

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS DE GRADO

**“EL AUTOCONCEPTO Y LA DIFICULTAD EN LA
LECTOESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 9 AÑOS DEL
CENTRO DE MULTISERVICIOS EDUCATIVOS DE LA
CIUDAD DE LA PAZ GESTIÓN 2022”**

POSTULANTE: MAYRA REGINA FERNANDEZ CONDORENA

TUTOR: MSc. MARCOS FERNÁNDEZ MOTIÑO

LA PAZ – BOLIVIA

2023

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi papá y a mi mamá, quienes son mi pilar fundamental en mi proceso formativo, muchos de mis logros se los debo a ustedes por la confianza y la motivación, a mis tías por impulsarme cada día a seguir adelante en mis objetivos.

Agradecimientos

Ante todo, agradezco a Dios, por permitirme llegar hasta esta etapa profesional de mi vida. A mi papá y a mi mamá quienes siempre me apoyan y me motivan en mi crecimiento personal y profesional.

Agradezco al Centro Multiservicios Educativos, especialmente el Aula Pankarita encargada por la profesora Mary Ticona por brindarme el espacio para la elaboración de esta investigación.

A mi tutor, M. Sc. Marcos Fernández Motiño por compartir sus conocimientos y guiarme en este proceso investigativo.

Resumen

La investigación planteada pretende mostrar cual es el nivel de relación existente entre las variables de autoconcepto y lectoescritura, por consecuente el estudio se enfoca a partir de la percepción de diferentes niveles de desarrollo y aprovechamiento de la intervención psicopedagógica orientada a la dificultad en la lectoescritura, donde niños/as con características particulares como la seguridad y la comunicación activa presentan mejores índices de avance en la intervención psicopedagógica a diferencia de los niños que no poseen esta característica, por ello, la investigación se centra en establecer el nivel de autoconcepto que presentan los niños/as que poseen dificultad en la lectoescritura.

La población de estudio, a nivel muestral son 32 sujetos de edades comprendidas entre 8 a 9 años, los cuales presentan dificultad en la lectoescritura y asisten a intervención psicopedagógica en el CEMSE La Paz, enfocada a su nivelación y desarrollo en dicha dificultad.

La investigación adquiere un enfoque cuantitativo no experimental de alcance correlacional, mostrando los resultados alcanzados tras diagnosticar cada una de las variables mencionadas y aplicando el coeficiente de correlación de Pearson el cual muestra el nivel de correlación existente entre las dos variables en estudio.

El estudio utiliza dos instrumentos principales, el Test CAG de autoconcepto y el test de lectura y escritura del Dr. Olea. Ambos instrumentos con carácter meramente cuantitativo, en los cuales puede reflejarse los resultados del nivel de desarrollo del niño en las variables planteadas.

El estudio encuentra como resultado final, la existencia de un nivel de correlación lineal positivo, de grado fuerte, lo que significa que la variable autoconcepto presenta un nivel de correlación bastante elevado con respecto a la variable lectoescritura, donde ambas variables muestra una tendencia a aumentar y disminuir conforme una relativa a la otra.

Se concluye la existencia de correlación lineal positiva fuerte existente, se concluye que el aspecto del autoconcepto debe ser considerado al momento de realizar intervenciones psicopedagógicas orientadas al desarrollo de la lectoescritura, debido a que ambas variables se relacionan de manera significativa.

Introducción

La temática abordada en la presente investigación es el autoconcepto y la dificultad en la lectoescritura en niños y niñas de 8 a 9 años, la cual planea responder a la siguiente problemática ¿ Existe correlación directa entre el autoconcepto y la lectoescritura en niños y niñas de 8 a 9 años?, para tal objeto se plantea la realización de una investigación de tipo correlacional dirigida a niños y niñas de 8 a 9 años del Centro de Multiservicios educativos CEMSE, de la ciudad de La Paz, durante la gestión 2022.

Se consideró realizar el estudio en dicha institución a razón de identificar durante el desarrollo de sesiones de intervención pedagógicas en niños con dificultades de aprendizaje que asisten a dicho centro, particularidades con respecto a la actitud que demostraban y desarrollo y progreso con respecto a la dificultad de lectoescritura, dado que los niños que mayor seguridad personal e interacción demostraban, solían mostrar un mejor resultado en la mejoría de rendimiento en la dificultad de lectoescritura y que por el contrario niños que no poseían dicha dinamicidad en las sesiones no contaban con resultados tan notorios con respecto a la dificultad que estos presentaban.

Se identificó la problemática, a partir de la necesidad educativa de buscar soluciones enfocadas a la realización de mejores prácticas de intervención psicopedagógica que posibiliten un enfoque que desarrolle de mejor forma las capacidades y habilidades de los niños en lo referido a las dificultades de aprendizaje, así como también conocer el porqué de las variaciones entre progreso significativo y moderado entre los diferentes niños que presentan actitudes diferentes y se encuentran con intervención psicopedagógica.

En tal sentido el objetivo de la investigación se centra en establecer el nivel de correlación existente entre dos posibles variables que pueden tener un grado de vinculo al momento del desarrollo educativo de los niños, como ser el autoconcepto y la lectoescritura, por lo cual conocer en qué medida el nivel de autoconcepto que presentan los niños posee relación con la existencia de dificultades en el aprendizaje en la lectoescritura o más aun con el nivel de desarrollo de la misma.

Para ello la investigación utiliza dos instrumentos destinados a medir el nivel de autoconcepto y el nivel de lectoescritura, siendo el test CAG de autoconconcepto y el test de evaluación de lectoescritura del Dr. Olea, aplicado en los niños/as de 8 a 9 años de edad, para establecer el nivel de correlación que pueda existir entre ambos elementos.

Se consideró para el presente estudio la aplicación de la investigación con alcance correlacional, con enfoque cuantitativo, con un diseño de investigación no experimental de corte transeccional.

La muestra considerada para la investigación es de tipo intencional, se estableció en 32 niños/as de 8 a 9 años de edad que presentan dificultades en la lectoescritura y que son participantes de CEMSE La Paz, durante la gestión 2022.

La estructuración del trabajo se presenta por un orden en capítulos, los cuales son:

CAPITULO I, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, en este acápite se presenta toda la parte del planteamiento y formulación del problema, los objetivos de investigación, el planteamiento de la hipótesis de trabajo y la justificación del presente estudio, esto permite guiar la problemática desde un enfoque y abordaje investigativo acorde a la problemática.

CAPITULO II, MARCO TEORICO, presenta el sustento a nivel teórico del trabajo, el cual se enfoca en el desarrollo infantil, el autoconcepto, las dificultades de aprendizaje y la dificultad específica en la lectoescritura, esto sustenta la parte teórica categorial del estudio.

CAPITULO III, MARCO CONTEXTUAL, en este capítulo se presenta el contexto institucional, legal, político y organizacional que posee la institución en la cual se desarrolló el estudio.

CAPITULO IV, MARCO METODOLOGICO, que considera toda la parte metodológica del estudio, abarcando el tipo de investigación, el enfoque y diseño de la misma, la población de estudio, la muestra, la operacionalización de variables, las técnicas e instrumentos de investigación, la validación, el procedimiento y el cronograma de aplicación.

CAPITULO V, RESULTADOS, presenta la parte de interpretación de resultados obtenidos al largo de la aplicación de la investigación, los resultados del test CAG de autoconcepto y el test de lectoescritura y su síntesis analítica interpretativa correspondientemente, agregando la correlación de Pearson para conocer el nivel existente de relación entre las variables estudiadas.

CAPITULO VI, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES, en la se presentan las conclusiones y recomendaciones finales obtenidas en el estudio de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación y las proyecciones futuras que pudiesen ser necesarias.

Al finalizar se presenta la parte del sustento bibliográfico y el apartado de anexos que contiene todos los instrumentos utilizados en la investigación y las evidencias que respaldan el trabajo.

ÍNDICE

CAPITULO I	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION.....	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Formulación del problema.....	4
1.3 Objetivos.....	5
1.3.1 Objetivo general	5
1.3.2 Objetivos específicos	5
1.4 Planteamiento de la hipótesis	5
1.5 Justificación	6
CAPITULO II	9
MARCO TEORICO.....	9
2.1 Desarrollo Infantil.....	9
2.1.2 Desarrollo físico en la Tercera Infancia	9
2.1.2 Desarrollo cognitivo en la Tercera Infancia	10
2.1.3 Desarrollo psicosocial en la Tercera Infancia.....	11
2.2 Autoconcepto.....	13
2.2.1 Definición	13
2.2.2 Dimensiones del Autoconcepto	14
2.2.3 Características del autoconcepto.....	16
2.2.4. Desarrollo del autoconcepto en la Infancia.....	18
2.2.6. Rol de la familia para el desarrollo del autoconcepto.....	19
2.2.4 Importancia del autoconcepto en la Infancia	20
2.3 Dificultades de Aprendizaje.....	22
2.3.1 Clasificación de las dificultades de aprendizaje	23
2.4. Dificultades específicas del aprendizaje en la lectura	27
2.4.1. Lectura.....	27

2.5. Dificultades específicas del aprendizaje en la escritura	31
2.5.1. Escritura.....	31
2.6. Lectoescritura	34
2.6.1. Proceso de aprendizaje de la lectoescritura.....	34
2.7. Importancia del aprendizaje de la lectoescritura en la educación primaria comunitaria vocacional.....	35
2.8. Desarrollo psicosocial en el aprendizaje de la lectoescritura.....	36
CAPITULO III	38
MARCO CONTEXTUAL	38
3.1 Contexto institucional	38
3.1.1 ¿Qué es el CEMSE?.....	38
3.1.2 Misión, visión y valores de institucionales	38
3.1.3 Valores institucionales.....	39
3.1.4 Servicios que ofrece la institución CEMSE.....	39
3.1.4.1 Educación.....	39
3.1.4.2 Salud.....	40
3.1.5 Aula de apoyo Pankarita	40
3.2 Contexto legal.....	41
3.3 Contexto político.....	42
3.4 Contexto Organizacional	42
CAPITULO IV	44
MARCO METODOLÓGICO.....	44
4.1 Enfoque de la investigación	44
4.2 Tipo de la investigación.....	44
4.3 Diseño de la investigación	44
4.4 Definición de variables	45
4.5 Operacionalización de variables	46

4.6. Población y muestra.....	48
4.6.1 Población.....	48
4.6.2 Muestra.....	49
4.7 Técnica e instrumentos de Investigación.....	50
4.7.1 Técnica.....	50
4.7.2 Instrumentos.....	50
4.8 Validación de instrumentos.....	52
4.9 Procedimiento.....	55
4.10 Cronograma.....	56
CAPITULO V.....	57
RESULTADOS.....	57
5.1 Resultados del cuestionario de Autoconcepto Garley CAG.....	57
5.2 Resultados protocolo Prueba de lectura y escritura.....	65
5.3 Correlación entre Autoconcepto y lectoescritura.....	67
CAPÍTULO VI.....	71
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	71
6.1 Conclusiones.....	71
6.2 Recomendaciones.....	73
BIBLIOGRAFÍA.....	76
WEBGRAFIA.....	83
ANEXOS.....	84

Índice de tablas

	Pág.
Tabla Nro. 1	46
Tabla Nro. 2	53
Tabla Nro. 3	54
Tabla Nro. 4	56
Tabla Nro. 5	64
Tabla Nro. 6	66
Tabla Nro. 7	68

Índice de gráficos

Gráfico Nro. 1	57
Gráfico Nro. 2	58
Gráfico Nro. 3	59
Gráfico Nro. 4	60
Gráfico Nro. 5	61
Gráfico Nro. 6	62
Gráfico Nro. 7	63
Gráfico Nro. 8	65
Gráfico Nro. 9	69

Índice de cuadros

Cuadro Nro. 1	43
Cuadro Nro. 2	53

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION

1.1 Planteamiento del problema

La presente problemática referida a las dificultades educativas en la lectoescritura y su vinculación con el autoconcepto, surge desde la perspectiva de la realidad del desarrollo educativo cotidiano que se presenta en el Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE), mismo que entre los diferentes servicios educativos que se ofrecen a la población en general, posee un área destinado a temas educativos específicos, como ser el de apoyo escolar e intervención psicopedagógica a aquellos estudiantes tanto del nivel primaria como secundaria que así lo requieren.

Dentro del área mencionada, existen estudiantes del nivel de educación primaria, que recurren a la institución a razón de poder subsanar a través de la misma, dificultades en el aprendizaje, como ser disgrafia, dislexia, discalculia, trastornos en menor medida como el TDA y otros, que se vinculan únicamente a capacidades cognitivas o de atención, solicitándose al CEMSE ya sea a través de los padres de familia como también de maestros a través de notas escritas, que los estudiantes puedan desarrollar y mejorar estas capacidades en las cuales presentan dificultad, por ello, se da énfasis en la intervención únicamente al área referida en la cual se busca subsanar la dificultad de cada estudiante.

Los estudiantes de entre ocho y nueve años de edad que se encuentran cursando el tercero y cuarto de primaria, que recurren a la institución y que presentan dificultades en la lectoescritura, son derivados al área de intervención psicopedagógica, donde estos van desarrollando sus capacidades y fortaleciendo las mismas a través de estrategias y técnicas orientadas a desarrollar las capacidades y habilidades en lectura y escritura.

En el transcurso de las sesiones de intervención psicopedagógica orientada al desarrollo de la lectoescritura, se alcanza a observar estudiantes, que ingresan, con diagnósticos similares, es decir que presentan dificultades de escritura similares, pero que con el paso del tiempo y la intervención, algunos muestran mayor mejoría en dicha dificultad que otros, siendo que los casos empezaron a tratarse e intervenir casi a un mismo tiempo, por lo cual este aspecto resultado, una variable no contemplada con respecto a los resultados esperados.

Por otra parte, estudiantes que presentaban casos variados de dificultades en la lectoescritura y que habían comenzado en momentos diferentes con el tratamiento e intervención referida a esta dificultad, muestran diferentes ritmos de desarrollo, que no son contemplados dentro del

resultado esperado en las capacidades de lectura y escritura, como ser, estudiantes que en poco tiempo han alcanzado resultados mas efectivos, que estudiantes que llevan un mayor tiempo en el tratamiento e intervención de la dificultad mencionada y que han obtenido resultados mucho menores.

Desde lo anteriormente planteado, durante el desarrollo de las actividades de intervención psicopedagógica, se la logrado observar en los estudiantes, desde una visión muy general, como algunos presentan características de conducta, seguridad, interacción, comunicación y otros aspectos vinculados al desarrollo afectivo intrapersonal propios del autoconcepto, que al parecer poseen cierta influencia al momento de desarrollar las actividades de intervención educativa, dado que se logra observar como algunos estudiantes, que mantienen una comunicación mas fluida, que no tienen miedo de expresarse, que interactúan de manera más dinámica con la persona que realiza la intervención, logran desarrollar en menor tiempo las actividades destinadas al desarrollo de la lectoescritura y al mismo tiempo, obtienen mejores resultados en la misma.

En este sentido, es necesario establecer que el autoconcepto y la lectoescritura son dos elementos que se deben describir y analizar para comprender la relación que existen entre ambos, para esto es necesario conocer estas temáticas y entender el autoconcepto del niño y como incide el aprendizaje de la lectoescritura.

Muchos de los problemas que presentan los niños y niñas en la actualidad tienen que ver con la educación que reciben en su entorno familiar y educativo, dado que existe confluencia de factores escolares y aspectos emocionales de los niños (personales, sociales y familiares) como responsables de sus logros académicos, señalando que sus resultados son producto, no solo de sus capacidades, sino también de la interacción de los recursos aportados por la escuela y el hogar.

Es importante mencionar que estos dos factores son fuentes principales en el equilibrio emocional del niño, cabe mencionar que no se encuentran totalmente definidas y que, con el transcurso del tiempo estas, pueden ir evolucionando, modificándose, e incluso transformándose, a nivel afectivo en lo referido al autoconcepto y a nivel cognitivo en la lectoescritura.

Con lo anteriormente planteado, surgen diversas interrogantes entorno a la problemática identificada, como ser si ¿existe una relación directa entre el autoconcepto y la lectoescritura?, siendo esta duda vinculada necesariamente a responder si ¿los niños que poseen dificultades

en la lectoescritura, que nivel o tipo de autoconcepto presentan?, por consecuente también responder ¿el autoconcepto influye en la lectoescritura durante la etapa infantil?, por lo que bajo estas dudas, surge la necesidad de responder a las mismas, para conocer el alcance que esta puede tener y que al mismo tiempo se pueda establecer la relación entre autoconcepto y lectoescritura.

Mencionar también con respecto a la formación del autoconcepto que durante el proceso de formación de los niños y niñas, que inicia en el entorno familiar, la niñez es una etapa crucial donde los niños experimentan los primeros momentos de relaciones sociales y se considera que los padres son los primeros agentes de socialización para el desarrollo emocional de los niños y niñas, puesto que la relación que tengan con sus hijos/as, se reflejara en la información que tendrán de sí mismos, posteriormente las relaciones sociales se ampliaran ingresando a la vida escolar y serán otras personas que interactúen con ellos y recibirán otra información de sí mismos.

Muchos de los problemas que presentan los niños son por factores emocionales y cognitivos, producto de estos se va generando dificultades en el proceso cognitivo básico en su memoria, atención y percepción como también afecta al área emocional que está ligado directamente con el autoconcepto, por consecuente tendrá efecto en su rendimiento académico.

En la actualidad se puede observar la realidad de muchos niños y niñas en Bolivia, donde se ven envueltos en problemas familiares, económicos y sociales y que debido a estos factores los niños van presentando dificultades en el desarrollo emocional y cognitivo.

Contribuyendo a estos problemas sociales en los últimos años se viene enfrentando el (COVID-19), esta enfermedad afecta con mayor intensidad la educación y relaciones sociales de los niños y las niñas, ya que se tuvo que cerrar todos los centros educativos durante la gestión 2020 y 2021, donde se dio clases virtuales como medida alternativa, pero que perjudico al desarrollo efectivo de los dos factores que se presentan en el estudio, como ser el autoconcepto de los estudiantes y la lectoescritura, impidiendo que el estudiante desarrolle sus características sociales y la percepción grupal de si mismo en el primer caso y limitando su capacidad de desarrollo a nivel cognitivo de desarrollo de capacidades en el segundo.

A nivel educativo los estudiantes se vieron perjudicados en el desarrollo normal de sus capacidades y habilidades, vinculadas a la edad en la cual se encuentran y aquello que en teoría ya deberían de haber aprendido, como ser el caso de la lectura y escritura adecuada a la edad cronológica que poseen y el nivel educativo en el cual se encuentran.

Por otra parte, en el área social, los niños ya no tenían la posibilidad de pasar el tiempo con sus compañeros o de realizar actividades sociales, por lo que se veían privados de la mayor parte de su interacción social y se redujo solo al contacto familiar. La imposibilidad de mantener relaciones de amistad durante ese tiempo de confinamiento pudo afectarles psicológicamente, sintiéndose algunos niños más aislados que otros e impidiendo que se desarrolle su autoconcepto de manera específica.

De esta manera estos factores hicieron sobresalir varios casos de niños entre las edades de 8 y 9 años con dificultades en la lectoescritura, quienes no pudieron dar continuidad en su aprendizaje, al no poder tener un buen aprovechamiento escolar y al presentar al mismo tiempo problemas en su autoconcepto. Esto llevó a muchos padres de familia acudir a centros de apoyo psicopedagógicos para que los niños puedan optar por otras herramientas de aprendizaje para poder subsanar las dificultades educativas que presentaban, pero enfocándose únicamente en la parte cognitiva, como ser el desarrollo de la lectoescritura.

Es importante mencionar, que, dentro del contexto boliviano, en la ciudad de La Paz, la problemática educativa de dificultades en la lectoescritura, está afectando a un porcentaje elevado de estudiantes, particularmente de los primeros niveles de educación, (2do a 4to de primaria) por lo que se puede visibilizar la existencia de un desarrollo no adecuado del aprendizaje de los niños y las niñas en este aspecto.

En la actualidad estos temas son de mayor interés en el área psicopedagógica, por lo que esta investigación se centra en el Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE), donde hay una población que presenta esta dificultad de aprendizaje en la lectoescritura y que en la misma se busca concretar la existencia o no de una relación directa con el autoconcepto, para que a partir de ello se pueda formular nuevas estrategias de intervención que posibiliten una mejor asimilación y desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes y puedan lograr un desarrollo adecuado en lo referido a la dificultad de aprendizaje que presenten.

1.2 Formulación del problema

¿Cuál es el grado de correlación entre el autoconcepto y la lectoescritura en niños y niñas de 8 a 9 años del Centro de Multiservicios Educativos de la ciudad de La Paz en la gestión 2022?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Establecer el grado de correlación entre el autoconcepto y la dificultad en la lectoescritura en niños y niñas de 8 a 9 años del Centro de Multiservicios Educativos de la ciudad de La Paz.

1.3.2 Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico del autoconcepto a los niños y niñas de 8 a 9 años de edad.
- Identificar los niveles de autoconcepto que presentan los niños y niñas.
- Clasificar por tipologías los autoconceptos conforme a la prueba de autoconcepto CAG en los niños y niñas.
- Evaluar la lectoescritura de los niños y niñas de 8 a 9 años de edad.
- Identificar los niveles de la lectoescritura que presentan los niños y niñas.
- Interpretar el grado de relación entre el autoconcepto con la lectoescritura que presentan los niños y niñas.

1.4 Planteamiento de la hipótesis

Con respecto al planteamiento de la Hipótesis, Hernández, Fernández y Baptista (2014), indican que “La hipótesis son explicaciones tentativas del fenómeno que se enuncian como proposiciones o afirmaciones. Indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado” (p.42), partiendo en ese sentido, la presente investigación que está sujeta a la correlación de variables presenta las siguientes hipótesis de probabilidad:

- H_1 . La dificultad en la lectoescritura posee correlación directa de grado fuerte con el autoconcepto en niños y niñas de 8 a 9 años del Centro de Multiservicios Educativos de la ciudad de La Paz.
- H_n . La dificultad en la lectoescritura posee correlación nula con el autoconcepto en niños y niñas de 8 a 9 años del Centro de Multiservicios Educativos de la ciudad de La Paz.

1.5 Justificación

La perspectiva de la investigación en el campo educativo referido al relacionamiento de factores afectivos como ser el del autoconcepto y la relación que la misma tiene directamente con la lectoescritura, no ha sido concretamente abordada, considerando primeramente que las dos categorías previamente mencionadas no presentan un grado de especificación real directa de relación, más aun dentro del campo educativo en lo referido a las dificultades de aprendizaje, como es la dificultad en la lectoescritura.

Debido a que el autoconcepto se va formando desde el núcleo familiar, este repercute en varios aspectos de la vida del niño en etapa escolar, más aun considerando las edades a las cuales va referido el estudio, siendo entre los ocho y nueve años de edad donde el niño se encuentra en plena etapa de asimilación, concreción y perfeccionamiento de la lectura y escritura, por ello, que un elemento externo al educativo, como ser el autoconcepto pueda inferir de manera directa en el desarrollo de la lectoescritura, es un hecho que debe ser establecido como base para lograr que se considere la perspectiva de la influencia o no de este factor afectivo en el desarrollo educativo del niño cuando existen dificultades en la lectoescritura.

Por otra parte, debe considerarse también que a medida que los niños maduran a nivel emocional, físico y cognitivo, estos van desarrollando la necesidad de comunicarse, primero con la adquisición del lenguaje, luego con el desarrollo de la lectura y la escritura, esto les permite sentir seguridad por si mismos, al mostrar que pueden expresar lo que piensan ante los demás de diferentes maneras, lo que permite que estas capacidades puedan desarrollarse de mejor forma e influyan en el desarrollo de la autoimagen, autoestima y autoconcepto del niño/a.

Al mismo tiempo, los niños desarrollan a nivel afectivo intrapersonal e interpersonal, elementos que lo van definiendo como persona, como ser la autoestima, la autoimagen y el autoconcepto, siendo este último particularmente vinculado a la seguridad en si mismo con respecto a la asimilación y ejecución de determinadas capacidades, siendo una de estas la lectoescritura, la cual le permite comunicar sus ideas, por lo que establecer que exista una relación entre ambos elementos permitirá ampliar la perspectiva del desarrollo de la lectoescritura en los niños y mejorar la intervención psicopedagógica en caso de ser necesario en niños con dificultades en la lectura y escritura.

Debe considerarse también que el estudio plantea una comparativa de efectos que aparecieron a razón de una formación educativa interrumpida y una interacción dinámica entre los estudiantes coartada, debido a que el proceso de comunicación y desarrollo de capacidades y habilidades de los niños en particular en la lectoescritura, se vio interrumpido por la etapa de pandemia de COVID-19 en Bolivia y al mismo tiempo por el rezago escolar fruto de suspensión del año escolar e implementación de clases virtuales, que no lograron consolidar las capacidades y habilidades necesarias para el desarrollo de la lectoescritura en los niños, por ello, debe especificarse que relacionar estos efectos también muestra la existencia de los mismos en niños de edades tempranas, como ser los ocho y nueve años de edad y como se ha desarrollado el autoconcepto y la lectoescritura en estos niños con el desarrollo de las actividades educativas en modalidad virtual.

También debe considerarse que antes de utilizar un lenguaje, el niño desarrolla una imagen de sí mismo a partir del trato que reciben en su familia, esto va directamente vinculado con la formación de su autoconcepto, es por ello que el entorno familiar es un pilar fundamental para el desarrollo del autoconcepto ya que los niños, necesitan sentirse miembros importantes dentro de su familia para sentirse seguros, esta seguridad al mismo tiempo se puede vincular de manera indirecta con la forma en como los niños van adquiriendo nuevos conocimientos y más aun aplicándolos de forma práctica en su vida diaria, por ello puede considerarse que este factor puede influir al momento de referirse al desarrollo de la lectoescritura de niños, siendo necesario conocer el alcance y efecto que produce el autoconcepto en el desarrollo de la lectoescritura de los niños.

A medida que los niños van creciendo, van desarrollando el autoconcepto con la edad y la experiencia, en la educación primaria este factor juega un papel principal, dado que en esta etapa los niños están en plena construcción de su autoconcepto, autoimagen y autoestima, en base a sus logros y/o fracasos, de esa manera los niños que no han logrado desarrollar características propias del desarrollo afectivo mencionado y vinculado a su identidad social y personal, suelen presentar problemas en las áreas cognitivas y sociales y por consecuencia también a nivel conductual, es decir suelen presentar problemas de conducta y esto genera dificultades en el aprendizaje, en los procesos cognitivos básicos como en ser su memoria, atención y percepción, por lo que considerar la parte afectiva al momento de definir un aspecto que se vincule al desarrollo de la lectoescritura, puede presentar resultados que consoliden la influencia del autoconcepto en el ámbito educativo.

Bajo lo anteriormente mencionado, debe comprenderse que la investigación del autoconcepto y la relación que puede tener con la dificultad en la lectoescritura en niños de 8 a 9 años, es un aspecto que debe ser establecido y concretado a nivel de relacionamiento de efectos, de modo que sea posible identificar en que medida estos aspectos del desarrollo del niño poseen relación o no, para que de este modo se logre identificar los efectos afectivos específicos que pueden estar vinculados en el desarrollo de la lectoescritura.

Por otra parte, también debe considerarse que el identificar la relación existente de los dos elementos abordados dentro del estudio, permitirá que se pueda obtener una perspectiva más integral entre las dimensiones de lo afectivo y lo cognitivo, vinculado específicamente a las dificultades de aprendizaje, lo que permitirá que se pueda generar enfoques de desarrollo de estrategias bajo una perspectiva holística, que permita no solo trabajar la dificultad cognitiva detectada como tal, sino también la carencia afectiva, por lo que podría evidenciarse la importancia que generaría que un abordaje integrador entre el desarrollo del autoconcepto y la dificultad de aprendizaje que puede presentar el niño/a.

De esa manera se considera relevante socialmente conocer la realidad del autoconcepto de los niños y su vinculación con la dificultad en la lectoescritura, establecer el nivel o grado de relacionamiento entre ambas, permitirá, poder tomar acciones a favor del aprendizaje del niño, incluso de ser necesario mediante la percepción lo afectivo como base para desarrollar lo cognitivo y para que el niño/a pueda mejorar no solo sus capacidades y habilidades de conocimientos y aplicaciones en lectura y escritura, sino también mejorar su condición de persona en formación a nivel afectivo, es decir, fortalecer o contribuir al desarrollo de su autoconcepto, lo que le permitiría tener éxito de la vida escolar y por consecuente garantizar un mejor desarrollo del niño a futuro como persona dentro de la sociedad.

En este sentido es que la presente investigación se considera relevante a nivel social educativo, bajo la consideración de que conocer la realidad de como el autoconcepto influye en el aprendizaje de la lectoescritura es de mucha importancia e interés para maestros, educadores, otros profesionales y actores del área educativa y social, los resultados obtenidos permitirán el desarrollo de métodos, estrategias y/o técnicas de enseñanza e intervención, que coadyuven el desarrollo del niño tanto a nivel afectivo como cognitivo y que su desarrollo educativo y social pueda desarrollarse de la manera más efectiva posible y lograr que el niño/a logre superar las dificultades de aprendizaje que pudiese presentar.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

En este capítulo se desarrollará los conceptos, mencionados anteriormente, en los cuales se apoya y fundamenta la presente investigación.

2.1 Desarrollo Infantil

El desarrollo humano es la transformación que todo ser humano realiza, desde su nacimiento hasta su muerte, es un proceso ordenado y gradual en distintas etapas de la persona. De acuerdo a Santi-León (2019):

El desarrollo infantil integral se alcanza o potencia con un relacionamiento social que permite fortalecer habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, físicas, sociales y culturales que harán que el individuo esté en condiciones más favorables para desarrollar su vida. En este sentido, una temprana y adecuada intervención contribuye a potenciar el desarrollo integral de un ser humano. (p. 144)

Durante el desarrollo integral se observa los cambios en los niños, desde que nacen su peso, talla y a medida que van creciendo adquieren un lenguaje, sus capacidades motoras, las capacidades para moverse correr, saltar entre otras actividades. Estos cambios que realizan durante el desarrollo son cambios cuantitativos estos son observables y pueden medirse. Por otra parte, existen los cambios cualitativos que resultan más difícil de describir, pero están caracterizados por como los niños empiezan a enfrentarse a problemas de la vida y como lo van resolviendo mediante estrategias que se plantean.

El desarrollo infantil es una etapa importante donde los niños se irán independizando y adquiriendo herramientas necesarias para su desarrollo pleno.

2.1.2 Desarrollo físico en la Tercera Infancia

El desarrollo físico de los niños y niñas en esta etapa siguen algunos patrones diferentes donde en el nivel fisiológico cambia y los niños adquieren un buen desarrollo psicomotor. Para Papalia y Martorell (2015):

Durante la niñez media, la velocidad del crecimiento se reduce de manera considerable. Sin embargo, si bien los cambios que ocurren día tras día no son tan evidentes, su suma establece una diferencia sorprendente entre los niños de seis años, que todavía son pequeños, y los de 11, muchos de los cuales empiezan a parecerse a los adultos. (p.16)

En esta etapa los niños adquieren habilidades motoras necesarias para que puedan participar de juegos que son necesarios para su crecimiento. Por otra parte, los niños de 6 a 11 años experimentan el aumento de peso y estatura, que involucra la alimentación que reciben, se necesita de energía y proteínas para crecer y estar vivo. Este proceso garantiza el buen rendimiento del desarrollo cognoscitivo, mayor dominio y control de sus movimientos para realizar actividades físicas. Todos estos factores determinaran el mejor desarrollo del niño para ser más felices, y puedan desarrollarse socialmente.

2.1.2 Desarrollo cognitivo en la Tercera Infancia

En la tercera infancia el desarrollo cognitivo del niño pasa de ser una inteligencia pre operacional a desarrollar un pensamiento lógico, pero no abstracto. Según Papalia y Martorell (2015):

De acuerdo con Piaget, más o menos a los siete años los niños entran a la etapa de las operaciones concretas en la que pueden realizar operaciones mentales, como los razonamientos, para resolver problemas concretos (reales). Los niños piensan de manera lógica porque ya son capaces de considerar múltiples aspectos de una situación. Sin embargo, su pensamiento todavía está limitado a las situaciones reales del aquí y ahora. (p. 267)

De esta manera, los niños en la tercera infancia producen un cambio en su modo de pensar, es una etapa importante donde los niños van adquiriendo diferentes destrezas, ser más rápidos, o ser más eficientes en sus actividades.

2.1.2.1 Etapa de operaciones concretas de Piaget

Entre los 7 años a 11 años de acuerdo con Piaget, los niños entran en el estadio de operaciones concretas, piensan de manera lógica, sobre lo que han experimentado y manipulado de manera simbólica, tienen la capacidad de resolver operaciones aritméticas. Para Sandoval (2009), en el desarrollo cognoscitivo en la etapa de Piaget de operaciones concretas, indica:

Los niños en el tercer estadio de Piaget son capaces del pensamiento operacional, pueden usar símbolos para llevar a cabo operaciones o actividades mentales, en contraste con las actividades físicas que fueron la base para la mayoría de sus primeros pensamientos. Por primera vez, entonces, la verdadera lógica llega a ser posible. Los niños en el estadio operacional son mucho más expertos en clasificar, manipular

números, tratar conceptos de tiempo y espacio, y distinguir la realidad de la fantasía.
(p. 202)

Por lo que, los niños en esta tercera etapa, son capaces de aplicar conceptos y argumentar lógicamente, en los procesos cognitivos hablamos del conjunto de habilidades que guardan relación directa con la adquisición, organización, retención y uso del conocimiento.

2.1.3 Desarrollo psicosocial en la Tercera Infancia

Los niños y niñas al alcanzar la tercera etapa, van desarrollando su autodefinición, lo que les permitirá que desarrollen conceptos más complejos de sí mismos y así comprender y controlar sus emociones. Para Sandoval (2009), indica que:

Solamente a los 6 o 7 años los niños comienzan a definirse ellos mismos en términos psicológicos. Ellos ahora desarrollan un concepto de quiénes son (el yo verdadero) y de cómo quieren ser (el yo ideal). Cuando terminan este crecimiento de entenderse a sí mismos, los niños pequeños, han hecho un importante progreso, del control de los padres, hacia su autocontrol. (p.223)

De esta manera este proceso es de vital importancia para la tercera infancia, ya que comenzaran a definirse a sí mismos, generando su propio autoconcepto que involucrara al niño dentro de la sociedad con relaciones más complejas, con roles y reglas. Según Sandoval (2009), “la pre adolescencia parece ser el tiempo señalado para este encuentro. Los niños observan el espejo de su sociedad e integran la imagen que ven reflejada allí con el cuadro que tienen de ellos mismos” (p. 224). En ese sentido, a medida que los niños van reconociéndose en la sociedad, también deben realizar diferentes obligaciones, tareas que ayudara al desarrollo de su autoconcepto.

Por otra parte, a medida que los niños crecen son más conscientes de sus sentimientos y emociones que comparten con su alrededor. El desarrollo emocional y social están ligados para desarrollar el autoconcepto de las personas, estos aspectos son necesarios para aprender a vivir en la sociedad.

El manejo de las emociones en los niños de 7 a 11 años, permitirá entender el aprendizaje, manejar las relaciones sociales y resolver los diferentes problemas. Así como, Martínez et al. (2011) indica que, “Pensar, actuar y sentir son las tres acciones básicas que comprenden la personalidad del ser humano y lo identifica como ser racional que es” (p. 164).

Desde esa perspectiva el proceso del desarrollo de las emociones se integra con la afectividad ya que este involucra los sentimientos, que es una respuesta más válida y persistente que las emociones.

2.1.3.1 Afectividad

La afectividad es la capacidad que toda persona tiene para dar una respuesta a lo que otra persona siente, es un sentimiento que por lo general va acompañado de manifestaciones corporales expresivas como, tristeza, alegría, enojo, etc.

Es necesario pensar en la necesidad de lograr la educación de la afectividad, esto es un proceso como lo indica en la pirámide de Maslow de las necesidades humanas, donde podemos conocer y comprender la personalidad de las personas. Lo expuso en cinco niveles:

- Necesidades fisiológicas, que corresponde a las necesidades básicas de todo ser humano comer, dormir, respirar.
- Necesidades de protección y seguridad, corresponde a la necesidad de sentirse seguros en el entorno en el que viven.
- Necesidades sociales, donde todo ser humano necesita relacionarse con los demás.
- Necesidades de aprecio, donde la persona necesita sentirse parte de un grupo, sentirse apreciado.
- Necesidad de autorrealización, donde la persona se siente bien consigo mismo, se siente exitoso.

Todo esto nos conduce a desarrollar la afectividad como un factor importante, de este dependerá como se desarrollará la vida emocional de cada persona y como influirá en su educación. Piaget (2005), menciona que “la afectividad es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa” (p. 8).

Por lo tanto, se considera que la afectividad influye en la educación, es un sentimiento que interviene en el proceso de enseñanza aprendizaje, no de forma directa ya que este pasará por un proceso cognitivo para que los niños desarrollen sus habilidades de forma más rápida y entendible.

Cada persona va desarrollando la afectividad independientemente en cada etapa de su crecimiento, en la tercera infancia los niños según Piaget (2005), en sus estadios de desarrollo afectivo, señala que “Después de los 7-8 años, el niño es capaz de realizar evaluaciones

morales personales, actos voluntarios libremente decididos, sentimientos morales que en ciertos casos pueden entrar en conflicto con los de la moral heterónoma de obediencia” (p. 94), también Piaget (2005) señala que “A partir de los 7 años, los niños son unánimes al hacer prevalecer la justicia distributiva. El sentimiento de la justicia tal como existe en este nivel atestigua la instauración de la autonomía” (p. 96).

De esa manera los niños de 7 a 11 años, consideran que todos son iguales y sus decisiones serán consideradas las más adecuadas, obtendrán mayor autonomía de sus acciones aplicando reglas en su comportamiento. Es así que el niño necesita convivir en un ambiente comprensivo y estimulante, donde se sienta aprobado, comprendido y estimado para que puedan construir una imagen positiva de sí mismos.

2.2 Autoconcepto

2.2.1 Definición

Primeramente, se debe dejar en claro la diferencia del autoconcepto y la autoestima. Aunque ambos conceptos están relacionados no son iguales. La autoestima como su nombre lo indica hace referencia la auto imagen que se tiene de sí mismo, la valía que tiene de su personalidad como la persona piensa, siente y ama consigo mismo, por lo general es algo corresponde más a las emociones. Por otra parte, el autoconcepto hace relación con los aspectos cognitivos, como la persona en base a sus ideas y creencias puede realizar una auto percepción de sí misma. Aunque estos dos conceptos manejen ciertas características diferentes, no se excluyen al contrario son dos conceptos que se complementan al tener un autoconcepto positivo se tendrá una autoestima positiva y viceversa.

Dejando en claro, podemos definir el autoconcepto. Cerviño (2008) afirma que “El autoconcepto no nace con las personas, por el contrario, se edifica y define en el trayecto de toda la vida y está influida por las diversas experiencias que las personas presentan en medio de su ámbito escolar, social y familiar que haya vivido” (p. 34).

Branden (1993, como se citó en Alcaide, 2009), sostiene que “el autoconcepto no es un simple concepto, sino una combinación de imágenes y perspectivas abstractas con respecto a los diferentes rasgos y características (reales o imaginarias)” (p. 29).

Es así que, el autor señala que el autoconcepto es más amplio que la autoestima. Considera que la autoestima realiza una evaluación de la mente, de los sentimientos de la persona

mientras que el autoconcepto contiene a la autoestima en base a capacidades y situaciones reales que la persona refleja externamente.

Por su parte Piers – Harris (1967, como se citó en Gorostegui y Dörr, 2005), define el autoconcepto “como un set relativamente estable de actitudes descriptivas y también valorativas hacia el sí mismo. Estas autopercepciones dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos) que tienen efectos motivacionales sobre la conducta” (p. 155).

De otra manera, Rogers (1975, como se citó en Vargas, 2017) menciona que “el autoconcepto es una configuración organizada de percepciones acerca de sí mismo que son parcialmente conscientes; está compuesto de percepciones de las propias características y habilidades, los conceptos de sí mismo en relación con los otros y con el medio ambiente” (p. 21)

En los últimos años se presentaron las siguientes definiciones del autoconcepto, según Estévez (2013) indica que el autoconcepto está relacionado con el “conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de sí mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona, esto es, en el aspecto corporal, psicológico, emocional, social, etc.” (p. 98).

Por otra parte, Piaget (1952, como se citó en Acosta, 2011), menciona que el “niño desarrolla el concepto del “yo” a través de su interacción con el medioambiente. Este ha sido influenciado por eventos positivos y negativos. Las experiencias vividas día a día dentro del ambiente que lo rodea influyen grandemente en la formación, construcción, y desarrollo del autoconcepto” (p. 22).

De esa manera, por lo mencionado concluimos que el autoconcepto juega un rol principal en el desarrollo de la personalidad. Donde la observación de sus propias capacidades y habilidades establecerán el concepto que caracterizara a la persona como se siente, piensa y ama construyendo una buena opinión y aceptación de sí mismo. De la misma manera el autoconcepto en los niños se forma por su entorno, por las relaciones que realiza, los comportamientos que manifiesta que le ayudara a analizarse y comprenderse a sí mismo.

2.2.2 Dimensiones del Autoconcepto

Para evaluar al autoconcepto, varios autores han determinado dimensiones en las cuales se evaluará las áreas que conforman el autoconcepto. García y Musitu (2014), indica cinco dimensiones que conforman el autoconcepto:

- Autoconcepto académico/laboral

Esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico/laboral, la calidad de la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad; y, negativamente, con el absentismo académico/laboral y el conflicto.

- Autoconcepto social

El autoconcepto social correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el bienestar psicosocial, con el rendimiento académico y laboral, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de los compañeros, con la conducta prosocial y con los valores universalistas; y, negativamente, con los comportamientos disruptivos, la agresividad y la sintomatología depresiva.

- Autoconcepto emocional

Hace referencia a la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana.

- Autoconcepto familiar

Se refiere a la percepción que tiene la persona de su implicación, participación e integración en el medio familiar.

- Autoconcepto físico

Este aspecto está referido a la sensación que tiene el individuo de su aspecto físico y de su condición física. El factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social, física y de habilidad. El segundo hace referencia al aspecto físico. Un autoconcepto físico alto significa que la persona se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. (pp. 17-19)

En cuanto a las dimensiones el instrumento CAG de García (2001), menciona:

- Dimensión Física: evalúa el grado de aceptación y satisfacción con el propio aspecto o apariencia física.

- Dimensión Social: indica cómo se percibe el sujeto en cuanto a su habilidad para ser aceptado por los otros y para tener amigos.
- Dimensión Intelectual: muestra cómo se evalúa el sujeto respecto a sus capacidades intelectuales y a su rendimiento académico.
- Dimensión Familiar: permite conocer cómo se relaciona el sujeto con su familia y el grado de satisfacción que le proporciona su situación familiar.
- Sensación de Control: donde el sujeto valora en el plano de los objetos, de las personas y del pensamiento, en qué grado cree que controla esa realidad.
- Autoevaluación Personal: es una valoración global como persona. Es un plano de abstracción superior al de las dimensiones anteriores, por ello se puede considerar como una escala de autoestima.

En cuanto a las dimensiones mencionadas da a conocer las características de una persona permitiéndole identificar las dimensiones deficientes o con mayor fortaleza. Por lo que, ayuda a conocer los factores que intervienen en la construcción del autoconcepto.

2.2.3 Características del autoconcepto

El autoconcepto maneja características que se relacionan entre sí, a esto lo denominan modelo multidimensional, en el cual Marsh y Shavelson (1985, como se citó en Vargas, 2017) toma como referencia para la presentar las siguientes características:

- Es una realidad organizada y estructurada: Todas las experiencias se organizan de un modo particular de acuerdo a las situaciones personales, familiares, sociales y culturales.
- Es multifacético y multidimensional: Las autopercepciones que la persona va construyendo a lo largo de su vida, no son de la misma naturaleza, ni están relacionadas linealmente y tampoco ocupan el orden de importancia o valor en la construcción del autoconcepto. Por el contrario, las autopercepciones están organizadas según su naturaleza en dimensiones específicas. Las dimensiones que cada persona presenta están ligadas a diferentes variables como la edad, sexo, medio social en el que se desarrolla, etc.
- Es un constructor jerárquico: Las dimensiones del autoconcepto se organizan de tal manera, de acuerdo a sus significados e importancia en función a cada persona. Sus

dimensiones tienen significados e importancia diferentes en función de los valores y de la edad de las personas.

- Es experimental: Se va construyendo y diferenciando a lo largo del ciclo de vida de cada persona.
- Tiene una identidad propia: El autoconcepto es un constructo con una entidad propia y, por lo tanto, diferenciable de otros constructos con los que está teóricamente relacionado como por ejemplo las habilidades académicas, habilidades sociales, etc. (pp. 23-24).

Con estas características el autoconcepto maneja un modelo multidimensional, que contribuyó a la elaboración de instrumentos de autoconcepto y autoestima que se caracterizan por su modelo multidimensional que establecen relaciones entre las distintas dimensiones.

2.2.3.1. Características del niño/a con autoconcepto bajo

De acuerdo a estudios realizados en la infancia los niños que presenta un autoconcepto limitado o negativo, como lo plantea Franco (2006), desarrollará desconfianza en sí mismo y en los demás, se mostrará inhibido, crítico y poco creativo, llegando incluso a presentar conductas agresivas y desafiantes.

Los niños con autoconcepto bajo muestran características como ser:

- No confían en su propia persona, son temerosas al iniciar algo, piensan que no lo lograrán.
- Piensan que son incapaces de sobresalir, que no pueden liderar un grupo.
- En algunos casos, no tienen el control sobre su vida y dejan manipularse por otras personas.
- Son reprimidos y no se muestran como son ya que tienen miedo al rechazo.

Todas estas características afectan el autoconcepto, esta variable va depender del tipo de situación en el que se encuentren los niños. Afectará el rendimiento escolar como también algunos casos pueden ser problemas serios que pueden llegar a la depresión. Esto va a depender mucho de quienes lo rodean. Los más cercanos es su familia. Si el núcleo familiar presenta muchos problemas o si en el colegio existen conflictos todo esto puede llevar a que el estudiante tenga un bajo autoconcepto.

2.2.3.2. Características del niño/a con autoconcepto alto

Toda persona con un buen autoconcepto se valora, respeta y se reconoce como todo ser humano que tiene defectos, sin embargo, esto no le hace menos persona que los demás.

El concepto de autoconcepto nos ayuda a entender que esta toma un papel importante en la integración de la personalidad, funciona como un instrumento de unidad y guía de la conducta de la persona.

En la etapa de la niñez, es importante desarrollar un buen autoconcepto desde que son pequeños, esto ayudara a que los niños fortalezcan sus habilidades en el aprendizaje con mayor seguridad y confianza.

Los niños con un autoconcepto alto presentan las siguientes características:

- Tiene mayor facilidad social al momento de hacer nuevos amigos.
- Presenta confianza en sí mismos para la realización de diferentes actividades que se presenten como un reto para ellos.
- No le afectan las críticas, ni tiene miedo a lo que opinen los demás.

Por lo que, las características mencionadas del autoconcepto alto favorecen la comprensión de la identidad personal, como un marco de referencia dentro de la investigación.

2.2.4. Desarrollo del autoconcepto en la Infancia

Desde los primeros años de vida del niño, esta etapa constituye un periodo importante para el desarrollo de su imagen personal y evolución. Durante este periodo se desarrollará su personalidad, la imagen mental que cada uno mismo va generando con lo que otros individuos piensen sobre ellos. De esta manera, se considera que el autoconcepto se ira adaptando y construyendo mediante las relaciones sociales y familiares.

Una de las características del autoconcepto en la infancia, según Broc (2000) “es una representación interna y cognitiva que el sujeto tiene en una serie de dimensiones” (p.124), por lo que en todo el desarrollo del autoconcepto va depender su comportamiento, sus habilidades, logros y fracasos que van a ser determinantes para construir su personalidad, mediante un proceso de autorregulación que le permitirá al niño adquirir confianza en sí mismo para la toma de decisiones y solución de problemas.

Se entiende al autoconcepto por la construcción de la personalidad en base a experiencias y percepciones de la persona, Campo (2014), menciona tres etapas del si mismo

(autoconcepto). En la primera etapa denominada del sí mismo primitivo “el niño menor de dos años parte del reconocimiento visual de sí mismo, hasta llegar a percibirse como una realidad diferente de los demás” (p. 69).

En la segunda etapa denominada del sí mismo exterior “el niño, hasta los doce años aproximadamente, va adquiriendo elementos cada vez más complejos en su visión de sí mismo, a través de experiencias de éxitos y fracasos, en las cuales, es decisiva la interacción con los adultos” (p. 69). En esta etapa se afianza las relaciones interpersonales, donde los niños empiezan a reconocerse como otro en un grupo social. De esta manera, se desarrollará el autoconcepto social del niño en base a sus éxitos y fracasos, donde estarán vinculadas las emociones para poder realizar una autoevaluación de su desempeño personal.

En la última etapa denominada, el sí mismo interior “se ve permeada por una visión de sí mismo más contextualizada y ajustada, producto del pensamiento abstracto y crítico que caracteriza al adolescente” (p. 69).

De esta manera es como se desarrolla el autoconcepto en la infancia a partir de experiencias que atraviesan en cada etapa, como describirse a sí mismos en relación a su apariencia y las interacciones sociales entre las personas. Todas estas experiencias determinarán la evaluación del autoconcepto ya sea negativo o positivo, son determinantes que influyen en el desarrollo de la persona.

2.2.6. Rol de la familia para el desarrollo del autoconcepto

El rol de la familia viene a convertirse en una fuente primordial para el desarrollo del autoconcepto, es de gran valor para el niño y la niña que la familia represente un lugar donde ellos puedan sentirse seguros, que tengan apoyo ya que son su principal fuente sentimental.

La familia es el primer grupo donde establece relaciones sociales, es así que es fundamental para el desarrollo del autoconcepto. Suarez y Vélez (2018) señala que “la familia se convierte en el primer punto de encuentro social, donde los niños aprenden a comportarse socialmente, teniendo en cuenta las normas de conducta establecidas por su núcleo familiar” (p. 182).

La familia se encarga de brindar un ambiente estable a los niños, donde ellos desarrollan su seguridad mediante el apoyo que reciben. Desde el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018) menciona que:

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la

responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material.¹

Desde el nacimiento del niño la familia está en su pleno derecho y deber de dar un espacio de cuidado y seguridad. Por lo que, es necesario desde los primeros años de vida del niño y de la niña crear vínculos de apego con los miembros de la familia para fortalecer las relaciones sociales.

La buena relación con el círculo familiar contribuye al desarrollo integral del niño, es así que cuando un niño crece en un ambiente de apoyo, de seguridad y de amor se verá reflejado en su conducta, en su rendimiento académico y así en la formación de sus relaciones sociales. Por el contrario, cuando un niño crece en un ambiente familiar inestable emocionalmente, este repercute durante su desarrollo integral. De esta manera Alfaro y Sánchez (2018) indican que:

Los niños y las niñas con un apego seguro saben que su núcleo familiar siempre va a estar a su cuidado al contrario de los niños y las niñas que desarrollan un apego inseguro en el cual al momento en que su familia se aleja se sienten solos y poseen grados altos de ansiedad e inseguridad. (pp. 24-25)

De vital importancia, considerar los estilos de crianza que adoptan las familias, será un determinante para la construcción del autoconcepto del niño. Durante su desarrollo si la familia se presenta desinteresada de la formación integral del niño esto repercutirá negativamente en el desarrollo del autoconcepto. De esta manera el estilo de crianza es de gran influencia en la construcción del autoconcepto del niño.

2.2.4 Importancia del autoconcepto en la Infancia

En definitiva, el autoconcepto cumple un papel de gran importancia en el desarrollo humano, donde se puede evidenciar, que hace parte en el desarrollo de las diferentes dimensiones de la conducta, por lo que estos aspectos son importantes para la construcción del conocimiento de si mismo y a la vez en su desarrollo académico durante la etapa de la formación.

El autoconcepto es la valoración que cada persona tiene sobre si mismo, y se fortalece por medio del entorno social y familiar. Mato Medina (2020), indica:

¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (19 de noviembre de 2018). 10 derechos fundamentales de los niños, por Quino. revisado el 10 de febrero de 2023. <https://www.unicef.org/lac/historias/10-derechos-fundamentales-de-los-ni%C3%B1os-por-quino>

El autoconcepto se va formando y fortaleciendo con la vida, no viene con el nacimiento, sino va recorriendo un camino de formación desde la niñez que no termina con la adultez porque se va construyendo en respuesta a los requerimientos que la vida va presentando y se perfecciona gracias a la influencia de los padres, maestros, amistades y se afianza en su relación con la cultura en general. (p. 23)

Ahora bien, el papel del autoconcepto es importante en la infancia ya que determinara que actitud se enfrentará a los aspectos de la vida, su formación comienza en la niñez siendo esta una etapa crucial ya que la imagen que se forme será un determinante para la construcción de la personalidad del futuro adulto en el que se va a convertir.

El autoconcepto no se adquiere de manera innata, por lo que el niño durante su infancia lo ira desarrollando por medio de las experiencias familiares como primer grupo social al que se va enfrentar y por consiguiente al grupo social externo con el que va establecer comunicación y a través de ese proceso recibirá opiniones y valoraciones de los demás. Estos procesos de gran importancia, contribuirán a los niños y niñas a crear una imagen de ellos ya sea positiva o negativa dependiendo de cómo se desarrolle la construcción del autoconcepto, para que sean competentes y capaces de enfrentar sus éxitos o fracasos.

Durante la etapa de operaciones concretas los niños toman un importante valor al autoconcepto según Papalia y Martorell (2017).

En las primeras etapas del desarrollo, los niños pequeños tienen dificultades con los conceptos abstractos y con la integración de las varias dimensiones del yo. Sus autoconceptos se concentran en atributos físicos, posesiones y descripciones globales. Sin embargo, alrededor de los siete u ocho años, los niños alcanzan la tercera etapa del desarrollo del autoconcepto. En esta época, los juicios acerca del yo se vuelven más conscientes, realistas, equilibrados y generales a medida que los niños forman sistemas representacionales: autoconceptos amplios e inclusivos que integran varios aspectos del yo. (p.295)

En esta etapa de operaciones concretas es vital la participación de la familia y externos para la construcción del autoconcepto, seguro de sí mismos y capaces de afrontar las dificultades de la siguiente etapa de las operaciones formales. Mediante las buenas relación sociales y afectivas que vayan a formar los niños y niñas en las diferentes dimensiones sociales, familiares, físicas, académicas y personales, para el aprendizaje el autoconcepto es un

determinante de cómo será el rendimiento del niño, aprenderá de manera eficaz o su aprendizaje será deficiente.

2.3 Dificultades de Aprendizaje

En primera instancia, los primeros en utilizar el término dificultades de aprendizaje son Kirk y Bateman (1962), quienes indican que “se refiere al retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más de los procesos de habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otros dominios escolares” (p. 17). A partir de esta definición se empieza estudiar el término dificultades de aprendizaje, es así que la National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1994, como se citó en Jiménez y Hernández, 2002) señala que es “un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas” (p. 276).

De este modo se entiende a las dificultades de aprendizaje como una alteración en el aprendizaje de los niños que va afectar su rendimiento escolar, la NJCLD (1994, como se citó en Jiménez y Hernández, 2002)) también señala que:

Estos trastornos son intrínsecos al individuo, y presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso, pudiendo continuar a lo largo del proceso vital. Pueden manifestarse problemas en conductas de autorregulación e interacción social, pero estos hechos no constituyen por sí mismos una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje se pueden presentar concomitantemente con otras condiciones discapacitantes (por ejemplo, déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales severos) o con influencias extrínsecas (como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), no son el resultado de dichas condiciones o influencias. (p. 276)

Por su parte, Romero y Lavigne (2005) entiende a las dificultades de aprendizaje, como:

Un grupo de trastornos que frecuentemente suelen confundirse entre sí. Las razones fundamentales de tal confusión son: la falta de una definición clara, los solapamientos existentes entre los diferentes trastornos que integran las Dificultades en el Aprendizaje, sobre todo cuando median aspectos de privación educativa y social, y, en tercer lugar, la heterogeneidad de la población escolar a la que se refieren. (p. 7)

El termino dificultades de aprendizaje es genérico, de esta manera han sido clasificadas en grupos con diferentes problemas, por lo general el proceso cognitivo en estos grupos se ve afectado esto implica que el aprendizaje sea lento con la falta de interés por aprender. Según Mateos y López (2011), “las dificultades de aprendizaje se presentan en la infancia con mas frecuencia de lo que se piensa, pero por diversos motivos, se diagnostica en numerosas ocasiones tarde o no llegan a detectarse” (p. 104).

Por otra parte, en la American Psychiatric Association DSM-5 (2014), las dificultades de aprendizaje están contempladas en el grupo de trastornos del desarrollo neurológico; en el cual modifica termino a Trastorno Especifico de Aprendizaje, donde señala que “las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo” (p. 39).

Entonces el termino dificultades de aprendizaje es más conocida y empleada por varios profesores, agrupa una serie de trastornos que aparecen de forma precoz en la etapa escolar se presentan por un inadecuado desarrollo de las habilidades que se verán afectados en los procesos básicos como la atención, memoria, percepción y lenguaje; como también se verá afectado los factores emocionales.

2.3.1 Clasificación de las dificultades de aprendizaje

Dentro de la clasificación de las dificultades de aprendizaje, como se mencionó anteriormente según Romero y Lavigne (2005):

Dificultades en el Aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo de problemas agrupados bajo las denominaciones de: Problemas Escolares (PE), Bajo Rendimiento Escolar (BRE), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual Límite (DIL). Que se manifiestan como dificultades –en algunos casos muy significativas- en los aprendizajes y adaptación escolares. (p. 11)

Cada una presenta sus diferencias en sus causas, procesos y algunas variaciones psicológicas que afectan a los niños, pero aun así convergen entre ellas por lo que son parte de las dificultades de aprendizaje. Estas dificultades como TDAH, DIL y DEA que son propios de los estudiantes debido a que provocan retrasos en el desarrollo del aprendizaje atención, memoria y desarrollo de estrategias. En cambio, las PE Y BRE se presentan de manera externa a los estudiantes debido a factores socio educativos, malas prácticas de enseñanza.

Según la clasificación en cinco grupos de Romero y Lavigne (2005) las valora conforme a tres criterios: gravedad que implica la intervención externa especializada, afectación que implica problemas en los (procesos, funciones, conductas) y cronicidad que implica el tiempo de duración del problema con alguna posibilidad de recuperación.

De acuerdo a los cinco grupos de dificultades las clasifica conforme al tipo de gravedad, afectación y cronicidad de menor a mayor, según Romero y Lavigne (2005):

Tipo I problemas escolares (PE), no presenta ninguno de los tres criterios, pero si son considerados como problemas leves.

Tipo II bajo rendimiento escolar (BRE), presenta gravedad moderada, afectación moderada y no cronicidad.

Tipo III dificultades específicas de aprendizaje (DEA), presenta gravedad moderada, afectación moderada y cronicidad baja.

Tipo IV trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), presenta gravedad alta, afectación alta y cronicidad moderada.

Tipo V discapacidad intelectual limite (DIL), presenta gravedad, afectación y cronicidad alta.

2.3.1.1 Dificultades específicas de aprendizaje

Las dificultades específicas de aprendizaje con relación a la clasificación de Romero y Lavigne (2005), es:

Un término específico que se refiere a un grupo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición y uso de la Lectura, Escritura, Cálculo y Razonamiento matemáticos (y aquellas otras tareas en las cuales estén implicadas las funciones psicológicas afectadas). (p. 40)

Esta dificultad puede conducir a los niños al fracaso escolar y tener un efecto negativo en su conducta. Amado Puentes (2022), define como:

Una dificultad específica en una o más habilidades necesarias para aprender, que comienza durante la edad escolar y persiste hasta la edad adulta, causando un rendimiento académico sustancialmente inferior al nivel o calidad esperados para la capacidad intelectual y la instrucción recibida. (p. 1)

Por su parte, la DSM-5, reconoce las dificultades específicas del aprendizaje como trastornos específicos del aprendizaje que comienzan en la edad escolar y las agrupa en tres dificultades;

dificultad en la lectura, dificultad en la expresión escrita y dificultad matemática. Para identificar si el niño presenta dificultades específicas de aprendizaje existen características según Tamayo y Mejía (2021):

El trastorno específico es propio de un niño con inteligencia alrededor de lo normal, pero que no logra un nivel de rendimiento escolar normal para su edad, se caracteriza por tener dificultades en ciertas áreas del aprendizaje, como aprender a hablar, leer, escribir y razonar matemáticamente, manifestándose reiteradamente, y que no se solucionan con los métodos de enseñanza comunes; se trata de dificultades intrínsecas que pueden presentarse en los diferentes niveles de aprendizaje. (p. 63)

Estas dificultades intrínsecas se van a manifestar reiteradamente en el proceso de aprendizaje, según Moya y Malla (2022), los estudiantes “pueden presentar alteraciones en el proceso de la atención, hiperactividad motora, deficiencias socio emocionales reflejadas en respuestas impulsivas” (p. 52). Entonces los niños van a rendir bien en algunas áreas y mal en otras; por lo que va ser un determinante para diagnosticar dificultades específicas de aprendizaje.

2.3.1.1.1 Causas de las dificultades específicas de aprendizaje

Las causas de las dificultades específicas de aprendizaje en base a estudios realizados según Romero y Lavigne (2005), se comprobaron los siguientes criterios:

- Retrasos evolutivo - funcionales del hemisferio izquierdo

Estos provocan demoras en el desarrollo de actividades implicadas en procesos psicolingüísticos (funciones verbales, procesamiento unimodal, retención de códigos, conciencia fonológica; así como almacenamiento y aplicación estereotipada de sistemas de sobre aprendizaje).

- Retrasos evolutivo – funcionales del hemisferio derecho

Estos provocan dificultades en los procesos que se relación con la organización viso-espacial (reconocimiento visual, orientación espacial, organización o verbal, razonamiento no verbal, interacción de información compleja y novedosa, etc.).

- Retrasos evolutivo-funcionales del Lóbulo Frontal y el Córtex Prefrontal

Estos provocan disfunciones en actividades relacionadas con el procesamiento de la información en la memoria de trabajo y con las funciones ejecutivas de planificación, organización, movimientos motores, inhibición conductual, y, en general, todos los comportamientos que implican intencionalidad

- Las Dificultades Específicas de Aprendizaje pueden darse conjuntamente con otros trastornos, pero no son consecuencia de ellos:

Es decir, no son el resultado de deficiencias sensoriales, discapacidades intelectuales, trastornos emocionales graves o trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Si bien estos trastornos suelen cursar con Dificultades Específicas en el Aprendizaje. Así mismo, las Dificultades Específicas de Aprendizaje no son provocadas por deficiencias educativas familiares, ni por instrucción escolar inapropiada o insuficiente, ni finalmente por diferencias de origen social, cultural o idiomático. (pp. 45-46)

De esta manera las causas de las dificultades de aprendizaje en los niños se deben a los factores mencionados, por lo general se presentan por la falta de estimulación en el desarrollo de habilidades desde la primera infancia.

2.3.1.1.2 Tipos de las dificultades específicas de aprendizaje

Existen diferentes tipos de dificultades específicas de aprendizaje de los cuales podemos referir, de acuerdo a la DSM-5, se identifican tres tipos.

- Con dificultades en la lectura: Se presenta problemas en lectura de palabras imprecisas o lenta y con esfuerzo, como también dificultad para comprender el significado de lo que lee.
- Con dificultad en la expresión escrita: Se presenta problemas en dificultades ortográficas y la denominada disgrafía.
- Con dificultad matemática: Se presenta problemas en dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo, como también dificultad en el razonamiento matemático. (p. 38)

De la misma manera, basado en la DSM-5, Romero y Lavigne (2005) plantea subtipos de las dificultades específicas de aprendizaje, que afectan aprendizajes básicos provocando:

- Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la Lectura: de decodificación y reconocimiento, y de comprensión.
- Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la Escritura: disgrafías y composición escrita.
- Dificultades Específicas en el Aprendizaje de las matemáticas: cálculo, mental y escrito, y solución de problemas. (p. 51)

Por lo que, estos tipos de dificultades específicas de aprendizaje ayuda a comprender con exactitud las áreas afectadas para realizar un diagnóstico y de esta manera desarrollar sus competencias básicas lectoescritura y matemáticas.

2.4. Dificultades específicas del aprendizaje en la lectura

2.4.1. Lectura

La lectura es un proceso complejo, que permite la comunicación entre las personas, es evolutivo por lo que va pasar por diferentes procesos. Según Herrera y Dapelo (2023), “la lectura es una habilidad básica para progresar académicamente en la educación media (EM), para acceder a la educación universitaria (EU) y para persistir con éxito en el logro de una meta valorada socialmente como la certificación profesional” (p. 3).

De esta manera, se considera relevante el proceso de la lectura, así como lo indica Zeas (2021), la lectura “permite desarrollar los pensamientos cognitivos e interactivos de cualquier lector, el leer permite construir con facilidad nuevos conocimientos”.² Es evidente que la lectura implica procesos que benefician el desarrollo del conocimiento; en los niños es de la misma manera va contribuir al desarrollo de la creatividad, imaginación y su vez enriquecer el vocabulario. Es claro que la lectura proporciona beneficios en el proceso de aprendizaje, es importante el desarrollo de esta habilidad en la educación.

En la DSM-5, expone tres criterios fundamentales que hacen parte de la lectura estos son: precisión en la lectura de palabras, velocidad o fluidez de la lectura y comprensión de la lectura. Estos criterios en la etapa escolar desarrollan una buena lectura, lo que implica una adecuada

² Zeas, P. (30 de julio de 2021). Importancia y beneficios de la lectura. IPAC. revisado el 20 de abril de 2023. <https://ipac.edu.ec/importancia-y-beneficios-de-la-lectura/>

concentración, memoria y agilidad mental para que los niños puedan expresar lo que piensan y sienten con libertad y así enriquecer su conocimiento.

2.4.1.1. Dislexia

El proceso de la lectura implica beneficios para la formación de todo niño, cuando este se ve obstaculizado por factores intrínsecos o extrínsecos genera dificultades en el aprendizaje. Dentro de las dificultades específicas de aprendizaje en la lectura se presenta la dislexia, según la DSM-5 (2014), “es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (p. 39).

De la misma manera Corral y Jiménez (2021), define “como un trastorno del neurodesarrollo que genera problemas en el aprendizaje y el uso del lenguaje, lectura y escritura, ya que se ven afectadas las áreas base a nivel fonológico y la conversión y entendimiento de palabras aisladas” (p. 14).

Por lo tanto, esta dificultad es consecuencia de un déficit de la conciencia fonológica, según Rodríguez (2022)

La conciencia fonológica es la habilidad de identificar, separar y utilizar las partes más diminutas del lenguaje donde se encuentran las unidades léxicas y es aquí donde podemos mencionar la importancia de la estimulación en infantes a partir de sus primeros años con una enseñanza oportuna y pertinente (p. 2924).

De esta manera, esta habilidad dentro de la lectura se empieza a desarrollar en la etapa inicial, que es donde los niños y las niñas empiezan realizar sonidos que componen el habla, para luego continuar a la formación del grafema (letra escrita) y el fonema (sonido).

Esta conciencia fonológica tiene una estrecha relación con la lectura, estos dos factores van a influir en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Entonces al no desarrollarse bien la conciencia fonológica este factor va repercutir generando dentro de la lectura, la dislexia dificultad para aprender palabras nuevas, para continuar con la lectura y comprender lo que se lee.

2.4.1.1.1. Características de la dislexia

La dislexia es una dificultad que afecta el aprendizaje de la lectura, presenta características determinadas en cada etapa del proceso de aprendizaje del niño, dentro de las características

generales de la dislexia los niños no pueden reconocer palabras y tener una lectura fluida. Vásquez (2021) señala tres errores en la dislexia que los caracteriza:

Errores de fonología, visoespaciales y fluidez. Los errores de fonología se presentan cuando el alumno tiene que decodificar un texto, reemplazando, añadiendo o eliminando letras. Esto da paso al error de fluidez, debido a que por los problemas mencionados el alumno constantemente duda, duplica y corrige su lectura. Finalmente, los errores visoespaciales se presentan en la escritura, ya que cuando deben hacerlo sustituyen o invierten letras, además de girarlas. (p. 9)

Por otra parte, el Ministerio de Educación (2019), señala características de niños que presentan dislexia entre los 6 a 9 años:

- Débil conciencia fonológica (CF).
- Dificultad para distinguir orientación espacial, como izquierda y derecha.
- Dificultad para aprender el alfabeto y las tablas de multiplicar, y para memorizar secuencias, como por ejemplo los días de la semana, los dedos de la mano, los meses del año, etc.
- Falta de atención y de concentración, especialmente en tareas de lectura.
- Dificultad para aprender palabras nuevas, en especial las fonéticamente complicadas (polisilábicas, con grupos consonánticos, etc.).
- Falta de ritmo en la lectura. Lentitud en la lectura, en ocasiones exasperante. Como precaución, leen en voz baja.
- Los signos de puntuación no se usan o se usan inadecuadamente, con lo que se amontonan las frases o se cortan sin sentido.
- Agotamiento al leer.
- Dificultad para seguir la lectura, que se manifiesta en pérdida de la continuidad cuando levanta la vista del texto. En muchas ocasiones vuelve a leer la misma línea.
- Dificultades para comprender lo que lee.

- Dificultades gráficas y de orientación espacial: aspecto desordenado en sus producciones, incorrecta alineación de las cifras en las operaciones.
- Realiza sustituciones, omisiones, rotaciones e inversiones al leer, como por ejemplo las letras b-d, p-q, u-n (formas semejantes) o d-b, t-d, t-b (sonidos muy próximos). También palabras como los por sol o le por él.
- Dificultades para aprender palabras nuevas. (p. 18)

Dando a conocer de este modo características propias de la dislexia que pueden ser observables en el los participantes del estudio y que de manera adecuada deben ser diagnosticadas y establecidas dentro del diagnóstico concreto de dificultades de la lectoescritura.

2.4.1.1.2. Tipos de la dislexia

Son muchos los autores que han tratado de dar una clasificación de los tipos de dislexia, de tal manera que Cuetos (2012) en sus recientes estudios menciona tres tipos de dislexia; la dislexia fonológica, dislexia superficial y dislexia profunda o mixta. Estos tipos de dislexias son las más aceptadas en el ámbito educativo ya que esta función a la codificación y recodificación que dan paso al acceso léxico, que es el reconocimiento de palabras y todo este proceso va influir para la construcción del aprendizaje en lectoescritura. Se presentan tres tipos dislexia:

Dislexia fonológica: se caracteriza según Solís (2022) “por tener afectada principalmente la vía sub léxica o ruta fonológica, es decir, la vía que para acceder al significado de la palabra se encarga de transformar los grafemas en fonemas” (p. 7). Su dificultad se presenta en leer palabras desconocidas o también las denominadas pseudopalabras. Los niños pueden ver la palabra, pero no la pueden leer, por lo tanto, no comprenden el significado generando problemas.

Dislexia superficial: se caracteriza según Solís (2022) “tienen afectada la vía léxica o ruta visual, a través de la cual se accede directamente al significado de la palabra accediendo al léxico” (p. 7). En este caso la dificultad se encuentra a la hora de leer palabras desconocidas también llamadas homófonas pueden leer, pero su pronunciación y su significado es diferente entre sí.

Dislexia profunda o mixta: en este caso tanto la vía sub léxica y la léxica, los niños no pueden leer pseudopalabras, tienen dificultades para descifrar el significado, por lo que presenta diagnóstico grave.

2.5. Dificultades específicas del aprendizaje en la escritura

2.5.1. Escritura

La escritura al igual que la lectura comprende un proceso complejo a nivel cognitivo, es necesario de los conocimientos previos de la lectura. Según Ferreiro (2006), “la escritura es como un código, un medio de transcribir unidades sonoras en unidades gráficas, se pone necesariamente en primer plano la discriminación perceptiva (visual y auditiva) y la habilidad motriz.” (p. 45).

En tal sentido la escritura es una herramienta para el ser humano para poder comunicarse, en el cual responde los procesos del nivel cognitivo, tal y como indica Saldarriaga (2021), “permite al estudiante el acercamiento al mundo, el desarrollo de sí mismo y el desempeño en la sociedad” (p. 12). Es decir, que la escritura es un instrumento que va permitir al niño reconocer los signos trazados y expresarlos de forma escrita. Es necesario para entrar a la etapa de la escritura que el niño tenga un buen desarrollo en la coordinación de motricidad fina, coordinación sensoriomotora y coordinación visual auditiva para la ejecución, en ese sentido Tantaruna (2019), menciona:

La escritura es una habilidad perceptivo motriz que requiere de coordinación viso manual donde los músculos y articulaciones del miembro superior que desarrolla la motricidad fina. Para poder escribir se tiene que tener una habilidad del movimiento de la mano ya que tiene que ser fluido, calibrado al ir reproduciendo las grafías. (p. 6)

Por ello, la escritura implica todo un proceso en el cual es importante tomar en cuenta el desarrollo de la motricidad fina, este va permitir ejecutar las demás habilidades como ser el movimiento de la mano para empezar con el agarre de lápiz y así la ejecución de los trazos. Todo el proceso de la escritura es de forma progresiva conjuntamente con la lectura ya que el niño aprende a leer para poder escribir; de esta manera, la escritura es un instrumento más para la comunicación, como también es un instrumento de razonamiento para llegar a la reflexión.

Sin embargo, es importante mencionar que cuando esta habilidad se ve afectada por factores intrínsecos y la escritura se presenta desordenada se evidencia dificultades en el aprendizaje, específicamente dificultad en la expresión escrita según la DSM-5 manifiesta dificultad para construir correctamente las palabras escritas grafemas y fonemas la cual es denominada como disgrafía.

2.5.1.1 Disgrafía

Para comprender la disgrafía según Palomino et al. (2009), “son dificultades para consignar por escrito los pensamientos o incapacidad parcial para traducir los pensamientos en símbolos escritos, sin que se deba a lesión neurológica” (p. 60). También es importante mencionar que la disgrafía según Anderson (2014, como se citó en Santana del Sol et al., 2021) menciona:

La disgrafía por su parte es un trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad de la escritura del sujeto, en el trazado o la grafía. Se llama disgráfico al que confunde, omite, une o invierte sílabas o letras de forma incorrecta. Se considera como disgráfico al alumno que comete dos o más tipos de incorrecciones, al que tiene las aptitudes mentales y sensoriales normales y ha sido escolarizado. El número de casos es mayor en los niños, con un 60 % más que en las niñas. (p. 4)

Por lo tanto, la disgrafía afecta el desarrollo normal de la escritura de acuerdo a la clasificación en la DSM-5, la disgrafía se encuentra dentro de las dificultades en la expresión escrita y con relación a las dificultades se encuentra en la ortografía, la corrección gramatical, claridad y organización escrita, todas estas dificultades se verán reflejadas en la escritura, en el dictado y en la copia.

2.5.1.1.1. Características de la disgrafía

Dentro de las características de la disgrafía es importante observar las dificultades que presenta al momento de escribir; su principal característica se presenta en la letra defectuosa y poco legible, así también como indica Vargas (2022):

Para los disgráficos coger el lápiz, colocarse en una postura correcta, escribir sin pensar el papel, mezclar mayúsculas y minúsculas omitir o sustituir es una batalla a la hora de escribir. Hay que indicar que cuando esto sucede la escritura se vuelve lenta y complicada, convirtiéndose en un elemento limitante en el proceso de enseñanza aprendizaje. (p. 16)

Por otra parte, de acuerdo a las características evolutivas en los niños entre los 7 a 9 años según el Ministerio de Educación (2019) menciona:

Dificultades en la transcripción de fonemas o en su adecuada secuencia, se observan errores de sustitución frecuentes, por ejemplo (ce) en lugar de (que); omisiones, (siete) por (siente); inversiones, como (se) por (es). También invierte números.

Mezcla de letras mayúsculas y minúsculas, dificultades en la separación de las palabras, no quiere escribir e intenta evitar tareas de escritura, confunde la direccionalidad de la escritura, confunde derecha e izquierda. (p. 22)

En general las características se presentan de acuerdo a cada edad, donde existen diferencias para identificar el tipo de disgrafía que nos vas dar un diagnóstico preciso.

2.5.1.1.2. Tipos de la disgrafía

Según autores se distinguen dos tipos de disgrafía en el ámbito educativo; la disgrafía evolutiva y disgrafía adquirida, según Beltrán (2022) menciona:

La primera, se presenta en las personas que están aprendiendo a escribir, clasificándose en disgrafía fonológica, superficial, mixta y motriz. La segunda, se da en personas que ya sabían escribir, pero tuvieron alguna lesión cerebral que ocasionó este trastorno en la escritura y se clasifica en disgrafía central y disgrafía periférica. (p.9)

Sin embargo, hay autores como Romero y Lavigne (2005) y Alcántara (2011), donde refieren a tres tipos de disgrafía presentes en niños con dificultades en expresión escrita.

- **Disgrafía fonológica:** consiste en problemas en la escritura por la falta de desarrollo en la conciencia fonológica y por fallos en los usos de las reglas de fonemas y grafemas. Es decir, presenta errores frecuentes en la sustitución, omisión y unión de palabras, errores en la conformación de grafemas (ch, ll, gu, rr, etc) y errores en la escritura de pseudopalabras.
- **Disgrafía superficial:** consiste en problemas en la ruta ortográfica como visual. Presenta errores en el procesamiento viso espacial, errores en la recuperación y almacenaje de palabras lo cual hace el aprendizaje de la escritura lecto con muchas irregularidades.
- **Disgrafía mixta:** consiste en dificultades en la escritura que afectan el procesamiento fonológico, procesamiento visual, los procesos de recuperación visual-fonológico y errores en los recursos cognitivos atención y memoria.

La clasificación de la disgrafía interioriza los componentes de la dificultad en la escritura y al entendimiento de esta, y así intervenir específicamente en la dificultad mencionada.

2.6. Lectoescritura

Leer y escribir son dos habilidades importantes para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje para la vida, ya que entendemos que la lectura y la escritura son dos actividades que presentan una estrecha relación, el aprendizaje de la una depende de la otra para el perfeccionamiento de ambas. Según Dután y Suarez (2022):

La lectoescritura es un proceso de adquisición de habilidades de lectura y escritura que van de la mano, pues no se puede aprender a leer sin saber escribir y viceversa; se refiere a ellos como mecanismos interconectados imprescindibles para la adquisición de futuros aprendizajes. (p. 20)

Por otra parte, como indica Almeida (2023), la lectoescritura:

Es una parte importante en la formación educativa de los niños por lo que sí, se tiene problemas al leer o escribir es necesario atender esta dificultad lo más pronto posible, entendemos que es la lectoescritura es un proceso único debemos y no definirla acciones separadas. (pp. 16-17)

De esta manera, se entiende a la lectoescritura como herramienta del lenguaje, que tanto la lectura y la escritura son dos procesos que van conjuntamente porque ambas se necesitan e interactúan para el proceso de enseñanza, involucra la activación de las funciones cognitivas por lo que ser necesario el trabajo de estas dos habilidades conjuntamente para adquirir habilidades de comprensión, reflexión y elaboración de textos. En ese sentido, si estas habilidades no son desarrolladas adecuadamente o por factores intrínsecos, esto afectara significativamente la formación académica generando dificultades en la lectoescritura como las ya mencionadas dislexia y disgrafía, por lo que la lectoescritura es un proceso complejo e indispensable.

2.6.1. Proceso de aprendizaje de la lectoescritura

El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso complejo para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje ya que son dos procesos indispensables que facilitan la construcción de conocimientos de manera integral y social. Ayala y Gaibor (2021) refiere:

La lectoescritura es fundamental en la formación académica pues a través de ella la persona tiene autonomía para comprender el mundo, emitir criterios, transmitir ideas, que son la base para el desarrollo de procesos conductuales, sociales y cognitivos, y

que raíz del confinamiento han ido disminuyendo su efectividad en el estudiante. (p. 15)

La lectoescritura es proceso que demanda el desarrollo de las funciones cognitivas, involucra un reto tanto para maestros como para padres de familia ya que depende del buen desarrollo de la conciencia fonológica en la etapa inicial. Se considera según Albán y Gonzembrach (2020) (2020, como se citó en Ruiz y Montesdeoca, 2022) que la lectoescritura:

Es un proceso que presenta complejidad y requiere una atención prioritaria, pues como sabemos es la habilidad para aprender a leer y escribir; lo que representa que gracias al lenguaje se puede comunicar ideas, decodificar y dar significado que consecutivamente se plasmará en el lenguaje escrito y oral. (pp. 15-16)

Durante el proceso del aprendizaje de la lectoescritura es necesario la implementación de buenas metodologías de parte de los maestros para despertar el interés y el deseo de aprender; por parte de los padres de familia el apoyo dentro del hogar es fundamental ya que son los encargados de desarrollar la conciencia fonológica que es a partir de los cinco años que empieza la etapa de formación, este proceso de la conciencia fonológica dentro del aprendizaje de la lectoescritura es el punto de partida para que los niños activen la habilidad de reconocer y usar los sonidos para la ejecución de la lectura y escritura.

Este proceso conlleva la participación y el apoyo de los interesados del aprendizaje de la lectoescritura del niño, para evitar la aparición o continuidad de dificultades de aprendizaje. La lectoescritura es un elemento importante para la identificación de la persona.

2.7. Importancia del aprendizaje de la lectoescritura en la educación primaria comunitaria vocacional

Según García (2019) la base primordial de la enseñanza de la lectoescritura es “que el alumno comprenda el contenido de cualquier texto escrito al que se enfrente en el mismo nivel que lo pueda comprender de manera oral (p. 6). En cuanto al Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2021) en las bases y características de la Educación Primaria Comunitaria Vocacional establece desafíos para dar la continuidad al desarrollo de las capacidades y habilidades del niño y niña, entonces plantea desde el ámbito pedagógico el desarrollo de la lengua de forma oral y escrita, donde menciona:

El desafío de Educación Primaria Comunitaria Vocacional es incorporar en el proceso del desarrollo de la lengua, la lectura y escritura de los códigos alfabéticos,

fortaleciendo el desarrollo de los tres niveles de comprensión Lectora (textual o literal, Inferencial o deductivo y crítico) y los tres ámbitos de la Escritura (Legibilidad, textual y discursivo).

El Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita en la concreción curricular del primero, segundo y tercer año de escolaridad está orientada por “Leer y Escribir para Comprender la Realidad”; y en cuarto, quinto y sexto año de Escolaridad por “Leer y Escribir para Producir y Transformar la Realidad”. (p.7)

Entonces desde este enfoque el Ministerio de Educación confirma la importancia del aprendizaje de la lectura y la escritura como base importante en la formación académica de la persona, ya que estos dos procesos son los pilares principales para futuros aprendizajes. La importancia de la lectoescritura en este nivel de formación radica en la mejora del lenguaje, la identificación de su lengua, expresar lo que piensan y en la producción de textos expresando sus ideas.

2.8. Desarrollo psicosocial en el aprendizaje de la lectoescritura

El desarrollo psicosocial estudia la manera en cómo las personas se relacionan en diferentes contextos, son todos los elementos que influyen en el comportamiento y la conducta de las personas. En la formación del niño los factores psicosociales como la familia, escuela, etc influyen en el desarrollo de su personalidad. Según Page (1990, como se citó en Reyes, 2021) considera al desarrollo psicosocial como:

Las conexiones que se dan entre la persona y la sociedad, ya que es evidente que ejercen una clara influencia sobre los hombres y las mujeres. En esta dimensión se incluyen variables que miden ciertos rasgos de personalidad que podrían estar asociados al rendimiento, como la motivación, la ansiedad, la autoestima en contextos académicos y la percepción que el (la) estudiante tiene del “clima académico”, considerando el conocimiento y el grado de entusiasmo que percibe del profesor o la profesora. (p. 75)

De acuerdo al aprendizaje en el desarrollo psicosocial de los estudiantes este determina la calidad de aprendizaje que alcanzará. Según Acevedo, Belloso y Fuentes (2012), menciona “cuando los factores psicosociales están afectando a un niño/a esto puede provocar cierta distracción, tristeza, temor, nerviosismo, inseguridad, desinterés, desmotivación, deserción escolar, migrar a otra ciudad o Centro Escolar” (p. 21).

Entonces se considera el desarrollo psicosocial como un determinante en el proceso de aprendizaje, como su nombre lo indica son factores sociales que, dentro de una institución educativa influyen en el estudiante que aprende con relación a su entorno y a las condiciones en las que se presenta. Mediante las estrategias pedagógicas y las relaciones afectivas del que enseña y de su medio va ser un determinante para favorecer o entorpecer la adquisición de conocimientos.

CAPITULO III

MARCO CONTEXTUAL

3.1 Contexto institucional

3.1.1 Centro Multiservicios Educativos

El Centro de Multiservicios Educativos es una obra social de la compañía de Jesús en Bolivia, trabaja desde hace 30 años al servicio de la educación fiscal boliviana, con la finalidad de promover la “igualdad de oportunidades en educación y salud” en especial de las poblaciones excluidas o en desventaja social.

El CEMSE ha sido modelo para la construcción de más de veinte Centros de Multiservicios en todo el país. Actualmente trabajan en La Paz, El Alto, Pucarani, sucre y Cochabamba, ofreciendo distintos servicios de educación, salud y desarrollo local.

Trabaja con padres y madres de familia, maestros y maestras, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, responsables populares de salud, brigadas escolares, comunidades productivas y emprendedoras.

La institución cuenta con equipos interdisciplinarios de trabajo, compuestos por médicos, enfermeras, psicólogos, ingenieros, matemáticos, físicos, administradores de empresas, auditores, comunicadores, agrónomos, docentes de aula y facilitadores entre otros.

3.1.2 Misión, visión y valores de institucionales

3.1.2.1 Misión

Tiene como misión desarrollar sus acciones con centralidad en la persona fortaleciendo conocimientos, destrezas, actitudes y valores mediante experiencias innovadoras en educación, salud, ciudadanía y desarrollo económico que repercutan mejorando la calidad de vida de sectores menos favorecidos.

3.1.2.2 Visión

Su visión es formar formadores que desarrollen propuestas replicables de educación y salud que contribuyen a la plena integración de las personas en una sociedad productiva y con valores.

3.1.3 Valores institucionales

Los valores que se desarrollan en la institución son:

- Transparencia en el cumplimiento de acuerdos tanto con la población objetivo y con la población general.
- Justicia y cultura de paz, siendo facilitadores de una conciencia social para la convivencia inclusiva y el desarrollo armónico de las personas y comunidades.
- Libertad, que desarrolle en las personas y las comunidades, las capacidades d construir sus propios destinos, pensamientos y acciones, en el marco de una convivencia democrática, como base para lograr mejor calidad de vida con dignidad.
- Igualdad de oportunidades, que inspire la vocación de servicio de la institución bajo el lema: “a mayor pobreza, mayor calidad y calidez en nuestra intervención”

3.1.4 Servicios que ofrece la institución CEMSE

3.1.4.1 Educación

El CEMSE cuenta con servicios educativos dirigidos a niños y adolescentes que requieren apoyo psicopedagógico.

- Biblioteca: ofrece variedad de libros para el público escolar y bibliografía especializada para la formación de docentes, estos recursos se dan de forma gratuita.
- Formación continua: actualización para maestros (PROFOCOM).
- Pankarita: está destinada a la atención de niñas y niños con dificultades escolares.
- Laboratorio de ciencias: cuenta con laboratorios de física, química y biología para estudiantes y docentes para que realicen sesiones educativas integrando la teoría con la práctica.
- Psicología: la atención está dirigida al público en general, asistiendo diferentes casos psicológicos.

- Aula Múltiple: es un espacio que crea condiciones para que los estudiantes con sus maestros realicen experiencias en ciencias, tecnología y creatividad.
- Maleta Viajera: es un servicio de bibliotecas, cuya finalidad es prestar libros a diferentes escuelas y apoyar la lectura.

3.1.4.2 Salud

El CEMSE cuenta con servicios de salud al público en general con un costo económico, en beneficio de las personas de escasos recursos.

- Medicina general
- Pediatría
- Ginecología
- Odontología
- Laboratorio clínico
- Enfermería
- Farmacia
- Fisioterapia
- SEGIP
- También elaboran proyectos de salud

3.1.5 Aula de apoyo Pankarita

El aula Pankarita es un programa de apoyo para niñas y niños que presentan dificultades de aprendizaje, especialmente en lecto-escritura y matemáticas.

El ingreso al programa se realiza por medio de la referencia de maestras y maestros, pero también se hace por solicitud directa de las familias, para determinar el tipo de apoyo que se prestará a los beneficiarios, se realiza una evaluación y un diagnóstico socio educativo en el que también participa la familia.

El Aula Pankarita es pionera y modelo de las aulas de apoyo escolar que actualmente hay en diversas ciudades del país. Anualmente atiende a un centenar de niñas y niños entre los 6 y

los 12 años que presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje y su finalidad es eliminar el rezago escolar que estas dificultades les ocasionan evitando así la deserción. Nace en la primera década del CEMSE a iniciativa de la Prof. Ligia Higuera y continúa sus actividades hasta la actualidad.

3.1.5.1 Objetivo

El aula Pankarita está destinada a la atención de niños y niñas con dificultades de aprendizaje, trabaja las áreas de matemática, lectoescritura, motricidad y expresión.

3.1.5.2 Población meta

Niñas y niños entre los 6 y los 12 años que presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje.

3.1.5.3 Datos de la Institución

Institución: Centro de Multiservicios Educativos “CEMSE”

Dirección: Z/ Norte C/pichincha N 750 entre Av. Sucre e Indaburo.

Director general: Federico Escobar Loza

Turnos: Mañanas – Tardes

Teléfonos: 2280800 – 2280183

3.2 Contexto legal

CEMSE La Paz, junto al programa Pankarita, actualmente se rigen en torno a la disposición legal AMC.SEM.GAMLP-Nro.290/2022 emanada en el convenio entre el gobierno autónomo municipal de La Paz y la fundación privada de fieles, “Centro de multiservicios educativos CEMSE”, suscrito en fecha 16 de noviembre de 2022, cuyo objeto es establecer mecanismos de coordinación, colaboración, intercambio de información y fortalecimiento institucional mutuo entre el GAMLP y el CEMSE, para la ejecución conjunta de planes, programas, proyectos y actividades e iniciativas con perspectiva de prevención de violencias, enfoque de género, derechos humanos y educación, para contribuir al desarrollo integral de poblaciones en situaciones de vulnerabilidad (infantes, niños/as, adolescentes, jóvenes, mujeres) así como también en el fortalecimiento de capacidades de las comunidades educativas (maestros/as, estudiantes y padres de familia), promoviendo la igualdad de oportunidades, inclusión y participación de la ciudadanía en el municipio de La Paz.

Dicha cooperación se establece en torno al documento mencionado al inicio como base legal.

3.3 Contexto político

El contexto político del CEMSE La Paz, presenta una ubicación estratégica, pues este se encuentra circundante a varias instituciones educativas, teniendo circundantes varias unidades educativas, como ser el Colegio Antonio Díaz Villamil, Colegio Félix Reyes Ortiz, Colegio Luis Alberto Pabón, Unidad educativa México, Colegio La Paz, etc., en las mismas se encuentran los niveles de educación primaria y secundaria, además de estar cerca de la Plaza Rioshiño teniendo a sus alrededores los museos costumbristas, la Casa de Pedro Domingo Murillo, Museo del Inca y otros.

Cerca de la institución Educativa se encuentran instituciones Militares, tales como el Centro General de Mantenimiento del Ejército (C.G.M.E.) y el Cuartel Calama del Regimiento Colorados de Bolivia Escolta Presidencial, mismos en los cuales los estudiantes del nivel secundario de las Unidades Educativas, en la actualidad toman como referencia para prestar el servicio pre militar y militar.

En lo referente a la situación política en la cual se encuentra CEMSE La Paz y los niños participes de sus diferentes programas, el desarrollo de las actividades educativas se ve normado en torno a la ley de educación 070 “Avelino Siñani Elizardo Pérez”, la cual señala entre sus artículos 24 al 27, que la educación alternativa y especial, debe estar enfocada en torno a la formación integral y el apoyo educativo destinado a consolidar una educación inclusiva para personas con dificultades en el aprendizaje o con talento extraordinario, así como también, para personas jóvenes y adultas en busca de superación educativa.

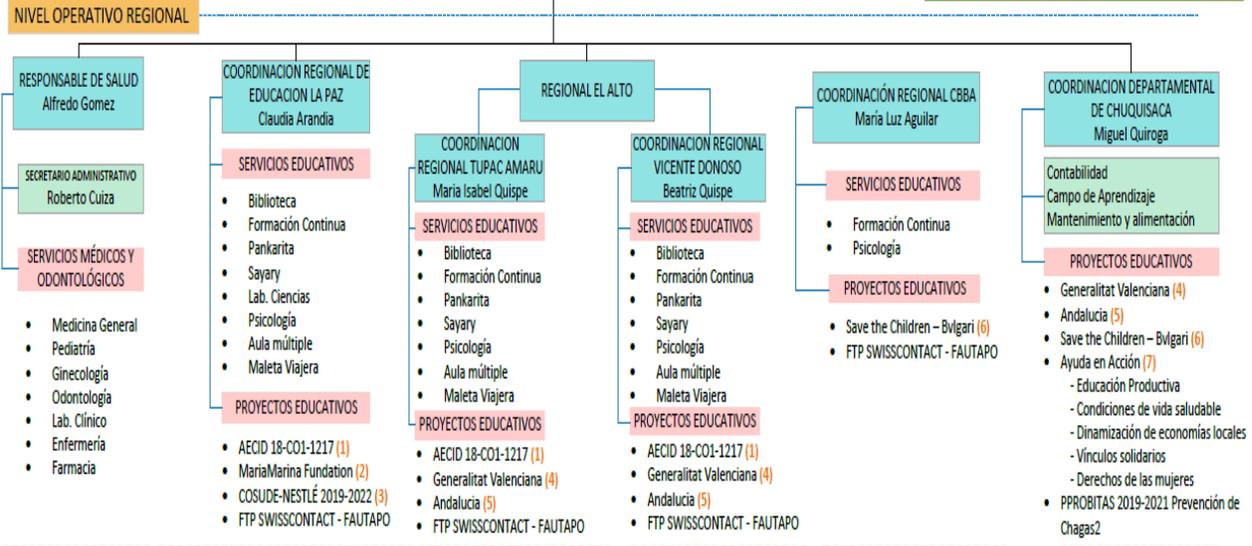
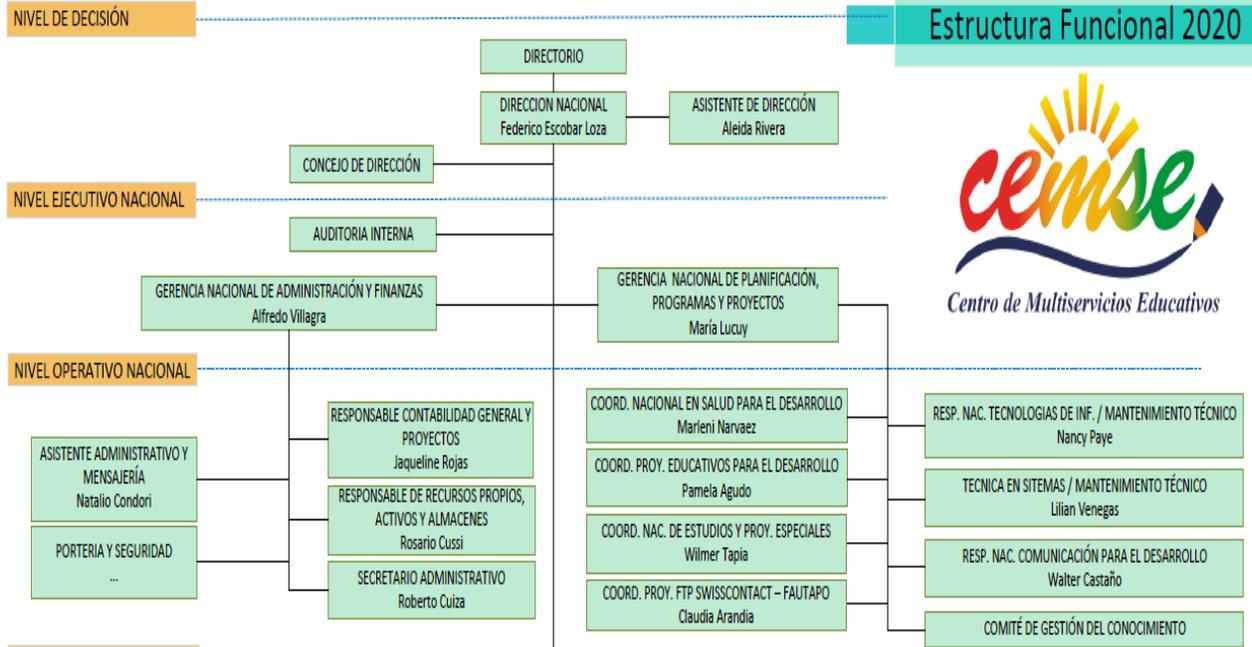
CEMSE La Paz, toma los aspectos mencionados y los convierte en políticas institucionales, como ser el desarrollo de intervención psicopedagógica para afrontar las necesidades educativas de niños y niñas con dificultades de aprendizaje, provenientes de las diferentes Unidades Educativas que se encuentran en el contexto y desarrollando además apoyo escolar, así como también intervención psicopedagógica para aquellos niños/as que así lo requiera y brindando espacio de estudio a los estudiantes de todos los niveles que así lo requieran.

3.4 Contexto Organizacional

Con respecto al contexto organizacional, CEMSE La Paz, es una institución que posee varios niveles de organización, al ser una fundación de alcance nacional, por ello para establecer una jerarquía de orden dentro de la misma, se presenta el organigrama institucional.

Cuadro Nro. 1 Organigrama CEMSE

Estructura Funcional 2020



Alfredo Gomez Roberto Cuitza María del C. Méndez Ana Andrade	Alfonso Salazar Juan Carlos Alvarado Carla Muñoz Gregoria Reynaga	Servicios y Proyectos: Nely Humerez, Tomas Ribero, Mónica Alcón, Ernesto Quispe, Aleyda Guíñez, María Quispe, PPV (*) FTP SWISSCONTACT – FAUTAPO: Nacional: Claudia Arandia, Mariana Chispas, Edson Montaño, Carla Ochoa, Julio Cesar Suarez, Herbert Bizarroque, Sandra Cázarez, Patricia Toza, Silvia Coaquera YungasAltipiano; Feix Miranda, Willy Paredes, Julio Cesar Laura Oruro; Carlos Mamani	María Isabel Quispe Lino Quispe Felisa Ticona Sonia Parellis Pilar Zalles	Mary Ticona Maitilde Flores PPV (*) Funcionarios GAMEA (**)	Beatriz Quispe Milton Quispe Patricia Villareal	Remedios Mollo Funcionarios GAMEA (**) PPV (*)	María Luz Aguilar Mariela Orellana Jose Luis Casassola Dennis Zurita	Claudia Carolina Mendoza PPV (*) Funcionarios GAMT (***)	Miguel Quiroga Delma Orozco Ivar Morales Leticia Romero	Jorge Paravonini Fatme Almenaras PPV (*)
---	--	--	---	--	---	--	---	--	--	--

(1) AEICD 18-CO1-1217: Fortalecimiento a la implementación de educación intra-cultural, plurilingüe y despatriarcalizadora.
 (2) MariaMarina Foundation: Adolescentes y jóvenes (AJs) empoderados para el cambio social y económico
 (3) COSUDE-NESTLÉ 2019-2022: Alianza público privado para mejorar las oportunidades de formación técnica en el sector industrial de Santa Cruz
 (4) Generalitat Valenciana: Fortalecimiento de capacidades para una educación despatriarcalizadora coeducativa en estudiantes de secundaria, líderes/as adolescentes y Jóvenes, profesorado, familias y autoridades educativas en los municipios de El Alto, Sucre, Oruro y Tarija (Bolivia)
 (5) Andalucía: Educación secundaria de calidad con enfoque técnico productivo y de equidad de género en los municipios de Cotagaita, Sucre y El Alto de Bolivia
 (6) Save the Children – Bvlgari: Adolescentes protagonistas del desarrollo
 (7) Ayuda en Acción: Área de Desarrollo Territorial Distrito 6 y Distrito 7 del Municipio de Sucre.
 (8) PPROBITAS 2019-2021 Prevención de Chagas2: PROBITAS. Prevención del Chagas IV Fase 2019-2021

(*) Practicantes, Pasantes y Voluntarios; (**) Gobierno Autónomo Municipal de El Alto; (***) Gobierno Autónomo Municipal de Tiquipaya

Fuente: CEMSE La Paz.

CAPITULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque de la investigación

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo, dado que de acuerdo a lo que indica Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cuantitativo de investigación “Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p.4), por lo que la presente investigación busca establecer una relación cuantitativa entre dos elementos que pueden o no estar asociados, por ello el enfoque cuantitativo es totalmente permitente a la investigación planteada.

4.2 Tipo de la investigación

La presente investigación se constituye de tipo Correlacional, dado que según indica Hernández et al. (2014), que señala:

Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio relaciones entre tres, cuatro o más variables. La utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas. (pp. 93-94)

Por ello, el presente estudio se asume con un alcance de investigación de tipo correlacional, el cual ayudara a evaluar el grado de vinculación entre las dos variables planteadas en el estudio.

4.3 Diseño de la investigación

El diseño de la presente investigación se establece de tipo no experimental, debido a que de acuerdo a Hernández y Mendoza (2018), con respecto a este diseño de investigación señalan que:

Lo que efectúas en la investigación no experimental es observar o medir fenómenos y variables tal como se dan en su contexto natural, para analizarlas (...) en un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza (p.174)

En este sentido, el estudio se centra en conocer las variables, medirlas en su situación natural, sin ningún tipo de intervención al respecto, para que a partir de ello se pueda conocer la relación natural que se pueda tener entre las dos variables mencionadas. En este sentido es que el diseño utilizado en la investigación, corresponde a no experimental de tipo transeccional, dado que se recabara los datos del estudio en un solo momento específico.

4.4 Definición de variables

- **Autoconcepto**

Para Byrne y Baron (2005), indican que: “El autoconcepto es la opinión que tiene la persona de si mismo, son las actitudes, emociones y el conocimiento con relación a las capacidades y habilidades que uno percibe que posee y que le dan una propia conceptualización” (p. 169).

- **Lectoescritura**

Según Ferreiro (2021):

Son habilidades del desarrollo del lenguaje, que se aprenden en un proceso integrado, como procesos dinámicos y constructivos. Es un proceso integrado de construcción del lenguaje escrito. Es una transición del lenguaje oral al escrito. Estos, se desarrollan paralelamente, debido a que, para escribir, se necesita leer y releer continuamente. (p.1)

4.5 Operacionalización de variables

Tabla Nro. 1
Variables

VARIABLES	DIMENSION	INDICADOR	MEDIDOR		TECNICAS	INSTRUMENTOS
			Cualitativo	Cuantitativo		
V1= Autoconcepto	Reconocimiento de sí mismo	Física	Alto	35 a 40 pts.	Entrevista cerrada monitoreada	Cuestionario de Autoconcepto Garley CAG
			Medio	28 a 34 pts.		
			Bajo	11 a 27 pts.		
		Social	Alto	33 a 40 pts.		
			Medio	26 a 32 pts.		
			Bajo	10 a 25 pts.		
		Intelectual	Alto	36 a 40 pts.		
Medio	30 a 35 pts.					
Bajo	11 a 29 pts.					
Familiar	Alto	34 a 40 pts.				
	Medio	27 a 33 pts.				
	Bajo	14 a 26 pts.				
Control	Alto	36 a 40 pts.				
	Medio	31 a 35 pts.				
	Bajo	16 a 30 pts.				
Personal	Alto	34 a 40 pts.				
	Medio	27 a 33 pts.				
	Bajo	16 a 26 pts.				
Autoconcepto general	Alto	185 a 240 pts.				
	Medio	160 a 184 pts.				
	Bajo	90 a 159 pts.				

V2= Lectoescritura	Apropiación del conocimiento y producción de textos	Lectura de números	Normal	47 o más puntos	Reproducción de la lectura en voz alta con sonidos numéricos	PROTOCOLO Prueba de lectura y escritura Dr. R. Olea
		Lectura de letras	Limítrofe.	41 a 46 puntos	Reproducción de la lectura en voz alta con sonidos de letras	
		Lectura de combinación de vocales y consonantes	Lecto-escritura deficiente en grado leve.	35 a 40 puntos	Reproducción de la lectura en voz alta con sonidos de vocales y consonantes	
		Lectura de palabras	Lecto-escritura deficiente en grado moderado.	29 a 34 puntos	Reproducción de la lectura en voz alta con sonidos de palabras.	
		Deletreo de palabras oídas	Lecto-escritura deficiente en grado importante	23 a 28 puntos	Repetición de sonidos en voz alta de forma deletreada, después de oírlas.	
		Formación de palabras al oír sonidos	Lecto-escritura deficiente en grado intenso.	Menos de 23 puntos	Conformación deductiva de sonidos, conformando palabras.	
		Lectura de frases			Reproducción de la lectura en voz alta con frases.	
		Copia de una frase			Escritura de textos a través del copiado.	
		Dictado de palabras			Escritura de textos a través de	

					la escucha de palabras.	
		Dictado de frases			Escritura de textos a través de la escucha de frases.	
		Dictado de números			Escritura de textos a través de la escucha de números.	
		Lectura de un trozo			Reproducción de sonidos coherentes a través de una lectura.	
		Comprensión de lo leído			Expresión de lo comprendido en palabras coherentes.	
		Escritura espontanea			Escritura a través de la memoria y expresión oral.	

Fuente: Elaboración propia

4.6. Población y muestra

4.6.1 Población

Con respecto a la población, para Tamayo (2012), este señala que:

El universo o población, es la totalidad del fenómeno de estudio, incluye la totalidad de unidades de análisis o entidades de población que integran dicho fenómeno y que debe cuantificarse para un determinado estudio integrado, un conjunto de entidades que participen de una determinada característica, y se le denomina población por constituir la totalidad del fenómeno adscrito a un estudio o investigación. (p. 175)

Considerando este aspecto, la investigación presenta una población de 132 niños y niñas de 8 a 9 años del Aula Pankarita en el Centro de Multiservicios Educativos de la ciudad de La Paz, durante la gestión 2022.

4.6.2 Muestra

Para el establecimiento de la muestra del estudio se consideró lo mencionado por Hernández et al (2014) que indica que “la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población (...) un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características” (p.175), por lo cual se define la muestra de la presente investigación en base a los siguientes elementos que se consideran relevantes para establecer el tipo de muestra.

- Pertenecen al Centro de Multiservicios Educativos.
- Estudiantes regulares del Aula Pankarita.
- Presentan dificultades de aprendizaje en lectoescritura.
- Consentimiento de sus padres.
- Predisposición a la investigación.
- Edad de 8 a 9 años.

Asi también Arias (2006), señala que “el muestreo Intencional, es aquel donde los elementos muestrales son escogidos en base a criterios o juicios preestablecidos por el investigador” (p.44), considerando este aspecto fundamental para el presente estudio, pues los criterios de selección de la presente muestra se basan en aspectos considerados por el investigador, citados anteriormente, por ello para la realización de la presente investigación se optó por una muestra de tipo No Probabilística e intencional, debido a que la selección de la muestra no dependió de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación.

En este sentido, después de haber considerado los criterios de selección de la muestra, se ha determinado la muestra como:

- **32 niños entre 8 a 9 años de edad con dificultades en la lectoescritura** del Aula Pankarita en el Centro de Multiservicios Educativos de la ciudad de La Paz, durante la gestión 2022.

4.7 Técnica e instrumentos de Investigación

4.7.1 Técnica

4.7.1.1 Técnica de Aplicación de protocolo de test

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó la técnica de aplicación de protocolo de test, que según Norada (2008) indica que “es la forma específica y adecuada de un proceso de aplicación de una prueba o pruebas (test), que debe ser realizada bajo las formas y circunstancias específicas con las cuales se señala su aplicación”, siendo bajo este aspecto señalado la técnica de aplicación para el estudio, la aplicación del protocolo de test, para poder establecer de la mejor manera posible los datos cuantitativos necesarios de la muestra a través de los instrumentos, para establecer el nivel o grado de correlación entre las variables planteadas.

4.7.2 Instrumentos

4.7.2.1 Test

Los test según indica Yela (1996) son “un reactivo que aplicado a un sujeto revela y da testimonio de la índole o grado de su instrucción, aptitud o manera de ser” (p.249), además en paráfrasis a Martínez y Arias (1995) es un procedimiento o instrumento estandarizado que plantea a las personas evaluadas una serie de preguntas o tareas previamente determinadas, a las que deben responder siguiendo unas instrucciones fijadas de antemano y de forma habitual, en un contexto controlado, estos están diseñados para la obtención de los comportamientos reveladores del constructo objeto de la medición, su asignación numérica debe permitir la cuantificación objetiva de acuerdo con unas reglas establecidas y debe de disponerse información sobre la calidad del mismos.

En el presente estudio se utilizaron dos test diferentes, para conocer el grado nivel de situación de cada una de las variables de estudio como se plantea a continuación:

- **Cuestionario de Autoconcepto Garley CAG (Anexo A)**

Cuestionario de Autoconcepto Garley CAG, es un instrumento breve y de fácil aplicación. Este instrumento pretende medir el autoconcepto, entendido desde una perspectiva multidimensional. Desde esta perspectiva el test explora 6 dimensiones que se corresponden con cada una de las escalas que lo componen:

- Dimensión física, que evalúa el grado de aceptación y satisfacción con el propio aspecto o apariencia física.
- Dimensión social, que indica cómo se percibe el sujeto en cuanto a su habilidad para ser aceptado por los otros y para tener amigos.
- Dimensión intelectual, que nos muestra cómo se evalúa el sujeto respecto a sus capacidades intelectuales y a su rendimiento académico
- Dimensión familiar, que permite conocer cómo se relaciona el sujeto con su familia y el grado de satisfacción que le proporciona su situación familiar.
- Dimensión de control (Sensación de control), el sujeto valora en el plano de los objetos, de las personas y del pensamiento en qué grado cree que controla esa realidad.
- Dimensión personal, se trata de una valoración global del individuo como persona. Es un plano de abstracción superior al de las dimensiones anteriores, por ello se puede considerar como una escala de autoestima.

La prueba consta de 48 afirmaciones relacionadas con las 6 dimensiones evaluadas. También este instrumento permite la evaluación de las diferentes dimensiones evaluadas desde edades tempranas como son los 7 años hasta los 18 años.

- **Protocolo prueba de Lectura y Escritura de Ricardo Olea (Anexo B)**

La prueba está compuesta por dos secciones: la primera está relacionada con evaluar los niveles de lectura que presenta el estudiante y consta de diferentes sub pruebas en la siguiente sección consta de sub pruebas las mismas que sirven para evaluar los niveles de escritura.

Para la calificación de las sub pruebas presentan 4 escalas de valoración y representan a los puntajes respectivos según los errores cometidos en cada sub prueba variando desde 4 puntos hasta 1 punto.

La suma de los puntajes obtenidos en cada una de las 14 pruebas, se valorará según el siguiente criterio:

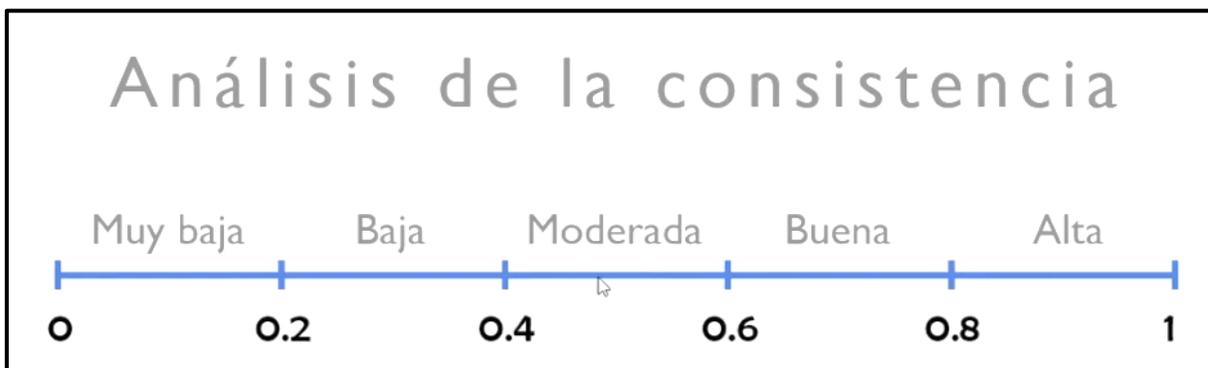
- 47 o más puntos: Normal
- 41 a 46 puntos: Limítrofe
- 35 a 40 puntos: Lecto – escritura deficiente en grado leve
- 29 a 34 puntos: Lecto – escritura deficiente en grado moderado
- 23 a 28 puntos: Lecto – escritura deficiente en grado importante
- Menos de 23 puntos: Lecto escritura deficiente en grado intenso

La prueba es de aplicación individual y su principal objetivo es establecer el nivel o grado de desarrollo de la lectoescritura de los niños a los cuales va dirigido.

4.8 Validación de instrumentos

Con respecto a la validación de los instrumentos, al poseer la investigación una perspectiva cuantitativa correlacional se utilizó para validar los dos instrumentos meramente cuantitativos, el alfa de Cronbach, esto reflejando la consistencia interna del estudio, la cual se estableció en base a los siguientes parámetros de consistencia:

Cuadro Nro. 2
Consistencia del alfa de Cronbach



Fuente: Elaborado en base a Cronbach (1951)

La fórmula para la elaboración del Alfa de Cronbach es la siguiente:

$$\alpha = \frac{k}{k - 1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

α : Alfa de Cronbach

k : Número de ítems

V_i : Varianza de cada ítem

V_t : Varianza del total

Para un cálculo preciso se utilizó el programa SPSS Statics para cada uno de los instrumentos, donde se utilizó la tabla de resultados que se obtuvieron de la aplicación de cada uno de los instrumentos en orden, de acuerdo la tabla Nro. 5 y tabla Nro. 6, que se presentan en el estudio, a partir de ello y en base a los resultados obtenidos, se reflejó los siguientes resultados:

Tabla Nro. 2
Validación de instrumento test de autoconcepto

Test de autoconcepto de GAC				
Cantidad de muestra para la validación=32 niños de 8 a 9 años				
Cantidad total de ítems Validados				6
Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A.FIS	130,2500	468,129	,891	,862
A.SOC	130,9688	453,451	,866	,867
A.INT	131,0625	505,093	,861	,869
A.FAM	132,5000	612,129	,497	,917
A.CON	129,3750	519,855	,739	,887
A.PER	130,2188	571,660	,580	,908
Resultado de estadística de fiabilidad por ALFA DE CRONBACH			0,904	
Nivel de consistencia			ALTA	

Fuente: Elaboración propia

En base a la aplicación de la prueba estadística de consistencia de datos, de los resultados obtenidos por los niños del CEMSE La Paz, se logra establecer:

El test de autoconcepto de GAC, posee un nivel de consistencia de confiabilidad de datos de un 0,9 que se representan como consistencia alta, por ello el instrumento como sus resultados pueden considerarse con un nivel alto de confianza, debido a que las preguntas planteadas poseen una consistencia elevada como se muestra en la tabla Nro. 2.

Por lo anterior mencionado, se muestra también cada uno de los ítems validados y la respectiva validación de cada pregunta, por lo cual, la utilización del instrumento de test de autoconcepto es confiable en un nivel alto y por consecuente se utilizó para el desarrollo del estudio.

Tabla Nro. 3
Validación de instrumento test de lectoescritura

Test de lectoescritura del Dr. Olea				
Cantidad de muestra para la validación=32 niños de 8 a 9 años				
Cantidad total de ítems Validados				14
Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem 1	27,4688	22,322	,663	,855
Ítem 2	27,5625	22,190	,491	,864
Ítem 3	27,6250	23,274	,429	,866
Ítem 4	27,7188	21,693	,571	,859
Ítem 5	27,7500	22,258	,499	,863
Ítem 6	27,7500	24,645	,236	,873
Ítem 7	27,7188	22,402	,498	,863
Ítem 8	27,6875	22,802	,510	,862
Ítem 9	27,5625	23,415	,599	,860
Ítem 10	27,5938	23,152	,432	,866
Ítem 11	27,5000	21,226	,677	,852
Ítem 12	27,4688	22,193	,548	,860
Ítem 13	27,7500	22,452	,575	,859
Ítem 14	27,5938	21,410	,700	,851
Resultado de estadística de fiabilidad por ALFA DE CRONBACH				0,870
Nivel de consistencia				ALTA

Fuente: Elaboración propia

El test de lectoescritura del Dr. Olea, posee un nivel de consistencia de confiabilidad de datos de 0,8 que se representa como un nivel de consistencia alto, siendo este test de bastante confianza y los resultados que este reflejo del mismo modo son muy confiables, por consecuente el instrumento presenta un nivel alto de confianza, mostrándose también el nivel de confianza de cada ítem dentro de la validación y estableciendo por tanto la confiabilidad de nivel alto del instrumento aplicado para el estudio.

4.9 Procedimiento

Para la realización de la presente investigación, se ha cumplido con una serie de fases para el cumplimiento de los objetivos.

- Fase 1

Para dar inicio a la investigación se estableció contacto con la institución, para presentar los objetivos y los alcances del estudio. Se les indico a los encargados del CEMSE y el aula Pankarita cómo será el proceso descriptivo de relación del autoconcepto y la lectoescritura y cuál sería la utilidad de la investigación.

- Fase 2

Se realizo el primer acercamiento a los niños y niñas del Centro de Multiservicios Educativos en el Aula Pankarita y se procedió a dar la explicación de los alcances de la investigación a las facilitadoras del aula. Se aclaró que el manejo de la información recogida será para fines investigativos y su uso será confidencial.

- Fase 3

Se realizo una reunión con los padres de familia de los estudiantes participes del estudio para explicar las actividades que se van a realizar, con el respectivo cronograma y tiempos que se desarrollara el proceso de la investigación e informando la utilidad de la investigación.

- Fase 4

Se procedió a la aplicación del instrumento de investigación, Cuestionario de Autoconcepto Garley CAG y posteriormente el protocolo de prueba de Lectura y Escritura de Ricardo Olea, la aplicación de los instrumentos se realizó en las instalaciones del Centro de Multiservicios Educativos, con la ayuda del personal de la institución, las pruebas se aplicaron tanto de forma individual como grupal.

- Fase 5

Se procedió con la sistematización de datos obtenidos para establecer los resultados tanto del autoconcepto de los niños, como de su nivel de lectoescritura, para proceder con la realización de la correlación y elaborar conclusiones.

4.10 Cronograma

**Tabla Nro. 4
Cronograma**

	ACTIVIDADES	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
1	Elaboración del perfil de tesis									
2	Elaboración del marco teórico									
3	Validación de instrumentos									
4	Aplicación de los instrumentos									
5	Tabulación de los instrumentos									
6	Análisis de los resultados									
7	Elaboración de las conclusiones y recomendaciones									
8	Presentación de la tesis									

Fuente: Elaboración Propia

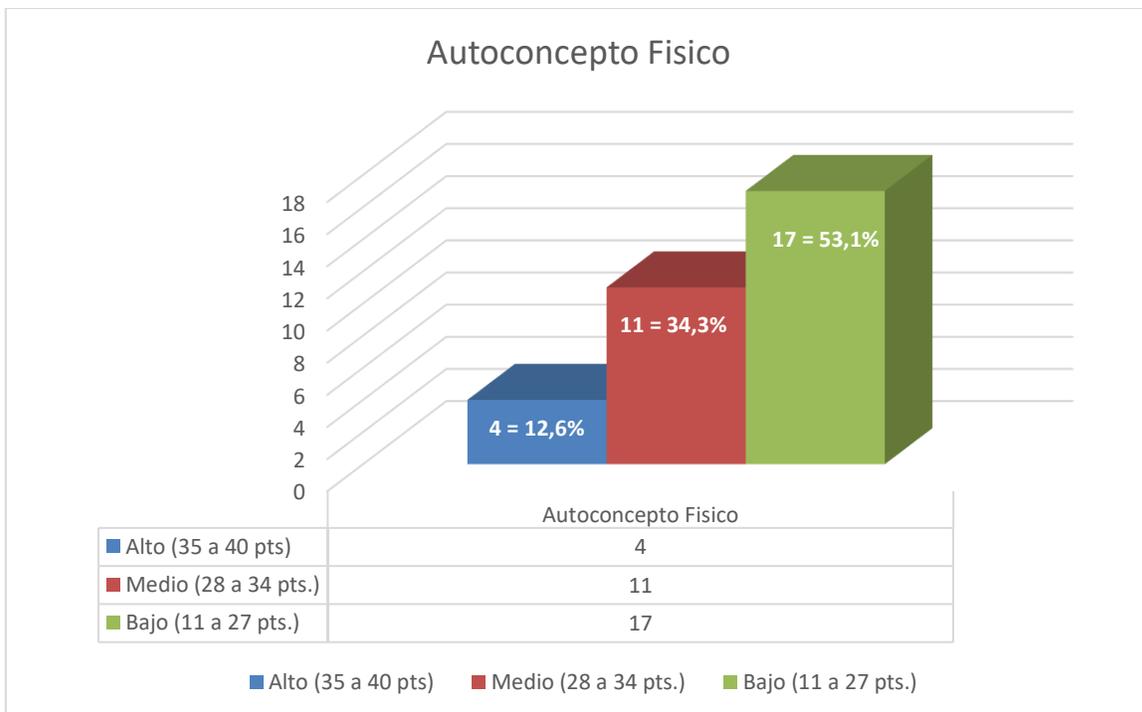
CAPITULO V

RESULTADOS

En el presente capítulo se detallan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos, de acuerdo a lo establecido para lograr obtener información referida al autoconcepto y la lectoescritura, además del contraste y la correlación entre ambas variables para obtener una visión coordinada y adecuada de los resultados.

5.1 Resultados del cuestionario de Autoconcepto Garley CAG

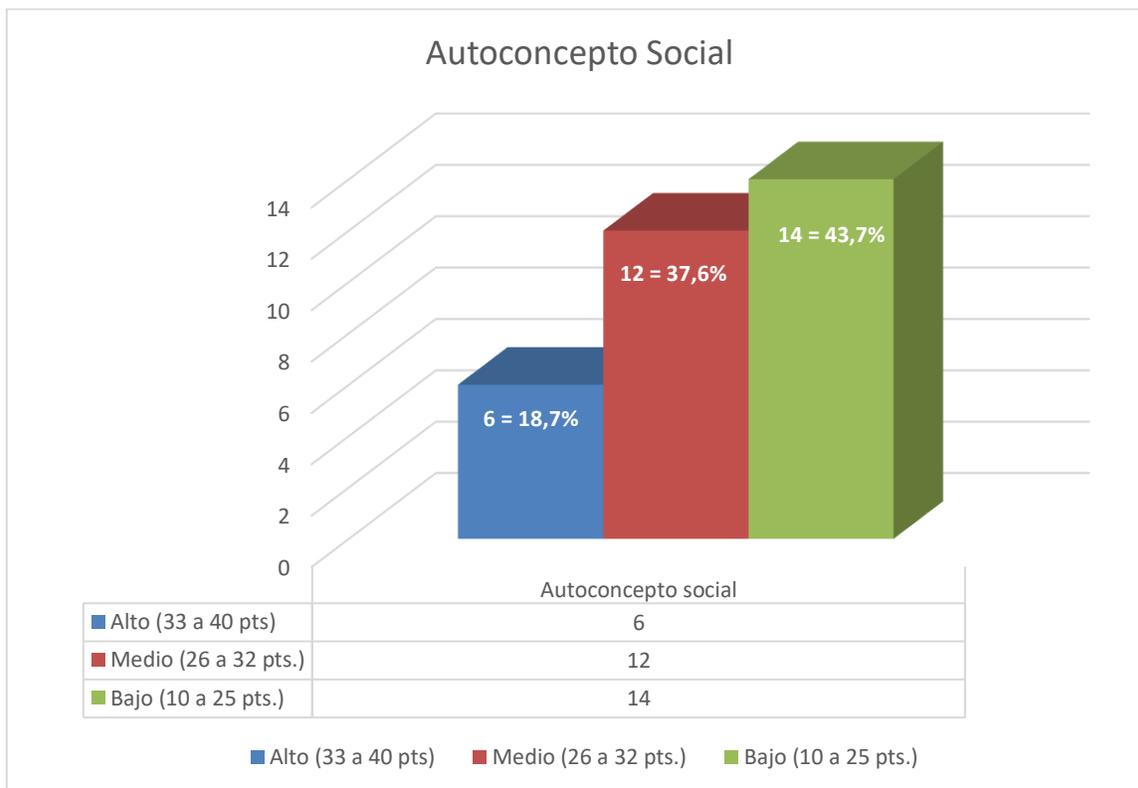
Gráfico Nro. 1
Autoconcepto físico



Fuente: Elaboración propia

De un total del 100% de niños/as, el 12,6% presentan un nivel alto de autoconcepto físico, un 34,3% muestran un autoconcepto de nivel medio y un 53,1% presentan un autoconcepto de nivel bajo, estos resultados muestran de manera muy relevante que el mayor porcentaje de niños entre 8 y 9 años de edad a los cuales se les diagnosticó este aspecto, poseen un nivel bajo de autoconcepto en lo referido a la dimensión física, siendo que poseen inseguridades notables en su aspecto físico, seguida por un porcentaje menor de autoconcepto de nivel medio que se refleja en una percepción promedio del aspecto físico de los niños y un porcentaje muy escaso de autoconcepto de nivel alto que sería la percepción más adecuada.

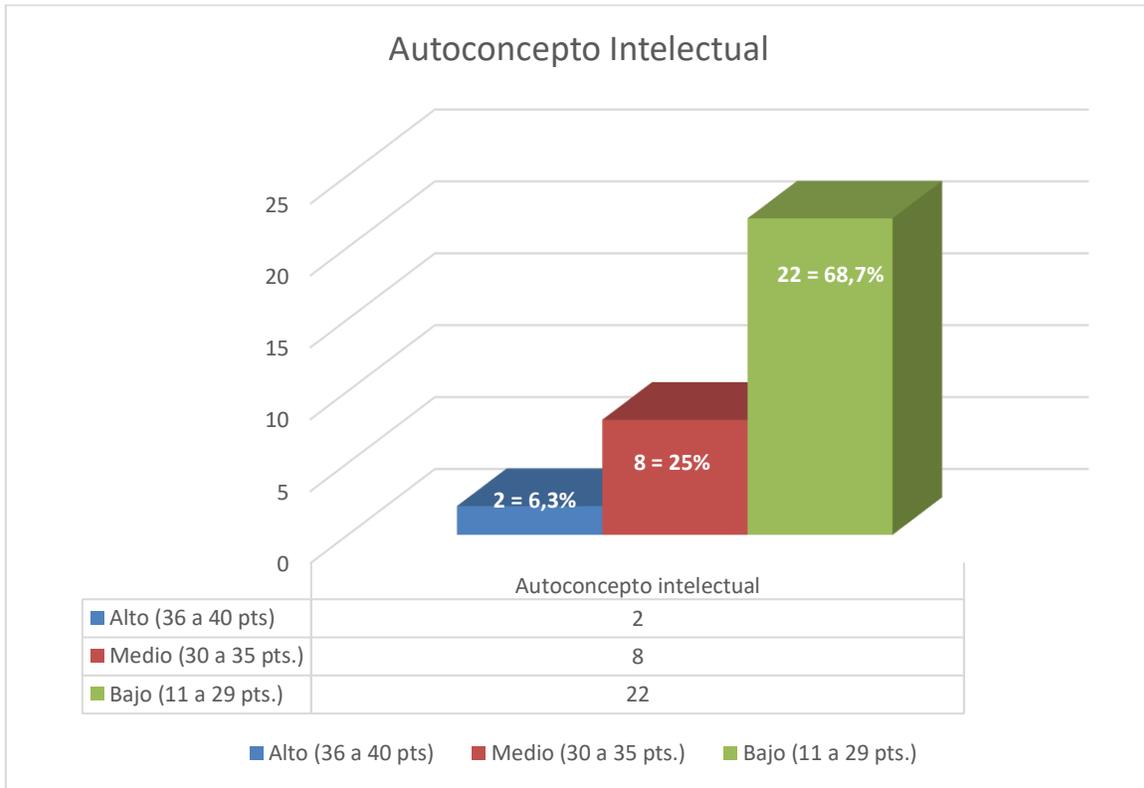
Gráfico Nro. 2
Autoconcepto Social



Fuente: Elaboración propia

De un total del 100% de niños/as, un 18,7% presentan un autoconcepto social de nivel alto, un 37,6% presentan un nivel medio de autoconcepto social y un 43,7% muestran un nivel bajo de autoconcepto social, lo que bajo estos aspectos señalados hace denotar que la mayor cantidad de niños presenta un nivel bajo de autoconcepto en lo referido al aspecto social, esto puede interpretarse como la baja percepción que poseen de sí mismos con respecto a la interacción e integración que tienen dentro de la sociedad, por otra parte la cantidad de niños con autoconcepto medio es moderadamente elevada, siendo que estos se perciben en un grado más incluido en las diversas actividades sociales que se realizan y que poseen un grado de importancia en las mismas, por último la menor cantidad de los niños/as presentan un nivel de autoconcepto social alto, siendo casos notablemente más escasos con respecto a los niveles bajo y medio de esta dimensión, dado que esta muestra que existe gran interacción social del mismo y por consiguiente un nivel de importancia en su medio social que este considere que es relevante.

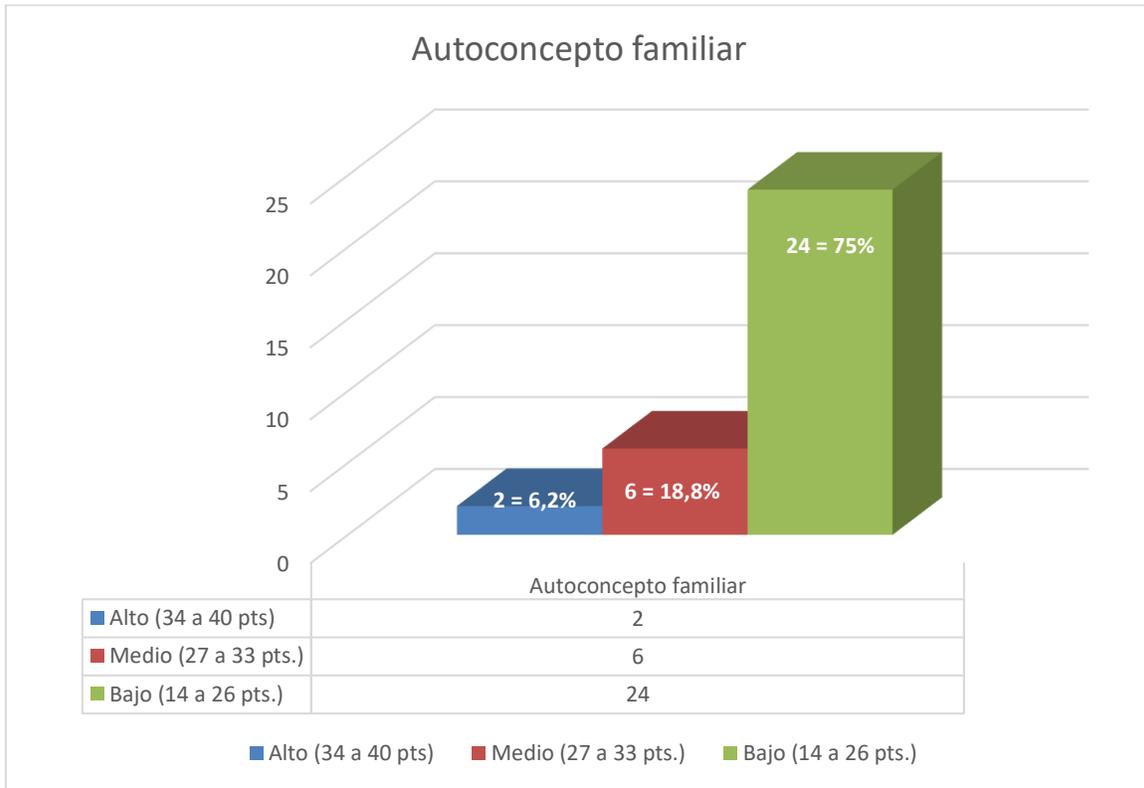
Gráfico Nro. 3
Autoconcepto intelectual



Fuente: Elaboración propia

De un total del 100% de niños/as, un 6,3% presentan un autoconcepto intelectual de nivel alto, un 25% presentan un nivel medio de autoconcepto intelectual y un 68,7% muestran un nivel bajo de autoconcepto intelectual, estos aspectos señalados hacen denotar que la mayor cantidad de niños presenta un nivel bajo de autoconcepto en lo referido al aspecto intelectual, esto refleja que los niños en una mayoría no consideran que posee capacidades o cualidades intelectuales acordes a su edad o tendencia desarrollar actividades que sean de exigencia intelectual, por otra parte la cantidad de niños con autoconcepto medio es reducida siendo estos aquellos que consideran que pueden realizar actividades de índole intelectual de forma moderada con un grado de error, pero que pueden intentar resolverlas, por último únicamente en dos casos los niños/as presentan un nivel de autoconcepto intelectual alto, los cuales se consideran listos para desarrollar cualquier actividad intelectual, piensan que poseen una capacidad de desarrollo y aprendizaje eficaz y por tanto no temen a enfrentarse al aprendizaje de los nuevos conocimientos, siendo esta dimensión claramente predominada por el desarrollo de un autoconcepto de nivel bajo en la mayoría de los participantes, lo que muestra que el autoconcepto intelectual, se ve muy afectado en su desarrollo.

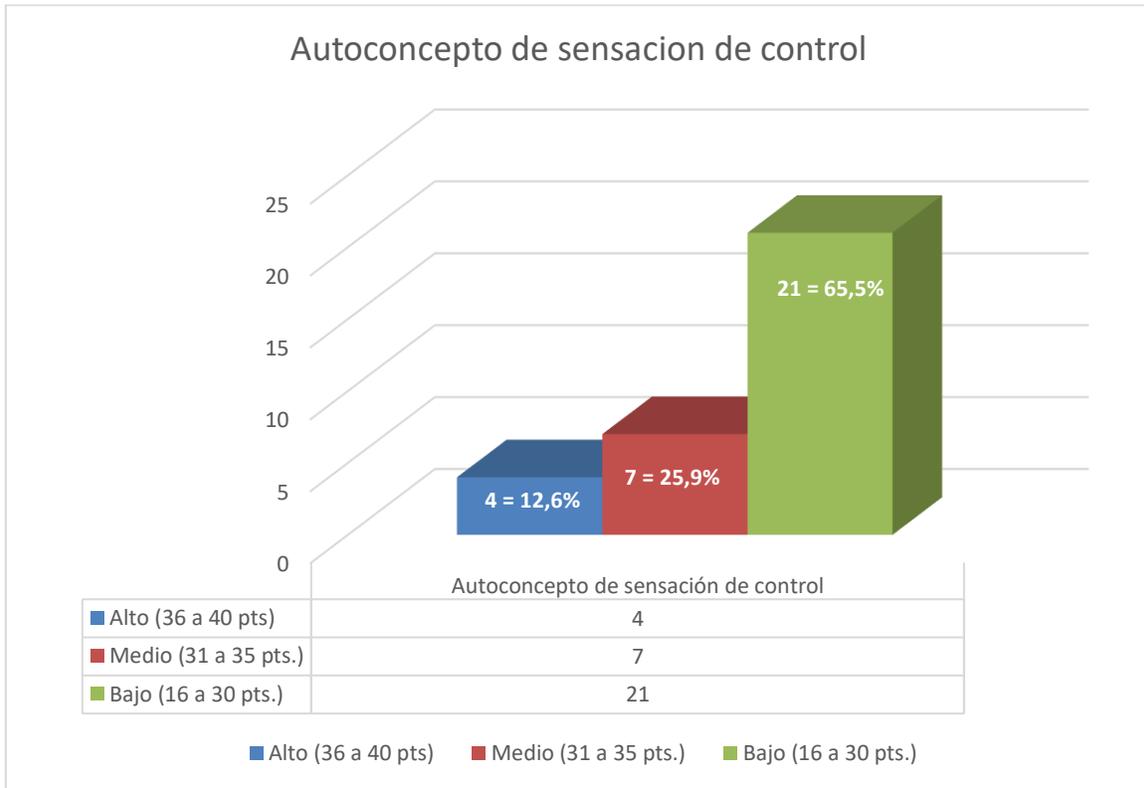
Gráfico Nro. 4
Autoconcepto familiar



Fuente: Elaboración propia

De un total del 100% de niños/as, un 6,2% presentan un autoconcepto familiar de nivel alto un 18,8% presentan un nivel medio de autoconcepto familiar y un 75% muestran un nivel bajo de autoconcepto familiar, estos aspectos señalados hacen denotar que la mayor cantidad de niños presenta un nivel bajo de autoconcepto en lo referido al aspecto familiar, esto significa que estos niños desde sus núcleos familiares no son tomados muy en cuenta y suelen ser dejados de lado, también muestra el desinterés existente o poca atención que estos pueden llegar a recibir por sus familias, originando que no puedan conocer cuál es su valor dentro de la familia, por otra parte la cantidad de niños con autoconcepto medio es reducida, estos son aquellos que consideran que poseen un grado moderado de importancia en la familia, donde interactúan de manera momentánea con la misma y algunas veces son tomados en cuenta para el desarrollo de actividades familiares, pero sin que exista mayor comunicación, por último únicamente en dos casos los niños/as presentan un nivel de autoconcepto familiar alto, el cual refleja una integración familiar plena, donde el niño/a interactúa y participa con su familia de manera activa, siendo esta dimensión claramente predominante por el nivel bajo de autoconcepto familiar.

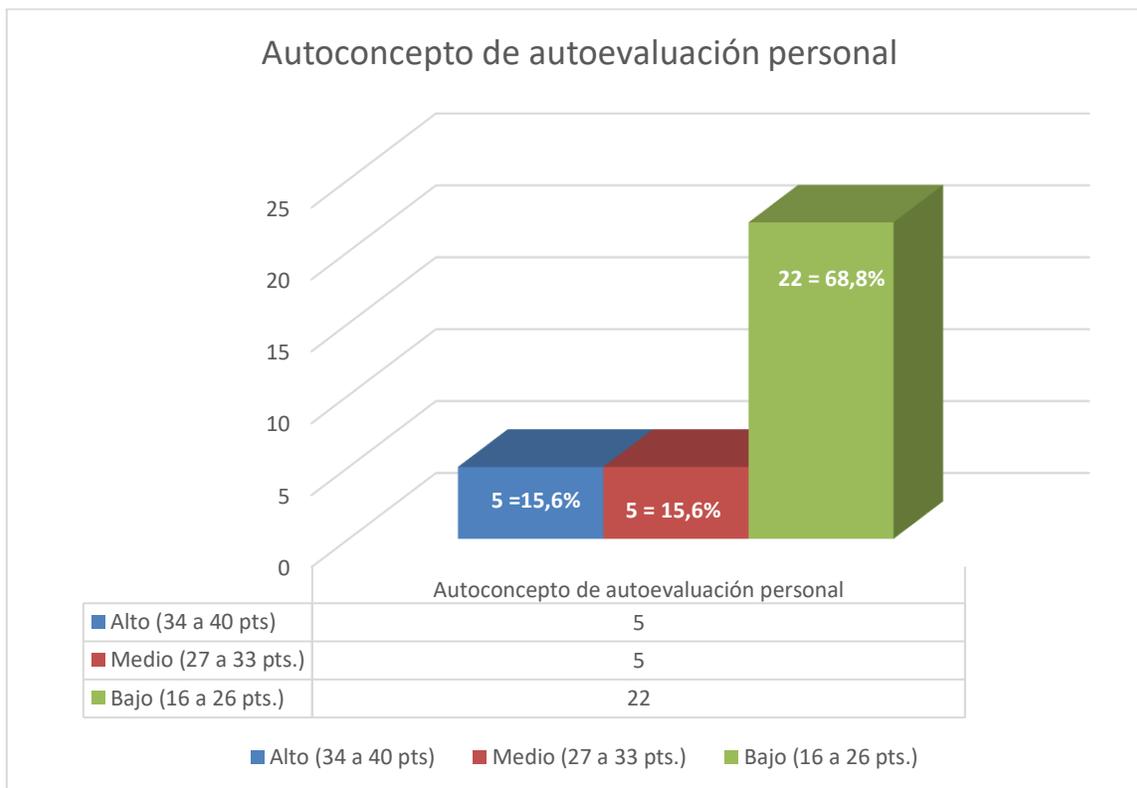
Gráfico Nro. 5
Autoconcepto de sensación de control



Fuente: Elaboración propia

De un total de 100% de niños/as, un 12,6% presentan un autoconcepto de sensación de control de nivel alto, un 25,9% presentan un nivel medio de autoconcepto de sensación de control y un 65,5% muestran un nivel bajo de autoconcepto de control, estos aspectos señalados hacen denotar que la mayor cantidad de niños presenta un nivel bajo de autoconcepto en lo referido al aspecto de sensación de control, esto refiere que los niños/as en una mayoría sienten y piensan que no son capaces de controlar tanto sus acciones como el entorno próximo que los rodea, por consecuente no se sienten responsables por las decisiones que toman y no asumen el rol de responsabilidad que necesitan, por otra parte la cantidad de niños con autoconcepto de nivel medio es reducida, estos se caracterizan por ser niños que poseen cierto grado de control en sus decisiones y responsabilidades, pero que no logran consolidarla, por inseguridades o sobreprotecciones, por último, una cantidad menor de niños/as presentan un nivel de autoconcepto de sensación de control alto, el cual es el reflejo de mostrar autonomía, responsabilidad y toma de decisiones en el niño/a, siendo esta dimensión claramente predominante por el desarrollo de sensación de control de nivel bajo en los niños/as.

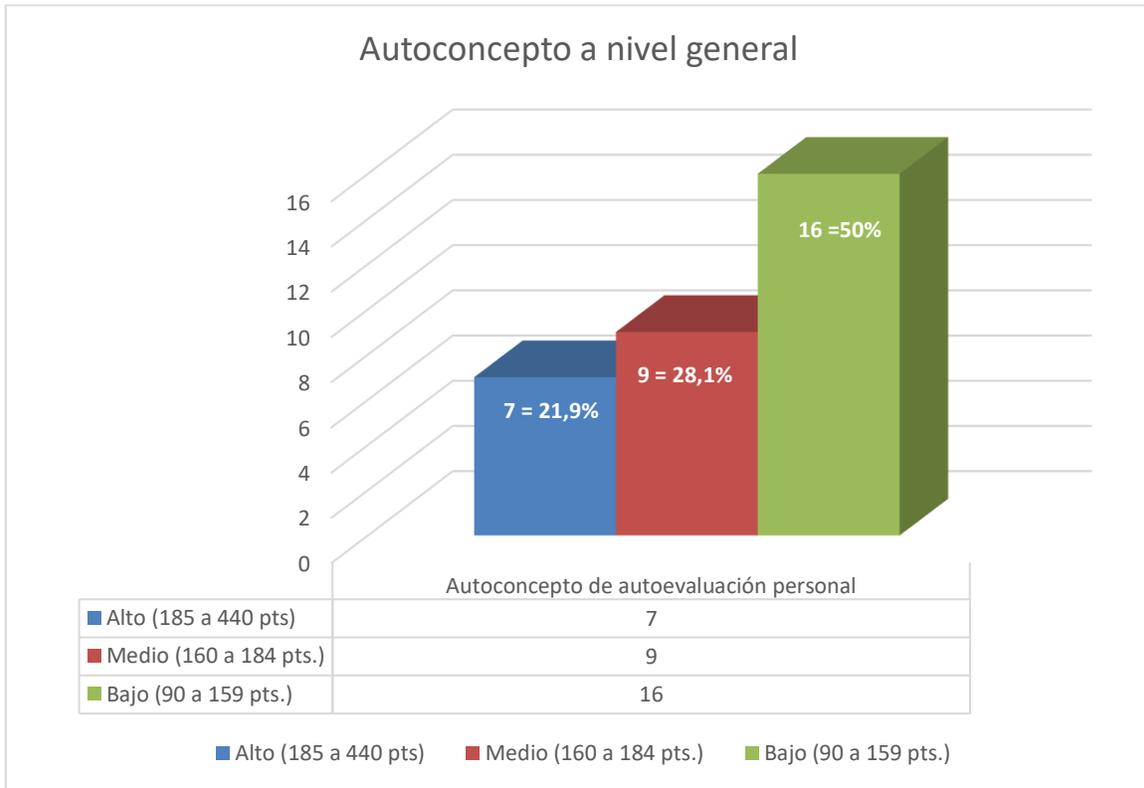
Gráfico Nro. 6
Autoconcepto de autoevaluación personal



Fuente: Elaboración propia

De un total del 100% de niños/as, un 15,6% presentan un autoconcepto de autoevaluación personal alto, un 15,6% presentan un nivel medio de autoconcepto de autoevaluación personal y un 68,8% muestran un nivel bajo de autoconcepto de autoevaluación personal, estos aspectos señalados hacen denotar que la mayor cantidad de niños presenta un nivel bajo de autoconcepto en lo referido al aspecto de autoevaluación personal, esto debido a que no consideran poseer actitudes, virtudes ni capacidades que los haga destacarse o caracterizarse de manera individual y que de cierto modo no sean valorados por los demás, por otra parte la cantidad de niños con autoconcepto de autoevaluación personal de nivel medio es igual al de niños con autoconcepto alto, la primera se encuentra relacionada al hecho que los niños, comienzan a percibir sus virtudes, fortalezas, aptitudes o cualidades como algo que los destaca, algo que puede generarles mayor confianza en sí mismos, mientras que los de nivel alto, se escriben como aquellos que se encuentran en un nivel elevado de confianza con sus características personales, como habilidades, destrezas, cualidades, etc. Esto hace que su autoconcepto se vea influenciado de manera positiva, en esta dimensión, se muestra que el autoconcepto de autoevaluación personal predominante es el bajo.

Gráfico Nro. 7
Autoconcepto a nivel general



Fuente: Elaboración propia

De un total del 100% de niños/as, un 21,9% presentan un autoconcepto de nivel alto, un 28,1% presentan un autoconcepto de nivel medio y un 50% muestran un nivel bajo de autoconcepto, estos aspectos muestran que la mayor cantidad de niños presentan a nivel general un nivel bajo de autoconcepto, siendo el 50% de los participantes del estudio que presenta esta particularidad, lo cual es indicador de la existencia de características bajas de las diferentes dimensiones evaluadas por el niño mismo, en lo físico, social, familiar, etc., por la cantidad de niños con autoconcepto de nivel medio llega apenas al 28% lo cual es un porcentaje menor, estos niños poseen un promedio moderado de autoconcepto que se representa como aquellos que han empezado a autodefinirse y tomar autoconciencia, una cantidad todavía menor de niños/as representada por el 21% presentan un nivel de autoconcepto de nivel alto, este porcentaje aunque reducido es destacable, debido a que estos niños/as poseen mayor seguridad en sí mismos y por consiguiente logran mayores y mejores resultados en el desarrollo de sus actividades, siendo notorio que con respecto al nivel del autoconcepto los niños participes del estudio reflejan un autoconcepto de nivel bajo en una mayoría, debe considerarse este aspecto para el desarrollo del estudio.

Tabla Nro.5
Tabla general de resultados de aplicación del test de Autoconcepto Garley CAG

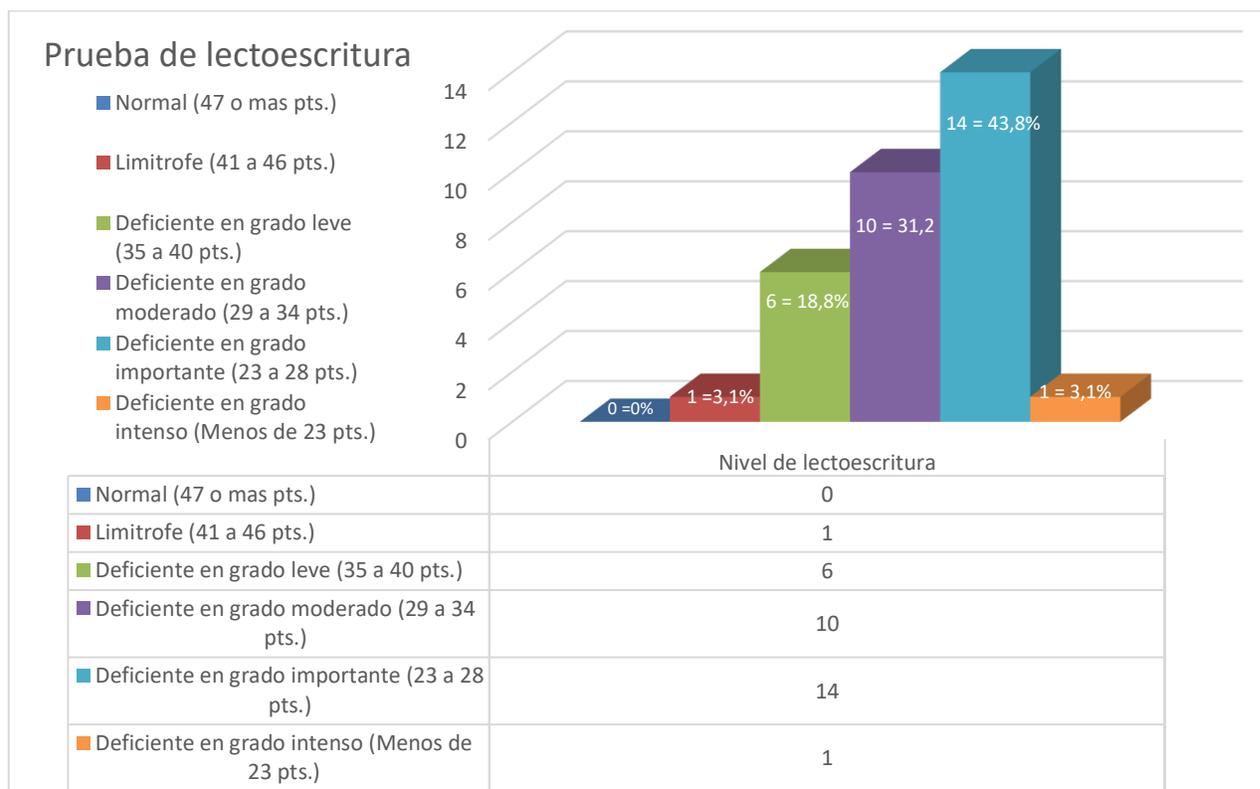
Codigo de Estudiante	Nivel de autoconcepto							Nivel de autoconcepto
	Autoconcepto fisico	Autoconcepto Social	Autoconcepto intelectual	Autoconcepto familiar	Autoconcepto de control	Autoconcepto personal	Autoconcepto general	
1	28	29	31	27	38	26	179	Autoconcepto medio
2	22	24	21	24	23	25	139	Autoconcepto bajo
3	29	27	30	33	29	26	174	Autoconcepto medio
4	31	30	30	30	36	25	182	Autoconcepto medio
5	37	33	36	25	26	35	192	Autoconcepto Alto
6	27	23	20	21	24	20	135	Autoconcepto bajo
7	24	25	22	22	22	24	139	Autoconcepto bajo
8	20	18	19	21	26	23	127	Autoconcepto bajo
9	33	32	33	28	29	25	180	Autoconcepto medio
10	19	14	22	20	21	24	120	Autoconcepto bajo
11	31	30	31	25	37	34	188	Autoconcepto Alto
12	18	16	21	24	22	23	124	Autoconcepto bajo
13	35	35	36	37	28	26	197	Autoconcepto Alto
14	19	20	20	23	19	24	125	Autoconcepto bajo
15	29	33	24	21	25	38	170	Autoconcepto medio
16	28	30	25	26	31	36	176	Autoconcepto medio
17	22	18	23	22	24	25	134	Autoconcepto bajo
18	35	37	28	26	31	31	188	Autoconcepto Alto
19	24	18	23	25	25	21	136	Autoconcepto bajo
20	34	27	32	29	36	28	186	Autoconcepto Alto
21	23	25	22	21	26	20	137	Autoconcepto bajo
22	33	28	27	26	33	23	170	Autoconcepto medio
23	27	26	26	20	24	26	149	Autoconcepto bajo
24	30	30	31	21	35	36	183	Autoconcepto medio
25	22	21	27	20	23	21	134	Autoconcepto bajo
26	25	26	22	19	22	25	139	Autoconcepto bajo
27	36	36	29	20	35	33	189	Autoconcepto Alto
28	20	22	19	26	23	25	135	Autoconcepto bajo
29	30	31	30	31	31	32	185	Autoconcepto Alto
30	16	18	21	24	25	24	128	Autoconcepto bajo
31	17	14	16	18	19	21	105	Autoconcepto bajo
32	28	33	29	25	32	28	175	Autoconcepto medio

Fuente: Elaboración propia

5.2 Resultados protocolo Prueba de lectura y escritura

Con respecto al protocolo de prueba escrita realizado a los niños/as que fueron parte del estudio, se logró obtener los siguientes resultados:

Gráfico Nro. 8
Resultados Test de lectoescritura



Fuente: Elaboración propia

De un total del 100% de niños/as que fueron parte del estudio y a quienes se les aplicó de manera individual la prueba de lectoescritura, se logró evidenciar que ninguno poseía un nivel normal de lectoescritura, solamente un 3,1% presentó un nivel límite de lectoescritura, es decir que casi estaba dentro de parámetros normales de desarrollo, por otra parte un 18,8% presentaron un nivel de lectoescritura deficiente en grado leve, es decir que casi puede leer y escribir con dificultad leve, seguidamente un 31,2% mostraron un nivel de lectoescritura deficiente en grado moderado, es decir que presentan más dificultades para leer y escribir y que no logran realizarlo de manera fluida, también un 43,8% mostró un nivel de lectoescritura deficiente en grado importante, siendo esta la mayor cantidad de niños, los cuales se caracterizan por mostrar dificultades notorias en la capacidad de lectura y escritura, siendo complicado para ellos poder realizar la misma de manera correcta sin el apoyo adecuado, por

ultimo únicamente un 3,1% mostro un nivel de lectoescritura deficiente en grado intenso, siendo este el caso más alarmante, pues el niño/a no es capaz de leer y escribir acorde a la edad que posee, siendo muy complicada de realizar dicha actividad solo, necesitando ayuda de manera de obligatoria para la misma, todos estos niveles de lectoescritura detectados reflejan el nivel y grado de desarrollo en la capacidad de leer y escribir de los niños/as que fueron evaluados.

Tabla Nro. 6
Tabla general de resultados de aplicación del test de Lectoescritura

Codigo de Estudiante	Protocolo Prueba de lectura y escritura														Puntaje final	Nivel de lecto escritura
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14		
1	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	29	Deficiente moderado
2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	26	Deficiente importante
3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	31	Deficiente moderado
4	2	3	3	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	3	32	Deficiente moderado
5	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	4	4	3	3	41	Limitrofe
6	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	27	Deficiente importante
7	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	23	Deficiente importante
8	2	2	2	3	2	2	1	2	3	2	2	1	2	2	28	Deficiente importante
9	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	32	Deficiente moderado
10	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	25	Deficiente importante
11	3	4	3	3	4	2	2	3	2	3	3	3	3	2	40	Deficiente leve
12	2	2	2	3	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	27	Deficiente importante
13	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	35	Deficiente leve
14	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	26	Deficiente importante
15	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	30	Deficiente moderado
16	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	29	Deficiente moderado
17	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	28	Deficiente importante
18	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	38	Deficiente leve
19	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	24	Deficiente importante
20	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	37	Deficiente leve
21	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	25	Deficiente importante
22	3	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	3	2	31	Deficiente moderado
23	2	3	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	26	Deficiente importante
24	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	32	Deficiente moderado
25	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	28	Deficiente importante
26	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	25	Deficiente importante
27	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	36	Deficiente leve
28	2	2	1	2	1	2	2	2	3	2	3	2	2	2	28	Deficiente importante
29	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	35	Deficiente leve
30	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	24	Deficiente importante
31	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	21	Deficiente intenso
32	2	3	2	3	2	1	3	2	2	2	2	3	3	3	33	Deficiente moderado

Fuente: Elaboración propia

5.3 Correlación entre Autoconcepto y lectoescritura

Para correlacionar el autoconcepto con la lectoescritura se opta por realizar el método estadístico de coeficiente de correlación de Pearson en base a los datos obtenidos en los test de autoconcepto y lectoescritura (dado que ambas son cuantitativas) aplicado a los niños participantes del presente estudio.

El Coeficiente de correlación de Pearson presenta la siguiente formula estadística:

$$r = \frac{Cov(x, y)}{S_X S_Y}$$

Donde:

r = Coeficiente de correlación de Pearson

$Cov(x, y)$ = Covarianza de X e Y

S_X = Desviación Típica de X

S_Y = Desviación Típica de Y

Y la fórmula de la covarianza es:

$$Cov(x, y) = \frac{\sum x_i y_i}{n} - \bar{x} \bar{y}$$

Donde:

$\sum x_i y_i$ = A la sumatoria de los productos de x_i e y_i

n = Numero de muestras

\bar{x} = media de X

\bar{y} = media de Y

Y la fórmula de la desviación estándar es:

$$S_x = \sqrt{\frac{\sum x_i^2}{n} - (\bar{X})^2}$$

Donde: $\sqrt{\frac{\sum x_i^2}{n}}$ = Raíz cuadrada de la Sumatoria de cada una de las muestras al cuadrado, dividido entre el

número de muestras

$(\bar{X})^2$ = Media al cuadrado

En este sentido se utilizará la base estadística aplicada para realizar los resultados de correlación, apoyados en base al programa SPSS Statics, el cual permite realizar los cálculos estadísticos de manera directa para reflejar los resultados de manera confiable y poder realizar la interpretación correspondiente en cada aspecto referido a la correlación de Pearson, para establecer el nivel de relación entre el autoconcepto y lectoescritura.

Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

Tabla Nro. 7

Coefficiente de correlación de Pearson de Autoconcepto y Lectoescritura

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desv. Desviación	N
Autoconcepto	156,88	27,150	32
Lectoescritura	29,75	5,086	32

Correlaciones			
		Autoconcepto	Lectoescritura
Autoconcepto	Correlación de Pearson	1	,871**
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	22851,500	3730,000
	Covarianza	737,145	120,323
	N	32	32
Lectoescritura	Correlación de Pearson	,871**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	3730,000	802,000
	Covarianza	120,323	25,871
	N	32	32

Variables a correlacionar		Covarianza	Desv. Est. X	Desv. Est. Y	Coef. Pearson
Variable X	Variable Y				
Autoconcepto	Lectoescritura	120,32	27,15	5,08	0,87

Fuente: Elaboración propia

Interpretación de resultados estadísticos

Se considera el siguiente criterio de correlación para establecer el sentido de la relación lineal entre ambos aspectos, es importante resaltar que, dentro de las ciencias sociales, las correlaciones iguales o superiores a 0.50 se considera como correlaciones significantes.

± 0.96 , ± 1.0 = *Correlacion Perfecta*

± 0.85 , ± 0.95 = *Correlacion Fuerte*

± 0.70 , ± 0.84 = *Correlacion Significativa*

± 0.50 , ± 0.69 = *Correlacion Moderada*

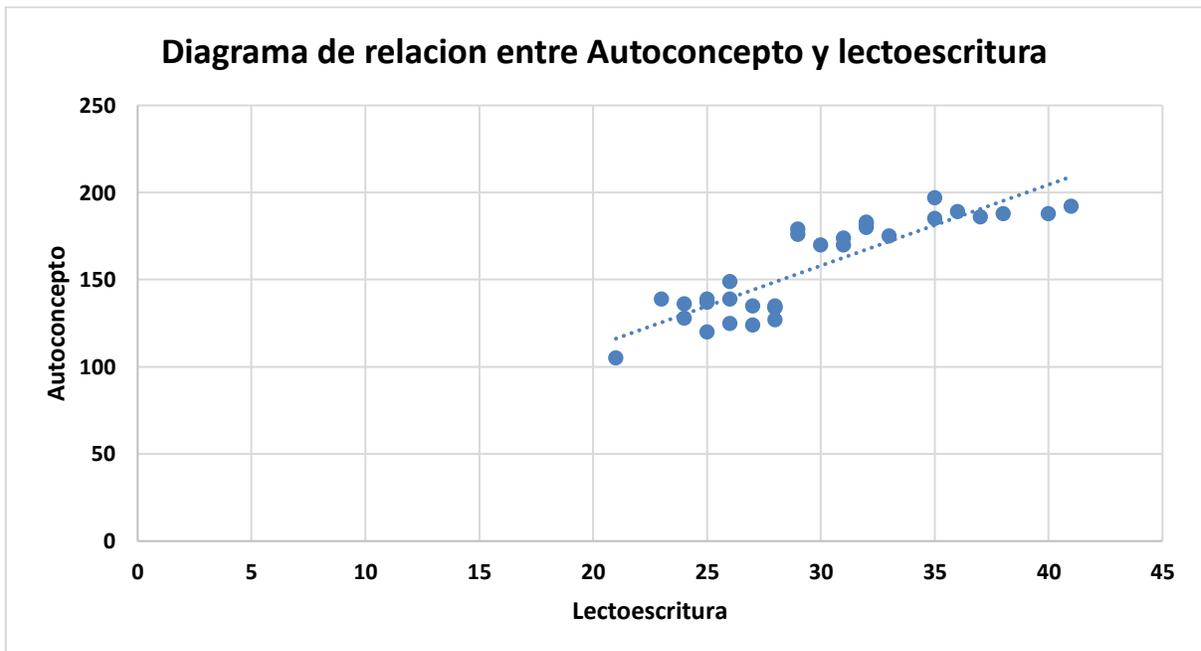
± 0.20 , ± 0.49 = *Correlacion Debil*

± 0.10 , ± 0.19 = *Correlacion Muy Debil*

± 0.09 , ± 0.0 = *Correlacion Nula*

De acuerdo a la interpretación de resultados de la tabla de correlación, se concluye que la correlación existente entre el autoconcepto y la lectoescritura, presenta una **CORRELACION FUERTE POSITIVA REPRESENTADA POR EL GRADO 0,87**, se muestra a su vez en su gráfico de dispersión:

Gráfico Nro. 9
Diagrama de dispersión correlacional



Fuente: Elaboración propia

Interpretación de resultados estadísticos de la correlación

De acuerdo a los resultados obtenidos en base a los datos correlacionados entre las variables de autoconcepto y lectoescritura, se alcanza a visibilizar la existencia de una correlación de tipo lineal positiva entre ambas, siendo que logra evidenciarse que a medida que el nivel de autoconcepto es mas elevado, el nivel de lectoescritura de la misma forma también se eleva, del mismo modo, mientras el nivel de autoconcepto es bajo, el nivel de lectoescritura, tiende a ser bajo, por consecuente, una variable afecta de manera directa en la otra, mostrando que ambas presentan una relación de tipo fuerte.

El valor obtenido como coeficiente de correlación de Pearson muestra como los datos que se obtuvieron reflejan una correlación fuerte, representada por el nivel de grado 0,87, el cual representa una correlación que evidencia una grado de relacionamiento directo entre ambas variables, por lo cual puede establecerse que existe un nexo directo entre ambos aspectos, por consecuente se identifica que la relación positiva que mantienen, señala que a medida que una de las variables crece, la otra también lo hace y del mismo modo, si una decrece, la otra también realiza lo propio.

La grafica de dispersión muestra como el eje X (Autoconcepto) a medida que el eje Y(Lectoescritura) va en ascenso, este también asciende, del mismo modo, cuando este va en descenso, este también desciende, así como también se muestra que no existe una dispersión muy elevada, centrándose de manera muy cercana al punto de intersección entre ambas variables, por consecuente reflejando la existencia de una correlación lineal positiva fuerte.

Los resultados obtenidos con la presente correlación serán planteados en base a los objetivos propuestos en la investigación y analizados en el apartado de conclusiones y recomendaciones del presente estudio.

Bajo estos aspectos alcanzados en base a los resultados obtenidos, se establece la existencia de correlación positiva fuerte entre las variables de autoconcepto y lectoescritura.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Para establecer las conclusiones del presente estudio, se considera responder a hipótesis de investigación planteada al inicio de la investigación, de la cual se logra obtener la siguiente respuesta:

Se acepta la Hipótesis H_1 , dado que la dificultad en la lectoescritura posee correlación directa positiva de grado fuerte con el autoconcepto, mismo que se encuentra presente en niños y niñas de 8 a 9 años del Centro de Multiservicios Educativos de la ciudad de La Paz, por lo cual se demuestra que el aspecto señalado alcanza a mostrar la vinculación directa que existe entre estas dos variables, siendo esta positiva, es decir que a medida que una variable se comporte con tendencia a aumentar o disminuir en los niños, la otra variable presenta una situación equiparable, por consecuente se demuestra que existe una relación directa positiva de grado fuerte entre el nivel de autoconcepto y el nivel de lectoescritura.

Se considera que los niños/as que presenta un nivel de autoconcepto bajo, muestran claramente dificultades moderadas e importantes en la lectoescritura, este aspecto salta a relucir cuando se realiza el análisis correlacional, debido a que una variable influye de manera fuerte y directa en la otra.

Con respecto al objetivo general planteado se logra concluir que:

Se logro establecer el grado de correlación entre el autoconcepto y la dificultad en la lectoescritura en niños y niñas de 8 a 9 años del Centro de Multiservicios Educativos de la ciudad de La Paz, dando como resultado la existencia de una correlación lineal positiva de grado fuerte, demostrando la existencia de la relación directa entre estas dos variables, es decir que a medida que el autoconcepto muestra una tendencia a elevarse o disminuir del mismo modo sucede con la lectoescritura, mostrando que niños/as con un autoconcepto de nivel bajo presentan dificultades en la lectoescritura de grado moderado e importante.

Con respecto a los objetivos específicos planteados se logra concluir que:

Se ha identificado los niveles de autoconcepto que presentan los niños y niñas de 8 y 9 años del Centro de Multiservicios Educativos de la ciudad de La Paz, mostrando como resultado que en una mayoría los niños/as presentaban niveles bajos de autoconcepto, lo cual era un aspecto que debía ser vinculado con la variable que se pretendía poseía una relación con la

misma, siendo que a través de la aplicación del test correspondiente se logró establecer el nivel de autoconcepto de los niños de manera efectiva.

Por otra parte se ha logrado identificar los niveles de la lectoescritura que presentan los niños y niñas de 8 a 9 años del Centro de Multiservicios Educativos de la ciudad de La Paz, donde estos en una mayoría significativa presentaban deficiencias de nivel importante y moderada, lo que reflejaba que estos niños/as poseían dificultades al momento de realizar actividades enfocadas a la lectura y escritura de manera normal, considerando también que los mismos poseían dificultades de aprendizaje no vinculadas a daño o alteraciones Neurobiológicas, sino directamente relacionadas a situaciones de desarrollo normalizadas de tipo socio familiar educativa en ese aspecto por parte de los partícipes del estudio.

Por último, se logró correlacionar e interpretar el autoconcepto y la lectoescritura que presentan los niños y niñas de 8 a 9 años de edad del Centro de Multiservicios Educativos de la ciudad de La Paz, dando como resultado la existencia de una correlación lineal positiva fuerte, en base al coeficiente de correlación de Pearson, por ello, se estableció la existencia de un nexo relacional directo entre ambas variables.

En base a los resultados obtenidos, se alcanza a interpretar y plantear las siguientes conclusiones de forma general, referidos a la temática investigada:

El autoconcepto y la lectoescritura poseen una relación directa demostrada, cuando el nivel de autoconcepto de la persona es bajo, la existencia de dificultades en la lectoescritura proporcional, los aspectos vinculados en cada una de las dimensiones que conformar el autoconcepto influyen de manera directa en el desarrollo educativo de la persona, lo que hace que esta pueda presentar dificultades de aprendizaje en mayor o menor medida, demostrándose que con respecto a la dificultad en la lectoescritura, el autoconcepto juega un papel fundamental, dado que refleja la forma en como la persona se percibe respecto a las capacidades, habilidades y conocimientos que posee y el desarrollo social, familiar y personal que tiene.

Por otra parte, los resultados alcanzados en la investigación, más allá de solo una manera de ver la realidad de los niños/as partícipes del estudio, muestran un alcance de resultados enfocados al área de la intervención psicopedagógica, considerando que muchas veces esta se centra únicamente en el campo de la capacidad cognitiva del estudiante en la cual presenta dificultad, dejando de lado el ámbito afectivo, propiamente el autoconcepto que de manera

directa se ha demostrado influye de manera muy significativa en el desarrollo de capacidades vinculadas a la lectoescritura y por consiguiente a las dificultades de aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura deben abordarse desde una enfoque integrador que considere la parte afectiva como ser el desarrollo del autoconcepto, diagnosticando este aspecto de manera inicial junto al apartado cognitivo y trabajando a la par para el desarrollo integral de la persona, de modo que permita que el niño/a pueda desarrollar no solo las capacidades cognitivas, sino también la parte afectiva auto personal, como ser el autoconcepto e incluso tomar un abordaje desde lo familiar para considerar la variable del como el niño/a se percibe a través de la familia y que la misma pueda influir en el desarrollo del autoconcepto, que de manera indirecta influirá en el desarrollo de las capacidades y habilidades enfocadas en el desarrollo de la lectoescritura.

El establecimiento del nivel de correlación existente entre la variable autoconcepto y la variable lectoescritura, permitirá que la intervención psicopedagógica orientada a estudiantes que presentan dificultades en la lectoescritura pueda ser desarrollada a la par del desarrollo del autoconcepto, para conseguir resultados más efectivos, dado que dichas variables se encuentran relacionadas y permitirán obtener mejores resultados de intervención.

La correlación lineal positiva de grado fuerte da a conocer la existencia de proporcionalidad en el desarrollo de estos aspectos, considerar un desarrollo integral de ambas variables como una dimensión relacional permitirá que se logre obtener mejores resultados al momento de desarrollar ambas variables, por lo que es necesario considerar este aspecto al momento de definir la intervención de las dificultades de aprendizaje relacionadas a la lectoescritura.

6.2 Recomendaciones

Con respecto a la recomendaciones alcanzadas a través del desarrollo de estudio, se logra analizar la existencia de múltiples aspectos que deben ser considerados para poder obtener un mayor alcance de la investigación referido a su utilidad y aplicación en el campo de la acción pedagógica educativa, comenzando por la consideración del desarrollo de la intervención psicopedagógica de manera bilateral, entre lo afectivo y lo cognitivo, enfocándose en trabajar ambas variables para el desarrollo de las capacidades enfocadas a las dificultades de aprendizaje que un niño/a pueda presentar referidas a la lectoescritura.

Así también se recomienda realizar estudios futuros vinculados al campo de la autoestima, autoconcepto e autoimagen y como estas pueden influir en el desarrollo y/o aparición de dificultades de aprendizaje, dado que si bien se identificó el nexo vinculante entre el

autoconcepto y la lectoescritura, no se estableció la dependencia inversa referida a la existencia de desarrollo de dificultades de aprendizaje a causa de escaso desarrollo de la afectividad personal.

El estudio realizado se enfocó únicamente en niños entre 8 a 9 años de edad, los cuales presentaban dificultades en la lectoescritura, para lo cual se estableció únicamente el nivel de dificultad que presentaban y se lo asocio al autoconcepto que estos presentaron, por lo que para poder obtener un resultado que sea complementario al presente estudio, se recomienda realizar la correlación existente entre niños/as de edades similares que no posean dificultades de aprendizaje, donde pueda identificarse el nivel de autoconcepto en estado natural de los estudiantes que no poseen ningún tipo de dificultad de aprendizaje o alguna referida a una condición que los aleje del rango de normalidad para un estudio objetivo.

Es recomendable que el estudio se repita en poblaciones similares, pero que también considere otras posibles dificultades de aprendizaje que pudiesen estar presentes en niños de 8 a 9 años de edad, por lo cual es necesario extender los objetivos a la aparición y desarrollo de dificultades en el aprendizaje de forma general, lo que mostraría como son que estos elementos pueden o no llegar a influir o relacionarse entre variables, esto con la pretensión de obtener una mejor forma de realizar intervenciones educativas a estudiantes que presentes dificultades de aprendizaje.

Se recomienda para futuras investigaciones considerar también como fuentes de información a los padres de familia de los niños, pues estos pueden aportar de manera sustancial a la consecución de resultados más precisos y más significativos con respecto a la perspectiva del desarrollo de su autoconcepto desde la familia y la presencia de dificultades de aprendizaje que puedan ser observables.

En base al estudio realizado, se recomienda que el Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) plantee establecer un programa de intervención psicopedagógica a niños/as con dificultad en la lectoescritura, pero considerando la perspectiva de desarrollo conjunto con el autoconcepto.

Se recomienda orientar a los padres de familia de los niños que presentan dificultad en la lectoescritura acerca de la perspectiva e influencia que posee el autoconcepto en el desarrollo del nivel cognitivo educativo del niño/a, de modo que se pueda tener mayor interés en desarrollo de este aspecto en niños/as para prevenir el desarrollo de este tipo de dificultad.

Considerar ampliar las perspectivas de la población aun nivel mayor para obtener resultados significativos de mayor envergadura que puedan ser base para establecer un nivel de correlación general optimo, con base a una muestra probabilística de mayor cantidad.

Se recomienda de manera enfática replicar el estudio en una nueva población-muestra y dar seguimiento a la investigación de manera específica a nivel generalizado, dentro de instituciones educativas con poblaciones mixtas de estudiantes que presentan estándares de desarrollo normal y que no necesariamente poseen dificultades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Arias, B. (2006). *Métodos y formas para la investigación social educativa*. Montevideo: Ed. Expandiendo F.D.
- Byrne, H.L. y Baron, F. (2005). *El ser afectivo y la ruta social de su desarrollo*. Argentina : Ed. H&K
- Cerviño, C. (2008). *Autoestima y desarrollo personal. Influencia en el rendimiento escolar*. (Tesis de doctorado, Universidad de Valencia Lima, Perú).
- Cuetos, F., Defior, S., Fernández, A. y Jiménez, J.E. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García Torres, B. (2001). *Cuestionario de autoconcepto Garley CAG*. Madrid, España: EOS.
- García, F. y Musitu, G. (2014). *AF5. Autoconcepto Forma 5 Manual*. España: Universidad de Valencia. TEA Ediciones.
- Ferreiro, R. (2021). *Desarrollo de la lectoescritura, adquisición y dominio*. Rev. colombiana de psicología 9(1): 25-40, 2006.
- Hernandez, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. Edición). México D.F.: McGraw-Hill.
- Martínez, A., Valero, J., González, C. y Pérez, N. (2011). Desarrollo socioemocional, de la identidad y la moral. En N. Pérez Pérez. *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez* (pp. 161-194). Editorial Club Universitario.
- Ministerio de Educación de la Nación. (1ª Ed.). (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con dificultades específicas del aprendizaje (DEA)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Educación. (2021). *Educación Primaria Comunitaria Vocacional Programas de Estudio Dosificados Primero a Sexto Año de Escolaridad*. Ministerio de Educación.

- Norada, N. (2008). Apuntes para aplicación de cuestionario y test evaluativos en educación. Lima: Ed. Gapitas
- Papalia, D. y Martorell, G. (13th Ed.). (2015). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill Global Education Holdings LLC.
- Papalia, D., Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Robledo, R.P., García, S. J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Romero Pérez, J. y Lavigne Cervan, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Junta de Andalucía: España.
- Tamayo, M. (2007). El proceso de la investigación científica. (4a. Edición). Guadalajara: Limusa
- Tamayo Vela, N. y Mejía Carrillo, M. (2021). *Procesos Cognitivos Básicos asociados a Dificultades Específicas de Aprendizaje en alumnos de educación primaria*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Yela, M. (1968). Apuntes de psicometría y estadística. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

WEBGRAFÍA

- Acevedo, E. Y., Belloso, E. M. y Fuentes, D. L. (2012). *Factores psicosociales que influyen en proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas entre la edad de 6 a 9 años, del Complejo Educativo Católico Presbítero Higinio Torres, del municipio de San Esteban Catarina, departamento de San Vicente*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de El Salvador]. Recuperado de: <https://ri.ues.edu.sv/id/eprint/2269>
- Acosta, N. (2011). *Escalas de autoconcepto para la clase de educación física de escuela elemental*. [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana, Puerto Rico]. Disponible en: <https://studylib.es/doc/7615541/escalas-de-autoconcepto-para-la-clase-de-educaci%C3%B3n-f%C3%ADsica...>
- Alcaide Risoto, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, 27-44. Disponible en:

- Alfaro, J. y Sánchez, K. (2018). *La familia como acompañante en el fortalecimiento del autoconcepto en los niños y niñas preescolares*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Costa Rica]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11056/21247>
- Almeida Vélez, A. R. y Martínez Intriago, S. E. (2023). *Las dificultades de lectoescritura en una estudiante de 8 años con cociente intelectual límite que cursa cuarto año de educación general básica en la fundación "Don Bosco" durante el año lectivo 2021-2022*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. Disponible en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/28708>
- Amado Puentes, A., Fernández del Olmo, A., Roché Martínez, A., Joga Elviera, L., Pías Peleteiro, L., Poch Olivé M, L., Ramos Chavez, I. y Cardo Jalon, E. (2022). Trastornos del aprendizaje: definiciones. *AEP Asociación de Pediatría Española*, 1(1), 1-10. Disponible en: www.aeped.es/protocolos/
- Ayala Mendoza, A. E. y Gaibor Ríos, K. A. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Retos de la Ciencia*, 5, 13-22. Disponible en: <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02>
- Beltrán Maigual, E. J. (2022). Disgrafía: Dificultad de aprendizaje. *Revista Universitaria De Informática RUNIN*, 10(13), 7-13. Disponible en: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/7544>
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/121521>
- Campos Ternera, L.A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17 (31), 67-79. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551994006>
- Corral, M. y Jiménez, A. B. (2021). *Diagnóstico y plan de intervención sensorio-perceptiva dirigida a niños con dificultades de aprendizaje de quinto año general básica de la escuela "Leoncio Cordero", año lectivo 2019-2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad del Azuay]. Disponible en: <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10655>

Dután Plaza, E. G. (2022). *Propuesta de un programa de estrategias didácticas inclusivas para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura destinada a estudiantes con discapacidad intelectual leve en Básica Media de la Unidad Educativa "Víctor Gerardo Aguilar": Estudio de caso*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. Disponible en: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2405>

Estévez, M. (2013). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de alicante*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/23779>

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. Disponible en: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i3.136>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (19 de noviembre de 2018). *10 derechos fundamentales de los niños, por Quino*. Recuperado el 10 de febrero de 2023 de: <https://www.unicef.org/lac/historias/10-derechos-fundamentales-de-los-ni%C3%B1os-por-quino>

García Giner, E. (2019). Lectoescritura en Educación Infantil Estudio de los procesos de su aplicación práctica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 16, 5-8. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revistadigital-docente/numeros/16/>

Gorostegui, M.E y Dörr, A. (2005). Género y Autoconcepto: Un Análisis Comparativo de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Niños de Educación General Básica. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 14(1), 151-163. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100012>

Herrera-Nuñez, Y. y Dapelo, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 13(32), 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12809>

[Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres.pdf \(ucjc.edu\)](#)

Jimenez Gonzalez, J.E. y Hernandez Valle, I. (2002). Una perspectiva española sobre las dificultades de aprendizaje. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1(2), 275-293. Disponible en: <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v1i2.3731>

- Kirk, S. A. y Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/record/1963-06758-001>
- Mateos, R. y López, C. (2011). Dificultades de aprendizaje Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. *Revista Educación Inclusiva*, 4(1), 103-112. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3957893>
- Mato Medina, O.E., Ambris Sandoval, J., Llergo Young, M., Mato Martínez, Y. (2020). Autoconcepto en adolescentes considerando el género y el rendimiento académico en Educación Física. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 22-30. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000600022&lng=es&tlng=es.
- Moya López, C. y Malla Morocho, I. (2022). Trastornos de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico de un estudiante: Análisis de caso. *Revista Psicología UNEMI*, 6(10), 51-67. Disponible en: <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss10.2022pp51-67p>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Diagnóstico nacional de Bolivia*. Recuperado el 17 de febrero del 2022 de: <https://es.unesco.org/news/unesco-publica-diagnostico-aprendizajes-estudiantes-bolivianos-y-llama-abordar-desigualdade>.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO*. Recuperado el 2 de febrero de 2022 de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf.
- Palomino, J. A., Campos Davila, J. E., Olivos Ruiz, Z. M., Gonzales Pacahuala, E. (1ª Ed.). (2009). *Teorías de las dificultades en el aprendizaje*. Universidad de ciencias y humanidades, Lima. Disponible en: <https://docplayer.es/29200494-Teorias-de-las-dificultades-en-el-aprendizaje-instrumentos-de-evaluacion-y-diagnostico.html>
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Aique Grupo Editor S. A. Disponible en: <https://psicolebon.com/2016/06/28/jean-piaget-inteligencia-y-afectividad-libro-pdf/>
- Reyes, D. M. (2021). *Factores psicosociales que determinan el aprendizaje significativo desde la motivación intrínseca de los estudiantes de la Corporación Unidades Técnicas del*

- Oriente - UTO. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/16871>.
- Robert A. Baron., Y Donn Byrne. (2005). *Psicología Social*. 10ª Edición Pearson Educación, S.A. Recuperado el 20 de febrero de 2022 de: <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/psi-social.pdf>.
- Robledo, R.P., García, S. J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/El-entorno-familiar-y-su-influencia-en-el-acad%C3%A9mico-Ram%C3%B3n-S%C3%A1nchez/814f529805ae37374df5a3e937c4c07d80e81174>
- Rodríguez Pinto, C. S., Yépez Herrera, E. R., Apolo Egúez, D. E. y Nasimba Tipan, T. Y. (2022). Herramientas digitales para el desarrollo de la conciencia fonológica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 2922-2936. Disponible en: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2428
- Ruíz Lopez, P. M. y Montesdeoca Ramírez, Z. M. (2022). *El método silábico y la enseñanza de la lectoescritura en alumnos de Segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Jorge Álvarez" del cantón Pillaro provincia de Tungurahua*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Disponible en: <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/35696>
- Saldarriaga Bravo, K. M. (2021). *Plataforma virtual para el mejoramiento de la lecto-escritura de estudiantes con necesidades educativas especiales del subnivel medio*. [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Machala]. Disponible en: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/17248>
- Sandoval, S. (2009). *Psicología del Desarrollo Humano I* (4.ª Ed.). Dirección General de Escuelas Preparatorias. Disponible en: https://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/5to_SEMESTRE/50_Psicologia_del_Developo_Humano_I.pdf
- Santana, Y., Llopiz, K., Sugasty, M., Gonzales-Sánchez, A. y Valqui, J. (2021). Estudios sobre la corrección de la disgrafía caligráfico en escolares con discapacidad intelectual.

Propósitos y Representaciones, 9(1), 1-13. Disponible en:
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.972>

Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582661249013>

Solís Pino, J. (2022). *Dificultades en lectoescritura: ¿dislexia o retraso simple lector?* [Trabajo Fin de Grado Inédito, Universidad de Sevilla]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11441/141453>

Suárez Palacio, P.A. y Vélez Múnera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173-198. Disponible en: <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

Tantaruna, L. (2019). *La escritura cursiva y su relación con la coordinación motora fina en niños de 6 y 7 años de la institución educativa particular Bertolt Brecht, Lima-2018*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12672/11302>

Vargas Rivera, E. S. (2022). Detección temprana de la disgrafía desde el ejercicio profesional docente. *Retos de la Ciencia*. 6(12). 13-24. Disponible en: <https://doi.org/10.53877/rc.6.12.20220101.02>

Vargas, G. (2017). *Evaluación de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del III ciclo de educación primaria*. (Tesis de maestría, Universidad de Piura Lima, Perú). Disponible en: <https://hdl.handle.net/11042/3025>

Vargas, G. (2017). *Evaluación de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del III ciclo de educación primaria*. [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Disponible en: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3025/MAE_EDUC_355-L.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vásquez Capa, L.R. (2021). *Dificultades específicas de aprendizaje en estudiantes de educación general básica y su incidencia en la adquisición de aprendizajes*. [Examen complejo]. UTMACH. Disponible en: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/16820>

Zeas, P. (30 de julio de 2021). Importancia y beneficios de la lectura. IPAC. Recuperado el 20 de abril de 2023 de: <https://ipac.edu.ec/importancia-y-beneficios-de-la-lectura/>

WEBGRAFIA

- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Diagnóstico nacional de Bolivia*. <https://es.unesco.org/news/unesco-publica-diagnostico-aprendizajes-estudiantes-bolivianos-y-llama-abordar-desigualdade>. Recuperado el 17 de febrero del 2022.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf. Recuperado el 2 de abril de 2022.
- Robert A. Baron., Y Donn Byrne. (2005). *Psicología Social*. 10ª Edición Pearson Educación, S.A. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/psi-social.pdf>. Recuperado el 20 de febrero de 2022.

ANEXOS

CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO CAG

AUTORA: Belén García Torres

ASESORA TÉCNICA: Rosario Martínez Arias

Nombres y Apellidos:	
Sexo: Varón <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>
Edad:	
Centro:	
Curso:	

Instrucciones

A continuación te presentamos una serie de afirmaciones para que des tu respuesta, poniendo una X en la casilla que mejor representa lo que a ti te ocurre o lo que tú piensas de ti, teniendo en cuenta que en estos aspectos no existen respuestas correctas o incorrectas.

No pienses excesivamente en las respuestas y responde con sinceridad. Hagamos un ejemplo para comprender mejor la forma de responder

SOY UNA PERSONA SIMPATICA				
NUNCA	POCAS VECES	NO SABRIA DECIR	MUCHAS VECES	SIEMPRE

Aquí debes poner una X en la casilla que mejor refleje tu opinión.

¿Alguna duda? En esta prueba no se controla el tiempo. Adelante.

	Físico	Social	Familiar	Intelec.	Personal	Control
P.D						
P.C						

Nº	Enunciados	Nunca	Pocas Veces	No sabría decir	Muchas veces	Siempre
1	Tengo una cara agradable.					
2	Tengo muchos amigos.					

3	Creo problema a mi familia.					
4	Soy lista (o listo).					
5	Soy una persona feliz.					
6	Siento que, en general, controlo lo que me pasa.					
7	Tengo los ojos bonitos.					
8	Mis compañeros se burlan de mí.					
9	Soy un miembro importante de mi familia.					
10	Hago bien mi trabajo intelectual.					
11	Estoy triste muchas veces.					
12	Suelo tener mis cosas en orden.					
13	Tengo el pelo bonito.					
14	Me parece fácil encontrar amigos.					
15	Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces.					
16	Soy lento haciendo mi trabajo escolar.					
17	Soy tímido.					
18	Soy capaz de controlarme cuando me provocan.					
19	Soy guapo.					
20	Me resulta difícil encontrar amigos.					
21	En casa me hacen mucho caso.					
22	Soy un buen lector.					
23	Me gusta ser como soy.					

24	Cuando todo sale mal encuentro formas de no sentirme tan desgraciado.					
25	Tengo un buen cuerpo.					

		Nunca	Pocas Veces	No sabría decir	Muchas veces	Siempre
26	Soy popular entre mis compañeros.					
27	Mis padres me comprenden bien.					
28	Puedo recordar fácilmente las cosas.					
29	Estoy satisfecho conmigo mismo.					
30	Si no consigo algo a la primera, busco otros medios para conseguirlo.					
31	Me gusta mi cuerpo tal como es.					
32	Me gusta la gente.					
33	Muchas veces desearía marcharme de casa.					
34	Respondo bien en clase.					
35	Soy una buena persona.					
36	Puedo conseguir que otros hagan lo que yo quiero.					
37	Me siento bien con el aspecto que tengo.					
38	Tengo todos los amigos que quiero.					
39	En casa me enfado fácilmente.					
40	Termino rápidamente mi trabajo escolar.					
41	Creo que en conjunto soy un desastre.					

42	Suelo tener todo bajo control.					
43	Soy fuerte.					
44	Soy popular entre la gente de tu edad.					
45	En casa abusan de mí.					
46	Creo que soy inteligente.					
47	Me entiendo bien a mí mismo.					
48	Me siento como “una pluma al viento” manejada por otras personas.					

ANEXO B
PROTOCOLO PRUEBA DE LECTURA Y ESCRITURA
(DR. OLEA)

Nombre:
Fecha:/...../.....
Examinador:
Resultado:

1. Lectura de números

8 - 3 - 9 - 6 - 2 - 5 - 1 - 7 - 4 - 10 - 29 - 51 - 25 - 43 - 19 - 12 - 16 - 13 - 18 - 14 - 11 - 20 - 15 -
17 - 70 - 58 - 36 - 63

Puntos:

2. Lectura de Letras

i - n - e - b - r - s - d - q - a - g - o - h - n - a - b - d - n - m - p - t - d - u - j - R - l - d - m - l - u - b
- g - p - Z - t - M - q - y - l - B - D - V - F - K - ñ - x - a - g - g - u - n - p - ch - A - g - a - u - n - b -
m - v - q - N - c

Puntos:

3. Lectura de Combinaciones de vocales y consonantes

eu - ei - eo - ae - ie - ia - ui - ua - io - ue - ea - au - ai - iu - eo - oa - oi - ao bra - plo - cre - tri -
clu - fri - dreu - emba - leu - inva

Puntos:

4. Lectura de palabras

oso - nido - sal - hoyo - bebida - jazmín - sucio - muelle - acuarela - gigante – plancha – alma
- Sangre - fraile - quintral - guitarra - agüita - crueldad

Puntos:

5. Deletreo de palabras oídas

Feo - mesa - pato - canto - baúl - prado - borde

Puntos:

6. Formación de palabras al oír sonidos

iba - mano - alto - nos - bombo - cielo - pardo Puntos:

7. Lectura de frases

- Yo me lavo solo
- El auto tiene ruedas
- Hay pájaros que vuelan a gran altura
- Animales herbívoros son aquellos que viven a diario de hierbas

Puntos:

8. Copia de una frase

- Hay pájaros que vuelan a gran altura

Puntos:

9. Dictado de palabras (Tabla 3)

Oso, nido, sal, hoyo, bebida, jazmín, sucio, muelle, acuarela, gigante, plancha, alma, sangre, fraile, quintral, guitarra, agüita, crueldad.

Puntos:

10. Dictado de frases (Segunda frase de la Tabla 4).

- Yo me lavo solo
- El auto tiene ruedas
- Hay pájaros que vuelan a gran altura
- Animales herbívoros son aquellos que viven a diario de hierbas

Puntos:

11. DICTADO DE NÚMEROS. (4 primeras hileras de la Tabla 1)

8 3 9 6 2- 5 1 7 4 10 - 29 51 25 43 19 - 12 16 13 18 14

Puntos:

12. Lectura de un trozo

La Paloma y la hormiga.

Una hormiga que tenía mucha sed, se puso a beber en un arroyo pero se cayó al agua. Se habría ahogado si no hubiera sido por una paloma que viéndola en peligro, le tiró una hoja donde la hormiga pudo subirse y salvarse.

Errores:

Puntos:

Los dos amigos.

Cierta vez un perro y un gallo se hicieron muy amigos y decidieron salir juntos a explorar el país. De día viajaban y corrían aventuras. Por la noche, rendidos de cansancio, alojaban en cualquier bosque o matorral.

Errores:

Puntos:

13. Comprensión de lo leído

“La paloma y la hormiga”

¿Cómo se llama el cuento?

¿Por qué se puso a beber la hormiga?

¿Qué le pasó a la hormiga?

¿Qué hizo la paloma?

¿Le sirvió a la hormiga la ayuda de la paloma? ¿Por qué?

“Los dos amigos”

¿Cómo se llama el cuento?

¿Quiénes eran los amigos?

¿Qué decidieron?

¿Qué hacían en el día?

¿Qué pasaba en la noche?

Puntos:

14. Escritura espontánea El examinador pide al niño que escriba **TODO** lo que recuerde del cuento que acaba de leer).

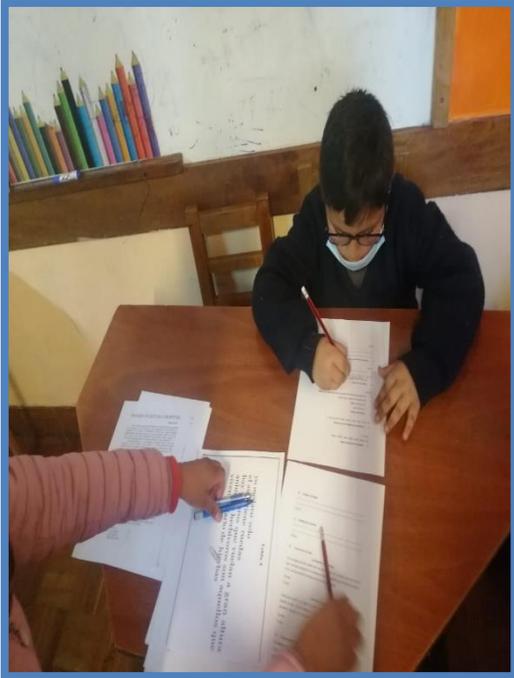
Errores:

Puntos:

Anexo C

Evidencia fotográfica de la aplicación de los test





Anexo D

Certificado de la institución donde se realizó la investigación

"El CEMSE es una obra social de la Campaña de Jesús en Bolivia que promueve la igualdad de oportunidades en educación y salud con buenas prácticas innovadoras y productivas"



EL DIRECTOR NACIONAL DE LA FUNDACION PRIVADA DE FIELES CENTRO DE MULTISERVICIOS EDUCATIVOS, LIC. FEDERICO IVÁN ESCOBAR LOZA

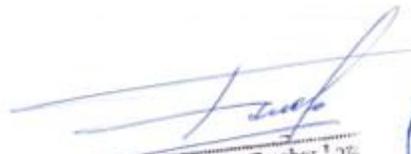
CERTIFICA:

Que la señorita **MAYRA REGINA FERNANDEZ CONDORENA** con Carnet de identidad Nro. 9122374 L.P. estudiante en calidad de egresada de la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, ha realizado dentro de la institución la investigación titulada "EL AUTOCONCEPTO Y LA DIFICULTAD EN LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 9 AÑOS" desarrollando la misma dentro del aula Pankarita de CEMSE, cumpliendo con los aspectos establecidos y acordados para el desarrollo de su investigación dentro de las instalaciones mencionadas durante los meses de septiembre a diciembre de la gestión 2022.

Se da constancia que, una vez realizada la investigación, una copia del ejemplar de los resultados a sido entregado a la dirección administrativa del centro como parte del acuerdo entre la universitaria investigadora y la dirección del CEMSE.

Es cuanto puedo certificar en honor a la verdad y para fines consiguientes a la interesada.

La Paz, 21 de diciembre de 2022


Lic. Federico Escobar Loza
DIRECTOR NACIONAL
CEMSE



OF. CENTRAL y REGIONAL LA PAZ:
c. Pichincha N° 750
Casilla: N° 283
Teléfono: 2280183
2280900
cemse@cemse.edu.bo
www.cemse.edu.bo
www.mirador.org.bo

OF. REGIONAL EL ALTO:
Centro "Tupac Amaru", Zona Alto Lima
Primera Sección - c. Alto de La Alianza N° 60
Teléfono: 2845478

Centro "Vicente Donoso Torres"
c. Huaycheño y Uyuni N° 1000
Zona Huayna Potosi II Sección.

OF. REGIONAL SUCRE
Av. German Bush N° 669
Teléfono: 6465486

CAMPO DE APRENDIZAJE SURIMA
"YACHACUNAPAQ JATUN WASI"
A 60 Km de Sucre Carretera de Cochabamba

OF. REGIONAL COCHABAMBA
Avenida Beijing N° 1390
esquina Calle Idelfonso Murguía
Teléfono: (4) 4425590
Edificio Cooperativa Hospicio, 2do P