



Universitat
Oberta
de Catalunya

**MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA
TRABAJO FINAL DE MÁSTER**

**LA RELACIÓN ENTRE EL AUTOCONCEPTO
ACADÉMICO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN
ADOLESCENTES CON Y SIN TDAH: UN ESTUDIO
COMPARATIVO Y CORRELACIONAL**

AUTORA: ROCÍO CABALLERO MONTOYA
ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN INCLUSIVA
TUTORA: ANDREA JARDÍ FERRÉ

JUNIO 2021

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. JUSTIFICACIÓN	4
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
3.1 Concretar y contextualizar	5
3.2 Objetivos del trabajo	5
3.3 Hipótesis	6
4. MARCO NORMATIVO	7
5. MARCO TEÓRICO	8
5.1 Autoconcepto	8
5.1.2 Autoconcepto académico	9
5.1.3 TDAH y autoconcepto académico	10
5.2 Rendimiento escolar	10
5.2.1 Rendimiento escolar y TDAH	11
5.2.2 Rendimiento escolar y autoconcepto académico	11
5.3 Aportación a la sociedad y a la ética profesional	12
6. MARCO METODOLÓGICO	14
6.1 Diseño y tipo de investigación	14
6.2 Contexto	14
6.3 Muestra y participantes	15
6.4 Instrumentos de recogida de información	15
6.5 Temporalización y procedimientos	16
6.6. Procedimiento de análisis de datos	17
7. RESULTADOS	18
7.1 Grado de autoconcepto académico	18
7.2 Relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar	18
7.3 Diferencias en el grado de autoconcepto académico	19
8. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	20
8.1 Conclusiones	20
8.2. Limitaciones, sugerencias y propuestas de mejora.	21
8.3 Perspectiva de futuro	22
9. REFERENCIAS	23
10. ANEXOS	26
Anexo I: Escala de Autoconcepto Académico de Schmidt, Messoulam y Molina (2007)	26
ANEXO II: Consentimiento informado	27

1. INTRODUCCIÓN

La percepción de valía personal puede llevar a las personas a lograr los éxitos que se propone en la vida, al contrario que sin ella hubiese sido imposible poder alcanzarlos. El autoconcepto, conforma una parte imprescindible del desarrollo de las personas, se va construyendo y definiendo a lo largo del tiempo, en este proceso repercuten las personas influyentes en el entorno familiar, el ámbito escolar y social que rodea a la persona y también, las vivencias de éxito y fracaso por las que ha pasado el individuo (Machargo, 1991).

El autoconcepto presenta un carácter jerárquico y multidimensional, es por ello que dentro del ámbito en el que nos encontramos, el de la educación, resulta de especial importancia indagar acerca del autoconcepto académico, o lo que es lo mismo, la concepción que tienen los estudiantes sobre sí mismos como estudiantes.

Diversos estudios han analizado cómo el autoconcepto académico puede influir en el ámbito motivacional, González-Pienda y Núñez (1997) afirman que puede incidir de manera directa en un funcionamiento adecuado de la esfera cognitiva, como puede ser la puesta en marcha de las estrategias cognitivas y la autorregulación del aprendizaje.

El TDAH es uno de los trastornos más frecuentes en las aulas ya que su prevalencia oscila alrededor del 5% en niños y niñas en edad escolar (DSM-5). La Asociación Americana de Psiquiatría define el TDAH como un trastorno que sigue un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad – impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” (DSM-5, p.61), lo que nos indica que el TDAH forma parte de la realidad educativa y conforma un colectivo al que debemos atender.

Por otro lado, diversos estudios han investigado acerca del grado de autoconcepto en niños, niñas y adolescentes diagnosticados con TDAH. Un estudio realizado por Barkley (2006) afirma que los niños y niñas con TDAH presentan un grado bajo de autoconcepto, pero a mayores, otros estudios realizados por Slomkowski, Klein y Mannuzza (1995) indican que los adolescentes con TDAH presentan un grado más bajo de autoconcepto que el observado en edades más tempranas o en la adultez (citado en Bakker y Rubiales, 2011), lo que nos indica que dicha problemática afecta con mayor incidencia a los adolescentes con dicho trastorno.

Resulta interesante también conocer la relación existente entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en los adolescentes con TDAH. Investigaciones realizadas, como la de González, Tourón e Iriarte (1994) indican que el autoconcepto, la motivación, la cognición y el rendimiento académico presentan una gran interacción y correlación. También se ha estudiado que un autoconcepto positivo se relaciona con un nivel de logro académico elevado, lo que puede repercutir en la consecución por parte de los estudiantes de unos resultados escolares favorables. Y, por el contrario, un grado de autoconcepto bajo se vincula a un bajo rendimiento académico (González-Pienda et al., 2000 citado en Cánovas, 2017).

Es por ello por lo que el presente estudio tiene como objetivos, por un lado, conocer el grado de autoconcepto académico en adolescentes con y sin TDAH y por otro lado, comprobar si existe relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH y conocer si existen diferencias entre ambos grupos en relación con el autoconcepto académico.

2. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM), se realiza con la finalidad de conocer el grado de autoconcepto académico en adolescentes con y sin TDAH, así como, comprobar si existe relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH y conocer si existen diferencias entre ambos grupos en lo respectivo al autoconcepto académico.

El hecho de realizar un TFM correspondiente al ámbito temático de la educación inclusiva se debe a que a lo largo mi experiencia profesional en el gabinete psicopedagógico donde se enmarca la investigación, he estado en contacto con un número considerable de estudiantes que presentan esta dificultad de aprendizaje, una dificultad muy común cuya presencia forma parte de la realidad de los centros educativos. En el gabinete he podido observar los diferentes niveles de gravedad y los resultados de una intervención acorde a las necesidades.

Otra de las razones que me han llevado a realizar este trabajo, se relaciona con la necesidad del centro por conocer el grado de autoconcepto académico de dichos estudiantes, ya que ninguna de las pruebas de evaluación que se les realiza al ingresar en el centro psicopedagógico contemplan dicha variable. Y, por otro lado, el interés personal en conocer si existe relación entre el grado de autoconcepto de estos estudiantes y sus resultados académicos para así poder establecer nuevas líneas de intervención futura que ayudasen a mejorar la problemática, en el caso de que los resultados indicasen que así fuese necesario.

Por otro lado, también se busca poner en práctica los diferentes conocimientos adquiridos en las asignaturas cursadas a lo largo del máster.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1 Concretar y contextualizar

En esta investigación participan 20 adolescentes de entre 11 y 16 años con diagnóstico de TDAH (hiperactivo-impulsivo, inatento o combinado) y sin diagnóstico de TDAH, pertenecientes a un gabinete psicopedagógico del ámbito privado de la ciudad de Oviedo, Asturias.

En el centro donde se realizó el estudio se han observado conductas de desmotivación por parte de adolescentes con TDAH en torno a sus estudios y a menudo se han escuchado frases negativas por parte de estos sujetos en lo relativo a sentirse buenos estudiantes o capaces de poder obtener unos buenos resultados académicos. Para explicar el problema detectado con exactitud, las frases anteriormente descritas son del estilo: “No soy capaz, me cuesta más que a los demás, no sirvo para estudiar, nunca lograré aprobar todo”, etc. Es por ello, que la preocupación en el centro por las actitudes y pensamientos de estos chicos y chicas ha sido la motivación para realizar el presente estudio, para así poder conocer el grado de autoconcepto académico de los adolescentes con y sin TDAH, comprobar si dicho grado de autoconcepto académico influye en su rendimiento escolar y además de conocer si existen diferencias de autoconcepto académico entre ambos grupos. Esto nos ayudará a comprender el problema y poder constituir nuevas líneas de intervención focalizadas en solucionarlo.

Por todo ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- 1- ¿Cuál es el grado de autoconcepto académico en los adolescentes con y sin TDAH?
- 2- ¿Existe relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH?
- 3- ¿Existen diferencias en el grado de autoconcepto en adolescentes con y sin TDAH?

3.2 Objetivos del trabajo

Este presente estudio tiene tres objetivos:

- 1- Conocer el grado de autoconcepto académico en adolescentes con y sin TDAH
- 2- Comprobar si existe relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH.
- 3- Conocer si existen diferencias en el grado de autoconcepto académico en adolescentes con y sin TDAH

3.3 Hipótesis

- 1- Existe un grado bajo de autoconcepto académico en adolescentes con TDAH
- 2- Existen relaciones entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH
- 3- Existen diferencias en el grado de autoconcepto académico en adolescentes con y sin TDAH

4. MARCO NORMATIVO

La ley de educación actual en España, la LOMLOE (Gobierno de España, 2020), destaca entre los principios de la educación, la equidad, mediante la que se ha de garantizar “la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades” (p. 35). A mayores, se enfatiza en la orientación educativa de los estudiantes, considerándose un “medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (p.36). En lo referente a los principios pedagógicos, la LOMLOE (Gobierno de España, 2020), considera la “educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender”.

Por otro lado, en el Principado de Asturias, según el Decreto 147/2014, uno de los principios de la orientación educativa y profesional, se corresponde al principio de desarrollo, donde se expresa que: “la orientación educativa y profesional debe entenderse como un proceso mediante el que se acompaña al individuo a lo largo de sus etapas educativas con la finalidad de lograr el máximo crecimiento de sus potencialidades” (p. 2).

También, en esta comunidad autónoma, el decreto Decreto 147/2014, especifica que una de las funciones de los servicios de orientación es: “asesorar y participar en la coordinación de los procesos de incorporación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo a las diferentes medidas de atención a la diversidad” (p. 4). Se torna por tanto necesario garantizar la atención a la diversidad de estos estudiantes, dentro de los que se encuentran los alumnos y alumnas con TDAH.

Es por ello, que en el marco de este TFM de psicopedagogía, debe darse respuesta a las necesidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, como es el caso, estudiantes con TDAH, actuando bajo los principios de prevención, desarrollo y educación inclusiva.

5. MARCO TEÓRICO

5.1 Autoconcepto

El autoconcepto ha sido objeto de estudio creciente desde los años 50, centrándose especialmente en el contexto familiar y escolar en niños y adolescentes (Marchago, 1992).

Pese a que los primeros planteamientos basaban el autoconcepto en las percepciones que el sujeto tiene sobre sí mismo de una manera global, en la actualidad, esta idea ha ido cambiando y se acepta una concepción multidimensional y jerárquica del mismo. Dentro de esta concepción el autoconcepto puede dividirse en varias dimensiones: personal, social, físico y académico (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Shavelson, Hubner y Stanton (1976) definen el autoconcepto como “la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante” (p.409).

Siguiendo esta línea, más recientemente, otros autores han definido el autoconcepto como “un conjunto de juicios descriptivos y evaluativos acerca de uno mismo, donde se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma. Su función es ayudar al individuo a entenderse y guiarse, así como a controlar y regular su conducta” (Salum-Fares, Marín y Reyes, 2011, p.209).

Autores como Palacios (2014) confirman que el autoconcepto presenta variaciones con el paso del tiempo. En los primeros años de infancia el autoconcepto se muestra elevado de manera ficticia, para pasar a ajustarse a la realidad a la edad de los 8 años aproximadamente, donde el grado de autoconcepto suele bajar. Al llegar a la preadolescencia, entre los 11 y 13 años, baja, mimetizándose con los rasgos propios de dicha etapa.

También cabe destacar que, pese a que en la infancia y la adultez el grado de autoconcepto no varía de forma significativa entre sexos, en la adolescencia sí se producen diferencias; mientras los hombres sobresalen en autoconcepto físico, social, emocional y global, las mujeres lo hacen en la dimensión académica y familiar (Padilla, García y Suárez, 2010).

En síntesis, podemos decir que el autoconcepto tiene un carácter jerárquico-multidimensional y es variable a lo largo de la vida, siendo la adolescencia una etapa de cambios en el mismo. Dentro de sus dimensiones, se encuentra el autoconcepto académico, por lo que resulta interesante abordarlo desde la esfera de la psicopedagogía.

5.1.2 Autoconcepto académico

En la investigación psicoeducativa se resalta la importancia del autoconcepto por su influencia directa en la estructura de la personalidad y en la conducta de las personas (González-Pianda, Núñez y Valle 1992). Además de por su directa conexión con el rendimiento académico (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

Dentro de la esfera de la educación, autores como Pintrich (1994) incluyen el autoconcepto como una de las variables con significación dentro del proceso de aprendizaje. También, Gallagher (1994) enfatiza en la consideración del autoconcepto como variable a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro autor que considera el autoconcepto como elemento fundamental en la educación es Bandura (1977), que considera que el autoconcepto es un pilar fundamental en la motivación hacia el aprendizaje, el desarrollo de las capacidades y los resultados académicos.

El autoconcepto académico debe ser comprendido como una variable que contempla la idea que el alumno tiene acerca de sí mismo como estudiante. Según Barca et al. (2013):

“el autoconcepto académico se refiere a la idea que el alumno tiene de sus habilidades o capacidades, esfuerzos que realiza para llevar a cabo la tarea de aprender y afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional, en concreto, en el contexto escolar” (p. 198).

En relación con lo anterior, se ha investigado que cuando el autoconcepto académico, social, físico o personal presentan un grado bajo afecta directa y negativamente al proceso de aprendizaje, y por ende, al rendimiento académico (Barca et al., 2013).

En la adolescencia, los estudiantes se enfrentan a “tareas escolares cada vez con mayor demanda cognitiva que obligan al estudiante a ir haciendo precisiones más finas sobre sus competencias académicas” (Ibarra y Jacobo, 2016, p. 46). Ello sumado a los cambios correspondientes a la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria, tales como el cambio de metodologías, aumento del profesorado y cambios en las relaciones entre iguales, “supondría que el autoconcepto, en su dimensión académica, se revise, reformule y vaya haciéndose más diferenciado” (Piaget e Inhelder, 1972 citado en Ibarra y Jacobo, 2016, p. 46).

Teniendo en cuenta la importancia del autoconcepto académico en el aprendizaje y los ajustes de este en la adolescencia, resulta conveniente estudiar el autoconcepto académico en la etapa de la adolescencia.

5.1.3 TDAH y autoconcepto académico

Cuando hablamos de alumnos con dificultades de aprendizaje es habitual encontrar en ellos un grado de autoconcepto bajo, poca confianza en sí mismos, inadaptatividad, poca constancia de cara a las tareas escolares o escasez de metas académicas, entre otras, lo que genera una bajada en la autoestima y la motivación y una aparición de sentimientos negativos hacia el aprendizaje escolar (Barca et al., 2013).

En los últimos años, diversos investigadores, han analizado el grado de autoconcepto académico en los estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA). Nuñez, González-Pumariega y González-Pienda (1995) afirman que:

“debido a los problemas académicos que padecen, los sujetos con DA muestran un autoconcepto menos favorable que los sujetos sin tales problemas, tanto en la dimensión general como en las académicas y sociales, siendo dichas diferencias más significativas con la edad” (p. 601).

Otros autores como Barca et al. (2013) indican que los estudiantes con dificultades de aprendizaje se perciben a sí mismos inferiores en cuanto a capacidad y competencias que el resto de los compañeros de su edad en las diferentes asignaturas.

González-Pienda et al. (2000), llevaron a cabo una investigación en estudiantes de entre 8 y 16 años con dificultades y sin dificultades de aprendizaje y pudieron comprobar que los alumnos con dificultades tienen un peor autoconcepto social y académico que los alumnos sin dificultades de aprendizaje. También Molina y Maglio (2013), realizaron una investigación con los mismos objetivos y los resultados fueron similares, los niños del grupo TDAH mostraron autopercepciones más negativas en las competencias académicas que los niños del grupo control.

5.2 Rendimiento escolar

Puede definirse el rendimiento escolar como “la capacidad que da respuesta a estímulos educativos y que es susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos” (Ariza, Rueda y Sardoth, 2018, p.138).

El rendimiento escolar presenta un componente complejo y multidimensional, donde le influyen variables endógenas, como “la actitud, el esfuerzo, la motivación, las expectativas de éxito y las habilidades cognitivas”, y exógenas como “algunos factores familiares, académicos y características demográficas del estudiantado entre otros” (Bernal y Rodríguez, 2017, p. 81).

El rendimiento escolar es una de las preocupaciones más comunes entre estudiantes, familias, profesorado y también administraciones educativas. Es así, que es fruto de diversos estudios de diversas índoles.

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) es un estudio de evaluación internacional promovido por los países miembros de la

OCDE y los países participantes. Se lleva a cabo cada 3 años y se aplica a jóvenes de 15 años, su objetivo es conocer lo que estos estudiantes saben y son capaces de realizar al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO); para ello, se evalúan tres competencias: lectura, matemáticas y ciencias y además, cada año se introduce una competencia innovadora, que en el último año, 2018, ha sido la competencia global (PISA, 2018).

Teniendo en cuenta que PISA realiza una evaluación de las competencias académicas troncales, podemos relacionar los resultados con el rendimiento escolar de los estudiantes que la realizan. En los países de la OCDE, uno de cada cuatro alumnos no se sitúa en un nivel básico de conocimientos y habilidades en al menos una de las tres asignaturas evaluadas, además, un 25% de los estudiantes muestran un bajo rendimiento en matemáticas y un 20% en ciencias y lectura. En el caso español, según PISA (2018), los estudiantes españoles puntuaron por debajo de la media de la OCDE en matemáticas y ciencias (PISA, 2018).

5.2.1 Rendimiento escolar y TDAH

Autores como Cánovas (2017) indican que los adolescentes con diagnóstico de TDAH presentan con mayor asiduidad problemas relacionados con el ajuste escolar y suelen presentar niveles inferiores de rendimiento académico que los estudiantes sin TDAH.

Como recogen Bakker y Rubiales (2012) de Barkley, (1999) y Joselevich (2003): “las consecuencias generales del desempeño y comportamiento de personas con TDAH se traducen en bajo rendimiento en el aprendizaje, problemas de conducta, dificultades de convivencia en el hogar, aislamiento provocado por rechazo, frustración, afectación importante de la autoestima y agresividad” (p.6).

Asimismo, García (2014), en una investigación acerca del bajo rendimiento en alumnado con TDAH, obtuvo como resultados, que los estudiantes con TDAH mostraron un bajo rendimiento académico sobre todo en las asignaturas instrumentales.

5.2.2 Rendimiento escolar y autoconcepto académico

Diversos estudios se han centrado en analizar si la imagen que un adolescente tiene sobre sí mismo puede influir o no en el rendimiento escolar. Una investigación realizada por Agapito et al. (2013), concluye con que el autoconcepto se relaciona de forma directamente proporcional con el rendimiento académico, a mayor grado de autoconcepto mejores resultados escolares.

Así mismo, Herrera, Al-Lal y Mohamed (2017) afirman que “cuando el estudiante se considera a sí mismo competente, esto es, presenta una mayor autoconfianza y altas expectativas de autoeficacia, se implica en mayor medida en su propio proceso de aprendizaje”.

También, investigaciones como la de Fernández-Lasarte et al. (2019), afirman que existen relaciones significativas entre el autoconcepto y el ajuste escolar e indican una capacidad predictiva del autoconcepto sobre el ajuste. Además reafirman que estudios previos indican que existe una mayor correlación del autoconcepto académico sobre el ajuste escolar, especialmente sobre el rendimiento.

Por último, Gargallo et al. (2009) exponen que es razonable pensar que el autoconcepto académico es el que ejerce mayor influencia en el rendimiento académico, “el sentirse bueno a nivel académico debe estar refrendado por resultados positivos —el autoconcepto se construye en interacción con el medio— y retroalimenta la conducta del estudiante, que se siente competente, capaz de tener éxito, trabaja para lograrlo y lo consigue” (p. 25).

5.3 Aportación a la sociedad y a la ética profesional

El TDAH es uno de los trastornos neuropsicológicos más habituales en la etapa escolar, y con una importante frecuencia de consultas en la práctica educativa y clínica, por tanto, es fundamental el conocimiento del autoconcepto académico de los niños y adolescentes con TDAH por parte de los profesionales que trabajan con personas con dicho trastorno para poder establecer líneas de intervención centradas en favorecer su adaptación socioeducativa.

Las diferentes investigaciones utilizadas para llevar a cabo este TFM, han resaltado el importante papel que juega la escuela en el desarrollo de la imagen que los estudiantes tienen acerca de sí mismos. Como exponen Núñez y Gonzalez-Pienda (1994), la escuela conforma un escenario donde los estudiantes establecen multitud de experiencias en las que tienen que mostrar sus competencias y capacidades, es por ello, que los profesionales de la educación deben tener especial cuidado con los alumnos que por sus problemas académicos obtienen unos resultados escolares insuficientes y fracasan en reiteradas ocasiones. Éste fracaso genera en el estudiante una falta de confianza en sí mismo, considerando improductivo esforzarse, reforzando la imagen negativa que tienen de sí mismos, concretamente su autoconcepto académico.

El paso por la escuela está repleto de experiencias positivas y negativas que influyen en el bienestar y desarrollo escolar y personal de los estudiantes con TDAH, es por ello, que diversos autores proponen que sería necesaria “sería necesaria y conveniente una detección precoz de este trastorno para poder poner en marcha, lo antes posible, programas de intervención pedagógica y psicopedagógica que ayuden a mejorar dicho trastorno (Lewis et al., 2004; Presentación et al., 2010; Sánchez-Pérez y González-Salinas, 2014 citado en Cánovas, 2017).

También otros autores como Agapito et al. (2013), ponen de manifiesto que es fundamental trabajar el autoconcepto en las instituciones educativas ya que influye de manera significativa en el rendimiento escolar, y que “en numerosas ocasiones, ante el fracaso escolar, se pretende disminuir este número de suspensos con clases particulares o refuerzos sin hacer mención o tener en

cuenta la percepción que tienen los alumnos sobre sí mismos y cómo puede influir en sus calificaciones” (p. 6).

Por todo ello, se considera que el presente TFM puede contribuir a la mejora educativa dotando a los diferentes profesionales que trabajan con este colectivo de información diversa acerca de la temática abordada, y así poder actuar en el hipotético caso de encontrarse con dicha problemática y poder ejercer su práctica profesional bajo los principios de la educación inclusiva.

Por otro lado, en lo correspondiente a la ética de la presente investigación, según Rodríguez-Gómez (2018), es necesario obtener un consentimiento informado de todos aquellos miembros a los que se le realicen entrevistas, cuestionarios, sean objeto de observación o de solicitud de materiales necesarios para la investigación. También es importante garantizar nuestra propia seguridad y bienestar como investigadores (Blaxter et al., 2010 citado en Rodríguez-Gómez, 2018).

A continuación, se contemplan los siguientes puntos para garantizar así la ética en la presente investigación.

- Comentar a los participantes la naturaleza de la intervención. Se explicará en todo momento las actuaciones a realizar y el fin y objetivos de la investigación.
- Respetar la intimidad de los participantes, cumplir el anonimato y la confidencialidad. No se publicará ninguna información relativa a la identidad de los estudiantes.
- Obtener los consentimientos informados necesarios, que serán firmados por los padres o tutor legal.
- Facilitar a los participantes los beneficios de la investigación.
- Citar y referenciar todos los trabajos realizados por otros autores que han sido utilizados para el marco teórico de la investigación y así evitar el plagio.
- Ofrecer la posibilidad de que los participantes de la investigación puedan retirar su consentimiento en cualquier momento del estudio.
- Facilitar a los participantes los resultados alcanzados.
- No emplear datos falsos. Todos los datos empleados serán verídicos y extraídos de situaciones reales ya que según Espinoza y Calva (2020) “los datos falsos ocasionan la vulneración de los resultados y la falta de veracidad de las conclusiones” (p.337).

Todo ello se llevará a cabo en la investigación para lograr los principios básicos de las investigaciones educativas: el respeto, la beneficencia y la justicia (Espinoza y Calva, 2020).

6. MARCO METODOLÓGICO

6.1 Diseño y tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro de los estudios de tipo comparativo y correlacional, ya que por un lado, se pretende conocer la relación entre las variables autoconcepto académico y rendimiento escolar y por otra parte, se pretenden comparar los resultados de los sujetos con TDAH y los sujetos sin TDAH.

Se lleva a cabo una investigación de tipo *ex-post-facto*, la que según Rodríguez-Gómez (2018) “se trata de investigaciones en que quien lo lleva a cabo no tiene ningún control de las variables independientes, porque el fenómeno estudiado ya ha pasado o porque no es posible controlar esta variable” (p.27).

Por otro lado, la metodología es de tipo cuantitativo, ya que los métodos de recogida de información que se han llevado a cabo han sido técnicas cuantitativas; un cuestionario (*Ver Anexo I*) para conocer el grado de autoconcepto académico, y por otro lado, se ha realizado una media aritmética de los resultados escolares del curso 2020/2021 para conocer el rendimiento escolar de los sujetos de la investigación.

En lo relativo al tipo de muestreo, se ha realizado un muestreo no probabilístico, concretamente un muestreo intencional.

6.2 Contexto

El contexto donde se llevará a cabo la investigación es un gabinete psicopedagógico ubicado en la ciudad de Oviedo, Asturias. El centro está ubicado en el distrito urbano 3 (Ventanielles y La Corredoria). Es una zona tranquila y céntrica, situada cerca de espacios verdes, parada de autobuses y de varios colegios, además el acceso a la calle es bueno sin ninguna barrera arquitectónica.

La población a la que atiende abarca desde niños hasta adultos, aunque principalmente el centro se dedica a la atención de niños, niñas y adolescentes, que acuden allí debido a problemas en el ámbito escolar, muchos son derivados por parte de colegios, institutos, pediatras, neuropediatras... y otras veces por propio interés de los padres.

El perfil económico y sociológico del alumnado, procede mayoritariamente del sector social de clase media, media-alta de funcionarios y empresarios, y por otro lado, el perfil sociológico se corresponde con familias tradicionales, biparentales de reducidas dimensiones.

La convivencia en el centro es buena, sin incidentes relacionados con acoso, existe una buena relación entre los trabajadores y además, se tiene una relación cercana con las familias; con las que se mantienen entrevistas habituales de seguimiento.

El equipo de trabajo es multidisciplinar, formado por: dos pedagogas, dos psicólogas y una logopeda.

6.3 Muestra y participantes

Los destinatarios son un grupo de 20 adolescentes con y sin TDAH que acuden con asiduidad al centro donde se lleva a cabo la investigación.

La muestra pertenece a un gabinete psicopedagógico concreto y los participantes han sido seleccionados siguiendo las siguientes pautas: adolescentes con TDAH y adolescentes sin TDAH. El tamaño de la muestra total es de 20 sujetos, siendo la edad media $\bar{x} = 13,9$ y el rango de edad comprende entre los 11-16 años y una desviación típica DT: 1,37. Donde un 50% son mujeres y 50% son hombres, y un 50% tienen TDAH y el otro 50% no tienen TDAH.

6.4 Instrumentos de recogida de información

Los materiales necesarios para llevar a cabo la recogida de datos son, en primer lugar, la Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA) de Schmidt, Messoulam y Molina (2007). Dicho instrumento tiene un uso educativo, clínico y de investigación, cuyo objetivo es utilizarse con fines de orientación y/o diagnóstico psicopedagógico. La escala cuenta con 14 reactivos con cinco opciones de respuesta que abarcan desde totalmente en desacuerdo (TD) hasta totalmente de acuerdo (TA). Cuenta con dos subescalas, por un lado, la dimensión llamada rendimiento. Ésta recoge la percepción del sujeto en cuanto a su rendimiento actual y posibles dificultades de cara al aprendizaje, cuenta con 7 ítems (3,7,8,9,10,11 y 14) y la otra dimensión, se corresponde con la autoeficacia académica; que se centra en las autopercepciones de capacidad y académicas, cuenta con otros 7 ítems (1,2,4,5,6,12 y 13). Las puntuaciones son directas donde a mayor puntaje mayor autoconcepto académico.

Por otro lado, para la recogida de las notas escolares del curso 2020/2021 de los sujetos de investigación, se realiza una recopilación de estas y se hace la media aritmética de las notas de todas las asignaturas de los dos trimestres ya evaluados. Indicando las puntuaciones menores de 5 un bajo rendimiento escolar y por encima de 5 buen rendimiento escolar.

Otro elemento fundamental para la aplicación de la investigación son los consentimientos, éstos son firmados por los padres o tutores de los sujetos, ya que todos ellos son menores de edad. También, se explica a los sujetos participantes los objetivos y procedimiento del estudio para que puedan decidir si consideran o no participar.

6.5 Temporalización y procedimientos

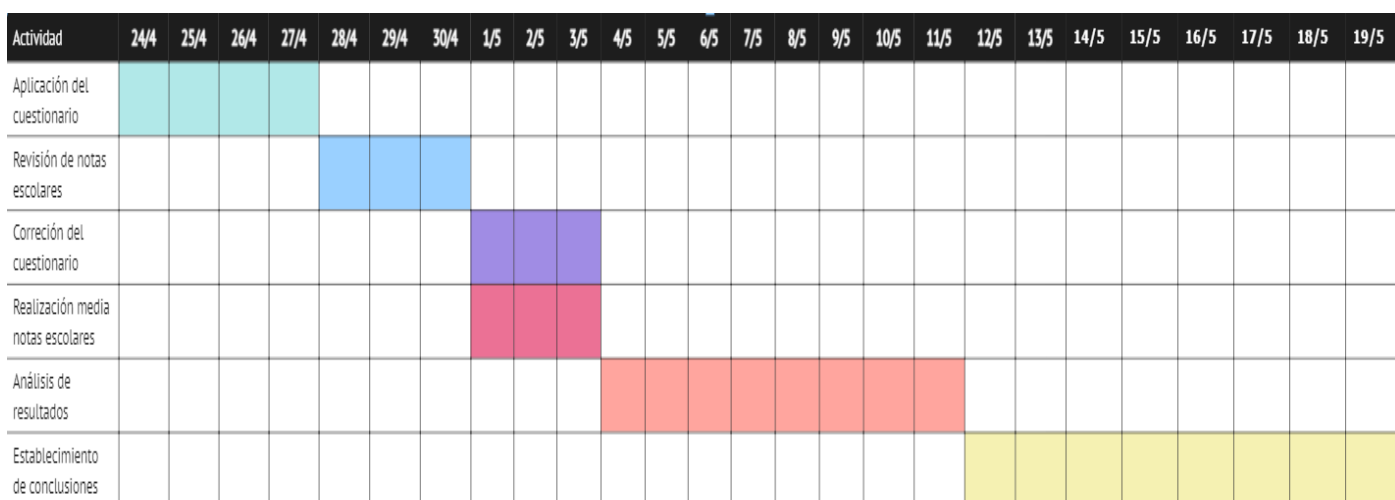
En primer lugar, se estableció el contacto con los padres/tutores y participantes de la investigación donde se expusieron los objetivos y el procedimiento del estudio. Una vez realizado esto, se dio paso a la firma de los consentimientos informados, donde se incluye la presentación de los objetivos y las herramientas a aplicar, así como la garantía del anonimato, protección de datos y el derecho de los participantes a decidir la anulación del consentimiento, y como consecuencia, su participación en la investigación

Una vez hecho esto se dio comienzo a la recogida de datos, se comenzó con la aplicación de la Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA) a los 20 participantes. El instrumento fue administrado entre el 24 y el 27 de abril de 2021 y permitió obtener datos acerca del grado de autoconcepto académico de los participantes. Por otro lado, entre el 28 y el 30 de abril de 2021, se realizó una recopilación de las notas escolares del primer y segundo trimestre de curso 2020/2021 de los sujetos de la muestra, con el fin de conocer el rendimiento escolar de los mismos.

La siguiente fase corresponde a la corrección de los cuestionarios y la realización de la media aritméticas de los resultados escolares de la muestra, su realización duró desde el 1 al 3 de mayo de 2021.

A continuación, se realizó la fase de análisis de los resultados que abarcó desde el 4 al 11 de mayo de 2021. La última fase, la de establecimiento de las conclusiones, se llevó a cabo del 12 al 19 de mayo de 2021.

Para ofrecer la planificación y temporalización de una forma más esquemática y visual se ha realizado un diagrama de Gantt, que se expone a continuación:



6.6. Procedimiento de análisis de datos

Una vez recogidos los datos, se procedió a su tratamiento y codificación. El análisis estadístico de los datos obtenidos se realizó mediante el programa informatizado SPSS versión 27.

Tras realizar la prueba de Kolmogórov-Smirnov, donde se detectó que la distribución de prueba es normal, se pasó a realizar un análisis paramétrico de los datos. En primer lugar, para conocer el grado de autoconcepto académico se sacaron las puntuaciones directas de la prueba de cada uno de los participantes. Por otro lado, para conocer las medias de autoconcepto académico y rendimiento escolar se sacaron estadísticos descriptivos. También, para conocer la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar, se realizó un análisis bivariado mediante el coeficiente de correlación de Pearson, donde se siguió la interpretación del coeficiente de Rowntree (1984), que se muestra a continuación:

Coeficiente	Interpretación
0	Nula
>0.0 – 0.2	Muy baja
>0.2 – 0.4	Baja
>0.4 – 0.6	Moderada
>0.6 – 0.8	Alta
>0.8 – <1.0	Muy alta
1.0	Perfecta

Fuente: Rowntree (1984)

Por otro lado, para establecer las diferencias entre el grado de autoconcepto académico por grupos, se realizó el análisis de varianza (ANOVA).

Y se calculó el tamaño del efecto con la *d* de Cohen (1988).

7. RESULTADOS

7.1 Grado de autoconcepto académico

Los resultados recogidos de la escala de autoconcepto académico muestran que los adolescentes con TDAH presentan un autoconcepto bajo o muy bajo, 8 de ellos presentan un percentil muy bajo (Pc: <5) y los otros dos un percentil bajo (Pc:5-15). Como puede observarse en la tabla 1, la media de autoconcepto académico del grupo con TDAH indica que el grado de autoconcepto de estos estudiantes es bajo o muy bajo (\bar{x} = 39.20).

Tabla 1

			Estadístico	Error estándar
Autoconcepto	Sin TDAH	Media	50.70	1.075
		Mediana	50.00	
	Con TDAH	Media	39.20	1.332
		Mediana	39.50	

7.2 Relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar

El análisis bivariado, mediante el coeficiente de correlación de Pearson de la muestra total participantes indicó que el autoconcepto académico se relaciona de forma significativa con el rendimiento escolar ($p < 0.05$), ya que se considera que una correlación de ,593 es moderada (Rowntree, 1984). Esto confirma los supuestos iniciales derivados de la revisión bibliográfica, donde se expone que existen relaciones significativas positivas entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar (Tabla 2).

Tabla 2

		Media_notas	Autoconcepto
Media_notas	Correlación de Pearson	1	,593**
	Sig. (bilateral)		,006
	N	20	20
Autoconcepto	Correlación de Pearson	,593**	1
	Sig. (bilateral)	,006	
	N	20	20

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

7.3 Diferencias en el grado de autoconcepto académico

Para conocer la diferencia entre grupos (sin TDAH y con TDAH) en el grado de autoconcepto académico, se realizó el análisis de varianza (ANOVA), donde la diferencia entre grupos es significativa ($p < 0.05$), lo que indica que existen diferencias significativas en el autoconcepto académico entre ambos grupos (Tabla 3). El tamaño de efecto es $r = 0.72$.

Tabla 3

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	661,250	1	661,250	45,137	<,001
Dentro de grupos	263,700	18	14,650		
Total	924,950	19			

8. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

8.1 Conclusiones

Con el desarrollo de este estudio, se ha podido profundizar en el análisis de los factores vinculados con el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH en un contexto concreto.

La información recogida ha posibilitado examinar el grado de autoconcepto académico, el rendimiento escolar, las relaciones entre ambas variables y las diferencias en el grado de autoconcepto por grupos.

En relación con las preguntas de investigación planteadas al inicio de la investigación, se planteaba en primer lugar cuál era el grado de autoconcepto académico en los adolescentes con y sin TDAH. A partir del análisis de las respuestas obtenidas en el presente estudio, podemos inferir que, en relación con la primera pregunta de investigación, el grado de autoconcepto de los adolescentes con TDAH de la muestra estudiada es bajo o muy bajo y sin embargo, en el grupo sin TDAH se sitúa en un grado medio-bajo. Por tanto, se ha podido responder al primer objetivo de investigación: conocer el grado de autoconcepto académico en adolescentes con y sin TDAH.

La segunda pregunta planteada era conocer si existía relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH. Gracias al coeficiente de correlación de Pearson, ha podido establecerse que existen una correlación significativa moderada entre el rendimiento escolar y el autoconcepto académico, correspondiendo a mayor autoconcepto académico mayor rendimiento escolar y viceversa. Por tanto, ha podido responderse al segundo objetivo del estudio “comprobar si existe relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH”.

Y por último, la tercera pregunta de investigación se centraba en conocer si existían diferencias en el grado de autoconcepto académico en adolescentes con y sin TDAH. Para poder responder a esta pregunta se realizó el análisis de varianza (ANOVA), donde los resultados establecieron que sí existen diferencias significativas entre los grupos con y sin TDAH de la muestra estudiada, presentando el grupo de participantes sin TDAH un mayor grado de autoconcepto académico que el grupo con el trastorno. Así, ha podido responderse al tercer objetivo del estudio “conocer si existen diferencias en el grado de autoconcepto académico en adolescentes con y sin TDAH”.

Con todo ello, podemos confirmar las siguientes hipótesis:

- H1: Existe un grado bajo de autoconcepto académico en adolescentes con TDAH
- H2: Existen relaciones entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH
- H3: Existen diferencias en el grado de autoconcepto académico entre adolescentes con y sin TDAH

Los resultados obtenidos están estrechamente relacionados con el marco teórico elaborado. Por un lado, en lo correspondiente con el grado de autoconcepto académico en adolescentes con TDAH, autores como Nuñez, González-Pumariiega y González-Pienda (1995); Barca et al. (2013); González-Pienda et al. (2000) o Molina y Maglio (2013), en sus investigaciones obtuvieron resultados donde los estudiantes con DA mostraban un grado de autoconcepto académico bajo, lo que se relaciona directamente con lo obtenido en nuestro estudio, ya que los adolescentes con DA, en nuestro caso con TDAH presentan un grado bajo o muy bajo de autoconcepto académico. También, los estudios anteriormente citados, afirman que los estudiantes con DA presentan un grado más bajo de autoconcepto académico que los estudiantes sin DA, dichos estudios se relacionan positivamente con los resultados obtenidos en el presente estudio, ya que los estudiantes con TDAH obtuvieron puntuaciones más bajas en la escala AA, que los adolescentes sin DA.

También, estudios como los de Agapito et al. (2013); Herrera, Al-Lal y Mohamed (2017); Fernández-Lasarte et al. (2019) o Gargallo et al. (2009), afirman que el autoconcepto de los estudiantes se relaciona directamente con el rendimiento académico, donde se cumple la premisa, de a mayor grado de autoconcepto académico mejores resultados escolares, o lo que puede extrapolarse, mayor rendimiento escolar. Los resultados de este estudio son similares a los de los estudios mencionados, ya que los datos indican que existen relaciones significativas entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH.

Por todo ello, podemos afirmar que se han respondido a los objetivos planteados inicialmente y que los resultados obtenidos presentan relación con la literatura estudiada.

8.2. Limitaciones, sugerencias y propuestas de mejora.

A continuación se muestran las principales limitaciones del estudio que, a su vez, se destacan como elementos a considerar para su mejora.

Una de las mayores limitaciones de este presente TFM se relaciona con el tamaño de la muestra, si bien el tamaño de la muestra es representativo en el contexto concreto donde se realizó el estudio, los datos no pueden extrapolarse a la población general, ya que la muestra es demasiado pequeña.

Otra de las limitaciones encontradas en la realización del estudio es el no haber complementado la escala de autoconcepto académico con otra escala o cuestionario que mida el mismo factor para poder cimentar los resultados obtenidos, pero el número de cuestionarios que midan en exclusiva esta dimensión es escaso y la falta de tiempo debido a la delimitación temporal de las fases del TFM ha dificultado llevar esto cabo.

Por tanto, como propuestas de mejora para futuros estudios considero relevante aumentar el tamaño de la muestra e introducir algún instrumento más para medir el grado de autoconcepto académico, o bien crear un instrumento ad-hoc y posteriormente realizar su validación con expertos o agentes experimentados.

8.3 Perspectiva de futuro

Como perspectiva de futuro, sería interesante establecer líneas de investigación donde se replique tanto el diseño como la metodología empleada en este estudio, pero con una muestra más amplia y en un contexto diferente como podría ser un centro escolar.

También, cabría realizar un estudio pre- post intervención, donde se lleve a cabo una intervención para la mejora del autoconcepto académico de los estudiantes participantes de la investigación, y así conocer si tras la intervención ha habido o no mejoras en su grado de autoconcepto académico. O complementar el estudio con otro de tipo cualitativo de las percepciones de los estudiantes para profundizar en sus percepciones y con detalles poder ver cómo mejorar la problemática evidenciada.

9. REFERENCIAS

- Agapito, M., Calderón, A., Cobo, B. y Rodríguez, L. (2013). Relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes. *Reidocrea*, 2, 181-187
- American Psychiatric Association. (2015). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5*. Madrid, [etc.]: Médica Panamericana.
- Ariza, C. P., Rueda, L. A. y Sardoth, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Botelín Virtual*, 7(7), 137-141
- Bakker, L. y Rubiales, J. (2012). Autoconcepto en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psiciencia Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4 (1), 5-11
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A.M., Santorum, E. y Castro, F. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 21(1). 195-211
- Bernal, Y. y Rodríguez, C. J. (2017). *Factores que Inciden en el Rendimiento Escolar de los Estudiantes de la Educación Básica Secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad Cooperativa de Colombia]
- Cánovas, A. (2017). *Ansiedad, Autoconcepto y Rendimiento Académico en Adolescentes con Trastorno de Hiperactividad*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Eснаоla, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96
- Espinoza E. E., y Calva, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340.
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179
- Gallagher, J.J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*, 45, 171-195.
- García, M. J. (2014). Bajo rendimiento y exclusión académica y social en el alumnado con "Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad" (TDAH) en un centro de Sevilla. *Revista Educativa Hekademos*, 15, 53-63
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28

- Gobierno de España. *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, Botelín Oficial del Estado n.º 340 (2020)
- Gobierno del Principado de Asturias. *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias*, Botelín Oficial del Principado de Asturias n.º 299 (2014)
- González- Pienda, J.A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R.G y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje, *Psicothema*, 12(4), 548-556
- González- Pienda, J.A., Núñez, J. C., González- Pumariega, S. y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289
- González- Torres, M.J. y Tourón, J. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos de 5º de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 14, 25-44
- Herrera, L., Al-Lal, M. y Mohamed, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 315-325
- Ibarra, E. y Jacobo, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45-69
- Machargo, J. (1991). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 12, 244-245
- Núñez, J. C. González-Pumariega, S. y González-Pienda, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604
- Padilla-Carmona, M., García-Gomez, S. y Suárez-Ortega, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4ª de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515
- Palacios, J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación*, 2ª edición. Alianza editorial
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29(3), 137-148.
- PISA (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes: Informe Español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional
- Rodríguez- Gómez, D. (2018). El proyecto de investigación. En Meneses et al. *Intervención educativa basada en evidencias científicas* (pp. 1-78). UOC
- Rowntree, D. (1984). *Introducción a la estadística: un enfoque no matemático*. Norma

- Salum-fares, A. Marín, R. y Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(1), 207-229
- Schmidt, V., Messoulam, N. y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(25), 81-106
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407

10. ANEXOS

Anexo I: Escala de Autoconcepto Académico de Schmidt, Messoulam y Molina (2007)

	TD	D	N	A	TA
1. Soy capaz de hacer bien las tareas, aunque sean difíciles					
2. Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las materias de este año					
3. Aunque preste atención a las explicaciones que me dan los profesores, las tareas no me salen					
4. Creo que podré obtener buenas notas este año					
5. Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la escuela					
6. Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un año					
7. Soy lento para aprender					
8. No soy capaz de sacarme buenas notas en las materias					
9. Cometo muchos errores cuando hago las tareas					
10. Me olvido fácilmente lo que aprendo					
11. Me cuesta entender lo que leo					
12. Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase					
13. Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier cosa					
14. Me resulta difícil estudiar					

Fuente: Schmidt, Messoulam y Molina (2007)

ANEXO II: Consentimiento informado



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

TRABAJO FINAL DE MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

Este documento quiere informarnos sobre un trabajo (de ahora en adelante lo llamaremos "Estudio") al que os invitamos a participar. Este Estudio lo lleva a cabo un/a estudiante en el marco de la Trabajo de Fin de Máster y ha sido aprobado por el profesorado responsable de la asignatura. Nuestra intención es que recibáis la información correcta y suficiente para que podáis decidir si aceptáis o no participar en este Estudio. Os pedimos que leáis este documento con atención y que nos formuléis las dudas que tengáis.

Título del estudio: La relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH: un estudio comparativo y correlacional

Objetivo del estudio: En este Estudio lo que queremos es conocer el grado de autoconcepto académico en adolescentes con y sin TDAH, comprobar si existe relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH. Para hacerlo, queremos analizar el grado de autoconcepto académico y el rendimiento escolar.

Responsable del estudio: Rocio Caballero Montoya

Yo, el Sr./La Sra. _____, mayor de edad, con DNI número _____ y correo electrónico _____, que actúa en nombre y representación del menor de edad _____ con DNI número _____ en su calidad de padre/madre/tutor legal del menor (hecho que se acreditará, dentro de lo posible, adjuntando copia del documento que acredite este hecho), confirmo que

- El otro progenitor no se opone a la participación de nuestro hijo en este Estudio
- El firmante es el único tutor legal

MANIFIESTO QUE HE SIDO INFORMADO/DA DE LAS CUESTIONES SIGUIENTES RELACIONADAS CON EL ESTUDIO:

- La participación en este estudio es voluntaria y, si en cualquier momento deseo cambiar mi decisión, puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento.
- La participación en este estudio consiste en responder a un cuestionario para conocer el nivel de autoconcepto académico (Escala AA) y la revisión por parte de la estudiante de los resultados escolares del curso escolar 2020/2021. La persona Responsable del tratamiento de los datos personales del menor a mi cargo es Rocio Caballero Montoya
- Los datos del menor serán recogidos y tratados con finalidades exclusivas docentes y de investigación y sin ánimo de lucro.
- Los datos del menor serán anonimizados, de forma que no se podrá conocer la identidad del menor a partir de los datos que se recojan.
- Se guardará secreto sobre la información personal que facilite, y solo se usará con finalidad docente y de investigación en el marco de este Estudio, de forma que el menor no se pueda identificar en los resultados del estudio.
- Siguiendo el principio de minimización, solo se recogerán los datos mínimos que sean necesarias para llevar a cabo el Estudio, y una vez haya acabado la finalidad docente o de investigación que se derive de este estudio, se destruirá toda la información de carácter personal que haya facilitado de forma definitiva.
- El menor al cual represento ha sido informado mediante una entrevista sobre el Estudio, su finalidad y los datos que se recogerán, y ha consentido a participar en este Estudio.



- En el supuesto de que el estudio requiera recoger datos de imagen/sonido/video del menor a mi cargo, estos datos se recogerán a través de los medios de grabación que utilice el estudiante, y solo se usarán con el fin de realizar la investigación en el marco del Estudio. Estas grabaciones solo durarán el tiempo necesario e indispensable para la elaboración del trabajo, y no recibirá ninguna contraprestación económica.
- En el supuesto de que el estudio requiera recoger datos de imagen/sonido/video del menor a mi cargo, estos datos de imagen/sonido/video se usarán para el Estudio respetando la normativa aplicable y en ningún caso supondrán una intromisión ilegítima ni una vulneración de los derechos al honor, intimidad personal y propia imagen del menor a cargo mío.
- El tratamiento de los datos de carácter personal de todos los sujetos participantes se ajustará al que se dispone al Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679 y a la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. De acuerdo con el que se establece en esta legislación, podéis ejercer los derechos de acceso, modificación, oposición y supresión de los datos de carácter personal del menor cargo vuestro dirigiéndoos al Responsable del tratamiento a través de los canales de contacto establecidos.

AUTORIZACIÓN A PARTICIPAR AL ESTUDIO:

Autorizo al Sr./Sra. Rocio Caballero Montoya, responsable del estudio, con DNI número 44485846M y correo electrónico rocio.cbmon@gmail.com, Estudiante de la asignatura Trabajo Final de Máster (TFM) del Máster en Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) para que trate los datos de carácter personal facilitados correspondientes al menor al cual represento, para la realización de la investigación descrita en el marco del Estudio indicado. En la tabla siguiente se resume de manera esquemática como se tratarán estos datos:

Información básica sobre protección de datos personales	
Responsable del tratamiento	Rocio Caballero Montoya, rocio.cbmon@gmail.com, 662209636
Finalidades	- Llevar a cabo las actividades de investigación detalladas al marco del Estudio - Solo si usted nos lo autoriza, gestionar la autorización de uso de la imagen del menor y utilizar el material fotográfico y audiovisual que contenga su imagen y voz al marco del Estudio.
Legitimación	- Consentimiento del padre/madre o tutores legales del menor interesado - En caso de que se recojan imágenes de un menor, consentimiento del padre/madre/tutor legal por el uso de la imagen/video/sonido del menor interesado
Destinatarios	Sus datos serán utilizados únicamente por Rocio Caballero Montoya no se comunicarán a terceros sin su consentimiento, excepto en el supuestos previstos por la ley.
Derechos de los interesados	Podéis ejercer vuestro derecho de acceso, rectificación, suspensión, oposición, portabilidad y limitación enviando un correo electrónico [rocio.cbmon@gmail.com], adjuntando una fotocopia del DNI o documento acreditativo de su identidad.
Información adicional	Podéis revisar la información adicional sobre el tratamiento de los datos personales al apartado siguiente.

En _____, a _____ de _____ 20__

El Sr./La Sra. _____ (nombre y firma)