

**UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA**



**AUTOCONCEPTO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL
SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS PÚBLICAS DE SAN JUAN DE MIRAFLORES**

Isabel Victoria García Mogrovejo

Mary Liz Ramos Torres

Gloria Victoria Sabroso Rojas de García

Asesor: Dra. Yvana Carbajal Llanos

**Tesis para optar al Grado Académico de
MAESTRO EN
Problemas de Aprendizaje**

LIMA - PERÚ

2019

DEDICATORIA

Dedicamos esta tesis a nuestras familias, quienes, con su cariño, comprensión y paciencia, han sido apoyo y motor para la realización de esta tesis.

García, Ramos y Sabroso

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a los profesores Luis Leiva, Elsa Bustamante y Doris Montoya por sus orientaciones en la elaboración de esta tesis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

I.- Planteamiento del problema	
1.1. Descripción de la situación problemática	14
1.2. Formulación del problema	17
1.3. Justificación	19
1.4. Limitaciones	20
II.- Objetivos	
2.1. Objetivos generales	20
2.2. Objetivos específicos	21
III.- Marco teórico	
3.1. Antecedentes	22
3.1.1. A nivel internacional	22
3.1.2. A nivel nacional	28
3.2. Bases teóricas	32
3.3. Definición de términos básicos	60
IV.- Hipótesis	
4.1. Principal	62
4.2. Específicos	62
V.- Método	
5.1. Tipo de investigación	64
5.2. Diseño de investigación	65
5.3. Variables a relacionar	66
5.3.1. Definición conceptual de las variables	66
5.3.2. Definición operacional de las variables	67
5.4. Población y muestra	68
5.5. Instrumentos	72
5.6. Procedimiento	84

VI.- Resultados	85
VII.- Discusión	108
VIII.- Conclusiones	114
IX.- Recomendaciones	116
Referencias	117
Apéndices	
Apéndice A: Adaptación Escala de Autoconcepto Piers – Harris	
Apéndice B: Prueba Comprensión Lectora ACL- 6	
Apéndice C: Tablas de confiabilidad de los instrumentos	
Apéndice D: Baremo Piers-Harris en estudiantes de 6to grado de primaria	
Apéndice E: Carta de la Dra. Yvana Carbajal Llanos	
Apéndice F: Cartas de la Universidad Marcelino Champagnat	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Definición operacional de las variables	68
Tabla 2: Distribución de la población	69
Tabla 3: Distribución de la muestra	70
Tabla 4: Distribución de la muestra según género	71
Tabla 5: Subescalas de la Prueba P-H del autoconcepto	77
Tabla 6: Ítems y respuestas de la prueba ACL – 6 de la comprensión lectora	82
Tabla 7: Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Ansiedad, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores	86
Tabla 8: Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Atributos y apariencia física, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores	87
Tabla 9: Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Conducta, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.	88

Tabla 10: Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Estatus intelectual y escolar, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.	89
Tabla 11: Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Felicidad y satisfacción en la vida, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores	90
Tabla 12: Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Popularidad, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores	91
Tabla 13: Frecuencias y porcentajes en la escala global de la variable autoconcepto, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores	92
Tabla 14: Frecuencias y porcentajes en la dimensión: comprensión literal, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores	93
Tabla 15: Frecuencias y porcentajes en la dimensión: reorganización, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores	94
Tabla 16: Frecuencias y porcentajes en la dimensión: comprensión inferencial, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.	95

Tabla 17: Frecuencias y porcentajes en la dimensión: comprensión crítica, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores	96
Tabla 18: Frecuencias y porcentajes en la escala total de la variable: comprensión lectora, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores	97
Tabla 19: Resultados obtenidos en la aplicación de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, en los datos de las variables de estudio Autoconcepto y Comprensión lectora	98
Tabla 20: Correlación entre las variables de estudio autoconcepto y comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores	99
Tabla 21: Correlación entre el autoconcepto, dimensión: ansiedad, y la comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores	101
Tabla 22: Correlación entre el autoconcepto, dimensión: atributos y apariencia física, y la comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores	102
Tabla 23: Correlación entre el autoconcepto, dimensión: conducta, y la comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.	104

- Tabla 24: Correlación entre el autoconcepto, dimensión: estatus intelectual y escolar, y la comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores 105
- Tabla 25: Correlación entre el autoconcepto, dimensión: felicidad y satisfacción en la vida, y la comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores 106
- Tabla 26: Correlación entre el autoconcepto, dimensión: popularidad, y la comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas *Públicas de San Juan de Miraflores* 107

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre el autoconcepto y la comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas del distrito de San Juan de Miraflores. La selección de la muestra fue a través del muestreo no probabilístico de tipo intencional y estuvo conformada por 639 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a seis instituciones educativas públicas de San Juan de Miraflores. Se utilizó el tipo de investigación «no experimental» y un diseño correlacional de tipo retrospectivo. Los instrumentos que se aplicaron fueron el Test Comprensión lectora ACL-6 de Catalá et. al. (2001) adaptada por Ramírez y Ortega (2009) y, el Test de Autoconcepto de Piers – Harris en una adaptación de Goróstegui (1992) para medir las dimensiones de ansiedad, atributos físicos y apariencia, comportamiento, estado intelectual y escolar, felicidad y, por último, popularidad. Los resultados obtenidos arrojan que existe una relación significativa baja (0.280) entre el autoconcepto y la comprensión lectora, como también se establecieron correlaciones positivas, pero bajas, entre todas las dimensiones de autoconcepto y la comprensión lectora.

Palabras Claves: autoconcepto, comprensión lectora, correlacional, estudiantes de primaria.

ABSTRACT

The objective of the research was aimed at establishing the relationship between self-concept and reading comprehension in a sample of 639 students of both sexes of the sixth grade of primary school of six public educational institutions of San Juan de Miraflores. A descriptive correlational design was used. The Reading Comprehension Test ACL-6 of Catalá et. to the. (2001) adapted by Ramírez and Ortega (2009) and, the Test of Self-concept of Piers - Harris in an adaptation of Goróstegui (1992), to measure the dimensions of anxiety, physical attributes and appearance, behavior, intellectual and school status, happiness and satisfaction and, finally, popularity. The results obtained show that there is a low significant relationship (0.280) between self-concept and reading comprehension, as well as positive correlations, but low, between all the dimensions of self-concept and reading comprehension.

Keywords: Self-concept, reading comprehension, correlational, elementary students.

INTRODUCCIÓN

Alguna vez se ha escuchado hablar sobre el autoconcepto que el ser humano tiene de sí mismo; es decir, la percepción que él tiene de sus características y capacidades en relación a su medio y a los demás; se hace referencia a las dimensiones básicas que definen a la persona, tales como su intelecto, sus habilidades, su apariencia física y rasgos emocionales, la felicidad, su personalidad, etc. En definitiva, el autoconcepto proporciona pautas para interpretar las experiencias que se van presentando a lo largo de nuestra existencia y cuando se forma un autoconcepto positivo de éstas, se tiene mayor capacidad para actuar de manera independiente, asumir responsabilidades, tomar decisiones y enfrentar retos; así como obtener una mayor tolerancia frente a las frustraciones que se puedan presentar por fracasos o contratiempos. En otras palabras, gracias a los últimos estudios realizados sobre autoconcepto, se sabe que este influye en los niveles de aspiración, de expectativas y en los objetivos y metas que se plantea una persona; por tanto, el grado de autoconcepto en ella, la empujará a realizar una actividad con metas más o menos elevadas.

Es por todo lo mencionado anteriormente que fue importante cuestionar la influencia que el autoconcepto pudiera tener en el ámbito escolar y académico, pero, específicamente, en la comprensión lectora; ya que esta última presenta una problemática nacional que no podemos obviar y que como consecuencia influye en el rendimiento académico del estudiante.

La educación en el siglo XXI, el internet y los medios de comunicación nos plantea una cantidad de conocimientos cada vez mayor. Ahora es necesario que el estudiante sepa aprovechar esa información para darle paso al conocimiento. De esta manera, la lectura es cada vez más importante y se convierte en una herramienta indispensable para ampliar e impulsar esos conocimientos a lo largo de toda la vida, y quienes no logran procesar la información mediante una lectura eficaz, correrán el riesgo de tener dificultades no solo en la escuela, sino también en un futuro, en el trabajo y en diferentes ámbitos en los que se desenvuelven.

Entonces, si la persona presenta un concepto positivo de sí mismo y eso se ve reflejado en lo que hace, incluso en la forma de procesar la información obtenida a través de la lectura ¿tendrá influencia el autoconcepto en la comprensión lectora?

Para realizar el estudio de correlación de las variables implicadas, se tomó a una población de 639 estudiantes de sexto grado de primaria de colegios estatales del distrito de San Juan de Miraflores.

Estructuralmente la investigación se ha dividido en dos partes:

La primera comprende los capítulos del uno al cuatro, donde se describe la situación problemática que originó el cuestionamiento presentado en la formulación del problema, al que se pretende responder en este estudio, así como sus alcances y limitaciones. De igual forma, se definen los objetivos generales y específicos que se quieren alcanzar con esta investigación y luego se presentan los antecedentes previos relacionados al tema de estudio y las

bases teóricas que dan una idea general de ambas variables: Autoconcepto y Comprensión lectora y donde se desarrollan los elementos esenciales de las teorías explicativas de las variables. En esta primera parte se plantean las hipótesis principales y específicas de la investigación.

La segunda parte comienza en el capítulo cinco, con el método, que incluye el tipo y diseño de la investigación; se indican las variables de estudio a relacionar, la población y muestra, los instrumentos y el procedimiento.

Por último, esta investigación presenta las conclusiones y recomendaciones (sugerencias) en función de los resultados obtenidos de los test aplicados en la población antes mencionada, en base a las dos variables propuestas. El capítulo termina con la discusión de los resultados.

I. Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la situación problemática

Toda persona sea niño, joven o adulto, siempre se hace la pregunta ¿quién soy yo? y, para dar respuesta a ello, vamos a la literatura y encontraremos que se hace referencia al término “autoconcepto”. Según Calleja (2005), “el autoconcepto es el conjunto de percepciones que el sujeto tiene de sí mismo, percepciones procedentes por una parte de las experiencias privativas de cada individuo y, por otra, de la consideración y testimonio que recibe de otras personas significativas próximas a él: familia, escuela e iguales” (p.373).

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

De tal modo, el ser humano, conforme transcurre su vida, va construyendo en forma paulatina su autoconcepto, a partir de su experiencia consigo mismo y con la interacción que tiene con el ambiente y el medio social. Según Zegers, (1981) el concepto de sí mismo incide en las conductas, sentimientos y motivaciones de la persona y evoluciona como una dimensión importante de la personalidad durante toda la vida.

Es por eso, que sabiendo la importancia que tiene el medio social en la construcción del autoconcepto, consideramos relevante la influencia del contexto educativo en la formación y evidencia del mismo, pues, el proceso instructivo mediante el aprendizaje y dominio instrumental de la lectura y,

específicamente en la comprensión lectora, así como los conocimientos adquiridos en forma integral, constituyen factores significativos en el proceso de formación del concepto de sí mismo en su doble condición de antecedente y consecuente; por lo tanto, se podría observar una relación directa con el nivel de aprendizaje (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000).

La Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación (2015) al realizar un análisis del problema de comprensión lectora en niños y en adolescentes, refleja que este no solo está latente en el Perú; sino también en América Latina y, en general, en el mundo entero. Es por esa razón que al remitirnos a los resultados de pruebas nacionales como Evaluación Censal de los Estudiantes 2014 (ECE) o internacionales como Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2013 (TERCE) y Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes 2012 (PISA), que nos presenta la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú (UMC), deja ver claramente, que aunque se están poniendo las medidas, programas de reforzamiento y los recursos en todo el sistema educativo, para ir solucionando las deficiencias de este problema, aún falta mucho por hacer.

Es así, por ejemplo, que en el año 2012, los resultados de la evaluación PISA colocaron a nuestro país en el último lugar en todas las áreas evaluadas. En el área de Lectura, el Perú se desempeñó casi un año y medio de aprendizaje por detrás de Chile y Costa Rica, los países latinoamericanos de mejor desempeño en las pruebas PISA, y levemente por debajo del desempeño de Argentina.

Además, se ubicó casi tres años de aprendizaje por detrás del promedio de la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico). Sin embargo, paradójicamente, el Perú fue el país que más mejoró en Lectura

desde el año 2000, el primer año en el que la prueba de Lectura es comparable; ya que redujo el porcentaje de jóvenes de 15 años en el nivel 1 (nivel inferior - básico) o por debajo de este, de un 80% a un 60%. Esta fue la reducción más grande de estudiantes en estos niveles de todos los países participantes en PISA 2000 y 2012. Sin embargo, Perú todavía tiene un porcentaje mayor de estudiantes en los niveles más bajos que países como Indonesia y Albania, y que otros países de la región como Chile (Ganimian, 2015).

En 2014, los resultados de Perú en la Evaluación Censal de los Estudiantes (ECE) en comprensión lectora, mejora su rendimiento en todo el país; el 44% de estudiantes comprenden lo que leen, 11 puntos porcentuales más que el 2013, que fue de 33%. El crecimiento del año 2014, fue el más alto registrado desde el 2007 que arrojó un resultado de 16 %, evidenciando que tanto escuelas públicas como privadas han mejorado notoriamente en comprensión lectora.

Esta realidad en los resultados de pruebas estadísticas antes mencionadas nos sigue poniendo en alerta de la problemática de nuestros estudiantes en el área de la comprensión lectora; sobre todo porque el alto o bajo nivel que éstos tengan en ella, tiene consecuencias en su rendimiento escolar y por consiguiente están relacionados con el nivel de autoconcepto que cada estudiante tiene de sí mismo; es decir, la idea de éxito o fracaso en un determinado ámbito, depende principalmente de la relación entre las cualidades que se requieren para alcanzar el éxito en uno o en la totalidad de los ámbitos altamente valorados por el sujeto y el grado en que cada uno cree poseer (Saura, 2002).

Es importante tomar en cuenta que la formación del autoconcepto se va dando y se desarrolla con las experiencias que van surgiendo y una de

ellas en el desarrollo cognitivo del ser humano es la lectura, que implica un proceso que irá más allá de la simple decodificación; para convertirlo en un proceso complejo, que le dará al lector la oportunidad de promover nuevos conocimientos, emociones y experiencias, las cuales podrá ser capaz de comprender, analizar, seleccionar y relacionar.

Es por eso que se considera importante el autoconcepto o la representación mental que los lectores hacen de sí mismos, a partir del ambiente lector en el que viven, o de los materiales de lectura que reciben en la familia y en las aulas. Las actitudes y expectativas de rendimiento en la comprensión de lectura que esperan alcanzar en este aprendizaje y los resultados que logren obtener, reforzaría el autoconcepto que han concebido de sí.

Por otro lado, nuestra experiencia como docentes de aula nos ha permitido observar que los estudiantes que presentan un bajo rendimiento lector o tienen dificultades en la comprensión lectora, generalmente presentan problemas de adaptación personal, manifestándose mediante comportamientos inseguros, timidez, hostilidad, pobre autoeficacia y autoconcepto. Por todo lo dicho anteriormente, esta situación amerita conocer en qué medida están asociadas las variables de autoconcepto y comprensión lectora en el contexto del nivel de educación primaria.

1.2. Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la relación entre el nivel de autoconcepto y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Públicas de San Juan de Miraflores?

Problemas específicos

¿Cuál es el nivel de autoconcepto que presentan los estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores?

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Públicas de San Juan de Miraflores?

¿Qué relación existe entre el autoconcepto, dimensión ansiedad y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores?

¿Qué relación existe entre el autoconcepto, dimensión atributos y apariencia física y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores?

¿Qué relación existe entre el autoconcepto, dimensión conducta y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores?

¿Qué relación existe entre el autoconcepto, dimensión estatus intelectual y escolar y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores?

¿Qué relación existe entre el autoconcepto, dimensión felicidad y satisfacción en la vida y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores?

¿Qué relación existe entre el autoconcepto, dimensión popularidad y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores?

1.3. Justificación

La presente investigación fue de mucha importancia, puesto que permitió establecer diferencias en el nivel de autoconcepto en dos grupos de estudiantes con alto y bajo nivel de comprensión lectora. Dicha información fue recolectada a través de seis instituciones educativas mediante la aplicación de instrumentos que midieron dichas variables. Asimismo, la importancia se destaca a través de dos puntos de vista:

- a. Desde el punto de vista teórico, este estudio contribuyó a ampliar el conocimiento respecto al autoconcepto y la comprensión lectora, ya que éstos cumplen un rol importante en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes tanto en el nivel académico como el de relaciones interpersonales. Además, este estudio es de gran relevancia pues responde a una problemática actual, de carácter no solo nacional, sino también mundial, que señala los problemas de comprensión lectora en nuestros niños y adolescentes, como también la poca valoración o conocimiento que éstos tienen de sí mismos. Así también, permitirá la posibilidad de ser considerado para futuras investigaciones relacionadas con estas variables en los ámbitos relacionados con la educación.
- b. Desde el punto de vista práctico, permitió contar con información empírica validada para que las autoridades educativas y docentes de educación primaria de Perú y, específicamente del distrito de San Juan de Miraflores, tengan en cuenta y generen propuestas de cambio e innovación curricular, en el proceso enseñanza aprendizaje y además

brinden una orientación educativa coherente con las nuevas tendencias de la educación tanto a nivel conceptual como metodológica.

1.4. Limitaciones

Para efectos de la investigación, se trabajó con 639 estudiantes de sexto grado de instituciones del distrito de San Juan de Miraflores, ya que dicha población corresponde a la categoría de colegios públicos donde precisamente los resultados en la comprensión lectora representan una de las problemáticas en Educación a nivel nacional de nuestro país.

Asimismo, la carencia de estudios empíricos relacionados con las variables de estudio, hizo necesario abordar esta temática para dar un respaldo a futuras investigaciones que podrán orientarse de acuerdo a los hallazgos encontrados.

Respecto al acceso a los centros documentarios para la obtención de las referencias que servirían de sustento a la parte teórica, también es limitada. De igual forma conseguir la autorización del ingreso a las instituciones educativas para la aplicación del instrumento demandó más tiempo del necesario.

II.- Objetivos

2.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el nivel de autoconcepto y la comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Públicas de San Juan de Miraflores.

2.2. Objetivos específicos

- Describir el nivel de autoconcepto que presentan los estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.
- Describir el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.
- Establecer la relación entre el autoconcepto, dimensión ansiedad y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.
- Establecer la relación entre el autoconcepto, dimensión atributos y apariencia física y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.
- Establecer la relación entre el autoconcepto, dimensión conducta y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.
- Establecer la relación entre el autoconcepto, dimensión estatus intelectual y escolar; y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.
- Establecer la relación entre el autoconcepto, dimensión felicidad y satisfacción en la vida y la comprensión lectora en los estudiantes del

sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

- Establecer la relación entre el autoconcepto, dimensión popularidad; y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

III. Marco teórico

3.1. Antecedentes

3.1.1. A nivel internacional

Zubeldia, Díaz y Goñi, (2018) desarrollaron una investigación titulada *Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género*, que tuvo como objetivo analizar las diferencias asociadas en variables motivacionales y en autoconcepto musical de los estudiantes de los conservatorios de música en España teniendo en cuenta las múltiples dimensiones del autoconcepto, las atribuciones causales, y la ansiedad rasgo. La muestra del estudio la formaron 1 126 estudiantes de conservatorios profesionales y superiores españoles. El instrumento que utilizaron para la medición de las variables fueron el Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU), el Cuestionario Multidimensional de Autoconcepto (AUDIM), la escala basada en el modelo bidimensional de Weiner (1974) sobre atribuciones causales y la Escala de Ansiedad Estado/Rasgo (STAI). En los resultados, se obtuvieron diferencias significativas en la mayoría de las variables tanto entre los grupos de edad como entre los dos géneros, señalando la adolescencia como un periodo crítico en relación al autoconcepto general, así como diferencias desfavorables en las mujeres tanto en la ansiedad rasgo como en las atribuciones causales menos adaptativas.

Los resultados en general amplían el conocimiento sobre el alumnado de conservatorio y subrayan la importancia de la formación y desarrollo profesional del profesorado de conservatorio en España.

Rey y Barajas (2014) elaboraron un trabajo de investigación titulado *La influencia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar de las asignaturas de lengua castellana y matemáticas del grado ocho tres de la Institución Educativa Técnico Rafael García-Herreros, Colombia*; cuyo objetivo es determinar la influencia del autoconcepto académico de los estudiantes entre trece y dieciséis años en esas asignaturas. En ella, se precisa conceptualmente las categorías de rendimiento escolar y autoconcepto académico que permiten hacer las inferencias al trabajo empírico- investigativo. La muestra abarcó 34 casos de estudiantes, entre ellos 21 mujeres y 13 hombres, únicamente en las clases de lengua castellana y matemáticas. La metodología de la investigación fue desde un enfoque cuantitativo y se aplicaron los cuestionarios de Coopersmith y Brookover adaptados por José Luis García Castro. El alcance fue descriptivo- correlacional y dentro de los resultados se determinó que el nivel del autoconcepto académico influye en el rendimiento escolar en dichas asignaturas y que además a mayor nivel de autoconcepto, mayor rendimiento académico. Sin embargo, los autores determinaron que la investigación no tuvo una correlación positiva perfecta, es decir que la influencia del autoconcepto no determina en su totalidad el rendimiento académico de los estudiantes, entendiendo que pueden existir otras variables que determinan dicho rendimiento.

Madrigales, (2012) realizó un estudio titulado *Autoconcepto en adolescentes de 14 a 18 Años (Estudio realizado en Funda Niñas Mazatenango)*, cuyo objetivo se centró en estudiar niveles de autoconcepto en las adolescentes de 14 a 18 años de la institución Funda niñas Mazatenango. La muestra estuvo conformada por 50 adolescentes, de

sexo femenino comprendidos entre 14 y 18 años de edad que llenaron los requisitos clínicos. Los instrumentos que se utilizaron para esta investigación fueron el cuestionario AUTOPB - 96 que evalúa a sujetos comprendidos entre las edades de 14 a 18 años en sus contextos social, académico, emocional y familiar. Los resultados concluyeron que el 42% de la población de adolescentes mujeres con edades comprendidas entre 14 y 18 años manejan un autoconcepto medio. Por último, se realizó un plan preventivo para fomentar un correcto autoconcepto en la personalidad de las adolescentes el cual llegó a su término con buenos resultados tanto para la institución como para el investigador.

Valdebenito (2012) realizó una investigación cuyo título *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión* tuvo como objetivo investigar el impacto del programa educativo *Leamos en pareja*, respecto a la comprensión y fluidez en la diversidad del aula. Para ello, trabajó una muestra de 127 estudiantes que cursaban entre segundo y quinto grado de primaria y 8 maestros responsables de llevar en marcha la experiencia; además un grupo de 11 estudiantes que poseía necesidades de ayuda en el área de comprensión lectora y esto para conocer si dicho método favorecería su construcción de aprendizajes. El método usado fue cuasi experimental y los instrumentos fueron pruebas ACL de primero a sexto de primaria, Evaluación de la comprensión lectora (Catalá et al.2001) y la batería Psicopedagógica EVALUA 4 (García Vidal y Gonzáles, 1999) y EVALUA 5 (García Vidal, Manjón y Ortiz, 2006) para estudiantes de cuarto y quinto de primaria. Se tomó un grupo de comparación, combinado con un seguimiento de proceso de las sesiones de trabajo y los resultados evidenciaron avances estadísticamente significativos de comprensión y

fluidez lectora, entre las mediciones del pretest y postest; confirmando que la intervención del maestro con estos estudiantes juega un importante papel en la modulación de la actividad y la garantía en la interactividad de la pareja de los estudiantes. Además, con el programa de lectura en parejas el tutor puso en marcha una serie de mecanismos que a la vez promovieron el aprendizaje de su compañero tutorado.

Salum, Reséndiz y Saldivar (2012) desarrollaron una investigación llamada *Diferencias del autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad victoria, Tamaulipas, México*; que tuvo como objetivo explorar la existencia de diferencias significativas en los niveles de autoconcepto general y sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física, entre alumnos de escuelas públicas y privadas y entre géneros. Para ello se hizo uso de la Batería AF5, Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001) en la que existe una alta correlación entre estos dos componentes, concluyendo que a medida que el autoconcepto aumenta, mejoran los rendimientos académicos. Los resultados obtenidos indicaron que los puntajes de los alumnos, en forma global, en la escala de autoconcepto general y sus dimensiones fueron superiores en las escuelas privadas, en relación a las públicas, y en el género masculino con relación al femenino. Sin embargo, solo se presentaron diferencias significativas en el autoconcepto físico de los estudiantes. Resaltaron, por tanto, la importancia de contribuir de manera explícita con la educación física y deportiva especialmente en el género femenino; ya que las adolescentes viven con mayores dificultades que los varones en el proceso de construir un autoconcepto físico positivo.

Madero-Suárez (2011) realizó una investigación titulada *El proceso de comprensión lectora de los alumnos de tercero de secundaria en la ciudad de Guadalajara*. La investigación tuvo como objetivo describir el proceso

lector que siguen los estudiantes para abordar un texto con el propósito de comprenderlo. Para lograr el objetivo utilizó un método de investigación mixto secuencial. En la primera fase de corte cuantitativo, estableció el nivel lector de los estudiantes y para lograr esto aplicó un examen de comprensión lectora obtenido de los reactivos liberados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) realizado en el año 2000. Con los resultados de dicha evaluación formó dos grupos de estudiantes: uno de altos lectores y otro de bajos lectores; además eligió una muestra de alumnos de ambos grupos, con la cual, en la segunda fase, de corte cualitativo, hizo entrevistas y observó a los alumnos durante la ejecución de dos tareas lectoras con el fin de evidenciar el proceso seguido para lograr la comprensión. Con los datos recabados elaboró un modelo que muestra el camino que siguen los alumnos al leer y la forma en la que afectan a este proceso de lectura comprensiva las creencias que se tienen acerca de la misma y el uso del pensamiento metacognitivo. Por último, en esta investigación la autora propuso la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, como herramienta para alterar las creencias acerca de la lectura que tienen los alumnos con dificultades en este proceso, e indagar si ese cambio produce resultados significativos en el nivel de comprensión lectora.

García (2005) realizó una investigación titulada *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico*; cuyo objetivo fue determinar las relaciones entre las dimensiones del autoconcepto: académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social, con la autoestima y con el rendimiento académico. En esa investigación, también, se analizaron las diferencias de género y las diferencias entre los subgrupos de bajo, medio y alto rendimiento académico y las diferencias antes y después de la entrega de calificaciones. En la muestra, participaron 315 estudiantes de primer semestre de bachillerato técnico, 75.6% fueron mujeres y 24.4% hombres.

En los resultados, se encontró que la autoestima manifiesta una mayor correlación con el autoconcepto físico que con el rendimiento académico; asimismo, existe mayor correlación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico que entre este último y la autoestima. Mientras la autoestima no presentó diferencias significativas entre los hombres y las mujeres el rendimiento académico sí las presentó, destacando los hombres en ciencias sociales y las mujeres en español. La autoestima no presentó diferencias significativas para los adolescentes con rendimiento académico alto, medio y bajo; en cambio, el autoconcepto académico presentó diferencias significativas entre los tres subgrupos de rendimiento académico en español y ciencias sociales: Bajo con medio, Medio con alto y Alto con bajo. La autoestima no presentó cambios después de la entrega de calificaciones. Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas de las medias en los autoconceptos académico, físico y amistad antes y después de la entrega de calificaciones. Es así que se encontró una correlación entre el rendimiento académico con el autoconcepto académico, en otras palabras, a mayor autoconcepto académico, mayor rendimiento académico.

Jiménez (2004) realizó una investigación llamada *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una Escala de conciencia lectora (escala)*. Dicho estudio fue dirigido a sujetos españoles de 11 a 12 años. Según sus investigaciones Jiménez, señaló que escala presenta las características de los estudiantes en función de los procesos o herramientas lectoras para lograr una buena comprensión de lo que se lee. Como resultado de la investigación se infirió que escala es un instrumento que puede ayudar al docente a detectar posibles alteraciones de sus estudiantes en comprensión lectora, por lo que el profesor puede llevar a cabo programas de entrenamiento en este tipo de estrategias y además porque se trata de un instrumento de fácil aplicación y corrección.

Así pues, con esta investigación se llegó a la conclusión de que escola también puede ayudar a los estudiantes a incrementar su conciencia lectora y a hacerles conscientes del beneficio del uso de estrategias mientras leen; no obstante, se señaló que escola no es el único instrumento para evaluar la metacomprensión, sino que es un complemento a otras pruebas estandarizadas de comprensión lectora. Finalmente, las investigaciones realizadas en esta tesis llegaron a la conclusión de que el entrenamiento en estrategias de lectura y la interacción entre el lector y el texto, tienen gran relevancia sobre la comprensión lectora.

3.1.2. A nivel nacional

Alvarado y Herrera (2016) realizaron un estudio titulado *Autoconcepto, ansiedad y comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria* cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre el nivel ansiedad, autoconcepto y la comprensión lectora en estudiantes de Educación Secundaria. El tipo de diseño de este informe es descriptivo correlacional y la muestra consideró a 260 estudiantes entre varones y mujeres del VII ciclo de educación secundaria del colegio N°0025, del distrito de Ate, de la Urbanización San Gregorio, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio-bajo. Los instrumentos aplicados fueron el cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), elaborado por Eider Goñi Palacios (2009); la escala de ansiedad, el LOT, y el LOT-R; Life Orientation Test, de Scheier, Carver y Bridges (1994); y la prueba de comprensión lectora de Cabanillas (2004). A partir del análisis de los resultados, concluyeron la existencia de una relación significativa entre autoconcepto personal, nivel de ansiedad y comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria.

Espinoza y Chunga (2015) realizaron una investigación titulada *Autoconcepto y rendimiento académico de los estudiantes del quinto de secundaria en las instituciones educativas del distrito de Florencia Mora – Trujillo*. Dicha investigación tuvo como objetivo comprobar la relación que existe entre el autoconcepto y el rendimiento académico, de los estudiantes. El método usado fue descriptivo correlacional. Se aplicaron dos instrumentos para recopilar datos: El cuestionario de autoconcepto forma 5 (AF5) y la prueba de rendimiento académico, considerándose una muestra aleatoria estratificada de 87 estudiantes. Encontraron como resultado que: existe relación altamente significativa entre el autoconcepto y el rendimiento académico en los estudiantes del quinto grado de secundaria. En su investigación los autores concluyen que es necesario dar un tratamiento adecuado y suficiente al autoconcepto y que, por su importancia en el rendimiento académico, se debe ofrecer al profesorado orientaciones metodológicas para trabajarlo a lo largo de todo el proceso educativo y fortalecerlo.

Díaz (2014) realizó una investigación titulada *Asociación de acoso escolar y autoconcepto de agresoras víctimas y observadoras en las estudiantes de secundaria de dos colegios nacionales de Lima*. El objetivo fue determinar la relación entre el acoso escolar y las diferentes dimensiones del autoconcepto en agresoras, víctimas y observadoras en estudiantes de secundaria. Su investigación fue descriptiva transversal y se desarrolló en una muestra de 682 escolares. Para la medición del acoso escolar, se utilizó el test de bullying y con este se clasificó a las estudiantes en agresoras, víctimas u observadoras de los actos de intimidación. El autoconcepto se midió con la Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF5) y evaluó sus ocho dimensiones. El promedio de edad de las encuestadas fue de 13 años. Al analizar los datos de acoso escolar con las diferentes dimensiones del autoconcepto, pudo comprobar que éste está relacionado

con la dimensión social y familiar; asimismo el tener bajo autoconcepto en 6 de sus 8 dimensiones significaría que existen mayores probabilidades de ser víctima de acoso escolar; por tanto, concluyó que los adolescentes con muchas conductas antisociales, tienen bajo autoconcepto y son un factor alto de riesgo.

Chuquillanqui (2012) desarrolló una investigación llamada *Funcionamiento familiar y autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la Red 8 Callao*. Su objetivo fue investigar la relación entre el funcionamiento familiar y el autoconcepto de estudiantes del sexto grado de la Red 8 del Callao. La muestra estuvo conformada por 274 estudiantes seleccionados aleatoriamente. Los instrumentos utilizados fueron, la escala de Adaptación y Cohesión Familiar III que midió el funcionamiento familiar y el Cuestionario de Autoconcepto que evaluó el autoconcepto de los alumnos, para ambos instrumentos se presentó su validez y confiabilidad. La variable Funcionamiento Familiar fue evaluada en sus dos dimensiones, cohesión y adaptabilidad, asociando los niveles de ambas dimensiones con los niveles de las dimensiones del autoconcepto. Los resultados indicaron que sí existe relación entre la dimensión cohesión y el autoconcepto: familiar, intelectual, aceptación social, autoevaluación personal y sensación de control; no habiendo relación con el autoconcepto físico.

Tasayco (2012) en su investigación *Comprensión lectora, según el género en estudiantes de 6º grado de primaria en una institución educativa del Callao*. El estudio tuvo como objetivo describir y comparar los niveles de comprensión lectora de 120 estudiantes, entre ellos 64 niñas y 56 niños, a quienes se les aplicó la Prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora ACL – 6. En base a las respuestas, se pudo concluir que sí existen diferencias en las habilidades en los niveles de comprensión lectora crítica

en función al género, más no así en los niveles de comprensión literal, reorganización e inferencial; por tanto, se concluye que, en la prueba general, no hay diferencias en función al género.

Sánchez (2012) hizo una investigación titulada *Comprensión lectora en sexto grado de primaria de dos instituciones (estatal y privada) de un distrito de alto índice de pobreza en el Callao*. El objetivo planteado fue comparar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de ambos sectores sociales. Empleó el diseño de tipo descriptivo comparativo de una muestra de 91 estudiantes de los cuales 64 fueron de una institución estatal y 27 de una institución privada. Los resultados hallados en el puntaje total de la prueba aplicada de comprensión lectora ACL 6, señalaron que existen diferencias significativas a favor de la institución educativa estatal en la comprensión global y las dimensiones reorganizacional e inferencial.

Guillén (2012) en su investigación *Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de 5° grado de primaria de una institución educativa policial del Callao*. El objetivo planteado fue realizar un análisis sobre la relación que existe entre la comprensión lectora y el rendimiento académico. En esta investigación, se realizó una investigación de tipo no experimental, con un diseño descriptivo correlacional. La muestra fue de 140 estudiantes de ambos sexos, a quienes se les aplicó la Prueba Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) de formas paralelas Forma A Nivel 5 de Allende, Condemarín y Milicic (1991) adaptada por Delgado (2005) para conocer los niveles de comprensión lectora y para el rendimiento académico se utilizó el Registro Oficial y Acta Final de Evaluación. Los resultados reflejaron que predomina el nivel muy bajo de comprensión lectora, y el nivel medio en rendimiento académico. Para el análisis inferencial, se aplicó la prueba de Spearman. En base a los resultados obtenidos se puede concluir que la comprensión lectora es un instrumento de aprendizaje fundamental para mejorar el rendimiento académico del estudiante; de manera que a través de esta investigación

se confirmó la hipótesis general, la cual sostiene que existe una relación positiva y significativa entre ambas variables: a mayor comprensión lectora, mayor rendimiento académico

3.2. Bases teóricas

3.2.1. Autoconcepto

A lo largo de la historia de la literatura científica, se han dado diferentes interpretaciones al término autoconcepto, sin que se pueda delimitar con precisión y claridad los términos y ámbitos que se manejan (Burns, 1990). Así, desde que la psicología adquiriera oficialmente carácter de ciencia, han sido múltiples las teorizaciones y controversias acerca del papel del autoconcepto en la conducta humana y éste ha desempeñado un rol central o secundario dentro de la psicología en diferentes momentos de su historia (González y Tourón, 1992).

3.2.1.1. Aproximación histórica del autoconcepto

1. Aportaciones de Williams James

Los inicios sobre la teoría del autoconcepto se dieron en el siglo XIX, en el año 1890, por William James, quien “es generalmente reconocido como el primer psicólogo en desarrollar la teoría del autoconcepto” (Brinthaupt y Lipka 1992, p.45) Este autor señala dos dimensiones dentro del self o persona, que son el sí mismo o Yo, que es el agente de conducta, el sí mismo o Mí, que es del que tenemos conocimiento. Dos aspectos distintos de una misma realidad. En su obra *Principios de la Psicología*, James (citado por Gonzales, 2011) señala que el Yo se

definiría como sujeto pensador y agente de conducta: el Yo–sujeto, concedor y organizador de experiencia; mientras que el Mí o autoconcepto, sería el Yo–objeto que, estaría constituido por la suma total de cuanto el hombre puede llamar suyo. Ambas dimensiones no pueden existir una sin la otra, pues el proceso de autoconciencia no puede darse sin estos dos elementos. Gran parte del trabajo de James es lo que en la actualidad se escribe acerca del sí mismo.

Este yo-objeto está formado por cuatro elementos fundamentales:

- El yo espiritual, compuesto por las capacidades, facultades psíquicas y motivaciones del individuo.
- El yo social, integrado por las relaciones, la identidad y los roles.
- El yo material, formado por el cuerpo y las pertenencias materiales propios.
- El yo corporal, constituido por las emociones y las pautas de comportamiento.

Este enfoque, establece una jerarquía entre las partes que conforman el autoconcepto, donde el yo material se situaría en la parte inferior de la jerarquía, el yo social encima de éste y el yo espiritual en la cumbre de la estructura.

2. El interaccionismo simbólico

James, además de aportar un carácter multidimensional y jerárquico a esta teoría, le concede una dimensión social, que influirá en el Interaccionismo o también conocido como Interaccionismo simbólico.

Durante los años veinte y treinta surge el Interaccionismo, una corriente sociológica desarrollada dentro de la Psicología Social, que formula que nuestra autoimagen constituye un reflejo de la imagen que los demás tienen de nosotros, Cooley (1902) que valiéndose de la metáfora «looking-glassself», desarrolla la idea del self-reflejo y que el individuo puede llegar al conocimiento de sí mismo a través del proceso «taking the role of other», es decir, viéndose a sí mismo desde el punto de vista de los otros. Por ser esencialmente una estructura social, el «self» se desarrolla en la experiencia social (Mead, 1968). De acuerdo a estos planteamientos, el individuo formará su autoconcepto al salir fuera de sí, convirtiéndose en objeto para sí mismo y además con la adopción de las actitudes que los miembros del grupo social tienen hacia él (González y Tourón, 1992).

Esteve, Martínez y Buxarrais (1992) sostienen que por medio de la interacción se configura nuestro self como la capacidad que las personas poseemos de dirigir nuestra conducta a través de un proceso reflexivo; sin embargo, antes de conducirnos de forma autónoma por los juicios y valoraciones formulados por otros, debemos ser capaces de pensar y reflexionar sobre las propias experiencias personales y comenzar a juzgar, valorar, evolucionar y asumir nuestro propio destino. El hombre es también el fruto de lo que él quiere ser y el significado que las cosas tienen para él constituyen la esencia de la formación del autoconcepto.

3. Psicología Fenomenológica y Humanista

Este movimiento psicológico irrumpe con fuerza a finales de los 40 y la Psicología Humanista sostiene como principios básicos que, el análisis

de la conducta humana debe realizarse desde un marco de referencia interna del individuo y que, además, no se origina de forma mecánica como consecuencia de los estímulos ambientales; además que la conducta es la consecuencia subjetiva de la realidad y no efecto de motivaciones inconscientes o fuerzas incontrolables. Durante los años 60 y 70, las posturas defendidas desde el enfoque acerca del sí mismo fenomenológico o sí mismo del individuo consciente tuvieron mucha repercusión¹.

Las teorías de Combs y Rogers, que se centran en el estudio del autoconcepto, vuelven a adquirir protagonismo desde la perspectiva educativa.

Combs (1981), citado por Saura (1995), analiza la conducta humana desde la perspectiva de la psicología perceptiva. Esta perspectiva sostiene que el comportamiento del individuo es el resultado de cómo éste se ve a sí mismo, cómo ve las situaciones que le rodean y cómo percibe las relaciones que se producen entre ambas. Combs (1981), defiende que el autoconcepto no se concibe como un conglomerado, sino que está organizado en función de las formas de verse a sí mismo y que actúa como un filtro de todas las percepciones del sujeto, seleccionando información que tiene que ver con sus creencias de manera que se reafirmen. Además, afirma que la formación del autoconcepto se adquiere como consecuencia de la experiencia de la interacción con el mundo físico y social; las personas aprenden quiénes son y qué son a partir del trato con otras personas más significativas e importantes en su vida.

¹ Para mayor información, se puede revisar el libro *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas, estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=118519>

Rogers (1986) en su teoría de la personalidad, sostiene que el autoconcepto o yo fenomenológico o experimental, hace referencia a la forma de cómo la persona se ve y se siente, incluidas las imágenes reales e ideales; es decir percepciones del sí mismo real e ideal, admisibles a la conciencia.

Según Rogers, la persona alcanza la madurez cuando se establece cierto grado de correspondencia entre la imagen que el sujeto tiene de sí mismo (real) y aquella que desea tener (ideal). En cambio, cuando existe incongruencia entre la experiencia y la estructura de la persona, se produce una desadaptación del individuo, distorsionando la realidad, lo que hará que se aleje de ésta.

En síntesis, estos dos teóricos estudian el autoconcepto desde una perspectiva interna, considerando sus rasgos y su importancia para la conducta humana (González y Tourón, 1992).

Aunque desde el Interaccionismo y la Psicología Humanista se teoriza acerca del autoconcepto, ninguna llega a realizar explícitamente modelos analíticos sobre el contenido y estructura de éste. Sí que lo hacen Rodríguez (1986) y L'Ecuyer (1985) en sus investigaciones donde han sostenido las principales ideas sobre las que se sustenta la teoría del autoconcepto, destacando su carácter multidimensional y jerárquico, así como las relaciones que se establecen con los demás y la evolución de éste en el curso de la vida.

4. Aportaciones de la segunda mitad del siglo XX

Frente a las limitaciones del Conductismo durante los años 50, cada vez más psicólogos muestran cierta distancia hacia dichas teorías dirigiendo

su atención al desarrollo del conocimiento científico. Así, a partir de los años 60 surge un nuevo paradigma, el Cognitivo, que pone de manifiesto que la actividad humana está constituida en gran medida por los procesos cognitivos: procesamiento, elaboración, planificación y organización de la información.

La idea de la Psicología Cognitiva de considerar al hombre como sujeto activo, más que reactivo, es aceptada en todos los campos de la psicología. De esta manera el autoconcepto se considera formado por una diversidad de autoconcepciones formuladas a lo largo de la vida, constituyendo el autoconocimiento de uno mismo (self-esquemas), que influye en la conducta y la toma de decisiones citado por Saura (1995).

Finalmente, Burns (1982) según la cual el autoconcepto estaría constituido por un conjunto de actitudes hacia sí mismo. El autoconcepto como actitud estaría integrado por tres elementos: cognitivo (autoimagen), afectivo (autoestima) y comportamental.

Por su parte Epstein (1973), considera que el autoconcepto es una estructura de contenidos múltiples, consistente y jerárquicamente organizada acerca del sí mismo. Además, es relativamente estable y está sujeto a cambios; que el yo se desarrolla mediante la interacción significativa con otras personas.

5. Otras aportaciones

En los años 90, González y Tourón (1992) definen el autoconcepto como “una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta”. Añaden además que el autoconcepto incluye “las imágenes de lo que creemos ser y de lo que presentamos o queremos presentar a los demás”.

Por su parte, Saura (1995, p. 31), señala al autoconcepto como “un conjunto de percepciones organizado jerárquicamente, coherente y estable”; además que considera al yo como una realidad construida sobre la interacción con otros individuos.

En el siglo XXI, otros autores como Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006) afirman que el autoconcepto está conformado por el grado de satisfacción con uno mismo y con la vida en general.

3.2.1.2. Algunas definiciones de autoconcepto

Muchos autores han intentado describir y explicar el significado de autoconcepto. Por ejemplo, Quant y Selznick (1984), citado por Milicic, (1995) sostienen que el autoconcepto o “concepto de sí mismo” hace referencia a todas las percepciones que un individuo tiene de sí, poniéndole principal énfasis a su propio valer y capacidad. Para otros, el autoconcepto es más bien un sistema complejo y activo de creencias subjetivas que sirve para guiar la conducta de los individuos y posibilita asumir nuevos roles (Purkey et al., 1984, citado en Arancibia, Maltes y Álvarez, 1990).

Por su parte Goróstegui (1992) en la Escala de Autoconcepto para niños de Piers Harris, considera el autoconcepto como un set parcialmente estable de actitudes hacia sí mismo, tanto de manera descriptiva, como también evaluativa. Estas autopercepciones darían origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos), que tendrían efectos motivacionales sobre la conducta. En ese sentido, el autoconcepto posee una función organizadora y motivadora de la experiencia: mantiene una imagen consistente de quiénes somos y cómo reaccionamos en diferentes circunstancias.

Como se ha visto anteriormente en esta investigación, los expertos muestran cómo surge se desarrolla y organiza el autoconcepto. Además, se plantea que éste no es innato, sino que se construye y define a lo largo del desarrollo del ser humano y a partir de la influencia de personas significativas del medio familiar, social y escolar, así como también de las propias experiencias de éxito y fracaso.

El significado del término autoconcepto se ha ido proliferando con el tiempo, de tal manera que algunos autores lo llaman autoestima, conciencia de sí mismo, autoconciencia, autoimagen y otros. Sin embargo, el término autoconcepto es la percepción que el individuo tiene de sí, de sus conocimientos, sentimientos y actitudes y aunque se puede encontrar bibliografía donde los términos autoconcepto y autoestima se mencionan como sinónimos, es el autoconcepto el que engloba a ambos (Alcaide, 2009).

Así mismo, esta variable está dando nuevas luces para comprender algunas deficiencias personales y académicas de los estudiantes, ya que el autoconcepto es definido como un conjunto integrado de factores o actitudes relativos al yo, en el que se señala tres elementos que intervienen en la estructura, lo cognitivo (pensamiento), afectivo (sentimiento) y conativo (comportamiento), que de considerarlos individualmente, podrían identificarse de la siguiente manera: el primer factor como autoconcepto propiamente dicho, el segundo como autoestima y el tercero como autoeficacia Matalinares, Arenas, Yaringaño y otros (2011) es importante constituir una diferencia entre el autoconcepto, que hace referencia a los aspectos descriptivos o cognoscitivos del self, mientras que la autoestima es usada para designar los aspectos evaluativos y afectivos.

Las investigaciones actuales dan cuenta de la tendencia a integrar en el autoconcepto elementos tanto cognitivo como afectivos, puesto que ni teórica ni empíricamente resulta factible estudiarlos por separado. Esto se debe a que toda percepción de sí mismo lleva implícita una valoración afectiva y los elementos subjetivos que implican un juicio de valor están mediados por la propia subjetividad afectiva y cognitiva del sujeto. En este sentido, podemos coincidir con Musitu, García y Gutiérrez (1997), quienes refieren que el autoconcepto puede concebirse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta. En ello, están involucrados componentes emocionales, sociales, físicos y académicos Epstein (1973).

Por lo tanto, se trata de una configuración organizada de percepciones de sí mismo, admisible a la conciencia y al conocimiento. Es un esquema cognitivo muy complejo construido a través de experiencias previas con respecto al mundo que lo rodea. Se caracteriza como una realidad dinámica que se modifica con las experiencias sociales, especialmente con el apoyo de personas significativas, y esto es la clave para la comprensión y el control de los pensamientos, sentimientos y conductas o comportamientos de las personas. Además, es importante precisar que el autoconcepto es uno de los factores más importantes que rigen el comportamiento humano, en ello recae la importancia de estudiarla en la vida escolar de todo niño y adolescente.

En síntesis, se asumirá el postulado de Saura (1996)

El ser humano no nace con un determinado concepto de sí mismo, sino que lo va formando a lo largo de su existencia. Este proceso de formación del juicio sobre nuestro propio valor constituye un aprendizaje en el que los períodos de la infancia y adolescencia son

cruciales. Todas las vivencias que experimenta el sujeto están mediatizadas por el contexto. El mundo que captamos será aquel que nos muestran quienes nos rodean. De esta forma, el concepto de sí mismo dependerá en gran medida de estos referentes personales entre los que destacamos el grupo de iguales, los profesores y sobre todo la familia (p.13).

3.2.1.3. Características del autoconcepto

Desde la perspectiva de Shavelson et al. (1976), siete son las características fundamentales en la definición del autoconcepto. En primer lugar, está la *organización*, que hace referencia a la gran variedad de experiencias que un individuo establece de la fuente de datos sobre la que se basa sus propias percepciones. Para reducir la complejidad y multiplicidad de estas experiencias una persona las cifra en formas más simples o categorías (Bruner, 1958). Las categorías representan una manera de organizar las propias experiencias y de darles significado por tanto he ahí que podemos decir que el autoconcepto está organizado o estructurado.

Además, es *multifacético y jerárquico*, pues no solo refleja un sistema de categorización de un individuo concreto o de grupos, como la aceptación social, el atractivo físico, las habilidades sociales y físicas; sino que también muestra las distintas facetas del autoconcepto de las experiencias individuales en situaciones particulares que están en la base de la jerarquía, hasta el autoconcepto general, situado en lo alto de la jerarquía. Otras características del autoconcepto es ser *estable y experimental*. Estable es en sus aspectos más nucleares, cuando se trata del autoconcepto general; pero en la medida en que este va descendiendo en su jerarquía y va dependiendo más de situaciones específicas, llega a ser menos estable; y es experimental, pues al aumentar la edad del niño y la experiencia, como por ejemplo, al ir

adquiriendo los niveles verbales, el autoconcepto se va construyendo diferenciando a lo largo del ciclo vital del individuo. Por último, el autoconcepto es *valorativo y diferenciable*; el primero porque el individuo no solamente desarrolla una descripción de sí mismo en una situación particular o clase de situaciones, sino que las valoraciones pueden realizarse comparándose con patrones absolutos, tales como el “ideal” al que me gustaría llegar, y pueden hacerse comparándose con patrones relativos, tales como “observaciones” y el segundo porque se puede diferenciar de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado.

3.2.1.4 Componentes del autoconcepto

En las investigaciones realizadas por autores como Marsh (1993a), Musitu et al. (1991), Stevens y Wetherell (1996), se sostiene que las personas presentan diversos dominios en sus vidas y se forman autoevaluaciones para cada dominio; por lo tanto, además de un autoconcepto general, existen en él dominios específicos como el social, el emocional, el familiar, el físico y el académico-profesional. A continuación, se detallarán cada uno de ellos.

Autoconcepto social: es la percepción que tiene la persona con su desempeño en las relaciones sociales y se toma en cuenta dos ejes: La red social del sujeto y sus facilidades o dificultades para mantenerla o ampliarla y las cualidades que debe tener en las relaciones interpersonales.

Autoconcepto emocional: es la percepción del estado emocional de las personas y la respuesta específica ante un estímulo exterior.

Autoconcepto familiar: es la percepción que tiene la persona de su implicación y participación con su medio familiar.

Autoconcepto físico: es la percepción que la persona tiene respecto a su aspecto físico y a su condición física; es decir cómo se percibe o se cuida físicamente.

Autoconcepto académico–profesional: es la percepción que tienen las personas sobre su calidad de desempeño tanto como estudiante, como profesional (trabajador); basado en sus experiencias, ideas, opiniones, creencias y procesamiento del entorno. Son determinantes las metas que el individuo se propone y cómo las abordan. La profesión o el trabajo se eligen considerando la imagen que se tiene de estas atribuyendo lo que se elija a las características del propio autoconcepto.

Estos autores afirman que el autoconcepto evoluciona progresivamente en las distintas etapas de crecimiento. Al llegar a la adolescencia, es posible realizar valoraciones diferenciadas, un individuo puede ser bueno en ciencias y malo en deporte. De la misma manera puede ser muy bueno relacionándose socialmente y no tanto en su rendimiento académico. Por lo que se va formando en él un autoconcepto diferenciado en distintos aspectos: social, familiar, académico, etc. Dependiendo del contexto, se activarán los autoconceptos más específicos, de esta manera cada persona mostrará los diferentes aspectos en cada grupo al que pertenece: familia, amigos, trabajo, etc.

3.2.1.5. El autoconcepto es una estructura multidimensional y jerárquica

Markus et al. (1982), desde el aspecto cognitivo, manifiesta que la estructura del autoconcepto difiere en su contextualización, sino que

constituye el centro de información a nivel de procesamiento que el sujeto lleva a cabo. Siendo esto porque las representaciones mentales, o esquemas formados por el individuo acerca de sí mismo, son el punto de referencia y partida de sus interacciones con el mundo y con los demás. En tal sentido, se determina que cada persona tiene un número ilimitado de percepciones relacionadas con diversos dominios o aspectos específicos y concretos de su personalidad, al mismo tiempo que se forma una imagen más general o integral de sí misma.

Entre los diversos autores que trabajan en relación al autoconcepto existe un consenso general sobre el hecho de considerarlo como una estructura diversa y multidimensional con respecto a su contenido. Markus (1977), por ejemplo, en su modelo cognitivo utiliza el término de self esquemas para referirse a la forma en que la información acerca de sí mismo se estructura en la memoria. Esto haciendo alusión a la diversidad de estructuras, y formas en que se manifiestan dependiendo de los diversos contextos en que se encuentra la persona.

Para L'Écuyer (1985), la conceptualización del sí mismo, menciona explícitamente que se trata de un sistema multidimensional formado por estructuras, subestructuras y categorías en las cuales subyace una organización jerárquica. En el mismo sentido, Hart y Damon (1986) utiliza a cuatro esquemas o dimensiones autoconcepto (esquema del sí mismo físico; sí mismo activo, sí mismo social y sí mismo psicológico).

Por otro lado, Harter (1999) ha aportado información empírica para diferenciar las múltiples dimensiones del autoconcepto en niños y adolescentes, señalando que los niños no se sienten competentes de igual manera en todos los dominios (físico, afectivo, cognitivo, social, escolar), y por tal motivo cada uno de éstos debe ser valorado de manera

independiente. La multidimensionalidad del autoconcepto implica un ordenamiento jerárquico de las múltiples facetas que lo conforman. En la base de esta jerarquía se encuentran los autoconceptos derivados de situaciones específicas, en un nivel intermedio estarían los autoconceptos generales de facetas específicas, que surgen de los anteriores (físico, social, emocional, escolar), y en la cima el autoconcepto general, concebido éste como la suma de todas las dimensiones.

3.2.1.6. Desarrollo evolutivo del autoconcepto

Para comprender el autoconcepto en las etapas de desarrollo relacionadas con el periodo escolar de la Educación Primaria, es necesario presentarlas en esta investigación.

Es importante señalar que el autoconcepto no presenta un carácter hereditario, sino que es el resultado de las autopercepciones que proceden de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente. Las autopercepciones dependen de las características evolutivas del individuo en cada momento de su desarrollo; por lo que a medida que el niño va creciendo, su autoconcepto se va formando y diferenciando (Núñez y Gonzáles – Pienda 1994: p.141 – 161).

Etapas de desarrollo del autoconcepto:

Suelen coincidir con las etapas de evolución social establecidos: la niñez, pubertad, adolescencia, madurez y vejez. En esta investigación, se enfatiza las que corresponden a la niñez y adolescencia que tienen relación con la etapa escolar, el objeto de estudio de esta investigación.

Entre los estudios del autoconcepto, L'Écuyer (1985), divide la etapa de la niñez en seis partes. Las mismas que se explicarán a continuación.

Emergencia del sí mismo que va de 0 a 2 años:

Tiene su origen cuando el niño empieza a percibir y diferenciar entre el yo y los demás. En esta etapa se hace la diferenciación entre el yo y los demás. El primer objeto de diferenciación para el niño es su cuerpo, distinguiéndolo de aquello que no lo es. La imagen corporal es importante pero también influyen otros aspectos, como las relaciones sociales y afectivas. Estos primeros años serán determinantes en el desarrollo de una personalidad estable y equilibrada (Gallego, 2002).

Confirmación del sí mismo (2-5 años):

Esta etapa está influida por la aparición del lenguaje. El niño empieza a usar los términos "yo" y "mío" y se refuerza la idea de individualidad y competencia. La interacción con otros niños y con los adultos favorece esta afirmación. La tendencia a la realización de comportamientos imitativos, juego de roles y uso de pronombres personales. Gallego, J. (2002). En esta etapa se da la elaboración de las bases del autoconcepto, formadas por medio de las posesiones, el lenguaje, la identificación y la diferenciación de las personas significativas (Sánchez, 2015).

Expansión del sí mismo (5 a 10-12 años):

Se caracteriza por la aparición de un nuevo marco de referencia, donde se producen nuevas experiencias relacionadas con la escuela, los amigos, la familia y el entorno.

Aumentan las imágenes y la autopercepción de sí mismo, influyendo en la organización y jerarquización de su identidad.

Diferenciación del sí mismo (10-12 a 18-20 años):

La maduración física y transformación de su cuerpo, hacen que el adolescente vuelva a centrarse en su imagen corporal. Esta integración de la nueva imagen corporal fomenta la valoración de sí mismo. La vida académica y el conocimiento que va afirmando de sus conocimientos, capacidades y actitudes, refuerzan el sentimiento de identidad; además que en esta etapa el adolescente va a la conquista la autonomía personal, identificándose con sus iguales y alejándose de sus padres.

Madurez del sí mismo (20 a 60 años):

El concepto de sí mismo no solo evoluciona, sino que pueden producirse reformulaciones periódicas relacionadas con acontecimientos y múltiples variables que se dan a lo largo de la vida.

3.2.1.7 Dimensiones del autoconcepto

Las siguientes categorías de análisis se definieron tomando como referente la perspectiva de Piers-Harris (1984) y se enriquecieron con los datos de la realidad y de los referentes teóricos. A continuación, se exponen las mismas.

- Dimensión Comportamental o conducta

Está relacionado con la forma como el niño observa sus problemas, los lugares donde se producen, si asume o no la responsabilidad de éstos en

situaciones problemáticas o externaliza la culpa proyectándola en los demás (Zarate y Pacheco, 2005, p. 249 - 261).

- Dimensión Intelectual

Referido a las habilidades, el reconocimiento y la autovaloración del niño dentro del grupo con respecto al desempeño en las tareas escolares e intelectuales, incluyendo un sentimiento general de la escuela y sus expectativas futuras (Zarate y Pacheco, 2005, p. 249 - 261).

- Dimensión Corporal o apariencia y atributos físicos

Referida las percepciones, sentimientos y actitudes del niño con respecto a su imagen corporal y la descripción que hace de sí mismo de lo físico (Zarate y Pacheco, 2005, p. 249 - 261).

- Dimensión Social o Popularidad

Evalúa la actitud que el niño hace respecto a su propia popularidad en relación a sus compañeros en los juegos y en cuanto a su capacidad de hacer amigos. También se refiere a la presencia de habilidades interpersonales que tienden a asociar o a aislar al niño de sus pares, incluyendo su capacidad de liderazgo y su habilidad para expresar sus ideas (Zarate y Pacheco, 2005, p. 249 - 261).

- Dimensión Ansiedad

Refleja el estado de preocupación, nerviosismo, miedo y sentimientos de angustia o tristeza por no ser tomado en cuenta dentro de su círculo familiar y entre sus pares.

- Dimensión Emocional o Felicidad

Para esta dimensión se unieron los factores de Felicidad-Satisfacción y No ansiedad de Piers-Harris. Hace referencia al sentimiento general que posee el niño en cuanto a su nivel de satisfacción con la vida y a la ausencia de sentimientos de preocupación y temor (Zarate y Pacheco, 2005, p. 249 - 261).

3.2.1.8 El autoconcepto y el rendimiento académico

Se debe mencionar que el autoconcepto condiciona el aprendizaje hasta límites insospechados. Al respecto, Ausubel et al. (1968) postula que la adquisición de nuevas ideas de aprendizaje está subordinada a nuestras actitudes básicas. En consecuencia, aquí la percepción cobra un papel trascendente, ya que de esta depende que el estudiante presente dificultades o posibilidades que interfieran o favorezcan la integración de los procesos mentales que involucran la comprensión de un texto. Asimismo, Rodríguez (1986), sostiene que ante un mayor rendimiento académico existe una mayor influencia positiva en el rendimiento escolar y esto es debido a las variables de personalidad que son las que influyen en estos.

Desde la perspectiva del aprendizaje, se sabe que, desde la década del 70 hasta la actualidad, las teorías cognitivas de la motivación han tomado al autoconcepto como elemento central y lo han integrado a ser un elemento determinante en el rendimiento académico. Todas estas teorías destacan que la percepción acerca de nosotros mismos es importante y definitiva para la conducta del rendimiento académico.

La necesidad de mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje ha dado lugar a que se estudie el autoconcepto como componente del rendimiento

académico, como parte de la Psicología de la Educación a través de los años, donde se establece la relación bidireccional entre estas dos variables, la visión actual entre lo académico y la valoración de sí mismo (autoconcepto) que influye en sus habilidades cognitivas.

El éxito asignado a factores internos (capacidad), origina mayor orgullo, confianza e incremento en el autoconcepto, que el éxito causado por factores externos, que ocasiona sorpresa. Y el fracaso asignado a factores internos (baja capacidad), origina mayor pena y vergüenza que el fracaso causado por factores externos, que ocasiona que el individuo no se sienta responsable de las consecuencias; por tanto, la estabilidad de éxitos o fracasos en la vida del estudiante influye en el éxito académico futuro.

3.2.2 Comprensión lectora

3.2.2.1 Concepto de comprensión lectora

Para entender lo que es comprensión lectora, se hace importante reflexionar sobre ¿qué es comprender un texto? Para Cooper, (citado por Alfaro, 2007) la comprensión de lectura debe ser entendida como resultado de la decodificación lingüística:

La comprensión, tal como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado e interacción con el texto. La comprensión a la que el lector arriba durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego y se ven gatilladas a medida que descodifica las palabras, párrafos e ideas del autor (...) La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada

en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua, es en una palabra el proceso de la comprensión (p.46).

Por tanto, la comprensión lectora no es solo la descodificación de las palabras de un texto que conduce al dominio de las palabras, sino que es el proceso de interacción entre el lector y texto, para producir significado. Para Cooper (cfr. Alfaro, 2007) la comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas. Estas se proyectan sobre el texto donde se expanden e impulsan conforme se leen las palabras; durante este proceso se relaciona la información que el autor presenta, con la información almacenada en la mente del lector. Por tanto, la relación entre la información nueva e información antigua es en síntesis la comprensión (Alfaro, 2007).

Las teorías cognitivas afirman que la comprensión lectora implica una representación o modelo mental de la situación que el texto evoca; es decir la integración entre lo que expresa el texto y los conocimientos previos del lector; en otras palabras, es un diálogo entre escritor y lectores (García, 2006).

Entonces, se debe tener en consideración que la comprensión lectora no pertenece solo al área del lenguaje, sino a todas las áreas, pues empieza y termina en el conocimiento que el lector tiene del mundo, de los demás, de la experiencia e información recibida. Por tanto, para reforzarla, es importante trabajar en los estudiantes el lenguaje en una forma más amplia, en diferentes materias y con ejercicios de comprensión lectora que pueden tener diversidad de formulaciones (Smith, 1983).

3.2.2.2. Niveles de la comprensión lectora

Para autores como Valles (2005) leer y comprender textos escritos como habilidad, cumple un papel importante en la enseñanza aprendizaje, tanto en el aprendizaje de la lengua, como aprender a través y acerca de ella. Según, este autor, la comprensión lectora es un proceso en tanto que intervienen una serie de elementos como memoria, percepción, atención, entre otros; y un producto refiriéndose a los nuevos conocimientos que se obtienen como resultado. Langer (1995), citado por Pérez, (2005) también señala que la acción de leer es algo más que decodificar palabras y encadenar sus significados. Existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo; es decir que la comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.

Tenemos por tanto que, son muchos los autores que han señalado distintas fases, estrategias y procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Desde 1995, se señalan los de Alliende y Condemarín, en base a la taxonomía de Barret, en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas tanto en primaria y secundaria por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (inecse) (Pérez, 2005). Así pues, para lograr la comprensión de un texto intervienen una serie de procesos, como los perceptivos, ya que a través de los sentidos podrá recabar la información que será llevada al cerebro para que una vez ahí sea procesada y asimilada por el lector; psicológicos cognitivos, a través del reconocimiento de palabras y la asociación que hace el lector con los conocimientos que ya posee, aquí intervienen la memoria, atención,

capacidad de análisis y síntesis y la memoria; tenemos además los cognitivos-lingüísticos; así como los procesos afectivos en los que intervienen los estados de ánimo, emociones, etc., todos en conjunto llevarán al lector a alcanzar una mejor comprensión del texto que está leyendo.

a. Nivel de comprensión literal

El primer nivel es el de la comprensión literal, muy cotidiano en el ámbito escolar. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer todo aquello que se encuentra de manera explícita en un texto y recordar lo que ha leído. Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) postulan dos niveles dentro del nivel literal: primario, centrado en datos explícitos del texto por reconocimiento o evocación y profundidad, que se refiere a una lectura más profunda donde se reconocen secuencia de ideas y tema principal. De acuerdo a Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001, p. 16) las autoras hacen énfasis sobre el tema y recomiendan que en este nivel se consignen preguntas dirigidas a lo siguiente:

- Saber encontrar la idea principal.
- Identificar las relaciones de causa-efecto
- Seguir instrucciones
- Reconocer las secuencias de una acción.
- Identificar los elementos de una comparación.
- Identificar analogías.
- Encontrar el sentido de las palabras de múltiple significado.
- Reconocer y dar significados a los prefijos y sufijos de uso habitual.
- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos
- Dominar el vocabulario que corresponde a su edad.

b. Nivel de reorganización de la información

El segundo nivel corresponde a la reorganización de la información recibida, es decir una nueva ordenación de las ideas e información mediante procesos de esquematización, clasificación y síntesis y a partir de la información, consolidar y reorganizar las ideas, con el propósito de sintetizarlas de manera comprensiva (Catalá, et. al, 2001). Para esto, se requiere del lector la capacidad de realizar

- Supresiones de información repetitiva.
- Adicionar una serie de ideas.
- Reordenar la información según objetivos, clasificaciones: categorización de personas, objetos, lugares, etc.
- Organizadores gráficos en base al texto.
- Resúmenes del texto.
- Síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc.

Estos dos niveles antes mencionados, permiten no solo una comprensión global del texto leído, sino que ayuda a obtener la información concreta y explícita de la esencia del texto (Pérez, 2005).

c. Nivel de comprensión inferencial

El tercer nivel sugiere que el lector relacionará su experiencia personal con el texto, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, siendo capaz de realizar conjeturas y plantear predicciones sobre su contenido, partiendo

de indicios que se le presenten; los mismos que serán confirmados o replanteados al tiempo que se lee. (Pérez, 2005).

La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma “comprensión lectora”, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones (Alonso 1985; citado por Arbaiza, et. al, 2012, p.48).

Las inferencias en el campo lector son por lo tanto una habilidad que se va desarrollando en el ser humano como parte compleja del pensamiento y como consecuencia trae al estudiante un aprendizaje significativo.

La comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones (Catalá, Catalá, Molina y Monclú, 2001, p.17).

El papel del maestro, según las autoras, es muy importante pues está en sus manos estimular a los alumnos para que logren predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, los efectos previsibles a determinadas causas, secuencias lógicas, frases hechas según el contexto; entreveran las causas de determinados efectos, interpreten el lenguaje figurativo y recompongan un texto variando el personaje, los hechos o la situación, prever un final diferente; etc.

Así el maestro ayuda a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones a prever comportamientos de los personajes, y al hacer la lectura más viva, los alumnos tienen más fácil acceso a identificarla, a sentirse inmersos en ella, a relacionar las nuevas situaciones con sus vivencias (Catalá, Catalá, Molina y Monclú, 2001, p.17).

Este nivel, por tanto, permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones durante la lectura supone hacer uso de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto y en consecuencia dependerá en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector (Pérez, 2005).

d. Nivel criterial

Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) plantean que en este nivel el lector emite juicios a favor o en contra de lo leído, argumentando su posición. Este nivel es considerado como el nivel ideal, debido a que quien lee posee un carácter evaluativo, el mismo que depende del código moral y de valores que posee el lector.

En este nivel, entonces, el lector podrá formar para sí un juicio personal y por lo tanto subjetivo de los elementos narrativos, es decir de las características de los personajes, del espacio y el tiempo de la historia, del estilo y lenguaje del autor; una interpretación personal en base a las imágenes literarias creadas a través de la lectura. De esta manera, el buen lector deducirá, expresará opiniones y emitirá juicios. Por lo tanto, es trascendente que en este nivel se enseñe a los estudiantes lo siguiente:

- Juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal.

- Distinguir un hecho, una opinión.
- Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto
- Analizar la intención del autor

También se hace importante, en este nivel, que el maestro tenga una buena relación con los estudiantes, que permita expresar opiniones, enseñando a discutir las con los demás, incentivando la necesidad de aportar argumentos, que les permita dar diversos puntos de vista. De esta manera, mostrarán mayor interés por la lectura, pues sentirán que su forma de entender el mundo y la jerarquía de valores que defienden es acogida.

3.2.3 Relación entre autoconcepto y comprensión lectora

Dentro del autoconcepto general, se encuentra el autoconcepto académico, en donde existe una fuerte relación entre ambos. En la actualidad, existen muchos estudiantes que tienen dificultades a nivel de rendimiento académico; frente a esta situación se han buscado explicaciones de tipo académico, familiar y social. Autores como González, Valle, Núñez y González-Pienda (1996) afirman que el rendimiento escolar está estrechamente relacionado con el autoconcepto y, así mismo, que el autoconcepto es la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo y que, en consecuencia, determinará del éxito o el fracaso escolar. De esta forma, el autoconcepto, en el rendimiento escolar, no dependerá solo de la capacidad real del estudiante, sino también de la capacidad percibida por él. En este sentido, el nivel de coincidencia existente entre las capacidades reales del sujeto y la capacidad percibida, determinará que el alumno genere altas o bajas expectativas de éxito en el aprendizaje; de aquí que pueda decirse que “el rendimiento del alumno está mediado directamente por elaboraciones cognitivas personales” (Weiner, 1986, citado por Núñez y González-Pienda, 1994, p. 251).

Por otro lado, se debe destacar la importancia que la comprensión lectora tiene en la escuela, en el estudiante y en general en el desarrollo cognitivo de la persona; la lectura se instituye, entre otras, como una competencia clave en la sociedad letrada del siglo XXI. La lectura se convierte en el pilar básico de la educación y permite la autonomía de las personas.

No se puede alcanzar el éxito académico si no se cuenta con habilidades lectoras, ya que estas son, en definitiva, fundamentales (Holloway, 1999), pues constituyen una herramienta elemental para que los estudiantes puedan acceder y beneficiarse del currículo escolar.

La competencia lectora se concibe como un proceso en evolución, el cual incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo a lo largo de la vida en ámbitos diversos, mediante la interacción con los compañeros, la familia y con la sociedad en la que están inmersos (OECD, 2009). El concepto de competencia lectora, referido en PISA (2009) hace referencia a que la lectura es un proceso de aplicación activo, deliberado y funcional, donde el aprendiz emplea su capacidad para comprender, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de alcanzar sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y participar en la sociedad.

Por otro lado, y siguiendo el tema, los postulados de Solé (1996), asumen mucha significancia:

La lectura es un proceso interactivo que se establece entre el lector y el texto que incita al lector a poner en marcha una serie de procesos y estrategias que le permitirán comprenderlo y valorarlo. Se trata de un proceso complejo que comprende desarrollar

competencias cognitivas, metacognitivas y una serie de factores personales y psicosociales que inciden directamente en el proceso de aprendizaje y consolidación de la lectura (p.23).

Para ello, es necesaria una instrucción formal y explícita de las estrategias de lectura en el aula que conduzcan a una mejora del proceso de comprensión y que, a la vez, incluya su monitorización, así como el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes aprendan las estrategias de lectura en conjunto y elaboren organizadores gráficos y semánticos de lo leído, además de la formulación de preguntas con retroalimentación inmediata (Jiménez y O'Shanahan, 2008). De igual manera, otras investigaciones han demostrado que lo que favorece el desarrollo de la comprensión lectora en el estudiante es la actuación consistente del docente que, ayude a entender el texto en su totalidad, ofreciéndole un feedback inmediato (Block, Parris, Reed, Whiteley y Cleveland, 2009) y ofreciendo a los estudiantes oportunidades de implicación en su proceso de comprensión (Susar, 2010).

El aprendizaje de la lectura está relacionado con la construcción de un autoconcepto basado en sus logros; es decir cuando se alcanza el logro mejora la valoración de la imagen que cada uno tiene de sí mismo; por tanto, si el valor del logro del aprendizaje de la lectura es alto, el autoconcepto también lo será; si por el contrario los estudiantes no tienen un buen aprendizaje de la lectura, su autoconcepto será pobre (Maldonado, 2006).

Machargo (1991) afirma que el alumno desarrollará un autoconcepto general positivo, si las experiencias de éxito en la escuela aumentan; en cambio, las experiencias de fracaso generarán en el estudiante un autoconcepto académico negativo, lo cual traerá como consecuencia el fracaso en las actividades escolares. Por el contrario, si posee un

autoconcepto positivo, será capaz de concluir cualquier actividad o trabajo escolar con éxito.

3.3. Definición de términos básicos

Ansiedad. Intenta captar el estado de ánimo o equilibrio emocional general que despliega el niño en su vida diaria (Cardenal y Fierro, 2003).

Atributos y apariencia física. Trata de detectar los juicios que el chico tiene sobre su cuerpo, rostro y aspecto físico en general (Cardenal y Fierro, 2003).

Autoconcepto. Conjunto de percepciones y valoraciones que una persona tiene de sí mismo. Este concepto de sí mismo se forma a través de cómo interpreta la información procedente de su propia experiencia y del ambiente en el que se encuentra, formando un papel importante la comparación social y las experiencias de éxito y fracaso (Alonso y Román, 2003b).

Capacidades. Son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas (Currículo Nacional, 2016).

Comprensión lectora. Proceso por medio del cual el lector alcanza a extraer lo más relevante del texto, vinculando ideas que encuentra en el texto con sus conocimientos previos (Mohamedi, 2016).

Comprensión Literal. Es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto y que, generalmente, es lo que más se

trabaja en la escuela. Este nivel supone enseñar a las/os niñas/os a: Distinguir entre información relevante e información secundaria (Rutas de Aprendizaje, 2017).

Comprensión Inferencial. Se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o formulando mientras se va leyendo. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones (Rutas de Aprendizaje, 2017).

Comprensión Crítica o profunda. Implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así, pues un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios (Rutas de Aprendizaje, 2017).

Conducta. Modalidad que tiene una persona para comportarse en diversos ámbitos de su vida (Morris, 1990).

Estatus intelectual y escolar. Percepción del niño respecto de sus propias habilidades intelectuales, en relación con su rendimiento académico (Mego, 2015).

Felicidad y satisfacción en la vida. Valoración y aceptación de sí mismo y considera valioso al ser valorado y reconocido por los demás (Mego, 2015).

Popularidad. Imagen que tiene respecto de sus relaciones con sus pares y el grado de aceptación entre ellos (Mego, 2015).

Reorganización de la Información. Se alcanza cuando el individuo es capaz de establecer conexiones lógicas entre ideas y pueden ser expresadas de otra manera (Mohamedi, 2016).

IV. HIPÓTESIS

4.1. Principal

H₁: Existe relación significativa entre el nivel de autoconcepto y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria nivel de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el nivel de autoconcepto y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria nivel de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

4.2. Específicas

H₂: Existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión ansiedad y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión ansiedad y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₃: Existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión atributos y apariencia física y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión atributos y apariencia física y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₄: Existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión conducta y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión conducta y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₅: Existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión estatus intelectual y escolar y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión estatus intelectual y escolar y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₆: Existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión felicidad y satisfacción en la vida y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión felicidad y satisfacción en la vida y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₇: Existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión popularidad y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión popularidad y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de Primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

V. Método

5.1. Tipo de investigación

Según la propuesta de Kerlinger y Lee (2002), la presente investigación es de tipo «no experimental». Ellos manifiestan que en este tipo de investigación lo importante es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Aquí se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la variación

concomitante de las variables independiente y dependiente (p. 504). Cabe subrayar, en esta definición, que la razón por la que no se manipula la variable independiente en la investigación no experimental es que resulta imposible hacerlo. Además, Arnau (1995) manifiesta que, el tipo de investigación no experimental, es aquella en la que se emplea un conjunto de métodos y técnicas de investigación distinto de la estrategia experimental y cuasi-experimental (p. 35). Destaca que, en ella, no hay ni manipulación de la variable independiente ni aleatorización en la formación de los grupos. Por tanto, es apropiado manifestar que, para este estudio, el tipo de investigación señalada es pertinente, puesto que, en el proceso, no se han manipulado ninguna de las variables ni se sometió a los sujetos (estudiantes) a ser elegidos aleatoriamente para condiciones de tratamiento; es decir, los datos, simplemente, se recolectaron y luego se interpretaron (Kerlinger y Lee, 2002).

5.2. Diseño de investigación

En cuanto al diseño de investigación elegido para este estudio, se ha asumido la propuesta de Polit et al. (2000), quienes manifiestan que existen diseños correlacionales de tipo retrospectivo. Estos se caracterizan porque tienen por objetivo solo estudiar las asociaciones entre las variables implicadas en la investigación. Es decir, el interés solo se centra en estudiar si las variaciones registradas en una variable se relacionan con las variaciones registradas en la otra; otra característica, que resulta importante señalar, es que, en este diseño, solo se debe limitar a observar un fenómeno que ocurre de forma natural. Asimismo, este diseño se orienta a la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente entre dos fenómenos o eventos observados.

Por otro lado, es retrospectivo, porque un determinado fenómeno actual se vincula con otros cuya incidencia tuvo lugar antes del inicio del estudio. Esto quiere decir que el investigador centra su atención en un resultado presente e intenta arrojar luz sobre los antecedentes que lo han causado Polit et. al (2000).

El diagrama de este diseño de investigación es el siguiente:

$$M_1 = O_x(r)O_y$$

Donde:

M_1 : Muestra de estudio (639)

O_x : Observación de la variable "Autoconcepto"

r : Índice de correlación

O_y : Observación de la variable "Comprensión lectora".

5.3. Variables a relacionar

V1 Autoconcepto

V2 Nivel de comprensión lectora

5.3.1. Definición conceptual de las variables:

V1 Autoconcepto.

Conjunto de percepciones que el sujeto tiene de sí mismo, percepciones procedentes por una parte de las experiencias privativas de cada individuo

y, por otra, de la consideración y testimonio que recibe de otras personas significativas próximas a él: familia, escuela e iguales (Calleja, 2005).

V2 Comprensión lectora.

Proceso a través del cual el individuo fabrica un concepto de lo que está leyendo, esta comprensión depende de sus vivencias, habilidades que se complementa con la decodificación del texto (Zorrilla, 2005, p.123).

5.3.2. Definición operacional de las variables

V1. Autoconcepto:

Se entiende el autoconcepto como un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, que mide la conducta, el estatus intelectual y escolar, la apariencia y atributos físicos, la ansiedad y felicidad y satisfacción, según Piers-Harris (1984).

V2 Comprensión lectora:

La comprensión lectora se medirá a través de los niveles: literal, reorganización de la información, inferencial y crítica, según Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007).

Tabla 1

Definición operacional de las variables

Definición operacional	Dimensiones
<p>V1: Autoconcepto:</p> <p>Conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, que mide la conducta, el estatus intelectual y escolar, la apariencia y atributos físicos, la ansiedad, y la felicidad y satisfacción, según Piers-Harris (1984).</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Conducta · Estatus intelectual y escolar · Apariencia y atributos físicos · Ansiedad · Popularidad · Felicidad y satisfacción
<p>V2: Comprensión lectora:</p> <p>Se mide a través de los niveles: literal, de reorganización, inferencial y crítico, según Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007).</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Nivel literal · Nivel de reorganización de la información · Nivel inferencial · Nivel crítico

Fuente: Piers-Harris (1984) y Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007).

5.4. Población y muestra

5.4.1. Población

La población del estudio estuvo conformada por 1370 estudiantes de ambos sexos del sexto grado de primaria de las Instituciones Educativas Públicas de la urbanización San Juan del distrito de San Juan de Miraflores.

Tabla 2

Distribución de la población

Institución Educativa Pública	Alumnos de sexto grado
Institución Educativa # 01	120
Institución Educativa # 02	200
Institución Educativa # 03	120
Institución Educativa # 04	130
Institución Educativa # 05	150
Institución Educativa # 06	120
Institución Educativa # 07	230
Institución Educativa # 08	160
Institución Educativa # 09	60
Institución Educativa # 10	180
Institución Educativa # 11	120
Institución Educativa # 12	100
Total	1370

Fuente: Ugel 01

5.4.2. Muestra

La muestra del estudio fue de tipo no probabilístico - intencional, ya que fueron seleccionadas las instituciones educativas públicas, consideradas como las más representativas de la urbanización San Juan del distrito de San Juan de Miraflores, debido a su ubicación geográfica dentro del distrito, la antigüedad de los mismos, la representatividad y prestigio con que cuentan dentro de la localidad tanto por los resultados obtenidos como

el nivel de sus estudiantes y personal que labora en ellas, así como el número de alumnos y variedad de horario (turno mañana y turno tarde).

Se han tomado solo 6 instituciones educativas públicas, de tal manera que la cantidad de la muestra fue de 639 estudiantes del 6° grado de educación primaria. Esta cantidad fue la que proporcionaron las autoridades de las instituciones al momento de presentar la solicitud de autorización para la aplicación de las pruebas de autoconcepto y la de Comprensión lectora ACL; sin embargo, al aplicar la prueba y el procesamiento de los resultados se tuvo que eliminar de la muestra, 20 pruebas de cada test; debido a que estaban incompletas, ilegibles o tenían dobles respuestas, quedando al final una muestra de 619 estudiantes.

Tabla 3

Distribución de la muestra

Institución Educativa Pública	Total
Institución Educativa # 07	170
Institución Educativa # 10	85
Institución Educativa # 06	107
Institución Educativa # 05	69
Institución Educativa # 12	140
	48
Institución Educativa # 09	
Total	619

Fuente: Ugel 01

Tabla 4

Distribución de la muestra según género

Institución Educativa Publica	Sección	Varones	Mujeres	
Institución Educativa # 07	A	16	12	28
	B	17	13	30
	C	15	13	28
	D	17	13	30
	E	17	11	28
	F	12	14	26
Institución Educativa # 10	A	17	12	29
	B	16	13	29
	E	12	15	27
Institución Educativa # 06	A	15	13	28
	B	14	10	24
	C	14	11	25
	D	15	15	30
Institución Educativa # 05	A	15	15	30
	B	17	14	31
	C	12	15	27
	D	08	16	24
	E	13	15	28
Institución Educativa # 12	A	12	13	25
	B	11	12	23
	C	12	09	21
Institución Educativa # 09	A	12	12	24
	B	12	12	24
Total		321	298	619

Fuente: Ugel 01

La selección de la muestra al ser no estadística de tipo intencional incorporó criterios de inclusión y exclusión que se detallan a continuación:

Criterios de inclusión:

Los estudiantes que conformaron la muestra fueron estudiantes de ambos sexos cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 11 años de edad y que aparecen en la nómina de matrícula de la institución.

Criterios de exclusión:

Los estudiantes mayores de 11 años, que pertenecen al programa de inclusión o con necesidades educativas especiales y que no estén matriculados.

5.5. Instrumentos**5.5.1 Adaptación de la Escala de Autoconcepto de Piers y Harris (Gorostegui 1992):****Ficha técnica del Test de Autoconcepto**

Nombre: Test de Autoconcepto de Piers-Harris -1984

Aplicación: individual o colectiva.

Adaptación: Goróstegui

Año: 1992

Edades/cursos: de primero a sexto de educación primaria.

Subescalas:

Ansiedad
Atributos y Apariencia física
Conducta
Estatus Intelectual y escolar
Felicidad y Satisfacción en la vida
Popularidad

Forma de evaluar: Respuestas dicotómicas (SI/NO).

Respuesta seleccionando entre 2 alternativas.

Duración: 20 minutos

Propósito: Conocer el nivel de autoconcepto en los estudiantes de sexto grado de primaria de las Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

Escala de Piers-Harris, adaptada en el Perú por Rueda (1987)

Escala de Piers-Harris, adaptada en el Perú por Rueda (1987) en muestras de niños institucionalizados y no institucionalizados. La escala consta de 80 ítems que deben ser respondidos por el niño con sí o no. Estudia esta variable en 6 áreas (Conducta General y Conducta Social, Estatus Intelectual, Apariencia, Popularidad, Satisfacción). Es aplicable a niños de ambos sexos entre 8 y 13 años, proporcionando datos a nivel general y en cada uno de los factores señalados, según la dirección establecida e interpretados de la siguiente manera: cuanto más alto el puntaje, más positivo es el atributo.

Un puntaje mayor a 61 indica un autoconcepto alto entre 46 y 60, nivel promedio y un puntaje por debajo de 46 indica un nivel bajo (Piers-Harris, 1969). Investigaciones hechas en el Perú, reportan altos índices de validez

y confiabilidad de diverso tipo realizada con niños procedentes de medios institucionalizados y de zona marginal Avalos, 1979 (como citó en Rueda, 1987).

Descripción del instrumento:

Escala de autoconcepto infanto-juvenil de Piers-Harris (Piers, 1984).

Para la investigación se utilizó la adaptación de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers y Harris, muy difundida y utilizada en Estados Unidos desde su primera publicación en 1984, realizada y estandarizada para Chile por Gorostegui en 1992, de acuerdo a las normas clásicas de las construcciones de las pruebas psicológicas.

La prueba original consta de 80 ítems, mientras que la adaptación está conformada por 70 ítems con respuestas dicotómica (SÍ/NO) dispuestas en cuatro hojas y puede ser aplicada tanto en forma individual como colectiva. Esta prueba está diseñada para evaluar a estudiantes entre tercer y sexto grado básico debido a consideraciones teóricas de diversa índole (Gorostegui, 1992).

La puntuación de los ítems (positiva-negativa) refleja la dimensión autoevaluativa, que puede ser positiva (puntaje alto) como negativa (puntaje bajo), proporcionando un resultado global además de 6 resultados por sub – escalas.

El instrumento parte de la concepción multidimensional que define el autoconcepto como las actitudes relativamente estables que reflejan una autoevaluación de comportamientos y atributos personales (Piers, 1984).

Subescalas de la prueba

El instrumento consta de 6 subescalas y un total de 70 ítems: Ansiedad, 13 ítems; Apariencia y Atributos Físicos, 12 ítems; Conducta, 15 ítems; Estatus Intelectual y Escolar, 15 ítems; Felicidad y Satisfacción, 11 ítems; Popularidad, 11 ítems. Estas subescalas se detallan a continuación:

Ansiedad: en esta subescala, se presentan ítems individuales que comprenden emociones como preocupaciones, nerviosismo, timidez, tristeza y miedo.

Apariencia y atributos físicos: en esta subescala, se hace referencia a las actitudes frente a las características físicas y a sus atributos como el liderazgo y la habilidad para expresarse frente a otros.

Conducta: a través de esta subescala, se muestra si los estudiantes admiten o no conductas problemáticas. Contienen rangos de conductas específicas como «puedo hacer bien mis tareas», o algunas más generales. Las respuestas de los estudiantes permiten saber cómo evalúa el niño su problema, lugares donde se producen, si asume o no su responsabilidad o la proyecta sobre otros.

Estatus intelectual y escolar: en esta subescala, refleja la autovaloración del estudiante respecto de su desempeño en las tareas escolares, incluido su sentimiento con el colegio en general.

Felicidad y satisfacción: en esta subescala, se refleja el sentimiento de ser feliz y estar satisfechos de vivir en los estudiantes.

Popularidad: en esta subescala, se centra fundamentalmente en la opinión que tiene el niño sobre las relaciones sociales que establece con

sus iguales y autoevalúa escenas típicas de los muchachos en el ambiente escolar. Así, el estudiante expresa esta valoración a través de este tipo de ítems:” mis compañeros de clase se burlan de mí”, “me siento un poco rechazado”, “tengo muchos amigos” o “soy de aquellos a los que menos se elige para los juegos”.

Las puntuaciones altas en las diferentes subescalas corresponden a un mayor autoconcepto, excepto para la subescala ansiedad, en la que las puntuaciones más altas indican menores niveles de ansiedad. Las propiedades psicométricas de esta escala han sido documentadas en numerosos estudios que muestran que tiene una adecuada consistencia interna y una alta fiabilidad y validez (Piers, 1984).

Para la investigación se utilizará la adaptación de la Escala de autoconcepto para Niños de Piers y Harris, muy difundida y utilizada en Estados Unidos desde su primera publicación en 1984, realizada y estandarizada para Chile por Gorostegui en 1992, según las normas clásicas de las construcciones de las pruebas psicológicas.

Tabla 5:

Subescalas de la prueba P- H del autoconcepto

Subescalas	Ítems	Observaciones
------------	-------	---------------

Conducta	10 (II), 11, 17 (II), 18, 21, 29, 31, 34, 39, 42, 49, 52, 55, 68, 70 (IV)	Los números romanos que
Estatus Intelectual y Escolar	5 (III), 10 (I), 13, 17 (I), 22, 23 (V), 25, 26, 28 (III), 43 (III), 47, 58, 60 (III), 63 (III), 67 (III),	están entre paréntesis indican
Apariencia y Atributos Físicos	5 (II), 7 (VI) (IV), 12, 28 (II), 43 (II), 48, 50, 53 (VI), 60 (II), 63 (VI) (II), 67 (II)	otra subescala en
Ansiedad	4, 6 (V), 7 (III, VI), 8, 16, 19, 24, 30, 35 (VI), 36 (V), 37 (VI), 65, 69.	que también aparece el ítem
Popularidad	1, 3, 6 (IV), 9, 23 (II), 36 (IV), 40, 46, 51, 57, 62 (III).	
Felicidad y Satisfacción	2, 7 (III, IV), 32, 35, 37 (IV), 45, 48 (III), 53 (III), 59, 63 (III), 70 (I)	

Fuente: Piers-Harris (1984).

Confiabilidad de la prueba

Asimismo, Gorostegui (1992) obtuvo la confiabilidad de la versión adaptada de la Escala de Autoconcepto mediante el uso del coeficiente de Kuder-Richardson 20 (KR-20), que se calculó en 0.885, con un error estándar de medida de 3.48 para la escala total. Los índices para las subescalas resultaron algo inferiores, pero igualmente satisfactorio.

Según Villarroel (2000) "La Escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris es una medida tipo autorreporte diseñada para evaluar autoconcepto en niños y adolescentes, y fue adaptada en Chile por M.E. Goróstegui en 1992. Esta Escala cuenta con un coeficiente de confiabilidad de 0.885 y coeficientes de validez concurrente y predictiva. El puntaje que obtenga evalúa una dimensión total del autoconcepto, y seis dimensiones

específicas: Felicidad y satisfacción, Estatus intelectual y escolar, Apariencia y atributos físicos, Ansiedad, Popularidad y Conducta” (p. 3.).

El Alpha de Cronbach obtenido para la totalidad de la prueba es de .982 en particular para la subescala de Conducta/Comportamiento es de .934; para la de Estatus Intelectual y Escolar, de .909; para la Apariencia y Atributos Físicos, de .891; para la de Ansiedad, de .893; para la de Social o Popularidad, de .895; y, por último, para la de Felicidad/Satisfacción, de .840.

Por su parte, las investigadoras de este trabajo (García et al., 2016), establecieron la confiabilidad del Test luego de su aplicación a una muestra de 619 estudiantes del sexto grado de primaria de colegios de públicos de San Juan de Miraflores. Los resultados con el alfa de Cronbach en cada una de las dimensiones del instrumento son las siguientes: Conducta, 0,685; Estatus Intelectual y Escolar, 0,720; Apariencia y Atributos Físicos, 0,766; Ansiedad, 0,354; Popularidad, 0,749; y Felicidad y Satisfacción, 0,322.

Asimismo, en la escala total del Test se obtuvo un alfa de Cronbach equivalente a 0,922, valor que señala un alto nivel de confiabilidad para el instrumento y, por lo tanto, establece su idoneidad para su administración a la muestra de estudio (ver Apéndice N° C).

Validez del test de autoconcepto

La escala "Piers-Harris Children's Self-concept Scale" está basada en una serie de supuestos del autoconcepto tales como el hecho de que, al no ser observable, es inferida a través de autodescripciones. Es considerada una construcción global, aunque con los componentes específicos, es modificado a través del tiempo y experiencias, así como del desarrollo evolutivo entre otros. Así mismo esta escala ha sido validada y aplicada en diferentes países como Argentina, Brasil, Chile, España, etc. Además del hecho de que se han realizado varias reediciones de la escala (1967, 1976, 1984, 2002).

En cuanto a la validez de la versión adaptada de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris, Gorostegui (1992) calculó el índice promedio de discriminación con el coeficiente de correlación biserial puntual, el cual fue de 0.39 (considerándose aceptable para este tipo de pruebas, una correlación promedio superior a 0.20) sobre una submuestra de 113 sujetos elegidos aleatoriamente de la muestra utilizada para la obtención de normas. No se realizaron pruebas de validez concurrente o predictiva, dado que la escala original cuenta con varios estudios que muestran altos coeficientes de validez (Piers, 1984).

5.5.2 Test de evaluación de la comprensión lectora

Ficha técnica Prueba ACL 6to de primaria.

Nombre: Prueba de comprensión lectora ACL-6

Autoras: Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús.

Año: 2007

Adaptada por: Ramírez y Ortega.

Año: 2009

Aplicación: Estudiantes del primer al sexto grado de primaria.

Muestra de examinados: estudiantes del nivel primario.

Administración: En forma colectiva.

Duración: 50 minutos.

Propósito: Conocer el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de la urbanización San Juan de San Juan de Miraflores.

Descripción del instrumento

La prueba ACL – 6 forma parte de un conjunto de pruebas que incluyen desde primero a sexto grado de educación primaria, basada en la taxonomía de Barret, tiene como objetivo principal el de evaluar la comprensión lectora en las dimensiones: literal, re organizativa, inferencial y crítica. Dimensiones que se dan en forma simultánea pero que, para fines de análisis de los mismos, se agrupan en estas cuatro, las cuales se detallan a continuación:

Comprensión literal: Se refiere a toda información que se encuentra presente en el texto de manera explícita. Permite comprobar si el estudiante es capaz de retener información y explicar, con sus propias palabras, lo que ha leído. Es decir, comprobar si tiene claro lo que el texto le dice.

Reorganización de la información: En esta parte de la prueba se busca comprobar si el estudiante es capaz de sintetizar, esquematizar o resumir

la información proporcionada por el texto y organizarla a través de esquemas, mapas, etc. Con la finalidad de manejar la información recibida de manera pueda hacer una síntesis de la misma. Para esto requiere del manejo de una serie de estrategias, aprendidas con anterioridad, que le permitan realizar estas tareas.

Comprensión inferencial: Esta dimensión se da cuando el conocimiento del lector se activa y le permite anticiparse al contenido del texto, haciendo suposiciones. Esta es la esencia de la comprensión lectora ya que permite establecer una conexión lector–texto–autor dándole mayor sentido.

Comprensión crítica: Implica hacer juicio de valor, comparando las ideas presentadas por el texto con las suyas (experiencias, conocimientos, valores) u otras presentadas por el maestro u otras fuentes válidas.

El instrumento aplicado consta de 10 textos y un total de 36 ítems, 11 de comprensión literal, 8 de reorganización, 13 de reorganización, 13 de comprensión inferencial y 4 de comprensión crítica. Está compuesto de preguntas cerradas y respuestas de elección múltiple (5 alternativas cada una). Considerando los niveles de comprensión lectora antes descritos, se han clasificado los ítems y sus respuestas según estas dimensiones.

Tabla 6:

Ítems y respuestas de la prueba ACL – 6 de la comprensión lectora

	Comprensión literal	Reorganización	Comprensión inferencial	Comprensión crítica
Ítem	4, 6 (11, 12, 13, 14) *, 23, 25, 26, 31, 32.	5, 7, 10, texto 6. 4, 24, 27, 28, 29, 35.	1, 3, 8, 9, 15, 16, 18, 19, 20, 30, 33, 34, 36.	2, 17, 21, 22.
Respuesta	4D, 6A, 11E, 12B, 13C, 14E) *, 23E, 25C, 26A, 31D, 32B.	5B, 7D, 10D, 24D, 27C, 28C, 29B, 35E.	1E, 3A, 8E, 9C, 15D, 16C, 18A, 19A, 20B, 30D, 33D, 34B, 36A.	2B, 17E, 21A, 22C.

Fuente: Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007).

*Las preguntas 11, 12, 13 y 14 de ACL – 6, una vez reorganizado el texto se convierten en literales, aunque ésta no es su función sino únicamente una manera de constatar que se ha hecho bien.

Proceso de adaptación de la prueba ACL 6

La prueba fue adaptada por Ramírez y Ortega (2009) para optar el título de maestría en Psicopedagogía en la Universidad San Ignacio de Loyola.

La adaptación de esta prueba ha sido el resultado de un proceso de análisis y de reestructuración de la prueba original considerando ciertos elementos de la realidad. Tiene un valor científico porque ha sido aplicada a diferentes muestras de estudiantes que cursan el sexto grado. Se adecuaron los textos, se modificaron algunas preguntas y cambiaron vocabulario. No se realizaron cambios en la tipología ni en las dimensiones de la prueba.

Confiabilidad del ACL-6

Por su parte, las autoras de este estudio (García, Ramos y Sabroso, 2016) aplicaron la técnica de consistencia interna con el fin de obtener un índice de fiabilidad del instrumento, mediante el alfa de Cronbach, a través del software estadístico IBM SPSS 22. El resultado fue de un valor de alfa de Cronbach equivalente a 0,664 para la escala total del ACL-6, el cual indica que el instrumento presenta una confiabilidad de nivel aceptable, y por consiguiente se encuentra apto para su administración a la muestra de investigación.

Validez de contenido

En esta etapa se determinó la idoneidad de los ítems que conforman la prueba. Así mismo para comprobar la validez psicométrica del instrumento, se comprobó la validez de contenido a través de juicio de expertos. Respecto a las respuestas de los expertos se aplicó el coeficiente de "V" de AIKEN. Promediando los "V" de Aiken específico obtenidos para los ítems y obteniendo la "V" de AIKEN. Se obtuvo una validez de contenido de 0.89 "V" de AIKEN. Se contó con 4 expertos del programa PAME (Programa Académico de Movilidad Educativa) y un experto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Los criterios que se establecieron en este proceso de análisis de contenido para los fines de validación, hacen referencia a si se aceptaba o se rechazaba cada uno de los ítems a través de la siguiente pregunta: ¿están de acuerdo con los cambios realizados en los ítems? (considerando los objetivos de la prueba). Se observó que, de los 11 ítems de la dimensión: literal en la prueba de comprensión lectora, 9 ítems alcanzaron una "V" de 1.00, mientras que 2 ítems, una "V" de 0.8, con una "V" total de 0.96 (Ramírez y Ortega, 2009).

5.6. Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos, se dialogó con cada uno de los directores de las instituciones educativas públicas seleccionadas del distrito de San Juan de Miraflores, quienes otorgaron el permiso correspondiente y autorizaron el recojo de información sin mayor dificultad. No obstante, es importante informar que no se requirió el «consentimiento informado», ya que, en la época en que se inició el estudio y se aplicaron los instrumentos, no era requisito indispensable para la universidad. Luego, se procedió a la recolección de los datos aplicando los respectivos instrumentos: Test de autoconcepto de Piers-Harris y Test de comprensión lectora de Alcalá et al. Dichos instrumentos fueron aplicados durante el mes agosto y septiembre del 2015. Previo a la aplicación, se realizó un estudio piloto para verificar la confiabilidad y validez de los instrumentos. Se aplicaron las pruebas a una muestra conformada por el 30% de los sujetos de la población. Con los resultados de estos datos se obtuvieron los coeficientes de validez y confiabilidad, mediante el análisis de ítems con el coeficiente de correlación biserial puntual y la medida de la consistencia interna.

Para el plan de análisis descriptivo de los datos, se utilizaron los estadísticos de frecuencias y porcentajes para establecer los niveles por cada una de las dimensiones de ambas variables de estudio. En el caso del análisis inferencial para la prueba de las hipótesis, se detectó primero normalidad de los datos de las variables con la prueba de Kolmogórov-Smirnov, y de acuerdo con el resultado obtenido se empleó la prueba de correlación de Spearman, tomando la decisión estadística con un nivel de significación de $p < 0,01$. Cabe agregar que el procesamiento estadístico se realizó con el IBM SPSS 22.

VI. Resultados

De acuerdo a los objetivos del estudio, se han utilizado criterios de clasificación para la presentación e interpretación de los resultados descriptivos acerca de las variables de estudio: autoconcepto y comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Públicas del distrito de San Juan de Miraflores. En el caso de la variable Autoconcepto y sus dimensiones, para la clasificación se tuvo en cuenta tanto el baremo como los cuartiles, de manera que se formaron cuatro categorías: alto, moderado, pobre y deficiente; y para la variable comprensión lectora y sus dimensiones, se utilizó la prueba de estatinos, por la cual se formaron los tres niveles siguientes: buena, regular y mala.

Luego, se analizaron las variables por su relación, no sin antes determinar la normalidad de los datos de ambas variables, con la aplicación de la prueba Kolmogórov-Smirnov, resultando que tanto la variable autoconcepto como la variable comprensión lectora no presentan distribución normal. Por lo tanto, se eligió como prueba estadística no paramétrica la correlación lineal de Spearman para la contrastación de cada una de las hipótesis de investigación.

En los siguientes apartados de resultados descriptivos, los resultados se presentan mediante tablas de frecuencias y porcentajes. En la contrastación de las hipótesis de estudio, se muestran las tablas de resultados.

6.1. Resultados descriptivos de las dimensiones de la variable de estudio: autoconcepto

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Ansiedad, en la muestra de estudiantes del 6° grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

Dimensión: Ansiedad	Frecuencia	Porcentaje
Alto	107	17,3%
Moderado	117	18,9%
Pobre	138	22,3%
Deficiente	257	41,5%
Total	619	100,0%

Se observa que, con relación a la dimensión *Ansiedad*, de la variable autoconcepto, el 41,5% de los alumnos de sexto grado de primaria de la muestra estudiada, se encuentra con un nivel deficiente; el 22,3% se ubica en un nivel pobre; el 18,9% presenta un nivel moderado; en tanto que el 17,3% está en un nivel alto.

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Atributos y apariencia física, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

Dimensión: Atributos y apariencia física	Frecuencia	Porcentaje
Alto	128	20,7%
Moderado	134	21,6%
Pobre	158	25,5%
Deficiente	199	32,1%
Total	619	100,0%

Con referencia a la dimensión *Atributos y apariencia física*, de la variable autoconcepto, se aprecia que el 32,1% de la muestra investigada presenta un nivel deficiente; el 25,5% se ubica en un nivel pobre; el 21,6% se encuentra en un nivel moderado; y el 20,7%, en un nivel alto.

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Conducta, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

Dimensión: Conducta	Frecuencia	Porcentaje
Alto	88	14,2%
Moderado	184	29,7%
Pobre	153	24,7%
Deficiente	194	31,3%
Total	619	100,0%

Se observa que, con relación a la dimensión *Conducta*, de la variable autoconcepto, el 31,3% de los alumnos del sexto grado de primaria presentan un nivel deficiente; el 29,7% se encuentra en un nivel moderado; el 24,7%, se ubica en un nivel pobre, mientras que solo el 14,2%, en un nivel alto.

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Estatus intelectual y escolar, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

Dimensión: Estatus intelectual y escolar	Frecuencia	Porcentaje
Alto	130	21,0%
Moderado	128	20,7%
Pobre	177	28,6%
Deficiente	184	29,7%
Total	619	100,0%

En cuanto a la dimensión *Estatus intelectual y escolar*, de la variable autoconcepto, el 29,7% de la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria se ubica en un nivel deficiente; el 28,6% se encuentra en un nivel pobre; el 21% está en un nivel alto y el 20,7%, en un nivel moderado.

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Felicidad y satisfacción en la vida, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

Dimensión: Felicidad y satisfacción en la vida	Frecuencia	Porcentaje
Alto	60	9,7%
Moderado	147	23,7%
Pobre	176	28,4%
Deficiente	236	38,1%
Total	619	100,0%

Respecto a la dimensión *Felicidad y satisfacción en la vida*, de la variable autoconcepto, los resultados indican que el 38,1% de los estudiantes de la muestra seleccionada presenta un nivel deficiente; el 28,4% se encuentra en un nivel pobre; el 23,7% se ubica con un nivel moderado y apenas el 9,7%, con un nivel alto.

Tabla 12

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Popularidad, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

Dimensión: Popularidad	Frecuencia	Porcentaje
Alto	109	17,6%
Moderado	151	24,4%
Pobre	170	27,5%
Deficiente	189	30,5%
Total	619	100,0%

El 30,5% de los estudiantes de sexto grado de primaria evaluados se encuentra con un nivel un nivel pobre; el 24,4% presenta un nivel moderado; y el 17,6% está con un nivel deficiente en la dimensión *Popularidad*, de la variable autoconcepto; en tanto que el 27,5% se ubica en alto.

Tabla 13

Frecuencias y porcentajes en la escala global de la variable autoconcepto, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

Escala global de autoconcepto	Frecuencia	Porcentaje
Alto	250	40,4%
Moderado	197	31,8%
Pobre	161	26,0%
Deficiente	11	1,8%
Total	619	100,0%

Se aprecia que, en la escala global del autoconcepto, el 40,4% de los estudiantes de la muestra investigada presenta un alto nivel, en tanto que el 31,8% se ubica en un nivel moderado; asimismo, el 26% se encuentra con nivel pobre de autoconcepto y el 1,8%, con nivel deficiente.

6.2. Resultados descriptivos de las dimensiones de la variable de estudio: Comprensión lectora

Tabla 14

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: comprensión literal, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

Dimensión: Comprensión literal	Frecuencia	Porcentaje
Buena	126	20,4%
Regular	261	42,2%
Mala	232	37,5%
Total	619	100,0%

Con relación a la dimensión *Comprensión literal*, de la variable comprensión lectora, se observa que el 42,2% de los estudiantes evaluados presenta un nivel regular; en tanto que el 37,5% se encuentra con una mala comprensión literal y el 20,4%, con un buen nivel de comprensión literal.

Tabla 15

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Reorganización, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

Dimensión: Reorganización	Frecuencia	Porcentaje
Buena	53	8,6%
Regular	414	66,9%
Mala	152	24,6%
Total	619	100,0%

En cuanto a la dimensión *Reorganización*, se aprecia que el 66,9% de los estudiantes de la muestra presentan un nivel regular; el 24,6% se ubica con una mala reorganización y solo el 8,6%, con una buena reorganización.

Tabla 16

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Comprensión inferencial, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

Dimensión: Comprensión inferencial	Frecuencia	Porcentaje
Buena	105	17,0%
Regular	280	45,2%
Mala	234	37,8%
Total	619	100,0%

En lo que se refiere a la dimensión *Comprensión inferencial*, de la variable comprensión lectora, se puede observar que cerca de la mitad, el 45,2% de los estudiantes de la muestra de estudio, se encuentra con un nivel regular; el 37,8% se ubica con una mala comprensión inferencial y únicamente el 17%, con una buena comprensión inferencial.

Tabla 17

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: Comprensión crítica, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

Dimensión: Comprensión crítica	Frecuencia	Porcentaje
Buena	54	8,7%
Regular	384	62,0%
Mala	181	29,2%
Total	619	100,0%

Referente a la dimensión *Comprensión crítica*, de la variable comprensión lectora, se aprecia que el 62% de los estudiantes de sexto grado de primaria evaluados, presenta un nivel regular; mientras que el 29,2% se encuentra con una mala comprensión crítica y únicamente el 8,7% se ubica con una buena comprensión crítica.

Tabla 18

Frecuencias y porcentajes en la escala total de la variable: comprensión lectora, en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

Escala total de comprensión lectora	Frecuencia	Porcentaje
Buena	142	22,9%
Regular	277	44,7%
Mala	200	32,3%
Total	619	100,0%

Teniendo en cuenta la escala global de la variable comprensión lectora, se observa que el 44,7% de los estudiantes evaluados presenta un nivel regular; mientras que el 32,3%, prácticamente la tercera parte, se encuentra con una mala comprensión lectora y el 22,9%, casi la cuarta parte, se ubica con una buena comprensión lectora.

6.3 Contrastación de hipótesis:

Para proceder a la contrastación de las hipótesis de estudio, se estableció, en primer lugar, la normalidad de los datos de las variables de estudio autoconcepto y comprensión lectora. Para tal fin, se aplicó la prueba estadística de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, cuyos resultados son los siguientes:

Resultados obtenidos en la aplicación de la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, en los datos de las variables de estudio autoconcepto y comprensión lectora

Variables	K-S	gl	Sig.
Autoconcepto	0,095	619	0,000**
Comprensión lectora	0,077	619	0,000**

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

En relación a la variable autoconcepto, se observa que el valor K-S es de 0,095, el cual tiene una significación de 0,000. Este valor de significancia calculado es menor a 0,01, por lo que se toma la decisión de rechazar la hipótesis nula de normalidad de datos; es decir, los datos de la mencionada variable no presentan distribución normal.

En el caso de la variable comprensión lectora, se aprecia que el valor K-S equivale a 0,077, el cual tiene una significación calculada de 0,000; así mismo, es significativo al nivel de $p < 0,01$. Por consiguiente, se toma la decisión de rechazar, como en el caso de la variable anterior, la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, que plantea que los datos que corresponden a la variable comprensión lectora no presentan distribución normal.

En segundo lugar, teniendo en cuenta los resultados de normalidad obtenidos, se consideró adecuado utilizar la correlación lineal de Spearman para proceder a la contrastación de cada una de las hipótesis de estudio.

6.3.1 Contrastación de la hipótesis principal

H₁: Existe relación significativa entre el autoconcepto y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado del nivel primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el autoconcepto y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado del nivel primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

Tabla 20

Correlación entre las variables de estudio autoconcepto y comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

		<i>Comprensión lectora</i>
<i>Autoconcepto</i>	Rho de Spearman	0,280**
	Sig. (unilateral)	0,000
	N	619

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Como se aprecia en la tabla 20, el coeficiente de correlación obtenido ($r = 0,280$; Sig. = $0,000$) entre las variables de estudio autoconcepto y comprensión lectora es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$.

Asimismo, este resultado es indicador de que el autoconcepto se relaciona de manera significativa con la comprensión lectora en los estudiantes de la muestra investigada; es decir, mientras mayor es la puntuación en el autoconcepto, mayor será la puntuación que obtengan los estudiantes en su comprensión lectora.

Decisión: Por lo tanto, según los resultados obtenidos, se decide rechazar la hipótesis nula de la hipótesis principal de estudio.

6.3.2 Contrastación de las hipótesis específicas

H₂: Existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión *Ansiedad*, y la Comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión *Ansiedad*, y la Comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

Como se observa en la tabla 21, el coeficiente de correlación obtenido ($r = 0,180$; Sig. = 0,000) entre la dimensión *Ansiedad*, de la variable autoconcepto, y la comprensión lectora es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; e indicador de que la dimensión *Ansiedad* se relaciona de manera significativa con la variable comprensión lectora en los estudiantes de la muestra investigada; es decir, mientras mayor es la puntuación en el autoconcepto, dimensión *Ansiedad*, mayor será la puntuación que obtengan los estudiantes del 6to grado de primaria en su comprensión lectora.

Decisión: Por consiguiente, estimando el resultado significativo, se toma la decisión de rechazar la hipótesis nula.

Tabla 21

Correlación entre el autoconcepto, dimensión: Ansiedad, y la Comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

		<i>Comprensión lectora</i>
<i>Dimensión:</i>	Rho de Spearman	0,180**
<i>Ansiedad</i>	Sig. (unilateral)	0,000
	N	619

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

H₃: Existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión atributos y apariencia física, y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión atributos y apariencia física, y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

Como se aprecia en la tabla 22, el coeficiente de correlación obtenido ($r = 0,246$; Sig. = 0,000) entre la dimensión *Atributos y apariencia física*, de la variable autoconcepto, y la comprensión lectora es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; e indicador de que la dimensión *Atributos*

y *apariencia física* se relaciona de manera significativa con la variable comprensión lectora en los estudiantes de la muestra estudiada; es decir, mientras mayor es la puntuación en el autoconcepto, dimensión *atributos y apariencia física*, mayor será la puntuación que obtengan los estudiantes del sexto grado de primaria en su comprensión lectora.

Decisión: En consecuencia, al encontrar resultado significativo, se decide rechazar la hipótesis nula.

Tabla 22

Correlación entre el autoconcepto, dimensión: Atributos y apariencia física, y la Comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

		<i>Comprensión lectora</i>
<i>Dimensión: Atributos y apariencia física</i>	Rho de Spearman	0,246**
	Sig. (unilateral)	0,000
	N	619

** Significativo al nivel de $p < 0,01$

H₄: Existe relación significativa entre el Autoconcepto, dimensión Conducta, y la Comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el Autoconcepto, dimensión Conducta, y la Comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

De acuerdo a la tabla 23, el coeficiente de correlación obtenido ($r = 0,245$; Sig. = 0,000) entre la dimensión *Conducta*, de la variable autoconcepto, y la comprensión lectora es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; e indicador de que la dimensión *Conducta* se relaciona de manera significativa con la variable comprensión lectora en los estudiantes de la muestra investigada; es decir, mientras mayor es la puntuación en el autoconcepto, dimensión *Conducta*, mayor será la puntuación que obtengan los estudiantes del sexto grado de primaria en su comprensión lectora.

Decisión: Por consiguiente, al disponer de un resultado significativo, se decide rechazar la hipótesis nula.

Tabla 23

Correlación entre el Autoconcepto, dimensión: Conducta, y la Comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

		<i>Comprensión lectora</i>
<i>Dimensión: Conducta</i>	Rho de Spearman	0,245**
	Sig. (unilateral)	0,000
	N	619

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

H₅: Existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión estatus intelectual y escolar, y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión estatus intelectual y escolar, y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores. Como se observa en la tabla 24, el coeficiente de correlación obtenido ($r = 0,285$; Sig. = 0,000) entre la dimensión *Estatus intelectual y escolar*, de la variable autoconcepto, y la comprensión lectora es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; e indicador de que la dimensión *Estatus intelectual y escolar* se relaciona de manera significativa con la variable comprensión lectora en los estudiantes de la muestra investigada; es decir, mientras mayor es la puntuación en el autoconcepto, dimensión *Estatus intelectual y escolar*, mayor será la puntuación que obtengan los estudiantes del sexto grado de primaria en su comprensión lectora.

Decisión: Por consiguiente, al disponer de un resultado significativo, se decide rechazar la hipótesis nula.

Tabla 24

Correlación entre el autoconcepto, dimensión: Estatus intelectual y escolar, y la Comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

		<i>Comprensión lectora</i>
<i>Dimensión: Estatus intelectual y escolar</i>	Rho de Spearman	0,285**
	Sig. (unilateral)	0,000
	N	619

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

H₆: Existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión Felicidad y satisfacción en la vida, y la Comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión Felicidad y satisfacción en la vida, y la Comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

Como puede observarse en la tabla 25, el coeficiente de correlación obtenido ($r = 0,182$; Sig. = 0,000) entre la dimensión *Felicidad y satisfacción en la vida*, de la variable autoconcepto, y la comprensión lectora es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; e indicador de que la dimensión *Felicidad y satisfacción en la vida* se relaciona de manera significativa con la variable comprensión lectora en

los estudiantes de la muestra seleccionada; es decir, mientras mayor es la puntuación en el autoconcepto, dimensión *Felicidad y satisfacción en la vida*, mayor será la puntuación que obtengan los estudiantes del sexto grado de primaria en su comprensión lectora.

Decisión: Por consiguiente, al haberse obtenido un resultado significativo, se decide rechazar la hipótesis nula.

Tabla 25

Correlación entre el autoconcepto, dimensión: Felicidad y satisfacción en la vida, y la Comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

		<i>Comprensión lectora</i>
<i>Dimensión:</i>	Rho de Spearman	0,182**
<i>Felicidad y satisfacción en la vida</i>	Sig. (unilateral)	0,000
	N	619

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

H₇: Existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión popularidad, y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

H₀: No existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión popularidad, y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

Como se aprecia en la tabla 26, el coeficiente de correlación obtenido ($r = 0,246$; Sig. = 0,000) entre la dimensión *Popularidad*, de la variable autoconcepto, y la comprensión lectora es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; e indicador de que la dimensión *Popularidad* se relaciona de manera significativa con la variable comprensión lectora en los estudiantes de la muestra estudiada; es decir, mientras mayor es la puntuación en el autoconcepto, dimensión *Popularidad*, mayor será la puntuación que obtengan los estudiantes del sexto grado de primaria en su comprensión lectora.

Decisión: Por consiguiente, al disponer de un resultado significativo, se decide rechazar la hipótesis nula.

Tabla 26

Correlación entre el autoconcepto, dimensión: popularidad, y la comprensión lectora en la muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores

		<i>Comprensión lectora</i>
<i>Dimensión: Popularidad</i>	Rho de Spearman	0,246**
	Sig. (unilateral)	0,000
	N	619

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

VII.- DISCUSIÓN

Con referencia a la contrastación de la hipótesis principal, los resultados detectados con la correlación lineal de Spearman permiten inferir, en líneas generales, que el autoconcepto correlaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado del nivel primaria de la muestra investigada. Este resultado es similar al encontrado por González (2010), entre la variable autoestima, que correlacionó con la comprensión de lectura en estudiantes del quinto grado de primaria del colegio de Aplicación de la Universidad Nacional de educación “Enrique Guzmán y Valle”, en la que se llegó a la conclusión de que la autoestima influye significativamente en la comprensión de la lectura en los estudiantes de la muestra de estudio.

Asimismo, coincide, en cierta medida, con lo reportado por Alvarado y Herrera (2016), quienes realizaron un estudio sobre autoconcepto, ansiedad y comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, llegando a la conclusión de que existe de una relación significativa entre el autoconcepto personal, el nivel de ansiedad y la comprensión lectora en la muestra de estudiantes.

En cuanto a la contrastación de las hipótesis específicas, se encontró que cada una de las dimensiones del autoconcepto correlaciona significativamente con la comprensión lectora. No obstante, se pudo observar que la dimensión Ansiedad es la que presenta menor magnitud ($r = 0,180$) en correlación con comprensión lectora, en tanto que la dimensión Estatus intelectual y escolar es la que presenta una correlación más fuerte ($r = 0,285$)

con la variable dependiente. Esto indicaría que al ser la dimensión Estatus intelectual y escolar similar a un autoconcepto académico, tiene por ello mayor fuerza de correlación con la comprensión lectora, que corresponde a una de las capacidades del área de Comunicación Integral.

Cabe mencionar, con referencia a lo anteriormente descrito, la importancia del autoconcepto en su dimensión Estatus intelectual y escolar, denominado por otros autores autoconcepto académico o escolar, y que tiene estrecha relación con el rendimiento escolar desde el inicio en la vida escolar del estudiante.

Numerosos trabajos han encontrado fuerte correlación entre las variables autoconcepto académico y rendimiento escolar, como es el caso de Mori (2002), que realizó un estudio sobre autoconcepto, entre otras variables, en relación al rendimiento académico en estudiantes del sexto grado de diversos centros educativos de Lima Metropolitana y el Callao, llegando a la conclusión de que el autoconcepto, en su dimensión desempeño escolar, correlaciona significativamente con el rendimiento académico en Comunicación Integral.

Otro estudio publicado sobre el tema es el de Rey y Barajas (2014), de Colombia, que elaboraron un trabajo sobre la influencia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar de las asignaturas de lengua castellana y matemáticas. Determinaron que el nivel del autoconcepto académico influye en el rendimiento escolar en dichas asignaturas y que, además, a mayor nivel

de autoconcepto, mayor rendimiento académico. Por su parte, García (2005), de España, encontró también que existe correlación significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico.

Ha quedado establecido, pues, por las investigaciones de larga data ya publicadas, la estrecha relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en el área de lenguaje, o de Comunicación Integral, como se denomina actualmente. Aunque de modo indirecto, el autoconcepto académico (o de Estatus intelectual y escolar, como lo nombran Piers y Harris, 1969), se relaciona positivamente con la comprensión lectora, variable que cumple un rol importante en el desarrollo de la mencionada área.

Con relación a la dimensión Ansiedad, de la variable autoconcepto, se obtuvo una prevalencia en nivel deficiente del 41,5%. Es decir, asumiendo que la correlación con la comprensión lectora es positiva, las puntuaciones en nivel deficiente estarían asociándose con una mala comprensión lectora. La dimensión Ansiedad, según Piers y Harris (1969), “intenta captar el estado de ánimo o equilibrio emocional general que despliega el niño en su vida diaria.

Los ítems son semejantes a las escalas que evalúan la ansiedad o la estabilidad emocional como “me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor”, “soy nervioso”, “me preocupo mucho” o “a menudo estoy asustado” (citado en Cardenal y Fierro, 2003, p. 5).

Respecto a la dimensión Atributos y apariencia física, los resultados indican una prevalencia en el nivel deficiente con el 32,1%, manteniendo una correlación positiva con la comprensión lectora de $r = 0,246$. Esta dimensión, “trata de detectar los juicios que el chico tiene sobre su cuerpo, rostro y aspecto físico en general”. Algunos ítems representativos son: “mi cara me molesta”, “soy fuerte”, “tengo los ojos bonitos”, etc. (Cardenal y Fierro, 2003, p. 4).

Referente a la dimensión Conducta, los resultados muestran una prevalencia en el nivel deficiente, con el 31,3%; esta dimensión guarda relación significativa con la comprensión lectora con un $r = 0,245$. La dimensión Conducta se refiere al conjunto de conductas que el niño desarrolla tanto en el colegio como en su casa, e incluye ítems como “me porto bien en el colegio”, “a menudo me meto en líos” o “me peleo mucho” (Cardenal y Fierro, 2003, p.4).

Asimismo, acerca de la dimensión Estatus intelectual y escolar, los hallazgos señalan una prevalencia del 29,7% en el nivel deficiente. Sin embargo, si se considera el porcentaje acumulado de 41,7% entre los niveles alto y moderado, se fundamenta el hecho de que guarde una relación significativa con altas puntuaciones en comprensión lectora. Esta dimensión alude a la imagen que el niño tiene de sí mismo en cuanto a su rendimiento escolar, inteligencia y opinión que guardan sus pares de él en estos aspectos,

mediante frases del tipo: “soy listo”, “a mis amigos les gustan mis ideas”, “soy lento haciendo mi trabajo escolar”, etc. (Cardenal y Fierro, 2003, p.4).

Los resultados obtenidos en el caso de la dimensión Felicidad y satisfacción en la vida, indican una prevalencia del 38,1% en el nivel deficiente, manteniendo una débil correlación de $r = 0,182$ con la comprensión lectora. Esta dimensión “recoge el sentimiento general que el niño pueda tener sobre su bienestar personal y el grado en el que se encuentra feliz y dichoso en su vida diaria”, a través de frases como “soy una persona feliz”, “tengo suerte”, “me gustaría ser distinto de como soy”, “soy desgraciado”, etc. (Cardenal y Fierro, 2003, p. 5).

Finalmente, la dimensión Popularidad presenta una prevalencia del 30,5% en el nivel deficiente. Guarda significativa correlación ($r = 0,246$) con la comprensión lectora. La dimensión Popularidad “se centra fundamentalmente en la opinión que tiene el niño sobre las relaciones sociales que establece con sus iguales y autoevalúa escenas típicas de los muchachos en el ambiente escolar”. Así, el chico expresa esta valoración a través de este tipo de ítems: “mis compañeros de clase se burlan de mí”, “me siento un poco rechazado”, “tengo muchos amigos” o “soy de aquellos a los que menos se elige para los juegos” (Cardenal y Fierro, 2003, p. 5).

En resumen, los resultados obtenidos permiten establecer estrecha relación entre las variables de estudio autoconcepto y comprensión en los estudiantes

de la muestra investigada, así como entre cada una de las dimensiones del autoconcepto con la comprensión lectora total. Una de las limitaciones encontradas aquí, a tener en cuenta en futuros trabajos, es acerca de los instrumentos de estudio, las que requieren una reestandarización en poblaciones de escolares de nuestro medio, considerando que la obsolescencia de un test se da a partir de los diez años aproximadamente. Es indispensable contar, entonces, con instrumentos cuya validez interna y externa sean de reciente data, para así garantizar la generalizabilidad de los resultados hallados en las investigaciones que se lleven a cabo.

VIII. Conclusiones

1. De acuerdo a los resultados, se encontró que el 40,4% de los estudiantes de la muestra investigada presenta un alto nivel en la escala global del autoconcepto, en tanto que el 31,8% se ubica en un nivel moderado; el 26%, en un nivel pobre; y el 1,8%, con nivel deficiente.
2. Los resultados indican que el 44,7% de los estudiantes evaluados presenta un nivel regular en la escala global de la variable comprensión lectora, mientras que el 32,3% se encuentra con una mala comprensión lectora; y el 22,9% se ubica con una buena comprensión lectora.
3. Como se aprecia en la tabla 20, los resultados indican que existe relación significativa entre el autoconcepto y la comprensión lectora, obteniendo el coeficiente de correlación entre las variables de: $r = 0,280$; Sig. = 0,000 estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; en los estudiantes del sexto grado del nivel primaria de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.
4. Como se observa en la tabla 21, los resultados muestran que existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión *Ansiedad*, y la comprensión lectora, obteniendo el coeficiente de correlación entre las variables de: $r = 0,180$; Sig. = 0,000 que es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.
5. Como se aprecia en la tabla 22, los resultados muestran que existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión *Atributos y apariencia física*, y la comprensión lectora, obteniendo el coeficiente de correlación entre las variables de: $r = 0,246$; Sig. = 0,000; que es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

6. De acuerdo a la tabla 23, los resultados muestran que existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión *Conducta* y la comprensión lectora, obteniendo el coeficiente de correlación de: $r = 0,245$; Sig. = 0,000; que es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

7. De acuerdo a la tabla 24, los resultados muestran que existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión *Estatus intelectual y escolar*, y la comprensión lectora, obteniendo el coeficiente de correlación de: $r = 0,285$; Sig. = 0,000; que es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

8. De acuerdo a la tabla 25, los resultados muestran que existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión *Felicidad y satisfacción en la vida*, y la comprensión lectora, obteniendo el coeficiente de correlación de: $r = 0,182$; Sig. = 0,000; que es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

9. Finalmente, de acuerdo a la tabla 26, los resultados muestran que existe relación significativa entre el autoconcepto, dimensión *Popularidad* y la comprensión lectora, obteniendo el coeficiente de correlación de: $r = 0,246$; Sig. = 0,000; que es estadísticamente significativo para el nivel de $p < 0,01$; en los estudiantes del sexto grado de primaria en Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Miraflores.

IX. Recomendaciones

1. Aplicar estas pruebas a más Instituciones Educativas, a fin de que los resultados de esta investigación puedan generalizarse a todo Lima Metropolitana.
2. Realizar otras investigaciones de búsqueda de otras variables que influyen en la comprensión lectora como las relacionadas con el texto y el interés de los estudiantes hacia éste; la intención del autor o el lenguaje lingüístico o de estilo utilizado en el mismo texto.
3. Realizar investigaciones sobre la elaboración de programas orientados a mejorar la comprensión lectora.
4. Realizar investigaciones acerca de los hábitos lectores y su influencia en la comprensión lectora.
5. Investigar acerca de otras variables socioemocionales como socialización, solución de problemas, optimismo y otros, que influyen en la comprensión lectora.
6. Tener en cuenta el reforzamiento del autoconcepto a través de la comprensión lectora.

REFERENCIAS

- Alcaide, M. (2009). *Influencia en el rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres*. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 2, 27-44.
- Alfaro, H. (2007). *Comprender y vivir la lectura*. México: UNAM.
- Alliende, F., Condemarín, M., y Milicic, N. (1991). *Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. Madrid, Spain: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Alonso, J. y Román, J. (2003b). *Educación familiar y autoconcepto en los niños pequeños*. Madrid, Pirámide.
- Alvarado y Herrera (2016). *Autoconcepto y Ansiedad y Comprensión Lectora en estudiantes del colegio N 0025 de Ate – Vitarte*. Recuperado de file:///C:/Users/USER/Downloads/34-82-1-PB.pdf
- Arancibia, V. Maltes, S., y Álvarez, M. (1990). *Test de autoconcepto académico, estandarización para escolares de 1° a 4° año básico*. Santiago: Universidad católica de Chile.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2000). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arbaiza, C., Orejuela, B., Sánchez, A, (2012). *Eficacia del programa para la potenciación del vocabulario y la comprensión (PVC) en el desarrollo del vocabulario receptivo y el nivel de comprensión*. Tesis para optar el Grado de Magister en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arnau, J. (1995). *Metodología de la investigación psicológica*. M. T. Anguera et al., *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.

- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: a cognitive view* New York. Rinehart and Winston. Stella Maris Vázquez.
- Block, C., Parris, S., Reed, K., Whiteley, C., y Cleveland, M. (2009). *Instructional approaches that significantly increase reading comprehension*. Journal of Educational Psychology, 101(2), 262-281.
- Brinthaup, L. y Lipka (1992). *Self - Perspectives across the Life Span: "William James is generally recognized as the first psychologist to develop a theory of self-concept"*. Albany. State University of New York Press.
Traducción propia.
- Bruner, J. (1958). *Psicología social y percepción. Lecturas en psicología social*, 3, 85-98.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Calleja, F. (2005). *La igualdad de oportunidades en la construcción del autoconcepto: material para la formación de formadores*.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). *Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris*. *Estudios de Psicología*, 24(1), 4 - 5.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ASL (1ª.-6ª. De primaria)*. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L

- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). *Pruebas ACL para la evaluación de la comprensión lectora* (pp. 41-74). Barcelona: Graó.
- Chuquillanqui, I., (2012). *Funcionamiento familiar y autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la Red 8 Callao*. Tesis para optar el grado académico de maestro en educación mención en aprendizaje y desarrollo humano. Lima-Perú.
- Combs, A. W. (1981). *Some observations on self-concept research and theory*. *Self-concept: Advances in theory and research*, 5-16.
- Cooley, Ch. (1902). "The Looking-Glass Self." Pp. 189 in *Social Theory: The Multicultural Readings (2010)* edited by C. Lemert. Philadelphia: Westview Press.
- Díaz, A. (2014). *Asociación entre acoso escolar y autoconcepto de agresoras víctimas y observadoras en las alumnas de secundaria de los colegios nacionales, Lima 2013*. Tesis para optar por el título de médico cirujano. Lima, Perú.
- Educación, M. (2017). *Rutas de aprendizaje. M. d. Educación, Rutas de Aprendizaje V Ciclo. Perú: Minedu*.
- Epstein, S. (1973). *The Self-Concept Revisited*. *American Psychologist*. 28, 403-416.

- Espinoza, G., y Chunga, F., (2015). *Autoconcepto y rendimiento académico de los estudiantes del 5° de secundaria en las instituciones educativas del distrito de Florencia Mora – Trujillo*. Universidad César Vallejo. Perú.
- Esteve, J.; Martínez, M. y Buxarrais M. (1992). *Interaccionismo simbólico* Ed. No formal: Metodologías de Investigación XI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad de Salamanca.
- Gallego, J. (2002). *Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de niños con parálisis cerebral*. Universidad de Granada.
- Ganimian, A. (2015). *Bajos resultados, altas mejoras ¿Cómo les fue a los estudiantes peruanos de primaria y secundaria en las últimas evaluaciones internacionales?* Lima, Perú: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, Ministerio de Educación del Perú (UMC-MINEDU). Lima-Perú. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Resumen-TERCE-PISA2012.pdf>
- García Vidal, J, Manjón, D. y Ortiz, B. (2006). *Batería Psicopedagógica Evalúa 5*. Madrid: EOS.
- García Vidal, J. y González, D. (1999). *Batería Psicopedagógica Evalúa 4*. Madrid: EOS.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto forma 5*. Edición 3 Editorial Tea. Madrid, Spain. Título original traducido AF5: Self-concept form 5.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- García, L. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico*. Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Gonzales, E. (2010). *Influencia de la autoestima en la comprensión de lectura en los estudiantes del quinto grado de primaria del colegio de aplicación de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- González, M. y Tourón J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar – sus implicancias en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Barañáin – Pamplona (España): Navegraf, S.L.
- González, O. (2011). *La presión sociocultural percibida sobre el autoconcepto físico: naturaleza, medida y variabilidad*. Tesis doctoral de Universidad del País Vasco. Recuperado de http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/ciencias_sociales/gonzalez%20fernandez%20oscar.pdf
- González, R., Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, J. (1996). *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. *Revista Psicothema*, 8(1), 45-61.251-289.
- Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006). *Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia*. *Psychosocial Intervention*, 15(1), 81-94.
- Gorostegui, M. (1992). *Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de EGB 1992 y 2003*. Disponible en: http://www.academia.edu/8415566/Escala_de_autoconcepto_Piers_Harris

- Guillén, J. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de 5° grado de primaria de una institución educativa policial del Callao*. Doctoral dissertation, Universidad San Ignacio de Loyola.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Holloway, J. (1999). *Improving the Reading Skills of Adolescents*. *Educational Leadership*, 57(2), 80-82. Recuperate de:
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1135/1/2012_Chuchuilla_nqui_Funcionamiento%20familiar%20y%20autoconcepto%20de%20los%20alumnos%20del%20sexto%20grado%20de%20las%20instituciones%20educativas%20de%20la%20Red%208%20Ca.pdf
- Jenkinson, M. D. (1976). *Modos de enseñar, en Staiger, R. C. (comp.), La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Huemul.
- Jimenez, J. y O'Shanahan, I. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 45, 2.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.
- Kerlinger, F y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. Métodos de investigación en ciencias sociales (4ªed.) México: McGraw-Hill.
- L'Écuyer R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.

- Madero-Suárez, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.
- Madrigales, C., (2012). “*Autoconcepto en adolescentes de 14 a 18 años*” (*Estudio realizado en Funda niñas Mazatenango*) Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades Campus de Quetzaltenango. Guatemala.
- Maldonado, M., (2006). *Sé trabajar, sé ganar Autoconcepto y autoestima del niño y de la niña rural en escuelas rurales*. Bolivia.
- Markus, H. (1977). *Self-schemata and processing information about the self*. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (2), 63-78.
- Markus, Hazel y K. Sentís (1982). *The self in social information processing*. En J. Suls (edit.). *Psychological perspective on the self*, vol.1, Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Marsh, H. (1993a). *Academic self-concept: Theory, measurement, and research*. En J. Suls (Ed): *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Matalinares, M., Arenas, C., Yaringaño, J., Sotelo, L., Sotelo, L., Díaz, G., Dioses, A., Ramos, R., Mendoza, P., Medina, Y., Pezua, M., Muratta, R., Pareja, F., Tipacti, R. (2011). *Factores personales de resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mead, G. (1968). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós: Buenos Aires.

- Mego, M. (2015). *Clima social familiar y autoconcepto en estudiantes de 12 años de la IE: 88013 "Eleazar Guzmán Barrón", Chimbote 2009*. Revista de investigación de estudiantes de psicología "Jang".
- Milicic N., (1995). *Abriendo ventanas: actividades para estimular el desarrollo afectivo de los niños entre 5 y 8 años*. Colección apoyo escolar. Author. Publisher, Ed. Universitaria.
- Ministerio de Educación Perú. (2017). Niveles de Comprensión Lectora. 2017, de Ministerio de Educación Sitio web:
<http://lasrutasdelaprendizaje.blogspot.pe/p/chat.html>
- Ministerio de Educación. (2014). *Evaluación Censal de los Estudiantes de la Educación Básica*, del Ministerio de Educación - Perú. MINEDU. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-2014-ece-2014/>
- Ministerio de Educación. (2015). *Medición de la calidad de aprendizajes de la Educación Básica (UMC)*, del Ministerio de Educación - Perú. MINEDU. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/>
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional. 2016 de la Educación Básica, de Ministerio de Educación - Perú*. MINEDU. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Mohamedi, A. (2016). *Evaluación de la comprensión lectora al término de la educación primaria*. Estudio descriptivo en un contexto bilingüe.
- Morris, C. (1990) *Contemporary psychology and effective behavior (7th ed.)*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (A.F.A)*. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G.; García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto forma A (AFA)*. Madrid: TEA, Ediciones, S.A.
- Núñez, J. y González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del Rendimiento académico: Variables cognitivo motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Universidad de Oviedo Servicio de Publicaciones.
- OCDE (2009). *Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. París: OCDE. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Pérez, M. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones*. Revista de Educación, núm. Extraordinario 2005, p. 121 – 138.
- Piers, E. y Harris, D. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Piers, E. y Harris, D. (1984). *Revised manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Los Ángeles: Western Psychological Services.
- Polit, D., Féher de la Torre, G., Hungler, B., y Palacios Martínez, R. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud: principios y métodos*. 6ª. ed. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ramírez, P. y Ortega, O. (2009). *Evaluación de la comprensión lectora*. Recuperado de: [http/](http://repositorio.) repositorio.

usil.edu.pe/bitstream/123456789/1214/2012_Ordinales_Compreension-lectora-en alumnos-de-primero-secundaria-de-una-institucion-educativa-del-Callao-según-su-procedencia-escolar.pdf

Rey, H. y Barajas, A. (2014). *La influencia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar de las asignaturas de lengua castellana y matemáticas. Caso de los estudiantes del grado ocho tres de la Institución Educativa Técnico Rafael García -herrereros del municipio de Bucaramanga*. Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de Magister en Educación. Universidad del Tolima Facultad De Ciencias De La Educación Maestría en Educación Ibagué- Tolima, Colombia.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Fundación CIPPEC.

Rodríguez, S. (1986). *Proyecto docente e investigación memoria para la cátedra de Orientación Educativa*. Barcelona: Bordón, 40(2), 235- 255.

Rogers, C. (1986). *Psicoterapia centrada en el cliente: Práctica, Implicaciones y Teoría*. Buenos Aires: Paidós.

Rueda, L. (1987). *Relación entre autoconcepto y popularidad en un grupo de niños institucionalizados y no institucionalizados*. Doctoral dissertation, Tesis de Bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Salum, Reséndiz y Saldivar (2012). *Diferencias del autoconcepto y Rendimiento Académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México*. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num2/Vol15No2Art2.pdf>

- Sánchez, A. (2012). *Comprensión lectora en sexto grado de primaria de dos instituciones (estatal y privada) de un distrito con alto índice de pobreza: Callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación Mención en Psicopedagogía. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima Perú.
- Sánchez, J. (2015). *Desarrollo del Autoconcepto en el niño de Educación Primaria a través de un Plan de Acción Tutorial*. Tesis.
- Saura, P. (1995). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Servicios de publicaciones, Universidad de Murcia.
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas: estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol*. EDITUM.
- Saura, P. (2002). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas, estrategias y actividades para el autoconocimiento* / Murcia: Servicio de publicaciones universidad.
- Shavelson, H. (1976). *Self Concept Validation of Construct interpretations*, Stanford university.
- Smith, C. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Smith, F. (1983). *Comprensión lectora*. México: Trillas.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: ICE. GRAO.

- Stevens, R., y Wetherell, M. (1996). *The self in the modern world: drawing together the threads*. Understanding the Self. London: Sage, 339-369.
- Strang, R. (1965), *Procesos del aprendizaje infantil*. Buenos Aires, Paidós.
- Susar, F. (2010). *Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, Vol. 2, 2, 4752-4756. TOPPING, K. (1988). The peer tutoring hand.
- Tasayco, M. (2012). *Comprensión lectora según género en estudiantes de 6to grado de primaria en una institución educativa del callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación Mención en Psicopedagogía de la Infancia Universidad San Ignacio de Loyola. Lima. Perú.
- Valdebenito, V., (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. Programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Valles, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Tesis. España: Universidad de Alicante. Disponible en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007.
- Villarroel, V. (2000). *Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico*. Universidad Católica de Chile. *Revista Psykhe*, 10(1).
- Zarate, T. y Pacheco, P. (2005). *Comprensión del autoconcepto que tienen los niños que presentan fracaso escolar en matemáticas: un estudio de casos*. Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. 249 - 261.

- Zarza, C. (1994). *Autoconcepto y ambiente familiar en menores internados por conducta antisocial en la Escuela de Rehabilitación para menores del Estado de México* (Doctoral dissertation, Tesis inédita de Licenciatura. UAEM, México).
- Zegers, B. (1981). *Proposición de un Modelo Analítico de la Psicología del Concepto de sí mismo*. (Tesis). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Zorrilla, M. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. *Revista de educación*, (1), 121-138.
- Zubeldia, M., Díaz, M., Goñi, E., (2017). Desarrollaron una investigación titulada *Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio*. Conservatorio Profesional de Música Ataúlfo Argenta (España) (2) Universidad del País Vasco (España) (Recibido, 30 septiembre 2017; Aceptado, 14 enero 2018).

APÉNDICES

APÉNDICE A: Adaptación Escala de Autoconcepto de Piers – Harris (P- H).

ADAPTACIÓN ESCALA DE AUTOCONCEPTO P-H

DATOS INFORMATIVOS

Nombre: _____ Sexo: F M
 Edad: _____ Colegio: _____ Grado de estudios: _____

INSTRUCCIONES

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

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

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

Ejemplo:

Me gusta la música moderna, o la mayoría de las canciones modernas, encierra el SI; no te gusta nada o casi nada, encierra el NO.

- Contesta todas las frases, aunque a veces te cueste decidir.
- No marques SI y NO en la misma frase.
- Si algo no te queda claro, levanta la mano y espera que alguien se acerque a solucionar.

Nº Item

1. Mis compañeros se burlan de mí	SI	NO
2. Soy una persona feliz	SI	NO
3. Me cuesta hacerme amigo de otros niños	SI	NO
4. Generalmente estoy triste	SI	NO
5. Soy Inteligente	SI	NO
6. Soy tímido	SI	NO
7. Me gusta como me veo	SI	NO

8. Me pongo nervioso cuando tengo prueba	SI	NO
9. Tengo muchos amigos	SI	NO
10. Me porto bien en el colegio	SI	NO
11. me echan la culpa cuando algo sale mal.	SI	NO
12. Soy fuerte	SI	NO
13. Casi siempre mis padres piden opinión	SI	NO
14. Paso a llevar a los niños en la fila	SI	NO
15. Soy bueno para los trabajos manuales	SI	NO
16. Me doy por vencido fácilmente	SI	NO
17. Puedo hacer bien mis tareas	SI	NO
18. Hago muchas tonterías	SI	NO
19. Casi siempre tengo ganas de llorar.	SI	NO
20. Soy bueno para el dibujo	SI	NO
21. Me porto bien en la casa	SI	NO
22. Siempre termino mis tareas	SI	NO
23. Mis compañeros de curso me quieren mucho	SI	NO
24. Soy nervioso	SI	NO
25. Puedo hacer bien mis tareas	SI	NO
26. Siempre estoy atento en clase	SI	NO
27. Los otros niños dicen que los molesto	SI	NO
28. A mis amigos les gusta mis ideas	SI	NO
29. Siempre me meto en problemas	SI	NO

30. Casi siempre estoy preocupado	SI	NO
31. En mi casa soy obediente	SI	NO
32. Tengo buena suerte	SI	NO
33. Puedo lograr lo que mis padres esperan de mí	SI	NO
34. Soy peleador con otros niños	SI	NO
35. Me gusta como soy	SI	NO
36. Siento que no me toman en cuenta	SI	NO
37. Me gustaría ser diferente	SI	NO
38. Duermo bien en la noche	SI	NO
39. Lo paso bien en el colegio	SI	NO
40. Soy de los últimos que eligen para entrar en los juegos	SI	NO
41. Muchas veces me siento enfermo	SI	NO
42. Soy pesado con la gente	SI	NO
43. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	SI	NO
44. Soy buen amigo	SI	NO
45. Soy alegre	SI	NO
46. Tengo buenos amigos	SI	NO
47. Soy tonto para muchas cosas	SI	NO
48. Soy más feo que los demás niños	SI	NO
49. Casi siempre ando con flojera	SI	NO
50. Le caigo bien a los niños hombres	SI	NO
51. Los demás niños me molestan	SI	NO

52. Mi familia está desilusionada de mí	SI	NO
53. Tengo una agradable cara	SI	NO
54. Cuando trato de hacer algo me sale todo mal	SI	NO
55. me molestan en la casa	SI	NO
56. Soy torpe	SI	NO
57. En los juegos y deportes miro en vez de jugar	SI	NO
58. Se me olvida lo que aprendo	SI	NO
59. Me gusta estar con la gente	SI	NO
60. Le gusto a las demás personas	SI	NO
61. Me enojo fácilmente	SI	NO
62. Le caigo bien a los niños	SI	NO
63. Tengo buena pinta	SI	NO
64. Mis compañeros me caen bien	SI	NO
65. Casi siempre tengo miedo	SI	NO
66. Los demás pueden confiar en mí	SI	NO
67. Los otros niños son mejores que yo	SI	NO
68. A veces pienso en hacer maldades pero no las hago	SI	NO
69. En mi casa dicen que soy llorón	SI	NO
70. Soy buena persona	SI	NO

MUCHAS GRACIAS!!!

APÉNDICE B: PRUEBA COMPRENSIÓN LECTORA ACL-6

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA – SEXTO GRADO

(PRUEBA ACL – 6)

Lee atentamente y marca las respuestas que consideres correctas.

TEXTO 1

Un pobre muy necesitado fue a pedir limosna a la casa del hombre más rico de la ciudad. Cuando este lo vio le dijo:

- ¿No has comido nada en todo el día? ¡Pobre hombre, podrías morirte de hambre! ¡Criados! ¡Traednos algo para comer!

El pobre hombre no vio criado alguno, ni ningún tipo de manjar, pero su anfitrión hacía gestos y movimientos de servirse y comer con gran apetito.

- Coma, hombre, coma, que hoy es mi huésped.
- Gracias, señor, estoy agradecido de su generosa hospitalidad.
- ¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras excelente?
- Podéis estar seguro de que no he comido en toda mi vida un pan tan blanco y sabroso.

1. ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?
 - a) Se pone triste al ver que no le da nada.
 - b) Se enfada y abandona la casa.
 - c) Come porque tiene mucha hambre.
 - d) Coge la comida y se marcha corriendo.
 - e) Le sigue la corriente como si comiera.
2. ¿Qué opinas del comportamiento del amo de la casa?
 - a) Que es muy generoso y por eso le invita.
 - b) Que es un cínico y quiere tomarle el pelo.
 - c) Que es amable y se preocupa por los demás.
 - d) Que es una buena persona y no quiere que pase hambre.
 - e) Que es un bromista y por eso le da comida.
3. ¿Por qué piensas que dice “¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras excelente?”?
 - a) Porque era un pan imaginario y quería burlarse.
 - b) Porque quería disimular que era un pan muy malo.
 - c) Porque era un pan muy bueno, recién hecho.
 - d) Porque era un panero y le gustaba mucho el pan.
 - e) Porque quería que comiera sólo pan y no otras cosas.

4. ¿Quién crees que es el anfitrión?

- a) El invitado.
- b) El huésped.
- c) El criado.
- d) El dueño de la casa.
- e) El mayordomo.

TEXTO 2

Cuando llega el invierno, escasea el alimento y las condiciones son adversas. Entonces algunos animales emigran, como los pájaros, otros almacenan alimento, como las ardillas o las hormigas, y otros hibernan consumiendo las reservas de su cuerpo, como los osos o las marmotas.

En las zonas más secas, donde el agua es muy escasa, cuando llega la lluvia se produce una auténtica explosión de vida, tanto vegetal como animal. Los insectos que estaban en estado larvario se convierten rápidamente en adultos y se reproducen. Las plantas florecen y con ayuda de los insectos también se reproducen.

5. ¿Cuál es la idea principal que engloba los dos párrafos?

- a) El invierno es una época difícil para toda la naturaleza.
- b) Las condiciones naturales dificultan o facilitan la vida de los seres vivos.
- c) Las zonas secas en determinadas ocasiones puede tener una gran vitalidad.
- d) Muchos animales emigran ante las dificultades climáticas.
- e) Los animales y plantas necesitan agua para poder reproducirse.

6. ¿Qué es lo que estimula la vida en las zonas secas?

- a) El agua
- b) Las plantas
- c) Las flores
- d) Los insectos
- e) Las larvas

7. Según el párrafo. ¿cuál de estas clasificaciones es correcta?

	Viajan a otros países	Hibernan	Guardan alimentos
a)	Aves	Ardillas	Hormigas
b)	Osos y marmotas	Hormigas	Pájaros
c)	Osos	Marmotas	Hormigas
d)	Pájaros	Osos y marmotas	Ardillas y hormigas
e)	Aves	Osos	Marmotas

TEXTO 3

Aquella noche Pierrot
se bebió un rayo de luna
y se emborrachó.

Y no pudiendo contar
las estrellas a la bruma
se puso a llorar.

Se puso a llorar Pierrot
y aún lloraba el sin fortuna
Cuando amaneció.

... Y pudo contarlas: Una

M. Machado

8. ¿En qué número pudo contar las estrellas Pierrot?
- a) Durante la noche.
 - b) Después de llorar.
 - c) Al oscurecer.
 - d) Antes de amanecer.
 - e) Al salir el sol.
9. ¿Por qué al final contó tan pocas estrellas?
- a) Porque estaba borracho.
 - b) Porque lloraba.
 - c) Porque con el sol no se veían.
 - d) Porque estaba triste.
 - e) Porque se bebió la luna.
10. ¿Qué título crees más adecuado para esta poesía?
- a) Luna lunera.
 - b) Luna traicionera.
 - c) Si lloras no cuentas
 - d) Borracho de luna
 - e) Pierrot no se decide

TEXTO 4

Tenía tres mensajes y se me han mezclado. Si eres capaz de ordenarlos bien – uniendo los trozos de cada columna – sabrás responder a las preguntas siguientes (puedes unir los fragmentos haciendo líneas con un lápiz).

Mi prima y yo	Las próximas vacaciones de navidad	Ha cogido la camioneta	Para pasar una semana esquiando	En el riachuelo de Villanueva
Mis vecinos	Un buen día	Estrenarán su coche nuevo	Para darnos un remojón	Al huerto de Martín
El tío Javier	Esta tarde después de comer	Cogimos las bicicletas a escondidas	Para ir a recoger peras	En los Alpes Suizos

11. ¿Qué harán mis vecinos?

- a) Ir al huerto
- b) Bañarse
- c) Recoger peras
- d) Ir en bici
- e) Esquiar

12. ¿-Dónde va Javier?

- a) A Villanueva
- b) Al huerto
- c) A los Alpes Suizos
- d) A bañarse
- e) A esquiar

13. ¿Quién y cuándo recoge la bici?

- a) Tío Javier está tarde
- b) Mi prima y yo esta tarde
- c) Mi prima y yo un día de verano
- d) Los vecinos un día de verano
- e) Los vecinos por Navidad

14. ¿Para qué cogen el coche?

- a) Para ir a Villanueva
- b) Para ir al huerto

- c) Para ir a recoger peras
- d) Para ir a bañarse
- e) Para ir a los Alpes

TEXTO 5

Fragmento del discurso del jefe indio Sealth al hombre blanco, en 1855

No sé, pero nuestro sistema de vida es distinto al de ustedes. La sola vista de sus ciudades entristece los ojos del piel roja. Pero quizás sea porque el piel roja es un salvaje y no comprende nada.

No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, donde se pueda escuchar cómo se abren las hojas de los árboles en primavera, o cómo vuelan los insectos.

Soy un piel roja y no entiendo nada. Nosotros preferimos el suave murmullo del viento sobre la superficie del lago, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia. El aire tiene un valor inestimable para un piel roja, ya que todos los seres comparten un mismo aliento: el animal, el árbol, el hombre, todos respiran el mismo aire. El hombre blanco no parece ser consciente del aire que respira, pero el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene.

15. ¿Por qué crees que el indio dice: “el piel roja es un salvaje y no comprende nada”
- a) Porque no tiene cultura y no comprende las cosas
 - b) Para dejar claro que no sabe explicarse
 - c) Porque habla un idioma distinto al de los blancos
 - d) Para que se den cuenta de que comprende mejor que ellos
 - e) Para rebajarse ante los blancos
16. ¿Qué quiere decir: “todos comparten el mismo aliento”?
- a) Que los pieles rojas lo comparten todo.
 - b) Que si todos compartimos el aire, éste nos faltará.
 - c) Que el aire nos permite vivir a todos los seres de la tierra.
 - d) Que el aire que nos da vida no puede agotarse.
 - e) Que si todos compartimos el mismo aire sobreviviremos con dificultad.
17. Entre estas afirmaciones hay una que es falsa.
- a) El piel roja ama mucho su tierra.
 - b) El piel roja cree que forma parte de un gran conjunto.
 - c) El piel roja sabe que depende delo aire para respirar.
 - d) El piel roja disfruta con lo que le da la tierra.
 - e) El piel roja cree que los blancos saben interpretar la naturaleza.

18. ¿qué quiere decir “el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene”?

- a) Que todos los seres vivos dependen del aire que respiran.
- b) Que es una forma de hablar con los indios poco real.
- c) Que los indios creen en los espíritus y nosotros no.
- d) Que el aire es como un espíritu y por eso no se ve.
- e) Que algunos seres vivos necesitan aire para vivir.

TEXTO 6

Una dama de Bagdad había comprado un diamante maravilloso. Un día, el diamante cayó al fuego y no ardió. Era falso. La dama acudió a Chelay, visir famoso por su sabiduría, y pidió la muerte del comerciante que le había vendido la gema.

Chelay asintió. Condenó al comerciante a ser comido por los leones en un foso.

El día del suplicio, la dama, desde un mirador, contemplaba al pobre hombre tembloroso y envejecido por la angustia.

Pero la sonrisa de la dama se desgarró en un grito de ira. El sótano se había abierto y, en vez de leones, habían salido gatos ridículos. Avanzaban calmadamente, olfateaban con indiferencia al miserable desmayado y terminaron por saltar, ágilmente, fuera del foso.

La dama fue a vomitar su rabia a los pies de Chelay:

- ¿de qué te quejas? – le dijo el visir -. La ley manda exigir ojo por ojo, diente por diente. El comerciante te engañó; nosotros lo hemos engañado a él. Su diamante era falso, nuestros leones también: Estamos en paz.

19. ¿Por qué sonreía la dama?

- a) Porque quería vengarse del vendedor
- b) Porque le gustaba el espectáculo de los leones
- c) Porque así recuperaría su diamante
- d) Porque quería justicia
- e) Porque todo el mundo la veía desde el mirador

20. ¿Qué quería conseguir Chelay dejando salir a los gatos?

- a) Castigar bien al comerciante
- b) Hacer pensar a la dama
- c) Buscar una compensación para la dama
- d) Que la dama sacara su rabia
- e) Contentar al comerciante

21. ¿Encuentras que el visir actuó bien con el comerciante?
- Sí, porque con el miedo que pasó, el comerciante ya escarmentó
 - Sí, porque así el comerciante podía volver a engañar a la gente
 - No, porque el comerciante se quedó tan tranquilo y volverá a engañar
 - No, porque debía castigarse mucho
 - Ni sí, ni no, no se puede saber
22. ¿Crees que el visir actuó bien con la dama?
- No, porque quiere engañarla
 - No, porque considera insuficiente el castigo que ella le pide
 - No, porque quiere que se dé cuenta de que es demasiado cruel
 - Sí, porque es un hombre muy justo y sabio
 - Sí, porque hace todo lo que ella le pide

TEXTO 7

Mi familia y yo queremos ir a la playa. Desde Ancón cogeremos un barco hasta Asia, la playa de moda, nos bañaremos y después volveremos a Ancón a comer un delicioso almuerzo.

Nos han dado este folleto de honorarios y precios:

Excursiones Náuticas “Mi Perú”

Honorarios

IDA					
Ancón	10:30	11:40	12:55	13:50	16:00
San Antonio	10:40	11:50	13:05	14:00	16:10
Sta. Cristina	10:45	11:55	13:10	14:05	16:15
Asia	10:55	12:05	13:20	14:15	16:25
Lloret	11:10	12:20	13:35	14:30	16:40

VUELTA					
Lloret	10:15	11:40	12:25	14:05	13:25
Asia	10:30	11:55	12:40	14:20	13:40
Sta. Cristina	10:40	12:05	12:50	14:30	15:50
Sn. Antonio	10:45	12:10	12:55	14:35	15:55

Ancón	10:55	12:20	13:05	14:45	16:05
-------	-------	-------	-------	-------	-------

Tarifas de ida y vuelta

Lloret	Lloret				
Asia	3	Asia			
Sta. Cristina	3	2	Sta. Cristina		
San Antonio	4	2,80	2,50	San Antonio	
Ancón	5,3	3	3	2,5	Ancón

23. ¿Cuál es el viaje más barato?
- a) De San Antonio a Asia b) De Asia a Ancón c) De Ancón a San Antonio
d) de Ancón a Sta. Cristina e) de Sta. Cristina a Asia
24. ¿Cuánto tarda el barco en ir de Ancón a Lloret?
- a) 25 minutos b) 30 minutos c) 35 minutos
d) 40 minutos e) 45 minutos
25. ¿Cuánto vale un boleto de ida y vuelta de Ancón a Asia?
- a) 2 dólares b) 2,8 dólares c) 3 dólares d) 4 dólares
e) 5,3 dólares
26. Por el mismo precio, ¿a qué otro lugar podríamos ir desde Ancón?
- a) A Santa Cristina b) a San Antonio c) a Ancón
d) A Lloret e) A la Costa Brava
27. Como hemos encargado el almuerzo para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir de Asia para llegar a tiempo?
- a) 11:55 b) 12:40 c) 14:20 d) 15:25 e) 15:40

TEXTO 8

Las empresas industriales y agrícolas necesitan oficinas a las cuales acuden los compradores de productos manufacturados y los vendedores de máquinas y materias primas, y donde se centralice la administración informatizada.

A su vez las empresas necesitan otras empresas que fabriquen máquinas o realicen parte de su proceso industrial.

También deben estar cerca de los bancos y de las compañías aseguradoras, requieren buenas comunicaciones, acceso a la información, servicios de propaganda y otros servicios como los que les pueden proporcionar las universidades o las escuelas profesionales que preparan a especialistas y técnicos. Por eso las empresas más importantes tienen sus oficinas centrales en las ciudades. Por este motivo se dice que las ciudades son los centros de decisión en los que se toman resoluciones importantes tales como abrir, ampliar o cerrar empresas.

28. ¿Cuál de estas frases resume mejor el sentido completo del texto?

- a) Las empresas agrícolas compran la materia prima
- b) Las empresas industriales venden los productos manufacturados
- c) Las grandes empresas abren oficinas en las grandes ciudades
- d) Las empresas necesitan buena información
- e) Las grandes empresas toman decisiones importantes

29. Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades?

	Universidad	Conservatorio de música	Hospital	Puerto	Autopista	Tren	Aeropuerto	Bancos	Cines	Quioscos	Compañías Aseguradoras
Ciudad A	X	X	X	X				X	X	X	
Ciudad B				X	X	X	X	X		X	X
Ciudad C		X	X	X		X		X	X	X	
Ciudad D	X	X	X		X	X			X	X	
Ciudad E		X	X			X		X	X	X	X

- a) Ciudad A
- b) ciudad B
- c) ciudad C
- d) ciudad D
- e) ciudad E

30. Según el texto, ¿para qué crees que a las empresas puede interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?

- a) Porque así tienen más posibilidades de vender productos
- b) Porque así están más bien informadas
- c) Porque los empresarios pueden tener más preparación
- d) Porque pueden obtener nuevos profesionales preparados
- e) Porque las universidades están bien administradas

TEXTO 9

Hoy es el cumpleaños de mi padre, y como ha llegado a casa de humor, nos ha dicho a mamá y a mí que nos invita a cenar a un buen restaurante. Por eso, hemos consultado la guía:

El Churrasco	Pardos	Costillitas	Marinada	Mesón Real
Horario de 13:30 a 15:30 y de 21 a 23:30 h	Horario de 13 a 1h.	Horario de 13:30 a 15:30 y de 21 a 23:30 h	Horario de 13 a 16 y de 20:30 a 23:30	Horario de 13 a 16 y de 21 a 23:30 h
Cierra domingos por la noche y lunes.	Cierra domingos por la noche y lunes			Cerrado los lunes
Vacaciones:	Vacaciones:			Vacaciones en agosto
Semana Santa y 20 días de agosto	Semana Santa y agosto			
Especialidades	Especialidades	Especialidades	Especialidades	Especialidades
Lomo fino 9,50	Pollo a la leña 18,60	Costillas en salsa BBQ, pulpo a la feria, Anticuchos, filloa rellena con crema pastelera, tarta de Santiago	Arroz con pollo, paella de mariscos, pan con tomate y jamón, conejo con cigalas. Los postres son de la casa.	Ensalada cocida 9 Judías con chorizo y oreja 14,75
Churrasco a la parrilla 13,75	Parrilla Pardos especial 17,28			Chorizo cochifrito 20,50
Porción de papas fritas 5	Tres leches 6			Pie de limón 5,50
Precio medio:	Precio medio:	Precio medio:	Precio medio:	Precio medio:
27 soles	55 soles	18,50 el menú y 30 soles el buffet de los domingos	25 soles	25 a 30 soles
AT	AVEC	AC	AVET	AEC

A= Aire acondicionado E=Estacionamiento C=Comedores privados V=Vigilancia de coches
T=Terrazas

31. Papá quiere estacionarse sin problemas y cenar al aire libre, hora que ya hace calor. ¿Qué restaurante crees que preferiría?

- a) El Churrasco b) Pardos c) Costillitas d) Marinada e) Mesón Real

32. ¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?

- a) Todos los restaurantes están abiertos a las 13:30h

- b) Todos tienen vacaciones en agosto
 - c) Todos tienen aire acondicionado
 - d) El precio medio de todos ellos supera los 18 soles
 - e) Todos tienen horario de medio día y noche
33. Si decidimos ir al restaurante El Churrasco, y aproximadamente gastamos lo que indica el precio medio. ¿Cuánto calculas que costará a mi padre la cena familiar?
- a) Entre 25 y 40 soles
 - b) Entre 41 y 55 soles
 - c) Entre 56 y 70 soles
 - d) Entre 71 y 85 soles
 - e) Entre 86 y 110 soles

TEXTO 10

En Australia y en las islas vecinas existen grupos de animales de los más antiguos y extraños del planeta.

En Australia hay mamíferos, que como ya sabéis son los que amamantan a sus crías. Entre éstos, los marsupiales ponen a sus hijos, cuando nacen, dentro de un pliegue de su piel situado en el vientre y que tiene forma de bolsa: es el caso del canguro y del koala. Los monotremas son mamíferos muy raros que viven en los ríos y ponen huevos como el ornitorrinco y el equidna.

El emú y el kiwi son pájaros corredores propios de esta región.

34. ¿Qué pone en evidencia este texto sobre los animales de Australia?
- a) Que son especies comunes de otras regiones
 - b) Que son especies distintas a las nuestras porque son muy antiguas
 - c) Que son especies raras porque están muy lejos de nosotros
 - d) Que son especies muy difíciles de encontrar hoy en día
 - e) Que son especies poco conocidas porque se han estudiado poco.
35. ¿De qué grupo de animales nos habla el texto?
- a) Marsupiales, mamíferos, monotremas y pájaros
 - b) Canguros, ornitorrincos y équidas, emús y kiwis
 - c) Monotremas, ornitorrincos, marsupiales, pájaros corredores
 - d) Marsupiales, monotremas, corredores, pájaros
 - e) Mamíferos monotremas, mamíferos marsupiales, pájaros corredores
36. ¿De qué manera supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?
- a) De leche
 - b) De pequeños pececillos
 - c) de gusanitos
 - d) De plancton del río
 - e) Un poco de todo

APÉNDICE C: TABLAS DE CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

1.- Fiabilidad del Test de Autoconcepto:

Escala: CONDUCTA

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,685	18

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
ph_22	12,19	8,723	,255	,674
ph_35	12,08	9,080	,195	,680
ph_25	12,10	9,052	,182	,681
ph_34	12,40	8,001	,444	,651
ph_14	12,41	8,761	,162	,687
ph_78	12,30	8,549	,267	,673

ph_ 76	12,36	8,836	,143	,688
ph_ 80	12,38	7,875	,498	,643
ph_ 12	12,19	8,977	,147	,685
ph_ 43	12,23	8,798	,200	,680
ph_ 31	12,14	8,905	,210	,679
ph_ 56	12,40	7,839	,508	,642
ph_ 64	12,09	9,101	,154	,683
ph_ 67	12,45	8,241	,346	,663
ph_ 13	12,32	8,713	,197	,682
ph_ 59	12,14	8,950	,189	,681
ph_ 32	12,30	8,549	,267	,673
ph_ 4	12,42	8,056	,420	,654

Estadísticas de escala

Medi a	Varian za	Desviación estándar	N de elementos
12,9 9	9,479	3,079	18

Escala: ESTATUS INTELECTUAL Y ESCOLAR

Estadísticas de fiabilidad

Alf a de Cr on ba ch	N de eleme ntos
,72 0	18

Estadísticas de total de elemento

M	V	C	Al
e	ar	orr	fa
di	ia	el	d
a	n	ac	e
d	z	ió	C
e	a	n	ro
e	d	tot	n
sc	e	al	b
al	e	de	a
a	sc	el	c
si	al	e	h
el	a	m	si
el	si	en	el

e	el	to	el
m	el	s	e
e	e	co	m
nt	m	rre	e
o	e	gi	nt
s	nt	da	o
e	o		s
h	s		e
a	e		h
s	h		a
u	a		s
pr	s		u
i	u		pr
m	pr		i
id	i		m
o	m		id
	id		o
	o		

	1	8,	,2	,7
	2,	5	30	1
-	6	4		4
:	7	5		
.				
	1	8,	,1	,7
	2,	4	87	1
-	7	8		8
!	4	2		
	1	8,	,1	,7
	2,	5	87	1
-	7	4		8
!	0	8		
:				
	1	8,	,2	,7
	2,	6	56	1
-	6	5		4
.	2	3		
()				

	1	8,	,1	,7
	2,	5	80	1
-	7	0		9
(4	9		

	1	8,	,1	,7
	2,	4	94	1
-	7	3		8
:	6	7		

	1	8,	,2	,7
	3,	1	29	1
-	0	3		8
:	6	1		

	1	7,	,5	,6
	2,	3	41	8
-	9	7		0
:	5	0		

	1	7,	,4	,6
	3,	5	36	9
-	0	8		3
:	3	8		

	1	7,	,4	,6
	3,	5	44	9
-	0	6		2
:	2	9		

	1	7,	,5	,6
	2,	2	89	7
-	9	4		4
:	7	2		

	1	8,	,1	,7
	2,	7	54	1
-	6	2		9
.	5	4		
	1	7,	,4	,6
	3,	4	80	8
-	0	7		7
:	4	4		
.				
	1	8,	,1	,7
	2,	6	62	1
-	6	9		9
:	5	6		
.				
	1	8,	,2	,7
	2,	6	14	1
-	6	2		5
:	5	6		
.				
	1	8,	,1	,7
	2,	5	73	1
-	7	7		9
:	0	8		
.				
	1	8,	,1	,7
	2,	5	32	2
-	7	7		4
:	6	5		
.				
	1	7,	,3	,6
	2,	7	99	9
-	9	0		7
:	9	0		
.				

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
13,57	9,035	3,006	18

Escala: APARIENCIA Y ATRIBUTOS FÍSICOS

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,766	12

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
ph_54	6,88	7,106	,656	,719
ph_60	6,70	8,900	-,001	,790
ph_41	6,83	7,249	,608	,726

ph_73	6,85	7,167	,638	,722
ph_29	6,84	7,132	,655	,720
ph_15	6,62	9,006	-,027	,788
ph_63	6,58	8,729	,107	,776
ph_8	6,92	8,940	-,031	,798
ph_27	6,89	7,309	,571	,730
ph_49	6,88	7,428	,524	,736
ph_55	6,85	7,301	,581	,729
ph_57	6,84	7,432	,530	,735

Estadísticas de escala

Medi a	Varianz a	Desviación estándar	N de elementos
7,43	9,099	3,017	12

Escala: ANSIEDAD

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,354	12

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
ph_79	7,52	2,645	,216	,294
ph_37	7,31	2,791	,090	,349
ph_74	6,91	2,944	,195	,321
ph_7	6,91	2,944	,195	,321
ph_28	7,07	2,988	,016	,372
ph_10	6,97	2,949	,113	,338
ph_40	7,52	2,645	,216	,294
ph_6	7,30	2,703	,146	,324
ph_8	7,33	3,012	-,040	,404
ph_20	7,21	2,807	,094	,346
ph_44	6,90	3,074	,069	,350

ph_55	7,26	2,572	,236	,283
-------	------	-------	------	------

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
7,84	3,192	1,787	12

Escala: POPULARIDAD

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,749	12

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
ph_58	6,87	6,370	,525	,713
ph_46	6,51	7,849	,010	,761
ph_3	6,87	6,955	,280	,746
ph_51	6,91	6,129	,628	,699

ph_4 0	7,11	7,675	,015	,775
ph_1 1	6,90	6,277	,563	,708
ph_1	6,93	6,136	,624	,699
ph_4 9	6,89	6,346	,533	,712
ph_3 3	6,52	7,800	,037	,760
ph_7 7	6,63	7,661	,053	,765
ph_5 7	6,85	6,390	,521	,714
ph_6 9	6,81	6,219	,610	,702

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
7,44	7,932	2,816	12

Escala: FELICIDAD Y SATISFACCIÓN

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,322	9

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
ph_ 2	5,85	1,873	,172	,285
ph_ 50	5,97	1,756	,150	,283
ph_ 39	5,88	1,868	,126	,297
ph_ 43	6,01	1,679	,188	,262
ph_ 52	6,18	1,735	,069	,330
ph_ 59	5,92	1,738	,214	,257
ph_ 8	6,27	1,885	-,051	,401
ph_ 38	5,91	1,743	,235	,250
ph_ 36	6,23	1,658	,125	,297

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
6,78	2,066	1,437	9

Escala: AUTOCONCEPTO TOTAL

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,922	80

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlació n total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ph_1	54,77	159,226	,635	,919
ph_2	54,35	166,101	,195	,921
ph_3	54,71	163,667	,282	,921
ph_4	54,70	159,030	,659	,919
ph_5	54,45	165,655	,174	,922
ph_6	54,74	162,876	,343	,921
ph_7	54,35	166,468	,139	,922
ph_8	54,77	167,485	-,019	,923
ph_9	54,41	165,924	,167	,922
ph_1 0	54,40	166,041	,155	,922
ph_1 1	54,74	160,189	,559	,919

ph_1 2	54,47	166,188	,113	,922
ph_1 3	54,60	164,807	,205	,922
ph_1 4	54,69	164,627	,207	,922
ph_1 5	54,47	166,337	,098	,922
ph_1 6	54,67	158,631	,698	,918
ph_1 7	54,35	166,284	,165	,922
ph_1 8	54,70	159,585	,613	,919
ph_1 9	54,69	160,468	,542	,919
ph_2 0	54,64	165,495	,142	,922
ph_2 1	54,37	165,940	,190	,922
ph_2 2	54,47	165,152	,214	,921
ph_2 3	54,49	165,205	,200	,922
ph_2 4	54,79	166,268	,075	,923
ph_2 5	54,38	166,417	,125	,922
ph_2 6	54,47	165,223	,209	,922
ph_2 7	54,74	159,804	,589	,919

ph_2 8	54,51	165,843	,135	,922
ph_2 9	54,69	159,449	,627	,919
ph_3 0	54,76	163,204	,316	,921
ph_3 1	54,42	165,863	,164	,922
ph_3 2	54,58	165,474	,152	,922
ph_3 3	54,36	166,670	,105	,922
ph_3 4	54,68	159,576	,617	,919
ph_3 5	54,36	166,227	,167	,922
ph_3 6	54,72	161,868	,425	,920
ph_3 7	54,75	161,664	,439	,920
ph_3 8	54,41	165,762	,186	,922
ph_3 9	54,38	167,064	,042	,922
ph_4 0	54,95	167,048	,019	,923
ph_4 1	54,68	160,036	,580	,919
ph_4 2	54,66	158,895	,682	,918
ph_4 3	54,51	165,105	,203	,922

ph_4 4	54,34	166,625	,128	,922
ph_4 5	54,34	166,338	,170	,922
ph_4 6	54,35	166,305	,165	,922
ph_4 7	54,66	159,331	,644	,919
ph_4 8	54,67	158,501	,712	,918
ph_4 9	54,73	160,478	,536	,919
ph_5 0	54,46	166,171	,115	,922
ph_5 1	54,75	159,271	,632	,919
ph_5 2	54,68	158,723	,689	,918
ph_5 3	54,41	165,598	,204	,921
ph_5 4	54,73	158,650	,684	,918
ph_5 5	54,70	159,855	,591	,919
ph_5 6	54,68	158,506	,707	,918
ph_5 7	54,69	160,791	,517	,920
ph_5 8	54,71	160,652	,524	,919
ph_5 9	54,42	165,891	,161	,922

ph_6 0	54,55	165,986	,113	,922
ph_6 1	54,73	162,776	,349	,921
ph_6 2	54,42	165,455	,207	,921
ph_6 3	54,43	164,987	,249	,921
ph_6 4	54,37	166,261	,144	,922
ph_6 5	54,74	162,075	,406	,920
ph_6 6	54,44	165,803	,163	,922
ph_6 7	54,73	161,078	,487	,920
ph_6 8	54,77	163,839	,266	,921
ph_6 9	54,65	159,172	,660	,919
ph_7 0	54,33	166,437	,176	,922
ph_7 1	54,77	159,226	,635	,919
ph_7 2	54,71	163,667	,282	,921
ph_7 3	54,70	159,030	,659	,919
ph_7 4	54,35	166,468	,139	,922
ph_7 5	54,60	164,807	,205	,922

ph_7 6	54,64	165,495	,142	,922
ph_7 7	54,47	165,223	,209	,922
ph_7 8	54,58	165,474	,152	,922
ph_7 9	54,95	167,048	,019	,923
ph_8 0	54,67	158,501	,712	,918

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
55,27	167,491	12,942	80

2.- Fiabilidad del ACL-6

Escala: COMPRENSIÓN LITERAL

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,366	11

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
acl_ 4	2,66	2,512	,150	,337
acl_ 6	2,49	2,729	,027	,389
acl_ 11	2,88	2,496	,223	,307
acl_ 12	2,94	2,729	,084	,362
acl_ 13	3,00	2,759	,110	,352
acl_ 14	2,87	2,698	,071	,369
acl_ 23	3,03	2,842	,058	,367
acl_ 25	2,80	2,454	,217	,307

acl_26	2,87	2,521	,202	,315
acl_31	2,89	2,590	,160	,333
acl_32	2,95	2,671	,138	,342

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
3,14	3,000	1,732	11

Escala: REORGANIZACIÓN

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,181	8

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
acl_5	2,29	1,601	,066	,163
acl_7	1,90	1,526	,076	,155

acl_1 0	2,04	1,544	,046	,178
acl_2 4	2,26	1,550	,098	,140
acl_2 7	2,26	1,590	,059	,167
acl_2 8	2,24	1,589	,053	,172
acl_2 9	2,36	1,648	,068	,162
acl_3 5	2,32	1,620	,068	,161

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
2,53	1,852	1,361	8

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
acl_1	3,80	3,859	,308	,400
acl_3	4,01	4,116	,229	,427
acl_8	3,89	4,068	,211	,431
acl_9	4,04	4,178	,214	,432

acl_1 5	4,08	4,484	,048	,472
acl_1 6	3,80	4,077	,191	,437
acl_1 8	3,75	4,258	,097	,465
acl_1 9	3,75	4,022	,218	,428
acl_2 0	4,00	4,356	,088	,464
acl_3 0	4,01	4,100	,239	,425
acl_3 3	4,09	4,447	,077	,465
acl_3 4	3,95	4,223	,145	,450
acl_3 6	3,93	4,313	,089	,466

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
4,26	4,710	2,170	13

Escala: COMPRENSIÓN CRÍTICA

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,194	4

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
acl_ 2	,93	,715	,063	,191
acl_ 17	,82	,598	,150	,066
acl_ 21	,73	,597	,111	,125
acl_ 22	,92	,722	,047	,210

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
1,13	,922	,960	4

Escala: ACL TOTAL

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,664	36

La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlaci ón total de element os corregid a	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
acl_1	10,60	17,985	,388	,641
acl_2	10,85	18,655	,302	,650
acl_3	10,80	18,636	,280	,651
acl_4	10,58	18,687	,217	,655
acl_5	10,82	19,047	,175	,659
acl_6	10,41	19,374	,065	,667
acl_7	10,43	18,534	,265	,651
acl_8	10,69	18,599	,251	,653
acl_9	10,84	18,903	,223	,655
acl_10	10,57	19,022	,138	,662
acl_11	10,79	18,697	,259	,652
acl_12	10,86	19,549	,047	,667
acl_13	10,92	19,486	,091	,664

acl_14	10,79	19,276	,103	,664
acl_15	10,88	19,218	,152	,660
acl_16	10,60	18,619	,235	,654
acl_17	10,74	18,745	,227	,655
acl_18	10,55	19,034	,135	,662
acl_19	10,55	18,390	,288	,649
acl_20	10,80	19,242	,115	,663
acl_21	10,66	18,508	,267	,651
acl_22	10,84	19,481	,063	,666
acl_23	10,95	19,357	,154	,660
acl_24	10,79	19,053	,164	,660
acl_25	10,72	18,778	,213	,656
acl_26	10,79	18,777	,236	,654
acl_27	10,79	19,192	,126	,662
acl_28	10,78	19,511	,041	,669
acl_29	10,89	19,363	,114	,663
acl_30	10,80	18,624	,283	,651
acl_31	10,81	18,605	,290	,650
acl_32	10,87	18,984	,217	,656

acl_33	10,89	19,314	,127	,662
acl_34	10,75	19,087	,143	,661
acl_35	10,85	19,112	,172	,659
acl_36	10,73	19,358	,071	,667

Estadísticas de escala

Medi a	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
11,06	19,875	4,458	36

**APÉNDICE D: BAREMO PIERS-HARRIS EN ESTUDIANTES DE 6TO
GRADO DE PRIMARIA (V = 321; M = 298)**

VARONES			MUJERES			
PD	Pc	Nivel	PD	Pc	Nivel	
80	99	A			A	
77	98					
76	97					
75	95			78		99
74	93		L	77		98
73	91					76
72	89		T	75		92
72	88					74
71	86		O	73		86
70	84					72
69	81			71	81	
68	80			70	78	
67	78			69	76	
66	75	M O D E R A D O		68	75	
65	74				67	69
64	70				66	67
63	69				65	65
62	66				64	62
61	64			63	59	
60	62			62	58	
59	61			61	57	
58	59			60	55	
57	55			59	53	
56	53	P O B R E				
55	52			58	50	
54	50			57	48	
53	49			56	47	
52	47			55	46	
51	45			54	44	
50	43			53	43	
49	40			52	39	
48	38			51	38	
47	36			50	35	
46	30	D E F I C I E N T E	49	33		
45	29			48	31	
				47	28	
				46	27	
44	25			45	25	
43	23			44	19	
42	20			43	15	
41	15			42	11	
40	11			41	10	
39	10			40	7	
38	8		39	5		
36	5		38	3		
33	3		37	2		
32	2		35	1		
26	1					
Media = 54,90			Media = 57,28			

D. E. = 12,894			D. E. = 12,490		
----------------	--	--	----------------	--	--

**BAREMO PIERS-HARRIS EN ESTUDIANTES DE 6TO GRADO DE PRIMARIA
(n = 619)**

PD	Pc	Nivel
78	99	A L T O
77	97	
76	96	
75	93	
74	91	
73	88	
72	87	
71	84	
70	82	
69	79	
68	78	M O D E R A D O
67	75	
66	72	
65	68	
64	66	
63	63	
62	61	
61	60	
60	58	
59	56	
58	53	P O B R E
57	51	
56	50	
55	49	
54	47	
53	45	
52	43	
51	41	
50	39	
49	36	
48	34	
47	31	
46	28	

45	25	D E F I C I E N T E
44	21	
43	18	
42	13	
41	10	
40	8	
39	7	
38	5	
37	4	
36	3	
34	2	
30	1	
Media = 56,04		
D. E. = 12,746		

APÉNDICE E: CARTA DE LA DRA. YVANA CARBAJAL LLANOS

Lima, 13 de Agosto del 2015

Sr. Hno.
Marino La Torre Ariño
Director de la Escuela de Postgrado
Universidad Marcelino Champagnat
Presente.-

Es grato dirigirme a Ud.; para expresarle mi cordial saludo y mejores parabienes. El propósito de la presente es para informarle que el Proyecto de Investigación: **NIVEL DE AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DEL 6° GRADO DE PRIMARIA CON ALTO Y BAJO NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE SAN JUAN DE MIRAFLORES**, elaborado por las alumnas: Isabel Victoria García Mogrovejo, Mary Liz Ramos Torres y Gloria Sabroso Rojas, perteneciente a la Sección Maestría, mención Problemas de Aprendizaje; el cual se encuentra en condiciones de ser sometido a evaluación para su aprobación respectiva.

El mencionado proyecto asume las características de ser relevante, actual, pertinente y significativo; observando una adecuada coherencia metodológica. Asimismo, la responsable del proyecto ha demostrado responsabilidad, constancia, entusiasmo y rigurosidad científica en su elaboración.

Sin otro particular, válgome de la oportunidad para expresarle mis sentimientos de respeto y consideración.

Atentamente,



Dra. Yvana Carbajal Llanos

APÉNDICE F: CARTA DE LA UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT A LOS COLEGIOS



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT ESCUELA DE POSTGRADO

Surco, 14 de mayo del 2015

Señora
María Teresa Aguirre Gutiérrez
Directora I.E.7070 María Reiche Grosse Newmann
Presente.-

De mi consideración:

Me es grato saludarla y a la vez presentarles a nuestras alumnas Isabel Victoria GARCIA MOGROVEJO, Mary Liz RAMOS TORRES y Gloria Victoria SABROSO ROJAS, quienes vienen realizando sus estudios de la Maestría en Educación, mención en Problemas de aprendizaje en la Universidad Marcelino Champagnat.

Como requisito para la obtención del grado de Magister, se encuentran realizando la investigación "NIVEL DE AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DEL 6º GRADO DE PRIMARIA CON ALTO Y BAJO NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN I.I.E.E. DE SAN JUAN DE MIRAFLORES".

En tal sentido le pedimos pueda brindarle las facilidades del caso para la aplicación de la prueba ACL-6 de Comprensión Lectora, que requieren para el trabajo de investigación.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración en la formación de profesionales en la educación, quedo de usted.

Atentamente,




Dr. MARINO LATORRE ARIÑO
Director Escuela de Post Grado





UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSTGRADO

Surco, 14 de mayo del 2015

Señor
Dr. Luis Antúcar
Director I.E. San Juan
Presente.

De mi consideración:

Me es grato saludarlo y a la vez presentarles a nuestras alumnas **Isabel Victoria GARCIA MOGROVEJO**, **Mary Liz RAMOS TORRES** y **Gloria Victoria SABROSO ROJAS**, quienes vienen realizando sus estudios de la Maestría en Educación, mención en Problemas de aprendizaje en la Universidad Marcelino Champagnat.

Como requisito para la obtención del grado de Magister, se encuentran realizando la investigación **"NIVEL DE AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DEL 6º GRADO DE PRIMARIA CON ALTO Y BAJO NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN I.I.E.E. DE SAN JUAN DE MIRAFLORES"**.

En tal sentido le pedimos pueda brindarle las facilidades del caso para la aplicación de la prueba **ACL-6 de Comprensión Lectora**, que requieren para el trabajo de investigación.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración en la formación de profesionales en la educación, quedo de usted.

Atentamente,



Dr. MARINO LATORBE ARIÑO
Director Escuela de Post Grado


Dr. Luis Antonio Atuncar Gonzales
DIRECTOR

1505-15



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSTGRADO

Surco, 14 de mayo del 2015

Señor
Michael Sarmiento
Director I.E. 7063 Andrés Avelino Cáceres
Presente.-

De mi consideración:

Me es grato saludarlo y a la vez presentarles a nuestras alumnas **Isabel Victoria GARCIA MOGROVEJO**, **Mary Liz RAMOS TORRES** y **Gloría Victoria SABROSO ROJAS**, quienes vienen realizando sus estudios de la Maestría en Educación, mención en Problemas de aprendizaje en la Universidad Marcelino Champagnat.

Como requisito para la obtención del grado de Magister, se encuentran realizando la investigación "NIVEL DE AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DEL 6º GRADO DE PRIMARIA CON ALTO Y BAJO NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN I.I.E.E. DE SAN JUAN DE MIRAFLORES".

En tal sentido le pedimos pueda brindarle las facilidades del caso para la aplicación de la prueba **ACL-6 de Comprensión Lectora**, que requieren para el trabajo de investigación.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración en la formación de profesionales en la educación, quedo de usted.

Atentamente,




DR. MARINO LATORRE ARIÑO
Director Escuela de Post Grado

I.E. 7063 ANDRES AVELINO CACERES
DOCUMENTO RECIBIDO
Nº Exp.
Fecha 03/06/2015
Firma [Signature]



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSTGRADO

Surco, 14 de mayo del 2015

Señor
Willy Alberto Sánchez León
Director I.E. 7087. El Nazareno
Presente.-

De mi consideración:

Me es grato saludarlo y a la vez presentarles a nuestras alumnas Isabel Victoria GARCIA MOGROVEJO, Mary Liz RAMOS TORRES y Gloria Victoria SABROSO ROJAS, quienes vienen realizando sus estudios de la Maestría en Educación, mención en Problemas de aprendizaje en la Universidad Marcelino Champagnat.

Como requisito para la obtención del grado de Magister, se encuentran realizando la investigación "NIVEL DE AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DEL 6º GRADO DE PRIMARIA CON ALTO Y BAJO NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN I.I.E.E. DE SAN JUAN DE MIRAFLORES".

En tal sentido le pedimos pueda brindarle las facilidades del caso para la aplicación de la prueba ACL-6 de Comprensión Lectora, que requieren para el trabajo de investigación.

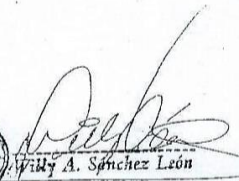
Agradeciendo de antemano su gentil colaboración en la formación de profesionales en la educación, quedo de usted.

Atentamente,




DR. MARINO LATORRE ARIÑO
Director Escuela de Post Grado




Willy A. Sánchez León
DIRECTOR (E)



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSTGRADO

Surco, 14 de mayo del 2015

Señora
Flor Ponce Juárez
Directora I.E. 7062 Naciones Unidas
Presente.-

De mi consideración:

Me es grato saludarla y a la vez presentarles a nuestras alumnas Isabel Victoria GARCIA MOGROVEJO, Mary Liz RAMOS TORRES y Gloria Victoria SABROSO ROJAS, quienes vienen realizando sus estudios de la Maestría en Educación, mención en Problemas de aprendizaje en la Universidad Marcelino Champagnat.

Como requisito para la obtención del grado de Magister, se encuentran realizando la investigación "NIVEL DE AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DEL 6º GRADO DE PRIMARIA CON ALTO Y BAJO NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN I.I.E.E. DE SAN JUAN DE MIRAFLORES".

En tal sentido le pedimos pueda brindarle las facilidades del caso para la aplicación de la prueba ACL-6 de Comprensión Lectora, que requieren para el trabajo de investigación.


Agradeciendo de antemano su gentil colaboración en la formación de profesionales en la educación, quedo de usted.

Atentamente,




Dr. MARINO LATORRE ARIÑO
Director Escuela de Post Grado




17/05/2015



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSTGRADO

Surco, 14 de mayo del 2015

Señor
William Prada Sehua
Director I.E. Toribio Seminario
Presente.-

De mi consideración:

Me es grato saludarlo y a la vez presentarles a nuestras alumnas Isabel Victoria GARCIA MOGROVEJO, Mary Liz RAMOS TORRES y Gloria Victoria SABROSO ROJAS, quienes vienen realizando sus estudios de la Maestría en Educación, mención en Problemas de aprendizaje en la Universidad Marcelino Champagnat.

Como requisito para la obtención del grado de Magister, se encuentran realizando la investigación "NIVEL DE AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DEL 6º GRADO DE PRIMARIA CON ALTO Y BAJO NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN I.I.E.E. DE SAN JUAN DE MIRAFLORES".

En tal sentido le pedimos pueda brindarle las facilidades del caso para la aplicación de la prueba ACL-6 de Comprensión Lectora, que requieren para el trabajo de investigación.

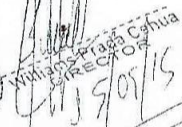
Agradeciendo de antemano su gentil colaboración en la formación de profesionales en la educación, quedo de usted.

Atentamente,




Dr. MARINO LATORRE ARIÑO
Director Escuela de Post Grado




William Prada Sehua
DIRECTOR

