

AUTOCONCEPTO EN NIÑOS CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

José Carlos Núñez Pérez, Soledad González-Pumariega y Julio A. González-Pienda
Universidad de Oviedo

Debido a la relevancia que las variables cognitivo-motivacionales tienen a la hora de abordar los aprendizajes escolares, en este trabajo nos hemos centrado en el estudio de una de ellas, el autoconcepto, definido como el conjunto de percepciones que el sujeto desarrolla acerca de sí mismo y que actúan como marco de referencia para controlar y dirigir la conducta. Dado que numerosas investigaciones han señalado que muchos niños con problemas de aprendizaje muestran niveles más bajos en esta variable que sus iguales sin dificultades, hemos seleccionado una muestra compuesta por 502 sujetos, 259 con problemas de aprendizaje y 243 sin dificultades, con los objetivos de tratar de conocer: 1) cómo se organizan las percepciones que constituyen este constructo; 2) si existen diferencias en esta variable entre los dos grupos de sujetos considerados y 3) cómo se relaciona este constructo con el rendimiento académico.

Self-concept in children with and without learning disabilities. Cognitive-motivational variables in school learning are very important, so we have focused on one of those: the self-concept. This is defined as a group of perceptions that the subject develops about himself. Perception which act as a frame of reference to control and guide the behaviour. Thus it is that many researches have denoted that a lot of children with LD show in this construct lower levels than their school-mates do. That is the reason why we have selected a sample of 502 subjects, 259 with LD and 243 LD. Our purpose is to find out: 1) How perceptions which form this construct are organized; 2) If this variable shows differences between both groups of children; and 3) How this construct is related with academic achievement.

El interés por el campo de las Dificultades de Aprendizaje (de aquí en adelante DA) no es reciente y sin embargo, debido por una parte a que la población que muestra tales problemas es muy heterogénea y, por otra, a la falta de un marco teórico que sirva de punto de referencia a los distintos investigadores, han existido muchos problemas a la hora de delimitar

claramente qué son y en qué consisten estas dificultades. Así, en los últimos cuarenta o cincuenta años, investigadores pertenecientes a diversos campos (p.e. Medicina, Pedagogía, Psicología), utilizando una terminología propia de su ámbito y rechazando o señalando como relevantes determinados aspectos según su orientación y especialidad, han desarrollado numerosos modelos y teorías con los que tratan de explicar la naturaleza de las DA. Todas ellas podrían agruparse en tres grandes perspectivas: 1) una centrada en el sujeto, desde la que se considera que

Correspondencia: José Carlos Núñez Pérez
Departamento de Psicología
Facultad de Psicología
Universidad de Oviedo. 33005 Oviedo. Spain

las DA se deben a factores intrínsecos al niño (p.e. déficits perceptivos, lingüísticos, ...); 2) en el otro extremo estarían las teorías que, desde una perspectiva ambientalista, se centran en el estudio de los factores extrínsecos al sujeto (p.e. escuela, contexto socioeconómico, ...); y 3) una perspectiva integradora que trata de explicar las DA teniendo en cuenta tanto las variables del sujeto como las ambientales. Desde cada una de estas perspectivas se han propuesto una gran variedad de definiciones sobre estas dificultades, sin que todavía se haya llegado a un acuerdo sobre la misma. Actualmente, aunque no existe un consenso generalizado, se considera que las dificultades de aprendizaje constituyen:

“ un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por significativas dificultades en la adquisición y uso de las habilidades de la atención, lenguaje, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, supuestamente debidos a una disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir durante un periodo de la vida. Problemas en el autocontrol de la conducta, percepción social e interacción pueden existir con las DA pero no deben constituir por sí mismas las DA. Si bien las DA pueden ocurrir a la vez que otros handicaps (p.e. daños sensoriales, retraso mental, alteraciones emocionales graves, ...) o con factores extrínsecos (como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inadecuada, ...), no son resultado de esas condiciones o influencias”. (NJCLD, 1988, p.1., Cf. Conte y Andrews, 1993).

Producto de estas dificultades, los sujetos pueden manifestar alteraciones no sólo

a nivel de procesos cognitivos básicos (memoria, atención, percepción, ...) sino también a nivel cognitivo-motivacional, como consecuencia, conductual. De esta forma, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto cómo debido a los repetidos fracasos que experimentan los niños con problemas de aprendizaje desde los primeros años de escolaridad, pueden desarrollar negativas creencias en relación a sus capacidades y a pensar que todo esfuerzo es inútil, surgiendo la frustración y la baja autoestima. Como resultado de ello sus expectativas de logro son muy bajas y disminuye su motivación ante las tareas escolares, de manera que pueden empezar a mostrar en el aula conductas muy poco adaptativas, como escasa atención y esfuerzo, baja persistencia e implicación en las tareas, ..., que repercuten negativamente sobre su rendimiento, que será cada vez menor (Bryan, 1974; Butkowsky y Willows, 1980; McKinney, McClure y Feagans, 1982; Kirk y Gallagher, 1986; Carr, Borkowsky y Maxwell, 1991). El sujeto, así, seguirá fracasando, lo que refuerza sus creencias de falta de competencia y capacidad, pudiendo entrar en un círculo de “desamparo aprendido” que dificulta aún más su situación (Torgesen y Litch, 1983; Litch y Kistner, 1986; Chapman, 1988).

En este trabajo nos hemos centrado en una de estas variables cognitivo-motivacionales, el autoconcepto, debido a su posible implicación en la génesis y consolidación de las DA y, por otra parte, a su importancia a la hora de predecir el rendimiento académico (Mboya, 1986; Núñez Pérez, 1992).

Se considera el autoconcepto como el conjunto de creencias o autopercepciones que el sujeto desarrolla acerca de sí mismo, a partir del análisis, interpretación y valoración de toda la información autorreferente que recibe a través de su propia experiencia y de lo que le transmiten los

“otros significativos” (padres, profesores e iguales). Estas autopercepciones se agrupan en distintas dimensiones según la naturaleza de su contenido, las cuales a su vez, están organizadas jerárquicamente en función de su nivel de generalidad/especificidad. Además, las percepciones que constituyen estas facetas tienen un valor (positivo o negativo) y una importancia determinados, según los intereses, necesidades, situación, motivos, ... del sujeto, de manera que la repercusión que las dimensiones más específicas tengan sobre la dimensión general dependerá de estas dos características. De esta manera, el autoconcepto es considerado como un constructo cognitivo que dirige y controla la conducta no de forma global sino a través de cada una de las facetas o dimensiones que lo constituyen y que actúan como punto de referencia para interpretar los resultados de la propia conducta y guiarla en función de dicha interpretación (Núñez Pérez y González-Pienda, 1994).

En el ámbito escolar, concretamente, se ha señalado cómo el concepto que el sujeto tiene de sí mismo en la dimensión académica de este constructo determina la interpretación que éste hace ante los resultados que obtiene en las distintas materias. Así, los niños con un nivel bajo en esta dimensión tienden a realizar interpretaciones muy poco adaptativas (atribuir el éxito a factores externos y el fracaso a factores internos) que repercutirán negativamente sobre sus expectativas de logro y sobre su motivación, lo que conlleva un descenso en el esfuerzo y persistencia ante las tareas y en su rendimiento (Cooley y Ayres, 1988).

Centrándonos en el caso de los niños que tienen DA, se ha señalado que reflejan niveles más bajos que sus iguales sin tales dificultades en el autoconcepto, tanto considerado a nivel general (Rogers y Saklofske, 1985) como teniendo en cuenta la

dimensión académica (Cooley y Ayres, 1988; Grolnick y Ryan, 1990; Montgomery, 1994). González-Pienda y Núñez Pérez (1991) señalan además que estas diferencias también existen en relación a la dimensión social del autoconcepto, en la que los niños con DA se perciben más negativamente que sus compañeros sin problemas de aprendizaje y, por otra parte, que estas diferencias se van haciendo mayores con la edad, encontrándose la máxima distancia a los doce años aproximadamente, debido al historial de fracasos acumulados y a la mayor capacidad de razonamiento de los sujetos.

Objetivos

Teniendo en cuenta todo lo señalado, en esta investigación nos hemos planteado los siguientes objetivos.

1.- En primer lugar, partiendo de los datos aportados por numerosas investigaciones en las que se señala que los sujetos organizan la información autorreferente en distintas dimensiones (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Winne y Marsh, 1981; González-Pienda y Núñez Pérez, 1992), tratamos de conocer cómo “almacenan” los sujetos con DA esta información, esperando encontrar una organización multidimensional.

2.- En segundo lugar y considerando los resultados encontrados en las investigaciones citadas anteriormente, tratamos de estudiar las características diferenciales de este constructo en dos grupos de sujetos, uno con problemas de aprendizaje y otro grupo sin estos problemas, tanto a nivel general como teniendo en cuenta las distintas dimensiones que lo constituyen y según las variables “edad” y “sexo”.

3.- Finalmente, en tercer lugar, dada la importancia que tiene el autoconcepto en relación al rendimiento académico (Hansford y Hattie, 1982; Marsh, 1990; Skaal-

vik y Hagtvet, 1990; Núñez Pérez, 1992; House, 1993), tratamos de estudiar cómo se relacionan estos dos constructos.

Método

Hipótesis

Uno de los objetivos de este trabajo consiste en averiguar, siguiendo el modelo propuesto por Shavelson et al. (1976), si es cierto que el autoconcepto tiene una estructura multidimensional y, en caso de que esto se verifique, explorar las dimensiones componentes de dicha estructura. En función de esto, esperamos que:

H₁: El autoconcepto, tanto para sujetos con DA como para sujetos sin tales problemas, esté constituido por distintas facetas (académica, social, física), y que éstas se vayan haciendo más nítidas y específicas con la edad.

Nuestro segundo objetivo es estudiar las características del autoconcepto, tanto de los niños con DA como de los niños sin ellas, ya que diversos estudios señalan que existen diferencias entre ambos grupos respecto a los niveles reflejados en esta variable. Por otra parte, distintas investigaciones también hacen referencia a la existencia de diferencias en las distintas dimensiones entre niños y niñas. Así, en función de esto, esperamos que:

H₂: Existan diferencias significativas en el autoconcepto entre los dos grupos de sujetos considerados, a favor de los que no muestran dificultades de aprendizaje, tanto en la dimensión general como en las específicas, y que estas diferencias sean mayores con la edad.

H₃: Teniendo en cuenta la variable sexo y debido a la transmisión de

distintos patrones de socialización, los niños (tanto con DA como sin ellas) obtendrían niveles más positivos que las niñas en las dimensiones "matemática" y de "capacidad física", mientras que éstas lo harían en las dimensiones "verbal" y de "apariciencia física".

Finalmente, respecto al tercer objetivo, tratamos de estudiar la relación entre autoconcepto y rendimiento académico, y siguiendo el planteamiento de que existe una relación positiva entre ambas variables y que esta relación es mayor cuanto más específicas sean las medidas consideradas (Hansford y Hattie, 1982; González-Pienda, Núñez Pérez y Valle Arias, 1991), esperamos que:

H₄: La correlación entre el autoconcepto y el rendimiento a nivel general, y para ambos grupos de sujetos, es muy baja. Sin embargo, a medida que las correlaciones se establecen entre aspectos más específicos (dimensiones académicas/rendimientos concretos), los índices encontrados son mayores, obteniéndose las correlaciones más altas entre las dimensiones concretas y los rendimientos correspondientes (autoconcepto matemático/rendimiento matemático, autoconcepto verbal/rendimiento verbal).

Muestra

Morris et al. (1994), afirman que la confusión que existe en el campo de las dificultades de aprendizaje se ve exacerbada en el área de la investigación (Hammill et al. 1989), puesto que la mayor parte de los investigadores seleccionan sus muestras basándose en los diagnósticos realizados por los psicólogos de los centros educati-

vos. Como es lógico, este tipo de selección no da lugar a muestras homogéneas ya que en muchas ocasiones las decisiones no responden a la puntuación objetiva del niño en el test correspondiente, sino a factores sociales y políticos de cada distrito escolar.

Con el fin de poner remedio a esto, el comité de investigación del Council for Learning Disabilities (CLD) publicó en 1992, en el *Journal of Learning Disabilities* (Rosenberg et al., 1993), una especie de guía para la confección de las tablas de descripción de las muestras, tanto si son pequeñas como si son grandes. En este artículo, los autores indican que se debe proporcionar información sobre los siguientes aspectos: a) número de sujetos en total, de hombres y de mujeres, b) edad de los mismos, media y rango, c) raza o etnia, d) nivel socio-económico, e) tiempo en educación especial y tipo de apoyo que recibe, f) medida de la inteligencia (media y rango) y prueba utilizada para la evaluación de la misma, g) rendimiento académico general, h) rendimiento académico específico y j) zona geográfica. En la presente investigación hemos intentado respetar las exigencias mencionadas. A continuación, entonces, pasamos a describir las características fundamentales de la muestra.

El grupo total está compuesto por 502 sujetos, de los cuales 259 son alumnos con problemas de aprendizaje y 243 no muestran tales dificultades (Tabla 1). El total de sujetos asiste a colegios públicos. Teniendo en cuenta la variable "sexo" (Tabla 1),

203 son niñas (90 con DA y 113 sin DA) y 229 niños (169 con problemas de aprendizaje y 130 sin tales dificultades).

La edad de los sujetos oscila entre los 8 y los 16 años, aunque debido al escaso número de sujetos con 8, 15 y 16 años han sido excluidos de la muestra, quedando ésta constituida finalmente por 487 sujetos.

El criterio para la selección de las muestras ha sido el siguiente: inicialmente, para seleccionar a los sujetos con dificultades de aprendizaje, el criterio ha sido la certificación realizada por el distrito escolar, es decir, niños que ya han sido diagnosticados con dificultades de aprendizaje por los equipos psicopedagógicos de la zona. Puesto que éste no puede ser la única pauta para la selección de las muestras, en un segundo momento hemos intentado obtener los resultados de las pruebas psicopedagógicas sobre las cuales se fundamentaba el diagnóstico, obteniendo como resultado que tales datos únicamente eran posibles para un 32% del total de la muestra de niños con dificultades de aprendizaje (en este tanto por ciento no se recogen informaciones completas o con más de dos años de antigüedad). A los 83 casos (32%) se les había evaluado la capacidad general a través del Wechsler (WISC-R en la mayoría de los casos). En global, la media de capacidad general de esta submuestra es de 92,8, con una desviación típica de 10,3 (65 como valor mínimo y 107 como valor máximo).

El resto de los sujetos con posibles dificultades de aprendizaje, pero de los que no

Tabla 1
Datos de la muestra según las variables sexo y edad

	SEXO		EDAD									TOTAL
	H	M	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
CON DATOS	169	90	6	17	37	42	58	38	55	4	2	259
SIN DATOS	130	113	3	47	71	77	40	4	1	-	-	243
TOTAL	299	203	9	64	108	119	98	42	56	4	2	502

se disponía información o si la había no era demasiado fiable, han sido evaluados por nosotros a través de una prueba de aplicación colectiva pero adecuada para este tipo de estimaciones, concretamente, la prueba BADYG-E de Carlos Yuste Hernanz (CEPE, 1988), que al estilo de las pruebas factorialistas y en concordancia con la prueba de Wechsler, ofrece una estimación general de la madurez mental que, como el WISC, se obtiene de la suma de la inteligencia general verbal y de la no verbal. Al igual que los sujetos evaluados por medio del WISC-R, teniendo en cuenta la edad de los alumnos, la media de madurez mental de los 176 sujetos restantes es de 91,4 y una desviación típica de 11,6 (con 62 de valor mínimo y 102 de valor máximo). La gran mayoría de los sujetos sobrepasan el coeficiente general intelectual de 75. Todos los sujetos seleccionados para formar parte de la muestra de niños con DA presentaban según los informes psicopedagógicos y el criterio del profesor de apoyo, un retraso en las áreas académicas deficitarias posiblemente equivalente a dos o más cursos. Si bien no hemos aplicado ninguna prueba de rendimiento a aquellos sujetos que no disponían de esa información en su informe psicopedagógico, sus déficits en alguna o varias áreas académicas eran suficientemente notables como para estar seguros de que no era un simple retraso. Todos los niños con dificultades de aprendizaje reciben apoyo en las áreas deficitarias, variando el número de horas dependiendo del retraso y número de áreas deficitarias. Algunos de los niños también reciben otro tipo de ayudas como asistencia a clases de logopedia.

Con respecto a la raza, la mayor parte de los sujetos con dificultades de aprendizaje son de raza blanca y un pequeño porcentaje pertenecen a la etnia gitana. En la muestra de niños sin dificultades, todos son de raza blanca. En cuanto al nivel so-

ciocultural, por una parte, no tenemos datos respecto al 47,3% de sujetos (31,3% con DA y 16% sin ellas) y, por otra parte, en cuanto al nivel económico ocurre lo mismo con el 83,2% del grupo (55,6% de los sujetos con DA y 27,6% de los sujetos sin ellas), lo que se debe a la negativa por parte de algunos profesores a proporcionar información acerca de estos aspectos familiares por considerarlos personales.

Finalmente, por lo que se refiere a la localización geográfica de los colegios a los que asisten los sujetos de esta muestra de investigación, todos son centros públicos y la mayoría se encuentran dentro de la ciudad y los restantes en barrios de la misma. En consecuencia, podemos concluir que los centros se encuentran en zona urbana (o semiurbana).

Instrumentos de medida

Los instrumentos utilizados en esta investigación han sido:

1) La escala SDQ (Self Description Questionnaire). Es de carácter multidimensional y consta de 76 ítems, a los que se debe responder según una escala de cinco puntos, relacionados con cada una de las dimensiones del autoconcepto organizadas en tres niveles. En un primer nivel estarían las dimensiones más específicas que agruparían los ítems referidos a "capacidad física" (CF), "apariencia física" (AF), "relación con los padres" (RP), "relación con los iguales" (RI), "autoconcepto matemático" (AM), "verbal" (AV), y "resto de las asignaturas" (AA). El segundo nivel incluiría las dimensiones "académica" y "no académica", estimadas sumando en el primer caso las dimensiones "matemática", "verbal" y "resto de las asignaturas" y en el segundo caso las facetas restantes. Finalmente, en el tercer nivel se encuentra el autoconcepto general, que se calcula mediante la suma de las puntua-

ciones obtenidas en las dos últimas dimensiones.

2) Escala BADYG-E de Carlos Yuste Hernanz (CEPE, 1988). Fue aplicada a aquellos sujetos con DA de los que no se tenía información psicopedagógica elaborada por los equipos correspondientes. Ofrece una estimación general de la madurez mental del sujeto obteniéndose, al igual que en el WISC, una suma de la inteligencia general verbal y de la inteligencia general no verbal.

3) Cuestionario de rendimiento destinado al profesor u orientador. Consta de una serie de preguntas que deberán ser respondidas según una escala de 5 puntos y referidas a aspectos relacionados, por una parte, con el tipo de dificultades que manifiesta el sujeto y con su rendimiento y, por otra parte, sobre su ambiente familiar, relación con los iguales, autoconcepto y actitud ante las tareas escolares.

Procedimiento de análisis de datos

Las técnicas estadísticas a las que hemos recurrido en esta investigación varían en función de los objetivos planteados. Así, en relación al primer objetivo hemos realizado un análisis factorial exploratorio con el fin de conocer cómo se organiza la información autorreferente que constituye el autoconcepto. En cuanto al segundo objetivo hemos realizado, por una parte, una prueba "t" para determinar si se aprecian diferencias significativas entre los dos grupos de sujetos que componen la muestra (sujetos con DA y sujetos sin DA) en los niveles de las distintas dimensiones que constituyen el autoconcepto; y, por otra parte, hemos realizado diversos análisis factoriales de la varianza teniendo en cuenta las variables independientes "dificultades de aprendizaje" (con dos niveles: sujetos con ellas y sujetos sin ellas), "sexo" y "edad" (considerando sujetos entre 9

y 14 años), y una variable dependiente, el autoconcepto (constituído por las dimensiones "general", "académica", "matemática", "verbal", "resto de las asignaturas", "capacidad física", "apariencia física", "relación con los padres" y "relación con los iguales"), para ver cómo las variaciones que se observan en ésta pueden ser explicadas por aquéllas. Finalmente, en cuanto al tercer objetivo de este trabajo, hemos realizado un estudio de la correlación que existe entre las distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico, tanto general como específico (rendimiento matemático y rendimiento verbal).

Descripción y discusión de resultados

Estructura del autoconcepto

Teniendo en cuenta que numerosas investigaciones señalan que el autoconcepto está constituído por distintas facetas, según la naturaleza de la información que recibe el sujeto, y que éstas se van desarrollando con la edad, definiéndose de forma cada vez más clara (Shavelson et al., 1976; Núñez Pérez, 1992), en este primer punto tratamos de conocer cómo organizan los sujetos con DA la información autorreferente y cómo evoluciona esta estructura a medida que estos sujetos van creciendo.

Con respecto a este objetivo, los resultados de nuestro trabajo indican que tanto el grupo de sujetos con DA como el grupo de sujetos sin ellas organizan la información autorreferente en distintas dimensiones según la naturaleza de su contenido. Así podemos ver en la Tabla 2 como los sujetos con DA distinguen por un lado la información de carácter académico (factores 1 y 2) y por otro, la de carácter no académico (factores 3,4, 5 y 6). En el primer caso, discriminan además entre las auto-percepciones referidas a sí mismos como estudiantes en el área "matemática" y en la

“verbal”, apareciendo diluída entre ambas la faceta “resto de las asignaturas”, de manera que la imagen que de sí mismo tiene el sujeto como estudiante en todas las materias escolares está muy influenciada por cómo se ve en aquellas, fundamentalmente en las materias relacionadas con las matemáticas. En cuanto a la dimensión no académica, los sujetos distinguen entre la información que se refiere por una parte a

aspectos sociales (factores 3 y 4, correspondientes a las facetas específicas “relación con los padres” y “relación con los iguales” respectivamente) y, por otra parte la que se refiere a aspectos físicos (factores 5 y 6, relativos a las dimensiones “capacidad física” y “apariencia física”).

En cuanto a los sujetos sin DA (Tabla 3), los resultados son similares a los señalados anteriormente, variando sólo el orden de importancia de las distintas dimensiones. Así, mientras que para los sujetos con DA los aspectos más importantes son los aspectos académicos, tanto matemáticos

Tabla 2

Estructura factorial del autoconcepto para sujetos con D.A. (v.p.: valor propio; v.e.: varianza explicada; v.t.: varianza total); A.F.: apariencia física; A.A.: resto de las asignaturas; C.P.: capacidad física; A.V.: autoconcepto verbal; R.P.: relación con los padres; A.M.: autoconcepto matemático; I.G.: relación con los iguales; G.E.: autoconcepto general).

VAR	F-1	F-2	F-3	F-4	F-5	F-6
AF1	-	-	-	-	-	.702
AF2	-	-	-	-	-	.697
AF3	-	-	-	.334	-	.781
AF4	-	-	-	.330	-	.749
AA1	.573	.301	.356	-	-	-
AA2	.574	.370	-	-	-	-
AA3	.663	.384	.263	-	-	-
AA4	.655	.351	-	-	-	-
CF1	-	-	-	.306	.676	-
CF2	-	-	-	-	.738	.280
CF3	-	-	-	-	.828	-
CF4	-	-	-	-	.789	-
AV1	-	.863	-	-	-	-
AV2	-	.874	-	-	-	-
AV3	-	.885	-	-	-	-
AV4	-	.882	-	-	-	-
RP1	-	-	.787	-	-	-
RP2	-	-	.679	-	-	-
RP3	-	-	.799	-	-	-
RP4	-	-	.832	-	-	-
AM1	.838	-	-	-	-	-
AM2	.874	-	-	-	-	-
AM3	.870	-	-	-	-	-
AM4	.901	-	-	-	-	-
IG1	-	-	.278	.470	.401	-
IG2	-	-	.399	.636	-	-
IG3	-	-	-	.629	-	.291
IG4	-	-	-	.608	.284	.395
GE1	-	-	.313	.365	-	.288
GE2	-	-	-	.696	-	.286
GE3	-	.257	.250	.548	-	-
V.P.	9.32	3.92	2.69	2.34	1.46	1.10
V.E.	30.1%	12.6%	8.7%	7.6%	4.7%	3.6%
V.T.	67.3%					

Tabla 3

Estructura factorial del autoconcepto para sujetos sin D.A. (v.p.: valor propio; v.e.: varianza explicada; v.t.: varianza total).

VAR	F-1	F-2	F-3	F-4	F-5	F-6
AF1	-	.809	-	-	-	-
AF2	-	.863	-	-	-	-
AF3	-	.834	-	-	-	-
AF4	-	.729	-	-	-	-
AA1	.633	-	.338	-	-	-
AA2	.551	-	-	-	-	-
AA3	.692	-	.283	-	-	-
AA4	.775	-	-	-	-	-
CF1	-	-	-	-	.789	-
CF2	-	-	-	-	.722	-
CF3	-	-	-	-	.811	.306
CF4	-	-	-	-	.799	-
AV1	-	-	.850	-	-	-
AV2	-	-	.837	-	-	-
AV3	-	-	.843	-	-	-
AV4	-	-	.824	-	-	-
RP1	-	-	-	.809	-	-
RP2	-	-	-	.783	-	-
RP3	-	-	-	.581	-	-
RP4	-	-	-	.719	-	-
AM1	.842	-	-	-	-	-
AM2	.881	-	-	-	-	-
AM3	.899	-	-	-	-	-
AM4	.914	-	-	-	-	-
IG1	-	-	-	.309	-	.525
IG2	-	-	-	.528	-	.333
IG3	-	-	-	-	-	.800
IG4	-	.369	-	-	-	.647
GE1	-	.276	-	.320	-	.440
GE2	-	.443	-	-	-	.553
GE3	.347	.334	-	-	-	.470
V.P.	7.99	4.32	2.91	2.17	1.80	1.15
V.E.	25.8%	14.0%	9.4%	7.0%	5.8%	3.7%
V.T.	65.7%					

como verbales, en el caso de los sujetos sin problemas de aprendizaje las facetas más relevantes son la "matemática", que determina en gran parte la imagen que tiene de sí mismo el sujeto como estudiante en el resto de las materias escolares y la de "apariciencia física". En cualquier caso, los datos indican que los sujetos organizan la información autorreferente en distintas dimensiones, según sus atributos y los roles que desempeñan. Además, el contenido de estas facetas es muy específico, de manera que en el caso de recibir información negativa respecto a un área determinada, ésta

afectará sólo a esa dimensión específica, lo que permite a los sujetos mantener una imagen estable de sí mismos.

Por otra parte, los datos nos muestran que a medida que los sujetos van creciendo estas facetas se van haciendo más claras y definidas, de forma que aunque a los 9 años empiezan a apreciarse las distintas dimensiones señaladas, éstas son todavía muy difusas (ver Tabla 4). Sin embargo, a partir aproximadamente de los 11 años las distintas facetas académicas, sociales y físicas ya aparecen de forma clara (ver Tabla 5).

Tabla 4
Estructura factorial del autoconcepto para sujetos de 9 años

VAR	F-1	F-2	F-3	F-4	F-5	F-6	F-7	F-8
AF1	-	-	-	-	-	.846	-	-
AF2	-	-	-	-	.517	.580	.327	-
AF3	-	.283	-	-	.676	-	.323	-
AF4	-	.255	-	-	.677	.357	-	-
AA1	.526	.469	-	.304	-	-	-	-
AA2	.440	.255	.424	-	-	-	-	-
AA3	.751	.318	-	.339	-	-	-	-
AA4	.757	.396	-	-	-	-	-	-
CF1	-	-	.826	-	-	-	-	-
CF2	-	-	.684	-	-	-	-	-
CF3	-	-	.772	-	-	-	-	-
CF4	-	-	.438	-	-	.635	-	-
AV1	.855	-	-	-	-	-	-	-
AV2	.827	-	-	-	-	-	-	-
AV3	.894	-	-	-	-	-	-	-
AV4	.892	-	-	-	-	-	-	-
RP1	-	-	-	.692	-	-	.353	-
RP2	-	-	-	.789	-	-	-	-
RP3	.336	-	-	.505	.371	-	.404	-
RP4	.255	-	-	.799	-	-	-	-
AM1	-	.835	-	-	-	-	-	-
AM2	-	.837	-	-	-	-	-	-
AM3	-	.904	-	-	-	-	-	-
AM4	-	.934	-	-	-	-	-	-
IG1	-	-	.374	-	-	-	.703	-
IG2	-	.467	-	.598	-	.393	-	-
IG3	-	-	.524	-	-	-	.524	.389
IG4	-	.476	.337	-	.479	-	-	.250
GE1	-	-	.252	-	-	-	-	.734
GE2	-	-	-	-	.845	-	-	-
GE3	-	.303	.451	.520	.274	.317	-	-
V.P.	7.88	5.64	3.12	2.25	1.67	1.36	1.20	1.07
V.E.	25.4%	18.2%	10.1%	7.3%	5.4%	4.4%	3.9%	3.5%
V.T.	78.2%							

Tabla 5
Estructura factorial del autoconcepto para sujetos de 11 años

VAR	F-1	F-2	F-3	F-4	F-5	F-6	F-7	F-8
AF1	-	.803	-	.308	-	-	-	-
AF2	-	.810	-	-	-	-	-	-
AF3	-	.781	-	-	-	-	-	-
AF4	-	.785	-	-	-	-	-	.285
AA1	-	-	-	-	-	-	.838	-
AA2	.309	-	-	.287	-	-	.522	-
AA3	.338	-	-	-	-	-	.699	-
AA4	.462	-	-	-	-	-	.611	-
CF1	-	-	-	.770	-	-	-	-
CF2	-	.300	-	.701	-	-	-	-
CF3	-	-	-	.817	-	-	-	-
CF4	-	-	-	.791	-	-	-	-
AV1	-	-	.838	-	-	-	-	-
AV2	-	-	.855	-	-	-	-	-
AV3	-	-	.836	-	-	-	-	-
AV4	-	-	.852	-	-	-	-	-
RP1	-	-	-	-	-	.821	-	-
RP2	-	-	-	-	-	.806	-	-
RP3	-	-	-	-	-	.342	-	.719
RP4	-	-	-	-	-	.667	-	.460
AM1	.863	-	-	-	-	-	-	-
AM2	.900	-	-	-	-	-	-	-
AM3	.920	-	-	-	-	-	-	-
AM4	.917	-	-	-	-	-	-	-
IG1	-	-	-	-	.725	-	-	-
IG2	-	-	-	.277	.422	.421	-	-
IG3	-	-	-	-	.720	-	-	-
IG4	-	.354	-	-	.673	-	-	-
GE1	-	.307	-	-	.409	-	-	.555
GE2	-	.367	-	-	.623	-	-	-
GE3	-	.284	.352	-	.288	-	-	.527
V.P.	7.87	3.96	3.22	2.25	1.67	1.40	1.09	1.06
V.E.	25.4%	12.8%	10.4%	7.3%	5.4%	4.5%	3.5%	3.4%
V.T.	72.8%							

En definitiva, podemos señalar que, tanto para los sujetos con DA como para aquellos que no muestran dificultades para el aprendizaje, el autoconcepto es un constructo constituido por distintas dimensiones, que se van diferenciando progresivamente con la edad, logrando un alto grado de coherencia intradimensión y una cada vez mayor diferenciación interdimensión.

Diferencias intergrupales (con y sin "DA") en el autoconcepto. Influencia de la edad y el sexo de los estudiantes

Si bien en cuanto a la estructura del autoconcepto no se aprecian diferencias significativas entre los dos grupos de sujetos considerados en esta investigación, parece que no ocurre lo mismo en cuanto a los niveles reflejados por ambos grupos en cada una de las dimensiones que constituyen este constructo. Ya hemos señalado anteriormente como, según distintas investigaciones, los sujetos con DA reflejan niveles menos positivos que sus iguales sin problemas tanto en la dimensión general como en las específicas (académicas, físicas y sociales). De esta forma, en este punto tratamos de ver si existen estas diferencias y, en caso de que así sea, en qué dirección se manifiestan. En relación a esto, los resultados hallados indican, en primer lugar, que los estudiantes con DA tienen niveles menos positivos que los alumnos sin tales problemas, no sólo en la dimensión general del autoconcepto sino también en el resto, si bien en el caso de las dimensiones físicas ("capacidad física" y "apariciencia física") estas diferencias no son significativas (Tabla 6). Parece pues, que los niños con DA no sólo tienen una imagen más pobre de sí mismos que sus iguales a nivel académico, indicando que les cuesta más aprender las materias y disfrutan poco con ellas, sino también en

lo que respecta a sus relaciones con los demás, señalando que son poco comprendidos por sus padres y que tienen menos amigos; se sienten menos aceptados por sus compañeros que el grupo de estudiantes sin DA.

Tabla 6
Diferencia de medias en las distintas dimensiones del autoconcepto entre sujetos con DA y sujetos sin DA

Di-mens.	Dif. aprend.	N	X	Sd	t	n.s.
GE	con DA sin DA	248	21.55	5.01	-4.27	.000
		230	23.33	4.10		
AA	con DA sin DA	245	21.93	6.95	-11.81	.000
		233	29.20	6.47		
AM	con DA sin DA	249	22.52	9.40	-10.47	.000
		235	30.97	8.34		
AV	con DA sin DA	246	26.79	8.82	-9.72	.000
		229	33.52	6.09		
AF	con DA sin DA	245	26.75	7.49	-1.31	.190
		227	27.66	7.62		
CF	con DA sin DA	247	29.72	7.33	-1.35	.178
		233	30.59	6.78		
RP	con DA sin DA	246	31.71	6.59	-4.98	.000
		235	34.34	4.87		
RI	con DA sin DA	248	29.43	6.14	-3.27	.001
		229	31.14	5.24		

Por otra parte, teniendo en cuenta la variable "edad", se ha encontrado que las diferencias señaladas entre ambos grupos de sujetos se van haciendo más significativas, tanto en lo que se refiere a los aspectos académicos, fundamentalmente en la faceta "matemática", como en los no académicos, excepto en lo referido a la apariciencia física (Tablas 7 y 8). Parece que al madurar los sujetos van siendo más conscientes y realistas con respecto a sus experiencias escolares, de forma que los que muestran problemas de aprendizaje, ante sus repetidos fracasos, comienzan a desarrollar sentimientos de escasa competencia y capacidad que repercutirán negativa-

mente no sólo en su imagen como estudiante, sino también sobre su modo de interactuar con los demás, viéndose su imagen general deteriorada como consecuencia de ello.

do es que durante los primeros años de escolaridad, la imagen que tiene el niño de sí mismo es un tanto irreal, exagerada. Con el tiempo, a medida que va teniendo más experiencias y más diversas y a la vez mayor capacidad de razonamiento, esta imagen se va ajustando a la realidad, experimentando un cierto descenso. Sin embargo, en el caso de los sujetos con dificultades, como la información que reciben acerca de su competencia es evaluada como negativa y amenazante, pueden poner en marcha una serie de estrategias que les permitan distorsionarla e incluso ignorarla, manteniendo así su imagen global.

Por lo que hace referencia a la variable "sexo", según los datos obtenidos parece que *no se confirma totalmente el patrón de estereotipos sexuales* que habíamos planteado (los niños reflejarían niveles más positivos en las dimensiones "capacidad física" y "matemática", frente a las niñas que lo harían en las de "apariencia física"

Tabla 7
Efecto de la presencia o ausencia de DA y la edad de los estudiantes sobre las dimensiones del autoconcepto

Dimens.	Var.	F.	N.S.F.
GE	Dif.	4.665	.031
	edad	2.797	.017
	interac.	2.383	.038
AF	dif.	53.468	.000
	edad	7.346	.000
	interac.	.591	.707
CF	dif.	.016	.900
	edad	2.184	.055
	interac.	1.981	.082
RI	dif.	3.822	.051
	edad	3.151	.008
	interac.	.299	.913
RP	dif.	8.567	.004
	edad	2.336	.042
	interac.	2.311	.044
AM	dif.	32.667	.000
	edad	12.600	.000
	interac.	.815	.540
AV	dif.	37.865	.000
	edad	3.811	.000
	interac.	1.017	.407
AA	dif.	53.468	.000
	edad	7.346	.000
	interac.	.591	.707

En relación a esta variable también se ha encontrado, finalmente, que *el autoconcepto experimenta en general un descenso en ambos grupos de sujetos*. Sin embargo ocurre que si bien en el caso de los sujetos que no muestran problemas a la hora de realizar los aprendizajes escolares este descenso es significativo, en el caso de los sujetos con DA no se observa lo mismo, siendo el decremento no significativo al menos desde el punto de vista estadístico. La razón que podría explicar este resulta-

Tabla 8
Diferencias en los niveles de las distintas dimensiones del autoconcepto teniendo en cuenta las variables dificultades y edad

Dim.	Var.	EDAD			
		9	10	11	12
GE	con DA	20.50	21.33	22.94	22.00
	sin DA	24.14	24.34	21.47	23.46
AF	con DA	27.40	28.90	27.77	27.43
	sin DA	28.44	29.08	24.98	28.09
CF	con DA	34.90	28.26	30.97	31.54
	sin DA	30.72	31.66	29.18	30.77
RP	con DA	35.60	33.00	31.94	29.98
	sin DA	34.33	35.24	33.04	34.94
IG	con DA	29.70	31.35	29.00	29.43
	sin DA	31.11	32.58	29.54	31.89
AA	con DA	24.45	24.83	23.58	21.65
	sin DA	31.05	30.12	27.30	28.33
AM	con DA	30.18	27.06	25.00	22.51
	sin DA	32.45	32.40	29.04	30.56
AV	con DA	28.18	28.26	28.55	26.45
	sin DA	35.82	34.03	33.18	31.86

y “verbal”). Así, con respecto al grupo de sujetos con DA encontramos que las niñas obtienen puntuaciones significativamente más positivas que los niños en la dimensión “verbal”, mientras que en la de “apariciencia física” son éstos los que reflejan niveles más altos. Además, en la dimensión “matemática” no se observan diferencias significativas entre ambos (Tabla 10).

Tabla 9
ANOVA del nivel en las distintas dimensiones del autoconcepto en el grupo de sujetos sin DA, según las variables sexo y edad

Dimens.	Var.	F.	N.S.F.
GE	sexo	2.569	.111
	edad	3.492	.005
	interac.	.369	.775
AF	sexo	1.840	.117
	edad	1.995	.081
	interac.	2.030	.11
CF	sexo	52.352	.000
	edad	1.297	.267
	interac.	.870	.458
RI	sexo	1.040	.309
	edad	2.409	.038
	interac.	1.315	.271
RP	sexo	1.078	.301
	edad	2.712	.022
	interac.	1.441	.233
AM	sexo	11.446	.001
	edad	2.483	.033
	interac.	.032	.992
AV	sexo	.007	.993
	edad	4.400	.001
	interac.	.241	.868
AA	sexo	4.940	.027
	edad	2.896	.015
	interac.	.308	.819

En cuanto al grupo de sujetos sin problemas de aprendizaje (Tabla 9) encontramos que si bien los niños puntúan de forma más positiva que las niñas en las dimensiones señaladas (“capacidad física” y “matemática”), en las dimensiones “verbal” y “apariciencia física” no se observan diferencias significativas. Por lo tanto, po-

demostramos señalar que sólo en el caso de la dimensión “capacidad física” se confirma lo esperado, tanto para el grupo de sujetos con DA como para el grupo de sujetos sin estas dificultades. En el resto de las dimensiones no se puede decir que exista una regla fija.

Tabla 10
ANOVA del nivel en las distintas dimensiones del autoconcepto en el grupo de sujetos con DA, según las variables sexo y edad

Dimens.	Var.	F.	N.S.F.
GE	sexo	.001	.970
	edad	1.589	.140
	interac.	1.650	.135
AF	sexo	4.839	.029
	edad	2.009	.056
	interac.	.519	.794
CF	sexo	49.832	.000
	edad	2.078	.048
	interac.	.871	.517
RI	sexo	1.848	.176
	edad	1.365	.222
	interac.	1.145	.338
RP	sexo	.095	.759
	edad	1.614	.133
	interac.	.354	.907
AM	sexo	.056	.814
	edad	10.941	.000
	interac.	.642	.668
AV	sexo	14.012	.000
	edad	1.248	.288
	interac.	16.081	.955
AA	sexo	2.448	.116
	edad	4.570	.001
	interac.	.408	.843

Relación entre autoconcepto y rendimiento académico

Dado que numerosas investigaciones han señalado la importancia de considerar el autoconcepto a la hora de predecir el rendimiento de los sujetos, debido a la estrecha relación que existe entre estos dos constructos, en este último punto trataremos de describir la relación hallada en es-

te estudio, no sólo desde un punto de vista general (dimensión general del autoconcepto/ rendimiento global) sino también a nivel específico (dimensiones académicas/rendimientos concretos), y teniendo en cuenta los dos grupos de sujetos considerados en esta investigación.

punto de vista general (dimensión general del autoconcepto y rendimiento académico global) y tanto en el caso de sujetos con dificultades de aprendizaje como en el de los sujetos sin ellas, las correlaciones encontradas son muy bajas y no significativas (Tablas 12 y 13). Por lo tanto, parece que *la dimensión general del autoconcepto no es un buen índice a considerar cuando se trata de predecir el rendimiento académico de alumnos con y sin DA.*

Tabla 11
Diferencias en los niveles de las distintas dimensiones del autoconcepto teniendo en cuenta las variables dificultades, sexo y edad

Dim.	Dif.	Sexo	EDAD					
			9	10	11	12	13	14
AF	con DA	H	-	31.23	28.76	28.19	25.05	25.53
		M	-	27.22	26.29	24.70	22.36	23.69
	sin DA	H	27.52	28.90	26.75	30.35	-	-
		M	29.73	29.27	23.28	25.07	-	-
CF	con DA	H	-	31.85	33.95	32.78	29.09	30.94
		M	-	25.67	26.50	27.10	25.27	20.81
	sin DA	H	32.29	35.28	33.07	33.25	-	-
		M	28.53	28.17	25.41	27.47	-	-
IG	con DA	H	-	32.31	30.71	29.61	27.05	29.17
		M	-	30.67	26.43	28.80	29.00	28.88
	sin DA	H	30.48	32.86	29.96	33.40	-	-
		M	32.00	32.30	29.14	29.87	-	-
RP	con DA	H	-	34.08	31.90	29.81	31.68	29.69
		M	-	32.22	32.00	30.60	32.55	30.19
	sin DA	H	33.57	35.38	34.21	35.60	-	-
		M	35.40	35.10	31.90	34.07	-	-
GE	con DA	H	-	22.46	23.48	21.83	19.09	21.39
		M	-	20.33	22.14	22.60	20.27	21.06
	sin DA	H	24.05	24.93	21.96	24.20	-	-
		M	24.27	23.77	21.00	22.47	-	-
AA	con DA	H	-	24.50	23.17	20.74	19.21	18.78
		M	-	25.05	24.29	24.31	21.91	19.11
	sin DA	H	31.67	30.54	28.49	29.59	-	-
		M	30.00	29.63	26.00	26.36	-	-
AM	con DA	H	-	27.64	25.92	22.16	17.05	17.53
		M	-	26.67	23.43	23.54	20.73	15.50
	sin DA	H	34.13	34.20	30.78	31.91	-	-
		M	29.57	30.30	27.15	28.43	-	-
AV	con DA	H	-	25.43	27.33	25.24	24.54	27.42
		M	-	30.14	30.64	30.00	27.36	28.39
	sin DA	H	36.25	34.26	33.00	31.50	-	-
		M	35.07	33.77	33.80	32.43	-	-

Los resultados que hemos encontrado han sido los siguientes. En primer lugar, considerando ambos constructos desde un

Tabla 12
Correlación entre dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico general en niños con DA

	TGE	TAA	TAM	TAV	REND-GEN
TGE	1.0000				
TAA	.4025**	1.0000			
TAM	.3019**	.6533**	1.0000		
TAV	.2943**	.5247**	.2019*	1.0000	
REND-GEN	-.0061	.1407	.1466	.2004*	1.0000

Tabla 13
Correlación entre dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico general en niños sin DA

	TGE	TAA	TAM	TAV	REND-GEN
TGE	1.0000				
TAA	.3780**	1.0000			
TAM	.1981**	.6252**	1.0000		
TAV	.3379**	.3722**	.2740	1.0000	
REND-GEN	.1122	.3552*	.3492*	.3500*	1.0000

Sin embargo, a medida que las correlaciones se establecen entre aspectos más específicos, los índices encontrados van siendo cada vez mayores. Así, las correlaciones encontradas entre la dimensión académica del autoconcepto y los rendimientos académicos específicos (matemático y verbal) son mayores que las anteriores, si bien todavía no son significativas.

Desde una perspectiva más puntual, es decir, considerando las facetas “matemática” y “verbal” y los rendimientos correspondientes, encontramos diferencias entre los dos grupos de sujetos que participaron en este trabajo. Con respecto a los niños que no tienen dificultades de aprendizaje encontramos que lo señalado se confirma totalmente. De esta forma, las correlaciones entre, por una parte, la dimensión “matemática” y el rendimiento en matemáticas y, por otra, entre la dimensión “verbal” y el rendimiento verbal son las más altas de todas y significativas (Tabla 14). Además las correlaciones entre estas dimensiones y los rendimientos no correspondientes (dimensión “matemática”/rendimiento verbal, dimensión “verbal”/rendimiento matemático) son muy bajas y no significativas. Por lo tanto, en este caso cabría señalar que *las dimensiones académicas más específicas del autoconcepto son las más apropiadas a tener en cuenta cuando se trata de predecir el rendimiento académico del sujeto.*

Tabla 14
Correlación entre dimensiones del autoconcepto y los rendimientos académicos en matemáticas y lengua en niños con DA

	TGE	TAA	TAM	TAV	MATE-MAT.	LEN-GUA
TGE	1.0000					
TAA	.3462**	1.0000				
TAM	.2184	.5082**	1.0000			
TAV	.1189	.4038**	.0200	1.0000		
MATE-MAT.	-.1689	.2333	.4800**	.1723	1.0000	
LEN-GUA	-.1860	.1493	.1304	.2814*	.9643**	1.0000

Sin embargo, en el caso de los sujetos con DA (Tabla 15) se confirma lo señalado sólo en el caso de la correlación entre la dimensión “matemática” y el rendimiento matemático. Por el contrario, en el caso de la dimensión “verbal” y su correspondiente rendimiento la correlación es negativa e

incluso menor que la encontrada entre el rendimiento matemático y la dimensión “verbal”. Esto puede ser debido a que la importancia que socialmente se concede a las materias relacionadas con el área matemática es tal, que la imagen que de sí mismo tiene el sujeto en el resto de las materias escolares puede verse condicionada por la imagen que tiene en este área, siendo en el caso de los niños con DA esta influencia mayor que en el caso de los niños sin ellas.

Tabla 15
Correlación entre dimensiones del autoconcepto y los rendimientos académicos en matemáticas y lengua en niños sin DA

	TGE	TAA	TAM	TAV	MATE-MAT.	LEN-GUA
TGE	1.0000					
TAA	.3863*	1.0000				
TAM	.2715	.7218**	1.0000			
TAV	.3761*	.6272**	.3439*	1.0000		
MATE-MAT.	-.0897	.0541	.2586	-.0779	1.0000	
LEN-GUA	.0078	.0528	.0185	-.0710	.2140	1.0000

Señalar, en definitiva, que *a la hora de predecir el rendimiento de un alumno, tanto con DA como con un aprendizaje normal, sería más adecuado considerar las dimensiones más específicas del autoconcepto (autoconceptos académicos) que la dimensión general, dado que mientras ésta contiene información global sobre uno mismo (rasgos psicológicos, valores, ...), aquellas contienen información más específica, referida al “yo” como estudiante, estando determinadas por las experiencias de éxito o fracaso académico y también muy vinculadas con el rendimiento académico.*

Conclusiones

En los últimos años numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia que el autoconcepto tiene para el

desarrollo y funcionamiento eficiente del sujeto. Así, en función de cómo éste se perciba a sí mismo tendrá determinadas expectativas, aspiraciones, motivaciones, ... En definitiva, se comportará según la imagen y valoración que desarrolle acerca de su persona.

Debido a la importancia de esta variable afectivo-motivacional y centrándonos en el ámbito escolar, en esta investigación hemos tratado de hacer un estudio aproximativo sobre su estructura, características y relación con el rendimiento, considerando un grupo de niños que tienen problemas de aprendizaje, dado el escaso número de investigaciones que sobre este colectivo existen en nuestro país, y teniendo en cuenta que diversas investigaciones han señalado que la mayoría de estos sujetos reflejan niveles menos positivos en este aspecto que sus iguales sin problemas de aprendizaje.

Con respecto al primer objetivo, el estudio de la estructura del autoconcepto, hemos encontrado que está constituido por distintas facetas, siendo por tanto de carácter multidimensional. Por otra parte, estas facetas que componen el autoconcepto no son siempre iguales sino que van evolucionando progresivamente a medida que el sujeto crece, haciéndose más diferenciadas, específicas y complejas. De esta forma, a edades tempranas los sujetos elaboran la propia imagen basándose en informaciones muy concretas (rasgos externos) y, por otra parte, mezclan en una misma dimensión informaciones de distinta naturaleza (física y social). En edades posteriores, sin embargo, tanto los sujetos con DA como los sujetos sin ellas, desarrollan las autopercepciones basándose en aspectos más abstractos (rasgos psicológicos, actitudes, ...) y discriminan claramente el contenido de las distintas informaciones que reciben, almacenándolas en distintas dimensiones.

En la línea de muchas otras investigaciones, a partir de nuestros datos es posible afirmar que el autoconcepto está formado por numerosas autopercepciones que se agrupan constituyendo distintas facetas según la naturaleza de la información que contienen y que, por otra parte, estas dimensiones se van modificando tanto cuantitativa como cualitativamente a medida que el sujeto crece, haciéndose más complejas y realistas. Y esto tanto en el grupo de sujetos que muestran problemas de aprendizaje como en el grupo que no manifiesta ninguna alteración, lo que parece indicar que el tener dificultades de aprendizaje no conlleva modificaciones en el modo de organizar la información autorreferente.

Por otra parte, ya que tanto los sujetos con DA como los que llevan un ritmo de aprendizaje normal organizan la información en distintas dimensiones, lo más adecuado será estudiar este constructo considerando su carácter multidimensional y recurriendo, por lo tanto, no a escalas generales (tipo Pier-Harris Self-Concept Scale), sino a aquellas que tienen en cuenta las distintas facetas que constituyen el autoconcepto (Self Description Questionnaire).

En cuanto al segundo objetivo, estudiar las características del autoconcepto, nuestros datos, coincidiendo con los encontrados en otras investigaciones ya señaladas (Grolnick y Ryan, 1990; Montgomery, 1994) indican que existen diferencias en esta variable en los niveles reflejados por los dos grupos de sujetos considerados, tanto en la dimensión general como en las específicas (académicas y sociales fundamentalmente), siendo éstas favorables a los sujetos sin DA, y más significativas a medida que pasan los años.

Los resultados obtenidos reflejan el importante papel que la escuela juega en el desarrollo de la propia imagen. Esta cons-

tituye un escenario donde los sujetos tienen múltiples experiencias en las que ponen en juego su capacidad y competencia. Los sujetos que por sus problemas académicos fracasan en repetidas ocasiones, empiezan a dudar de su competencia y de su capacidad para salir de la negativa situación en la que se encuentran, por lo que consideran inútil dedicar cualquier esfuerzo en esta dirección. Como consecuencia seguirán fracasando, lo que refuerza la negativa imagen que tienen de sí mismos, lo que con el tiempo determinará sus expectativas, afectos y conductas hacia las tareas escolares que serán negativas. Por otra parte, sus relaciones con los demás (profesores e iguales) también se verán afectadas ya que son los resultados académicos los que determinan la valía del sujeto, de manera que el niño que fracasa es considerado como "menos valioso" teniendo por ello dificultades para interactuar con sus iguales y profesores (Núñez Pérez y González-Pienda, 1994). En definitiva, podemos afirmar 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.

Con respecto al tercer objetivo, estudiar la relación entre autoconcepto y rendimiento, los datos que obtuvimos indican lo adecuado de recurrir, tal como habían señalado, entre otros, Hansford y Hattie (1982) y González-Pienda, Núñez Pérez y Valle Arias (1992), a las dimensiones más específicas del autoconcepto para predecir el rendimiento, ya que mientras la dimensión general contiene información global sobre uno mismo (rasgos psicológicos, valores, ...), aquellas contienen información más específica, referida al "yo" como es-

tudiante, estando determinadas por las experiencias de éxito o fracaso académico y también muy vinculadas con el rendimiento académico. Un dato a señalar a partir de los resultados obtenidos en este trabajo es la necesidad de tener en cuenta, en la escuela, la relevancia que para los sujetos con DA tienen las materias relacionadas con el área matemática, ya que los resultados que en éstas obtengan determinarán en gran medida las percepciones que de sí mismos desarrollan como estudiantes en general.

Por tanto, y de acuerdo con lo planteado al principio de esta investigación, al estudiar el campo de las dificultades de aprendizaje creemos fundamental considerar no sólo las variables cognitivas sino también las afectivas. Dentro de éstas, destacamos la importancia del autoconcepto como variable intermedia que repercute no sólo sobre la forma en que el sujeto aborda las tareas escolares, sino también sobre el modo de interactuar con los demás y de enfrentarse a las distintas situaciones, es decir, sobre la conducta en general. Si esto es así, en el ámbito de la intervención los educadores deberían actuar lo antes posible (ya que, a medida que pasa el tiempo, el deterioro en la imagen que los sujetos con DA tienen de sí mismos es mayor) creando, por una parte, un clima en el aula que favorezca el desarrollo de sentimientos de competencia y confianza y, por otra parte, trabajar considerando las distintas facetas que constituyen esta variable, apoyándose en aquellos aspectos en los que el niño tiene una imagen más positiva. De esta forma, la evolución positiva en una dimensión conlleva una mejora en la opinión que tiene de sí mismo, favoreciendo esto el desarrollo de sentimientos de confianza y seguridad que repercutirán de forma positiva sobre la propia imagen y valoración general.

Referencias

- Bryan, T.H. (1974a). Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 261-265.
- Bryan, T.H. (1974b). An observational analysis of classroom behavior of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 26-34.
- Butkowsky I.S. y Willows, D.M. (1980). Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 408-422.
- Carr, M., Borkowsky, J.G. y Maxwell, S.E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27, 108-118.
- Conte, R. y Andrews, J. (1993). Social skills in the context of Learning Disability Definitions: A replay to Gresham and Elliot and directions for the future. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 146-153.
- Cooley, E.J. y Ayres, R.R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 174-178.
- Chapman, J.W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80, 357-365.
- González-Pienda, J.A. y Núñez Pérez, J.C. (1991). *Autoconcepto y dificultades de aprendizaje: Datos para la intervención psicoeducativa*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Intervención Psicoeducativa. Madrid.
- González-Pienda, J.A. y Núñez-Pérez, J.C. (1992). Características estructurales y psicométricas del "Self Description Questionnaire I". *Revista de Psicopedagogía/ Revista Galega de Psicopedagogía*, 6-7(5), 133-168.
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C. y Valle Arias, A. (1991). Influencia del proceso de socialización sobre los niveles de las dimensiones del autoconcepto en niños de 6 a 10 años. *Magister*, 9, 91-109.
- Grolnick, W.S. y Ryan, R.M. (1990). Self-perceptions, motivation and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177-184.
- Hammill, D.D., Bryant, B.R., Brown, L., Dunnc, C. y Marten, A. (1989). How replicate is current LD research?. A follow-up to the CLD Research Committee's recommendations. *Learning Disabilities Quarterly*, 12, 174-179.
- Hansford, B.C. y Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/ performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- House, J.D. (1993): The relationship between academic self-concept and school withdrawal. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 125-127.
- Kirk, S. y Gallagher, J. (1986). *Educating Exceptional children*. Boston M.A.: Houghton Mifflin Co. Publishing.
- Licht, B.G. y Kistner, J.A. (1986). Motivational problems of learning disabled children: Individual differences and their implications for treatment. En J.K. Torgesen y B.Y.L. Wong (Eds.): *Psychoeducational and Educational perspectives on learning disabilities*. Orlando: Academic Press.
- Mboya, M.M. (1986). Black adolescents: A descriptive study of their self-concepts and academic achievement. *Adolescence*, 21, 689-696.
- Mckinney, J.D., McClure, S. Y Feagans, D. (1982). Classroom behavior of learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 5, 45-52.
- Marsh, H.W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Montgomery, M.S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: Observed-child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 254-262.
- Morris, R., Lyon, G.R., Alexander, D., Gray, D.B., Kavanagh, J., Rourke, B.P. y Swanson, H.L. (1994). Editorial: Proposed guidelines and criteria for describing samples of

- persons with learning disabilities. *Exceptional Children*, 17, 106-109.
- Núñez Pérez, J.C. (1992). *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Núñez Pérez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Rogers, H. y Saklofske, D.H. (1985). Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 273-278.
- Rosenberg, M.S., Bott, D., Majsterek, D., Chiang, B., Gartland, D., Wesson, C., Graham, S., Smith-Miles, B., Miller, M., Swanson, H.L., Bender, W., Rivera, D. y Wilson, R. (1993). Minimum for the description of participants in learning disabilities research. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 210-213.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407- 441.
- Skaalvik, E.M. y Hagtvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307.
- Torgesen, J.K. y Licht, B.G. (1983): The learning disabled child as an inactive learner: Retrospect and prospects. En J.D. McKinney y D. Feagans (Eds.): *Current topics in learning disabilities*. Norwood, NJ: Ablex.

Acceptedo el 9 de enero de 1995