

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

19(1) | 2024

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Narrativa transmedia del arquetipo de princesa/Transmedia narrative expansion of the princess archetype	1-22
Nivel de lectoescritura y autoconcepto en Primaria / Literacy level and self-concept in primary school children	23-47
Actos embrionarios de lectura/ Embryonic Acts of Reading	48-69
Hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés / Reading habits and vocabulary in English teachers	70-94
Puentes entre la educación infantil y primaria/ Bridges between Early Childhood and Primary Education	95-122
Propuesta interactiva para fomentar aspectos lingüísticos y sociales / Interactive proposal to promote linguistic and social aspects	123-138

CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Director/ Chief

- Pedro García Guirao, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Editora base/ Base editor

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Equipo editorial invitado/ Guest editorial team

- Antonio León Martín Ezepeleta, UV, España
- María Aurora García Ruiz, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, UMA, España

Secretaria/Secretary

- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, UMA, España
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)








- Rocío Marivel Díaz Zavala, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú.
- Osbaldo Turpo Gebera, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatoj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Sergio Arlandis López, UV, España.
- Emilia Smolak Lozano, UMA, España.
- Eugenio Maqueda Cuenca, UMA, España
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España

- Francisco Manuel Romero Oliva, UCA, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- Cristina Castillo Rodríguez, UMA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Sebastián Molina Puche, UMU, España
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, USC, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- Antonio José de Vicente-Yagüe Jara, UMU, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España
- Olivia López Martínez, UMU, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Antonia Bernabé Durán, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España

INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



EDITAN/ Published by
 Asociación Española de Comprensión Lectora y
 Universidad de Málaga
Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista
 científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact 
 Apdo. 5050, 29003, Málaga
 Edición: isl@comprensionlectora.es
 Dirección: isl@uma.es
 ISSN: 2340-8685
 © 2014-2024





ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Relationship between literacy level and self-concept in primary school children: pedagogical implications for the teaching-learning process

Ángela Fernández-Remesal

<https://orcid.org/0009-0006-9178-3961>

Universidad de Oviedo, Spain



María Verdeja Muñiz

<https://orcid.org/0000-0003-0499-9248>

Universidad de Oviedo, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.17434>



Reception: 08/08/2023

Acceptation: 20/11/2023

Contact: verdejamaria@uniovi.es

Abstract:

The aim of this study is to determine whether there is a relationship between the level of literacy and self-concept in primary school. The methodology of the study is quantitative. Various standardised tests will be used to collect information. In the case of literacy, a protocol for the assessment of oral language and reading skills is used, and the self-concept scale by E. Piers-Harris is used to assess the level of self-concept. These tests were administered to a group of 24 pupils in the second year of primary school, aged between 7 and 8. The first results show that there is a significant correlation between the two variables. Some pedagogical implications that can be drawn from the results of this study have to do with the need to work in the classroom with methodologies that promote and improve the students' level of self-concept. This is necessary if literacy levels are to be improved. The importance of working on emotional aspects and improving self-concept is also highlighted, as these can facilitate better literacy learning.

Keywords: Literacy, Reading Comprehension, Self-concept, Primary Education, Emotions

Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relationship between literacy level and self-concept in primary school children: pedagogical implications for the teaching-learning process. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.



Relationship between literacy level and self-concept in primary school children: pedagogical implications for the teaching-learning process

INTRODUCTION

Cognitive psychology considers language to be one of the great acquisitions of humankind. For authors such as Vygotsky (1934), thinking and language are closely related, but they are not the same, nor do they occur in parallel. However, neither for the acquisition of thought nor of language does Vygotsky specify specific moments in development; instead, he indicates that such processes are made possible by social interaction. Other authors (Cuetos, 1990) consider language to be a translation of thought. If there is any activity that is a specifically human achievement, it is reading and writing. As Bravo (2006) points out, the acquisition of literacy is one of the most important tasks that children carry out in their first years of schooling; in fact, the vast majority of learning difficulties are or are related to reading or writing problems. Some students encounter difficulties in language acquisition, exhibiting significant challenges in assuming social, communicative, and educational expectations. A comprehensive understanding of the development of oral and written language, as well as the most prevalent disorders that emerge during the evolutionary process and in communicative interactions, is crucial for the effective practice of professionals in the initial stages of education, specifically in the infant and primary education domains. Given the significance of language development for the

growth and personal development of students and considering that both oral and written language serve as the foundation for information transfer in the educational setting, it is crucial to ascertain the specific level of each student in order to provide tailored responses to their needs. Furthermore, it is essential to recognize that reading or writing delays not only impede students' academic progress but also have implications for their overall well-being (Tamayo, 2017).

The difficulties that some students experience in acquiring literacy may influence their decision to leave school early. Although it is acknowledged that dropout is more prevalent in the secondary education stage (Verdeja, 2022), it is important to recognise that the earliest difficulties in literacy may manifest in the primary education stage. This is due to the fact that literacy is a fundamental skill that enables students to access subsequent educational content and to engage in all aspects of their lives. Some of the pedagogical principles proposed in the LOMLOE (2020) to reduce early school dropout rates are based on an educational model that takes into account the diversity present in classrooms and the different learning rhythms of students. Furthermore, it is also important to note that another of the proposals within the framework of the recent law is to encourage the habit and mastery of reading. It is worth noting that the LOMLOE (2020) emphasises the significance of promoting reading and writing processes and facilitating students' learning of oral expression and comprehension, reading and writing. Furthermore, the document places particular emphasis on the pedagogical principles of the primary education stage. It is clear that reading comprehension should be addressed in a cross-cutting manner in all areas of the stage, without prejudice to its specific treatment in certain areas.

It is necessary to recognise that difficulties in reading and writing often emerge during the primary education stage. This is why prevention (López & López, 2020) plays a crucial role, as it can prevent early learning difficulties from being generated or problems in general development from worsening. Consequently, teachers play a pivotal role in defining the adjustments required by the pupils' needs, whether they are temporary or permanent.

The objective of this research, situated within the context of primary education, is to ascertain whether there is a correlation between reading and writing abilities and self-concept in pupils in the second cycle of primary education.

Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relationship between literacy level and self-concept in primary school children: pedagogical implications for the teaching-learning process. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.

Overview of the concept of literacy and self-concept

It should be noted that the process of becoming literate is a complex one, with a number of different factors influencing it. Some authors (Acosta et al., 2020) have highlighted the importance of students' prior knowledge. It is also pertinent to consider that the reading comprehension process is influenced by cognitive strategies (Gutiérrez-Fresneda, 2022). Other authors (Morais, 2001) posit the inextricable link between reading and writing. "Reading is a means of acquiring information and writing is a means of transitioning information, therefore it is part of a social act" (p. 39). In this context, the reading-writing binomial is inseparable, as the development of the reading process necessarily implies the existence of a set of signs that refer to writing, through which an endless amount of information emerges.

In order to approach the concept of literacy, Chávez (2020) explains the importance of reading to develop habits based on the ability to reflect, concentrate, understand, comprehend and analyse the world around us. As the author points out, the acquisition of literacy is an important process in the development of pupils and one of the most complex skills to be developed throughout the educational stage. According to Iglesias (2020), this process begins at an early age and is fundamental for the development of a multitude of later learning processes (Gutiérrez-Fresneda, 2022). In accordance with this, Fernández-Remesal (2021) posits that a multitude of factors, including the stimulation received, the capacity to attend to a task, the ability to acquire new information, spatial perception, psychomotor skills, and the development of phonological awareness, among others, influence this process.

The study of self-concept has generated considerable interest over the years, yet a singular definition remains elusive.

Fitts (1972) considered self-concept as a multidimensional construct, describing three internal concepts: identity, self-satisfaction, and behaviour; and five external concepts: physical, moral, personal, familial, and social.

Shavelson et al. (1976) studied the term self-concept. From their perspective, self-concept is a multidimensional construct that is structured in several domains (academic, personal, social, and physical), as well as the individual's perception of themselves as a physical, social, and spiritual being. García & Musitu (2014) define self-concept as the individual's perception of themselves. "This perception is

influenced by the relationships established with others and by the self-attributions made by the subject" (p. 11).

González & Tourón (1992) propose that self-concept can be conceptualised as a cognitive-affective organisation that plays a significant role in the behaviour of individuals. They further suggest that self-concept encompasses "the images of one's own beliefs and the images of one's own self-presentation to others" (p.15).

The importance of self-concept and literacy in the context of learning

One of the first challenges faced by pupils when they start school in primary education is learning to read and write. Cuetos et al. (2015) indicate that a delay in learning to read and write represents a serious deficit in subsequent learning, predicting a more than likely failure at school. The difficulty in taking on this learning may be due to neurobiological issues or to a delay in reading itself, derived, for example, from a lack of motivation or the poor stimulation that the student receives from the early years in the family environment. In line with Defior (1993), it is worth remembering that both reading and writing should not be an end in themselves, but a teaching, that is, a means to achieve other learning. A delay in either of these areas has an impact on students' self-esteem, which, in time, may affect their social and professional development. It is therefore important to ensure that the initial phase of "learning to read" is quickly transformed into "reading to learn" (p.3). In addition, it is important to consider that pupils in the second year of primary education are still very young due to their age and maturity stage. Consequently, it is challenging to establish a relationship between self-concept and learning levels. Furthermore, it is essential to acknowledge that at this age, socio-family relations, and relations with the school, especially those between teachers and other students, exert a significant influence.

It is crucial to acknowledge the pivotal role of the family and school context in shaping students' self-concept. This encompasses students, teachers, and their families. Students often perceive criticism from these individuals as a threat, as it can influence their self-concept formation and potentially lead to low motivation and insecurity, which can subsequently affect their academic performance.

Cuetos & Valle (1988) highlight the inevitability of identifying a proportion of pupils with reading and writing difficulties who are placed below the corresponding level. Nevertheless, these pupils demonstrate normal or above-average development in other areas, as well as optimal

Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñoz, M. (2024). Relationship between literacy level and self-concept in primary school children: pedagogical implications for the teaching-learning process. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.

circumstances for their personal development in both the family and social spheres. Furthermore, González & Delgado (2007) posit that early intervention in the learning of these two areas leads to a marked improvement in pupils' performance in other subjects. Early intervention in reading difficulties has a significant positive impact on students' performance and their attitude and motivation towards learning. Sánchez (1988) also emphasises the role of the reader's prior knowledge in reading and reading comprehension. Other authors, such as Mora (2013) and Romera (2019), have also highlighted the importance of emotion and feelings in learning to read and write. Romera (2019) proposes that there are three elements that refer to the three fundamental dimensions in the game of educating, in the game of life: skills, competences and heart.

Several studies (Villaruel, 2001; Peralta & Sánchez, 2003; Riceto & Campos, 2008) have indicated that there is a correlation between self-concept and academic performance. Continuing with this line of enquiry, Villaruel (2001) posits that a linear association exists between self-concept and academic performance. Furthermore, the study found that there are reciprocal influences between teachers' expectations, students' academic performance, and students' self-concept and academic performance. In a related vein, Riceto & Campos (2008) posit that self-concept is a fundamental factor in enabling students to develop self-confidence and motivation to overcome difficulties.

Teaching that is perceived as unmotivating and that does not provide adequate rewards for effort can impede the acquisition of knowledge, thereby hindering academic development.

METHODOLOGY

In order to conduct the research, a quantitative methodology was employed. To evaluate the results, two variables were considered: literacy and self-concept. To this end, a series of psycho-pedagogical tests, already validated, were applied to a group of 24 students in the second year of primary education. Once the tests had been applied and corrected, a statistical analysis was conducted to determine whether there was a relationship between the two variables. The tests were conducted during the third term of the 2020-2021 academic year.

Sample of the study

The sampling methodology employed is theoretical or intentional (Massot et al., 2004). The study was conducted with a sample of 6 girls and 18 boys, aged between 7 and 8 years.

Tests used in the collection of data

In order to evaluate literacy, we employed the evaluation protocol designed by the Psychopedagogical Guidance

Table 1: *Evaluated parameters*

Reading	Writing	Self-concept
Reading comprehension	Handwriting	Behavioural self-concept
		Intellectual self-concept
Reading accuracy	Writing Accuracy	Physical self-concept
		Lack of anxiety
Reading fluency	Written expression	Social self-concept or popularity
		Happiness-satisfaction

Source: Own creation

Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relationship between literacy level and self-concept in primary school children: pedagogical implications for the teaching-learning process. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.

Table 2: Reading comprehension evaluation

Type of test	The standardised ACL reading comprehension test by Encarna Molina Hita, Gloria Catalá Agras and Mireia Catalá Agras was used.
Test implementation	<p>The training consists of reading and answering a series of questions about a text.</p> <p>This is followed by various reading comprehension tests. There are seven texts of different types (narrative, expository, poetic, interpretation of a graph) and in each question you must tick one of the following options: A, B, C or D.</p> <p>Pupils answer independently, at their own pace, without time being measured. If the student makes a mistake, they can correct it.</p>
Correction of the test	<p>Students' answers are checked against the correct answers. Each correct answer is worth one mark. If the student marks two or more alternatives or leaves a question unanswered, the score for the item is zero.</p> <p>The total score is obtained by adding the number of correct answers. With the total score, the scale table is consulted and the corresponding score in deca-type is obtained. Finally, the score in deca-type is used to interpret whether each student's level is low, medium, or high. Deca-type 1, 2, 3, 4 correspond to a low level, deca-type 5, 6, 7 correspond to a medium level and deca-type 8, 9, 10 correspond to a high level.</p>

Source: Own creation

Table 3: Assessment of reading accuracy, fluency, and speed

Type of test	The standardised test used is EMLE-TALE: Escala Magallanes de lectura y escritura, Toro, Cervera & Urio, (2000). The text used is text number 1 of the TALE test with 73 words.
Test implementation	Reading is facilitated and during the test information is collected about the mistakes made by the students during the test. A good atmosphere is created with each student so that they can read at ease. In total, this test takes about five minutes per student. They are not allowed to read the text more than once and it is the first time they have seen it. If students make a mistake, they can correct it, but it will be considered.
Correction of the test	<p><i>Reading accuracy:</i> to correct the test, the errors made (addition, rotation, guessing, inversion, omission, and substitution) are evaluated. Depending on the number of errors found, a low, medium, or high level is established. If the student has 6 or more errors, this corresponds to a low level, between 5 to 3 errors corresponds to a medium level and 1 or 2 errors corresponds to a high level.</p> <p><i>Reading fluency:</i> During the reading process, information is collected about the student' reading process (syllabic reading, hesitant reading, accelerated pace, intonation, head movement, digital guidance, line breaks, backtracking and self-correction). By means of a dichotomous "yes" and "no" answer.</p> <p><i>Reading speed:</i> This is calculated by multiplying the number of words in the text by sixty and dividing the result by the number of seconds it took the student to read the text. The result is words per minute (w.p.m.). According to the words read per minute, a low, medium, and high level is established. A low level corresponds to students who read less than 42 wpm, a medium level corresponds to students who read between 42-65 wpm and a high level corresponds to students who read more than 66 wpm.</p>

Source: Own elaboration

Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relationship between literacy level and self-concept in primary school children: pedagogical implications for the teaching-learning process. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.

Table 4: *Assessment of handwriting, accuracy, and written expression*

Type of test	The assessment protocol developed by the guidance teams of La Rioja is used. This protocol makes use of the student's notebook, which consists of the following tests: sentence copying, sentence dictation, self-dictation, and spontaneous writing.
Test implementation	A special place has been reserved for this test during school hours. Students complete the test independently and at their own pace, with no time limit.
Correction of the test	<p><i>Handwriting:</i> The assessment of handwriting is based on the observation of digital grip, pencil grip, fluency of writing, links, linearity of line, separation of letters, regularity of size, excessive size, inclination of letters, high/low strokes. A dichotomous answer of "yes" or "no" is given as to whether or not the items are achieved. Low, medium, and high levels are then established.</p> <p><i>Writing accuracy:</i> Writing accuracy is assessed by looking at the type of errors (omissions, additions, substitutions, rotations, inversions, incorrect connections, fragmentations).</p> <p>The criteria are high, medium, and low. To assess accuracy in dictation, 5-17 errors is low. Between 2 and 4 the level is medium and between 0 and 1 the level is high. For self-dictation accuracy, between 6 and 18 the level is low, between 3 and 5 the level is medium and between 0 and 2 the level is high. The following are considered errors: change of orientation, omission of a letter, a syllable, or a whole word. The following spelling mistakes are not considered as errors: b/v, h, g/j, accents, etc.</p> <p><i>Written expression:</i> Written expression is assessed through the construction of a sentence, taking into account: the appropriateness of the proposed writing, the length of the sentence and the coherence and organisation of the sentence.</p>

Source: Own elaboration

Table 5: *Self-concept evaluation*

Type of test	The E. Piers-Harris self-concept scale is used.
Test implementation	This scale consists of 80 simple sentences with dichotomous answers (YES-NO) in which the student is asked to decide whether they agree or disagree with the statement by crossing out one of the two answers.
Correction of the test	The correction template is applied, and 1 point is awarded for each answer that matches the symbol marked. Each symbol on the template corresponds to the 6 dimensions measured by the scale. Only 2 items, 7 and 12, belong to two dimensions at the same time. The score obtained for each dimension is converted into a percentile score according to the scale at each level, and this is reflected in the individual score sheet. The sum of the scores of all the factors allows us to find the global self-concept. Once the direct scores have been obtained, the percentile score is calculated according to the test procedure.

Source: Own elaboration

Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relationship between literacy level and self-concept in primary school children: pedagogical implications for the teaching-learning process. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.

Teams of La Rioja, which was based on a battery of standardised tests. 1) EMLE TALE: Escala Magallanes de lectura y escritura, Toro, Cervera & Urio (2000); 2) ACL: Evaluación de la comprensión lectora: Catalá et al. (2001)

In order to assess self-concept, the E. Piers-Harris Self-Concept Scale was employed to obtain information about the students' perception of themselves. Table 1 presents the variables considered in each test.

Procedure for carrying out the reading evaluation

The following aspects were considered in the assessment of reading: 1) reading comprehension, 2) reading accuracy, 3) reading fluency, and 4) reading speed.

- 1) *Reading comprehension* refers to the level of development achieved by students in extracting the overall meaning of texts. This is shown in Table 2.
- 2) *Reading accuracy* refers to the reader's ability to decode the written word correctly, regardless of whether the meaning is accessed or not. It is a good indicator of difficulties in mastering the rules of grapheme-phoneme conversion, which refers to the phonological route. 3) *Reading fluency* is an indicator of the degree of mastery of the visual route. 4) *Reading speed* is the number of words read correctly per minute. This can be seen in Table 3.
- 3) The aim of the writing assessment is to determine the level at which students have developed their graphomotor skills, as well as their knowledge of spelling and their ability to produce a spontaneous written text, aspects that are considered to be fundamental to an adequate command of writing. The protocol aims to obtain information about writing in three basic aspects: 1) *handwriting*, 2) *written accuracy* and 3) *written expression*. This is shown in Table 4.

Procedure for conducting the self-concept assessment

In order to assess the level of self-concept, the E. Piers-Harris Self-Concept Scale is used to obtain information about the students' perception of themselves in different aspects: behavioural, intellectual, physical, social, popularity, level of anxiety, happiness and personal satisfaction. This is reflected in Table 5.

Results

SPSS statistical software is used to analyse the data. Figure 1 shows the number and percentage of cases of each observed value of a variable. These results show that the variables studied have a high mean. Taking into account these results, we can affirm that, in general, the students have high scores in reading and writing, as well as in self-concept.

Figure 2 illustrates the level of literacy among the student population, demonstrating that the majority (62.5%) have achieved a medium-high level of literacy. There are no students with a low level of literacy.

Figure 3 illustrates the level of self-concept. In this instance, there is a diversity of perceptions

regarding the self-concept.

The relationship between literacy levels and self-concept is illustrated in Figure 4. The Pearson correlation coefficient is employed as a reference point. In this instance, there is a positive correlation between the two variables **under investigation**, as illustrated in the accompanying graph.

The data analysis conducted in SPSS revealed a correlation between the two variables, with a correlation coefficient (r) of 0.560. This indicates a correlation between the two variables. Considering these findings, and in accordance with the conclusions of other scholars such as Cohen (1988) and Dagnino (2014), it can be reasonably asserted that there is a notable correlation between the two variables in question, namely literacy and self-concept. *Some limitations of the study*

One of the limitations of the study is the relatively small number of subjects assessed. Furthermore, in order to gain a more comprehensive understanding of the level of pupils in both variables, it would be beneficial to utilise a mixed methodology, integrating both quantitative and qualitative techniques. It is essential to note that this study has not considered potential variables that could influence the results, such as specific educational support needs, the economic, personal, and social situation of pupils, and so forth.

Figure 1: Frequencies

		Literary skills	Self-concept
N	Valid	24	24
	Lost	0	0
Mean		3,58	3,13
Standard deviation		,929	1,191

Figure 2: Frequencies of literacy

		Frequency	Percentage	Valid Percentage	Cumulative percentage
Valid	Medium	5	20,8	20,8	20,8
	Low	2	8,3	8,3	29,2
	Medium High	15	62,5	62,5	91,7
Hight		2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Figure 3: Self-Concept Frequencies

		Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Valid	Low	3	12,5	12,5	12,5
	Medium Low	2	8,3	8,3	20,8
	Medium	12	50,0	50,0	70,8
	Medium High	3	12,5	12,5	83,3
	High	4	16,7	16,7	100,0
Total		24	100,0	100,0	

Figure 4: The correlation between the level of literacy and the level of self-concept

		Literacy	Self-concept
Literacy	Pearson correlation	1	,560**
	Sig. (bilateral)		,004
	N	24	24
Self-concept	Pearson correlation	,560**	1
	Sig. (bilateral)	,004	
	N	24	24

** . The correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CONCLUSIONS

The present study sought to examine the concepts of literacy and self-concept in the context of primary education. The overarching objective was to ascertain whether there is a correlation between literacy levels and self-concept.

The analysis of the data collected in this study indicates a significant correlation between literacy and self-concept. This finding is consistent with the results of other studies (Cruzado & Chumpitaz, 2017; Huamán, 2018; Tassara De La Cruz & Tassara De La Cruz, 2020) which demonstrate a correlation between self-concept and reading comprehension. Furthermore, the authors posit that this association is influenced by other components, including teacher expectations. In a similar vein, Angulo, and Salas (2019) examined the relationship between literacy difficulties and socioemotional development in children aged 7 to 12 years. The study found that participants who exhibited socioemotional difficulties also exhibited greater literacy difficulties.

The concept of literacy is of fundamental importance, as Chávez (2020) explains, as it enables students to develop habits based on reflection and the ability to understand the world. The relationship between reading and writing is well established (Morais, 2001). Indeed, the ability to read effectively is a prerequisite for the development of writing skills. Other authors, such as González & Tourón (1992) and Villarroel (2001), have also identified a positive correlation between a high level of self-concept and the learning and performance of students.

One of the primary challenges faced by students is learning to read and write (González & Delgado, 2007; Cuetos et al., 2015). With regard to the acquisition of reading and writing skills, there are cases where this learning occurs without significant difficulties, while in other instances, the acquisition of these skills is less successful, resulting in a deficit that affects both the learning of the current course and subsequent learning.

Emotional education, as defined by Bisquerra (2006), is the training of students in emotional knowledge and skills that enable them to navigate life successfully and with well-being, in terms of health and coexistence. According to various authors (Mora, 2013; Romera, 2019), the study of emotion and feelings and their expression in the behaviour of students is of paramount importance in order to construct a robust foundation for educational practice. In relation to the importance of emotions in educational processes, it is

worth noting that in 1990, two American psychologists, Salovey and Mayer, coined the term “emotional intelligence”. Despite the significance of these authors, the surge in interest was driven by Goleman (1995), a researcher and journalist for the New York Times.

Some final reflections and possible pedagogical implications

In conclusion, we offer a pedagogical perspective and present some reflections.

Some pedagogical implications can be derived from the results of this study. These include the need to work in primary classrooms on aspects that improve the level of self-concept, as well as the importance of working on emotional aspects, as they can favour a better learning of reading and writing.

In order to facilitate the development of self-concept in the primary education classroom, it is proposed that educators should consider working with students on the basis of the multiple intelligences (Gardner, 1995) as this approach has the potential to enhance students’ autonomy and learning, and not only in relation to academic aspects, but also emotional and social aspects. It is also necessary to consider the diversity of the student body (Santos-Guerra, 2006) and the different learning rhythms of students (Elizondo, 2022). One factor that must be considered is the number of students in each classroom. A reduction in the number of students per classroom would facilitate more effective provision for the diverse needs of students. Furthermore, it is of great importance to opt for a shared teaching model, as this allows for a more personalised approach to teaching.

In order to avoid potential issues, it is crucial to prioritize prevention by identifying written language difficulties at an early stage. This can be achieved by fostering oral language, developing phonological awareness, and enhancing coordination between the infant and primary stages through the promotion of reading and writing workshops. It is therefore essential to implement a reading plan at the school level.

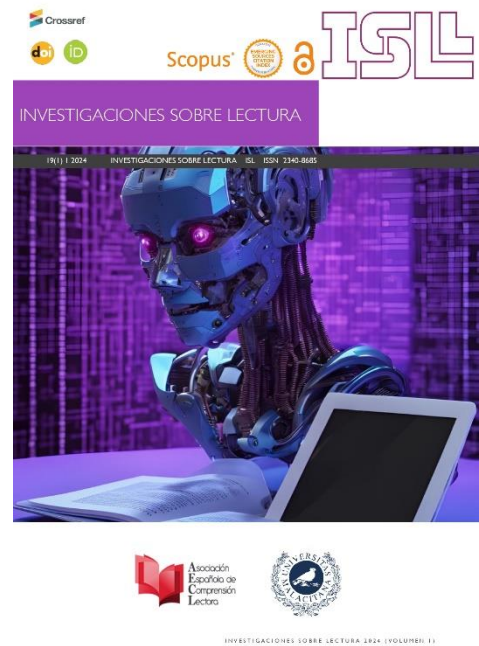
Another crucial aspect is the choice of teaching methodologies in the classroom. It would be beneficial to implement didactic methodologies that foster motivation and interest in the tasks students undertake.

Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relationship between literacy level and self-concept in primary school children: pedagogical implications for the teaching-learning process. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.

Given that young people are particularly susceptible to the opinions and criticisms of those closest to them (teachers or families), it is crucial to utilise motivational strategies that encourage pupils. In this context, the expectations we project towards students are significant. Improving a student's self-concept is beneficial to the educational process and influences the learning of reading and writing, as well as other types of learning. This research aims to contribute to the school superstructure, as described by López-Melero (2003), who states:

Is the Tower of Pisa a defective tower or a peculiar tower?" A recent article has informed me that a group of expert architects have constructed a 'superstructure' with the intention of preventing the Tower of Pisa from collapsing. Could we, as education professionals, not similarly construct an educational 'superstructure' with the aim of preventing exceptional individuals from 'collapsing'? (p. 45).

The education of young people is a responsibility that falls upon the shoulders of educators. The future of these students depends on the guidance and instruction they receive from their teachers. In turn, the educators' future is intertwined with that of their students, as they collectively represent the next generation.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) 2024
Authors' contribution Conceptualization, AFR/MV; methodology, AFR/MV; statistical analysis, AFR; research, AFR; manuscript preparation, AFR/MV; revision and editing, AFR/MV.
Funding: Dk/Da
Note: We thank the students and teachers for their collaboration in this research.

Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relationship between literacy level and self-concept in primary school children: pedagogical implications for the teaching-learning process. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.

REFERENCES

- Acosta, I., Escanaverino, E. M., & Cubillas, F. (2020). Comprensión de textos y conocimientos previos. Zonas de sombra y significados. *Fides et Ratio*, 19(19), 125-151. <https://fidesetratio.ulasalle.edu.bo/index.php/fidesetratio/article/view/62>
- Ángulo, M. & Salas, A.D. (2019). *Las dificultades de la lectoescritura y su relación con el desarrollo socioemocional en niños y niñas de 7 a 12 años*. [Doctoral thesis]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/43255>
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Woulters Kluwert.
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Ediciones Pontificia.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclus, E. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Graó.
- Chávez, R. (2020). *El aprendizaje de la lectoescritura en niños de 6 años*. Universidad Nacional de Tumbes, Perú.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cruzado, M.E. & Chumpitaz, M.B. (2017). *Autoestima y comprensión lectora en los estudiantes del quinto de primaria de la I.E. n° 6026 de Lurín* [Thesis to obtain the academic degree: Master of Educational Psychology].
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. & Valle, F. (1988). Modelos de lectura y aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- Cuetos, F., Suárez, P., Molina, M.I. & Llenderozas, M.C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 17, 99-107.
- Dagnino, J. (2014). Coeficiente de correlación lineal de Pearson. *Chil Anest*, 43(1), 150-153.
- Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias, *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 156, <https://lc.cx/m8mIF0>
- Defior, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13.
- Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal de aprendizaje: una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- Fernández-Remesal, A. (2021). *Relación entre el nivel de lectoescritura y nivel de autoconcepto: Un estudio en la etapa de Educación Primaria*. Universidad de Oviedo.
- Fitts, W. (1972). *Manual Tennessee Self Concept Scale*. Nashville.
- García, F. & Musitu, G. (2014). *AF-5: Autoconcepto Forma 5*. (4th ed.). TEA.
- Gardner, H. (1995). *Teoría de las inteligencias múltiples*. Paidós.
- González, M.C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- González, M.ª J. & Delgado, M. (2007). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación*, 344, 333-354.
- Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relationship between literacy level and self-concept in primary school children: pedagogical implications for the teaching-learning process. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2022). Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria. *Investigaciones sobre lectura*, 2(17), 77-92. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>
- Huamán, Y. (2018). *La autoestima y el aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes del primer grado en la Institución Educativa Chachacomayoc Cusco* [A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Master of Education in Educational Psychology].
- Iglesias, R. (December 2000). *La lectoescritura desde edades tempranas "consideraciones teóricas-prácticas"*. Congreso Mundial de Lectoescritura, Valencia. <https://lc.cx/KIJDgH>
- López-Melero, M. (2003). La Torre de Pisa ¿Es una torre defectuosa o una torre peculiar? La diversidad humana como elemento de valor. *Revista Educación y Sociedad*, 1, 1- 50.
- Massot, I.; Dorio, I. & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-368). La Muralla.
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. Machado.
- Mora, M. (2013). *Neuroeducación*. Alianza.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, <https://lc.cx/eS1UNo>
- López, M^a.D. & López, J. P. (2020). Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectoescritura. *REIF. Revista de educación, innovación y formación*, (2), 62-80.
- Peralta, J. & Sánchez, D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Educación*, 1(1), 2-26.
- Piers, V. & Harris, B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Counselor Recording and Tests.
- Riceto, S. & Campos, G. (2008). *Autoconcepto y las dificultades de aprendizaje: La enseñanza en Brasil*. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14, 11-21.
- Romera, M. (2019). *Educación con 3 ces: capacidades, competencias y corazón*. Itkbook.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Santos-Guerra, M.A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Encuentro Mediterráneo. https://lc.cx/_nt5Mt
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.
- Tassara De La Cruz, J.L. & Tassara De La Cruz, J.C. (2020). *Comprensión lectora y autoestima en estudiantes de primaria de tres instituciones educativas privadas de Lima* [Thesis for the academic degree of Master of Education: specialisation in children's and young people's literature].
- Toro, J., Cervera, M. & Urío, C. (2000). *EMLE: Escalas Magallanes de Lectura y Escritura TALE-2000: Manual de referencia*. ALBOR COHS.
- Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relationship between literacy level and self-concept in primary school children: pedagogical implications for the teaching-learning process. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.

- Verdeja, M. (2022). Abandono escolar temprano y reenganche socioeducativo a través de programas de educación no formal: una investigación con entrevistas en profundidad. *Pulso. Revista de Educación*, 45, 123-140. <https://doi.org/10.58265/pulso.5287>
- Villaroel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psyke: Revista de la Escuela de psicología*, 10(1), 3-18.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Sotzekguiz.



ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Relación entre el nivel de lectoescritura y autoconcepto en el alumnado de Educación Primaria: implicaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Ángela Fernández-Remesal

<https://orcid.org/0009-0006-9178-3961>

Universidad de Oviedo, España



María Verdeja Muñiz

<https://orcid.org/0000-0003-0499-9248>

Universidad de Oviedo, España



<https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.17434>



Recepción: 08/08/2023

Aceptación: 20/11/2023

Contacto: verdejamaría@uniovi.es

Resumen:

Se plantea un estudio en la etapa de Educación Primaria en el que se pretende conocer si existe relación entre el nivel de lectoescritura y el autoconcepto. La metodología del estudio es cuantitativa. Para recoger la información se emplean diferentes pruebas estandarizadas. En el caso de la lectoescritura se utiliza un protocolo de evaluación del lenguaje oral y competencia lectoescritora y para evaluar el nivel autoconcepto se usa el cuestionario de autoconcepto de E. Piers-Harris. Se aplican estas pruebas a un grupo de 24 estudiantes de 2º de curso de Educación Primaria con edades comprendidas entre 7 y 8 años. Los primeros resultados reflejan que existe una correlación significativa entre ambas variables. Algunas implicaciones pedagógicas que se derivan de los resultados de este estudio, tienen que ver con la necesidad de trabajar en el aula con metodologías que favorezcan y mejoren el nivel de autoconcepto de los estudiantes. Esto es necesario si queremos que se mejoren los niveles de lectoescritura. También se destaca la importancia de trabajar los aspectos emocionales y la mejora del autoconcepto, ya que pueden favorecer un mejor aprendizaje de la lectoescritura.

Palabras clave: Lectoescritura, Comprensión lectora, Autoconcepto, Educación Primaria, Emociones

Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relación entre el nivel de lectoescritura y autoconcepto en el alumnado de Educación Primaria: implicaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47



Relación entre el nivel de lectoescritura y autoconcepto en el alumnado de Educación Primaria: implicaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje

INTRODUCCIÓN

La psicología cognitiva explica que el lenguaje es una de las grandes adquisiciones del género humano. Para autores como Vygotsky (1934) el pensamiento y el lenguaje están estrechamente relacionados pero, no son lo mismo ni se dan en paralelo. Sin embargo, ni para la adquisición del pensamiento o del lenguaje Vygotsky especifica momentos concretos en el desarrollo, solo indica que tales procesos se hacen posibles gracias a la interacción social. Otros autores (Cuetos, 1990) consideran el lenguaje como una traducción del pensamiento. Si hay alguna actividad que es un logro específicamente humano, esta es la lectura y la escritura. Como señala Bravo (2006), la adquisición de la lectoescritura es una de las tareas más importantes que realizan los niños y niñas en sus primeros años de escolarización, de hecho, la gran mayoría de las dificultades de aprendizaje son o están relacionadas con problemas de lectura o escritura. Algunos estudiantes presentan problemas en la adquisición del lenguaje manifestando verdaderas dificultades para asumir expectativas sociales, comunicativas y educacionales. El conocimiento del desarrollo del lenguaje oral y escrito y de los trastornos más habituales que se dan en el desarrollo evolutivo así como en los procesos de interacción comunicativa, se hace imprescindible para la práctica docente de los profesionales en los primeros tramos educativos, es decir, en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Dada la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la evolución y desarrollo personal del alumnado, y teniendo en cuenta que tanto el lenguaje oral como escrito son la base de la transmisión de la información en el contexto escolar, es necesario conocer el nivel concreto de cada estudiante para así responder adecuadamente a sus necesidades. Además, hay que tener en cuenta que el retraso lector o escrito no solo dificulta el progreso escolar de los estudiantes, sino que tiene consecuencias sobre toda persona (Tamayo, 2017).

Las dificultades que algunos estudiantes tienen en el aprendizaje de la lectoescritura pueden influir en el abandono escolar temprano. Aunque es sabido que el abandono se produce con más frecuencia en la etapa de Educación Secundaria (Verdeja, 2022) hay que tener en cuenta que es en la etapa de Educación Primaria donde pueden empezar las primeras dificultades en la lectoescritura. Esto es debido a que la lectoescritura es un aprendizaje básico que permite al alumnado acceder al resto de aprendizajes escolares e interactuar en todos los ámbitos que forman parte de sus vidas. Algunos principios pedagógicos que contempla la LOMLOE (2020) para reducir las tasas de abandono escolar temprano, tienen que ver con un modelo educativo que tenga en cuenta la diversidad presente en las aulas así como los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Además, también es importante señalar que otra de las propuestas en el marco de la reciente ley es fomentar el hábito y el dominio de la lectura. Es necesario recordar que la LOMLOE (2020) destaca la importancia de favorecer los procesos de lectoescritura y facilitar al alumnado los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura y la escritura. También pone especial énfasis en los principios pedagógicos de la etapa de Educación Primaria, dejando claro que la comprensión lectora se debe trabajar de forma transversal en todas las áreas de la etapa sin perjuicio de su tratamiento específico en determinadas áreas.

Es necesario tener presente que en la etapa de Educación Primaria es cuando podemos encontrar las primeras dificultades en la lectoescritura. Por ese motivo el carácter preventivo (López & López, 2020) tiene un papel especialmente relevante, dado que puede evitar que se generen dificultades tempranas de aprendizaje o que se agraven problemas en el desarrollo general. Por ello, los docentes juegan un papel fundamental en la definición de los ajustes que requieran las necesidades del alumnado, ya sean transitorias o permanentes.

La finalidad de esta investigación, contextualizada en la etapa de Educación Primaria, es conocer si existe relación entre la lectoescritura y el autoconcepto en alumnado de 2º ciclo de Educación Primaria.

Aproximación al concepto de lectoescritura y autoconcepto

Es necesario tener en cuenta que el proceso de lectoescritura es un proceso complejo en el que intervienen diferentes factores. Algunos autores (Acosta et al., 2020) destacan la importancia que pueden tener los conocimientos previos de los estudiantes. También hay que tener en cuenta que en los procesos de comprensión lectora influyen las estrategias cognitivas (Gutiérrez-Fresneda, 2022). Otros autores (Morais, 2001) plantean la relación indisoluble entre la lectura y la escritura: “La lectura es un medio para adquirir información y la escritura es un medio de transición de información, por consecuencia forma parte de un acto social” (p. 39). En ese sentido, “el binomio lectura-escritura es indisoluble, sólo hay lectura allí donde hay escritura” (p. 97), debido a que al desarrollar el proceso de la lectura implica necesariamente que exista un conjunto de signos que hace referencia a la escritura mediante la cual se encuentra emergido un fin de información.

Para hacer una aproximación al concepto de lectoescritura Chávez (2020), explica la importancia de la lectura para desarrollar hábitos basados en la capacidad de reflexionar, concentrarse, entender, comprender y analizar el mundo que nos rodea. Como señala el autor, la adquisición de la lectoescritura es un proceso importante en el desarrollo del alumnado y una de las habilidades más complejas que se desarrollan a lo largo de la etapa educativa. Iglesias (2020) considera que este proceso comienza desde edades tempranas y es fundamental para el desarrollo de multitud de aprendizajes posteriores (Gutiérrez-Fresneda, 2022). En coherencia con esto Fernández-Remesal (2021) manifiesta que en este proceso interfieren, entre otros, factores tales como: la estimulación recibida, la capacidad de atención para resolver una tarea, las habilidades para adquirir nueva información, la percepción espacial, la psicomotricidad, el desarrollo de la conciencia fonológica.

El estudio del autoconcepto ha generado mucho interés a lo largo de los años, sin embargo, es complicado encontrar una única definición.

Fitts (1972) considerara el autoconcepto como un constructo multidimensional, describiendo tres conceptos internos: identidad, autosatisfacción y conducta; y cinco externos: físico, moral, personal, familiar y social.

Shavelson et al., (1976) estudiaron el término de autoconcepto. Desde su percepción lo entienden como un concepto multidimensional que estaría estructurado en varios dominios (académico, personal, social y físico), así como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual.

García & Musitu (2014) lo entienden como la percepción que el individuo tiene de sí mismo. “Esta percepción estaría mediada tanto por las relaciones que se establecen con los demás como por las atribuciones que hace el sujeto de sí mismo” (p. 11).

González & Tourón (1992) entienden el autoconcepto como una organización cognitivo-afectiva que tiene gran importancia en el comportamiento de los individuos. Añaden, además, que el autoconcepto incluye “las imágenes de lo que creemos ser y de lo que presentamos o queremos presentar a los demás” (p.15).

Importancia del autoconcepto y de la lectoescritura en el aprendizaje

El aprendizaje de la lectoescritura es uno de los primeros desafíos con el que se encuentra el alumnado cuando inicia su escolaridad en la etapa de Educación Primaria. Cuetos et al., (2015) indican que un retraso en el aprendizaje de la lectoescritura supone un déficit serio en los posteriores aprendizajes vaticinando un más que probable fracaso escolar. La dificultad a la hora de asumir este aprendizaje puede deberse a cuestiones neurobiológicas o a un retraso en la lectura misma, derivado, por ejemplo, de falta de motivación o la escasa estimulación que el estudiante recibe desde los primeros años en el entorno familiar.

En línea con Defior (1993) conviene recordar que tanto la lectura como la escritura no deberían ser un fin en sí mismas, sino una enseñanza, es decir, un medio para lograr otros aprendizajes. Un retraso en cualquiera de estos ámbitos tiene efectos en la autoestima de los estudiantes, lo que, con el tiempo, puede afectar a su desarrollo social y profesional: “En la escuela, la fase inicial de “aprender a leer” debe transformarse rápidamente en “leer para aprender” (p.3). Relacionado con lo dicho anteriormente, también hay que tener en cuenta que el alumnado de 2º de Educación Primaria, es todavía un alumnado que por su edad y etapa madurativa es muy joven y resulta complicado establecer una relación entre el autoconcepto y los niveles de aprendizaje, además, también hay que tener en cuenta que en estas edades influyen mucho las relaciones sociofamiliares y las relaciones con la escuela,

especialmente las existentes entre los maestros y los demás estudiantes.

Es importante tener en cuenta que en la formación del autoconcepto en el alumnado, tiene mucha importancia el contexto familiar y escolar. Esto implica al alumnado, a los docentes y a sus familias. En ese sentido los estudiantes tienden a sentirse vulnerables ante las críticas emitidas por las personas más cercanas a ellos (docentes o familias) pues las posibles críticas que puedan emitir les afectan en la formación de su autoconcepto pudiendo generar, en ocasiones, baja motivación e inseguridad, lo que puede afectar en su desempeño escolar.

Cuetos & Valle (1988) resaltan que es inevitable encontrar un porcentaje de alumnado con problemas de lectura y escritura que les posicionan por debajo del nivel correspondiente y que, sin embargo, muestran un desarrollo normalizado o superior a la media en el resto de los campos, además de unas circunstancias óptimas para su desarrollo personal tanto en el ámbito familiar como social. Además, González & Delgado (2007) puntualizan que, si logramos intervenir prontamente en el aprendizaje de estas dos áreas, la mejora del alumnado en otras materias es más que evidente. La intervención temprana en las dificultades lectoras, mejoran significativamente el rendimiento del alumnado y su actitud y motivación hacia los aprendizajes. Por su parte, Sánchez (1988) subraya que, en la lectura y su comprensión, intervienen también los conocimientos previos del lector. Para otros autores (Mora, 2013; Romera, 2019) la emoción y los sentimientos cobran mucha importancia en el aprendizaje de la lectoescritura. Hay tres elementos que hacen referencia a las tres dimensiones fundamentales en el juego de educar, en el juego de la vida: capacidades, competencias y corazón (Romera, 2019).

Diferentes estudios (Villarroel, 2001; Peralta & Sánchez, 2003; Riceto & Campos, 2008) plantean que existe relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Continuando con esta idea Villarroel (2001), explica que encontraron una asociación lineal entre autoconcepto y rendimiento académico y que también hallaron influencias recíprocas entre las expectativas de los profesores, el rendimiento académico de los estudiantes, y el autoconcepto de los estudiantes y efectos del rendimiento académico. Relacionado con esto Riceto & Campos (2008), consideran que el autoconcepto es fundamental para que el estudiante tenga confianza en sí mismo y esté más motivado para superar sus dificultades. Una enseñanza que lo haga sentir desmotivado, que no recompense sus esfuerzos, le puede generar obstáculos para aprender, retrasando así su desarrollo académico.

METODOLOGÍA

Para realizar la investigación planteamos una metodología cuantitativa. Para realizar la evaluación nos centramos en dos variables: lectoescritura y autoconcepto. Para ello se han aplicado diferentes pruebas psicopedagógicas, ya validadas, en un grupo-clase de 24 estudiantes de 2º curso de Educación Primaria. Una vez aplicadas y corregidas tales pruebas realizamos un tratamiento estadístico para establecer si existe relación entre ambas variables. Las pruebas se desarrollaron durante el tercer trimestre del curso académico 2020-2021.

Muestra del estudio

El tipo de muestreo utilizado es teórico o intencional (Massot et al., 2004). El estudio se llevó a cabo con una

Tabla 1: *Parámetros evaluados*

Lectura	Escritura	Autoconcepto
Comprensión lectora	Grafía	Autoconcepto conductual
Exactitud lectora	Exactitud escrita	Autoconcepto intelectual
Fluidez lectora	Expresión escrita	Autoconcepto físico
		Falta de ansiedad
		Autoconcepto social
		popularidad
		Felicidad-satisfacción

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Evaluación comprensión lectora

Tipo de prueba	Se ha utilizado la prueba estandarizada de Comprensión Lectora ACL de Encarna Molina Hita, Gloria Catalá Agras Mireia Catalá Agras.
Aplicación de la prueba	Como entrenamiento se realiza la lectura y resolución de varias preguntas sobre un texto. Después se realizan distintas pruebas de comprensión lectora. Se trata de siete textos de diferente tipología (narrativo, expositivo, poético, interpretación de un gráfico), en cada pregunta deben marcar una opción: A,B,C o D. El alumnado va respondiendo de forma independiente, al ritmo de cada uno, sin medición de tiempos. En caso de que el alumno/a se equivoque, puede rectificar.
Corrección de la prueba	Se contrastan las respuestas del alumnado con las respuestas correctas. Cada respuesta acertada supone un punto. Si el alumnado ha marcado dos o más alternativas o ha dejado alguna pregunta sin contestar, la puntuación del ítem será cero. Para conseguir la puntuación total hay que realizar la suma de las respuestas acertadas. Con el resultado total se consulta la tabla de baremos y se obtiene la puntuación correspondiente en decatipos. Y, por último, con la puntuación del decatipo, se interpreta si el nivel de cada alumno es bajo, medio o alto. El decatipo 1, 2, 3, 4 corresponde a un nivel bajo, el decatipo 5, 6, 7 corresponde a un nivel medio y el decatipo 8, 9, 10 corresponde a un nivel alto.

Fuente: Elaboración propia

muestra de 6 niñas y 18 niños, de edades comprendidas entre 7 y 8 años.

Pruebas utilizadas en la recogida de información

Para realizar la evaluación de la lectoescritura se ha utilizado el protocolo de evaluación diseñado por los Equipos de Orientación Psicopedagógica de La Rioja basado en diferentes pruebas estandarizadas. 1) EMLE TALE: Escala Magallanes de lectura y escritura, Toro, Cervera & Urio (2000) y 2) ACL: Evaluación de la comprensión lectora: Catalá et al., (2001).

Para realizar la evaluación del autoconcepto se ha utilizado el cuestionario de autoconcepto de E. Piers-Harris, para obtener información acerca de la percepción que tiene el alumnado de sí mismos. En la Tabla 1 mostramos las variables que se han tenido en cuenta en cada prueba.

Procedimiento para realizar la evaluación lectura

Para evaluar la lectura se han tenido en cuenta los siguientes aspectos: 1) comprensión lectora, 2) exactitud lectora, 3) fluidez lectora y 4) velocidad lectora.

Tabla 3: Evaluación de la exactitud, fluidez y velocidad en la lectura

Tipo de prueba	Se utiliza la prueba estandarizada EMLE-TALE: Escala Magallanes de lectura y escritura, Toro, Cervera & Urio, (2000). El texto utilizado es el texto número 1 de la prueba TALE de 73 palabras.
Aplicación de la prueba	Se les facilita la lectura y durante el desarrollo de la prueba, se recoge información sobre los errores cometidos por el alumnado en el desarrollo de esta. Se crea un buen clima con cada alumno/a para que realicen tranquilos la lectura. En total esta prueba dura aproximadamente cinco minutos por alumno/a. No se les deja leer el texto más de una vez y es la primera vez que lo han visto. En caso de que el alumnado se equivoque, puede rectificar, sin embargo, esto se tendrá en cuenta.
Corrección de la prueba	<i>Exactitud lectora:</i> para la corrección de la prueba se valoran los errores cometidos (adicción, rotación, adivinación, inversión, omisión y sustitución). Según el número de errores encontrados se establecerá un nivel bajo, medio y alto. Si el alumno/a tiene 6 o más errores, corresponde a un nivel bajo, entre 5-3 errores corresponde a un nivel medio y 1 ó 2 errores corresponden a un nivel alto. <i>Fluidez lectora:</i> Durante el desarrollo de la lectura se recoge información con relación al proceso lector del alumnado (lectura silabeante, lectura vacilante, ritmo acelerado, entonación, movimiento de cabeza, guía digital, saltos de línea, retrocesos y autocorrecciones). Mediante una respuesta dicotómica de "sí" y "no" <i>Velocidad lectora:</i> se calcula multiplicando el número de palabras del texto por sesenta y el resultado se divide entre el número de segundos que el alumno/a ha tardado en leer el texto. El resultado son las palabras leídas por minuto (p.p.m.). Según las palabras leídas por minuto se establece un nivel bajo, medio y alto. Un nivel bajo corresponde al alumnado que lea por debajo de 42 p.p.m, un nivel medio corresponde al alumnado que lea entre 42-65 p.p.m. y un nivel alto corresponde al alumnado que lea más de 66 p.p.m.

Fuente: Elaboración propia

Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñoz, M. (2024). Relación entre el nivel de lectoescritura y autoconcepto en el alumnado de Educación Primaria: implicaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.

Tabla 4: Evaluación de la grafía, exactitud y expresión escrita

Tipo de prueba	Se utiliza el Protocolo de Evaluación elaborado por los Equipos de Orientación de La Rioja. En este protocolo se utiliza el cuaderno del alumno/a, el cual consta de las siguientes pruebas: copia de frase, dictado de frases, autodictado y escritura espontánea.
Aplicación de la prueba	Para realizar esta prueba se habilitó un lugar concreto dentro del horario lectivo. El alumnado va respondiendo a la prueba de forma independiente y a su ritmo, sin medición de tiempos.
Corrección de la prueba	<p><i>Grafía:</i> La valoración de la grafía la haremos a partir de la observación de: pinza digital, presión del lápiz, fluidez al escribir, enlaces, linealidad del renglón, separación de letras, regularidad del tamaño, tamaño excesivo, inclinación de letras, trazos altos/bajos. Se registra si consiguen o no los ítems indicados mediante una respuesta dicotómica de “sí” y “no”. Posteriormente se establece un nivel bajo, medio y alto.</p> <p><i>Exactitud escrita:</i> La valoración de la exactitud de la escritura se hará observando el tipo de errores (omisiones, adiciones, sustituciones, rotaciones, inversiones, uniones indebidas, fragmentaciones). Establecemos una valoración con los criterios alto, medio y bajo. Para evaluar la precisión en el dictado, 5-17 errores el nivel es bajo. Entre 2 y 4 el nivel es medio y entre 0 y 1 el nivel es alto. Para evaluar la precisión en el autodictado, entre 6 y 18 el nivel es bajo, entre 3 y 5 el nivel es medio y entre 0 y 2 el nivel es alto. Se consideran errores: el cambio de orientación, la omisión de alguna letra, sílaba o palabra completa. No se considera error las faltas ortográficas: b/v, h, g/j, tildes...</p> <p><i>Expresión escrita:</i> La valoración de la expresión escrita se realiza a través de la construcción de una frase, tendremos en cuenta: Adecuación de la escritura planteada, la longitud de la frase y la coherencia y organización de la frase.</p>

Fuente: Elaboración propia

- 1) *La comprensión lectora* hace referencia al nivel de desarrollo adquirido por el alumnado para extraer el significado global de textos. Esto lo podemos observar en la tabla 2.
- 2) *La exactitud lectora* hace referencia a la destreza del lector para decodificar correctamente la palabra escrita, con independencia de que se acceda o no a su significado. Es un buen indicador para conocer dificultades en el dominio de las reglas de conversión grafema-fonema, que hace referencia a la ruta fonológica. 3) *La fluidez lectora*, constituye un indicador del grado de dominio de la ruta visual. 4) *La velocidad lectora* es el número de palabras leídas

correctamente durante un minuto. Esto se puede observar en la tabla 3.

Procedimiento para realizar la prueba de la evaluación de la escritura

El objetivo de la evaluación de la escritura es conocer el nivel alcanzado por el alumnado tanto en el desarrollo de las destrezas grafomotoras, como del conocimiento ortográfico y la capacidad para elaborar un texto escrito espontáneo, aspectos que se consideran básicos para un adecuado dominio de la escritura. Con el protocolo se quiere obtener información de la escritura en tres aspectos básicos: 1) *grafía*, 2) *exactitud escrita* y 3) *expresión escrita*. Esto lo podemos observar en la tabla 4.

Tabla 5: Evaluación del autoconcepto

Tipo de prueba	Se utiliza el cuestionario de autoconcepto de E. Piers-Harris.
Aplicación de la prueba	Esta escala consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SÍ-NO) en las que se pide al alumno/a que decida si coinciden o no con lo que piensa, tachando una de las dos respuestas.
Corrección de la prueba	Se aplica la plantilla de corrección dando 1 punto por cada respuesta que coincida con el símbolo marcado. Cada símbolo de la plantilla corresponde con las 6 dimensiones que mide la escala. Sólo 2 ítems, el 7 y el 12, pertenecen a dos dimensiones a la vez. La puntuación obtenida de cada dimensión se traslada a la puntuación percentil, según los baremos de cada nivel, y todo ello se refleja en la hoja individual de resultados. La suma de las puntuaciones de todos los factores nos permite hallar el Autoconcepto global. Tras tener las puntuaciones directas se establece la puntuación centil según el curso de la prueba.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1: Frecuencias

		Lectoescritura	Autoconcepto
N	Válido	24	24
	Perdidos	0	0
Media		3,58	3,13
Desviación estándar		,929	1,191

Gráfico 2: Frecuencias de lectoescritura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio Bajo	5	20,8	20,8	20,8
	Medio	2	8,3	8,3	29,2
	Medio Alto	15	62,5	62,5	91,7
	Alto	2	8,3	8,3	100,0
Total		24	100,0	100,0	

Gráfico 3: Frecuencias de autoconcepto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	3	12,5	12,5	12,5
	MedioBajo	2	8,3	8,3	20,8
	Medio	12	50,0	50,0	70,8
	MedioAlto	3	12,5	12,5	83,3
	Alto	4	16,7	16,7	100,0
Total		24	100,0	100,0	

Gráfico 4: Correlación entre el nivel de lectoescritura y el nivel de autoconcepto

		Lectoescritura	Autoconcepto
Lectoescritura	Correlación de Pearson	1	,560**
	Sig. (bilateral)		,004
	N	24	24
Autoconcepto	Correlación de Pearson	,560**	1
	Sig. (bilateral)	,004	
	N	24	24

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Procedimiento para realizar la evaluación del autoconcepto

Para evaluar el nivel de autoconcepto se utiliza el cuestionario de autoconcepto de E. Piers- Harris, con el fin de obtener información acerca de la percepción que tiene el alumnado de sí mismo en diferentes aspectos: conductual, intelectual, físico, social, nivel de popularidad, nivel de ansiedad, felicidad y satisfacción personal. Esto lo reflejamos en la tabla 5.

Resultados

Para realizar el análisis de los datos se utiliza el programa estadístico SPSS. El gráfico 1 muestra el número y el porcentaje de los casos de cada valor observado de una variable. Estos resultados nos indican que las variables estudiadas tienen una media alta. Teniendo en cuenta estos resultados podemos afirmar que, en términos generales, el alumnado tiene unas puntuaciones altas en lectoescritura y también en autoconcepto.

En el gráfico 2, se refleja el nivel de lectoescritura y se observa que el nivel general es alto. En su mayoría, un 62.5% tiene un nivel medio-alto. No hay ningún estudiante con un nivel bajo.

En el gráfico 3 aparece el nivel de autoconcepto. En este caso nos encontramos variedad en la percepción del autoconcepto.

La relación que existe entre el nivel de lectoescritura y autoconcepto aparece en el gráfico 4. Se toma como referencia el coeficiente de correlación Pearson. En este caso, existe una correlación positiva entre ambas variables estudiadas, como así se muestra a continuación.

El análisis de los datos efectuados en el SPSS muestra que existe correlación entre ambas variables y esta es $(r) 0.560$ por lo que se entiende que hay correlación entre ambas variables. Con estos resultados y siguiendo a algunos autores (Cohen, 1988; Dagnino, 2014) podemos afirmar que existe una correlación significativa entre ambas variables (lectoescritura y autoconcepto).

Algunas limitaciones del estudio

Una de las limitaciones tiene que ver con el reducido número de sujetos evaluados. Por otro lado, para tener un conocimiento más amplio y detallado sobre cuál es el nivel del alumnado en ambas variables podría ser interesante utilizar una metodología mixta, que utilice técnicas cuantitativas y cualitativas. Es importante aclarar que en dicho estudio no se han tenido en cuenta posibles variables

que podrían influir en los resultados, como, por ejemplo, las posibles necesidades específicas de apoyo educativo, la situación económica, personal, social del alumnado, etc.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo indagamos en los conceptos de lectoescritura y autoconcepto en la etapa de Educación Primaria. La finalidad general consistía en comprobar si existe relación entre el nivel de lectoescritura y autoconcepto.

El análisis de los datos recogidos en este estudio, reflejan que existe una correlación significativa entre la lectoescritura y el autoconcepto. Esto está en coherencia con otros estudios (Cruzado & Chumpitaz, 2017; Huamán, 2018; Tassara De La Cruz & Tassara De La Cruz, 2020) los cuáles sostienen que existe relación entre el nivel de autoconcepto y la comprensión lectora. También explican que en esta asociación influyen otros componentes como pueden ser las expectativas del profesorado. En esta misma línea Ángulo & Salas (2019) se centraron en describir la relación que existe entre las dificultades de la lectoescritura y el desarrollo socioemocional en niños y niñas de 7 a 12 años. Se comprobó que los participantes que registraban dificultades socioemocionales también registraban mayores dificultades de lectoescritura.

El concepto de lectoescritura es fundamental ya que, como explica Chávez (2020), nos ayuda a los estudiantes a crear hábitos basados en la reflexión y la capacidad de entender el mundo. La lectura y la escritura están relacionadas (Morais, 2001) ya que tener una buena capacidad de lectura implica tener facilidades para la escritura. Para otros autores (González & Tourón, 1992; Villarroel, 2001) un buen nivel de autoconcepto favorece notablemente el aprendizaje y el rendimiento del alumnado.

El aprendizaje de la lectoescritura es uno de los principales retos al que se enfrentan los estudiantes (González & Delgado, 2007; Cuetos et al., 2015). Con relación al aprendizaje de la lectoescritura, nos podemos encontrar con casos que adquieren este aprendizaje sin mayor problema, pero también nos encontramos con otros casos que no adquieren bien esta habilidad y presentan un déficit que afecta tanto a los aprendizajes propios del curso al que se encuentran como a los posteriores aprendizajes.

La educación emocional, según Bisquerra (2006), es capacitar al alumnado en conocimientos y competencias emocionales que le permitan afrontar la vida con éxito y

bienestar a nivel de salud y convivencia. Según diversos autores (Mora, 2013; Romera, 2019) la emoción y los sentimientos y su expresión en el comportamiento de los estudiantes, son el pilar esencial que debemos conocer para construir un edificio sólido en la enseñanza. Con relación a la importancia que tienen las emociones en los procesos educativos, nos gustaría señalar que en 1990 dos psicólogos norteamericanos, Salovey y Mayer, acuñaron el término “inteligencia emocional”. A pesar de la importancia de estos autores el auge fue gracias a Goleman (1995), investigador y periodista del New York Times.

Algunas reflexiones finales y posibles implicaciones pedagógicas

Para finalizar este estudio nos gustaría aportar una mirada pedagógica y nos atrevemos a plantear algunas reflexiones:

Algunas implicaciones pedagógicas que se derivan de los resultados de este estudio tienen que ver con la necesidad de trabajar en las aulas de primaria aspectos que mejoren el nivel de autoconcepto, así como la importancia de trabajar los aspectos emocionales ya que pueden favorecer un mejor aprendizaje de la lectoescritura.

Para favorecer el desarrollo del autoconcepto en el aula de Educación Primaria entendemos que puede ser importante trabajar en el aula a partir de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995) ya que pueden favorecer el desarrollo de la autonomía y del aprendizaje y no solo en lo relativo a aspectos académicos, sino que también favorece aspectos emocionales y sociales. También es necesario tener en cuenta la diversidad del alumnado (Santos-Guerra, 2006) así como los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Elizondo, 2022). Un factor para tener en cuenta tiene que ver con el número de estudiantes en las aulas. Un número más reducido de estudiantes por aula nos permitiría atender mejor a la diversidad del alumnado. Además, también consideramos importante optar por un modelo de docencia compartida, ya que ello posibilita un trato más personalizado.

Para evitar posibles problemas nos parece muy importante trabajar en la línea de la prevención detectando, de forma temprana, las dificultades del lenguaje escrito. Para ello, será importante la estimulación del lenguaje oral, el desarrollo de la conciencia fonológica y mayor coordinación entre las etapas de Educación Infantil y Primaria fomentando talleres de lectura y escritura. En ese sentido, es importante el desarrollo de un Plan de Lectura a nivel de Centro.

Otro aspecto clave tiene que ver con las metodologías de trabajo en el aula. Sería interesante implementar metodologías didácticas que favorezcan la motivación y el interés del alumno en las tareas que realizan.

Teniendo en cuenta que los jóvenes son muy vulnerables a las opiniones o críticas emitidas por parte de las personas más cercanas (docentes o familias) es importante utilizar estrategias motivadoras que incentiven al alumnado. En este sentido cobra mucha relevancia las expectativas que proyectamos hacia los estudiantes. Mejorar el autoconcepto que un estudiante tiene de sí mismo favorece el proceso educativo e influye en el aprendizaje de la lectoescritura y también de otros aprendizajes.

Con esta investigación se pretende hacer una pequeña contribución a esta superestructura que es la escuela y a la que López-Melero (2003) se refiere en los siguientes términos:

“La Torre de Pisa ¿es una torre defectuosa o una torre peculiar? He leído en estos días que un grupo de expertos arquitectos han construido una “superestructura”, para evitar que la Torre de Pisa se viniera abajo. ¿No podríamos construir nosotros/as, los profesionales de la educación, una “superestructura” educativa para evitar que se “derrumben” las personas excepcionales? (p. 45).

La educación de los jóvenes está en nuestras manos, las manos de los docentes, de nosotros y nosotras depende su futuro y, al mismo tiempo, nuestro futuro está en las suyas, en las manos de nuestro alumnado: son el futuro.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

Contribución de los autores: Conceptualización, AFR/MV; metodología, AFR/MV; análisis estadístico, AFR ; investigación, AFR; preparación del manuscrito, AFR/MV ; revisión y edición, AFR/MV.

Fondos: Sin fondos

Nota: Los autores desean agradecer a los estudiantes y a los profesores participantes en este estudio



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

REFERENCIAS

- Acosta, I., Escanaverino, E. M., & Cubillas, F. (2020). Comprensión de textos y conocimientos previos. Zonas de sombra y significados. *Fides et Ratio*, 19(19), 125-151. <https://fidesetratio.ulasalle.edu.bo/index.php/fidesetratio/article/view/62>
- Ángulo, M. & Salas, A.D. (2019). *Las dificultades de la lectoescritura y su relación con el desarrollo socioemocional en niños y niñas de 7 a 12 años*. [Tesis doctoral]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/43255>
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwert.
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Ediciones Pontificia.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclus, E. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Graó.
- Chávez, R. (2020). *El aprendizaje de la lectoescritura en niños de 6 años*. Universidad Nacional de Tumbes, Perú.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cruzado, M.E. & Chumpitaz, M.B. (2017). *Autoestima y comprensión lectora en los estudiantes del quinto de primaria de la I.E. n° 6026 de Lurín* [Tesis para optar el grado académico: magister en psicología educativa].
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. & Valle, F. (1988). Modelos de lectura y aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- Cuetos, F., Suárez, P., Molina, M.I. & Llenderozas, M.C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 17, 99-107.
- Dagnino, J. (2014). Coeficiente de correlación lineal de Pearson. *Chil Anest*, 43(1), 150-153.
- Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias, *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 156, <https://lc.cx/m8mIF0>
- Defior, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13.
- Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal de aprendizaje: una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- Fernández-Remesal, A. (2021). *Relación entre el nivel de lectoescritura y nivel de autoconcepto: Un estudio en la etapa de Educación Primaria* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Oviedo.
- Fitts, W. (1972). *Manual Tennessee Self Concept Scale*. Nashville.
- García, F. & Musitu, G. (2014). *AF-5: Autoconcepto Forma 5*. (4ªed.). TEA.

Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relación entre el nivel de lectoescritura y autoconcepto en el alumnado de Educación Primaria: implicaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.

- Gardner, H. (1995). *Teoría de las inteligencias múltiples*. Paidós.
- González, M.C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- González, M.ª J. & Delgado, M. (2007). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación*, 344, 333-354.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2022). Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria. *Investigaciones sobre lectura*, 2(17), 77-92. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>
- Huamán, Y. (2018). *La autoestima y el aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes del primer grado en la Institución Educativa Chachacomayoc Cusco* [Tesis para optar el grado académico de maestra en psicología educativa].
- Iglesias, R. (Diciembre 2000). *La lectoescritura desde edades tempranas "consideraciones teóricas-prácticas"*. Congreso Mundial de Lectoescritura, Valencia. <https://lc.cx/KIJDgH>
- López-Melero, M. (2003). La Torre de Pisa ¿Es una torre defectuosa o una torre peculiar? La diversidad humana como elemento de valor. *Revista Educación y Sociedad*, 1, 1- 50.
- Massot, I.; Dorio, I. & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-368). La Muralla.
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. Machado.
- Mora, M. (2013). *Neuroeducación*. Alianza.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, <https://lc.cx/eSIUNo>
- López, M.ª.D. & López, J. P. (2020). Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectoescritura. *REIF. Revista de educación, innovación y formación*, (2), 62-80.
- Peralta, J. & Sánchez, D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Educación*, 1(1), 2-26.
- Piers, V. & Harris, B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Counselor Recording and Tests.
- Riceto, S. & Campos, G. (2008). *Autoconcepto y las dificultades de aprendizaje: La enseñanza en Brasil*. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14, 11-21.
- Romera, M. (2019). *Educación con 3 ces: capacidades, competencias y corazón*. Itkbook.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Santos-Guerra, M.A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Encuentro Mediterráneo. https://lc.cx/_nt5Mt
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.

Fernández-Remesal, A., & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relación entre el nivel de lectoescritura y autoconcepto en el alumnado de Educación Primaria: implicaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23-47.

- Tassara De La Cruz, J.L. & Tassara De La Cruz, J.C. (2020). *Comprensión lectora y autoestima en estudiantes de primaria de tres instituciones educativas privadas de Lima* [Tesis para optar el Grado académico de maestra en educación: mención en literatura infantil y juvenil].
- Toro, J., Cervera, M. & Urío, C. (2000). *EMLE: Escalas Magallanes de Lectura y Escritura TALE-2000: Manual de referencia*. ALBOR COHS.
- Verdeja, M. (2002). Abandono escolar temprano y reenganche socioeducativo a través de programas de educación no formal: una investigación con entrevistas en profundidad. *Pulso. Revista de Educación*, 45, 123-140. <https://doi.org/10.58265/pulso.5287>
- Villaroel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhe: Revista de la Escuela de psicología*, 10(1), 3-18.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Sotzekguiz.