



AUTOCONCEPTO Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL SECTOR EDUCATIVO DE BROZAS (CÁCERES)

ANDRÉS GARCÍA GÓMEZ (*)

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Casi tres lustros después del inicio del Programa de Integración en nuestro país (O.M. 20-3-85), podemos considerar que la integración física de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en centros ordinarios es una realidad; pero, ¿esta situación de integración favorece el pleno desarrollo personal y social de todos los alumnos? Esta cuestión no tiene una fácil respuesta. Sin embargo, parece que se van acumulando evidencias que alertan sobre ciertos peligros que se corren, si no se toman las medidas adecuadas, a la hora de escolarizar en marcos ordinarios a los alumnos que presentan dificultades.

Tanto en España como en el contexto internacional, se han realizado relevantes aportaciones al estudio de las variables de la esfera personal y social de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), escolarizados en distintos contextos educativos.

Nuestro trabajo viene a sumarse a las anteriores investigaciones, aportando como novedades: a) la pretensión de incluir en el estudio a todos los tipos de alumnos que se escolarizan en un Sector Educativo, con el fin de analizar las posibles peculiaridades de su autoconcepto; y

b) la realización del estudio en un contexto exclusivamente rural, con unas características sociales, culturales, económicas y educativas peculiares.

La pregunta que queremos responder mediante esta investigación es la siguiente. ¿cómo se sienten los alumnos con NEE de nuestro Sector Educativo? o, dicho de otra manera, ¿El nivel de autoconcepto de los alumnos con NEE del Sector Educativo de Brozas es significativamente inferior al de los alumnos que no presentan dificultades?

Entendemos que el autoconcepto es una de las variables que mejor resumen la adecuación del desarrollo de las personas a lo que podríamos denominar «*sentirse bien*» o, siendo algo más pretenciosos, «*ser felices*». El autoconcepto es, en palabras de López (1996), una de las variables fundamentales del *desarrollo personal y social* de los individuos; de tal forma, que niveles significativamente bajos en esta variable llevan indefectiblemente a generar (se plantea una relación de causalidad circular) problemas en las relaciones con los demás, problemas de rendimiento escolar, sentimientos de incompetencia para realizar determinadas actividades de la vida cotidiana y, en definitiva, un sentimiento de infelicidad y autodesprecio que invade a toda la persona.

(*) Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Cáceres.

Antes de plantear los objetivos de nuestro trabajo cabe realizar algunas aclaraciones acerca de los términos incluidos en el problema planteado: en primer lugar hemos de señalar que, en relación al constructo *autoconcepto*, tomaremos como punto de referencia los trabajos iniciados por Shavelson, Hubner y Stanton en 1976; por otro lado, también pretendemos tomar posición en torno a lo que hoy se entienden por NEE; y por último, hemos creído de interés, señalar algunas de las investigaciones previas que, en nuestra opinión, han realizado aportaciones substanciales en torno al autoconcepto de los alumnos con NEE.

EL MODELO DE SHAVELSON

En las dos últimas décadas, desde 1976, está tomando auge, en los estudios sobre el autoconcepto, un modelo ecléctico enunciado inicialmente por Shavelson, Hubner y Stanton.

Es preciso ubicar este modelo en un momento concreto de la evolución de los estudios sobre el autoconcepto:

Los orígenes de los estudios sobre *el autoconcepto y la autoestima* hay que situarlos en el Capítulo X, denominado la «Conciencia del Yo», de la obra publicada por William James, *Principios de Psicología*, en 1890.

Hasta la fecha en que salieron a la luz los *Principios de Psicología*, los esfuerzos de la mayoría de los filósofos y psicólogos se habían centrado, fundamentalmente, en el estudio del Yo como Sujeto; desde la obra de James hasta nuestros días, el estudio del Yo como Objeto toma una importancia creciente, hasta el punto de haberse convertido en un tema central en la investigación de todos los paradigmas y las corrientes de la psicología de nuestros días.

Después de la fecha en la que se publicaron los *Principios de Psicología*, a comienzos del siglo xx, se produce un importante auge del conductismo que supone un coyuntural parón en los estudios

sobre el autoconcepto. La utilización rigurosa del método científico obligó a muchos psicólogos a dar la espalda a los constructos mentalistas, difíciles de objetivar, para centrarse en los aspectos observables y mensurables de la conducta de los sujetos.

Pero como todas las corrientes de pensamiento, al moverse mediante movimientos pendulares, también llegó la hora de someter a crítica al conductismo radical de los primeros años. Los psicólogos comenzaron a observar que no todas las conductas podían ser explicadas a partir de sus manifestaciones externas o fisiológicas y de la aplicación de refuerzos o castigos sobre las mismas. Fundamentalmente, el hecho de que se comprobara que los animales podían aprender algunas cosas sin estar sometidos a refuerzos, hizo necesario introducir, en la denominada «Psicología del Aprendizaje», el término de *variable interviniente*. Llegando a considerar, en este momento, que el autoconcepto podría ser considerado como una *variable interviniente*, de suma trascendencia, en el estudio de la conducta humana.

A partir de la crisis del conductismo radical de los primeros años, a mediados del siglo xx, un grupo de psicólogos (Syng, Combs, Super, Lewin, Rogers, etc.) retomaron los estudios sobre el autoconcepto, ya sin perder su papel relevante, en el estudio de la psicología humana, hasta nuestros días.

Desde este momento, los principales paradigmas de la psicología contemporánea han mencionado en sus trabajos el papel relevante del autoconcepto. Este constructo ha sido estudiado con especial énfasis desde enfoques tales como: la psicología fenomenológica, tanto en su perspectiva social como en la individualista; el psicoanálisis; o el paradigma de la psicología del aprendizaje. Tal fue el auge producido en los estudios sobre el autoconcepto hasta los años setenta que Ruht Wylie, en 1974, se vio obligada a plantear, ante la caótica situación, la siguiente disyuntiva:

O realizamos los esfuerzos oportunos para poner orden en los estudios científicos de

base, con el fin de llegar a posturas más consistentes y compartidas universalmente, o abandonamos los estudios sobre los constructos autorreferentes. (Wylie, 1974, p. 315).

Uno de los esfuerzos más serios y consistentes realizados con posterioridad a que Ruth Wylie diera la voz de alarma fue el realizado en 1976 por Shavelson, Hubner y Stanton. Este intento de sistematización, que ha venido desarrollándose a lo largo de las dos últimas décadas con importante frutos, es conocido en la actualidad como *Modelo de Shavelson*.

En el seno del modelo de Shavelson, el autoconcepto se define de la siguiente manera:

El autoconcepto, es la percepción que tiene una persona sobre sí misma. Esta percepción se forma a través de las interpretaciones que hacemos sobre las experiencias que nos ocurren. Y está especialmente influido por las evaluaciones que hacen los otros significativos, por los refuerzos, y por las atribuciones que hacemos sobre nuestra propia conducta. (Marsh y Shavelson, 1985, p. 107).

Como puede observarse, en las proposiciones incluidas en esta definición, se hacen referencias a la mayoría de los enfoques clásicos que han realizado estudios sobre el autoconcepto: a) al enfoque fenomenológico individualista cuando se señala que «el autoconcepto se forma a través de las interpretaciones que hacemos de las cosas que nos ocurren»; y, b) al enfoque social y a la psicología del aprendizaje, respectivamente, cuando se anota que el autoconcepto «está especialmente influido por las evaluaciones que hacen los otros significativos y por los refuerzos».

Los partidarios del Modelo de Shavelson entienden que el autoconcepto presenta, como características fundamentales, las siguientes: a) el autoconcepto es multifacético (multidimensional); b) está organizado jerárquicamente; c) el autoconcepto general es estable, pero a medida que descendemos en

los niveles de jerarquía, el autoconcepto se refiere a situaciones cada vez más específica y, en consecuencia, decrece su estabilidad; y d) a medida que la persona va creciendo y desarrollándose, el autoconcepto va haciendo cada vez más compleja su estructura multifacética.

La representación gráfica de este modelo, posee una estructura semejante al modelo propuesto por Vernon en 1950 sobre la estructura de las habilidades intelectuales. En el modelo de Shavelson se muestra que el autoconcepto general está en el vértice superior de la pirámide, al igual que en el modelo de Vernon lo está el factor «g» de Spearman. El autoconcepto general puede dividirse en dos componentes (autoconcepto académico y autoconcepto no académico) y estos, a su vez, en varios grupos de factores específicos.

Sin embargo, este esquema primigenio, que ha sufrido desde 1976 algunas modificaciones, fue creado para representar una organización del autoconcepto que podríamos considerar como final (al menos en lo referido a la vida escolar de los individuos). Este esquema no representa la organización del autoconcepto de los alumnos de la Educación Primaria, sino, más bien, el de los alumnos adolescentes que cursan Educación Secundaria.

Diversos estudios realizados con muestras de alumnos de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, como los de Marsh y Shavelson (1985); Elexpuru (1992); y Núñez, González-Pumariega y González-Pienda (1995); entre otros, utilizando el SDQ (Self Description Questionnaire), identifican siete factores correspondientes a las dimensiones apariencia física, habilidad física, relaciones con los iguales, relaciones con los padres, lectura, matemáticas y rendimiento académico general. Identifican, también, una estructura jerárquica entre los distintos factores, pero esta estructura jerárquica es distinta en los distintos grados examinados. El análisis de la estructura factorial de orden

superior indica, en ocasiones, la existencia de dos factores. No obstante las correlaciones entre los distintos factores sugiere complicaciones respecto al modelo inicial planteado por Shavelson, Hubner y Stanton en 1976, y no se puede hablar de que los resultados se ajusten perfectamente al modelo, estos datos sugieren que la estructura es más complicada de lo que se pensó originalmente, al menos en las edades analizadas.

LA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

A partir de los años setenta, en el mundo desarrollado occidental, se opera una profunda crítica acerca de los postulados sobre los que, hasta la fecha, se había basado el abordaje terapéutico y educativo de las personas con discapacidad y con problemas de aprendizaje. Este cambio viene representado, fundamentalmente, por que deja de estudiarse la deficiencia como un fenómeno propio del alumno y pasa a ser considerada con relación a otros factores ambientales y en función de la respuesta educativa necesaria. Lo cual trae consigo un replanteamiento de los instrumentos de evaluación cuantitativos, centrados en encontrar rasgos propios de una categoría de deficiencia, y se pasa a una situación en la que lo fundamental es evaluar las situaciones de aprendizaje óptimas para cada alumno en concreto.

Estas y otras circunstancias han ayudado a dar el paso conceptual desde el uso tradicional de los términos discapacidad, deficiencia, etc., al uso generalizado del término *Necesidades Educativas Especiales*.

El término NEE generaliza su uso a partir del Informe Warnock. Este informe fue encargado por la Secretaría de Estado de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presidida por la Doctora Warnock. Desde la fecha de su publicación en 1978, ha tenido una gran repercusión en los sistemas educativos occidentales.

En el presente trabajo tomaremos como punto de referencia la siguiente definición que se inspira en el mencionado informe:

Se entiende que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando necesita una o varias ayudas especiales para conseguir los fines de la educación. (Warnock, 1987, pp. 45-73).

Hemos de reconocer que esta definición hace referencia a términos poco concluyentes y bastante difusos: por un lado, se habla de *Necesidades Educativas Especiales*, pero ¿cómo se determina qué es o no *especial*? y, por otro lado, las *necesidades* están en función de los fines marcados, de los propios objetivos de la educación, por tanto, dichas *necesidades especiales* vendrán determinadas por la propia formulación de objetivos en cada etapa educativa. En consecuencia, a través de esta definición, se puede entender que las NEE no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante; sino que, por el contrario, son de naturaleza cambiante, y vendrán marcadas por las condiciones y oportunidades que ofrezca el contexto educativo en el que se encuentre el alumno.

Es, por consiguiente, una definición que llama a maneras de entender los problemas educativos inspiradas más en el análisis de cada contexto, que en modos de hacer propios de los enfoques tecnológicos de la educación.

Sin embargo, teniendo en cuenta que nuestro trabajo se refiere al autoconcepto de los *alumnos* que precisan NEE y no a las propias necesidades, nos hemos visto en la tesitura de proponer una clasificación de las circunstancias personales a las que se asocian, más comúnmente, dichas *necesidades educativas*.

La clasificación que proponemos se basa, entre otros, en los trabajos de Marchesi y Martín (1990); Arias, Verdugo y Rubio (1995); y Ortiz (1995). Y, también, en

disposiciones legales tales como el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*; y la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*.

En este sentido, como puede observarse en la figura I, nuestro trabajo se refiere al autoconcepto de los alumnos con NEE mayores o menores, asociadas a condiciones personales de discapacidad o sobredotación, a dificultades de aprendizaje, y a pertenencia a grupos sociales desfavorecidos o minorías étnicas en situación de desventaja.

Los términos *mayor y menor*, de nuestra clasificación, hacen referencia al grado en que las ayudas que precisan los alumnos con NEE, para conseguir los objetivos que se marcan para todos los alumnos, se

separan de los medios habituales con los que cuenta la escuela ordinaria.

De esta forma, entendemos que los alumnos que presentan NEE *mayores* precisan, para conseguir los objetivos educativos, adaptaciones, respecto a los currícula ordinarios, altamente significativas (eliminar objetivos, eliminar contenidos, recursos de apoyo altamente especializados, etc.) o precisan adaptaciones en los elementos necesarios para el acceso al currículum (sistemas de amplificación en el caso de los sordos, sistemas alternativos de comunicación, eliminación de barreras arquitectónicas, equipamiento informático, etc.). Y, los alumnos que presentan NEE *menores* asociadas a condiciones personales de dificultades de aprendizaje, precisan, para conseguir los objetivos educativos, adaptaciones no significativas respecto a los currícula ordinarios

FIGURA I
Clasificación de los alumnos con NEE

1. Alumnos con NEE *mayores* asociadas a condiciones personales de:

1.1.- Discapacidad:

1.1.1.- Motora.

1.1.2.- Psíquica.

1.1.3.- Sensorial.

1.1.4.- Graves problemas de comunicación.

1.1.5.- Graves trastornos de personalidad y conducta.

1.1.6.- Otros.

1.2.- Sobredotación.

2. Alumnos con NEE *menores* asociadas a condiciones personales de dificultades de aprendizaje:

2.1.- Trastornos de aprendizaje.

2.2.- Inteligencia límite (CI entre 71 y 85)

2.3.- Trastornos menores de la comunicación.

2.4.- Trastornos del desarrollo de la coordinación.

2.5.- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

2.6.- Otros.

3. Alumnos con NEE de *distinto grado* asociadas a pertenencia a:

3.1.- Grupos sociales desfavorecidos.

3.2.- Minorías étnicas en situación de desventaja.

(priorizar objetivos y/o contenidos, introducir adaptaciones en las técnicas de evaluación, introducir variaciones en los agrupamientos, etc.); en otras palabras, puede decirse que los alumnos con NEE *menores* precisan una serie de medios que pueden ser considerados como propios y habituales de la escuela ordinaria.

EL AUTOCONCEPTO DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En la revisión bibliográfica realizada por García (1998), se constata que los estudios sobre el autoconcepto de los alumnos con NEE se han realizado en distintas direcciones. Las líneas de investigación pueden resumirse en las siguientes:

- Trabajos que comparan el autoconcepto de los sujetos con algún tipo de discapacidad o de dificultad para aprender con el autoconcepto de los alumnos sin dificultades (Nuñez, González-Pumariega y González-Pienda, 1995; Monjas, Arias y Verdugo, 1992; Alía, 1991; Pearl y Bryan, 1986; Rogers y Saklofske, 1985; Myers, 1976; Gerke, 1975; y Bryan, 1974, 76 y 78; entre otros); y trabajos en los que se compara el autoconcepto de los alumnos con discapacidades o dificultades para aprender ubicados en distintos marcos de escolarización (Díaz-Aguado et al., 1992; 1993; 1994; y 1995a y b; Alía, 1991; Slavin, 1989; Avazian, 1987; Smith, 1980; Strang, Smith y Rogers, 1978; Smith, Dokecki y Davis, 1977; entre otros). En este bloque de trabajos se pone, generalmente, de manifiesto que el mero hecho de tener algún tipo de discapacidad o de dificultad para aprender supone una situación de riesgo a la hora de padecer bajos niveles de autoconcepto. Por otro lado, estos estudios señalan que la ubicación de los alumnos con dificultades en aulas ordinarias se presenta como una situación agresiva para los mismos y, por lo tanto, como factor de riesgo que es preciso controlar.

- Trabajos en los que se estudian los factores que influyen de forma peculiar en la génesis y en el mantenimiento del autoconcepto de los alumnos con NEE. En este sentido, Díaz-Aguado, Martínez y Baraja (1992) destacan una serie de factores tales como los siguientes:

- Las interacciones de los alumnos con NEE con los *otros significativos*, destacando a los padres, a los profesores y a los compañeros.
- Los procesos de comparación social que se establecen en el aula.
- Las experiencias de éxito y de fracaso en distintas dimensiones de la vida escolar.

El análisis de estos tres grandes factores arroja como conclusión que la incompreensión, la falta de expectativas y a veces el rechazo de muchos profesores y de los propios padres de los alumnos; los procesos de comparación social que señalan reiteradamente el fracaso de los alumnos con NEE frente al éxito de los alumnos sin dificultades; y las dificultades que encuentran los alumnos con NEE para alcanzar un rendimiento exitoso, hacen que éstos presenten una serie de características socioafectivas que podríamos resumir en las siguientes: a) bajo estatus sociométrico; b) déficits en las habilidades sociales, lo que se traduce en incompetencia interpersonal; c) bajas expectativas de éxito académico; d) falta de motivación extrínseca e intrínseca para las tareas de aprendizaje; e) patrones atribucionales desadaptados; f) fracaso escolar; y g) inadaptación escolar.

- Estudios en los que se trata de mejorar los niveles de autoconcepto de los alumnos con NEE. En estos trabajos se puede apreciar que existen en la actualidad suficientes recursos psicopedagógicos que hacen viable la escolarización exitosa de los alumnos con NEE en contextos ordinarios. Entre estos recursos se destacan: a) las estrategias destinadas a procurar el cambio de actitudes de los padres y profesores respecto a la educación de los alum-

nos con NEE (Arias, Verdugo y Rubio, 1995; Díaz-Aguado et al., 92 y 95 a y b; Aguilera et al., 1990; Marchesi, Coll y Palacios, 1990; y Avazian, 1987; entre otros); b) las estrategias de aprendizaje cooperativo destinadas a controlar los procesos de comparación social que se establecen en el aula (García; 1997; García y Puig, 1997; Mir, 1997; Díaz-Aguado et al., 92, 93, 94 y 95 a y b; Slavin, 1982 y 1989; Johnson y Johnson, 1983 y 1987; y Yager, 1985; entre otros); c) el control de los efectos que producen las modalidades de escolarización y de apoyo educativo (Díaz-Aguado et al., 1992; 1993; 1994; y 1995; Alía, 1991; Slavin, 1989; Avazian, 1987; Smith, 1980; Strang, Smith y Rogers, 1978; Smith, Dokecki y Davis, 1977; entre otros); y d) otras estrategias destinadas a promocionar algunas habilidades relacionadas con el autoconcepto, tales como el entrenamiento en habilidades personales y sociales (García, Rodríguez y Cabezas, 1998; Verdugo, Caballo y Delgado, 1996; Weaver y Matthews, 1993; Monjas, Arias y verdugo, 1992; Verdugo, 1988 y 1989; Pope, McHale, y Graighead, 1988; Walker et al., 1983; y Van Hasselt et al., 1983; entre otros).

Los planteamientos que aparecen en esta introducción, nos han ayudado a formular, para este trabajo, los siguientes objetivos:

- *Analizar el autoconcepto de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales de Educación Primaria del Sector Educativo de Brozas, comparándolo con el de los alumnos que no precisan Necesidades Educativas Especiales.*
- *Estudiar si determinadas modalidades de escolarización y de organizar la respuesta educativa de los alumnos, tales como recibir o no recibir apoyo educativo, recibirlo de forma individual o grupal y el número de horas de apoyo recibidas semanalmente, tienen influencia en el autoconcepto de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.*
- *Observar si algunas variables personales y sociales como el nivel económico, la edad, el nivel de escolarización y el nivel de autocrítica influyen significativamente en el autoconcepto tanto del grupo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales como del grupo de alumnos sin Necesidades Educativas Especiales.*

ESTUDIO DEL AUTOCONCEPTO DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL SECTOR EDUCATIVO DE BROZAS

Este apartado se dedica al estudio del autoconcepto de los alumnos con NEE escolarizados en el sector Educativo de Brozas y al estudio de la influencia que ejercen sobre dicha variable de algunos factores de la esfera personal, social y escolar de estos alumnos.

POBLACIÓN Y MUESTRA

El trabajo va dirigido a los alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria del Sector Educativo de Brozas.

Los Sectores Educativos responden a características sociales, culturales, geográficas y demográficas peculiares y fueron creados por la *Orden Ministerial de 9 de diciembre de 1992* (BOE: 18-XII-1992). Dentro de este contexto legal, puede señalarse que el Sector Educativo de Brozas está situado geográficamente en la parte más occidental de la provincia de Cáceres. Ocupa, fundamentalmente lo que se conoce con el nombre de comarca de Alcántara, más la localidad de Valencia de Alcántara y sus pedanías.

Es una demarcación esencialmente rural con algunos rasgos peculiares, entre otros: baja densidad de población, cifrada aproximadamente en 10 hab/km²; dedicación económica exclusivamente en el sector primario; la mayor parte de la población pertenece a la clase media baja; existe un alto índice de paro, cercano al 28% de la población; la ocupación más general es la de obrero sin cua-

lificar; la población se encuentra en proceso de envejecimiento debido al retorno de jubilados y a la fuga de jóvenes trabajadores hacia los núcleos urbanos. La escuela de este sector, se caracteriza fundamentalmente por la gran dispersión entre los centros educativos y la escasez de recursos y a la difícil organización de los mismos causada por la gran distancia que existe entre los núcleos de población.

Han sido seleccionados para el presente estudio todos los alumnos con NEE escolarizados en el Sector Educativo de Brozas. Para ello, han sido considerados como alumnos con NEE aquellos alumnos diagnosticados por el Equipo Psicopedagógico de Brozas y que han resultado clasificados en alguna de las categorías mencionadas en la clasificación de alumnos con NEE propuesta anteriormente.

La muestra de alumnos con NEE es de 71 alumnos, lo cual supone el 9,50% de los 747 alumnos que componen la población total de alumnos escolarizados entre 3º y 6º de Educación Primaria. De los 71 alumnos con NEE 22 (el 31%) son de sexo femenino y 49 (el 69%) son de sexo masculino.

Por cada alumno con NEE hemos seleccionado, aleatoriamente, a un alumno de su misma clase y de su mismo sexo. Este Grupo de Control está compuesto por 71 alumnos con una distribución por sexos y niveles educativos idéntica a la del grupo de alumnos con NEE.

La distribución de los 71 alumnos con NEE, en función de la tipología es la siguiente: 1) 18 alumnos con NEE mayores, entre los cuales hay dos alumnos con NEE asociadas a deficiencia motora, y 16 alumnos con NEE asociadas a deficiencia intelectual; y 2) 53 alumnos con NEE menores, entre los que se encuentran 35 alumnos con NEE asociadas a trastornos del aprendizaje, ocho alumnos con NEE asociadas a inteligencia limítrofe, cuatro alumnos con trastornos menores de comunicación, tres alumnos con trastornos del desarrollo de la coordinación, y tres alumnos con trastornos por déficit atencional con hiperactividad.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

En nuestro estudio hemos utilizado dos instrumentos elaborados expresamente para la ocasión:

CUESTIONARIO DE CARACTERÍSTICAS PSICOEDUCATIVAS DEL CENTRO Y DEL ALUMNO

Este cuestionario recoge información del centro y del alumno, aportada por los profesores tutores y por los profesores especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje. De este cuestionario hemos obtenido para la investigación las siguientes variables:

1. Estatus socioeconómico de los alumnos.
2. El sexo.
3. La edad.
4. El nivel de escolarización.

5. Otras variables propias de la modalidad de escolarización de los alumnos y de las peculiaridades del apoyo educativo que reciben, tales como: recibir o no recibir apoyo educativo por parte de algún profesor especialista; la ubicación del apoyo educativo (dentro o fuera del aula ordinaria); la modalidad individual o grupal del apoyo educativo; y las sesiones semanales de apoyo recibidas.

CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

Podemos señalar de forma sintética que las variables que se obtienen tras la aplicación de este cuestionario son las siguientes: siete dimensiones específicas del autoconcepto; a estas siete dimensiones hay que añadirle un índice de autoconcepto general, que representa la suma total de las puntuaciones de todos los ítems que componen el cuestionario; y una escala independiente de autocrítica (basada en la escala de autocrítica del SEI de Coopersmith, que a su vez tiene su origen en la escala de sinceridad del MMPI). Los ítems incluidos en esta última escala reflejan si los alumnos están contestando el cuestionario influidos bajo los efectos de la

deseabilidad social o por el contrario, lo están haciendo de forma autocrítica.

Este cuestionario (similar al SDQ de Marsh, Smith y Barnes de 1983) presenta unos indicadores de fiabilidad y validez altamente consistentes. Para más información puede consultarse la memoria de tesis doctoral de García (1998).

PROCEDIMIENTO PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Los datos fueron recogidos durante los meses de abril, mayo y junio de 1996. Los datos referidos al cuestionario de características del centro y del alumno fueron facilitados por los profesores tutores y por los profesores especialistas en audición y lenguaje y en pedagogía terapéutica, y los cuestionarios de autoconcepto fueron administrados individualizadamente a los alumnos en sus propios centros escolares.

TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

Han sido utilizados diversos procedimientos estadísticos: a) hemos utilizado estadísticos

descriptivos univariantes, para la descripción básica de las variables, b) para el contraste de las hipótesis, se han utilizado fundamentalmente pruebas de contraste no paramétricas, debido a la naturaleza de las distribuciones muestrales; y c) con el fin de realizar un análisis conjunto de las variables relevantes, hemos utilizado dos pruebas típicas del análisis multivariante tales como el Análisis de Cluster y el Análisis Discriminante.

ANÁLISIS DE LAS VARIABLES

RESULTADOS POR PRESENCIA O AUSENCIA DE NEE

Este apartado se dedica al análisis de las diferencias existentes, en las distintas dimensiones del autoconcepto, entre los 71 alumnos que presentan NEE y los 71 alumnos que forman el Grupo de Control.

Como puede observarse en la tabla I, los resultados obtenidos indican la existencia de diferencias significativas en las dimensiones autoconcepto académico en matemáticas, autoconcepto académico en lenguaje, autoconcepto académico general, autoconcepto de relaciones con los padres, en el índice de autoconcepto ge-

TABLA I

*Medias, desviaciones típicas, valores *Z* y niveles de significación del grupo de alumnos con NEE y del Grupo de Control*

DIMENSIÓN	ALUMNOS CON NEE	ALUMNOS SIN NEE	VALORES DE CONTRASTE	
			Z	P
	MEDIA ± D.T.	MEDIA ± D.T.		
MATEMÁTICAS	4,98 ± 2,09	6,67 ± 1,58	-4,671	0,000*
LENGUAJE	6,02 ± 1,84	7,28 ± 1,13	-4,321	0,000*
ACADÉMICO	4,66 ± 2,17	6,60 ± 1,76	-4,868	0,000*
HABI. FÍSICA	5,85 ± 1,96	5,81 ± 2,35	-0,135	0,862
APA. FÍSICA	5,66 ± 2,05	5,77 ± 2,16	-0,452	0,651
IGUALES	6,95 ± 1,31	7,22 ± 1,46	-1,449	0,147
PADRES	6,16 ± 1,44	7,02 ± 1,32	-3,464	0,000*
GENERAL	40,32 ± 8,34	46,40 ± 6,74	-4,292	0,000*
AUTOCRÍTICA	3,59 ± 1,32	4,38 ± 1,49	-3,494	0,000*

El (*) señala diferencias significativas.

neral y, también, en la escala independiente de autocrítica. Sin embargo, no aparecen diferencias significativas en el autoconcepto de relaciones con los iguales y en las dimensiones físicas del autoconcepto.

RESULTADOS SEGÚN LA TIPOLOGÍA DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Hemos señalado en el apartado anterior que los alumnos con NEE presentan puntuaciones significativamente bajas en algunas de las dimensiones del autoconcepto respecto a los alumnos del Grupo de Control; pero, ¿estas diferencias que se dan para el conjunto de los alumnos, ocurren también para los distintos tipos de alumnos con NEE?

En este apartado pretenderemos dar respuesta a este interrogante, pero antes debemos señalar algunas limitaciones al estudio que vienen dadas por las características de los datos de la muestra. Con el fin de no atomizar excesivamente los grupos, hemos considerado conveniente, hablar de la existencia de dos grandes grupos de alumnos con NEE: El primero de ellos se refiere al grupo de alumnos con NEE mayores. En este grupo se excluyen del análisis los dos alumnos con deficiencia motora, puesto que por sus características peculiares podrían contribuir con algún tipo de sesgo a los resultados totales del grupo. Por tanto, este primer grupo queda constituido por 16 alumnos con deficiencia intelectual. El segundo grupo reúne a todos los alumnos con NEE menores, estos alumnos pueden ser incluidos bajo el rótulo de alumnos con dificultades de aprendizaje y se compone de 53 alumnos.

Una vez realizadas estas aclaraciones, procedemos a analizar el autoconcepto de cada uno de los grupos aludidos.

Análisis del autoconcepto del grupo de alumnos con deficiencia intelectual

Los resultados del análisis del autoconcepto de este primer grupo revelan la existencia de diferencias significativas en las dimensiones del autoconcepto académico en matemáticas, autoconcepto académico general, en el índice de autoconcepto general y en la escala independiente de autocrítica.

Los estadísticos referidos a la comparación entre estos dos grupos pueden ser consultados en la tabla II.

Análisis del autoconcepto del grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje.

Analizaremos ahora los resultados del autoconcepto de los alumnos con NEE asociadas a dificultades de aprendizaje respecto al autoconcepto de los alumnos que forman el Grupo de Control.

En este caso, como se puede ver en la tabla III, se observan diferencias significativas en las dimensiones del autoconcepto académico en matemáticas, en el autoconcepto académico en lenguaje, en el autoconcepto académico general, en el autoconcepto de relaciones con los padres, en el índice de autoconcepto general y, también, en la escala independiente de autocrítica. No hemos encontrado diferencias significativas en las dimensiones físicas del autoconcepto y en el autoconcepto de relaciones con los iguales; en esta última dimensión las diferencias se sitúan al borde de la significación.

ESTUDIO DE OTRAS VARIABLES DISTINTAS AL AUTOCONCEPTO

Además de las variables propias del autoconcepto hemos realizado el análisis de otras variables de la esfera personal, social y educativa de los alumnos tales como: el sexo; la edad; el nivel de escolarización; el estatus socioeconómico; el nivel de autocrítica; y la modalidad de apoyo educativo de los alumnos con NEE.

Con respecto al sexo, puede señalarse que parece ser una variable irrelevante en los estudios del autoconcepto en estas

TABLA II

Puntuaciones medias y valores de contraste entre el subgrupo de alumnos con NEE asociadas a deficiencias psíquicas

DIMENSIÓN	ALUMNOS CON NEE ASOCIADAS A DEFICIENCIA PSÍQUICA			
	NEE	CONTROL	VALORES DE CONTRASTE	
	MEDIA ± D.T.	MEDIA ± D.T.	Z	P
MATEMÁTICAS	4,37 ± 1,66	6,87 ± 1,20	-3,20	0,001*
LENGUAJE	6,25 ± 1,80	6,93 ± 1,23	-1,24	0,213
ACADÉMICO	4,50 ± 1,86	6,75 ± 1,69	-2,81	0,004*
HABI. FÍSICA	5,43 ± 1,82	5,43 ± 2,73	-0,08	0,923
APA. FÍSICA	5,75 ± 1,88	4,93 ± 2,56	-0,87	0,379
IGUALES	7,12 ± 1,25	7,25 ± 1,25	-0,35	0,721
PADRES	6,12 ± 1,31	6,81 ± 1,83	-1,28	0,197
GENERAL	39,56 ± 5,54	45,00 ± 6,61	-2,12	0,034*
AUTOCRÍTICA	3,43 ± 1,26	4,87 ± 1,70	-2,77	0,009*

TABLA III

Puntuaciones medias y valores de contraste entre el subgrupo de alumnos con NEE asociadas a dificultades de aprendizaje y los alumnos del Grupo de Control

DIMENSIÓN	ALUMNOS CON NEE ASOCIADAS A DIFICULTADES DE APRENDIZAJE			
	NEE	CONTROL	VALORES DE CONTRASTE	
	MEDIA ± D.T.	MEDIA ± D.T.	Z	P
MATEMÁTICAS	5,23 ± 2,15	6,62 ± 1,69	-3,35	0,000*
LENGUAJE	9,94 ± 1,90	7,38 ± 1,11	-4,08	0,000*
ACADÉMICO	4,77 ± 2,28	6,58 ± 1,81	-3,83	0,000*
HABI. FÍSICA	6,17 ± 1,78	6,00 ± 2,18	-0,49	0,621
APA. FÍSICA	5,70 ± 2,10	6,09 ± 1,98	-1,16	0,243
IGUALES	5,94 ± 1,90	7,38 ± 1,11	-1,72	0,085
PADRES	6,15 ± 1,71	7,06 ± 1,51	-3,08	0,002*
GENERAL	40,87 ± 8,96	47,02 ± 6,62	-3,55	0,000*
AUTOCRÍTICA	3,53 ± 1,25	4,19 ± 1,41	-2,79	0,005*

El (*) señala diferencias significativas.

edades; sin embargo, parece que es importante, a tenor de la literatura consultada, en el estudio del autoconcepto de los adolescentes a partir de los 12 años.

La variable nivel de escolarización refleja de forma más nítida que la variable edad el progresivo decremento en las puntuaciones de algunas dimensiones del auto-

concepto. De esta forma, hemos encontrado diferencias significativas, en función del nivel de escolarización, en algunas dimensiones del autoconcepto tanto en el grupo de alumnos con NEE como en el grupo de alumnos sin dificultades.

Por otro lado, el nivel de autocrítica es significativamente menor en el grupo de alumnos con NEE respecto al Grupo de Control. La relación entre autocrítica y autoconcepto se produce de forma clara entre los alumnos que forman el Grupo de Control, de tal forma que a mayores niveles de autocrítica le corresponden menores niveles de autoconcepto. En este orden de cosas, puede señalarse que el nivel de autocrítica es una variable que depende del nivel de desarrollo de los sujetos (es decir, presenta un carácter evolutivo), siendo en los niveles inferiores en los que nos encontramos con las puntuaciones más bajas en esta variable.

Las puntuaciones en las variables estatus socioeconómico son distintas en el grupo de alumnos con NEE respecto a al Grupo de Control; pero no se puede hablar de la existencia de una relación significativa entre el nivel socioeconómico de los alumnos y su autoconcepto.

Como puede observarse en la figura II, el autoconcepto de los alumnos de nuestro Sector educativo no está directamente relacionado con su estatus socioeconómico; sin embargo, el estatus socioeconómico determina en gran medida el hecho de que los alumnos pertenezcan o no al grupo de

los alumnos con NEE y esto es, a su vez, lo que tiene influencia directa en el autoconcepto de los alumnos.

La modalidad del apoyo educativo ha resultado ser una variable de interés en nuestro estudio. Del total de 71 alumnos con NEE, 24 no reciben ningún tipo de apoyo educativo especializado, 38 lo reciben de forma grupal y nueve de forma individual.

El resultados de los análisis realizados con los distintos subgrupos indica que: recibir apoyo educativo frente a no recibirlo supone una situación de mejora, al menos en el autoconcepto de relaciones con los iguales; sin embargo, la situación más favorable resulta cuando los alumnos con NEE reciben apoyo educativo individual. Es decir, la modalidad de apoyo educativo individual ha resultado ser la más favorable respecto al hecho de no recibir apoyo e, incluso, respecto al hecho de recibirlo de forma grupal. Sin embargo, el número de horas de apoyo recibidas semanalmente no parece tener reflejo en el autoconcepto de los alumnos de nuestro Sector.

ANÁLISIS MULTIVARIANTE

En el presente apartado dos técnicas propias del análisis multivariante, como son el Análisis de Cluster y el Análisis Discriminante, nos van a permitir el tratamiento conjunto de las variables que han sido estudiadas, con anterioridad, de forma individual.

FIGURA II
Representación de las relaciones entre las variables estatus socioeconómico, NEE y autoconcepto



ANÁLISIS DE CLUSTER

La cuestión que hemos querido resolver mediante el Análisis de Cluster es la siguiente: ¿Podemos hablar genéricamente de la existencia de un grupo natural de alumnos con NEE? O, por el contrario, ¿lo que a priori hemos considerado como un conjunto homogéneo de alumnos con NEE, no es más que una clasificación arbitraria que no responde a la naturaleza de los hechos?

Mediante el *Análisis de Cluster*, como procedimiento de clasificación automática de datos, trataremos de averiguar cómo se agrupan los alumnos en función de las variables analizadas.

Las variables tomadas en consideración en el Análisis de Cluster son las que han resultado de interés después de realizados los análisis bivariantes anteriores; éstas son: 1) el estatus socioeconómico de los alumnos; 2) el nivel de autocrítica; 3) el autoconcepto académico en matemáticas; 4) el autoconcepto académico en lenguaje; 5) el autoconcepto académico general; y 6) el índice de autoconcepto general.

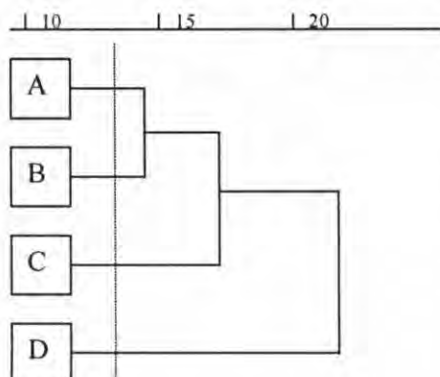
El resultado del Análisis de Cluster viene representado en el Dendrograma que aparece en la figura III. Si producimos un

corte entre los niveles 10 y 15, niveles que representan entre un 85 y un 90% de similitud entre los sujetos, observamos la existencia de cuatro grupos perfectamente definidos, que vienen representados por las letras A, B, C y D.

Los dos primeros grupos (A y B) que se unen en un solo conglomerado al producir un corte en el nivel 15, están compuestos fundamentalmente por alumnos sin NEE, y los alumnos con NEE incluidos en ellos son, casi exclusivamente, alumnos con NEE menores. Los dos últimos grupos (C y D) están compuestos esencialmente por alumnos con NEE; estando el grupo D caracterizado porque los alumnos que lo componen están escolarizados en un nivel medio superior a los del grupo C; y, además, en él están incluidos la mayor parte de los alumnos con NEE mayores.

En función de estos datos, podemos señalar que los alumnos con NEE se constituyen en grupos naturales con identidad propia, y se diferencian de los alumnos sin NEE, además de por sus dificultades para aprender o por la pertenencia a una categoría diagnóstica, por otras características distintivas comunes que son, entre otras: un bajo nivel de autoconcepto, niveles socioeconómicos bajos y un bajo nivel de juicio crítico sobre sí mismos. Hay que señalar, además, que a medida que aumenta el nivel de escolarización de los alumnos los grupos se presentan de forma más homogénea y más diferenciada entre sí.

FIGURA III
Síntesis del Dendrograma referido al Análisis de Cluster



ANÁLISIS DISCRIMINANTE

Una vez comprobado, mediante el Análisis de Cluster, que los alumnos se constituyen en grupos naturales en función de las variables analizadas, nos interesa saber ahora cuáles de las variables analizadas permiten discriminar con mayor acierto la pertenencia de los alumnos al grupo de los que presentan NEE o al grupo de los que no las presentan.

De las variables tenidas en cuenta en el análisis, tan sólo han sido incluidas en la función discriminante aquellas que han resultado con poder significativo de discriminación entre los grupos mencionados (alumnos con y sin NEE). Estas variables han resultado ser las siguientes: 1) El nivel socioeconómico de los alumnos; 2) El autoconcepto académico general; 3) el autoconcepto académico en matemáticas; y 4) el nivel de autocrítica.

El Análisis Discriminante nos ha proporcionado una sola función discriminante o combinación lineal de variables. Las correlaciones entre las variables incluidas en el análisis y la función resultante aparecen reflejadas en la tabla IV. En esta tabla también aparece reflejada la Correlación Canónica del conjunto de las variables respecto a la función resultante.

Como se observa en la matriz de confusión (tabla V), la Función Discriminante ha resultado ser más eficaz para discriminar a

los alumnos sin NEE, clasificando correctamente al 84,5% de los sujetos, que para discriminar a los alumnos con NEE, puesto que ha logrado clasificar correctamente al 76,7% de los mismos.

Como resumen de los resultados encontrados en este apartado podemos señalar que las variables que han mostrado mayor poder de discriminación, son: por un lado, dos variables del ámbito personal y social del alumno, distintas del autoconcepto, como son el estatus socioeconómico y el nivel de autocrítica; y, por otro lado, dos variables propias del autoconcepto, tales como el autoconcepto académico general y el autoconcepto académico en matemáticas.

Es importante resaltar que la variable con mayor poder de discriminación de los sujetos entre los grupos ha resultado ser el estatus socioeconómico de los alumnos, lo cual indica que existe una estrecha relación entre pertenecer a capas desfavorecidas de la población y la existencia de NEE.

TABLA IV
Correlaciones de las variables respecto a la función discriminante

VARIABLE	FUNCIÓN 1	
	CORRELACIÓN	CORRELACIÓN CANÓNICA
Nivel socioeconómico	0,647	0,652
Auto. académico general	0,598	
Auto. en matemáticas	0,523	
Nivel de autocrítica	0,338	

TABLA V
Matriz de confusión de la función discriminante

GRUPO ACTUAL	Nº DE CASOS	CLASIFICACIÓN DE LOS CASOS A PARTIR DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE	
		GRUPO 1	GRUPO 2
GRUPO 1	71	54 76,1%	17 23,9%
GRUPO 2	71	11 15,5%	60 84,5%

Han sido clasificados correctamente el 80,28% de los casos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respecto al primero de los problemas planteados en la introducción de este trabajo, debemos observar que nuestros resultados señalan que los alumnos con NEE (tanto los alumnos con deficiencia intelectual como los alumnos con dificultades de aprendizaje) presentan puntuaciones menores y estadísticamente significativas que los alumnos sin dificultades. Estas diferencias ocurren en algunas áreas del autoconcepto como son el autoconcepto académico y el autoconcepto general, lo cual pone de relieve la estrecha relación existente entre la ausencia de éxito escolar y el sentimiento de autoestima general de estos alumnos.

Debido a la inexistencia de un acuerdo universal, entre los distintos investigadores sobre la utilización de un único instrumento para la evaluación del autoconcepto (nosotros hemos podido recoger alrededor de 80 cuestionarios) se hace muy difícil contrastar nuestros resultados con los de otras investigaciones previas. Sin embargo, después de la consulta de un buen número de trabajos, parece entreverse que existen algunas coincidencias y algunos puntos de desacuerdo respecto a las dimensiones en las que se han encontrado diferencias significativas entre alumnos con NEE y alumnos sin dificultades. Las coincidencias fundamentales consisten en señalar de forma constante diferencias significativas en las dimensiones académicas del autoconcepto y en no señalar diferencias en las dimensiones físicas del autoconcepto. Sin embargo, las investigaciones no apuntan siempre en la misma dirección cuando se trata de analizar las diferencias en las dimensiones sociales del autoconcepto y en el autoconcepto general.

Existen diversas posturas que tratan de explicar estos divergentes resultados. Estas posturas van desde algunos autores como Covington y Omelich en 1979 o Álvarez y Adelman en 1986 que piensan en la existencia de mecanismos de defensa que inducen a

los alumnos con dificultades de aprendizaje a dar una imagen positiva de ellos mismos (citados por Alía, 1991); pasando por autores que señalan que los alumnos con dificultades de aprendizaje presentan un autoconcepto de relaciones con los iguales más favorable que el que les corresponde según su estatus sociométrico, puesto que tienden a establecer sus relaciones respecto a otros alumnos con dificultades de aprendizaje y no con relación al conjunto de alumnos de su clase, produciéndose así una sobreestimación de su estatus grupal (Bruininks, 1978); hasta autores como Winne, Woodlands y Wong (1982) que consideran que estos resultados no coincidentes se deben a que la utilización de distintos cuestionarios lleva inevitablemente a la evaluación de constructos no exactamente equivalentes.

Tomando como referencia dos investigaciones realizadas en nuestro país, como son las de Alía (1991), en la que estaban involucrados alumnos con déficit intelectual y déficit motor, y la de Núñez, González-Pumariega y González-Pienda (1995), referida a un grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje, podemos señalar que en nuestro trabajo hemos obtenido unos resultados altamente similares a los obtenidos en ellas. Sin embargo, nosotros no hemos encontrado diferencias significativas en el autoconcepto de relaciones con los iguales, dimensión de gran transcendencia en los estudios sobre alumnos con NEE.

Hay que hacer notar que la muestra sobre la que se recogieron los datos de los trabajos de Alía y de Núñez, González-Pumariega y González-Pienda presentaban algunas características distintivas respecto a la nuestra. Quizá, el rasgo distintivo básico sea que nuestra muestra es enteramente rural y los mencionados trabajos se refieren exclusivamente a alumnos de las áreas metropolitanas de Madrid y Oviedo, respectivamente. Las muestras utilizadas en los distintos trabajos pude que presenten características dis-

tintas y un sistema de relaciones distintos en lo referente a los valores sociales preponderantes en cada contexto. En el caso de nuestro estudio, por situarse en un contexto rural, puede pensarse que existe menos competitividad respecto a los valores de tipo intelectual y, por el contrario, adquieren una mayor relevancia los valores de tipo físico. Como nuestros alumnos con NEE no presentan alterado el autoconcepto físico sus relaciones sociales no quedan alteradas. Aún no estando claro el efecto aludido, en nuestra opinión, merece la pena que se le dediquen ulteriores estudios.

Con respecto al segundo de los objetivos planteados en este trabajo, hemos de señalar que los alumnos que reciben apoyo individual muestran significativamente mejores niveles en el autoconcepto general y en la dimensión autoconcepto de relaciones con los iguales que los alumnos que no reciben apoyo. Este hecho ayuda a sostener la idea de que el aula de apoyo puede ofrecer a los alumnos con NEE un marco de referencia adecuado a su nivel, que favorece su sentimiento de autovalía. El apoyo individual repercute en el autoconcepto de los alumnos, posiblemente, debido a que aporta a éstos información pertinente sobre su actividad escolar (feedback), permite al profesor especialista reforzar individualmente los logros parciales, con lo que se facilitan al alumno con NEE experiencias de éxito y, en definitiva, reporta a los alumnos una atención exclusiva que difícilmente suelen obtener en el aula ordinaria. Someter al alumno a una situación de continuas experiencias de éxito, como suele ocurrir cuando el alumno recibe atención altamente individualizada, activa lo que Harter (1978) denomina *la motivación de eficacia*. Esta motivación de eficacia pone al sujeto en disposición de querer enfrentarse a nuevas tareas de aprendizaje puesto que comienza a aprender que puede tener éxito, con lo cual se facilita la motivación intrínseca y el auto-empoderamiento, disminuye la ansiedad ante el

fracaso y aumentan la seguridad y la persistencia en el aprendizaje.

Por lo tanto, en nuestro sector, hemos encontrado una situación de mejora del autoconcepto que está más relacionada con la exclusividad de la atención individual por parte de los profesores especialistas, que con los posibles efectos sobre los procesos de comparación social que puede aportar el grupo de alumnos que asiste al aula de apoyo.

Con relación al tercero y último de los objetivos de este trabajo, debemos destacar que la variable con más poder de discriminación (por encima de cualquiera otra de las sometidas a consideración) entre el grupo de alumnos con NEE y el grupo de alumnos sin dificultades ha resultado ser el estatus socioeconómico. En función de este dato, podemos señalar que el hecho de pertenecer a capas desfavorecidas de la población es, en gran medida, un factor de riesgo a la hora de pertenecer al grupo de los alumnos que presentan NEE, lo cual suele venir asociado a alguna patología con repercusión en el aprendizaje, a un nivel de autocrítica significativamente bajo y a unos niveles de autoconcepto bajos, fundamentalmente en las dimensiones académicas del mismo.

Los resultados de este trabajo ponen de relieve la necesidad de seguir trabajando en el terreno de la escolarización de los alumnos con NEE en centros ordinarios, con el fin de conseguir un sistema educativo que tome como criterio de eficacia no sólo el rendimiento académico sino, también, el pleno desarrollo personal y social de todos los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA, M. J.; ÁLVAREZ, K.; BABIO, M.; COLL, C.; ECHEITA, G.; GALÁN, M.; MARCHESI, A.; MARTÍN, E. y MARTÍNEZ-ARIAS, R.: *Evaluación del programa de inte-*

- gración escolar en alumnos con deficiencias. Madrid, CIDE, 1990.
- ALÍÁ ROBLEDÓ, E.: *Integración del niño con n.e.e. en aulas ordinarias: variables psicosociales*. Tesis Doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, 1991.
- ARIAS, B., VERDUGO, M. A. y RUBIO, V. J.: *Evaluación de la actividad local de Valladolid (Programa Helios)*. Madrid, CIDE, 1995.
- AVAZIAN, K. L.: *The Effects of Learning Disabilities on a Child's Self-Concept*. Doctoral Research Paper, Biola University, 1987.
- BRYAN, T. S.: «Peer popularity of learning disabled children». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 7 (1974), pp. 621-625.
- «Peer popularity of learning disabled children: A replication». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 9 (1976), pp. 307-311.
- «An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 7 (1978), pp. 35-43.
- DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R. y BARAJA, A.: *Educación y Desarrollo de la Tolerancia. Material de Apoyo Educativo*. Madrid, MEC, 1992.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.: «Niños con necesidades especiales», en *Todos Iguales Todos Diferentes* (VI). Madrid, ONCE, 1995a.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.: «Programas para favorecer la integración escolar: manual de intervención», en *Todos Iguales Todos Diferentes* (VII). Madrid, ONCE, 1995b.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. y MARTÍNEZ ARIAS, R.: *Niños con dificultades socioemocionales*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1995.
- DÍAZ-AGUADO, M. J., ROYO GARCÍA, P. y MARTÍNEZ ARIAS, R.: *Programas para favorecer la integración escolar*. Investigación. Madrid, ONCE, 1994.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. y BARAJA, A.: *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid, CIDE, 1993.
- ELEXPURU ALBIZURI, I.: «El autoconcepto en los alumnos de 8 a 11 años de edad a través del SDQ», en VILLA, A. (Coord.). *Autoconcepto y Educación: Teoría, Medida y Práctica Pedagógica*. Vitoria, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco (Colección Estudios y Documentos, nº 7), 1992.
- GARCÍA GÓMEZ, A.: *Autoconcepto y Necesidades Educativas Especiales en el Sector Educativo de Brozas (Cáceres)*. Tesis Doctoral Inédita, ICE de la Universidad de Extremadura, 1998.
- GARCÍA GÓMEZ, A.; RODRÍGUEZ PEÑA, P. y CABEZAS MORENO, M. J.: *Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales de un grupo de alumnos con deficiencia visual grave de la provincia de Cáceres*. Investigación inédita. Cáceres, ONCE, 1998.
- GARCÍA MERINO, M.: «Educación Infantil. Interacción y ayuda entre iguales». *Cuadernos de Pedagogía*, 263 (1997), pp. 56-60.
- GARCÍA MERINO, M. y PUIG GORDI, M.: «Enseñanza Primaria. Aprender a Cooperar». *Cuadernos de Pedagogía*, 263 (1997), pp. 62-65.
- GERKE, R. E.: *The Effects of Mainstreaming on the Self-Concept and Reading Achievement of Exceptional Children at the Elementary Level*. Ed. D. Dissertation, Lehigh University, 1975.
- HARTER, S.: «Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model». *Human development*, 21 (1978), pp. 34-64.
- JAMES, W.: *Principles of Psychology*. New York, Holt, 1890. Edición en español: JAMES, W.: *Principios de psicología*. México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- JOHNSON, ROGER T. y JOHNSON, DAVID W.: «Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Experiences on Social Development». *Exceptional Children*, vol. 49, 4 (1983), pp. 323-29.

- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T.: «La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal» en *Revista de Educación*. Número Extraordinario (1987), pp. 157-171.
- LÓPEZ, F.: «Desarrollo personal-social en el ámbito familiar», en *VVAA Educación en Valores*. Cáceres, AIDEX, 1996.
- MARCHESI, COLL y PALACIOS.: *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I. Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- MARCHESI, COLL y PALACIOS.: *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- MARCHESI, COLL y PALACIOS.: *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E.: «Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales». En MARCHESI, COLL y PALACIOS: *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- MARSH, H. W. y SHAVELSON, R.: «Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure». *Educational Psychologist*, vol. 20, 3 (1985), pp. 107-122.
- MARSH, SMITH y BARNES: «Multitrait - multimethod analyses of the SDQ: Student-teacher agreement on multidimensional ratings of student self-concept». *American Educational Research Journal*, vol. 20 (1983), pp. 333-357.
- MIR MARISTANY, C.: «¿Diversidad o heterogeneidad?», *Cuadernos de Pedagogía*, 263 (1997), pp. 44-50.
- MONJAS CASARES, ARIAS MARTÍNEZ y VERDUGO: «Intervención sobre la competencia social de los a.c.n.e.e.», en *Educación Infantil y en Educación Primaria*. Investigación inédita. Madrid, CIDE, 1992.
- MYERS, J. K.: «The Special Day School Placement of High IQ and Low IQ EMR Pupils». *Paper presented at the Annual International Convention, The Council for Exceptional Children* (54th, Chicago, Illinois), 1976.
- NÚÑEZ PÉREZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. y GONZÁLEZ-PIENDA, A.: «Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje». *Psicothema*, vol. 7, 3 (1995), pp. 587-604.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C.: «Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto», en *Personas con Discapacidad*. Compilación de Verdugo, M. A. Madrid, Siglo XXI, 1995.
- PEARL, R. D. y BRYAN, T. H.: «Mother's attributions for their learning disabled child's successes and failures». *Learning Disability Quarterly*, vol. 5 (1982), pp. 53-57.
- POPE, A. W., MICHALE, S. M. y CRAIGHEAD, W. E.: *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York, Pergamon, 1988.
- ROGERS, H. Y SAKLOFSKE, D. H.: «Self-concept, locus of control and performance expectations of learning disabled children». *Journal of Learning Disabilities*, 18 (1985), pp. 273-278.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J. y STANTON, G. C.: «Validation of construct interpretations». *Review of Educational Research*, 46 (1976), pp. 407-441.
- SLAVIN, R. E.: «Research on Cooperative Learning: An International Perspective». en *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 33, 4 (1989), pp. 231-43.
- SLAVIN, R. E.: *Cooperative Learning: Student Teams. What Research Says to the Teacher*. Washington, D.C., National Education Association, 1982.
- SMITH, M.D.: «Affective Reactions to Academic Outcomes: A Social Comparison Perspective». *Paper presented at the Meeting of the American Psychological Association*. Canadá, Montreal, 1980.
- SMITH, M. D., DOKECKI, P. R. y DAVIS, E. E.: «School related factors influencing the self-concepts of children with learning problems». *Peabody Journal of Education*, 54 (1977), pp. 185-195.

- STRANG, L., SMITH, M., y ROGERS, C.: «Social Comparison, multiple reference groups, and the self-concepts of academically handicapped children before and after mainstreaming». *Journal of Educational Psychology*, vol. 70, 4 (1978), pp. 487-497.
- VAN HASSELT, V. B., HERSEN, M., KAZDIN, A. E., SIMON, J. y MASTANUONO, A.: «Training blind adolescents in social skills». *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 77, 5 (1983), pp. 199-203.
- VERDUGO, M. A.; CABALLO, E. y DELGADO, J.: «Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual». *Integración*, vol. 22 (1996), pp. 5-24.
- VERDUGO ALONSO, M. A.: *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid, MEC/CIDE, 1988.
- VERDUGO ALONSO, M. A.: *Programa Conductuales Alternativos (P.C.A.): I. Habilidades Sociales*. Madrid, MEPSA, 1989.
- WALKER, H.M.; MCCONNELL, S.; HOLMES, D. TODDIS, B.; WALKER, J. y GOLDEN, N.: *The Walker Social Skills Curriculum: The ACCEPTS Program*. Austin, Texas, Pro-ed, 1983.
- WARNOCK, M.: «Encuentro sobre necesidades en educación especial», en *Revista de Educación*, Número extraordinario (1987), pp. 45-74 . (Edición original en 1978).
- WEAVER, M. D. y MATTHEWS, D. B.: «The effects of a program to build the self-esteem of at-risk students», en *Journal of humanistic education and development*, vol. 31,4 (1993), pp. 181-188.
- WINNE, F., WOODLANDS, M. y WONG, B.: «Comparability of Self-Concept Among Learning Disabled, Normal, and Gifted Students», en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 15, 8 (1982), pp. 470-475.
- WYLIE, R.: *The Self Concept. Vol. 1. A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments*. Lincoln, University of Nebraska Press, 1974.
- YAGER, S.: «The Effects of Cooperative and Individualistic Learning Experience on Positive and Negative Cross-Handicap Relationships», en *Contemporary Educational Psychology*, vol. 10, 2 (1985), pp. 127-38.