

Miquel Arjona Domingo

**DIFERÈNCIES EN AUTOCONCEPTE, ESTRATÈGIES D'APRENTATGE I
RENDIMENT ACADÈMIC EN ALUMNES AMB I SENSE DIFICULTATS DE
L'APRENTATGE**

TREBALL DE FI DE GRAU

dirigit per la Dra. Núria Voltas Moreso

Grau de Psicologia



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2021

ÍNDEX

RESUM	3
1. INTRODUCCIÓ TEÒRICA	4
1.1 L' APRENTATGE. Definició del concepte	4
1.1 LES DIFICULTATS DE L'APRENTATGE: Qüestions bàsiques	7
1.1.1 Fases històriques	7
1.1.2 Concepte i classificació de les Dificultats de l'Aprentatge	11
1.2 L'AUTOCONCEPTE, EL RENDIMENT ACADÈMIC I LES DIFICULTATS DE L'APRENTATGE	16
1.3 L'ÚS D'ESTRATÈGIES D'APRENTATGE I LES DIFICULTATS DE L'APRENTATGE	18
2. OBJECTIUS/CONTEXT	21
3. METODOLOGIA	22
3.1 DISSENY I PARTICIPANTS	22
3.2 INSTRUMENTS	24
3.3 PROCEDIMENT	26
3.4 ANÀLISI ESTADÍSTIC	27
4. RESULTATS/APORTACIONS	28
4.1 OBJECTIU 1	28
4.2 OBJECTIU 2	29
4.3 OBJECTIU 3	31
4.4 OBJECTIU 4	33
5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	36
6. BIBLIOGRAFIA	43

RESUM

S'ha realitzat una investigació amb l'objectiu d'analitzar si es presenten diferències significatives en autoconcepte, estratègies d'aprenentatge i rendiment acadèmic, en alumnes amb i sense dificultats de l'aprenentatge. L'estudi s'ha portat a terme en un Institut de Torredembarra, administrant a un total de 48 estudiants, l'Autoconcepto Forma 5 (AF5), el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) i observant les qualificacions del primer i segon trimestre de les matèries de llengua catalana, llengua castellana i matemàtiques. S'han analitzat els resultats amb el programa estadístic SPSS i s'ha pogut comprovar que existeixen diferències significatives tant en l'autoconcepte, com també en les estratègies d'aprenentatge i el rendiment acadèmic. Aquest estudi obre la porta per seguir investigant i estudiant amb més profunditat les diferències entre els alumnes amb i sense Dificultats de l'Aprenentatge, que cursen l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria.

Paraules clau: Dificultats de l'Aprenentatge, autoconcepte, estratègies d'aprenentatge, rendiment acadèmic, Educació Secundària Obligatòria.

Abstract

An investigation has been carried out with the aim of analyzing whether there are significant differences in self-concept, learning strategies and academic performance in students with and without learning difficulties. The study was carried out in a high school in Torredembarra, administering to a total of 48 students, the Self-Concept Form 5 (AF5), the Learning Strategies Questionnaire (CEA) and observing the grades of the first and second trimester of the subjects Catalan language, Spanish language and mathematics. The results were analyzed with the SPSS statistical program and it was found that there are significant differences in self-concept, learning strategies and academic performance. This study opens the door to continue researching and studying in more depth the differences between students with and without Learning Difficulties, who attend the Compulsory Secondary Education stage.

Key words: Learning Difficulties, self-concept, learning strategies, academic achievement, Compulsory Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓ TEÒRICA

1.1 L' APRENTATGE. DEFINICIÓ DEL CONCEPTE

Gran part de les nostres vides ens les passem aprenent, l'aprenentatge és un fenomen que es dona tan naturalment, que inclús a vegades la persona no ho fa conscientment. No només les persones tenim la capacitat d'aprendre, també tots aquells éssers vius que s'adapten al medi. Tot i això, malgrat que al llarg de la història s'hagi dedicat tant de temps i esforç per entendre de quina manera i en quines condicions es produeix l'aprenentatge, encara no hi ha una definició ben consensuada (Escorza i Aradillas, 2020).

Segons Escorza i Aradillas (2020), la postura que adopten els psicòlegs conductistes és que consideren que l'aprenentatge és un canvi relativament permanent en la conducta, com a resultat de l'experiència. Per tant, es parlaria d'aprenentatge només quan hi ha hagut un canvi observable. Per contra, la postura que mantenen els psicòlegs cognitivistes és aquella que consideren que l'aprenentatge és un canvi relativament permanent en les associacions o representacions mentals com a resultat de l'experiència. Aquests canvis no són visibles pels altres, però existeixen i moltes vegades són fonamentals a la vida.

Fernández i Batista (2020), considera que el procés d'aprenentatge va molt unit al procés d'ensenyament, és gràcies a aquest que l'aprenentatge es potencia, i en ell també el desenvolupament de la persona. El creixement humà, la formació i el desenvolupament d'una personalitat ferma, són objectius del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per aquest autor, l'aprenentatge és un procés dinàmic i contradictori, tant d'adquisicions com també de despreniments, d'aprenentatges i des-aprenentatges, on els estudiants adquireixen de manera progressiva i per etapes, un cert nivell d'autonomia. Tal com bé deia Ausubel (1980), per tal que l'aprenentatge sigui significatiu, aquest ha de ser mediat, on l'estudiant estableixi unes connexions entre el coneixement nou i allò que té après, connexions que es veuran facilitades a través del professorat, element insubstituïble en el procés

de construcció del coneixement dels alumnes (Serradas, 2018). L'estudiant anirà més enllà del que pot fer sol, establint-se la zona on es considera que es produeix l'aprenentatge. L'estructuració de l'ensenyament per facilitar l'aprenentatge ha de tenir en compte que els alumnes porten ja un seguit d'experiències, coneixements i habilitats que poden influir en l'aprenentatge (Estefano, 2018). Aquest és un aspecte molt relacionat amb la forma en què es construeix l'aprenentatge, on els coneixements previs serveixen d'àncora per a adquirir-ne de nous. A més, el caràcter actiu de l'estudiant ha d'estar-hi present, factors com ara la motivació i l'actitud són essencials per a l'aprenentatge. Si l'estudiant decideix no participar-hi, no plantejar-se un seguit de metes, objectius, no fer ús d'estratègies, com ara elaborar, organitzar, avaluar, repetir, etc. l'aprenentatge és molt difícil que es produeixi, fent que aquests es converteixi en ineficaç. Per tant, l'aprenentatge és un procés complex, un procés de processos, i no pas una construcció ràpida i immediata.

Tradicionalment, ha existit una tendència a la separació entre els factors cognitius i els afectius-motivacionals a l'hora d'estudiar la influència en l'aprenentatge escolar. Actualment, l'interès a estudiar els dos components de manera conjunta està en augment, tot i això, el desequilibri de la metodologia del docent a l'aula, prioritzant més els processos cognitius que no pas els afectius-motivacionals, encara hi és present (Epiqueu et al., 2018). Segons Epiqueu et al. (2018), el més preocupant d'aquest desequilibri és que l'alumne comenci a crear una imatge de si mateix molt deficient, associant l'afectivitat amb la intel·ligència, entenent que és més estimat i considerat aquell que més sap, i doncs, convertint l'aprenentatge en una experiència desagradable. Per tant, si es vol que l'alumne obtingui una millora tant en el rendiment acadèmic com en la conducta és essencial tenir en compte ambdós factors.

Segons Beltran (2003), per tal que l'alumne aprengui, aquest necessita saber com fer-ho, *poder* fer-ho, fet que fa referència en disposar de capacitats, coneixements, estratègies i habilitats necessàries (components cognitius); però a més, és necessari *voler* fer-ho, és a dir, tenir la disposició, la intenció i la motivació suficient (components afectius-motivacionals) que permetin

doncs, posar en marxa els mecanismes cognitius en direcció als objectius o metes que es pretenen aconseguir. Alguns autors involucrats en aquest camp, com podrien ser Pintrich i De Groot (1990), consideren que per obtenir bons resultats acadèmics, els alumnes han de disposar de "voluntat" (*will*) i "habilitat" (*skill*).

És totalment innegable que el paper de l'alumne és fonamental en el seu aprenentatge, ja que és ell el protagonista i el responsable d'aquest, però la influència dels docents i de les condicions instruccionals també tenen certa part d'importància (Fernández i Batista, 2020). En aquest sentit, nombroses investigacions també afirmen la correlació positiva que existeix entre la implicació de la família i el rendiment dels alumnes (Martínez-Vicente et al., 2020). Per tant, encara que l'escola sigui un centre per a la formació integral dels alumnes, la implicació familiar és fonamental en el desenvolupament cognitiu, afectiu i social dels fills. Així doncs, és important que família i escola treballin de manera conjunta (Martínez et al., 2017).

1.1 LES DIFICULTATS DE L'APRENTATGE: Qüestions bàsiques

Són moltes les investigacions i les revisions que s'han realitzat sobre l'evolució històrica de les Dificultats de l'aprenentatge, i en totes sembla obligat citar Wiederholt (1974). Aquest autor divideix el desenvolupament històric d'aquestes en dues dimensions: la seqüència cronològica i el tipus d'alteracions estudiades. Wiederholt (1974) divideix la història en tres períodes diferenciats: la fase de fundació (entre 1800 i 1940 aproximadament), la fase de transició (entre 1940 i 1963) i la fase d'integració (entre 1963 i 1980). Més tard, Lerner (1989) afegeix un quart període, la fase contemporània o de consolidació (des del 1980 fins a l'actualitat)

1.1.1 Fases històriques

- La fase de fundació

Aquesta fase es caracteritza per la presència de nombroses investigacions sobre les funcions cerebrals, les alteracions i les seves repercussions en el llenguatge i la conducta. És una fase on la medicina agafa cert interès en les Dificultats de l'aprenentatge, centrant-se concretament en les dificultats en el llenguatge oral, en el llenguatge escrit i en els trastorns perceptius-motors.

En les alteracions del llenguatge escrit, més en concret en la lectura, cal destacar Hinshelwood (1917), autor que va donar lloc als termes "incapacitat específica per la lectura", "ceguera verbal adquirida" i "ceguera verbal congènita". En aquest últim terme, Hinshelwood hi atribuïa els problemes de lectura, considerant que encara que certes persones tinguessin una visió i una intel·ligència normal, tenien incapacitat per interpretar el llenguatge escrit. Per tant, tenint en compte que moltes variables no eren controlades, ja es creia que alumnes amb una intel·ligència mitjana o inclús superior podien mostrar problemes de lectura.

- La fase de transició

És una fase on l'interès se centra en la instrucció i en el disseny d'instruments d'avaluació per aquells nens que no aconseguen aprendre. També es dirigeix l'atenció a les persones que no presenten cap dèficit en cap àmbit, i als no lesionats (o amb lesió poc evident), d'aquesta manera són dos les orientacions que dominaran aquest àmbit:

- Model centrat en el subjecte: en els estudis perceptius-motors. Es creu que les dificultats de l'aprenentatge de la lectura, l'escriptura i l'aritmètica tenen un origen perceptiu-visual, ja que afirmen que l'aprenentatge cognitiu es construeix sobre l'aprenentatge visuomotor. D'aquesta manera, Kephart (1960) considera que els programes de recuperació pels nens amb Dificultats de l'Aprenentatge s'han de centrar en l'educació perceptiu-motor. En els estudis psico-lingüístics, destaquen autors com ara Kirk et al. (1968), creadors del "Test Illinois d'Habilitats Psico-lingüístiques" (ITPA), considerant que els nens amb DA tenien retrassos evolutius en els processos psico-lingüístics.
- Model centrat en la tasca: apareix per oposició al model biomèdic en les Dificultats de l'Aprenentatge, adoptant un enfocament conductista. Consideren que aquestes dificultats es donen a causa d'una inadequada estimulació i a una falta d'experiència i pràctica en la tasca d'aprendre.

- La fase d'integració

Sorgeix a partir de la integració de les tres tradicions d'investigacions en fases anteriors: llenguatge oral, llenguatge escrit, i trastorns perceptius-motors.

En aquesta etapa les associacions de pares de nens amb Dificultats de l'Aprenentatge van tenir un paper protagonista (Aguilera, 2004). Més tard, aquestes associacions, es consoliden com a moviments sociopolítics i educatius on la idea era, assessorats per Samuel Kirk, detectar nens amb Dificultats de l'aprenentatge i crear serveis públics per atendre'ls. El

naixement de la *Association for Children with Learning Disabilities (ACLD)*, es pot considerar com l'inici formal d'aquests moviments associatius. Kirk va proposar el terme "Learning Disabilities" per dues raons; la primera per identificar aquests subjectes, i la segona per proporcionar recursos i serveis diferents dels alumnes que tenien retard mental i problemes emocionals-conductuals. Així doncs, en la conferència impartida el 6 d'abril del 1963 a Chicago, Samuel Kirk aporta la definició del que considera Dificultats d'Aprenentatge, extreta d'un treball que havia fet anteriorment amb Bateman (Kirk i Bateman, 1962):

Una dificultat en l'aprenentatge es refereix a un retard, desordre o desenvolupament lent en un o més processos de la parla, el llenguatge, la lectura, l'escriptura, l'aritmètica o altres matèries escolars, resultant d'un dèficit psicològic causat per una possible disfunció cerebral, emocional o trastorns conductuals (Kirk, 1962, p.263).

És aquí quan es desperta l'interès en els processos d'ensenyament i aprenentatge, es creen nous programes de formació i augmenten les investigacions i les associacions (Aguilera, 2004).

- La fase contemporània o de consolidació

Etapa afegida per Lerner (1989), que s'estén des del 1980 i fins a l'actualitat. En aquesta apareixeran temes que anteriorment no s'havien pogut comentar ni tractar amb claredat, com ara l'ampliació dels límits d'edat, ja que actualment no només es tenen en compte els alumnes en edat escolar, sinó que també alumnes en edat preescolar, adolescents i adults; ampliació dels graus d'afectació, diferenciant aquells alumnes amb dificultats de l'aprenentatge lleus, d'aquells severs, i atenent-les des de la perspectiva del concepte de Necessitats Educatives Especials de l'informe Warnock, on tots podem requerir de suport educatiu en qualsevol moment; canvis a l'escola ordinària per proporcionar una millor inclusió per part d'aquests i la utilització de la tecnologia informàtica com a recurs per ajudar-los (Aguilera, 2004).

La definició que exposa la *National Joint Committee of Learning Disabilities* (NJCLD) l'any 1988 (mirar Quadre 1), exclou específicament els problemes d'interacció social com una característica definitòria en els nens amb dificultats de l'aprenentatge, aspecte que anteriorment en altres definicions, com la de la *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD) (1987) es considerava que aquests nens manifestaven també un dèficit en habilitats socials.

Quadre 1. Definició de Dificultats de l'Aprenentatge de la NJCLD (1988). (Pres de Aguilera, 2004, p.31)

«Las dificultades de aprendizaje representan un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades importantes en la adquisición y utilización del lenguaje, la lectura, la escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo y se considera que se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aun cuando una dificultad de aprendizaje puede ocurrir junto a otras condiciones deficitarias (como deficiencias sensoriales, retraso mental, alteración emocional) o influencias ambientales (como diferencias culturales, instrucción inadecuada o factores psicogénicos), no es el resultado directo de estas condiciones o influencias».

Segons Corredor (2017) avui en dia s'està donant un canvi en el focus d'atenció, dirigint-se cap a un enfocament psicopedagògic, on la importància no radica en la demostració d'una causa orgànica, sinó en el reconeixement i comprensió de la problemàtica, proporcionant un servei educatiu interdisciplinari. Badia (2013), considera que el més essencial és promoure l'aprenentatge dels continguts curriculars i el desenvolupament de competències de tots aquests alumnes, ja que segons Garcia (2014), el fracàs escolar en aquests és bastant abundant.

1.1.2 Concepte i classificació de les Dificultats de l'Aprenentatge

És important destacar que encara no existeix un consens respecte a una definició única i vàlida sobre les Dificultats de l'Aprenentatge (Corredor, 2017). A més, segons Corredor et al. (2014), es pot trobar un total de més de quaranta definicions on s'evidencien elements comuns i no comuns, segons l'èmfasi que es doni als factors psicològics, etiològics i pedagògics. Per entendre aquesta variabilitat de definicions, convé destacar la diversitat de professionals de diferents àrees interessats en aquesta disciplina (metges, psicòlegs, pedagogs, logopedes i educadors en general), cadascun aportant el seu punt de vista des de la seva formació específica, i l'enorme ventall de conceptes i termes que s'intenten englobar dins d'aquesta denominació. A grans trets, hi hauria dos vessants: la dels educadors i psicòlegs, i la dels metges. Tal com expressa Juidías (1999), l'expressió "trastorns de l'aprenentatge" és un concepte que procedeix del model mèdic, mentre que el terme "dificultats de l'aprenentatge" de l'àmbit escolar.

Les definicions portades a terme per diverses associacions i organismes no van tardar a aparèixer, destacant la del *National Advisory Committee for the Handicapped Children* (NACHC) (1968):

Els nens amb dificultats de l'aprenentatge específiques manifesten un trastorn en un o més dels processos psicològics bàsics implicats en la comprensió o utilització del llenguatge parlat o escrit, que poden evidenciar-se en alteracions en l'escoltar, pensar, llegir, escriure, lletrejar o realitzar càlculs aritmètics. Inclouen condicions que s'han considerat com deficiències perceptives, lesions cerebrals, disfuncions cerebrals mínimes, dislèxia i afàsia evolutiva, entre d'altres. Però tal expressió no es refereix a nens on els problemes de l'aprenentatge són fonamentalment resultat de deficiències visuals, auditives, motores, retard mental, perturbacions emocionals o desavantatges ambientals, culturals o econòmiques.

Aquesta definició va rebre nombroses crítiques, principalment perquè en aquella època no existia un consens sobre què significava l'expressió "processos psicològics bàsics". L'exclusió d'altres deficiències, com les

visuals, auditives o motrius, retard mental, etc. també va ser un problema, considerant que els nens que presentaven aquestes deficiències també podien tenir dificultats per l'aprenentatge. A més, l'omissió del Sistema Nerviós Central (SNC) com a mecanisme implicat directament en l'adquisició de l'aprenentatge, també va ser una crítica fonamentada per professionals de l'àmbit de la medicina.

La definició que presenta la *Interagency Committe on Learning Disabilities* (ICLD, 1987), considera que el nen presenta dificultats en la parla, l'escolta, l'escriptura, el raonament, les matemàtiques o les habilitats socials, i a més, totes aquestes dificultats es poden donar conjuntament en altres situacions invalidants, mencionant les influències socioambientals i els trastorns per dèficit d'atenció. També es comenta el fet que aquestes dificultats són intrínseques a l'individu i causades probablement per una disfunció en el SNC.

Una altra de les associacions que va portar certa repercussió en la definició d'aquest concepte va ser la del *National Joint Committee for Learning Disabilities* (NJCLD, 1981), que diu el següent:

Les dificultats de l'aprenentatge representen un terme genèric que es refereix a un grup heterogeni d'alteracions que es manifesten per dificultats importants en l'adquisició i la utilització del llenguatge, la lectura, l'escriptura, el raonament o les habilitats matemàtiques. Aquestes alteracions són intrínseques a l'individu, i es considera que es deuen a una disfunció del sistema nerviós central. Inclús quan una dificultat de l'aprenentatge pot aparèixer juntament amb altres condicions deficitàries (com deficiències sensorials, retard mental, alteració emocional) o influències ambientals (com diferències culturals, instrucció inadequada o factors psicogènics), no són el resultat directe d'aquestes condicions o influències.

Distingir les dificultats de l'aprenentatge d'altres condicions que també poden donar lloc a un baix rendiment acadèmic, va ser un dels objectius principals d'aquesta definició. En el Quadre 2 es pot veure com les dificultats de l'aprenentatge són catalogades dins dels factors intrínsecs que provoquen

doncs, baix rendiment acadèmic. A més, en el Quadre 3 es presenten les possibles diferències entre un Trastorn Emocional.

Quadre 2. Factors que provoquen baix rendiment acadèmic

(Pres de Aguilera, 2004, p. 57)

Factores extrínsecos o ambientales	Factores intrínsecos al sujeto
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desventaja económica 2. Desventaja cultural 3. Falta de oportunidad para aprender 4. Enseñanza inadecuada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retraso mental 2. Deficiencias sensoriales 3. Alteraciones emocionales graves 4. Dificultades de aprendizaje

Quadre 3. Diferències entre un Trastorn Emocional

(Pres de Aguilera, 2004, p. 58)

Trastorno emocional	Dificultades de Aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • El fracaso escolar puede suceder en cualquier momento de la vida escolar • El rendimiento en la misma tarea es cambiante dependiendo de la actitud de padres, profesores y compañeros • No tienen déficits cognoscitivos • La intervención que precisan es psicoterapia • Retrasos madurativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fracasan desde el momento en que inician la escolaridad • Muestran consistencia en cuanto a la naturaleza de las tareas en que fallan (en ellas fallan siempre) • Muestran déficits en aptitudes cognoscitivas • La intervención que precisan es educativa

Tot i això, una segona definició va ser establerta per aquesta associació l'any 1988, modificant l'anterior i incloent la part que apareix en cursiva:

Les dificultats de l'aprenentatge representen un terme genèric que es refereix a un grup heterogeni d'alteracions que es manifesten per dificultats importants en l'adquisició i la utilització del llenguatge, la lectura, l'escriptura, el raonament o les habilitats matemàtiques. Aquestes alteracions són intrínseques a l'individu, i es considera que es deuen a una disfunció del sistema nerviós central, *i es poden donar al llarg de tot el cicle vital (life span). Poden existir juntament amb les dificultats de l'aprenentatge, problemes en les conductes d'autoregulació, percepció social i interacció*

social, però no constitueixen per si mateixes una dificultat de l'aprenentatge. Inclús quan una dificultat de l'aprenentatge pot aparèixer junt amb altres condicions deficitàries (com deficiències sensorials, retard mental, alteració emocional) o influències ambientals (com diferències culturals, instrucció inadequada o factors psicogènics), no són el resultat directe d'aquestes condicions o influències.

Per tant, en aquesta definició les dificultats de l'aprenentatge són un grup molt divers de trastorns, mantenint-se durant tota la vida, no només durant la infantesa, és per aquest motiu que es podrien considerar com a dificultats significatives. A més, també es poden donar conjuntament amb altres trastorns. Segons Hammill (1993), aquesta última definició és la millor i la que més consens suscita, recomanant el seu ús tant a pares, mestres i investigadors.

Segons Aguilera (2004), el seguit de definicions que s'han donat al llarg de la història, contenen totes elements en comú, com podrien ser: un criteri etiològic, fent referència a una determinada disfunció, alteració neurològica; un criteri acadèmic, on es recullen aspectes referents a les tasques acadèmiques; un criteri de discrepància entre el rendiment real i l'esperat segons la capacitat del subjecte; un criteri d'atenció especialitzada considerant que un alumne amb Dificultats de l'Aprenentatge no pot beneficiar-se d'una educació ordinària, necessitant un mètode d'instrucció especial. I finalment, un criteri d'exclusió, assenyalant que hi ha alteracions degudes tant per factors extrínsecs com també intrínsecs, com ara deficiències sensorials, retard mental o trastorns emocionals, que són incompatibles amb el que es considera un subjecte amb dificultats de l'aprenentatge.

A Catalunya, el 17 d'octubre de 2017 s'aprova el decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Aquest té com a objectiu poder garantir en tots els centres educatius sostinguts amb fons públics dins l'àmbit de l'ensenyament no universitari un sistema inclusiu. En aquest decret hi apareix el terme necessitats específiques de suport educatiu (NESE), fent referència a aquells alumnes que necessiten suports

educatius específics per tal d'assolir els aprenentatges. Així doncs, el terme NESE engloba:

- Alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) associades a discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials, alumnes amb trastorns de l'espectre autista (TEA), alumnes amb trastorns greus de conducta, alumnes amb trastorns mentals i alumnes amb malalties degeneratives greus i minoritàries.
- Alumnes amb altes capacitats.
- Alumnes amb trastorns de l'aprenentatge o comunicació
- Alumnes d'origen estranger amb necessitats educatives derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges o d'una escolarització prèvia deficitària.
- Situacions socioeconòmiques i socioculturals desfavorides.
- Risc d'abandonament prematur.

Per tant, segons aquesta classificació, les Dificultats de l'Aprenentatge es trobarien en els alumnes amb trastorns d'aprenentatge o comunicació, que són aquells que presenten: Trastorn de la lectoescriptura, Trastorn Específic del Llenguatge (TEL), Discalculia i Trastorn per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH). Aquesta ha estat la classificació utilitzada en aquest estudi per tal de fer la recollida de dades.

1.2 L'AUTOCONCEPTE, EL RENDIMENT ACADÈMIC I LES DIFICULTATS DE L'APRENTATGE

L'autoconcepte és una de les variables més importants dins de l'àmbit de la personalitat, tant des d'una perspectiva afectiva com també motivacional. Segons García i Musitu (2014) l'autoconcepte es defineix com la percepció i la imatge que es crea de manera conscient i inconscient a la ment, de manera que la persona tendeix a assumir-les com a pròpies, generant el seu propi benestar. Shavelson et al. (1976), a l'autoconcepte l'hi assigna dos vessants, una és el caràcter descriptiu, és a dir, la percepció d'una persona cap a ella mateixa, i l'altre és el caràcter avaluatiu, ja que la persona no només es descriu, sinó que també realitza una valoració de si mateixa en funció d'aquella descripció, aquest últim caràcter és el que s'anomenaria autoestima. Per tant, aquest autor inclou l'autoestima com a part de l'autoconcepte.

Encara que en els inicis de l'estudi de l'autoconcepte, aquest fos considerat com un constructe unidimensional, diversos autors el divideixen en diverses dimensions, com podria ser el cas de Bernal i Gálvez (2017), que consideren que l'autoconcepte es divideix en cinc factors: social, acadèmic, familiar, físic i emocional, fent d'aquest constructe un element multidimensional. Si bé és cert que totes les dimensions afecten d'una manera o altra a la progressió de la persona, l'autoconcepte social i l'acadèmic van especialment lligats al creixement dels alumnes que cursen Educació Secundària Obligatòria, ja que en aquest període, a part que els alumnes passen gran part de la vida en aquest escenari, l'opinió dels altres afecta de manera significativa al desenvolupament de l'autoconcepte (Tabernero et al., 2017).

Segons Yuen et al. (2017) i Martín Pavón (2015), dins dels factors personals que poden arribar a considerar-se com a barreres i obstacles per un correcte aprenentatge, es trobaria l'autoconcepte. Estudis com el de Goñi Palacios i Fernández Zabala (2007), emfatitzen que no es poden entendre les conductes dels alumnes dins de l'àmbit educatiu, sense considerar les percepcions que tenen de si mateixos i de la seva competència acadèmica. Aquesta imatge de si mateix depèn del context en què es trobi la persona i del moment en què

està vivint, sent un aspecte que pot anar canviant al llarg del temps. És per aquest motiu que tant l'àmbit educatiu com familiar tenen un gran pes en l'autoconcepte (Sevilla Santo et al., 2021). Aquests mateixos autors consideren que tant el professorat com les famílies han estat donant un pes important en els errors i en les limitacions de l'alumne, deixant de banda les seves fortaleeses i capacitats.

González et al. (2014), en els seus estudis sobre l'autoconcepte i les dificultats de l'aprenentatge, indiquen que hi ha diferències entre els dos col·lectius d'estudiants, on els alumnes amb dificultats de l'aprenentatge tendeixen a percebre's i a tenir una imatge general de si mateixos significativament més negativa que els alumnes que no tenen dificultats de l'aprenentatge. A més, també es va observar que es presentaven diferències tant en la dimensió familiar, assumint que són pitjors fills i que tenen una relació amb els pares més negativa, com també en la dimensió social, considerant-se pitjors companys i tenint més dificultats per establir i mantenir relacions.

Fins i tot, com més alta és la puntuació en les diferents dimensions de l'autoconcepte, major aprofitament escolar, d'aquí a què es consideri que hi ha una estreta relació entre l'autoconcepte acadèmic i el rendiment escolar (Chávez et al., 2020). D'aquesta manera, els subjectes amb dificultats de l'aprenentatge, a causa del seguit de fracassos que experimenten des dels primers anys d'escolarització, com podrien ser repeticions de curs o baixes notes, tendeixen a adoptar un estil d'atribució poc adaptatiu, i un nivell d'autoconcepte acadèmic significativament menor respecte als altres estudiants (Sosa Baltasar et al., 2016).

Tal com indiquen Ibarra Aguirre i Jacobo García (2016), tots aquests fets tenen efectes determinants en l'àmbit acadèmic, però també en els diferents àmbits de la vida de la persona. D'aquí la necessitat d'implementar estratègies que permetin una millora en el desenvolupament personal, social, emocional i èxit acadèmic (Chávez et al., 2020).

1.3 L'ÚS D'ESTRATÈGIES D'APRENTATGE I LES DIFICULTATS DE L'APRENTATGE

Segons Román i Gaitero (2017), les estratègies d'aprenentatge són un conjunt de procediments cognitiu-conductuals, que permeten a l'alumne adquirir, retenir, comprendre, sintetitzar i transferir la informació de qualsevol tasca. Aquestes estratègies es poden desenvolupar, enriquir i modificar a través de l'experiència, formant part del repertori conductual de l'alumne i considerant-les eficaces i eficients per a l'adquisició dels seus objectius i metes. Per tant, un tret important de les estratègies és que encara que moltes rutines puguin ser apreses i convertir-se en automàtiques, les estratègies són deliberades, planificades i plenament compromeses a les activitats.

Segons Barca-Lozano et al. (2013), les estratègies d'aprenentatge són eines de processament on l'alumnat fa un ús intencional i raonat de la informació per tal que aquesta s'adquireixi de manera eficient i eficaç. A més, consideren que les estratègies faciliten tant l'adquisició de la informació, com també l'emmagatzematge i la recuperació. González Falcon et al. (2019), també donen importància al fet que aquestes siguin conscients, organitzades i intencionals, per tal que els alumnes s'enfrontin als aprenentatges eficaçment.

Són vàries les classificacions que s'estableixen sobre les diferents estratègies d'aprenentatge, tot i això, Beltran et al. (2006), autors del *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)*, utilitzat en aquest estudi, n'estableixen una d'exhaustiva en relació amb la naturalesa i la funció:

- Estratègies metacognitives: relacionades amb la planificació, la regulació, l'avaluació i el control dels mateixos processos cognitius. La metacognició representa el primer de tots els processos de l'aprenentatge. L'estudiant ha de conèixer el que vol aconseguir i els passos que ha de donar per adquirir la meta establerta, seguidament, aquest ha de mantenir un control de l'aprenentatge per tal que no es

distanciï de la direcció adequada (regulació), i finalment, fer un balanç sobre els resultats obtinguts (avaluació).

- Estratègies de recolzament: aquí és on entren en joc tres grans conceptes que configuren el "voler aprendre": la motivació, els sentiments i l'actitud. De res serveix la planificació si l'estudiant està desmotivats i no persisteix, encara que trobi dificultats en el camí. Tot i això, és convenient observar si els errors en l'aprenentatge són deguts a falta de motivació personal, o si aquesta s'ha reduït a causa d'altres fets que puguin desencadenar a la desmotivació.
- Estratègies cognitives: per una part tenim aquelles relacionades amb l'elaboració, és a dir, el poder i la capacitat, centrades en les habilitats de la intel·ligència per a l'adquisició dels coneixements, el que coneixem com a estratègies de selecció, organització i elaboració. Després hi hauria aquelles relacionades amb la personalització, que representa l'originalitat, la singularitat, la crítica. Quan els estudiants no apliquen aquells coneixements que aprenen, es perd el valor de la utilitat i l'interès per aquests, convertint-se en coneixements buits que desmotiven l'aprenentatge, contràriament, quan els utilitza, els aplica i els gaudeix, el desig per aprendre augmenta.

Barca-Lozano et al. (2012), posen de manifest la importància de l'activació i el manteniment de les activitats mentals, com podrien ser l'atenció, el repàs, l'ús d'estratègies, per promoure un aprenentatge autoregulat, és a dir, un aprenentatge pel qual els alumnes dirigeixen sistemàticament i controladament els seus pensaments, sentiments i accions cap a l'adquisició de les metes corresponents. Per tant, segons aquests autors, les estratègies impliquen activitats de selecció i organització de la informació, repàs, integració dels nous conceptes, increment de la significació del material i creació d'un ambient de treball adequat. Són varis els estudis que indiquen la correlació que existeix entre aquest constructe i l'èxit acadèmic, i a més, aquest també és un indicador de qualitat educativa (Beltrán, 2014). És per aquest motiu que l'autoregulació està íntimament lligada a variables motivacionals que influeixen en ella, com són, l'establiment de metes,

l'autoeficàcia, les expectatives de resultat, els valors o la conducta orientada a metes (Barca-Lozano et al., 2012). Com assenyalen Valle et al. (2009), els alumnes considerats competents estableixen i prioritzen objectius específics a curt termini, consideren l'activitat escolar com a ocasió per fer-se més competents, fet que incrementa no només la motivació, sinó també el procés d'autoregulació. Per contra doncs, els alumnes menys eficaços són aquells que presenten una deficient planificació i un escàs control sobre el què fan, pensant que els seus errors són deguts a la falta de capacitats i no tant en la seva deficient forma d'estudiar.

Segons Lamas Rojas (2008), l'escàs coneixement d'estratègies per aprendre, les deficients capacitats metacognitives, els coneixements previs mínimament organitzats de forma significativa i unes condicions motivacionals i afectives poc adaptatives per iniciar o mantenir l'esforç que comporta la gestió i l'aplicació de coneixements, són característiques que defineixen als alumnes amb Dificultats de l'Aprenentatge.

Unes estratègies cognitives d'aprenentatge i un autoconcepte general i acadèmic positiu incideixen en la consecució d'un bon rendiment acadèmic, per contra, quan les estratègies són superficials juntament amb un autoconcepte negatiu, condicionen un baix i deficient rendiment escolar (Barca-Lozano et al., 2013). També es coneix que la intervenció en l'ús d'estratègies d'aprenentatge pot ajudar als alumnes que presenten dificultats de l'aprenentatge a millorar el seu rendiment escolar (Teixeira i Alliprandini, 2013).

Sens dubte, per aconseguir un pensament que promogui l'execució independent i creadora de l'alumne, l'ensenyament de les estratègies d'aprenentatge constitueix una via que crea unes condicions favorables per arribar a aquest propòsit (Betancourt Gamboa et al., 2020).

2. OBJECTIUS/CONTEXT

L'objectiu principal d'aquest treball és establir les possibles diferències que existeixen en autoconcepte, estratègies d'aprenentatge, i rendiment acadèmic en estudiants amb i sense Dificultats de l'Aprenentatge (DA), que es troben cursant Educació Secundària Obligatòria (ESO), des de 1r i fins a 3r.

Els objectius específics que es pretindrà estudiar en aquest treball són els següents:

1. Comprovar si existeixen diferències significatives en els diferents àmbits de l'autoconcepte entre els alumnes amb i sense DA.
2. Analitzar si es presenten diferències significatives en la utilització d'estratègies d'aprenentatge entre els alumnes amb i sense DA.
3. Observar si hi ha diferències significatives a nivell de rendiment acadèmic entre els alumnes amb i sense DA.
4. Estudiar quines són les variables que estan més relacionades amb el fet de tenir Dificultats de l'Aprenentatge, a partir d'un model de predicció.

Les hipòtesis d'investigació formulades seran les següents:

- A. Els alumnes sense dificultats de l'aprenentatge presentaran un autoconcepte acadèmic, emocional, social, familiar i físic més elevat en comparació amb aquells alumnes que sí que tenen dificultats de l'aprenentatge.
- B. Els alumnes sense dificultats de l'aprenentatge utilitzen més estratègies d'aprenentatge en la realització de les tasques escolars i

una major motivació per aprendre, en comparació amb aquells alumnes que sí que presenten dificultats de l'aprenentatge.

- C. Els alumnes sense dificultats de l'aprenentatge presenten un rendiment acadèmic superior en les àrees observades, en comparació amb aquells alumnes que sí que tenen dificultats de l'aprenentatge.
- D. Les variables que estaran més relacionades amb el fet de tenir Dificultats de l'Aprenentatge seran el baix autoconcepte acadèmic, les diferents escales de les estratègies d'aprenentatge, i el baix rendiment acadèmic.

3. METODOLOGIA

3.1 DISSENY I PARTICIPANTS

El disseny utilitzat en aquesta investigació és l'anomenat ex post facto retrospectiu de tipus comparatiu entre grups, també anomenat disseny d'estudi de casos i controls. La locució "ex post facto" significa "després que s'hagin donat els fets". Aquest disseny consisteix a comparar un grup de subjectes seleccionats per posseir una determinada característica (casos) amb un altre grup de subjectes que no la contenen (controls), que en aquest cas, la característica és la presència de dificultats de l'aprenentatge.

El grup total de subjectes seleccionats per participar en aquest estudi està compost per alumnes que estan cursant Educació Secundària Obligatòria (ESO), específicament 1r, 2n i 3r d'ESO, escolaritzats en un Institut Públic d'Educació Secundària, l'Institut Ramon de la Torre, ubicat a Torredembarra, Tarragona.

Tal com s'observa a la Taula 1, han participat de manera voluntària un total de 48 alumnes, 25 homes (52,10%) i 23 dones (47,90%). L'edat d'aquests alumnes es troba compresa entre els 12 i els 16, sent els 14 la mostra més

nombrosa. Dels 48 alumnes, la meitat (24), presenten dificultats de l'aprenentatge, diagnosticades i valorades per mitjà d'un informe psicopedagògic elaborat pel Departament d'Orientació del centre educatiu i l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) de la zona. La resta de l'alumnat (24), no presenten dificultats de l'aprenentatge.

Taula 1

Dades sociodemogràfiques dels participants

		N	Percentatge
Sexe	Home	25	52,10%
	Dona	23	47,90%
Edat	12	9	18,80%
	13	14	29,20%
	14	16	33,30%
	15	7	14,60%
	16	2	4,20%
Curs	1r ESO	12	25,00%
	2n ESO	14	29,20%
	3r ESO	22	45,80%
DA	Amb DA	24	50,00%
	Sense DA	24	50,00%
	Total	48	100%

A la Taula 2 es pot apreciar com dels alumnes que presenten DA, el sexe masculí és el que predomina, per contra, el sexe predominant en aquells que no presenten DA és el femení. La mostra seleccionada per a cada curs ha estat homogènia en la variable DA, així doncs, de cada curs es pot observar com hi ha el mateix nombre d'alumnes amb i sense DA.

Taula 2

Taula creuada Sexe, Curs amb DA

		DA		
		Amb DA	Sense DA	Total
Sexe	Home	16	9	25
	Dona	8	15	23
Total		24	24	48
Curs	1r ESO	6	6	12
	2n ESO	7	7	14
	3r ESO	11	11	22
Total		24	24	48

3.2 INSTRUMENTS

Els instruments utilitzats en aquest treball han estat dos, un per valorar l'autoconcepte, i un altre per valorar les estratègies que fan servir els alumnes per aprendre. Per valorar el rendiment acadèmic, l'orientadora psicopedagògica de l'institut ha facilitat les notes de cada alumne dels dos primers trimestres del curs acadèmic 2020-2021, concretament de les matèries de llengua catalana i castellana, i matemàtiques. Les qualificacions es troben compreses en NA: No Assoliment, AS: Assoliment Satisfactori, AN: Assoliment Notable i AE: Assoliment Excel·lent.

a) Autoconcepto Forma 5 (AF-5), elaborat per García i Musitu (1999).

L'AF-5 és un qüestionari de fàcil aplicació, correcció i interpretació. La seva aplicació es pot realitzar tan de forma individual com col·lectiva, i es pot realitzar en nens a partir de deu anys fins a adults no escolaritzats. L'alpha de Cronbach és de 0,815, fet que indica que té una consistència interna alta (García i Musitu, 2014).

Compost per un total de 30 ítems, avalua l'autoconcepte de la persona en diferents àmbits: 1) Autoconcepte Social: percepció que té la persona en l'àmbit social, tant per millorar i ampliar el seu cercle social, com també les qualitats que ajuden a establir i mantenir relacions, 2) Autoconcepte Acadèmic/Professional: visió que té la persona sobre el seu rol com a estudiant/treballador, 3) Autoconcepte Emocional: comprensió que té la persona del seu està emocional, tant de manera general com en situacions més concretes, 4) Autoconcepte Familiar: és com la persona creu que participa i com d'integrat està en la seva família, 5) Autoconcepte Físic: la percepció que té sobre la seva condició i aspecte físic (García i Musitu, 2014).

La manera de respondre el qüestionari consisteix a donar un valor d'1 a 99 a cada una de les afirmacions proposades. Si la persona està molt d'acord amb l'afirmació, establirà un valor alt, mentre que si està molt poc d'acord, n'escollirà un de baix. El temps estimat de realització és d'uns 10-15 minuts (García i Musitu, 2014).

b) *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)*, elaborat per Beltrán, Pérez i Ortega (2006)

Aquest qüestionari permet avaluar el nivell d'utilització de les estratègies d'aprenentatge que fan servir els estudiants d'Educació Secundària. L'administració és col·lectiva, i el temps d'aplicació és aproximadament de 30 a 40 minuts (Beltrán et al., 2006). La manera de respondre el qüestionari es troba comprès en 5 opcions, sent A: Mai, B: Algunes Vegades, C: Bastants Vegades, D: Moltes vegades i E: Sempre. Si la persona creu que utilitza aquella estratègia algunes vegades, encerclarà l'opció B.

La prova avalua un total de quatre grans escales o processos en els quals s'agrupen les estratègies: 1. Sensibilització, 2. Elaboració, 3. Personalització i 4. Metacognició, més onze subescales: 1. Motivació, 2. Actitud, 3. Afectivitat-control emocional, 4. Selecció de la informació, 5. Organització de la informació, 6. Elaboració de la informació, 7. Pensament creatiu i crític, 8. Recuperació de la informació, 9. Transferència, 10. Planificació i Avaluació, i 11. Regulació (Beltrán et al., 2006).

Els valors dels coeficients de fiabilitat obtinguts tant pel mètode de formes paral·leles com pel coeficient alfa de Cronbach, són molt semblants i bastant alts, ja que se situen en el rang que va des de 0,77 (per l'escala de metacognició) fins a 0,88 (per l'escala de personalització). Destaca el valor de fiabilitat total de l'escala, que ascendeix a un 0,95 (Beltrán et al., 2006).

3.3 PROCEDIMENT

Una vegada es va establir quin seria el tema d'aquest treball i les variables que s'estudiarien, es va seleccionar un Institut de Torredembarra, en el qual he tingut l'oportunitat de realitzar les pràctiques universitàries a través de la feina de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) de la zona. Juntament amb la psicopedagoga de l'EAP es va organitzar una breu reunió amb la directora del centre per tal d'explicar la proposta de treball, les variables que s'observarien i quins instruments s'utilitzarien per a fer la recollida de dades.

Seguidament, durant el mes de maig, es van anar organitzant diferents reunions amb l'orientadora del centre per tal de conèixer com i quan es podria fer la recollida de dades. Es va observar la quantitat d'alumnes amb dificultats de l'aprenentatge distribuïts en cada classe, des de 1r fins a 4t, i una vegada es va tenir controlat aquest aspecte, es va escollir la classe de cada curs que més alumnes amb DA presentava, pel simple fet d'evitar al màxim qualsevol mescla d'alumnes entre aules, degut a la situació actual. Per diferents raons, es va haver d'anul·lar la recollida de dades al curs de 4rt ESO, i es va decidir fer en una altra classe de 3r. Per tal d'evitar la pèrdua de temps i que els alumnes perdessin hores lectives, la realització dels qüestionaris, excepte en el cas d'una classe, es van dur a terme durant les hores de tutoria.

Una vegada controlades les classes, es va enviar el model de consentiment informat a les famílies corresponents per mitjà d'una aplicació que utilitza el centre per difondre informació diversa, anomenada *Dinantia*. Les famílies, en acceptar el consentiment informat, donaven permís als seus fills/es per tal que aquests poguessin participar en l'estudi.

El dia 9 d'abril va ser el dia escollit per passar tots els qüestionaris als alumnes. En cada classe hi havia un professor/a, l'orientadora del centre, la psicopedagoga de l'EAP, i jo mateix. Abans de realitzar els qüestionaris, es mencionaven aquells alumnes que havien estat assignats per participar i aquells que no figuraven a la llista, feien feina que dictava el professor/a. Una vegada anomenats, se'ls hi explicava de manera general quines eren les variables que s'estudiarien i els qüestionaris corresponents, sense explicar quin era el motiu de l'estudi per tal d'evitar que les respostes dels qüestionaris es basessin en la desitjabilitat social, i doncs, obtenir dades distorsionades i poc fiables. Així doncs, se'ls hi deia que les dades eren anònimes i que a l'apartat de nom i cognoms de cada qüestionari, no els havien de posar, només les inicials d'aquests. D'aquesta manera, per tal que jo més endavant a l'hora de fer l'estudi sabés qui eren aquells alumnes que presentaven dificultats de l'aprenentatge, l'orientadora del centre va proporcionar una llista on fixava el nom de tots aquells alumnes presents en l'estudi explicitant qui eren els que presentaven DA i els que no.

Se'ls hi comentava que si tenien algun dubte durant la realització del qüestionari, aixequessin la mà i jo mateix els hi intentaria donar una explicació individualitzada. A més, abans que els alumnes fessin l'entrega dels qüestionaris, se'ls avisava que revisessin tots els ítems i que omplissin aquells que s'havien deixat. En totes les aules, els alumnes van mostrar interès, amb una conducta adequada i disposada en realitzar els qüestionaris.

3.4 ANÀLISI ESTADÍSTIC

Per analitzar les dades obtingudes en la investigació, s'ha utilitzat el programa estadístic SPSS 28. Com a tècniques d'anàlisi s'utilitzen, a part dels necessaris per obtenir els estadístics descriptius, la prova T-test de diferències de mitges per a dues mostres independents, anomenada prova t Student, i la regressió logística binària. Pel que fa a la prova t Student, aquesta serveix per demostrar si existeixen diferències significatives entre els grups independents observats. En segon lloc, la regressió logística binària té com a objectiu comprovar hipòtesis o relacions causals quan la variable

dependent és binària (dicotòmica), és a dir, només té dues categories (Amb DA o Sense DA). D'aquesta manera, la regressió logística binària assenyalarà si les variables independents observades són bones predictores o explicatives en el fet de tenir Dificultats de l'Aprenentatge.

A més, pel que fa a cada instrument utilitzat, també s'ha obtingut l'alfa de Cronbach, que permet quantificar el nivell de fiabilitat d'una escala de mesura per la magnitud observable construïda a partir del nombre de variables observades.

4. RESULTATS/APORTACIONS

4.1 OBJECTIU 1

L'objectiu 1 consistia a comprovar si existeixen diferències significatives en els diferents àmbits de l'autoconcepte entre els alumnes amb i sense DA.

A la Taula 4 es poden observar els estadístics descriptius juntament amb la prova t Student del qüestionari *Autoconcepto Forma 5 (AF5)*.

L'alfa de Cronbach obtingut en aquest qüestionari ha estat de 0,689.

Taula 4

Prova t Student Autoconcepto Forma 5 (AF5)

	Mitja (DT)		t	p
	Amb DA	Sense DA		
Acadèmic	4,43 (1,81)	8,00 (1,15)	-8,168	< 0,001*
Social	6,63 (2,68)	7,53 (1,67)	-1,403	0,167
Emocional	4,71 (2,47)	6,38 (2,45)	-2,362	0,022*
Familiar	6,85 (1,10)	9,07 (1,10)	-3,670	< 0,001*
Físic	5,56 (2,47)	6,85 (1,43)	-2,208	0,032*

*p < 0,05

Per mitjà de les fórmules proporcionades en el *Manual del Autoconcepto Forma 5 (AF5)*, s'extreu la puntuació corresponent a cada tipus d'autoconcepte avaluat. Tal com es pot observar a la Taula 4, la mitja obtinguda dels alumnes sense DA ha estat superior en cada un dels tipus d'autoconcepte, destacant l'autoconcepte acadèmic (amb DA: 4,43; Sense DA: 8,00) i l'autoconcepte familiar (Amb DA: 6,85; Sense DA: 9,07). Per tant, es presenten diferències significatives en tots els autoconceptes avaluats, excepte en l'autoconcepte Social ($t=-1,403$; $p=0,167$).

4.2 OBJECTIU 2

L'objectiu 2 plantejat en aquest treball consistia a analitzar si es presenten diferències significatives en la utilització d'estratègies d'aprenentatge entre els alumnes amb i sense DA.

A la Taula 5 es poden observar els estadístics descriptius juntament amb la prova t Student del qüestionari *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)*.

L'alpha de Cronbach obtingut en aquest qüestionari ha estat de 0,932, i per tant la consistència interna entre els ítems es considera molt alta.

Taula 5

Prova t Student Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)

	Mitja (DT)		t	p
	Amb DA	Sense DA		
Motivació	34,04 (5,99)	40,75 (4,39)	-4,427	<0,001*
Actitud	11,00 (3,06)	11,58 (2,95)	-0,672	0,505
Control emocional	14,33 (2,41)	14,29 (2,40)	0,060	0,952
SENSIBILITZACIÓ	59,38 (8,05)	66,63 (5,85)	-3,568	<0,001*
Elaboració	26,08 (6,79)	33,21 (5,14)	-4,099	<0,001*

Organització	12,58 (3,91)	14,04 (3,79)	-1,311	0,196
Selecció	11,33 (2,53)	14,71 (3,11)	-4,121	<0,001*
ELABORACIÓ	50,00 (10,64)	61,96 (10,32)	-3,953	<0,001*
Transferència	18,42 (5,37)	22,71 (5,15)	-2,824	0,007*
Pensament Crític/Creatiu	32,83 (6,89)	40,63 (5,46)	-4,34	<0,001*
Recuperació	11,96 (3,13)	14,08 (3,28)	-2,296	0,026*
PERSONALITZACIÓ	63,21 (13,34)	77,42 (11,21)	-3,995	<0,001*
Planificació/Avaluació	19,83 (4,68)	26,96 (4,74)	-5,241	<0,001*
Regulació	10,58 (3,02)	8,21 (3,83)	2,384	0,021*
METACOGNICIÓ	30,42 (5,59)	35,17 (5,26)	-3,032	0,004*
SUMA TOTAL CEA	203,00 (33,26)	241,16 (28,37)	-4,277	<0,001*

*p < 0,05

Com es pot apreciar, els alumnes sense DA mostren una mitja superior i també diferències significatives, en totes les escales: SENSIBILITZACIÓ ($t=-3,568$; $p<0,001$), ELABORACIÓ ($t=-3,953$; $p<0,001$), PERSONALITZACIÓ ($t=-3,995$; $p<0,001$) i METACOGNICIÓ ($t=-3,032$; $p=0,004$). Pel que fa a les subescales d'aquestes 4 escales, es presenten diferències significatives en totes, excepte en Actitud, Control Emocional i Organització. Finalment, en la puntuació Total al qüestionari CEA, que és la suma de totes les escales, també es mostren diferències estadísticament significatives ($t=-4,277$; $p<0,001$).

4.3 OBJECTIU 3

Una altra de les variables observades en aquest estudi ha estat el rendiment acadèmic de les àrees de Llengua Catalana, Llengua Castellana i Matemàtiques tant en el primer com en el segon trimestre. Per tant, l'objectiu 3 consisteix a observar si hi ha diferències significatives a nivell de rendiment acadèmic entre els alumnes amb i sense DA.

A la Taula 6 es poden observar els estadístics descriptius juntament amb la prova t Student del *Rendiment Acadèmic durant els primers dos trimestres i la mitja d'aquests de les àrees de Llengua Catalana, Llengua Castellana i Matemàtiques*.

Taula 6

Prova t Student Rendiment Acadèmic

	Mitja (DV)		t	p
	Amb DA	Sense DA		
Llengua Catalana <i>1r Trimestre</i>	1,54 (0,509)	2,58 (1,018)	-4,484	<0,001*
Llengua Catalana <i>2n Trimestre</i>	1,63 (0,576)	2,33 (0,816)	-3,473	0,001*
Mitja dos trimestres Llengua Catalana	1,58 (0,48)	2,46 (0,85)	-4,404	<0,001*
Llengua Castellana <i>1r Trimestre</i>	1,63 (0,647)	2,71 (0,751)	-5,356	<0,001*
Llengua Castellana <i>2n Trimestre</i>	1,54 (0,588)	2,67 (0,917)	-5,059	<0,001*
Mitja dos trimestres Llengua Castellana	1,58 (0,55)	2,69 (0,76)	-5,766	<0,001*
Matemàtiques <i>1r Trimestre</i>	1,46 (0,658)	2,63 (1,013)	-4,730	<0,001*
Matemàtiques <i>2n Trimestre</i>	1,54 (0,833)	2,25 (0,944)	-2,756	0,008

Mitja dos trimestres				
Matemàtiques	1,50 (0,69)	2,44 (0,94)	-3,946	<0,001*

*p < 0,05

Com s'ha mencionat anteriorment, les notes proporcionades eren notes qualitatives compreses en NA: No Assoliment; AS: Assoliment Satisfactori; AN: Assoliment Notable; AE: Assoliment Excel·lent. Per transformar les notes en una escala numèrica, s'ha fet la següent l'equivalència (NA=1, AS=2, AN=3, AE=4).

Com es pot observar, les diferències hi són presents en tots els casos, tant en les diferents assignatures, com també en els diferents trimestres i la mitja obtinguda entre aquests dos. A més, aquestes diferències també són significatives, per tant els resultats indiquen que els alumnes sense DA presenten un rendiment acadèmic estadísticament superior en comparació amb els que tenen DA.

4.4 OBJECTIU 4

L'últim objectiu establert en aquest treball és estudiar quines variables estan més relacionades amb el fet de tenir DA.

A la Taula 7 es pot observar la tècnica de regressió logística binària de totes les variables observades en aquest treball. Es va posar com a variable dependent les dificultats de l'aprenentatge, i com a variables independents el sexe, l'edat, el curs, la motivació, l'actitud, el control emocional, l'elaboració, l'organització, la selecció, la transferència, el pensament crític i creatiu, la recuperació, la planificació i avaluació, la regulació, la mitja dels dos trimestres en la llengua catalana, castellana i les matemàtiques, i finalment, l'autoconcepte acadèmic, social, emocional, familiar i físic.

Del seguit de variables independents observades, totes són quantitatives, excepte el gènere, sent una variable dicotòmica i agafant de referència la dona, i també el Curs, sent una variable amb tres opcions de resposta i agafant de referència el curs 3r ESO.

Taula 7

Taula de classificació

Observat		Pronosticat		Percentatge correcte
		DA		
		Sense DA	Amb DA	
DA	Sense DA	22	2	91,7
	Amb DA	3	21	87,5
Percentatge global				89,6

Taula 8

Proves òmnibus de coeficients de model

	Chi quadrat	gl	Sig.
Pas	41,124	23	<0,001*
Bloc	41,124	23	<0,001*
Model	41,124	23	<0,001*

*p < 0,05

Taula 9

Resum del model

	Logaritme de la versosimilitud -2	R quadrat de Cox i Snell	R quadrat de Nagelkerke.
Pas	20,322 ^a	0,618	0,824

Tal com es mostra a la Taula 8, en l'apartat de model, podem apreciar com el Chi quadrat és de 41,124, amb un total de 23 graus de llibertat, i el contrast és significatiu, per tant, aquest és un model interpretable. A més, a la Taula 9, podem observar com la R quadrat de Nagelkerke és de 0,824, concloent que aquest és un model relativament bo.

Taula 10

Regressió Logística Binària

	B	Error estándar	Sig.	Exp (B)
Home	-0,975	1,453	0,502	0,377
Edat	2,534	2,158	0,24	12,606
Curs			0,478	
1r ESO	4,528	4,803	0,346	92,534
2n ESO	3,75	3,108	0,228	42,516

Motivació	0,201	0,226	0,374	1,222
Actitud	-0,161	0,302	0,593	0,851
Control				
Emocional	0,493	0,317	0,12	1,637
Elaboració	-0,473	0,344	0,169	0,623
Organització	-0,318	0,326	0,329	0,728
Selecció	0,191	0,346	0,58	1,211
Transferència	-0,071	0,189	0,706	0,931
Pensament crític i creatiu	0,381	0,217	0,08	1,464
Recuperació	0,077	0,471	0,869	1,081
Planificació i Evaluació	0,626	0,38	0,1	1,87
Regulació	-0,447	0,28	0,111	0,64
Mitja Català	0,214	1,107	0,847	1,238
Mitja Castellà	0,891	1,565	0,569	2,439
Mitja Matemàtiques	1,152	1,402	0,411	3,165
Autoconcepte Acadèmic	2,084	1,008	0,039*	8,037
Autoconcepte Social	0,769	0,701	0,272	2,158
Autoconcepte Emocional	-0,183	0,367	0,619	0,833
Autoconcepte Familiar	-0,403	0,43	0,349	0,668
Autoconcepte Físic	0,403	0,512	0,432	1,496

*p < 0,05

Tal com es pot observar a la Taula 10, de totes les variables independents estudiades en aquest treball, incloent-hi les variables sociodemogràfiques, només la variable d'Autoconcepte acadèmic explica el fet de tenir Dificultats de l'Aprenentatge. A més, aquesta conté una fortalesa elevada (el seu

Exponencial de b $-Exp(b)-$ s'allunya molt de 1), i doncs, explica amb certa fortalesa el fet de tenir Dificultats de l'Aprenentatge.

5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

L'objectiu principal d'aquest treball ha estat observar les possibles diferències en l'autoconcepte, les estratègies d'aprenentatge i el rendiment acadèmic, en alumnes amb i sense DA, concretament en alumnes que es troben cursant, 1r, 2n o 3r d'Educació Secundària Obligatòria.

En referència a la variable de l'autoconcepte, nombroses investigacions en les quals s'ha avaluat la seva relació amb les DA, com podria ser les de González et al. (2014), indiquen que hi ha diferències rellevants entre els dos col·lectius d'estudiants, on els alumnes amb DA tendeixen a percebre's i a tenir una imatge general de si mateixos significativament més negativa que els alumnes que no tenen DA.

Encara que en aquest treball no s'hagi pogut extraure un autoconcepte general, s'han observat diferències estadísticament significatives en la majoria dels autoconceptes avaluats. Les diferències més destacades han sorgit en l'autoconcepte acadèmic, que fa referència, tal com expliquen García i Musitu (2014), a la percepció que té l'estudiant sobre el seu rol a través dels professors, i també a les qualitats específiques valorades en aquest context, com ara si sóc intel·ligent, si els meus superiors m'estimen, i si sóc treballador. Aquests resultats donen suport a investigacions com la de Sosa Baltasar et al. (2016), que conclouen que els estudiants amb DA, degut al seguit de fracassos acadèmics experimentats des dels primers anys d'escolarització, tendeixen a adoptar un estil d'atribució poc adaptatiu i doncs, un autoconcepte acadèmic significativament menor respecte als altres estudiants. Les diferències també han sorgit en l'autoconcepte familiar, fent esment en la implicació, la participació i la integració que té aquest en el seu medi familiar. Aquests resultats també van en la mateixa línia que el que

suggerien González et al. (2014), que els estudiants amb DA es consideren pitjors fills i tenen una relació amb la família relativament negativa.

També s'han observat diferències pel que fa a l'autoconcepte emocional, el qual que fa referència a l'estat emocional del mateix estudiant i també a l'estat percebut en diferents situacions. Aquest autoconcepte correlaciona positivament amb habilitats socials, autocontrol i sentiment de benestar (García i Musitu, 2014), i com bé s'ha comentat, el col·lectiu amb DA obté una puntuació inferior en aquest autoconcepte, sent molt probable que en aquests es doni una pobra integració a l'aula, una simptomatologia depressiva i ansiosa, i una escassa conducta gratificant i motivadora (Barca-Lozano et al., 2013).

En l'autoconcepte físic, que segons García i Musitu (2014), explica la percepció que té l'estudiant del seu aspecte i la seva condició física, també s'han observat diferències significatives. Ara bé, en l'autoconcepte social, que fa referència a l'habilitat que té el subjecte en les relacions socials i a la facilitat o dificultat per mantenir-les, encara que hi hagi una diferència de mitges entre els dos col·lectius, aquesta no ha estat significativa. És per aquest motiu que aquests resultats no concorden amb els obtinguts per González et al. (2014). Aquests autors van elaborar un estudi amb un total de 259 estudiants amb DA i 243 sense DA, tots compresos entre 8 i 16 anys, i van concloure que els estudiants amb DA tendien a considerar-se pitjors companys i a tenir moltes més dificultats per establir i mantenir relacions.

Així doncs, els resultats obtinguts en aquest estudi indiquen que els alumnes amb DA tendeixen a adoptar una imatge com a estudiants significativament més negativa que els que no tenen DA, sent també significatives les diferències pel que fa a la dimensió familiar, considerant-se pitjors fills, en la dimensió emocional, presentant símptomes depressius i ansiosos, i en la dimensió física, considerant-se poc atractius i elegants. Per tant, fent esment a la hipòtesi formulada en aquest treball sobre l'autoconcepte, es pot concloure que s'han observat diferències estadísticament significatives en l'autoconcepte acadèmic, familiar, emocional i físic, però no pas en l'autoconcepte social.

Seguidament, en la variable Estratègies d'Aprenentatge també s'han trobat diferències significatives en totes les escales. La primera de les escales avaluades ha estat la de la Sensibilització, un procés que és considerat l'inici o la base de qualsevol aprenentatge (Beltrán et al., 2006). Específicament, els resultats mostren diferències significatives en la Motivació, fent que els alumnes amb Dificultats de l'Aprenentatge tinguin menys interès, menys motivació intrínseca i també una escassa autoeficàcia. Aquests resultats concorden amb el que deien Gonzalez et al. (2013), que els alumnes amb DA es troben menys motivats cap a l'aprenentatge escolar. Així doncs, una escassa motivació en l'aprenentatge pot desencadenar a apreciar les tasques acadèmiques com a menys interessants, a involucrar-se poc en l'aprenentatge i a utilitzar menys estratègies cognitives (Lamas Rojas, 2008). En relació amb les estratègies cognitives, les diferències també han sorgit en l'escala d'Elaboració i en totes les seves subescales, d'aquesta manera, la falta de clarificació d'idees, de formulació de preguntes per comprendre millor les coses i la manca de criteri propi en els coneixements apresos, són aspectes que caracteritzen als alumnes amb DA (Beltrán et al., 2006). En l'escala de Personalització i en les altres subescales que conformen aquesta, la diferència és estadísticament significativa, per tant, un altre dels aspectes que caracteritzen a aquells alumnes que presenten Dificultats de l'Aprenentatge és la falta de contrast en allò après, de persistència en les diferents tasques, de curiositat, de retenció, de record, i d'aplicació dels coneixements apresos (Beltrán et al., 2006). I per últim, pel que fa a l'escala de Metacognició, les diferències també hi són presents, fent que la capacitat de planificació de l'estudi i l'avaluació dels aprenentatges obtinguts, sigui relativament inferior en els alumnes amb DA. Aquests resultats recolzen el que exposen Valle et al. (2009), considerant als alumnes menys eficaços com aquells que presenten una planificació deficient i un escàs control en allò que fan.

Així doncs, tots aquests resultats obtinguts segueixen la mateixa línia del suggerit per Lamas Rojas (2008), que considera que els alumnes amb Dificultats de l'Aprenentatge tenen un escàs coneixement d'estratègies per aprendre, unes deficientes capacitats metacognitives, uns coneixements previs mínimament organitzats de forma significativa i unes condicions

motivacionals i afectives poc adaptatives per iniciar o mantenir l'esforç que comporta la gestió i l'aplicació de coneixements, així com d'estratègies cognitives i metacognitives.

Per tant, en referència a la hipòtesi formulada en aquell treball i veient els resultats obtinguts en la puntuació total del qüestionari CEA, s'accepta que els alumnes sense Dificultats de l'Aprenentatge utilitzen més estratègies d'aprenentatge en la realització de les tasques escolars i una major motivació per aprendre, en comparació amb aquells que sí que tenen DA.

Quant al rendiment acadèmic avaluat en les àrees de Matemàtiques, Llengua Catalana i Llengua Castellana, s'observa una significació en les diferències, així doncs, es conclou que els alumnes amb DA mostren un menor rendiment acadèmic, i s'accepta la hipòtesi formulada en aquest treball. Aquest fet recolza els resultats obtinguts per Sosa Baltasar et al. (2016), considerant que els subjectes amb dificultats de l'aprenentatge obtenen notes més baixes, aspecte que contribueix al fet que aquests tendeixin a adoptar un estil d'atribució poc adaptatiu, i un nivell d'autoconcepte acadèmic significativament menor respecte als altres estudiants, deficiència que en aquest treball també s'ha pogut observar.

I finalment, respecte a l'última hipòtesi formulada sobre quines són les variables que poden estar més relacionades amb les Dificultats de l'Aprenentatge, de totes les observades, com poden ser l'autoconcepte acadèmic, les diferents escales de les estratègies d'aprenentatge, i la mitja del rendiment acadèmic obtingut en les diferents àrees, només l'autoconcepte acadèmic explica la variable dependent, és a dir, les Dificultats de l'Aprenentatge. Barca-Lozano et al. (2013), per mitjà d'un estudi amb un total de 728 participants, tots ells cursant Educació Secundària Obligatòria, també consideren que el baix autoconcepte acadèmic és una variable determinant en les Dificultats de l'Aprenentatge.

Una de les possibles limitacions que ha presentat aquest estudi ha estat la quantitat de la mostra. Un total de 48 persones ha estat una quantitat relativament baixa per tal de poder fer una generalització dels resultats

obtinguts. A més, una altra de les mancances és el repartiment en relació amb el sexe en els dos col·lectius observats. Tal com es pot apreciar a la Taula 2, d'Homes Amb DA n'hi ha 16, mentre que de Dones tan sols 8, i al contrari succeeix amb el grup de Sense DA, 9 Homes i 15 Dones. Per tant, hagués estat adequada l'homogeneïtat d'aquesta variable.

Les conclusions d'aquest treball d'investigació indiquen que existeixen diferències estadísticament significatives entre el grup d'alumnes amb i sense Dificultats de l'Aprenentatge, que estan cursant els diferents nivells educatius de l'Educació Secundària Obligatòria. Aquestes s'han trobat tant en l'autoconcepte, com també en les estratègies d'aprenentatge i en el rendiment acadèmic.

Aquests resultats reflecteixen l'enorme importància que tenen els centres educatius en el desenvolupament de l'estudiant, tant de manera acadèmica, com també a nivell personal. Els centres educatius constitueixen l'escenari on els alumnes posen en pràctica les seves habilitats i actituds. És per aquest motiu que aquells que fracassen contínuament, poden posar en dubte les seves capacitats i habilitats per superar diverses situacions, fet que pot comportar de manera negativa a què es vegin influïdes les seves expectatives, conductes i sentiments cap al seguit de tasques acadèmiques. A més, les relacions amb els altres també poden veure's afectades, ja que els resultats acadèmics influeixen conjuntament amb altres variables.

Són vàries les implicacions pràctiques en el procés educatiu que poden contribuir a una millor acadèmica i personal de l'alumnat. Una d'aquestes implicacions podria centrar-se en l'elaboració d'uns objectius d'aprenentatge flexibles per tal d'adequar-se a les necessitats, habilitats i capacitats d'alguns alumnes. En aquesta mateixa línia, també seria convenient proposar i elaborar un seguit d'activitats de diferents nivells, per tal que cada alumne, en funció del contingut a treballar, trobi activitats i tasques adequades al seu nivell de competència. La metodologia del docent també és un aspecte a destacar dintre de l'aula, així doncs, per tal que aquests puguin elaborar unes programacions i donar una resposta educativa adequada, seria convenient conèixer els antecedents escolars, socials, familiars i personals de cada

alumne, afavorint i potenciant l'esforç individual i el pensament crític i flexible.

Els aspectes emocionals també han de ser considerats dins l'àmbit educatiu, per tant, és totalment necessari potenciar un clima a l'aula que permeti educar i treballar les emocions, generant situacions de confiança, d'escolta, de comprensió, per tal d'afavorir un autoconeixement, una definició com a persona i una valoració cap a aquesta.

L'aprenentatge cooperatiu basat en l'ajuda mútua és una bona estratègia per centrar l'atenció a la diversitat; la creació de petits grups heterogenis, l'estructuració de tasques de diferents nivells, la col·laboració per part de tots els membres, fa possible que cadascun dels alumnes adquireixi els mateixos objectius de diferent manera.

Fomentar la millora, el progrés individual, el reconeixement de l'esforç i la transmissió d'una visió on l'error formi part del procés, també són punts a tenir en compte per tal de desenvolupar un autoconcepte adequat i un òptim rendiment acadèmic. Ajudar a comprendre la causa de l'error i fomentar un aprenentatge davant d'aquests, és una tasca que depèn dels docents. També és necessari fer ús dels reforçaments positius davant de determinats èxits i assoliments, tant individuals com col·lectius.

L'ensenyament per part dels docents de diferents estratègies d'aprenentatge pot incidir en el desenvolupament d'un bon rendiment acadèmic. Així doncs, potenciar una avaluació dels continguts, una correcta planificació i organització del treball, fomentar una actitud adequada per aprendre, propiciar la participació, la iniciativa, la implicació; són aspectes importants a tenir en compte per tal de poder incidir en l'èxit acadèmic de l'alumnat.

Per tant, per finalitzar, seria de certa importància que en un futur es realitzessin més investigacions i s'estudiés amb més profunditat les diferències entre els alumnes amb i sense Dificultats de l'Aprenentatge, que cursen l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria. Aquest fet ajudaria a dissenyar diverses propostes educatives i metodològiques molt més

innovadores, eficients i contextualitzades, que afavoririen de manera eficaç el desenvolupament integral de cada alumne, considerant a les diferències com a aspectes de creixement personal i educatiu.

6. BIBLIOGRAFIA

Aguilera, J. A. (2004). *Introducción a las Dificultades en el Aprendizaje*. McGraw-Hill.España.

<https://ebookcentral-proquest-com.sabidi.urv.cat/lib/urv/reader.action?docID=3195262&ppg=203>

Arias, A. V., Lozano, A. B., Cabanach, R. G., y Pérez, J. C. N. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de psicología*, 31(3), 425-461.

<https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Henesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo* (2ª Ed.). México: Trillas

Badia, A. (2013). Las Dificultades de Aprendizaje de los contenidos curriculares. En Badia, A, (Coord.). *Dificultades de Aprendizaje de los contenidos curriculares*. Barcelona: UOC

Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(3), 848-859.

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.28.3.156101/150191>

Barca-Lozano, A., Peralbo, M., Porto Rioboo, A. M., Barca Enríquez, E., Santorum Paz, R., & Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21, 195-211.

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12614/RGP_21_2013_art_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.

Beltrán, J. A. (2014). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

Beltrán, J. A., (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1688-9304201700010004700003&lng=en

Beltrán, J. A., Pérez, L. F. y Ortega, M. I. (2006). CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA.

Bernal, F. y Gálvez, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de Orientación Educativa*, 31(60), 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741291>

Betancourt Gamboa, K., Soler Herrera, M., & Colunga Santos, S. (2020). Desarrollo de estrategias de aprendizaje afectivo-motivacionales en estudiantes de Estomatología desde la disciplina Morfofisiología. *Edumecentro*, 12(4), 73-88.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000400073#B2

Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, A., Castillo-Nava, P., y Méndez-Lozano, S. M. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 37-47.

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/53/RED_53_Completa.pdf#page=38

Corredor, Z. (2018). Dificultades de aprendizaje: una perspectiva inclusiva. En Corredor, Z (Ed.), *Educación Inclusiva* (pp. 296-350). Ediciones del Vicerrectorado académico.

Corredor, Z., Estéfano, R., Fermín, J., Guía, S., Indriago, N., Oramas, A. (2014). Conceptualización de Dificultades de Aprendizaje desde la perspectiva de docentes especialistas. En: *UNA Investigación* (4) 12. (pp. 13 - 32).

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. (2017). *Diari Oficial de la Generalitat*, 7477, de 19 d'octubre de 2017.

<https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=799722>

Epiquén, A. C., Tiza, D. R. H., y Macedo, G. A. S. (2019). Factores afectivo-motivacionales y aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.º 64668 La Perla de Yarinacocha, 2018. *Socialium*, 3(1), 46-58.

<https://doi.org/10.31876/sl.v3i1.26>

Escorza, Y. H., & Aradillas, A. L. S. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

Estefano, R. (2018). Estrategias de enseñanza y aprendizaje para una educación inclusiva. En Corredor, Z (Ed.), *Educación Inclusiva* (pp. 352-377). Ediciones del Vicerrectorado académico.

Fernández, D. F. A., y Batista, D. G. G. (2020). *Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Temas de introducción a la formación pedagógica*. Pueblo y Educación.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=j9UREAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA157&dq=%20concepto%20de%20aprendizaje&ots=F84ORL_gLj&sig=F_Gr9kab133h2NOAj5TH01ArQOc#v=onepage&q=concepto%20de%20aprendizaje&f=false

García, F., & Musitu, G. (1999). AF5. *Autoconcepto forma*, 5.

García, F., y Musitu, G. (2014). *Manual Autoconcepto. AF-5*. Madrid: Tea.

García, N. (2014). *Manual de Dificultades de Aprendizaje. Lenguaje, Lecto-escritura y Matemáticas*. (3ra Ed). Madrid: Narcea.

Goñi Palacios, E. y Fernández Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.

<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/218/214>

González Falcón, M., Alemán Mederos, M., Montes de Oca González, A. M., y Cabrera García, A. G. (2019). Potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje en Morfofisiología: una experiencia necesaria. *Edumecentro*, 11(2), 213-219.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742019000200213

González, J., Núñez, J., González, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R., y Valle, A. (2014). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), pp. 548-556.

<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7759>

Hammill, D. D. (1993). A timely definition of learning disabilities. *Family & Community Health. The Journal of Health Promotion & Maintenance*, 16(3), 1-8. <https://doi.org/10.1097/00003727-199310000-00003>

Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word-blindness*. Chicago: Medical book Company.

Ibarra Aguirre, E. y Jacobo García, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45-70.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00045.pdf>

Interagency Committee on Learning Disabilities (ICLD) (1987). *Learning disabilities: A report to the U.S. Congress*. Washington, DC: U.S Government Printing Office.

Juidías, J. (1999). *Dificultades de Aprendizaje e intervención psicopedagógica. Proyecto docente*. Huelva: Universidad de Huelva.

Kephart, N.C. (1960). *El alumno retrasado*. Barcelona: Luis Miracle, 1968.

Kirk, S.A i Bateman, B. (1962). *Diagnosis and remediation of learning disabilities*. Denver, CO: Love Publishing Company.

Kirk, S.A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Bouston: Houghton Mifflin.

Kirk, S.A.; McCarthy, J.J i Kirk, W.D (1968). *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Urbana, ILL: University of Illinois Press.

Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272008000100003&script=sci_arttext

Lerner, J. (1989). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Lozano, A. B., Peralbo, M., Rioboo, A. M. P., Enríquez, E. B., Paz, R. S., & Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (21), 195-212.

<https://core.ac.uk/download/pdf/61911265.pdf>

Martín Pavón, M. J. (2015). Optimización del proceso de selección para incrementar la eficiencia terminal en los programas de posgrado [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada, España.

<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/41554/2569697x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J. M., y Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165. <http://rpye.es/pdf/20201502.pdf#page=47>

Martínez, J. L. V., Romero, G. A. F., y Vásquez, D. A. L. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(1), 58-75.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662017000100058&lng=en&nrm=iso&tlng=es

National Advisory Committee for the Handicapped children (NACHC) (1968). *Special education for handicapped children: First annual report*. Washington DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.

National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD) (1988). *Letter to NJCLD member organizations*.

Núñez Perez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11860/1/Revista_20_Mexicana-20texto_20final_202009.pdf

Paris, S.G., Lipson, M.Y. y Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361476X83900188>

Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

Román, Ó. C., & Gaitero, Ó. G. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (30), 117-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164822>

Serradas, M. (2018). Pedagogía Hospitalaria: Hacia la concreción de una educación inclusiva. *Educación inclusiva*, 51-86. https://www.researchgate.net/publication/328743846_Pedagogia_Hospitalaria_Hacia_la_concrecion_de_una_Educacion_Inclusiva

Sevilla-Santo, D. E., Martín-Pavón, M. J., Sunza-Chan, S. P., & Druet-Domínguez, N. V. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 223-245. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582021000100223&script=sci_arttext#B19

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

Sosa Baltasar, D. M., Sánchez Herrera, S., & Guerrero Barona, E. (2016). Autoconcepto académico: modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo abierto*, 35 (2), 69-82. http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/5993/1/0213-9529_35_2_69.pdf

Tabernerero, C., Serrano, A. y Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.001>

Teixeira, A. R., & Alliprandini, P. M. Z. (2013). Intervención en el uso de estrategias de aprendizaje frente a dificultades de aprendizaje. *Psicología Escolar e Educacional*, 17(2), 279-288.
<https://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a10.pdf>

Wiederholt, J.L. (1974). Historical Perspective on the education of the learning disabled. En L.Mann I D.A Sabatino (Eds.). *The second review of special education.*, (pp. 103-152). Austion, TX: Pro-Ed.

Yuen, M., Lee, Q. A. Y., Kam, J. y Lau, P. S. Y. (2017). Purpose in life: A brief review of the literature and its implications for school guidance programs. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 55-69.
<http://hub.hku.hk/bitstream/10722/229567/1/content.pdf>