

Autoconcepto Académico, Diagnóstico De Dislexia, Lectura en inglés: Un Análisis

Academic Self-Concept, Dyslexia Diagnosis, Reading In English: An Analysis

Asunción Barreras Gómez
Marta Vicién Rami
Universidad de La Rioja
asuncion.barreras@unirioja.es

Fecha de recepción: 25/08/2023

Fecha de aceptación: 30/11/2023

La dislexia de mi hija de 9 años le hace sentir segura y cohibida al mismo tiempo. A ella le gusta tener un cerebro 'diferente' que ama el color y la creatividad. Sin embargo, la escuela es muy difícil para ella y tiene que luchar para adaptarse.

Lyn Pollard, cofundador de Decoding Dyslexia, Texas

RESUMEN

Dos aspectos claves para el bienestar, el éxito en el aprendizaje y la educación son el desarrollo de un autoconcepto académico positivo y una buena comprensión lectora en lengua inglesa, siendo este el idioma en el que muchos centros imparten algunas asignaturas, además de ser la lengua de la globalización y la ciencia. El alumnado con diagnóstico de dislexia suele presentar dificultades en ambas áreas, por lo que el presente trabajo pretende ser un punto de encuentro de estos tres conceptos a través de una investigación cuantitativa. El objetivo es analizar el autoconcepto académico y el nivel de comprensión lectora en lengua inglesa de 15 alumnos con diagnóstico y 15 sin diagnóstico de dislexia a través del paquete estadístico JASP v.0.12.2. Los resultados obtenidos permiten conocer la correlación y las diferencias entre el autoconcepto y la comprensión lectora en lengua inglesa de ambos grupos, además de servir como punto de partida para futuros proyectos de investigación.

Palabras clave: autoconcepto, dislexia, lectura, inglés, Educación Primaria.

Como citar este artículo:

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19

1



ABSTRACT

Two key aspects for well-being, success in learning and education are the development of a positive academic self-concept and a good reading comprehension in the English language. In many schools, some subjects are taught in this language. In addition, it is the language of globalization and science. Students diagnosed with dyslexia usually present difficulties in both areas, so this paper aims at being a meeting point for these three concepts through quantitative research. The objective is to analyze the academic self-concept and the level of reading comprehension in the English language of 15 students with diagnosis and 15 without a diagnosis of dyslexia through the statistical package JASP v.0.12.2. The results obtained allow us to know the correlation and differences between self-concept and reading comprehension in the English language of both groups. Moreover, it will serve as a starting point for future research projects.

Key words: *self-concept, dyslexia, reading, English, Primary Education.*

1. Introducción

Un autoconcepto positivo es primordial en el aprendizaje y específicamente en el de la comprensión lectora en lengua inglesa como lengua extranjera. Sin embargo, el alumnado con diagnóstico de dislexia suele tener problemas para conseguir los objetivos académicos. La novedad de este estudio es la de analizar estos tres aspectos con una investigación cuantitativa. Se ha analizado el autoconcepto académico y el nivel de comprensión lectora en lengua inglesa con un grupo control de alumnos sin diagnóstico de dislexia y con un grupo experimental de alumnos con diagnóstico de dislexia a través del paquete estadístico JASP v.0.12.2. Los resultados obtenidos han permitido conocer las afinidades y las divergencias entre el autoconcepto y la comprensión lectora en lengua inglesa como lengua extranjera de ambos grupos. En consecuencia, el profesorado tendrá evidencia de los problemas que los niños con diagnóstico de dislexia tienen y facilitará conseguir uno de los lemas de la plataforma de la dislexia “hacer visible la dislexia” con el propósito de que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades en la educación.

2. Algunas nociones básicas

Este apartado presenta los tres conceptos en los que se basa este estudio, la comprensión lectora en lengua inglesa, la dislexia y el autoconcepto para ahondar en ellos y a través de las investigaciones actuales conocer cómo se relacionan los unos con los otros.

Como citar este artículo:

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19

2



2.1. Comprensión lectora en lengua inglesa

La comprensión lectora es la habilidad que se desarrolla para leer, entender e implicarse con textos escritos con el objetivo de que el alumno, en este caso, sea partícipe de la sociedad, se beneficie de actividades educativas, progrese y tenga éxito en el resto de las asignaturas y potencie al máximo su conocimiento (N’Namdi, 2005). Desde el mundo de la educación se fomenta la enseñanza del inglés como *lingua franca*, puesto que es considerada la lengua de la información, la globalización y de la ciencia (Albdour, 2015). Para el alumno, la adquisición de la lectura es un proceso complejo, que se complica más en lengua inglesa. No obstante, el desarrollo de una buena comprensión lectora en una lengua extranjera permite que el alumno constituya un aprendizaje significativo hacia un enfoque fundamental que le permite mejorar el resto de las competencias básicas y la adquisición de destrezas relacionadas con la expresión escrita. Por ello, es fundamental que el alumno desarrolle habilidades de comprensión lectora en lengua inglesa de forma conveniente y adecuada (Corpas, 2014).

Autores como Birch (2002), abogan por la enseñanza de la lectura en la lengua extranjera comenzando con el procesamiento de letras hasta adquirir el sistema de ortografía en inglés y el aprendizaje de vocabulario, puesto que la correlación entre la comprensión lectora y el vocabulario es muy alta, así como recíproca. Por tanto, el alumnado necesita adquirir un vocabulario sustancial para lograr una buena competencia en comprensión lectora. El lector debe aprender a usar sus habilidades para comprender todo tipo de textos, por tanto, el currículo y el docente, debe ser flexible y variado en nivel y contenido. Se debe facilitar al alumnado estrategias para la lectura comprensiva puesto que conlleva una reconstrucción de la cultura y de la experiencia del alumno (Corpas, 2010).

En los últimos niveles de Educación Primaria, siendo una etapa en la que la adquisición de la lectura ya ha sido completada con éxito y el nivel de vocabulario en lengua inglesa del alumno es elevado, estos pueden desarrollar diversas estrategias siendo las siguientes ordenadas de menor a mayor dificultad; localizar detalles, secuenciar el texto, comparar y contrastar, resumir, predecir cambios y conclusiones, determinar causas y efectos, realizar inferencias y adoptar múltiples perspectivas respecto al texto (Israel, 2007).

Del mismo modo, pueden surgir diversas dificultades a las que el alumnado se enfrenta en el proceso de lograr una buena comprensión lectora en lengua inglesa. Las principales acogen la limitación de conocimientos previos que incapacita integrar nuevos conocimientos, el tener un

Como citar este artículo:

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19



vocabulario limitado, la falta de habilidades del lenguaje, las diferentes estrategias para decodificar el texto, el exceso de concentración en la lectura a expensas del significado, la falta de exposición a materiales en esta lengua, actitudes negativas acarreadas frente a la lectura, la falta de tiempo dedicado a la lectura independiente en lengua inglesa y la debilidad o el bajo nivel de autoconfianza del alumnado en sus habilidades para leer y comprender el texto en lengua inglesa (Albdour, 2015).

Una de las estrategias principales que clama ser clave por la mayoría de las investigaciones es el fomentar el aprendizaje de nuevas palabras en lengua inglesa que sean de interés para el alumno. Debe repetirse varias veces, haber una atención deliberada y darse un uso de la palabra en contextos nuevos y diferentes para que el alumno la interiorice y la haga propia (Nation, 2005).

Diversos estudios demuestran que las representaciones mentales se encuentran realmente vinculadas con una comprensión lectora eficaz, ya que facilitan que el alumno sintetice la información, la retenga y la maneje de una manera ágil de acuerdo con los objetivos (Kim, Vaughn, Wanzek y Wei, 2004).

Como se ha destacado, la adquisición de la competencia lectora y su comprensión son aspectos clave para la vida académica, para acceder al conocimiento y desarrollar aprendizajes, ya que gran parte de la información que interiorizamos se encuentra escrita. Esta competencia la tiene que desarrollar todos los estudiantes y el maestro debe tener en cuenta las características específicas de sus alumnos.

2.2. Dislexia

Cuetos (2008) define la dislexia como un problema específico del lenguaje de base constitucional caracterizado principalmente por presentar dificultades a la hora de decodificar palabras y por mostrar procesamiento fonológico insuficiente. De acuerdo con la literatura (Angulo Domínguez, Ocampos, Luque-Vilaseca, Rodríguez-Romero, Sánchez-Cantero, Satorras-Fioretti y Vázquez-Uceda, 2012), las personas con diagnóstico de dislexia presentan dificultades tanto a la hora de leer y en la velocidad de lectura, como en el momento de comprender aquello que se está leyendo. Esto constituye un grave problema en el mundo de la educación, ya que provoca que el alumno tenga dificultades en la lectura, el lenguaje escrito y la capacidad de comprensión lectora, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera (Jiménez, 2014). Algunos de los aspectos más problemáticos a los que este el alumnado debe

Como citar este artículo:

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19



enfrentarse durante el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias de un idioma extranjero son: aprender fonemas, grafemas y dígrafos distintos, así como la relación entre ellos, internalizar un nuevo método sintáctico y nuevas reglas ortográficas, aprender vocabulario nuevo de manera constante, aprender a discernir entre fonemas similares y adquirir una pronunciación diferente a la de su L1.

Además, en inglés, al ser un idioma opaco, las correspondencias grafémicas rara vez coinciden, puesto que hay 44 sonidos diferentes para 26 letras del alfabeto (Knudsen, 2012). Así, un ejemplo de la opacidad de la lengua inglesa y de la falta de correspondencia regular entre grafemas y fonemas puede darse en la palabra *bird* /bɜ:(r)d/ el grafema *i* suena como el fonema *e* en castellano, mientras que en la palabra *mirror* /'mɪrə(r)/ el grafema *i* suena como el fonema *i* en castellano. Sin embargo, en un idioma transparente como el castellano, se aplica la ruta directa en palabras conocidas y la ruta fonológica en palabras desconocidas ya que todas las palabras se ajustan a las reglas de conversión grafema-fonema. Por otro lado, en un idioma opaco como el inglés, las correspondencias grafema-fonema no son regulares, por ello con el inglés se necesita de una doble ruta para ser leído. El alumnado con diagnóstico de dislexia cuya lengua extranjera es el inglés, presenta grandes dificultades para llevar a cabo una comprensión lectora correcta, puesto que no puede descodificar ni acceder al significado de lo que lee. Además, el aprendizaje y el desarrollo de la lectura de la lengua extranjera subyace a las habilidades y los procesos de lectura empleados en la L1 (Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner y Schulte-Körne, 2003).

En cuanto al desarrollo de la comprensión lectora en lengua inglesa con alumnado con diagnóstico de dislexia, debe considerarse una adaptación personal, familiar, social y escolar individualizada. El docente debe dar pautas y estrategias a la familia para que desde este entorno puedan seguir trabajando el aprendizaje de la lengua extranjera y la competencia de comprensión lectora. Asimismo, debe coordinarse de manera continua con los demás docentes para poner en práctica una metodología basada en la multisensorialidad. Este método es uno de los más conocidos para trabajar con este alumnado, puesto que optimiza el aprendizaje de su lengua materna y del idioma que están aprendiendo, como es el inglés, combinando todos los canales sensoriales (visual, auditivo y cinestésico). Así, mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y garantiza la igualdad de oportunidades entre alumnos con diferentes estilos de aprendizaje (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007 y Knudsen, 2012).

Entre otras consecuencias intrínsecas a la dislexia, se encuentra el desarrollo de una baja autoestima, un bajo rendimiento académico, frustración, fracaso y ansiedad frente a los estudios

Como citar este artículo:

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19



o labilidad emocional, lo que puede provocar el desarrollo de un autoconcepto bajo por parte del alumno y este factor influye en gran medida sobre el rendimiento académico del alumno en las diversas áreas del currículo (Álvarez, Suárez, Tuero, Núñez, Valle y Regueiro, 2015).

2.3. Autoconcepto

Desde hace décadas se ha resaltado la importancia del autoconcepto en el bienestar de las personas a través de su estudio desde la psicología cognitiva, situando el autoconcepto en un lugar central entre todos los procesos psicosociales inherentes al ser humano (Bracken, 1996). El autoconcepto es el resultado del conjunto de percepciones del individuo, sobre sí mismo. Es multidimensional y se estructura de manera jerárquica, ya que sitúa en un mismo nivel a dos dominios; el autoconcepto académico y el no académico, en el que se incluye el autoconcepto social, el personal y el físico (Núñez-Pérez y González-Pienda, 1994).

La creación y desarrollo del autoconcepto en cada una de sus dimensiones están condicionadas por el nivel cognitivo, emocional y conductual del niño y demuestran tener un gran influjo en todos los ámbitos y esferas en los que se involucra la persona. En el caso de los niños, el contexto educativo tiende a ser una de las atmósferas más significativas y relevantes en las que demuestra su influencia el autoconcepto, mostrando determinados aspectos que están inminentemente implicados en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico (Chávez, Cuapio, Gil y Pérez, 2017).

El autoconcepto académico se centra en la representación propia del alumno como estudiante, según sus características y habilidades para el aprendizaje de éxito, considerando cómo este se describe a sí mismo y la manera en la que se evalúa (Martínez y Viejo, 2014). A partir de esta correlación se han formulado varios patrones (Trautwein y Möller, 2016). La relación entre el rendimiento escolar y el autoconcepto académico es recíproca, el éxito y el fracaso del alumno influye en su autoconcepto y el éxito se consigue a través de un buen rendimiento académico, por lo que un buen rendimiento da pie a formar un autoconcepto positivo. El autoconcepto académico determina el rendimiento escolar, los logros y éxitos del alumno, aunque hay otras variables académicas y no académicas que afectan la relación entre el rendimiento escolar y el autoconcepto. A pesar de ello, aunque un alto nivel en el autoconcepto académico es una de las condiciones *sine qua non* para lograr un buen rendimiento escolar, no es suficiente, puesto que hay otros constructos significativos tales como la independencia del alumno, el equilibrio y manejo emocional, la ejecución del trabajo, la resiliencia y responsabilidad

Como citar este artículo:

6

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19



propia y grupal del alumno (Matalinares, Arenas, Dioses, Muratta, Pareja, Díaz, García, Diego y Chávez, 2005).

La dislexia puede provocar un desajuste en cuanto al ritmo y el modo de aprendizaje del alumno, un aumento de responsabilidades en él, así como su nivel de culpa por ello y por las dificultades frente a su rendimiento escolar. Esto termina provocando en este alumnado ansiedad y frustración durante la etapa de Educación Primaria, pudiendo llegar a desarrollar episodios de depresión, especialmente en la adolescencia (Nelson y Harwood, 2011; Nelson y Gregg, 2012; Sainio, Eklund, Ahonen y Kiuru, 2019). Además, puede llegar a desatar trastornos de conducta al ver afectada su autoestima, la confianza que tiene en sí mismo y la percepción de sí mismo, es decir, su autoconcepto (Burden, 2008; Chilca, 2017). Este se remarca en estudios que demuestran que los alumnos con diagnóstico de dislexia desarrollan un autoconcepto académico más bajo que sus compañeros sin dificultades de aprendizaje (Marinelli, Romano, Cristalli, Franzese y Di Filippo, 2016; Novita, 2016).

Por todo lo mencionado con anterioridad, este escenario amerita saber en qué medida se encuentran asociados los conceptos de autoconcepto académico, comprensión lectora en lengua inglesa y dislexia en el contexto de Educación Primaria, siendo esta la etapa más significativa para que el alumnado empiece a forjar su personalidad y junto a esto, su autoconcepto, aspecto que siendo positivo, facilitará que desarrolle una buena competencia en comprensión lectora y por ende hará que busque nuevas situaciones de aprendizaje.

3. Objetivos

Mediante el análisis del autoconcepto de alumnado con y sin diagnóstico de dislexia y su nivel de comprensión lectora en lengua inglesa, este estudio pretende comprobar, la influencia del autoconcepto sobre esta competencia. Se plantea como objetivo principal el analizar el autoconcepto académico del alumnado con y sin diagnóstico de dislexia y su nivel en la competencia de comprensión lectora en lengua inglesa. Consecuentemente, los objetivos específicos a investigar son:

- Comprobar el grado de relación que existe entre el nivel de autoconcepto académico y de comprensión lectora en lengua inglesa.
- Comparar el nivel de comprensión lectora en lengua inglesa del alumnado con y sin diagnóstico de dislexia.

Como citar este artículo:

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19



- Comparar el nivel de autoconcepto académico del alumnado con y sin diagnóstico de dislexia.

La hipótesis de partida se basa en una relación positiva entre el nivel de autoconcepto académico y de comprensión lectora en lengua inglesa. Por ello, al ser la dislexia una dificultad específica de la lectoescritura, el alumnado sin diagnóstico mostrará un nivel mayor en la comprensión lectora en lengua inglesa frente al alumnado con diagnóstico de dislexia. Lo mismo ocurrirá con el nivel de autoconcepto académico, mostrando el alumnado sin diagnóstico un nivel mayor frente a aquel con diagnóstico de dislexia debido a su actitud emocional y comportamental generalmente negativa frente al aprendizaje.

4. Diseño y metodología

Este apartado presenta los participantes que han participado en este estudio, los instrumentos utilizados, el procedimiento que se ha llevado y una descripción del análisis de los datos.

4.1. Participantes

El muestreo de este estudio es no probabilístico por conveniencia, la población participante está constituida por 30 colaboradores de quienes surgen dos grupos de estudio. El primero compuesto por 15 (50%) estudiantes con diagnóstico de dislexia (Grupo Dislexia (GD), 9 chicos (60%) y 6 chicas (40%), $M=11,2$ años, $DT=0,77$) y el segundo compuesto por 15 (50%) estudiantes sin diagnóstico de dislexia (Grupo Control (GC), 8 chicos (53,3%) y 7 chicas (46,6%), $M=11,13$ años, $DT=0,63$). Todos cursan 5º o 6º de Educación Primaria en diferentes centros públicos y concertados de Logroño y Huesca, el rango de edad comprende entre 10 y 12 años, siendo la edad promedio total de 11,16 años.

Sus características socioeconómicas y culturales son similares y todos los que comprenden el GD cuentan con la certificación del diagnóstico de dislexia como dificultad de aprendizaje sin padecer síndromes genéticos ni daños neurosensoriales o cerebrales. Los padres y tutores legales de los participantes fueron informados tanto de la naturaleza y objetivos del estudio, como de los instrumentos de evaluación empleados y firmaron el consentimiento informado de participación.

Como citar este artículo:

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19



4.2. Instrumentos

Se detallan a continuación los instrumentos empleados para valorar el autoconcepto y la comprensión lectora en lengua inglesa de los participantes.

El Test AF-5 Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001) es una prueba de aplicación individual y colectiva, dura 15 minutos aproximadamente y pretende evaluar sus diferentes dimensiones. Se basa en el modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto a partir de una percepción general compuesta por cinco dimensiones relativas al comportamiento humano. Cada una está definida por 6 ítems, pero sin estar relacionados con las demás. El total de 30 ítems deben puntuarse con sinceridad del 1 a 99 (1 muy en desacuerdo y 99 totalmente de acuerdo). Las propiedades psicométricas del Test AF-5 sostienen una adecuada consistencia interna calculada con el α de Cronbach oscilando entre 0,71 y 0,88 en las diversas dimensiones (García y Musitu, 2001; Palacios y Zabala, 2007).

El *Test A 1000 Word Level* (Nation, 2001) es una prueba de comprensión lectora utilizada para conocer el nivel de vocabulario y comprensión lectora en lengua inglesa a través de 40 frases que contienen las 1000 palabras más esenciales en el idioma. Se realiza en aproximadamente 20 minutos y hay que indicar si las frases son verdaderas, falsas o no se sabe. Hay tres opciones de respuesta para evitar usar el azar al contestar. Algunas frases van acompañadas de imágenes para ayudar a comprender palabras de más baja frecuencia. Las propiedades psicométricas del *Test A 1000 Word Level* se sostienen con un 0,93 calculado con el α de Cronbach mostrando una consistencia interna muy satisfactoria (Nation, 1993).

El *KET Reading Comprehension English Test 1* (University of Cambridge ESOL Examinations, 2005) es una prueba de comprensión lectora en inglés de nivel A2. Consta de un texto de 190 palabras y varias preguntas con tres opciones de respuesta, siendo una correcta, a rodear la que el alumno considere. Este es uno de los instrumentos de uso más frecuente para conocer la competencia en comprensión lectora en un segundo idioma. El tiempo aproximado para realizar la prueba es de 10 minutos (Cenoz, 2003; Agustín, 2010). No se dispone por parte de los autores de las propiedades psicométricas del *KET Reading Comprehension*, por lo que no se conoce la fiabilidad de la prueba.

Como citar este artículo:

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19



4.3. Procedimiento

Este estudio consta con la aprobación de la Universidad de La Rioja y la Consejería de Educación de La Rioja conoce de su desarrollo, al dar acceso a los centros de Logroño y alrededores que tuvieran alumnado con diagnóstico de dislexia en 5º y 6º de primaria. Se informó acerca del estudio a colegios, centros psicoeducativos y asociaciones que pudiesen interesarse en el estudio. Siguiendo los principios éticos, se informó a padres, madres y tutores legales de los participantes con y sin diagnóstico de dislexia acerca de los objetivos, el procedimiento de las pruebas y se recopiló su firma telemáticamente en un consentimiento informado.

Los documentos con las pruebas y las directrices para su realización se enviaron por correo electrónico. Quedaron indicadas las tres pruebas a realizar de manera individual denominadas AUTOCONCEPTO 1 (*Test AF-5 Autoconcepto Forma 5*), CL1 (*Test A 1000 Word Level*) y CL2 (*KET Reading Comprehension English Test 1*), las cuales debían ser realizadas en ese orden, siendo los adultos los encargados de explicar el procedimiento de cada una y de asegurar un entorno tranquilo y adecuado para su aplicación. Asimismo, debían controlar que los participantes no contasen con ningún tipo de ayuda para realizarlas. Se les comunicó el tiempo estimado para realizar cada prueba, no obstante, podían contar con el tiempo que considerasen necesario según su situación y necesidades individuales.

Las instrucciones facilitadas para realizar las pruebas se encontraban al inicio de estas en forma de enunciado. Se indicó que en caso de que surgieran dudas estas serían resueltas con la mayor brevedad posible. Asimismo, se les solicitó que devolvieran escaneados y cumplimentados mediante correo electrónico el consentimiento firmado y las pruebas. Estas se fueron almacenando en el GC y el GD y fueron trasladados al programa JASP v.0.12.2 (JASP Team, 2020) para proceder a su análisis estadístico.

4.4. Análisis de Datos

El estudio se enmarca en la investigación básica y en un marco metodológico cuantitativo, siendo un estudio no experimental mediante una investigación transversal de tipo causal-comparativo. La variable independiente es la pertenencia de los participantes al GC o al GD. Las variables dependientes son los niveles de comprensión lectora en lengua inglesa y de autoconcepto académico obtenidos.

Como citar este artículo:

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19

10



Con la ayuda del paquete estadístico JASP v.0.12.2 (JASP Team, 2020) se procedió al análisis de todos los datos recopilados. Se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson para conocer el grado de relación entre el nivel de autoconcepto académico y de comprensión lectora en lengua inglesa. Se desarrolló la prueba t de Student para muestras independientes para comparar el nivel de comprensión lectora en lengua inglesa y de autoconcepto académico entre el GC y GD.

5. Resultados

El estudio del primer objetivo “*comprobar el grado de relación que existe entre el nivel de autoconcepto académico y de comprensión lectora en lengua inglesa*” cuya hipótesis defiende que esta relación será positiva, muestra los resultados reflejados en la Tabla 1 y en la Figura 1.

Como citar este artículo:

11

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19



Tabla 1. Correlación de Pearson de las variables dependientes

	Pearson (r)	p	Lower 95% CI	Upper 95% CI
A. Académico – Media CL	0.87***	< .001	0.74	0.94

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

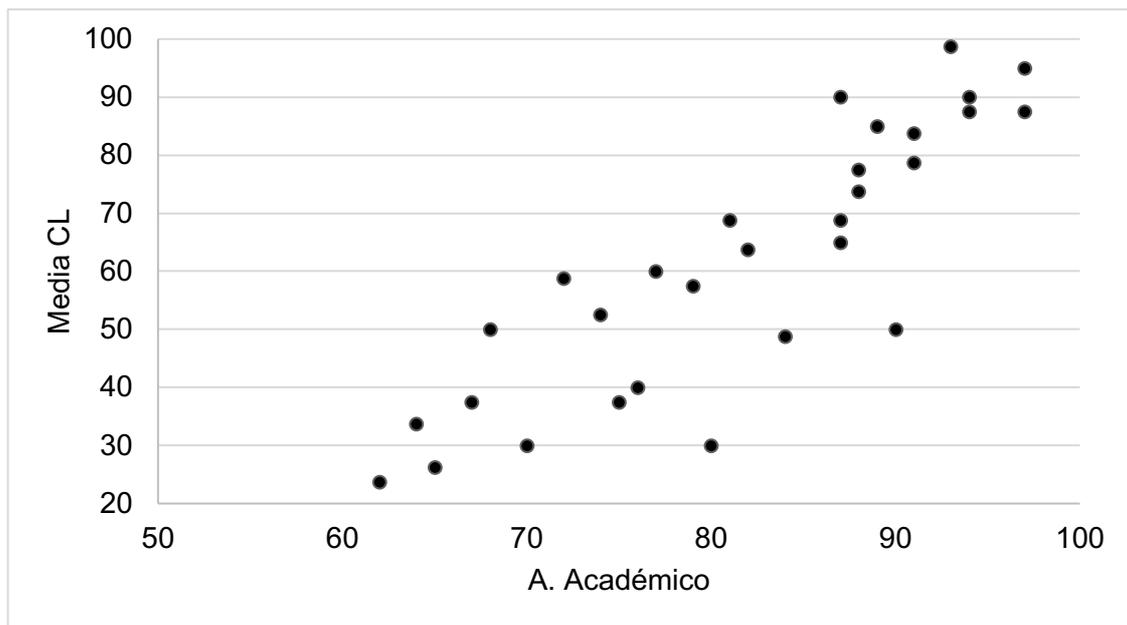


Figura 1. Gráfico de dispersión de la correlación entre el nivel de autoconcepto académico y de comprensión lectora en lengua inglesa

La correlación mostrada por la Correlación de Pearson es de 0.87, por lo que según los datos y considerando la Figura 1 es posible aseverar que es positiva y muy alta. Además, p-valor es < 0.001, por lo que al encontrarse la significación en <0.05, se asume que los datos obtenidos son estadísticamente significativos.

Los datos obtenidos a partir del segundo objetivo “*comparar el nivel de comprensión lectora en lengua inglesa entre el alumnado con y sin diagnóstico de dislexia*” y su hipótesis que plantea que el Grupo Control demostrará una competencia mayor en comprensión lectora en lengua inglesa que el Grupo Dislexia, se presentan en la Tabla 2, la Tabla 3 y la Figura 2.

Como citar este artículo:



Tabla 2. Prueba t de Student para muestras independientes en comprensión lectora

	t	df	p	d de Cohen
Media CL	8.47	28	< 0.001	3.09

Nota. Prueba t de Student para muestras independientes. Media CL: Media Comprensión Lectora

Los datos muestran que p-valor es < 0.001, la significación es <0.05 por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de comprensión lectora en lengua inglesa de ambos grupos.

La d de Cohen (3.09) indica un gran tamaño del efecto en el que prácticamente la totalidad del Grupo Control puntuará por encima del Grupo Dislexia.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del nivel de comprensión lectora en lengua inglesa

	Grupo	N	Media	DT	ET
Media_CL	Grupo Control	15	80.58	11.61	3.00
	Grupo Dislexia	15	42.75	12.84	3.31

Nota. Media CL: Media Comprensión Lectora; N: tamaño de la muestra; DT: Desviación Típica; ET: Error Típico de la Media.

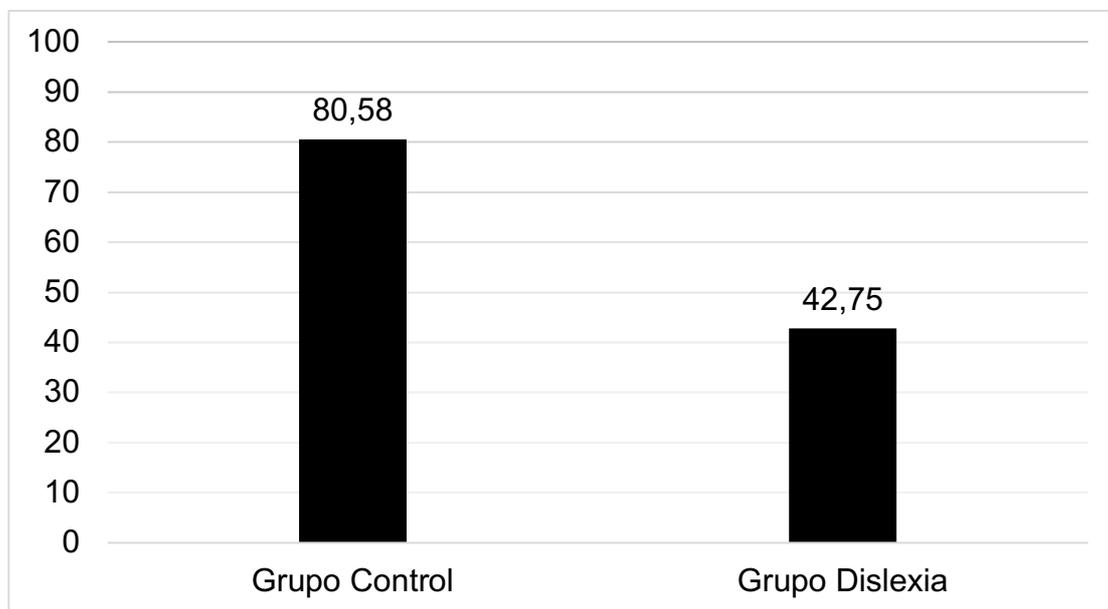


Figura 2. Media del nivel de comprensión lectora en el GC y el GD

Como citar este artículo:

13

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, 16(2), pp. 1-19



En esta figura queda reflejada la gran diferencia existente, según los datos obtenidos, en el nivel de comprensión lectora en lengua inglesa entre el Grupo Control (80.58) y el Grupo Dislexia (42.75), siendo esta de 37.83 puntos.

En referencia al tercer objetivo “*comparar el nivel de autoconcepto académico entre el alumnado con y sin diagnóstico de dislexia*” y su hipótesis que defiende que el nivel del autoconcepto académico será mayor en el Grupo Control que en el Grupo Dislexia, se han obtenido los datos de la Tabla 4, la Tabla 5 y la Figura 3.

Tabla 4. Prueba t de Student para muestras independientes en autoconcepto académico

	t	df	p	Cohen's d
A. Académico	5.58	28	< .001	2.04

Nota. Prueba t de Student para muestras independientes. A. Académico: autoconcepto académico

Estos resultados reflejan que p-valor es < 0.001 y siendo la significación <0.05, existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de autoconcepto académico del Grupo Control y del Grupo Dislexia.

La d de Cohen (2.04) indica un gran tamaño del efecto en el que una parte relevante del Grupo Control puntuará por encima del Grupo Dislexia.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del nivel de autoconcepto académico

	Grupo	N	Media	DT	ET
A. Académico	Grupo Control	15	89.07	5.79	1.49
	Grupo Dislexia	15	74.20	8.54	2.20

Nota. A. Académico: autoconcepto académico; N: tamaño de la muestra; DT: Desviación Típica; ET: Error Típico de la Media.

Como citar este artículo:

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19



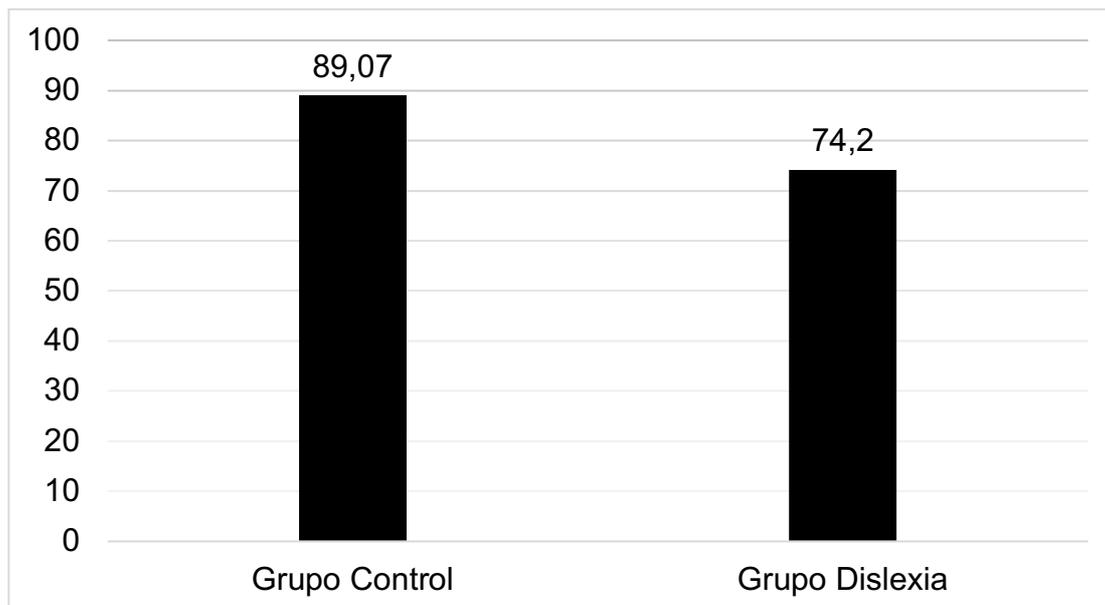


Figura 3. Media del nivel de autoconcepto académico en el GC y GD

La figura refleja los datos obtenidos que muestran la diferencia entre el nivel de autoconcepto académico del Grupo Control (89.07) y del Grupo Dislexia (74.2), siendo esta de 14.87 puntos.

6. Discusión

Gracias al encuentro entre los datos obtenidos y la fundamentación teórica de este estudio, se ha podido elaborar y proponer la siguiente discusión.

Cotejando los resultados de este estudio con investigaciones previas, estos coinciden con lo planteado por Grills-Taquechel et al. (2012) o Francis, Caruana, Hudson y McArthur (2019) quienes defienden la correlación existente entre el autoconcepto académico y el nivel de lectura del alumnado, tal y como se muestra en los resultados de las pruebas realizadas.

En lo referente al nivel de comprensión lectora, los resultados obtenidos coinciden con lo mencionado por Miller-Guron y Lundberg (2000) y Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner y Schulte-Körne (2003), acerca del riesgo que tiene el alumnado con diagnóstico de dislexia de presentar un nivel más bajo en la comprensión lectora en lengua inglesa.

En cuanto al nivel de autoconcepto académico, este estudio muestra que el alumnado con diagnóstico de dislexia presenta un autoconcepto académico menor que el alumnado sin diagnóstico, ello concuerda con autores como Aguilera-Aguilera (2002) o Alexander-Passe (2007). No obstante, comparando los resultados con lo indicado por García y Musitu (2001), el autoconcepto académico de ambos grupos está por encima de la media, siendo esta un 64,8. En

Como citar este artículo:

15

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, *16*(2), pp. 1-19



cuanto al alumnado con diagnóstico de dislexia, puede deberse a que trabajan mucho por sus objetivos y debido al esfuerzo, independientemente del resultado, desarrollan un autoconcepto académico alto, tal y como muestran Gargallo, Suárez, García y Sahuquillo (2012).

7. Conclusiones

Tras todo este proceso, es posible concluir, de acuerdo con los resultados obtenidos, la veracidad de las hipótesis planteadas.

En primer lugar, es posible afirmar según las evidencias teóricas y empíricas que la correlación entre el nivel de autoconcepto académico y la comprensión lectora en lengua inglesa es además de positiva, muy alta. Por tanto, es factible confirmar que según aumenta el autoconcepto académico, aumenta el nivel de comprensión lectora en lengua inglesa.

En segundo lugar, los datos ratifican que el alumnado con diagnóstico de dislexia presenta un nivel de comprensión lectora en lengua inglesa menor frente al alumnado sin diagnóstico. Según los datos, la puntuación media del alumnado sin diagnóstico es casi el doble que la del alumnado con diagnóstico, siendo una diferencia significativa.

Por último, los datos indican que el nivel de autoconcepto académico es ligeramente más alto en el alumnado sin diagnóstico de dislexia que en el alumnado con diagnóstico, no obstante, ambos grupos muestran una puntuación media relativamente alta.

Así se constata la necesidad prevalente de promover el desarrollo de un autoconcepto académico alto y de una buena competencia lectora en lengua inglesa en el alumnado con diagnóstico de dislexia. Es fundamental paliar esta necesidad adecuando el proceso de aprendizaje a las necesidades individuales del alumno. Así este podrá disfrutar de las ventajas de carácter académico (acceso independiente al aprendizaje y éxito escolar), y personal (la participación en la vida social) y consecuentemente paliar los efectos negativos y las consecuencias emocionales de la dislexia.

En consecuencia, los resultados y conclusiones obtenidas a partir del presente trabajo ahondan de manera clara en la relación que se da entre las dificultades emocionales en el alumnado con diagnóstico de dislexia y el ámbito académico.

8. Referencias Bibliográficas

Albdour, W. M. (2015). The Difficulties That Seventh Grade Students Face in Comprehensive Reading Skill for English Curricula. *Journal of Education and Practice*, 6(27), 61-74.

Como citar este artículo:

16

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, 16(2), pp. 1-19



- Aguilera-Aguilera, Á. (2002). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor, del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense de Madrid.
- Agustín, A. (2010). Examining the role of L2 proficiency in L2 reading-writing relationships. *Complutense Journal of English Studies*, 18, 35-52.
- Alexander-Passe, N. (2007). The sources and manifestations of stress amongst school-aged dyslexics, compared with sibling controls. *Dyslexia*, 14(4), 291-313
- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., y Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista Enginy*, 16(17), 1-26.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.
- Angulo-Domínguez, M. D. C., Ocampos, J. G., Luque-Vilaseca, J. L., Rodríguez-Romero, M. D. P., Sánchez-Cantero, R., Satorras-Fioretti, R. M., y Vázquez-Uceda, M. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: Dislexia*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación.
- Birch, B. (2002). *English L2 reading: Getting to the bottom*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bracken, B. A. (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. New York: John Wiley & Sons.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future. *Dyslexia*, 14(3), 188-196.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Chávez, N. L., Cuapio, V., Gil, C. I. y Pérez, P. S. (2017). Factores asociados al autoconcepto y al alto rendimiento académico: Estudio de caso con niños. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 3(5), 16-23.
- Chilca, L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71-127.
- Corpas, M. (2010). La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 8(4), 3-16.
- Corpas, M. (2014). Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación secundaria obligatoria. *Philologica Urcitana*, 11, 1-16.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., y McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 67, 45-60.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Manual AF5 Autoconcepto*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gargallo, B., Suárez, J.M., García, E., Sahuquillo, P.M. (2012) Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Ibero-americana de Educación*, 60(1), 6.

Como citar este artículo:

17

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, 16(2), pp. 1-19



- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., y Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: Evidence for unidirectional-or bi-directional relations? *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1), 35-47.
- Israel, S. (2007). *Using Metacognitive Assessments to create individualized reading instruction*. Newark: International Reading Association.
- JASP Team (2020). JASP (Version 0.12.2) [Computer software].
- Jiménez, J.E. (2014). *Dislexia en español*. Madrid: Pirámide.
- Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., y Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118.
- Knudsen, L. (2012). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. Malmö: Malmö University Publications.
- Marinelli, C. V., Romano, G., Cristalli, I., Franzese, A., y Di Filippo, G. (2016). Autostima, stile attributivo e disturbi internalizzanti in bambini dislessici. *Dislessia*, 13(3), 297-310.
- Martínez, A. I., y Viejo, C. R. M. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 555-564.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., García, C., Diego, M., y Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 41-55.
- Miller-Guron, L., y Lundberg, I. (2000). Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple? *Reading and Writing*, 12(1-2), 41-61.
- Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2005). Teaching and learning vocabulary. En E. Hinkel (Eds.), *Handbook of research on second language teaching and learning* (pp. 581-596). Nueva York: Routledge.
- Nation, P. (1993). *Measuring Readiness for Simplified Material: A Test of the First 1,000 Words of English*. ERIC.
- Nelson, J. M., y Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, dyslexia, or comorbid ADHD/dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 244-254.
- Nelson, J. M., y Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17.
- N'Namdi, K. A. (2005). *Guide to Teaching Reading at the Primary School Level*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Novita, S. (2016) Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279-288.
- Núñez-Pérez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Universidad de Oviedo.

Como citar este artículo:

18

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, 16(2), pp. 1-19



- Palacios, E. G., y Zabala, A. F. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., y Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 287-298.
- Trautwein, U., y Möller, J. (2016). Self-concept: Determinants and consequences of academic self-concept in school contexts. En A.A. Lipnevich, F. Prechel, y R. D. Roberts (Eds.). *Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century* (pp. 187-214). Berlin: Springer.
- University of Cambridge (2005). ESOL Examinations. KET. Reading and Writing sample paper 1, part 4, questions 21-27.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., y Schulte-Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of experimental child psychology*, 86(3), 169-193.

Como citar este artículo:

19

Barreras-Gómez, A. y Vicién-Rami. M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis, 16(2), pp. 1-19

