias de las medias aritméticas de los niños con alta y baja comprensión lectora que se observan en la tabla y en la figura 4 se deben al azar, no son reales. Por tanto, nada se opone en aceptar la hipótesis nula que dice: “No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión estatus intelectual y escolar, entre los alumnos del 5^a y 6^a grado de educación primaria de

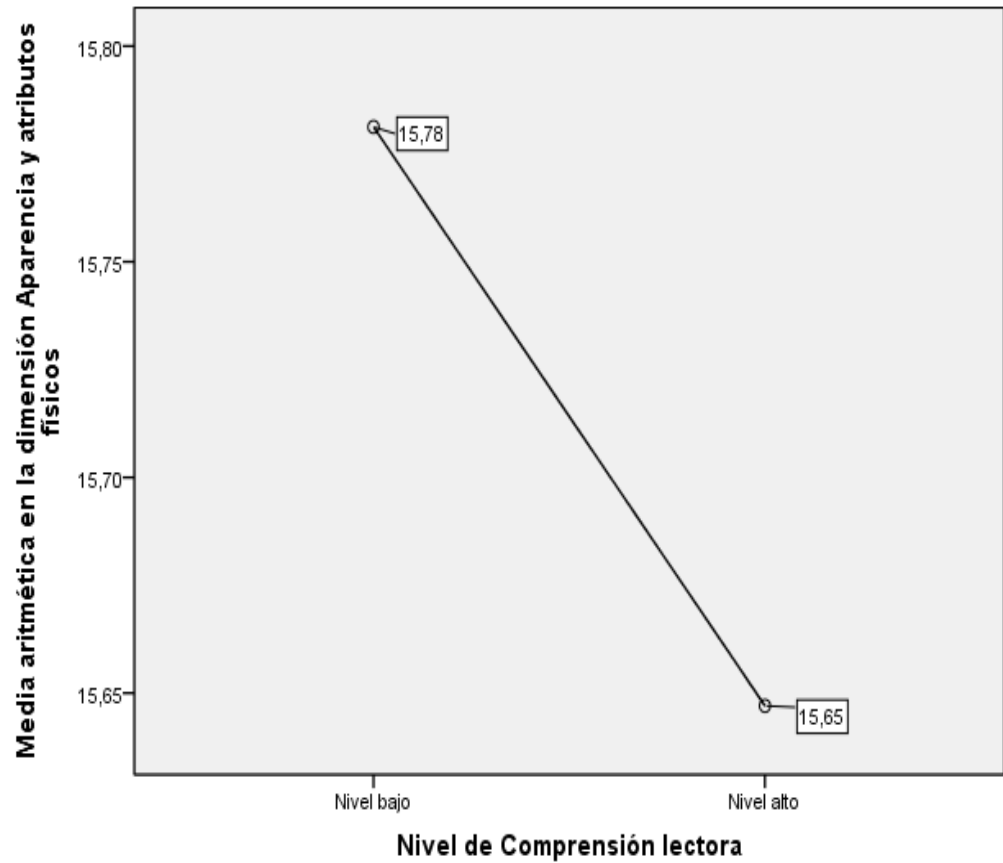
la institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora”.

Diferencias en la dimensión apariencia y atributos físicos del Autoconcepto entre los estudiantes del 5º y 6º grado con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos y Análisis de varianza (prueba F)

	Estadísticos	Comprensión lectora	
		Nivel alto (n=17)	Nivel bajo (n=32)
Dimensión n Apariencia y atributos físicos	Media aritmética	15,65	15,78
	Desviación estándar	2,12	1,60
	Análisis de varianza	Prueba F = 0,062 Nivel de significación = 0,804	

Figura 5. Media aritmética en la dimensión Apariencia física y atributos físicos de los grupos con Alta y Baja Comprensión lectora



Se observa en la tabla 5 que la aplicación del análisis de varianza de una vía (Prueba F) tiene un resultado que no es estadísticamente significativo ($p > 0,05$); vale decir, las diferencias de las medias aritméticas de los niños con alta y baja comprensión lectora que se observan en la tabla y en la figura 5 se deben al azar, no son reales. En consecuencia, nada se opone en aceptar la hipótesis nula que dice: “No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión apariencia y atributos físicos, entre los alumnos del 5ª y 6ª

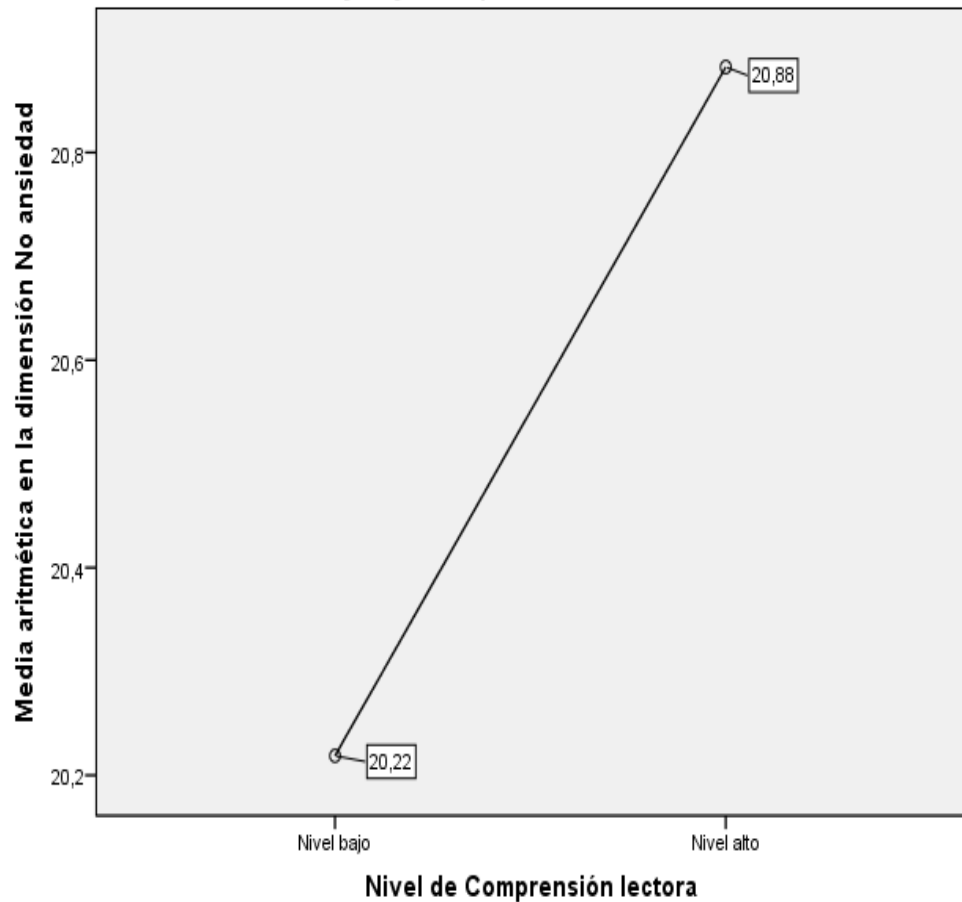
grado de educación primaria de la institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora”.

Diferencias en la dimensión ansiedad del Autoconcepto entre los estudiantes del 5º y 6º grado con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y Análisis de varianza (prueba F)

	Estadísticos	Comprensión lectora	
		Nivel alto (n=17)	Nivel bajo (n=32)
Dimensión ansiedad	Media aritmética	20,88	20,22
	Desviación estándar	2,34	2,28
	Análisis de varianza	Prueba F = 0,922	
		Nivel de significación = 0,342	

Figura 6. Media aritmética en la dimensión No ansiedad entre los grupos con Alta y Baja Comprensión lectora



En la tabla 6 se observa que la aplicación del análisis de varianza de una vía (Prueba F) arroja un resultado que no es estadísticamente significativo ($p > 0,05$); las diferencias de las medias aritméticas de los niños con alta y baja comprensión lectora que se observan en la tabla y en la figura 6 se deben al azar, no son reales. Por tanto, nada se opone en aceptar la hipótesis nula que dice: “No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión No ansiedad, entre los alumnos del 5ª y 6ª grado de educación primaria de la

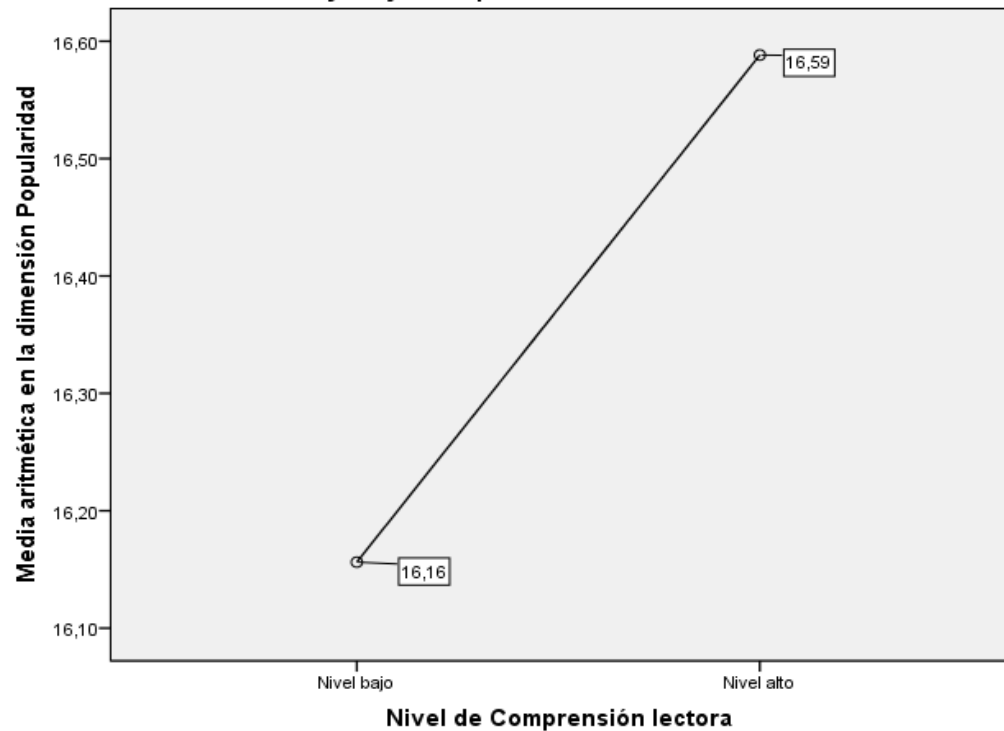
institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora”.

Diferencias en la dimensión popularidad del Autoconcepto entre los estudiantes del 5º y 6º grado con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos y Análisis de varianza (prueba F)

	Estadísticos	Comprensión lectora	
		Nivel alto (n=17)	Nivel bajo (n=32)
Dimensión No ansiedad	Media aritmética	16,58	16,15
	Desviación estándar	1,27	1,50
	Análisis de varianza	Prueba F = 1,011 Nivel de significación = 0,320	

Figura 7. Media aritmética en la dimensión Popularidad de los grupos con Alta y Baja Comprensión lectora



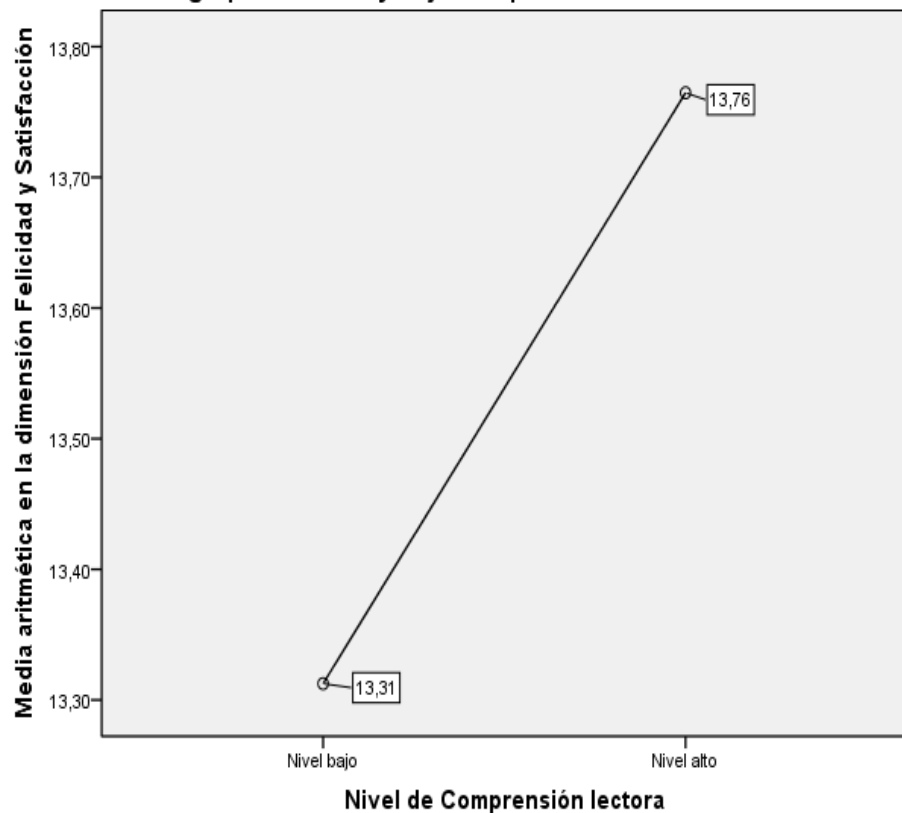
Se observa en la tabla 7 que la aplicación del análisis de varianza de una vía (Prueba F) tiene un resultado que no es estadísticamente significativo ($p > 0,05$); las diferencias de las medias aritméticas de los niños con alta y baja comprensión lectora que se observan en la tabla y en la figura 7 se deben al azar, no son reales. En consecuencia, nada se opone en aceptar la hipótesis nula que dice: “No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión Popularidad, entre los alumnos del 5^a y 6^a grado de educación primaria de la institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora”.

Diferencias en la dimensión felicidad y satisfacción del Autoconcepto entre los estudiantes del 5º y 6º grado con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos y Análisis de varianza (prueba F)

	Estadísticos	Comprensión lectora	
		Nivel alto (n=17)	Nivel bajo (n=32)
Dimensión Felicidad y satisfacción	Media aritmética	13.76	13,31
	Desviación estándar	1,30	0,99
	Análisis de varianza	Prueba F = 1,842	
		Nivel de significación = 0,181	

Figura 8. Media aritmética en la dimensión Felicidad y Satisfacción de los grupos con Alta y Baja Comprensión lectora



En la tabla 8 se observa que el resultado del análisis de varianza de una vía (Prueba F) es estadísticamente significativo ($p > 0,05$); las diferencias de las medias aritméticas de los niños con alta y baja comprensión lectora que se observan en la tabla y en la figura 8 se deben al azar, no son reales. Por tanto, nada se opone en aceptar la hipótesis nula que dice: “No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión Felicidad y Satisfacción, entre los alumnos del 5^a y 6^a grado de educación primaria de la institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora”.

En síntesis, los resultados de las tablas 3 a 8 no apoyan la hipótesis que dice: “Existen diferencias significativas en el autoconcepto entre los estudiantes del 5º y 6º grado de primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora”.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación desarrollada nos lleva a la siguiente interpretación de los datos obtenidos y analizados estadísticamente en función a los objetivos e hipótesis enunciados.

Desde el punto de vista descriptivo, los estudiantes del 5º y 6º grado de primaria presentan un bajo nivel de autoconcepto (según el tratamiento de datos estadísticos el 37,3% de los estudiantes indican que se encuentran en el nivel muy bajo y bajo).

Estos resultados confirman los trabajos de Morelato, Maddio y Valdéz (2011). Así mismo, el mencionado resultado tendría su explicación en el factor procedencia socioeconómica de los estudiantes; la gran mayoría de ellos proviene de hogares disfuncionales, padres separados, papas que abandonan el hogar y le dejan a la madre sola a cargo de la formación y crianza de los hijos.

Para Markus y Kunda (1986), el autoconcepto es un proceso que se construye en interacción recíproca del sujeto con el medio y que influye en la conducta, mediado por el afecto y la motivación.

Los estudiantes del 5^a y 6^a grado de educación primaria presentan un bajo nivel de comprensión lectora (en la interpretación estadística encontramos que el 29,2% de los estudiantes se encuentran en el nivel muy bajo y bajo en comprensión lectora).

La existencia de estos bajos niveles de comprensión lectora o comprensión de textos el problema educativo más grave que afecta a los ocho millones de 29 mil 602 estudiantes peruanos que asisten a las escuelas primarias y secundarias del país. Además confirman resultados reportados por Gómez (2011); PISA (2003; 2006; 2009: 2012). Hay que enfatizar la comprensión lectora o comprensión de textos escritos, es un estadio superior en el proceso general del aprendizaje lector; en este sentido, está ligado a estadios previos del aprendizaje inicial, del hábito e interés por la lectura y estrategias intelectuales y cognitivas que permiten obtener información a partir de un texto.

Podemos decir, que el logro de comprensión lectora está en función a aprendizajes lectores previos y reactivación por la lectura y estrategias específicas que el docente, sabrá estimular, desarrollar y consolidar, haciendo uso de metodologías didácticas activas específicas que permitan en el estudiante lector, la

elaboración y redacción de relatos cuentos, artículos, historietas, entre otros. Lamentablemente, en nuestro medio, el aprendizaje inicial de la lectura y el desarrollo de competencias básicas no son trabajados adecuadamente por los docentes de los primeros años del nivel primario; la mayoría de ellos desconoce las bases neurocientíficas y cognitivas del proceso lector y sus correspondientes metodologías didácticas. Hecho que contribuye y ha contribuido a deficientes aprendizajes de la lectura y comprensión de la misma.

Unido a ello, una pobre cultura por lo gráfico y por la estimulación de la lectura en la familia, en la escuela y la sociedad peruana en general. A todo esto se suma que los estudiantes pasan gran parte de su tiempo frente a un televisor mirando programas sin contenido educativo. Sin contenido educativo.

A nivel inferencial, se encuentra que no existen diferencias significativas ($p > 0.05$) en el autoconcepto, y sus dimensiones, entre los estudiantes del 5^a y 6^a grado de educación. La misma tendencia, se observa con respecto a la comprensión lectora. Estos hallazgos se explicarían a través de tres factores, a saber:

- Las diferencias de edades y de año de estudio no son significativas y, por lo tanto, las experiencias individuales y académicas serían mínimas, pues, de alguna manera pertenecen a ambos grupos al mismo cohorte generacional

- La experiencia educativa de los estudiantes del 5to y 6to grado es prácticamente similar en la medida que los docentes del nivel primario, de la Institución Educativa General Prado no tienen un dominio especializado tanto de naturaleza disciplinar como didáctica del proceso enseñanza aprendizaje de la lectura, sus procesos y los aspectos procedimentales de estimulación y desarrollo eficiente. Lo anterior es válido para explicar lo relacionado con el desarrollo personal en contextos áulicos, teniendo en cuenta que la preocupación docente está más centrado en lo instructivo que en lo formativo (afectivo-emocional y valorativo).
- La situación familiar, también, observa características comunes en ambos grupos de estudiantes, en la medida que la gran mayoría de ellos proviene de distritos del Callao con características culturales, sociales, educativas y económicas, casi equivalentes. A ello, hay que agregar la gestión de naturaleza pública o estatal de la institución educativa.

El aporte científico de esta investigación es que se ha demostrado que los estudiantes tiene bajo nivel de autoconcepto, asimismo en correlación tienen bajo nivel en comprensión lectora. Frente a este hallazgo podemos aportar que la formación del estudiante no comienza en un Centro Educativo, sino que se inicia desde los primeros días de su vida en la familia.

El autoconcepto debe ser estimulado, formado y reforzado constantemente con expresiones verbales y manifestaciones a través del ejemplo empezando por los padres y el entorno que le rodea. Cuando el niño tiene un buen nivel de autoconcepto va a ser un niño seguro, asertivo y va a desarrollar con mayor facilidad sus habilidades y competencias en todo los aspectos (emocional, cognitivo y social), por lo que se confirma la postulación que a mayor nivel de autoconcepto mayor nivel de comprensión lectora.

CONCLUSIONES

1. Los estudiantes del 5º y 6º grado de primaria no presentan un alto nivel de autoconcepto; toda vez que hay más alumnos en el nivel bajo y muy bajo ($28,2\% + 9,1\% = 37,3\%$) que en el nivel alto y muy alto ($22,7\% + 4,5\% = 27,2\%$) de su autoconcepto.
2. Los estudiantes del 5ª y 6ª grado de educación primaria no presentan un alto nivel de comprensión lectora; por lo que existen más alumnos en el nivel bajo y muy bajo ($10,1\% + 19,1\% = 29,2\%$) que en el nivel alto y muy alto ($19,1\% + 3,6\% = 22,7\%$) de comprensión lectora.
3. No existen diferencias significativas ($p>0,05$) en el autoconcepto, dimensión conducta, entre los alumnos del 5ª y 6ª grado de educación primaria de la institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.
4. No existen diferencias significativas ($p>0,05$) en el autoconcepto, dimensión estatus intelectual y escolar, entre los alumnos del 5ª y 6ª grado de educación primaria de la institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

5. No existen diferencias significativas ($p>0,05$) en el autoconcepto, dimensión apariencia y atributos físicos, entre los alumnos del 5ª y 6ª grado de educación primaria de la institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

6. No existen diferencias significativas ($p>0,05$) en el autoconcepto, dimensión No ansiedad, entre los alumnos del 5ª y 6ª grado de educación primaria de la institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

7. No existen diferencias significativas ($p>0,05$) en el autoconcepto, dimensión Popularidad, entre los alumnos del 5ª y 6ª grado de educación primaria de la institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

8. No existen diferencias significativas ($p>0,05$) en el autoconcepto, dimensión Felicidad y Satisfacción, entre los alumnos del 5ª y 6ª grado de educación primaria de la institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.

SUGERENCIAS

1. Que, en las Instituciones Educativas se desarrollen talleres teórico – práctico sobre temas como autoconcepto, autoestima para lograr tener niños, adolescentes y en el futuro tener profesionales con un alto nivel de autoconcepto y autoestima; capaz de quererse, respetarse, valorarse y que tomen decisiones asertivas.
2. Formular y ejecutar programas en los Centros Educativos que logren mejorar la comprensión lectora, tal como maratones de lectura semanalmente, concursos de comprensión lectora periódicamente y todos los días desarrollar la hora de la lectura con guía y orientación de un maestro.
3. Que los estudiantes sean perseverantes en la búsqueda de su autoconcepto equilibrado a través de adecuadas conductas, manteniendo un estatus intelectual y escolar, apreciando sus atributos físicos, sin llegar a la ansiedad, manteniendo buenas relaciones sociales con sus compañeros de estudio y buscando la felicidad y satisfacción consigo mismo, para luego encontrarle con los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amezcuca, J. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, ISSN 1579-4113, Vol. 5, Nº. 1, 2000.

Amezcuca, J, y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 2, 207-214.

Bandura, A. (1977), "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", en *Psychology Review*, 84, 91-215.

Bandura, A. (1990), "Perceived Self- efficacy in the exercise of personal Agency", en *Revista Española de Pedagogía*, 187, 397-428.

Bandura, A. y Jourden, F.J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.

Damon, N. y Hart, D. (1982), The development of self-understanding from infancy through adolescent, *Childe Development*, 53, 841-864.

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo.*

Lectura, escritura y matemáticas. Málaga: Ediciones Aljibe

Enríquez, J. (1998) *Autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima:*

Edit. Garcilaso.

Epstein, S. (1973), The elf-concept revisited, *American Psychologist*, 28,

403-416, trad. cast. en A. Fierro (1981). *Lecturas de Psicología de*

la Personalidad, Alianza Editorial, Madrid.

González, M. C. y J. Turón (1992), *Autoconcepto y rendimiento escolar:*

sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje, Pamplona, EUNSA, España.

Gonzalez-“Pienda, J.A. y otros (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico.

Psicothema. Vol. 14 N° 004. pp.853-860.

Gorostegui, M. E. (1992). *Adaptación y construcción de normas para Chile de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris.*

Tesis para optar al título de Psicólogo, P. Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Harter, S. (1988). "Developmental Processes in the Construction of the Self ", en Yawkey, T.D.; Johnson, J. E. (eds.). Integrative Processes and Socialization: early to middle childhood. Hillsdale, N. J.; Lawrence Erlbaum.

Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 2, 27-36.

Morelato, G., Maddio, S. y Valdéz, J.L. (2011). Autoconcepto en Niños de Edad Escolar: El papel del maltrato infantil. Revista Argentina de Clínica Psicológica, vol. XX, núm. 2, agosto, 2011, pp. 151-159.

Hart, D. y Damon, W. (1986), Developmental trends in selfunderstanding, *Social Cognition*, 4 (4), 388-407.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.

L'Ecuyer R. (1985). *El concepto de sí mismo*, Oikos-Tau, Barcelona, España.

Markus, H. (1977), "Self-schemata and processing information about the self", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (2), 63-78.

Markus, Hazel y K. Sentís (1982), "The self in social information processing", en J. Suls (edit.). *Psychological perspective on the self*, vol. 1, Hillsdale, NJ. Erlbaum.

Markus, H. y Z. Kunda (1986), Stability and malleability of the self-concept, *Journal of personality and social psychology*, 51 (4) 858-866.

Montero, P. (1991). *Auto percepciones académicas y calidad de la educación*. Santiago, Chile: Editorial Programas Educativos Ltda.

Piers, E. (1967). The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself.) Manual. Los Angeles, CA: Western Psychological Services

Raffo, L. (1994). Depresión y autoconcepto en niños institucionalizados y no institucionalizados. *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XII. N° 2.

- Rosenberg, M. (1973). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1982). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Quintana, J. (2001). *La lectura. Sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Bruño.
- Valdez, J. y Reyes, I. (1992). Las categorías semánticas y el autoconcepto. *La Psicología Social en México*. Vol IV. México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Veliz-Burgos, A ; Apodaca, P. (2012). *Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco.. Tesis*.
- Yañez, F. (2007) *Relación entre los procesos lectores y el nivel de aprendizaje de la lectura en estudiantes de educación primaria de la I.E. 5086 Politécnico de Ventanilla*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

ANEXOS

ANEXO 1

ADAPTACIÓN ESCALA DE AUTOCONCEPTO P-H

DATOS INFORMATIVOS

Nombre.....Sexo F M

Edad.....Colegio.....Grado de estudios.....

INSTRUCCIONES

Queremos que nos ayudes a saber qué piensan y sienten los niños acerca de ellos mismos

Lee cada una de las frases y decide si lo que dice es realmente lo que tú sientes o si no tiene nada que ver contigo

Si la frase es verdad (es lo mismo que te pasa a tí) encierra en un círculo el SI frente a la frase.Si es falso, o sea , no es lo que te pasa a tí, encierra en un círculo el no.

Ejemplo:

Me gusta la música moderna SI NO

Si te gusta la música moderna, o la mayoría de las canciones modernas, encierra el SI

No te gusta nada, o casi nada, encierra el NO

- Contesta todas las frases, aunque a veces te cueste decidir
- No marques SI y NO en la misma frase

- Si algo no te queda claro, levanta la mano y espera que alguien se acerque a solucionar tus dudas

N° Item

1 Mis compañeros se burlan de mí	SI NO
2 Soy una persona feliz	SI NO
3 Me cuesta hacerme amigo de otros niños	SI NO
4 Generalmente estoy triste	SI NO
5 Soy inteligente	SI NO
6 Soy Tímido	SI NO
7 Me gusta cómo me veo	SI NO
8 Me pongo nervioso cuando tengo prueba	SI NO
9 Tengo Muchos amigos	SI NO
10 Me porto bien en el colegio	SI NO
11 Me echan la culpa cuando algo sale mal	SI NO
12 Soy fuerte	SI NO
13 Casi siempre mis padres piden mi opinión	SI NO
14 Paso a llevar a los niños en la fila	SI NO
15 Soy bueno para los trabajos manuales	SI NO
16 Me doy por vencido fácilmente	SI NO
17 Puedo hacer bien mis tareas	SI NO
18 Hago muchas tonteras	SI NO
19 Casi siempre tengo ganas de llorar	SI NO

20 Soy bueno para el dibujo	SI NO
21 Me porto bien en la casa	SI NO
22 Siempre termino mis tareas	SI NO
23 Mis compañeros de curso me quieren mucho	SI NO
24 Soy nervioso	SI NO
25 Puedo hablar bien delante del curso	SI NO
26 Siempre estoy atento en clase	SI NO
27 Los otros niños dicen que los molesto	SI NO
28 A mis amigos les gustan mis ideas	SI NO
29 Siempre me meto en problemas	SI NO
30 Casi siempre estoy preocupado	SI NO
31 En mi casa soy obediente	SI NO
32 Tengo buena suerte	SI NO
33 Puedo lograr lo que mis padres esperan de mí	SI NO
34 Soy peleador con los otros niños	SI NO
35 Me gusta como soy	SI NO
36 Siento que no me toman en cuenta	SI NO
37 Me gustaría ser diferente	SI NO
38 Duermo bien en la noche	SI NO
39 Lo paso bien en el colegio	SI NO
40 Soy de los últimos que entrar en los juegos	SI NO
41 Muchas veces me siento enfermo	SI NO
42 Soy pesado con la gente	SI NO
43 Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	SI NO

44 Soy buen amigo	SI NO
45 Soy alegre	SI NO
46 Tengo buenos amigos	SI NO
47 Soy tonto para muchas cosas	SI NO
48 Soy más feo que los demás niños	SI NO
49 Casi siempre ando con flojera	SI NO
50 Le caigo bien a los niños hombres	SI NO
51 Los demás niños me molestan	SI NO
52 Mi familia está desilusionada de mí	SI NO
53 Tengo una cara agradable	SI NO
54 Cuando trato de hacer algo todo me sale mal	SI NO
55 Me molestan en la casa	SI NO
56 Soy torpe	SI NO
57 En los juegos y deportes miro en vez de jugar	SI NO
58 Se me olvida lo que aprendo	SI NO
59 Me gusta estar con gente	SI NO
60 Le gusto a las demás personas	SI NO
61 Me enojo fácilmente	SI NO
62 Le caigo bien a las niñas	SI NO
63 Tengo buena pinta	SI NO
64 Mis compañeros me caen bien	SI NO
65 Casi siempre tengo miedo	SI NO
66 Los demás pueden confiar en mí	SI NO
67 Los otros niños son mejores que yo	SI NO

- | | |
|---|-------|
| 68 A veces pienso en hacer maldades, pero no las hago | SI NO |
| 69 En mi casa dicen que soy llorón | SI NO |
| 70 Soy buena persona | SI NO |

ANEXO 2**PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL SEXTO****GRADO PCL6****Texto 1**

Daniel era un niño de nueve años que vivía con sus padres. Al frente de su casa había un parque verde, en el que jugaba con sus amigos Pedro, Luis y Juan. A ellos les gustaba jugar fútbol en la cancha del parque. Pero algunas veces la plataforma de cemento estaba ocupada y jugaban sobre el jardín. Cuando hacían eso, frecuentemente aparecía un hombre de pelo blanco que se dirigía hacia ellos.

—¿Qué hacen en el césped? ¡Salgan de allí! —decía molesto—.

—Sólo estamos jugando. No nos moleste —decían los niños.

—Pero miren las plantas... ¡Están pateando las plantas y las flores! ¡Vayanse!

Los niños salían corriendo del lugar, no sin antes burlarse y reírse del viejo.

Un día Daniel se despertó muy temprano. Todos en su casa aún dormían. Como ya no tenía sueño, abrió su ventana para ver como amanecía. Estaba un poco oscuro aún. Entonces divisó a un hombre en el parque.

—¿Tan temprano sale ese señor a jugar al parque? —se

preguntó. Luego se percató de que el hombre no estaba jugando. Era el viejo que siempre lo botaba del parque. Había puesto una larga manguera y regaba el jardín. Luego sacó la hierba mala. Más tarde podó las plantas y arbolitos con unas tijeras. El hombre sudaba, pero se veía feliz. Luego apareció una mujer con unas largas trenzas que silbaba. Ella le secó el sudor con una toalla pequeña. Después le dio algo de comer y beber.

—Pobre hombre, parece que recién está tomando desayuno — pensó el niño—. Ha estado trabajando sin tener nada en el estómago—. En ese instante Daniel escuchó que su madre lo llamaba para tomar desayuno y cerró la ventana.

Por la tarde, Daniel observó por la ventana nuevamente, y el señor seguía en el parque. Estaba removiendo la tierra. Daniel lo vio irse recién cuando se ocultó el sol.

—Ayer también lo vi irse a esa hora —pensó.

Al día siguiente, Pedro, Luis y Juan le dijeron a Daniel para ir a jugar al parque. —Sólo si encontramos la cancha vacía. Así respetamos el esfuerzo de una persona—. Los amigos no lo entendieron pero aceptaron la idea.

1. ¿Cómo se llamaba el niño del cuento?

- a. Juan,
- b. Pedro,
- c. Daniel.

2. ¿Cuántos años tenía el niño?
 - a. 9 años,
 - b. 8 años,
 - c. 10 años.

3. ¿Qué les gustaba jugar a los niños?
 - a. A las escondidas,
 - b. A patear las plantas y las flores.
 - c. Fútbol.

4. ¿Qué hacía el viejo en el parque?
 - a. Jugaba fútbol,
 - b. Dormía,
 - c. Regaba y podaba las plantas.

5. ¿Quién le llevó comida y bebida al viejo?
 - a. Daniel,
 - b. Una mujer,
 - c. Luis y Pedro.

6. ¿Cómo se le veía al viejo cuando trabajaba en el jardín?
 - a. Feliz,
 - b. Molesto,
 - c. Aburrido.

7. ¿Cómo era el parque frente a la casa de Daniel?

- a. Estaba bien cuidado,
- b. Estaba sucio,
- c. Siempre estaba mojado.

8. ¿Qué era la plataforma de cemento?

- a. La casa del viejo,
- b. La vereda,
- c. La cancha de fútbol.

9. ¿A qué hora empezaba el viejo a trabajar?

- a. Al ocultarse el sol.
- b. Al amanecer,
- c. Al mediodía.

10. ¿Qué significa "Daniel divisó a alguien"?

- a. Daniel vio a alguien.
- b. Daniel gritó a alguien,
- c. Daniel avisó a alguien.

11. ¿Qué quiere decir "Daniel se percató..."?

- a. Daniel se alegró,
- b. Daniel se despertó,
- c. Daniel se dio cuenta.

12. ¿Por qué Daniel al final sólo quiere jugar en la cancha vacía?

- a. Porque le tenía miedo al viejo,
- b. Porque no quería destruir el parque,
- c. Porque se juega mejor allí.

13. ¿Cómo era el viejo del parque?

- a. Un señor que quería las plantas y las flores,
- b. Un señor que odiaba el fútbol y los niños,
- c. Un hombre de mal humor.

14. ¿Cómo era la mujer que le llevó algo de comer al viejo del parque?

- a. Alegre y cariñosa,
- b. Le gusta comer,
- c. Conversadora y despeinada.

15. ¿Cuál es el mejor título para la historia?

- a. El fútbol.
- b. Los amigos de Daniel,
- c. El jardinero.

Texto 2

Tomás subió al ómnibus con su padre. Eran las tres de la tarde y el sol brillaba. Poco a poco se fueron alejando de los grandes edificios. Así empezó el viaje hacia "Pasos". En ese pueblo había nacido la madre de Tomás. Él quería viajar desde antes de su cumpleaños, pero recién pudo visitar el lugar después de su cumpleaños. El niño estaba contento y muy inquieto.

—¡Voy a conocer la casa donde mi mamá vivió de chiquita! —decía.

—¡Te va a encantar! Pero no te muevas mucho —le advirtió su padre. —Cuando uno viaja a lugares ubicados en altura, debe andar con calma. Así le damos tiempo al cuerpo para que se acostumbre.

Después de bordear el mar, empezaron a subir por la montaña. Poco a poco el paisaje fue cambiando. En la montaña, todo estaba cubierto de plantas variadas y flores de colores. Por unos minutos pararon en la oficina de control vial. Tomás y su padre bajaron del ómnibus un momento. El niño corrió un poco y respiró el aire de la montaña. Luego recolectó algunas flores.

—Son para mamá —dijo contento.

Al volver al ómnibus, Tomás se dio cuenta de que una señora mayor lo observaba. Tenía la mirada triste. El niño se le acercó con una sonrisa y le regaló una flor.

—Seguro que a usted también le gustan las flores, como a mi mamá. A ella le gustan las anaranjadas —dijo Tomás. Luego le contó que era la primera vez que viajaba al pueblo, que su madre los estaba esperando allá y otras cosas más.

Más tarde Tomás comenzó a sentir un dolor de cabeza. Entonces, la viejita le dio un mate de coca para tomar. Así el niño se sintió mejor y se quedó dormido.

Cuando despertó ya había llegado al pueblo. La luz de la luna iluminaba el ambiente. Apenas Tomás vio a su mamá corrió y la *abrazó*.

Al día siguiente, mientras Tomás y sus padres desayunaban, sonó el timbre de la casa. Al abrir la puerta no había nadie. Pero todos se sorprendieron al ver un gran ramo de flores anaranjadas en una canasta, cerca de la puerta.

—¿Quién habrá mandado estas lindas rosas? —se preguntaron.

—Leeré la nota —dijo el padre—, dice:

"Para la mamá del niño que me devolvió la sonrisa, Elisa Montes"

—Ah, yo la conozco —dijo la mamá—. Es una viejita que se quedó muy sola cuando su hija y su único nieto se tuvieron que ir a vivir a otro país.

1. ¿A dónde viajaban Tomás y su padre?
 - a. A la montaña,

- b. A la playa,
 - c. A la gran ciudad.
2. ¿A qué hora partieron Tomás y su padre de viaje?
- a. En la mañana,
 - b. A las tres de la tarde.
 - c. En la noche.
3. ¿Cómo era la montaña?
- a. Con muchas plantas y flores de colores,
 - b. Con edificios,
 - c. Con arena y mar.
4. ¿Quién había nacido en el pueblo "Pasos"?
- a. La mamá de Tomás,
 - b. La viejita.
 - c. Tomás.
5. ¿Qué le regaló Tomás a la viejita?
- a. Un dulce,
 - b. Un mate de coca,
 - c. Una flor.
6. ¿Cómo era Tomás?
- a. Era conversador,

- b. Estaba enfermo,
 - c. Era dormilón.
7. ¿Dónde vivía Tomás?
- a. En un pueblito.
 - b. En la montaña,
 - c. En la ciudad.
8. ¿Por qué Tomás quería conocer "Pasos"?,
- a. Porque era su cumpleaños,
 - b. Porque allí había nacido su mamá,
 - c. Porque estaba de vacaciones.
9. ¿Por qué a Tomás le dio dolor de cabeza?
- a. Porque había estado enfermo.
 - b. Por haberse movido a mucha altura.
 - c. Porque extrañaba a su mamá.
10. ¿A qué hora llegaron al pueblo?
- a. En la noche,
 - b. A la hora del desayuno.
 - c. En la tarde.

11. ¿Quién mandó las rosas anaranjadas?
- a. El padre.
 - b. La viejita del ómnibus.
 - c. Tomás.
12. ¿Para quién eran las rosas anaranjadas?
- a. Para la familia de Tomás.
 - b. Para la mamá de Tomás.
 - c. Para Tomás.
13. ¿Por qué la viejita tenía la mirada triste?
- a. Porque estaba lejos de sus familiares.
 - b. Porque no tenía flores.
 - c. Porque estaba enferma.

MATRÍZ DE CONSISTENCIA

VARIABLES	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	METODOLOGÍA
<p>AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DEL 5° y 6° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL PRADO CON ALTO Y BAJO NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA – 2015</p>	<p>Problema general:</p> <p>¿Existen diferencias significativas en el autoconcepto de estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>¿Cuál es el nivel de autoconcepto presentan los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado?</p> <p>¿Difiere el autoconcepto, dimensión: conducta en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado,</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Establecer las diferencias significativas en el autoconcepto de los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Establecer el nivel de autoconcepto que presentan los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado.</p> <p>Establecer las diferencias en el</p>	<p>Hipótesis principal</p> <p>H1 Existen diferencias significativas en el autoconcepto en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Hipótesis secundarias:</p> <p>H1 Los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria presentan un alto nivel de autoconcepto.</p> <p>Ho Los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria no</p>	<p>Tipo de investigación:</p> <p>Investigación descriptiva.</p> <p>Diseño de investigación:</p> <p>Descriptivo – comparativo.</p> <p>Población:</p> <p>110 estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la</p>

	<p>con alto y bajo nivel de comprensión lectora?</p> <p>¿Difiere el autoconcepto, dimensión: estatus intelectual y escolar en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?</p> <p>¿Difiere el autoconcepto, dimensión: apariencia y atributos físicos en los alumnos del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?</p> <p>¿Difiere el autoconcepto, dimensión: ansiedad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?</p>	<p>autoconcepto, dimensión: conducta en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Establecer las diferencias en el autoconcepto, dimensión: conducta en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Establecer las diferencias en el autoconcepto, dimensión: estatus intelectual y escolar en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General</p>	<p>presentan un alto nivel de autoconcepto.</p> <p>H2 Existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: conducta en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: conducta en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>H3 Existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: estatus intelectual y escolar en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: estatus intelectual y escolar en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la</p>	<p>Institución educativa General Prado.</p> <p>Muestra:</p> <p>Se trabajó con los 110 sujetos de la población.</p>
--	--	--	--	---

	<p>¿Difiere el autoconcepto, dimensión: popularidad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?</p> <p>¿Difiere el autoconcepto, dimensión: felicidad y satisfacción en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora?</p>	<p>Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Establecer las diferencias en el autoconcepto, dimensión: apariencia y atributos físicos en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Establecer las diferencias en el autoconcepto, dimensión: ansiedad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Establecer las diferencias en el</p>	<p>Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>H4 Existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: apariencia y atributos físicos. en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: apariencia y atributos físicos en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>H5 Existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: ansiedad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p>	
--	--	---	---	--

		<p>autoconcepto, dimensión: popularidad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Establecer las diferencias en el autoconcepto, dimensión: felicidad y satisfacción en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p>	<p>Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: ansiedad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>H6 Existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: popularidad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: popularidad en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora</p> <p>H7 Existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: felicidad y satisfacción en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado,</p>	
--	--	---	--	--

			<p>con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Ho No existen diferencias significativas en el autoconcepto, dimensión: felicidad y satisfacción en los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de la Institución Educativa General Prado, con alto y bajo nivel de comprensión lectora.</p>	
--	--	--	---	--