

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología

El autoconcepto y la autoeficacia en niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas San Francisco y Manuel J. Calle de Cuenca, en el periodo 2022-2023


Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Psicología

Autor:

Juan Esteban Parra Vanegas

Director:

Nube del Rocío Arpi Peñaloza

ORCID: 0000-0001-5930-4349

Cuenca, Ecuador

2024/03/28

Resumen

El autoconcepto se define como una percepción de las personas sobre ellas mismas, su importancia radica en que esta funciona como predictor de cómo actúan las personas en las dimensiones: familiar, académica, social, emocional y física. Por otra parte, la autoeficacia se refiere a una convicción y construcción cognitiva de una persona en relación a sus habilidades de afrontamiento frente a situaciones amenazantes, la cual guiará las acciones futuras del individuo. De esta manera, un adecuado autoconcepto y autoeficacia son importantes para alcanzar el logro académico. Por lo tanto, esta investigación se planteó como objetivo general describir las dimensiones del autoconcepto y de la autoeficacia en niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca, en el periodo 2022-2023. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo y corte transversal, participaron 38 estudiantes a quienes se les aplicó el cuestionario de autoconcepto forma-5 (AF5) de García-Musitu y la escala de autoeficacia en niños y adolescentes adaptada por Raza. Los resultados de la investigación indican que los estudiantes tienen como dimensión predominante al autoconcepto emocional y su dimensión crítica es el autoconcepto académico. En cuanto a la autoeficacia en académica tienen un puntaje bajo mientras que en autoeficacia social, autorregulatoria y total obtuvieron puntajes medios.

Palabras claves: inclusión educativa, educación especial, neurodiversidad



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

Self-concept is defined as a person's perception of him/herself, its importance lies in the fact that it functions as a predictor of how people act. On the other hand, self-efficacy refers to a person's conviction and cognitive construction in relation to his or her coping skills in the face of threatening situations, which will guide the individual's future actions. Therefore, the general objective of this research was to describe the dimensions of self-concept and self-efficacy in children and adolescents with specific educational needs not associated with disability in the San Francisco and Manuel J. Calle educational units in Cuenca, in the period 2022-2023. The study had a quantitative approach with descriptive and cross-sectional scope, 38 students participated and were administered the self-concept questionnaire form-5 (AF5) by García-Musitu and the self-efficacy scale in children and adolescents adapted by Raza. The results obtained indicate that the students have emotional self-concept as the predominant dimension and their critical dimension is academic self-concept, while academic self-efficacy has a low score and social, self-regulatory and total self-efficacy have average scores. It is concluded that academic self-concept is the weakest dimension in those students who are male, adolescents, belonging to an extended family, with learning difficulties or with situations of vulnerability, while academic self-efficacy has a low level in male students, adolescents, from single-parent families or students with learning difficulties.

Keywords: educational inclusion, special education, neurodiversity



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Resumen	2
Abstract	3
Fundamentación teórica	8
Proceso metodológico	18
Enfoque, diseño y alcance	18
Participantes	18
Instrumentos.....	19
Procedimiento	19
Procesamiento de los datos.....	20
Aspectos éticos	20
Presentación y análisis de resultados	21
Autoconcepto y autoeficacia de los NNA con NEE no asociadas a la discapacidad	21
Autoconcepto según variables sociodemográficas	23
Autoeficacia según variables sociodemográficas.....	27
Conclusiones	29
Recomendaciones	30
Referencias	31
Anexos.....	35
Anexo A: Consentimiento informado	35
Anexo B: Asentimiento informado	37
Anexo C: Instrumentos: Autoconcepto Forma 5(AF5) y Escala de autoeficacia	39

Índice de figuras

Figura 1. Perfil de autoconcepto en los estudiantes 21

Índice de tablas

Tabla 1. Clasificación de necesidades educativas específicas	10
Tabla 2. Caracterización de los participantes	18
Tabla 3. Autoeficacia.....	22
Tabla 4. Autoconcepto según sexo y grupo etario	23
Tabla 5. Autoconcepto según variables sociodemográficas.....	25
Tabla 6. Autoeficacia según variables sociodemográficas	27

Agradecimientos

Quisiera comenzar expresando mi profunda gratitud a Dios y a las personas más importantes en mi vida: mi familia. Agradezco de todo corazón a mis padres, Johanna y Franklin, así como a mis adoradas abuelitas, Alfonsina y María Elena, quienes estuvieron a mi lado en cada paso de este viaje universitario, repleto de altibajos. Su constante apoyo, ya sea con palabras de aliento o simplemente con un cálido abrazo, significó el mundo para mí. Mi más sincero agradecimiento se lo debo a mi más fiel compañera, mi perrita Nala, quien iluminó mis noches de estudio con su amor incondicional y sus cariñosos abrazos cuando más lo necesitaba. Ella ha sido, es y será siempre una fuente inagotable de inspiración para seguir adelante. Asimismo, quiero expresar mi profunda gratitud a mis amigos Denisse, Nicole, Lizbeth, Angie y tantos otros que la vida universitaria me regaló. Su amistad sincera y desinteresada me acompañó en cada momento, sabiendo que lo único que siempre necesitábamos era una conversación, una risa o un puchito. Siempre estaré agradecido por su inquebrantable apoyo en los momentos dolorosos, así como de los momentos más felices de mi vida. También quiero agradecer a mi maestra, Mgt. Nube Arpi, por su invaluable orientación y apoyo en el desarrollo de este proyecto de investigación, así como por inspirarme en temas de diversidad e inclusión. Este trabajo es especialmente importante para mí porque nos recuerda que la diversidad es el tesoro que hace únicos a cada uno de nosotros. Por último, quiero expresar mi agradecimiento a cada niño, niña y adolescente con necesidades educativas que inspiró este estudio. Su valentía y resiliencia son un testimonio de la fuerza del espíritu humano. A pesar de las circunstancias, recuerden que son capaces de lograr grandes cosas. Como dijo Taylor Swift: “The scary news is you’re on your own now, but the cool news is you’re on your own now”.

-Juan Esteban

Fundamentación Teórica

La educación inclusiva es un proceso que ha evolucionado a lo largo de los últimos años y es definida como aquella educación de calidad que implica cambios y modificaciones en el ámbito educativo para los niños, niñas y adolescentes (NNA) con Necesidades Educativas Específicas (NEE) la cual se ha establecido como un derecho de todos los estudiantes. Además, tiene como objetivo analizar y transformar el sistema educativo y sus entornos de aprendizaje para responder y atender a la diversidad, incrementar la participación y reducir la exclusión de los estudiantes del currículo común, la cultura y la comunidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005; Blanco, 2010; Both y Ainscow, 1998).

Por lo tanto, uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos es el ser cada vez más inclusivos y evitar todo tipo de exclusiones (Echeita y Rueda, 2016). De este modo, Arnaiz (1996) indica que la educación inclusiva:

Es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, expulsar (p. 27).

En el ámbito del desarrollo histórico de la educación inclusiva, se observa una progresión a lo largo de diversas etapas, entre las que se destacan la exclusión, segregación, integración e inclusión. La exclusión fue aquella etapa en la que la educación era para pocos, para las pequeñas elites y la mayor parte de la sociedad era excluida. Después, en la etapa de segregación se crean escuelas según el nivel socioeconómico de los estudiantes para clase alta, clase media y escuelas para los pobres (Clavijo et al., 2016). Posteriormente, la integración surge en la década de los ochenta y hace referencia a integrar a los estudiantes dentro del sistema educativo que en algún momento fueron excluidos debido a sus diferencias. Finalmente, en los 90s surge la etapa de inclusión que reconoce los derechos de las personas con discapacidad en donde los alumnos no sean juzgados por sus diferencias, sino que sean un motivo de aprendizaje (Stainback y Stainback, 1999). Por lo tanto, la educación inclusiva implica conceptos como la respuesta a las necesidades educativas y la atención a la diversidad.

De este modo, la atención a la diversidad en las instituciones educativas con un enfoque inclusivo busca destacar y relucir los recursos del estudiante desde la singularidad de cada uno de ellos (Parrilla, 2002; Araque y Barrio de la Puente, 2010). La mencionada anteriormente en conjunto con la educación inclusiva han evolucionado hasta la actualidad desde distintos hitos a nivel mundial. La Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1948)

respalda a este proceso con la declaración universal de los derechos humanos en la cual señala que la educación es un derecho humano.

Posteriormente, la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos pone énfasis en la educación como derecho y en satisfacer las necesidades de aprendizaje (UNESCO, 1990). En 1994 la Declaración de Salamanca da un enfoque de educación integradora para aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE) (Clavijo et al., 2016). Mary Warnock en 1978 postula por primera vez el término de necesidades educativas especiales (Echeita, 2014; Luque Parra y Luque Rojas, 2015; Ministerio de Educación, 2021). Después, Both y Ainscow (2015) sustituyen el término de necesidades educativas especiales por barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que son aquellas que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes y se debe hacer un esfuerzo por eliminarlas. Estos hitos detallados anteriormente han buscado plantear una sociedad más justa e inclusiva en el contexto educativo, y evitar la exclusión de los estudiantes con NEE lo cual es el principal objetivo de la educación inclusiva. De igual manera, en el Ecuador ocurrieron acontecimientos que contribuyeron hacia la educación inclusiva. En el año 2008 la reforma de la Constitución del Ecuador pone énfasis en los derechos como un deber del estado, en su artículo número 27 señala que “la educación debe estar centrada en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa” (Constitución del Ecuador, 2008, p. 15).

Así mismo, el artículo 343 de la Constitución del Ecuador (2008) en su capítulo uno inclusión y equidad del título VII Régimen del Buen Vivir indica que el sistema nacional de educación tendrá como centro al sujeto que aprende y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI] (2023) señala en el artículo 3 que existen enfoques mínimos en el diseño e implementación de la política educativa nacional como la inclusión educativa, la educación a lo largo de la vida y la educación para el desarrollo sostenible para un correcto ejercicio de sus competencias institucionales. De ese modo, la LOEI busca el cumplimiento de un sistema educativo que garantice el acceso a la educación de los estudiantes con NEE (Clavijo et al., 2016; Delgado, 2019).

En relación a la evolución del término NEE el cual marcó un cambio en la educación inclusiva, según el reglamento de la LOEI a nivel nacional se utiliza el término de necesidades educativas específicas al igual que dentro de la guía del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Ministerio de Educación, 2021). De esta manera, a partir del Reglamento General a la LOEI (2023) el artículo 153 explica que la inclusión educativa responde al derecho de una educación de calidad, el artículo 154 facilitará el acceso, permanencia al aprendizaje

promoviendo la atención a la diversidad, finalmente en su artículo 158 define las necesidades educativas específicas como:

Aquellas condiciones o situaciones de los estudiantes que, para garantizar su acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Nacional de Educación, requieren del apoyo o adaptaciones educativas temporales o permanentes. Estos apoyos y adaptaciones buscan la eliminación de barreras de aprendizaje, accesibilidad, comunicación u otros determinados por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional (p. 50).

La clasificación de las NEE se encuentra delineada en los artículos 159 y 160 de la LOEI (2023), y se presenta de manera detallada en la Tabla 1.

Tabla 1

Clasificación de necesidades educativas específicas

Necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad		
Dificultades específicas de aprendizaje	Situaciones de Vulnerabilidad	Dotación superior o altas capacidades intelectuales
Dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades.	Movilidad humana; sobrevivientes o víctimas de violencia sexual, física, psicológica y negligencia o sus hijos; explotación laboral y económica; trata y tráfico de personas; trabajo infantil; mendicidad; indocumentación; adolescentes con medidas socioeducativas, privativas y no privativas de libertad; personas privadas de libertad; ser hijos de personas en movilidad humana con necesidad de protección; ser hijos de personas privadas de libertad; ser menores de edad en embarazo, maternidad o paternidad; NNA y personas jóvenes adultas con consumo problemático de alcohol y otras droga; discapacidad; enfermedades catastróficas, terminales o de baja complejidad; rezago educativo.	
Necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad		
Discapacidad intelectual, física, sensorial o psicosocial.	Multidiscapacidades.	Sordoceguera

Nota. Elaboración propia, basado en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2023.

Por otra parte, Burgos (2013) delineó un análisis diferente al explicitado anteriormente que identifica dos categorías fundamentales de NEE. En primera instancia, las NEE *transitorias* emergen en momentos específicos del rendimiento académico, manifestando dificultades en uno o varios ámbitos educativos, y se caracterizan por su temporalidad limitada. Su abordaje adecuado puede mitigar o incluso anular dichas dificultades. Este grupo abarca diversas categorías, como las dificultades de aprendizaje, trastornos del comportamiento y epilepsia. Por otro lado, las NEE *permanentes* constituyen condiciones de vida que perduran a lo largo del tiempo. Estas pueden estar vinculadas a deficiencias en la inteligencia o irregularidades en áreas sensoriales, motrices o de comunicación.

De esta manera, los estudiantes con alguno de los tipos de NEE mencionados anteriormente son un punto clave de atención dentro del sistema educativo, donde los procesos de enseñanza – aprendizaje pueden verse influenciados además de por las características propias de su NEE, por variables como el autoconcepto y la autoeficacia. En este sentido, Gonzales-Pianda et al. (2003) indica que el autoconcepto predice de manera positiva y significativa con el rendimiento académico. Por otra parte, Marín (2012) menciona que el desarrollo del autoconcepto y la autoestima permiten al estudiante ser un actor y protagonista de su proceso de aprendizaje. En cuanto, a la autoeficacia, Woolfolk (2014) señala que es un predictor del logro académico de los NNA.

El autoconcepto es una variable que ha sido estudiada por varios autores en distintos ámbitos y se ha definido desde distintos modelos teóricos a lo largo de los años. Por ejemplo, Harter (1996, como se citó en Papalia et al., 2017) lo define como una construcción cognoscitiva o imagen mental desde un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas acerca del yo, los cuales determinarán la manera en que la persona se siente consigo misma y guía sus acciones.

Por otra parte, Shavelson et al. (1976) define al autoconcepto como la percepción de una persona de sí misma. Además, plantea el modelo jerárquico y multidimensional que define siete características básicas y críticas para el autoconcepto como que se encuentra organizado, es multifacético, su estructura es jerárquica, el autoconcepto global es relativamente estable, es experimental, tiene un carácter evaluativo y es diferenciable de otros constructos. En cuanto a su clasificación se basa en la característica de ser un constructo jerárquico, el cual identifica al autoconcepto general como autoconcepto académico y autoconcepto no académico. El último se divide en autoconcepto social que se relaciona con el significado que la conducta del individuo tiene con los demás, el autoconcepto emocional que se refiere a componentes emocionales que son más subjetivos e internos y el autoconcepto físico que incide en las actitudes y la apariencia general del individuo.

De esta manera, García y Musitu (2001) se basan en el modelo jerárquico y multidimensional de Shavelson para la construcción del cuestionario de autoconcepto Forma-5 (AF5) que se utiliza en el presente estudio. Además, los autores plantean cinco dimensiones: autoconcepto social, autoconcepto físico, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto académico, todas estas dimensiones son detalladas a continuación.

El *autoconcepto académico* es una de las dimensiones claves en esta investigación debido a que es una percepción de desempeño del rol como estudiante en su proceso de enseñanza - aprendizaje. Esta dimensión gira en torno a dos ejes, el primero se refiere al sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de su rol a partir de sus profesores y el segundo hace referencia a las cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto como inteligente, estima, buen trabajador/estudiante.

Por otra parte, *el autoconcepto social* es la percepción de la persona de su desempeño en base a las relaciones sociales el cual gira en torno al eje de la red social del individuo y su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla incluyendo también en el eje de las cualidades importantes en las relaciones interpersonales como amigable y alegre.

En cuanto al *autoconcepto emocional* es la percepción del estado emocional y de las respuestas del individuo a situaciones específicas. Tiene dos fuentes de significado: una percepción general de su estado emocional y otras situaciones más específicas donde la otra persona implicada es de un rango superior. Si se encuentra alto su autoconcepto emocional el individuo tiene control de las situaciones y emociones que responde adecuadamente y sin nerviosismo, mientras que si está bajo demostrará lo contrario.

Con respecto al *autoconcepto familiar* es la percepción que tiene el individuo de su implicación, participación e integración en el medio familiar. Su significado se articula en dos ejes que son: los padres en los dominios de confianza y afecto, y el sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares. Por último, el *autoconcepto físico* es la percepción de su aspecto y su condición física. Esta dimensión gira en torno a dos ejes: el primero alude a la práctica deportiva en un aspecto social, físico y de habilidad y el segundo a su aspecto físico.

Así pues, el autoconcepto se construye en el transcurso de la vida a partir del nacimiento de las personas. Por lo tanto, el desarrollo de este parte desde el reconocimiento de las otras personas en su infancia. Después, el niño al cumplir con la etapa del reconocimiento de sí mismo, le permite utilizar características o atributos para describirse a sí mismo. Además, todas estas características y atributos son formados a partir de lo que cree que los demás piensan de él mismo y su comparación con los otros (Gallego, 2010).

Por lo tanto, el autoconcepto se construye desde una percepción personal y desde los otros como maestros y padres quienes son personas significativas para su positivo desarrollo. Por

un lado, los padres de familia son los primeros en jugar el papel de favorecer al autoconcepto de sus hijos, pues aquellos niños con un apego seguro determinarán su personalidad segura y con un positivo autoconcepto el cual será un factor protector ante trastornos psicológicos y de personalidad. Por otro lado, los profesores son una figura clave en el desarrollo y fortalecimiento del autoconcepto pues las expectativas positivas y realistas de ellos en el estudiante influyen positivamente (Gallego, 2009).

La importancia del autoconcepto se encuentra en su beneficio a nivel académico para los procesos de aprendizaje y a nivel personal en relación a su personalidad y calidad de vida. Según Hidalgo (2010) este constructo es un factor que integra a la personalidad y motiva la conducta, apoya a la salud mental y el equilibrio emocional de las personas. Así mismo, Santana et al. (2009) señalan como el autoconcepto es un factor importante en el logro escolar, así como en el desarrollo del proyecto de vida de adolescentes y adultos.

Por lo tanto, debido al valor del autoconcepto en el desarrollo de los estudiantes, Campo (2014) señala que es necesario generar estrategias dirigidas al autoconcepto debido a que existe un desarrollo positivo de los procesos cognitivos cuando el estudiante se siente competente. Además, el estudiante confiará en sus propias capacidades y mantendrá una alta expectativa de autoeficacia.

Por ende, la autoeficacia es un constructo influenciado por parte del autoconcepto y se lo conceptualiza desde la teoría social cognitiva de Albert Bandura. Esta teoría hace especial énfasis en la función que tienen otras personas para servir como modelos y maestros. Además, incluye aspectos cognoscitivos como el pensamiento, la autorregulación, los juicios y las expectativas. Así mismo, esta teoría postula la causalidad triárquica recíproca que hace referencia a una interacción dinámica entre tres fuerzas de manera recíproca como son la influencia social (variables ambientales), la influencia personal (autorregulación, metas, expectativas, autoevaluación, progreso autorregulatorio) y los resultados del rendimiento (conductas) (Woolfolk, 2014).

En consecuencia, en la fuerza de influencia personal de la causalidad triárquica se encuentra la autoeficacia que es definida como la convicción y juicio de cada persona de sus habilidades de afrontamiento y capacidades frente a situaciones amenazantes y para organizar y ejecutar acciones requeridas para alcanzar determinados objetivos. Además, determinará cuanto esfuerzo realizará una persona y cuanto persistirá en sus obstáculos y experiencias aversivas (Bandura, 1978; Bandura, 1986 citado en Schunk, 1995). Según Bandura et al. (1996) existen tres expectativas de autoeficacia.

La *autoeficacia académica* se refiere a la creencia del estudiante de “ser capaz” de enfrentar con éxito los retos y situaciones de su vida académica tomando en cuenta sus asignaturas,

responsabilidades, tareas a cumplir, las acciones de trabajo académico que se espera de él y el cumplimiento de las exigencias de los profesores.

Por otra parte, la *autoeficacia social* se define como una creencia del individuo en su capacidad para crear y mantener lazos sociales, cooperar con otros y manejar diferentes tipos de conflictos interpersonales. También incluye la habilidad de participar en actividades y grupos sociales, mostrar conductas amistosas, y entregar y recibir ayuda.

Por último, la *autoeficacia regulatoria* se refiere a la capacidad percibida por el sujeto para resistirse a los iguales ante el involucramiento en actividades de riesgo que estén relacionada con la transgresión de normas (Carrasco y del Barrio, 2002). Así mismo, refutar ante solicitudes que no son razonables y hacer escuchar sus opiniones.

En el presente estudio para la medición de este constructo se utiliza la escala de autoeficacia en niños y adolescentes. Esta escala se adaptó al contexto ecuatoriano por Raza (2016) de la adaptación de Carrasco y del Barrio (2002) de España, estos últimos a su vez realizaron su adaptación de la Children's Self Efficacy Scale por Bandura (1990). Este instrumento incluye tres ámbitos de autoeficacia percibida que son la autoeficacia académica, social y autorreguladora.

Con relación al desarrollo de la autoeficacia se produce a lo largo de la vida de las personas. Este constructo se da a través de una serie de aprendizajes como la imitación, el aprendizaje vicario, información y ensayo-error frente a diferentes situaciones que se van incorporando en el desarrollo de la persona. Además, se pueden ver afectadas por problemas externalizantes como una conducta de desobediencia a sus profesores e internalizantes como una ausencia de emociones (Salavera y Usán, 2019). De igual manera, Schunk y Pajares (2002) señalan que esta se desarrolla a partir de la influencia familiar, la interacción entre pares y el rol de la escuela y sus maestros.

Bandura et al. (1996) indica que las aspiraciones parentales contribuyen en el logro académico y al mismo tiempo eleva su autoeficacia académica, sus aspiraciones y su autoeficacia regulatoria. La importancia del fortalecimiento de la autoeficacia radica en que permite mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Por lo cual, un fortalecimiento de una autoeficacia académica repercute por igual en su autoeficacia regulatoria lo que permite que el estudiante pueda evitar y decir no ante la presión de sus compañeros en actividades perjudiciales y disminuir su participación en conductas problemáticas que puede perjudicar a sus actividades académicas.

Así mismo, la autoeficacia constituye un constructo fundamental que puede afectar a la socialización y al éxito de los estudiantes en diferentes áreas de su vida (Carrasco y del Barrio, 2002). También, Bandura (1986) señala que los éxitos aumentan la autoeficacia y los fracasos

la disminuyen. Sin embargo, una vez que se desarrolla un fuerte sentido de autoeficacia la existencia de un fracaso puede no generar mucho impacto en la persona.

El autoconcepto y la autoeficacia son constructos importantes en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en la calidad de vida en los estudiantes regulares (Pérez, 2005; Woolfolk, 2014). Sin embargo, los NNA con algún tipo de NEE al presentar dificultades en su aprendizaje son más propensos a tener un autoconcepto deficiente y en consecuencia una baja percepción de autoeficacia debido a que esta se construye a partir del primero. En los NNA con NEE se debe priorizar sus sentimientos de autoestima y de autocompetencia donde el refuerzo positivo a sus esfuerzos y logros son herramientas para una alta eficacia (López y Valenzuela, 2014).

De igual manera, ambos constructos promueven la calidad de vida de las personas en general, y por ende de los NNA con NEE. La calidad de vida se define como las condiciones de vida deseadas por una persona, están relacionadas con el cumplimiento de ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional que implica indicadores como seguridad, felicidad, autoconcepto, espiritualidad, bajo nivel de estrés, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal con indicadores de educación, satisfacción, habilidades y competencia personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (Schalock, 1996).

Por otra parte, se pueden mencionar distintos estudios relacionados que anteceden a esta investigación acerca del autoconcepto y la autoeficacia en NNA. Sin embargo, no existe una amplia investigación de ambos constructos en relación con los NNA con algún tipo de NEE. A nivel local, Calle y Verdugo (2015) señalaron que los niños con necesidades educativas especiales puntúan un autoconcepto más bajo con respecto de sus compañeros regulares. Además, menciona que en las dimensiones más afectadas son la físico, académico y familiar. Así mismo, Astudillo (2017) indicó que los pacientes oncológicos tienen el autoconcepto emocional más bajo con respecto a sus otras dimensiones, y en autoconcepto académico fue de mayor puntuación.

A nivel nacional, según Villavicencio (2021) los niños con labio y paladar hendido presentan un bajo nivel de autoconcepto en la dimensión social y sus demás dimensiones. Por otra parte, Raza (2016) y Raza (2019) indican que la autoeficacia está relacionada con la formación extracurricular. Así mismo, Samaniego (2018) manifiesta que los padres de los niños con NEE transitorias no intervienen en el proceso educativo y los docentes no están de acuerdo con las adaptaciones curriculares.

Vélez (2013) señala que los docentes no brindan atención adecuada ni tampoco tienen conocimiento respecto a los niños con NEE transitorias, ni tampoco muestran interés por aprender respecto a este tema. Además, utilizan una metodología generalizada para todos

los estudiantes. Así mismo, López (2019) indicó que existe escasa integración de los niños con NEE no asociadas a la discapacidad y sus adaptaciones curriculares son globalizadas sin cumplir con la educación inclusiva.

A nivel internacional, Morelato et al. (2011) concluyó que los niños víctimas de maltrato tienen diferencias significativas en su autoconcepto a favor en reactivos románticos, inquietos, simpáticos y rebeldes y los niños sin maltrato obtienen puntuaciones medias y más altas en detallista, sentimental, leal, obediente, exigente aplicado e inestable. Así mismo, Bakker y Ruviales (2012) dijeron que los niños con TDAH presentan un autoconcepto general más bajo especialmente en las dimensiones emocional y familiar.

A partir de los antecedentes respecto al autoconcepto y la autoeficacia relacionada con las NEE, se describe a continuación el problema de investigación. Según Salum-Fares et al. (2011) a mayor autoconcepto global existe un mejor rendimiento académico y a menor autoconcepto global peor rendimiento académico. Así mismo, explica que es necesario el atender a los preadolescentes debido a que en este periodo presentan un autoconcepto negativo con el objetivo de que esto no perjudique su rendimiento. Por otra parte, Olivos (2018) reporta que la baja autoeficacia se correlaciona con un bajo rendimiento académico.

De igual manera, no existen investigaciones que describan el autoconcepto y la autoeficacia en esta población. Sin embargo, según López y Valenzuela (2015) desde el enfoque de educación inclusiva los NNA con NEE necesitan un proceso de adaptación curricular en el cual el tercer punto implica mejorar su autoestima y autoconcepto ya que este puede verse afectado. Así mismo, en el Ecuador existe un mal manejo de la educación inclusiva y sus procesos adherentes por lo que a pesar de existir lineamientos estos no se cumplen (Rojas-Avilés et al., 2020).

Debido a la problemática presentada es importante el estudio del autoconcepto y la autoeficacia por lo que la justificación se presenta a continuación. Por un lado, se pretende estudiar el autoconcepto debido a que es un constructo que influye en la conducta escolar ya que demuestra alumnos más activos, con mayor equilibrio psicológico, una adecuada relación con los demás desde un punto de vista social y académico (Salum, 2011). Por otro lado, la autoeficacia ayuda a formar a que las personas aprendan de por vida, ya que las creencias en sus propias capacidades para manejar actividades de la vida diaria afectan el nivel de aspiración de los estudiantes como su preparación para diferentes carreras y su nivel de interés de logros intelectuales (Bandura, 1996).

Además, la presente investigación es pertinente en nuestro contexto porque la atención de la población con NEE no asociadas a la discapacidad se encuentra reglamentada dentro de la LOEI (2023). Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) existen aproximadamente 16.936 NNA con algún tipo de NEE no asociada a la discapacidad. De esta manera,

proporcionará resultados acerca de NNA con una NEE no asociada a la discapacidad en referencia a su autoconcepto y autoeficacia pues las investigaciones en esta población son escasas en nuestro contexto.

A partir de identificar el problema de investigación y su importancia del mismo en el sistema educativo actual, con la finalidad de responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las dimensiones del autoconcepto y la autoeficacia en NNA con NEE no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca, en el periodo 2022-2023? Para dar respuesta a la pregunta de investigación en el presente estudio se plantea como objetivo general describir las dimensiones del autoconcepto y de la autoeficacia en niños, niñas y adolescentes con NEE no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca, en el periodo 2022-2023.

En cuanto a los objetivos específicos se plantea determinar la dimensión predominante del autoconcepto en niños, niñas y adolescentes con NEE no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca según las variables sociodemográficas grupo etario, sexo, tipología familiar y tipo de NEE. Además, describir las dimensiones de autoeficacia en niños, niñas y adolescentes con NEE no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca según las variables sociodemográficas grupo etario, sexo, tipología familiar y tipo de NEE.

Proceso Metodológico

Enfoque, diseño y alcance

La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, debido a la naturaleza de sus datos y su finalidad de medir el autoconcepto y la autoeficacia. Además, se utilizó un proceso sistematizado, dos instrumentos estandarizados que apoyaron a la recolección de datos y la obtención de los resultados que se manejaron mediante métodos estadísticos (Creswell, 2009).

El presente estudio se ajustó a un diseño de tipo no experimental de corte transversal, debido a que no se manipularon sus variables y el levantamiento de datos se realizó en un solo momento. Por otra parte, se seleccionó un alcance descriptivo, ya que se describen los rasgos y características más relevantes del objeto de estudio que ayuda a contextualizarlo (Hernández et al., 2014).

Participantes

En la investigación la población fue de 38 estudiantes con NEE no asociadas a la discapacidad de las Unidades Educativas San Francisco y Manuel J. Calle de la ciudad de Cuenca, fueron 19 hombres y 19 mujeres con edades comprendidas entre los 10 y 15 años con una edad media de 12.5 años (DE = 1.4), quienes en un 36.8 % eran niños de 10 y 11 años y el 63.2 % restantes eran adolescentes de 12 a 15 años, quienes pertenecían a diferentes tipologías familiares principalmente la extensa (34.2 %), los tipos de NEE que tenían los estudiantes, en un 52.6% eran situaciones de vulnerabilidad y el 47.4 % dificultades de aprendizaje, esto se detalla en la tabla 2.

Tabla 2
Caracterización de los participantes n=38

		n	%
Sexo	Hombre	19	50.0
	Mujer	19	50.0
Edad	10 años	4	10.5
	11 años	10	26.3
	12 años	6	15.8
	13 años	6	15.8
	14 años	11	28.9
	15 años	1	2.6
Grupo etario	Niños y niñas	14	36.8
	Adolescentes	24	63.2
Tipología familiar	Nuclear	9	23.7
	Monoparental	9	23.7
	Extensa	13	34.2
	Reconstituida	7	18.4
Tipo de NEE	Dificultades de aprendizaje	18	47.4
	Situaciones vulnerables	20	52.6

Instrumentos

Para la presente investigación se empleó los siguientes instrumentos:

- *Cuestionario de Autoconcepto Forma-5 (AF5)*

El cuestionario de autoconcepto Forma-5 García y Musitu (2001) está dirigido a niños a partir de los 10 años. Este instrumento permite evaluar cinco dimensiones del autoconcepto: familiar, académico, social, emocional y físico. Cada una de las dimensiones consta de seis ítems los cuales se contestan en una puntuación del 1 a 99. En total son 30 ítems los cuales para las normas de corrección y baremación cuentan con una puntuación directa y tablas de calificación por percentiles dividida por género y escolaridad. Este instrumento presenta un nivel de confianza de .81 de Alfa de Cronbach y en el presente estudio mostró un nivel de confianza de .834.

- *Escala de autoeficacia para niños y adolescentes*

La escala de autoeficacia para niños y adolescentes adaptada al contexto ecuatoriano por Raza (2017) en la que su población objetivo es hacia niños desde los 8 años hasta adolescentes de 15 años. Esta escala evalúa la autoeficacia académica, social, regulatoria y total a través de 35 preguntas. Cada pregunta se contesta en una escala de tipo Likert que va desde fatal (1), no tan bien (2), bien (3), muy bien (4) y excelente (5). En su validez obtuvo valores mayores de .80 en cada ítem y su fiabilidad fue medida a través del alfa de Cronbach que fue de .74. En la presente investigación mostró un nivel de confianza de .885.

- *Ficha sociodemográfica*

Finalmente, se empleó una ficha sociodemografica para recoger datos acerca de sexo, edad, tipología familiar y tipo de NEE.

Procedimiento

Previo a la ejecución del estudio se obtuvo la aprobación por parte del Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos (CEISH) de la Universidad de Cuenca. Posteriormente, se obtuvo la autorización por parte del Ministerio de Educación y los rectores de las Instituciones Educativas Manuel J. Calle y San Francisco a quienes se les informó acerca de los objetivos, procedimientos y beneficios del presente estudio. El reclutamiento de los participantes se realizó mediante las bases de datos existentes en los departamentos de consejería estudiantil (DECE) con quienes cumplan con los criterios de inclusión para este estudio, asimismo, su participación fue de manera voluntaria y se les informó acerca de los objetivos de la investigación.

De la misma manera, para la participación de los estudiantes se pidió la colaboración de los padres de familia quienes puedan brindar su consentimiento para la participación de sus representados. Por otra parte, la recolección de datos se realizó en el mes de diciembre de

2022, con la aplicación del instrumento en la jornada matutina y vespertina de cada institución educativa. Finalmente, una vez obtenidos los datos se elaboró la matriz en el programa estadístico SPSS v.27.

Procesamiento de los datos

Los datos recolectados fueron tabulados, exportados y analizados con el programa SPSS v.27 los resultados se expresaron mediante medidas de tendencia central: media, mediana y desviación estándar como medida de dispersión. La mediana se utilizó para mayor exactitud por el comportamiento de datos, sin embargo, para que sea posible la comparación con otros estudios, también se reportó la media. Además, se determinó la confiabilidad de los instrumentos a través del Alfa de Cronbach.

Para comprender de una mejor manera los resultados es preciso destacar que ninguno de los instrumentos estandarizados mide niveles de autoconcepto y autoeficacia sino se enfoca en puntuaciones que tienen una tendencia hacia puntajes bajos o altos según las experiencias de los estudiantes. De esta manera, para el objetivo específico uno se utilizó tablas que permitan analizar la dimensión predominante en el autoconcepto y de igual manera en el objetivo específico dos para describir la autoeficacia ambas según variables sociodemográficas.

Aspectos éticos

De acuerdo con las consideraciones bioéticas planteadas en el código ético por la Asociación Americana de Psicología (2010) y debido al riesgo de confidencialidad al que se sometió la presente investigación el estudio se desarrolló conforme a los siguientes principios éticos. En primer lugar, el principio a: beneficencia y no maleficencia, al ser informados los participantes de los riesgos relacionados a sus datos personales por lo que se trató con un código por estudiante y por curso con el fin de respetar su confidencialidad. En segundo lugar, el principio c: integridad, se respetó las decisiones y posiciones de los participantes sin violentar las mismas. En tercer lugar, el principio e: respeto por los derechos y la dignidad de las personas, se respetó la participación voluntaria por cada uno de los participantes y sus padres de familia, se garantizó sus derechos y su deseo de salir de la participación del estudio. Se contó con el permiso de sus representantes legales mediante la solicitud de su firma autógrafa del consentimiento informado (Anexo A) y la firma autógrafa también del asentimiento informado (Anexo B) de los participantes, momento donde fueron informados acerca de sus riesgos y beneficios de modo que les permitió tomar una decisión de si participar o no participar en la presente investigación.

Es preciso destacar que el presente estudio fue aprobado por el Comité de Ética e Investigación de Seres Humanos (CEISH) de la Universidad de Cuenca lo que garantiza la ética y seguridad de este.

Presentación y análisis de los resultados

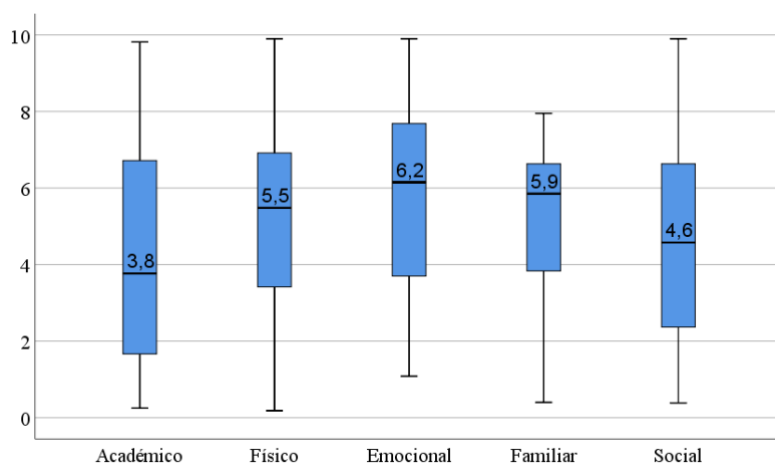
A continuación, se detallan los resultados obtenidos en esta investigación, estructurados en tres apartados que corresponden a los objetivos planteados. El primero, en relación al objetivo general describir las dimensiones del autoconcepto y de la autoeficacia en niños, niñas y adolescentes con NEE no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca, en el periodo 2022-2023; el segundo, acorde al objetivo específico uno, que implica determinar la dimensión predominante del autoconcepto en niños, niñas y adolescentes con NEE no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca según las variables sociodemográficas grupo etario, sexo, tipología familiar y tipo de NEE; y el tercero, en función del objetivo específico dos, que consiste en describir las dimensiones de autoeficacia en niños, niñas y adolescentes con NEE no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca según las variables sociodemográficas grupo etario, sexo, tipología familiar y tipo de NEE.

Autoconcepto y autoeficacia de los NNA con NEE no asociadas a la discapacidad

Las dimensiones de autoconcepto medidas en un intervalo del 0 al 10 que se muestran en la figura 1, evidencian que el autoconcepto emocional es la dimensión predominante ($M = 5.8$; $Me = 6.2$; $DE = 2.5$) en los niños, niñas y adolescentes con NEE no asociadas a la discapacidad, seguida de la dimensión física ($M = 5.3$; $Me = 5.5$; $DE = 2.78$) y familiar ($M = 5.3$; $Me = 5.9$; $DE = 1.9$), mientras que las dimensiones con las puntuaciones más bajas representaron la social ($M = 4.8$; $Me = 4.6$; $DE = 2.5$) y académica ($M = 4.3$; $Me = 3.8$; $DE = 2.9$), además se observa que el autoconcepto familiar presentó una menor dispersión de datos.

Figura 1

Perfil de autoconcepto en los estudiantes



Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Calle y Verdugo (2015) ya que los estudiantes con NEE presentan puntuaciones más bajas respecto a la media en el

autoconcepto de las puntuaciones de niños, niñas y adolescentes regulares explicitado en dicho estudio, excepto en la dimensión de autoconcepto emocional. De modo que, en aquel estudio en la dimensión del autoconcepto emocional los estudiantes regulares presentan una $M=5.79$ y aquellos con NEE una $M=6.07$ y en el presente estudio una $M=5.83$. Así mismo, ambos estudios coinciden que la dimensión con puntuación más baja es el autoconcepto académico en estudiantes con NEE. Sin embargo, se contraponen respecto a la dimensión predominante que es el autoconcepto familiar mientras que en esta investigación es el autoconcepto emocional, pero cabe recalcar que ambas son puntuaciones que no alcanzan un autoconcepto ideal o adecuado.

En relación a la autoeficacia total y sus dimensiones académica, social y autorregulatoria, se presenta la información detallada en la tabla 3, en donde se observa que la autoeficacia académica se sitúa significativamente por debajo del punto medio en la escala de medida, en contraste con la autoeficacia social y autorregulatoria, que se ubican cercanas o por encima del punto medio. De manera general, se evidencia una tendencia hacia la autoeficacia media en las dimensiones social, autorregulatoria y total, mientras que la dimensión académica muestra una autoeficacia más baja.

Tabla 3

Autoeficacia

	Escala de medida	Punto Medio	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	DE
Académica	18-90	54	28.0	88.0	48.8	48	13.6
Social	11-55	33	23.0	54.0	35.4	35.5	7.2
Autorregulatoria	5-25	15	7.0	24.0	16.4	16	4.3
Total	35-175	105	63.0	160.0	103.6	103.5	22.2

Estos resultados se contrastan con el estudio de Carrasco y del Barrio (2002) en el que los estudiantes regulares españoles presentaron puntuaciones más altas en autoeficacia global ($M=126.03$) respecto a este estudio en el cual los niños con NEE no asociadas a la discapacidad ($M=103.6$). De esta manera, la autoeficacia académica en los estudiantes con NEE ($M= 48.8$) fue por debajo del punto medio que significa una baja autoeficacia académica, mientras que los estudiantes regulares presentaron una autoeficacia académica ($M=59.78$) por encima del punto medio de esta investigación lo cual significa una autoeficacia media. Así mismo, la autoeficacia social y autorregulatoria presentaron puntuaciones más bajas respecto a los estudiantes regulares.

Autoconcepto según variables sociodemográficas

Con el propósito de evaluar las puntuaciones en relación con el baremo establecido por el instrumento y contextualizar a los estudiantes en comparación con la población normativa, se optó por llevar a cabo un análisis concurrente, considerando tanto el sexo como el grupo etario. Los resultados detallados de este análisis se presentan en la tabla 4. En el grupo de niños y niñas, se determinó que en los hombres el autoconcepto predominante era el emocional ubicándolos en el percentil 65, mientras que sus dimensiones con puntuación más baja eran el familiar y social ubicando al autoconcepto de estas dimensiones en el percentil 7 y 15 respectivamente; en las mujeres, el autoconcepto emocional fue el predominante en una posición percentil 75 y las dimensiones familiar y social en los percentiles 5 y 3 respectivamente, lo que indica que tanto hombres y mujeres en el grupo de niños tenían autoconceptos familiares y sociales muy bajos con respecto al grupo normativo.

Por otra parte, la dimensión de autoconcepto en adolescentes predominante fue el emocional con una ubicación percentil de 65 en hombres y 55 en mujeres. En los hombres adolescentes se definió que las dimensiones social y familiar eran las dimensiones más débiles pertenecientes a los percentiles 10 y 20 en comparación al baremo normativo y en las mujeres adolescentes, a pesar de que la dimensión académica fue la puntuación directa más débil, la ubicación según el baremo con la población normativa las dimensiones: familiar y social, fueron las más débiles con una pertenencia del percentil 3 y 5 respectivamente.

Tabla 4
Autoconcepto según sexo y grupo etario.

Dimensiones	Niños y niñas								Adolescentes							
	Hombres				Mujeres				Hombres				Mujeres			
	M	ME	DE	P	M	ME	DE	P	M	ME	DE	P	M	ME	DE	P
Académico	6.3	7.8	2.7	45	4.7	5.4	3.4	20	3.9	3	2.6	25	3.7	4.2	2.8	20
Físico	6.7	6.9	2.4	45	4.1	3.4	2.9	20	6	6.2	2.4	45	4.7	4.4	2.6	45
Emocional	5.9	5.1	2.1	65	6.1	6.4	2.6	75	6.3	6.5	2.7	65	4.8	5.2	2.3	55
Familiar	5.9	6.1	0.9	7	5.1	6	2.1	5	5.9	6	1.6	10	4.2	4	2.1	3
Social	5.6	6.4	1.3	15	3.5	2.9	2	3	5.9	6.5	2.4	20	4	3.4	2.7	5

Nota: P=Percentil

Estos resultados difieren de los obtenidos en estudiantes regulares, tal como indica García y Musitu (2001), donde los niños presentan un percentil de 50 en la dimensión emocional. No obstante, en el presente estudio, se observa que los niños con NEE muestran un percentil de 65 en dicha dimensión, lo cual indica un mejor autoconcepto respecto a los estudiantes regulares. Del mismo modo, en el caso de las niñas, las estudiantes regulares presentan un percentil de 50 en la dimensión emocional, mientras que las niñas con NEE obtuvieron un

percentil de 75. No obstante, tanto niños y niñas con NEE en relación a las demás dimensiones (académica, física, familiar y social) muestran percentiles por debajo del percentil 50 en comparación con la población de estudiantes regulares.

Así mismo, en relación a las mujeres adolescentes el estudio mencionado anteriormente concuerda con los resultados de esta investigación, quienes señalaron que las estudiantes regulares presentan como dimensión predominante la emocional, ubicada en el percentil 55 al igual que aquellas con NEE. En cuanto a los varones adolescentes, también se observa una coincidencia en los resultados, ya que tanto los estudiantes regulares como aquellos con NEE muestran una dimensión predominante similar, siendo el autoconcepto emocional el más destacada. Esta similitud en los resultados entre ambos estudios respalda la existencia de un patrón consistente en el perfil de autoconcepto emocional de las mujeres y varones adolescentes en el contexto estudiantil. En cuanto a las demás dimensiones se encuentran por debajo del percentil 50 los estudiantes con NEE en comparación con los estudiantes regulares.

Por otro lado, se observa que las demás dimensiones analizadas se encuentran por debajo o cercano del percentil 50 en los estudiantes adolescentes con NEE en comparación con los estudiantes regulares. Estos resultados indican que los estudiantes con NEE presentan un autoconcepto emocional más pronunciado en comparación con otras dimensiones evaluadas, en contraste con los estudiantes regulares que presentan un equilibrio relativo en todas las dimensiones estudiadas. De esta manera, el autoconcepto físico se ve más afectado en mujeres que en varones pues debido a los estereotipos de género (Amezcuca y Pichardo, 2000).

Por otra parte, los hallazgos de este estudio se analizan con la investigación de Morales et Al. (2021) en la cual estudiantes regulares varones presentaron un autoconcepto emocional por debajo del percentil 50 y los estudiantes con NEE adolescentes presentaron un percentil de 65. Así mismo, las estudiantes regulares mujeres adolescentes presentaron similar percentil en el autoconcepto emocional que las estudiantes con algún tipo de NEE no asociada a la discapacidad.

Para analizar todas las variables sociodemográficas se utilizó las puntuaciones directas de las dimensiones de autoconcepto esto se detalla en la tabla 5. De esta manera, se determinó que las predominantes en los hombres eran físico y emocional, mientras que en las mujeres fue la emocional.

Para determinar el autoconcepto de los estudiantes según la edad se tomó en cuenta la división etaria entre niños y niñas (10 y 11 años) y adolescentes (de 12 a 15 años), se identificó que el autoconcepto emocional en ambos grupos fue el predominante al considerar la media, mientras que al considerar la mediana la dimensión familiar fue la predominante en niños y

niñas y la emocional en los adolescentes. Por otra parte, el autoconcepto social fue el que tuvo puntuación más baja en el grupo de niños y niñas y el académico fue el más bajo en los adolescentes.

El autoconcepto según la tipología familiar a partir del análisis de las puntuaciones directas reflejó que en las familias nucleares predominaba la dimensión física, mientras que, en la monoparental y extensa la dimensión emocional, en las familias reconstituidas la predominante era la académica. El autoconcepto según el tipo de NEE, reveló puntuaciones directas predominante en el aspecto físico en el grupo de quienes tenían dificultades de aprendizaje y quienes se encontraban en situaciones de vulnerabilidad, se encontró la mayor fortaleza en la dimensión emocional.

Tabla 5
Autoconcepto según variables sociodemográficas.

		Dimensiones Académico			Físico			Emocional			Familiar			Social		
		M	ME	DE	M	ME	DE	M	ME	DE	M	ME	DE	M	ME	DE
Sexo	Hombre	4.5	3.3	2.8	6.2	6.3	2.3	6.2	6.3	2.5	5.9	6.1	1.4	5.8	6.4	2.1
	Mujer	4.2	4.3	3.1	4.4	3.7	2.7	5.4	5.7	2.5	4.6	5.6	2.1	3.8	2.9	2.3
Grupo etario	Niños y niñas	5.3	5.9	3.1	5.0	4.8	3.0	6.0	5.8	2.4	5.4	6.1	1.8	4.3	4.1	2.0
	Adolescentes	3.8	3.1	2.7	5.5	5.8	2.5	5.6	6.2	2.6	5.2	5.7	2.0	5.1	5.3	2.6
Tipología familiar	Nuclear	3.4	3.2	2.4	5.9	6.1	2.1	5.3	6.0	2.6	5.4	5.9	1.3	4.9	4.3	2.3
	Monoparental	4.6	3.3	3.7	5.3	5.2	3.3	6.7	6.7	2.0	5.2	6.0	2.3	5.0	6.4	3.3
	Extensa	3.8	3.0	2.7	4.8	4.4	3.0	5.8	7.2	2.9	5.5	5.8	2.0	4.3	4.0	1.9
	Reconstituida	6.1	6.7	2.4	5.7	5.7	1.9	5.2	5.0	2.2	4.6	3.5	2.1	5.3	5.3	2.5
Tipo de NEE	Dificultades de aprendizaje	4.1	3.2	3.2	5.9	6.1	2.6	5.7	6.2	2.7	5.4	5.8	1.8	5.0	5.1	2.3
	Situaciones de vulnerabilidad	4.6	4.8	2.7	4.8	4.1	2.7	5.8	6.2	2.3	5.1	5.9	2.0	4.6	4.2	2.5

Este resultado se contrapone con los hallazgos de Morales-Quizhpi et al. (2021) en estudiantes regulares, en el cual las dimensiones físico y académico son las predominantes mientras en mujeres y en hombres con NEE no asociadas a la discapacidad la dimensión predominante es el autoconcepto familiar.

Según la investigación realizada por Valls et al. (2008), se evidencia una significativa incidencia de las interacciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos

hallazgos respaldan los resultados obtenidos en el presente estudio, donde se observa que la dimensión social es la más baja tanto en niños como en niñas. Así mismo, esto sugiere que su autoconcepto académico no se encuentra en un nivel adecuado, lo cual indica que, sin un adecuado desarrollo del autoconcepto social, es poco probable lograr un óptimo autoconcepto académico.

En lo que respecta a los adolescentes, los resultados coinciden con la teoría planteada por Sureda (1998), quien postula que en esta etapa los adolescentes comienzan a adquirir una mayor conciencia de sí mismos debido a los cambios fisiológicos, las relaciones interpersonales, el desarrollo cognitivo e intelectual, así como la construcción de su identidad personal. Por lo tanto, es esperable que los adolescentes, al ser más conscientes de su propia identidad, presenten puntuaciones más bajas en su autoconcepto en comparación con los niños y las niñas.

Además, los resultados obtenidos en este estudio muestran una correspondencia con la investigación de Chavez y Silva (2020) que observa que las familias nucleares y extendidas tienden a tener un mayor número de miembros con un nivel de funcionamiento regular. Esto explica por qué los estudiantes con NEE que pertenecen a estos dos tipos de familias exhiben mejores resultados en cuanto a su autoconcepto familiar.

Sin embargo, según Chavez y Silva (2020) es importante destacar que el hecho de pertenecer a una familia nuclear no garantiza un funcionamiento regular o saludable. Por lo que, en este estudio las familias monoparentales y reconstituidas presentan resultados superiores en términos generales, ya que estas percepciones no dependen del tipo de familia, sino más bien de su funcionalidad.

Por un lado, los resultados de los estudiantes con dificultades de aprendizaje se asemejan levemente con aquellos presentados por Bakker y Rubiales (2012) en su estudio del autoconcepto en NNA con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en el cual una de sus dimensiones que se encuentran como un autoconcepto medio fue la dimensión académica y emocional al igual que en esta investigación. Sin embargo, difiere en el autoconcepto social, familiar y físico pues se observan como puntuaciones altas.

Por otro lado, los hallazgos de este estudio en NNA en situaciones de vulnerabilidad se asemejan con los de Penado y Rodicio-García (2017) en el cual adolescentes que han sufrido algún tipo de violencia presentan como la dimensión más baja al autoconcepto académico al igual que aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad. A pesar de ello, difiere en su variable predominante ya que es el autoconcepto familiar mientras en esta investigación es el autoconcepto emocional. Es relevante destacar que las puntuaciones obtenidas en el estudio de Penado y Rodicio-García (2017) fueron más altas que las encontradas en la presente investigación.

Autoeficacia según variables sociodemográficas

El análisis de autoeficacia de sus variables sociodemográficas se visualiza en la tabla 6. Según el sexo se identificaron situaciones similares entre hombres y mujeres con un comportamiento cercano al punto medio de la escala, en las dimensiones social autorregulatoria y total, mientras que la académica se encontraba muy por debajo del punto medio de la escala.

En la autoeficacia según el grupo etario, se identificó que los niños y niñas tenían una autoeficacia superior en la dimensión académica, social y autorregulatoria con respecto a los adolescentes, con un comportamiento similar al de hombres y mujeres.

Con respecto a la tipología familiar se identificó que las familias nucleares eran quienes tenían una puntuación mayor en la autoeficacia académica. Sin embargo, en esta dimensión todos los tipos de familia obtuvieron un puntaje menor que el punto medio de la escala en la autoeficacia. En cuanto a la autoeficacia social los estudiantes que pertenecían a familias monoparentales tenían una puntuación mayor y las familias reconstituidas eran quienes tenían la dimensión autorregulatoria superior.

Finalmente, según el tipo de necesidades educativas especiales se identificó que quienes se encontraban en una situación de vulnerabilidad tenían mayor autoeficacia académica, social y autorregulatoria en general respecto a quienes presentan una dificultad de aprendizaje.

Tabla 6
Autoeficacia según variables sociodemográficas

Dimensión		Académica			Social			Autorregulatoria			Total		
Escala de medida		18-90			11-55			5-25			35-175		
PM		54			33			15			105		
		M	ME	DE	M	ME	DE	M	ME	DE	M	ME	DE
Sexo	Hombre	48.6	47.0	13.4	35.6	36.0	6.6	16.1	16.0	4.6	103.1	101.0	21.1
	Mujer	49.1	48.0	14.2	35.3	34.0	8.0	16.8	17.0	3.9	104.1	106.0	23.9
Grupo etario	Niños y niñas	51.7	49.0	13.2	36.1	36.5	6.2	17.4	17.0	4.1	108.3	108.0	18.7
	Adolescentes	47.2	47.5	13.8	35.1	33.5	7.9	15.9	15.5	4.3	100.8	96.5	24.0
Tipología familiar	Nuclear	50.6	52.0	19.5	35.2	36.0	6.8	16.3	16.0	3.8	105.1	110.0	30.2
	Monoparental	46.0	37.0	15.3	37.2	38.0	9.4	15.9	16.0	6.0	101.9	96.0	27.3
	Extensa	49.4	50.0	9.1	34.6	34.0	5.0	16.2	16.0	3.4	103.5	108.0	12.0
	Reconstituida	49.3	43.0	11.8	35.0	32.0	9.2	17.7	17.0	4.4	104.0	106.0	23.3
Tipo de NEE	Dificultades de aprendizaje	45.4	40.5	15.8	33.4	31.5	7.0	15.5	15.0	3.6	97.0	91.0	24.8
	Situaciones de vulnerabilidad	52.0	52.0	10.7	37.3	36.0	7.1	17.3	17.0	4.7	109.5	110.0	18.3

A partir de los resultados del estudio de Carrasco y del Barrio (2002) se observa que los estudiantes regulares presentaron mejores puntuaciones de autoeficacia en las dimensiones académica, social, autorregulatoria y total a diferencia de aquellos que tienen una NEE no asociada a la discapacidad. Es preciso destacar que la autoeficacia académica es de las más afectadas de los niños ($M=48.6$) y niñas ($M=49.1$) con NEE pues se encuentra alejada notablemente de las puntuaciones de los varones ($M=60.13$) y mujeres ($M=59.68$) regulares. Por otra parte, los estudiantes hombres regulares presentaron levemente una mejor autoeficacia total que las mujeres, mientras las mujeres con algún tipo de NEE presentaron una ligera mejor autoeficacia total que los estudiantes varones con NEE no asociadas a la discapacidad.

Además, los resultados coinciden con los de Carrasco y del Barrio (2002) ya que los niños y niñas presentan una mejor autoeficacia en relación con los adolescentes. Esto debido a que según Sureda (1998) manifiesta que los adolescentes adquieren una mayor conciencia de sí mismos en relación a sus habilidades y sus limitaciones en comparación con los niños.

Según Yaguana y Alvarado (2022) la funcionalidad familiar se correlaciona con la autoeficacia académica, por lo que mientras mayor funcionalidad exista en la familia existirá una mejor autoeficacia. Esto coincide con los resultados de este estudio pues los estudiantes con NEE con mejores puntuaciones son aquellos que pertenecen a una familia nuclear. Así mismo, esto se respalda con la investigación de Pilco y Jaramillo (2023) quienes mencionan que las familias nucleares son aquellas que tienen una funcionalidad familiar más alta respecto a los otros tipos de familia al igual que una mejor autoestima en sus hijos.

Los resultados de esta investigación difieren con los del estudio de Salavera y Usan (2019) en el que manifiesta que los problemas internalizantes provocan una menor autoeficacia, sin embargo, los NNA en situaciones de vulnerabilidad obtuvieron una autoeficacia media cercana al punto medio, de igual manera sucede con el estudio de Luszczynska et al. (2005) en el que existe relación importante entre una baja autoeficacia general y ansiedad y depresión en estudiantes y en personas enfermas. Por otra parte, los estudiantes con dificultades de aprendizaje presentaron una autoeficacia académica y total menor en relación a aquellos en situaciones de vulnerabilidad. Esto se respalda con la investigación de Maldonado y Lugli (2020) con estudiantes con déficit de procesamiento sensorial, el cual también interfiere en gran magnitud con el aprendizaje, presentan puntajes medios mejores en la autoeficacia académica ($M=62$) mientras los estudiantes sin déficit sensorial presentan una mejor autoeficacia ($M=66$) en comparación con los niños con dificultades de aprendizaje ($M=45.4$).

Conclusiones

La presente investigación surgió con la necesidad de describir las dimensiones del autoconcepto y la autoeficacia en NNA con NEE no asociadas a la discapacidad de dos instituciones educativas, por lo cual las conclusiones se detallan a continuación en función de sus objetivos.

De esta manera, se concluye que los NNA tienen como dimensión predominante al autoconcepto emocional y el más bajo es el autoconcepto académico. Sin embargo, todas sus dimensiones se encuentran por debajo del percentil 65. Por otra parte, los NNA presentan una autoeficacia social, autorregulatoria y total media, y una autoeficacia académica baja.

En relación al autoconcepto y la variable sociodemográfica sexo, los NNA hombres presentan como dimensiones predominantes las dimensiones físico y emocional, y su dimensión más afectada es el autoconcepto académico. Mientras, las mujeres obtuvieron un autoconcepto emocional predominante mientras un autoconcepto social más bajo respecto a las demás dimensiones.

En cuanto al autoconcepto y la variable sociodemográfica grupo etario, a nivel general los niños y niñas tienen una predominancia en la dimensión familiar y los adolescentes en la dimensión emocional, y según el baremo del instrumento la dimensión emocional es predominante en NNA de sexo hombres y mujeres. Sin embargo, en niños y niñas la dimensión con puntuación más baja es el autoconcepto social y en adolescentes el académico.

A partir de la variable sociodemográfica tipología familiar y el autoconcepto, existe predominancia en el autoconcepto físico en la familia nuclear, en la familia monoparental y extensa el autoconcepto emocional, y en el tipo reconstituida en la dimensión académica. Sin embargo, para la familia nuclear y monoparental su dimensión más débil es el autoconcepto social, en la familia extensa el autoconcepto académico y en la reconstituida el autoconcepto familiar.

Por otra parte, el autoconcepto referente al tipo de NEE no asociada a la discapacidad, los NNA con dificultades de aprendizaje y situaciones de vulnerabilidad presentan un autoconcepto emocional y físico predominante, por el contrario, sus dimensiones con puntaje más bajo fueron la social y la académica.

Para culminar, en la autoeficacia existe niveles más bajos de la autoeficacia académica en los NNA especialmente en el sexo hombres y el grupo etario adolescentes, también en aquellos que pertenecen a familias monoparentales y los que presentan el tipo de NEE de dificultades de aprendizaje. En cuanto a la autoeficacia social y autorregulatoria se observó un nivel medio de autoeficacia en todas las variables sociodemográficas grupo etario, sexo, tipología familiar y tipo de NEE.

Recomendaciones

En este estudio se pueden manifestar distintas limitaciones. Primero, no existen estudios específicos en esta población por lo cual es el primer estudio que indaga el autoconcepto y la autoeficacia en los NNA con NEE no asociadas a la discapacidad a nivel local y nacional. Segundo, el estudio se realizó solo en instituciones públicas por lo que sería oportuno que se aplique también en instituciones privadas de modo que se pueda comparar si esto fuese un factor que influye en el autoconcepto y autoeficacia en la población estudiada.

Así mismo, se recomienda que se puedan agilizar procesos de intervención en las dimensiones de autoconcepto y autoeficacia más bajas en la población de este estudio por parte de las instituciones educativas. En este contexto, se plantea la necesidad de emprender futuros estudios que se sustenten en los cimientos del presente. Dado que este análisis adquirió un matiz descriptivo, por lo que es prudente y justificable la ejecución de investigaciones de índole correlacional que pongan en relación los constructos del autoconcepto y la autoeficacia, así como también un estudio diferenciado entre niños y adolescentes.

Referencias

- Ainscow, M., & Booth, T. (1998). *From Them to Us An International Study of Inclusion in Education* (1.ª ed.). Routledge. <https://shre.ink/1GCo>
- Amezcu Membrilla, J. A., & Pichardo Martínez, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 16(2), 207-214. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/29421>
- Asamblea Nacional. (2023). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito, Ecuador.
- Asamblea Nacional. (2012). Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General. Marco Legal Educativo. Quito, Pichincha, Ecuador. <https://bit.ly/3VTR1ki>
- Araque, N., & Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prismasocial*, 4, 1-37.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). *El reto de educa en una sociedad multicultural y desigual*.
- Astudillo, A. (2017). *El autoconcepto en adolescentes que atraviesan una enfermedad oncológica*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/28439>
- Bakker, L., & Rubiales, J. (2012). Autoconcepto en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psiencia*, 4(1), 5-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333127355002>
- Bandura, A., Barbaranelly, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3). <https://doi.org/10.2307/1131888>
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130502>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (1.ª ed.). <https://bit.ly/3VB7fzd>
- Brito, D., & Mendoza, D. (2016). *A la derecha de la curva normal: coeficiente intelectual superior, autoconcepto e indicadores emocionales en niños de 8 a 12 años*. [Tesis de Grado, Universidad Metropolitana].
- Burgos, B. (2013). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales* (1.ª ed.). Ministerio de educación del Ecuador. <http://190.57.147.202:90/xmlui/handle/123456789/1905>
- Calle, I., & Verdugo, M. (2015). *Autoconcepto de los niños con necesidades educativas especiales y niños regulares*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21467>
- Campo, L. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-79. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n31/v17n31a05.pdf>
- Carrasco, M., & del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. <https://www.psicothema.com/pdf/727.pdf>
- Castro, S., & Huiza, C. (2021). *Autoeficacia académica y composición familiar en adolescentes al sur de Lima*. [Tesis de grado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]
- Chavez, K., & Silva, L. (2020). *Funcionalidad familiar según el tipo de familia de los usuarios que acuden al Preventorio de Salud La Ensenada, Lima – 2019*. [Tesis de grado, Universidad Privada del Norte]. <http://hdl.handle.net/11537/23745>

- Clavijo, R., López, C., Ortiz, W., Mora, C., & Cedillo, C. (2016). *Educación Inclusiva en Cuenca. Actitudes, prácticas y conocimientos docentes*. <https://bit.ly/3VEFRjD>
- Constitución de la República Ecuador. 20 de octubre del 2008 (Ecuador). <https://bit.ly/3iI0Xz7>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3th ed). Sage. <https://bit.ly/3VBeg2J>
- Delgado, K. (2019). *El desafío de la educación inclusiva. Plan piloto en Ecuador*. Universidad Tecnológica Indoamérica. <https://bit.ly/3UC65C6>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Sexta). Narcea.
- Gallego, A. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1-9. <https://bit.ly/3uw2ZFi>
- Gallego, S. (2010). ¿Cómo se forma la personalidad infantil?. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 32, 1-8. <https://bit.ly/3Y43JyD>
- García, D., Soler, M., & Rendón, R. (2019). Bienestar psicológico en adolescentes: relaciones con autoestima, autoeficacia, malestar psicológico y síntomas depresivos. *Revista de Orientación Educativa*, 33(63), 23-43. <https://bit.ly/3XAbnBi>
- García, F., & Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5* (2.ª ed.). TEA ediciones.
- González-Pienda, J., Núñez, J., Álvarez, L., Rocas, C., González-Pumariega, S., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., & Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715321>
- Hidalgo, E. (2010). El valor de la autoestima en la infancia. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 39, 14-24. <https://bit.ly/3XXAHB3>
- López, I. M., & Valenzuela, G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- López, M. (2019). *Descripción de la aplicación de las adaptaciones curriculares en estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad en la Unidad Educativa Las Américas* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/32291>
- Luque Parra, D., & Luque Rojas, M. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(2), 59-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333339872005>
- Maldonado, M., & Lugli, Z. (2020). Autoconcepto, autoeficacia y percepción de calidad de vida en niños y niñas con y sin déficit de procesamiento sensorial. *Revista Chilena De Terapia Ocupacional*, 20(2), 17–28. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2020.60535>
- Marín, L. (2012). *La escuela: escenario para la socioafectividad* (1.ª ed.).
- Ministerio de educación. (2021, noviembre 9). *Se fortalece la educación inclusiva en el Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/se-fortalece-la-educacion-inclusiva-en-el-ecuador/>
- Ministerio de educación. (2021). *Guía del Diseño Universal para el Aprendizaje* (1ª ed). <https://bit.ly/3FwdSNj>
- Morales-Quizhpe, J., Palacios-Madero, M. D., Conforme-Zambrano, E. & Arpi-Peñaloza, N. (2021). Autoconcepto del adolescente según sus características sociodemográficas y de los progenitores. *Maskana*, 12(1), 16-25.

- Morelato, G., Maddio, S., & Valdéz, J. (2011). Autoconcepto en Niños de Edad Escolar: El papel del maltrato infantil. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XX(2), 151-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281922823006>
- Moreno, S. (2019). *Violencia, Autoeficacia, Actitudes y Creencias hacia la violencia en mujeres*. [Tesis de Grado, Universidad Autónoma Del Estado De México]
- Olivos, M. (2018). *Autoeficacia escolar y rendimiento escolar de los estudiantes de la Institución Educativa "Victor Raúl Haya de la Torre" Agomarca-Bambamarca, 2018*. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/32271>
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris.
- Papalia, D. E., Feldman, R., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano* (13ª ed).
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Penado, M., & Rodicio-García. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma Psicológica*, 24(2), 107-114. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.08.001>
- Pilco, V., & Jaramillo, A. (2023). Funcionalidad familiar y su relación con la autoestima en adolescentes de la ciudad de ambato. *Scielo Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5945>
- Raza Carrillo, D. (2019). Actividades extraescolares y autoeficacia en niños, niñas y adolescentes: el caso de una escuela en Quito-Ecuador. *Revista ABRA*, 39(59). <https://doi.org/10.15359/abra.39-59.4>
- Raza, D. (2016). *Formación extracurricular en valores en la expectativa de autoeficacia de estudiantes del cuarto al décimo nivel de educación general básica de una escuela fiscal en Quito - Ecuador, 2014 - 2015* [Tesis doctoral, Universidad Privada Norbert Wiener]. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/1442V>
- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L., & Borja-Ramos, O. (2020) Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1). <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Rueda, S., & Echeita, G. (2016). Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando? *Herm&Mus. Heritage & Museography*, 17, 25-38. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/315067>
- Salavera Bordás, C., & Usán, P. (2019). Influencia de los problemas internalizantes y externalizantes en la autoeficacia en estudiantes de Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 413-429. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.323351>
- Salum-Fares, A., Marín, R., & Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria, Tamaulipas, Mexico. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 207-229. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65421407010>
- Samaniego, C. (2018). *Necesidades educativas especiales transitorias para el aprendizaje de la lengua y literatura en los niños y niñas del sexto año de educación básica paralelo "A" de la Unidad Educativa "Dr. Germán Abdo Touma", Riobamba, Período 2017-2018*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional De Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/5233>
- Santana, L., Feliciano, L., & Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.1.2009.11440>

- Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the Conceptualization and Measurement of Quality of Life. En *Quality of life: Volume 1: Conceptualization and measurement* (Vol. 1, pp. 123-139). American Association on Mental Retardation.
- Schunk, D. (1995). Self-Efficacy, Motivation, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- 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>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Sureda García, I. (1998). Autoconcepto y Adolescencia. Una línea de intervención psicoeducativa. *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, (11), 157-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91224>
- UNESCO (1990) World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. International Consultative Forum on Education for All. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO. (1995). *Informe final de la Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales. Acceso y calidad. Salamanca, junio de 1994*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46, 71-87. <https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Vélez Loor, B. L. (2017). Estrategia Metodológica Para La Atención Diferenciada De Niños Con Necesidades Educativas Especiales Transitorias. *Revista Científica Sinapsis*, 1(2), 1-15. <https://doi.org/10.37117/s.v1i2.19>
- Vicent, M., Lagos-San Martín, N., González, C., Inglés, C., García-Fernández, J., & Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 24(1), 1-16. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/49157/1/2015_Vicent_etal_RevPsicologia.pdf
- Villavicencio, A. (2021). *Autoconcepto en niños y niñas con labio y paladar hendido de 9 a 12 años que asisten a una Fundación de Quito- Ecuador*. [Tesis de Grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/24464>
- Viveros, E. (2016). La condición de familiar: entre el parentesco, la afinidad y el lazo social. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 228-238.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa* (12ª ed). Pearson.
- Yaguana, R., & Alvarado, R. (2022). *Funcionamiento familiar y autoeficacia académica en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Ambato*. [Tesis de Grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/35540>

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado

UCUENCA

UNIVERSIDAD DE CUENCA
COMITÉ DE BIOÉTICA EN INVESTIGACIÓN DE LA SALUD
COMISIÓN DE TITULACIÓN DE TESIS DE PREGRADO

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: El autoconcepto y la autoeficacia en niños, niñas y adolescentes con NEE no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca, en el periodo 2022-1

Datos del equipo de investigación:

	Nombres completos	# de cédula	Institución a la que pertenece
Investigador Principal	Juan Esteban Parra Vanegas	0105998819	Universidad de Cuenca

¿De qué se trata este documento?

Su hijo(a) está invitado(a) a participar en este estudio que se realizará en las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle*. En este documento consentimiento informado, se explican las razones por las que se realiza el estudio, cuál será su participación y si acepta la invitación. También se explica los posibles riesgos, beneficios y sus derechos en caso de que usted decida participar. Después de revisar la información en este Consentimiento y aclarar todas sus dudas, tendrá el conocimiento para tomar una decisión sobre la participación de su representado o no en este estudio.

Introducción

El presente estudio se realiza debido a que el autoconcepto y la autoeficacia son importantes predictores del logro académico y que según las fuentes bibliográficas indican que es necesario el realizar un fortalecimiento en aquellos niños que presenten necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad. Por un lado, el autoconcepto se refiere a lo que el niño piensa de él mismo. Por otro lado, la autoeficacia es como el niño piensa respecto a si podría o no podría enfrentarse a diferentes situaciones evaluando sus propias habilidades y capacidades. Por lo cual, su hijo ha sido seleccionado debido a pertenecer a parte de la población con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad y pertenece a sexto, séptimo, octavo, noveno o décimo grado de EGB. Además, esta investigación servirá de evidencia para que posteriormente se puedan desarrollar proyectos de prevención respecto al autoconcepto y la autoeficacia dentro de las unidades educativas.

Objetivo del estudio

Describir las dimensiones del autoconcepto y la autoeficacia en niños, niñas y adolescentes con NEE no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca según las variables sociodemográficas, en el periodo 2022-2023.

Descripción de los procedimientos

Los procedimientos que se llevarán a cabo dentro de esta investigación son los siguientes: En primer lugar, al momento que la investigación es aprobada por el Comité de Bioética en la Investigación del Área de la Salud (COBIAS) se procederá a la ejecución del estudio. En segundo lugar, se realizará la firma el asentimiento informado por parte de los padres de familia y el asentimiento informado por parte de los estudiantes. En tercer lugar, se procederá con la aplicación de dos instrumentos a los estudiantes. Por un lado, el primer instrumento es el Cuestionario de Autoconcepto Forma-5 que mide el estado del autoconcepto en el niño y toma 15 minutos responder los diferentes indicadores desde el número 1 hasta el 100. Por otro lado, el segundo instrumento es la Escala de autoeficacia en niños y adolescentes que mide el estado de la autoeficacia del estudiante. Además, su aplicación dura 10 minutos y se responde desde fatal hasta excelente en escala de likert. En cuanto al análisis de datos, se analizarán mediante un software llamado SPSS con el cual se podrá realizar un análisis estadístico de los datos obtenidos que permitan responder al objetivo del presente estudio y su pregunta de investigación.

Riesgos y beneficios

En la investigación en relación con la aplicación de los instrumentos psicométricos **no implica mayores riesgos para los participantes en la investigación, ni tampoco existen riesgos sociales o familiares**. Además, se protegerá su confidencialidad de los participantes mediante el uso de códigos en los cuestionarios.

Los resultados de esta investigación beneficiarán a las instituciones educativas participantes, permitiendo orientar sus procesos de intervención acerca del autoconcepto y la autoeficacia en los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad.

Otras opciones si no participa en el estudio

No existen otras opciones. Por lo tanto, en caso de decidir no ser parte de la presente investigación, se agradece su tiempo y atención. Bajo ningún motivo correrá el riesgo de ser juzgado(a) o perjudicado(a) por su decisión, ya sea antes, durante o después de la investigación.

Derechos de los participantes

Usted tiene derecho a:

1. Recibir la información del estudio de forma clara;
2. Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas;
3. Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio;
4. Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted;
5. Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento;
6. El respeto de su anonimato (confidencialidad);
7. Que se respete su intimidad (privacidad);
8. Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y el investigador;
9. Tener libertad para no responder preguntas que le molesten.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0984838732 que pertenece a Juan Esteban Parra Vanegas o envíe un correo electrónico a: juane.parra@ucuenca.edu.ec

Consentimiento informado

Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Nombres completos del/a participante

Firma del/a participante

Fecha

Juan Esteban Parra Vanegas

Nombres completos del/a investigador/a

Firma del/a investigador/a

Fecha

Anexo B. Asentimiento informado**UCUENCA**

UNIVERSIDAD DE CUENCA
COMITÉ DE BIOÉTICA EN INVESTIGACIÓN DE LA SALUD
COMISIÓN DE TITULACIÓN DE TESIS DE PREGRADO

FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: El autoconcepto y la autoeficacia en niños, niñas y adolescentes con NEE no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca, en el periodo 2022-2023

Datos del equipo de investigación:

	Nombres completos	# de cédula	Institución a la que pertenece
Investigador Principal	Juan Esteban Parra Vanegas	0105998819	Universidad de Cuenca

¿De qué se trata este documento?

Usted está invitado(a) a participar en este estudio que se realizará en las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle*. En este documento consentimiento informado, se explica las razones por las que se realiza el estudio, cuál será su participación y si acepta la invitación. También se explica los posibles riesgos, beneficios y sus derechos en caso de que usted decida participar. Después de revisar la información en este asentimiento y aclarar todas sus dudas, tendrá el conocimiento para tomar una decisión sobre su participación o no en este estudio. No tenga prisa para decidir. Si es necesario, lleve a la casa y lea este documento con sus familiares u otras personas que son de su confianza.

Introducción

El presente estudio se realiza debido a que el autoconcepto y la autoeficacia son importantes predictores del logro académico y que según las fuentes bibliográficas indican que es necesario el realizar un fortalecimiento en aquellos niños que presenten necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad. Por un lado, el autoconcepto se refiere a lo que el niño piensa de él mismo. Por otro lado, la autoeficacia es como el niño piensa respecto a si podría o no podría enfrentarse a diferentes situaciones evaluando sus propias habilidades y capacidades. Por lo cual, has sido seleccionado debido a pertenecer a parte de la población con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad y perteneces a sexto, séptimo, octavo, noveno o décimo grado de EGB. Además, esta investigación servirá de evidencia para que posteriormente se puedan desarrollar proyectos de prevención respecto al autoconcepto y la autoeficacia dentro de las unidades educativas.

Objetivo del estudio

Describir las dimensiones del autoconcepto y la autoeficacia en niños, niñas y adolescentes con NEE no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca según las variables sociodemográficas, en el periodo 2022-2023.

Descripción de los procedimientos

Los procedimientos que se llevarán a cabo dentro de esta investigación son los siguientes: En primer lugar, al momento que la investigación sea aprobada por el Comité de Bioética en la Investigación del Área de la Salud (COBIAS) se procederá a la ejecución del estudio. En segundo lugar, se realizará la firma del presente consentimiento informado por parte de los padres de familia y el asentimiento informado por parte de los estudiantes. En tercer lugar, se procederá con la aplicación de dos instrumentos a los estudiantes. Por un lado, el primer instrumento es el Cuestionario de Autoconcepto Forma-5 que mide el estado del autoconcepto en el niño y toma 15 minutos responder los diferentes indicadores desde el número 1 hasta el 100. Por otro lado, el segundo instrumento es la Escala de autoeficacia en niños y adolescentes que mide el estado de la autoeficacia del estudiante. Además, su aplicación dura 10 minutos y se responde desde fatal hasta excelente en escala de likert. En cuanto al análisis de datos, se analizarán mediante un software llamado SPSS con el cual se podrá realizar un análisis estadístico de los datos obtenidos que permitan responder al objetivo del presente estudio y su pregunta de investigación.

Riesgos y beneficios

En la investigación en relación con la aplicación de los instrumentos psicométricos **no implica mayores riesgos para los participantes en la investigación, ni tampoco existen riesgos sociales o familiares**. Además, se protegerá su confidencialidad de los participantes mediante el uso de códigos en los cuestionarios.

Los resultados de esta investigación beneficiarán a las instituciones educativas participantes, permitiendo orientar sus procesos de intervención acerca del autoconcepto y la autoeficacia en los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad.

Otras opciones si no participa en el estudio

No existen otras opciones. Por lo tanto, en caso de decidir no ser parte de la presente investigación, se agradece su tiempo y atención. Bajo ningún motivo correrá el riesgo de ser juzgado(a) o perjudicado(a) por su decisión, ya sea antes, durante o después de la investigación.

Derechos de los participantes

Usted tiene derecho a:

- 1) Recibir la información del estudio de forma clara;
- 2) Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas;
- 3) Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio;
- 4) Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted;
- 5) Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento;
- 6) El respeto de su anonimato (confidencialidad);
- 7) Que se respete su intimidad (privacidad);
- 8) Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y el investigador;
- 9) Tener libertad para no responder preguntas que le molesten.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0984838732 que pertenece a Juan Esteban Parra Vanegas o envíe un correo electrónico a: juane.parra@ucuenca.edu.ec

Consentimiento informado

Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Nombres completos del/a participante

Firma del/a participante

Fecha

Juan Esteban Parra Vanegas

Nombres completos del/a investigador/a

Firma del/a investigador/a

Fecha

Anexo C. Instrumentos: Ficha sociodemográfica, Autoconcepto Forma 5 (AF5) y Escala de autoeficacia

El autoconcepto y la autoeficacia en niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad de las unidades educativas *San Francisco* y *Manuel J. Calle* de Cuenca, en el periodo 2022-2023

Código							
--------	--	--	--	--	--	--	--

La presente investigación reconoce la importancia del autoconcepto y la autoeficacia en el proceso de enseñanza - aprendizaje. De este modo, se estudia el autoconcepto y la autoeficacia en niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad. Las respuestas a las preguntas que se plantean en el siguiente cuestionario son absolutamente confidenciales. Por todo ello, les pedimos sinceridad en las respuestas.

A. DATOS GENERALES

Edad:	Tipo de NEE:	Sexo:	Hombre <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>	
Año de EGB:					
Marque con una X con quien vive usted:					
Mamá	Papá	Hermanos	Abuela	Abuelo	Tío/Tía
Padrastra	Madrastra	Otros especifique: _____			

B. CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FORMA-5 (AF-5)

A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice: “La música ayuda al bienestar humano” y usted muy de acuerdo, contestará con un valor alto, como por ejemplo el 94. Vea como se anotará en la hoja de respuestas.

9	4
---	---

“La música ayuda al bienestar humano”.....

Por el contrario, si usted muy poco de acuerdo, elegirá un valor bajo, por ejemplo el 9, y lo anotará en la hoja de respuestas de la siguiente manera:

0	9
---	---

“La música ayuda al bienestar humano”.....

No olvide que dispone de muchas opciones de respuesta, en concreto puede elegir entre 99 valores, escoja el que más se ajuste a su criterio.

#	Ítem	
1.	Hago bien los trabajos escolares	
2.	Hago fácilmente amigos	
3.	Tengo miedo de algunas cosas	
4.	Soy muy criticado en casa	
5.	Me cuido físicamente	
6.	Mis profesores me consideran un buen trabajador	
7.	Soy una persona amigable	
8.	Muchas cosas me ponen nervioso	

9.	Me siento feliz en casa	
10.	Me buscan para realizar actividades deportivas	
11.	Trabajo mucho en clase	
12.	Es difícil para mí hacer amigos	
13.	Me asusto con facilidad	
14.	Mi familia está decepcionada de mí	
15.	Me considero elegante	
16.	Mis profesores me estiman	
17.	Soy una persona alegre	
18.	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso	
19.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	
20.	Me gusta como soy físicamente	
21.	Soy un buen estudiante	
22.	Me cuesta hablar con desconocidos	
23.	Me pongo nervioso cuando me pregunta algo el profesor	
24.	Mis padres me dan confianza	
25.	Soy bueno haciendo deporte	
26.	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador	
27.	Tengo muchos amigos	
28.	Me siento nervioso	
29.	Me siento querido por mis padres	
30.	Soy una persona atractiva	

C. Escala de Autoeficacia

A continuación, debe responder a las siguientes preguntas de acuerdo a su experiencia:

#	Ítem	Fatal	No tan bien	Bien	Muy bien	Excelente
1.	¿Qué tal eres para las matemáticas?	1	2	3	4	5
2.	¿Qué tal eres para las ciencias sociales (o para la física y la química si ya recibes estas materias)?	1	2	3	4	5
3.	¿Qué tal eres para las ciencias naturales (o para la física o química si ya recibes estas materias)?	1	2	3	4	5
4.	¿Qué tal son tus técnicas de lectura y escritura?	1	2	3	4	5
5.	¿Qué tal eres para la lengua y literatura?	1	2	3	4	5
6.	¿Qué tal eres para aprender una lengua extranjera?	1	2	3	4	5

#	Ítem	Fatal	No tan bien	Bien	Muy bien	Excelente
7.	¿Qué tal eres para acabar los deberes cuando tienes una fecha límite de entrega?	1	2	3	4	5
8.	¿Qué tal eres para estudiar cuando hay otras cosas que te gustan más hacer?	1	2	3	4	5
9.	¿Qué tal te concentras en las asignaturas del colegio?	1	2	3	4	5
10.	¿Qué tal eres para tomar apuntes en clase (copiar de la pizarra, tomar notas del profesor)?	1	2	3	4	5
11.	¿Qué tal eres para buscar información en la biblioteca o consultar libros o enciclopedias para resolver tus deberes?	1	2	3	4	5
12.	¿Qué tal eres para organizar el trabajo que has de hacer para el colegio?	1	2	3	4	5
13.	¿Qué tal eres para memorizar lo que explica el profesor en clase o lo que lees en los libros de texto?	1	2	3	4	5
14.	¿Qué tal eres para encontrar un sitio donde poder estudiar sin distracciones?	1	2	3	4	5
15.	¿Qué tal eres para animarte a hacer el trabajo escolar?	1	2	3	4	5
16.	¿Qué tal eres para participar en debates en clase?	1	2	3	4	5
17.	¿Qué tal eres para las actividades deportivas?	1	2	3	4	5
18.	¿Qué tal eres para hacer gimnasia normalmente?	1	2	3	4	5
19.	¿Qué tal eres para formar parte de un equipo deportivo (por ejemplo, baloncesto, voleibol, fútbol...)?	1	2	3	4	5
20.	¿Qué tal eres para decir "NO" cuando los compañeros te piden hacer cosas que pudieran meterte en problemas en el colegio?	1	2	3	4	5
21.	¿Qué tal eres para "ranclarte" a clases o faltar a clase cuando estás aburrido o contrariado?	1	2	3	4	5
22.	¿Qué tal eres para decir "NO" cuando los compañeros insisten para que fumes tabaco?	1	2	3	4	5
23.	¿Qué tal eres para decir "NO" cuando los compañeros insisten para que bebas alcohol (cerveza, licores)?	1	2	3	4	5
24.	¿Qué tal eres para decir "NO" cuando alguien te pide que hagas algo que no ven bien o que es poco razonable?	1	2	3	4	5
25.	¿Consigues estar a la altura de lo que tus padres esperan de ti?	1	2	3	4	5
26.	¿Consigues estar a la altura de lo que tus profesores esperan de ti?	1	2	3	4	5
27.	¿Consigues estar a la altura de lo que tus compañeros esperan de ti?	1	2	3	4	5
28.	¿Consigues estar a la altura de lo que esperas de ti mismo?	1	2	3	4	5
29.	¿Qué tal eres para hacer y mantener amigos de sexo opuesto (niños con niñas; niñas con niños)?	1	2	3	4	5
30.	¿Qué tal eres para hacer y mantener amigos de tu mismo sexo (niños con niños, niñas con niñas)?	1	2	3	4	5
31.	¿Qué tal eres para mantener conversaciones con los demás?	1	2	3	4	5
32.	¿Qué tal eres para trabajar en grupo?	1	2	3	4	5

#	Ítem	Fatal	No tan bien	Bien	Muy bien	Excelente
33.	¿Qué tal eres para decir tus opiniones cuando otros compañeros tienen otra opinión distinta a la tuya?	1	2	3	4	5
34.	¿Qué tal eres para defenderte cuando crees que te están tratando mal o injustamente?	1	2	3	4	5
35.	¿Qué tal resuelves las situaciones en las que otros te molestan o dañan tus sentimientos?	1	2	3	4	5

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN