

# **Psicología**

---



# **AUTOCONCEPTO EN NIÑOS CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. RELEVANCIA DE LA VARIABLE EDAD EN LA RELACION ENTRE DIFICULTADES Y NIVELES DE AUTOCONCEPTO**

**JULIO ANTONIO GONZALEZ-PIENDA  
J. CARLOS NUÑEZ PEREZ**  
Universidad de Oviedo

## **RESUMEN**

El objetivo inicial de la presente investigación ha sido estudiar si el autoconcepto de los niños con dificultades de aprendizaje es significativamente distinto al de los niños con un rendimiento normal. Los resultados obtenidos indican que: 1) mientras que sobre los 8 años no existen diferencias significativas entre los autoconceptos de los niños con y sin dificultades de aprendizaje, a la edad de los 11-12 años los niños con DA tiene autoconceptos (general, académico, social y físico) significativamente inferiores que los niños sin DA; 2) todas las dimensiones que conforman el autoconcepto presentan un descenso generalizado en sus niveles a medida que el niño aumenta en edad, tanto en alumno con DA como en alumnos que no tiene dificultades; sin embargo, el descenso es muy superior en los niños con DA. Estos resultados son analizados en función de los supuestos de la teoría del "desamparo aprendido".

Palabras clave: Autoconcepto; Dificultades de Aprendizaje; Rendimiento Académico.

## **ABSTRACT**

The main object of this research has been to study wheter a children's sel-concept with learning difficulties is significantly different to that of children with a normal performance. The results obtained show that: 1) while among children aged 8 there are no autsstanding differences among the self-concept of children with or without lear-

ning difficulties, at the age of 11-12, children with DA have self-concept (general, academic, social and physical) significantly inferior to children without DA; 2) every dimension that constitutes the self-concept undergoes a generalized descent in its levels at the same time as the child gets older; however, this descent is much higher in children with DA. These results have been analyzed in relation to the assumptions of the "learning abandonment" theory.

Key words: Self-concept; Learning Difficulties; Academic Achievement.

\*\*\*\*\*

## PLANTEAMIENTO TEORICO

---

El trabajo en el campo de las dificultades de aprendizaje se ha centrado, casi exclusivamente, en dar respuesta a los problemas de identificación, evaluación e intervención sobre las conductas académicas. En otras palabras, aunque desde siempre se han considerado muy importantes las características afectivas en los niños con dificultades de aprendizaje, la investigación realizada sobre el área se ha desarrollado muy lentamente y con resultados poco esclarecedores (Rogers y Saklofske, 1985). Quizás, esto sea debido, en parte, a las características incluidas en la definición de aprendizaje (no se incluye ninguna referencia a las variables afectivas). Contrariamente a lo que sucede, por ejemplo se define en función de la incompetencia académica del alumno. Así, la mayoría de las definiciones de este trastorno aluden a la discrepancias entre la competencia y la ejecución académica del alumno (Keogh, 1988).

Recientemente, los aspectos sociales y afectivos en los niños con dificultades de aprendizaje han sido objeto de una mayor atención tanto por parte de los investigadores como de quienes se encargan de su educación directamente (Chapman, 1988; Margalit y Zak, 1984; Patten, 1983). Este reciente interés tiene su origen en los resultados obtenidos en algunos estudios, los cuales informaban de la escasa aceptación de estos niños por parte de sus compañeros y la falta de conductas sociales positivas (Bryan, 1982; Gresham y Reschly, 1986).

Como consecuencia de la escasa atención prestada a este tipo de variables, la investigación realizada no ha aclarado si dichas características son causa, consecuencia, o acompañan a las dificultades de aprendizaje. Puede, incluso, que simplemente ocurran a la vez que los déficits académicos. Si nos ceñimos a los datos de que disponemos en la actualidad, parece que estas características negativas de tipo afectivo son más consecuencia que causa del fracaso académico (Bryan y Pearl, 1979; Thomas, 1979).

De entre todas las variables relevantes de tipo afectivo en los niños con dificultades de aprendizaje, sobresalen por su significatividad el autoconcepto (Butkowsky y Willows, 1980; Rogers y Saklofske, 1985; Stipel y Hoffman, 1980), la escasa autoconfianza (Shelton y otros, 1985), los estilos atribucionales (Licht y Dweck, 1984) y la falta de persistencia orientada a las tareas escolares (McKinney, 1989; McKinney y Feagans, 1983; Torgesen y Licht, 1983).

La interrelación entre las variables mencionadas podemos apreciarla en la siguiente afirmación de Kirk y Gallagher (1986):

“Los factores motivacionales y afectivos también contribuyen a la aparición de las dificultades de aprendizaje. Un niño que ha fracasado en el aprendizaje, por una u otra razón, tiende a tener bajas expectativas de logro, escasa persistencia ante tareas escolares y desarrolla una baja autoestima. Tales actitudes reducen la motivación y generan sentimientos negativos respecto del trabajo académico (p. 374)”.

Al cabo de cierto tiempo este ciclo de interacciones recíprocas termina por generar en el niño una fuerte sensación de “desamparo aprendido” (Chapman, 1989; Torgesen y Licht, 1983). De acuerdo con Kirk y Chalfant (1984), este término se caracteriza, entre otras cosas, por “la creencia de que los fracasos están causados por deficiencias personales (falta de capacidad) y los éxitos son debidos a factores externos más allá del control del niño” (p. 259). Sin embargo, otros autores sugieren que tanto el fracaso como el éxito serían atribuidos a factores externos a incontrolables (Dweck, 1975; Cfr. Luchow, Crowl y Kahn, 1985; Tarnowski y Nay, 1989).

Por otra parte, además de las inconsistencias respecto a la naturaleza de las causas utilizadas en los procesos de atribución también existen ciertas dudas respecto de la naturaleza de la relación entre las variables anteriormente citadas. Por ejemplo, Shelton, Anastopoulos y Linden (1985) han observado que la alteración de los patrones atribucionales en el niño con dificultades de aprendizaje no conlleva cambios en la autoestima. Una explicación posible sería que esto pudiera indicar que es preciso diferenciar entre medidas de autoestima y autoconcepto (Greenwald, Bellezza y Banaji, 1988; Watking y Dhawan, 1989), e incluso aún evaluando el autoconcepto académico y autoconcepto no académico, o incluso, autoconcepto matemático, autoconcepto verbal, etc.) Otro aspecto que no ha sido aclarado todavía es la dirección causal de la relación entre autoconcepto, atribuciones y rendimiento. Mientras que March (1984) obtiene resultados que indican que la dirección es “rendimiento/autoconcepto/atribuciones”, los datos de Covington y Omelich (1984) indican una relación del tipo “atribuciones/autoconcepto/rendimiento”, y en el trabajo de Watkins y Gutiérrez (1990) la pauta de interacción obtenida ha sido “rendimiento/atribuciones/autoconcepto”. Sin embargo, la relación causal concreta puede variar, por ejemplo, si tenemos en cuenta la variable sexo (Watkins y Astilla, 1986).

A pesar de estas discrepancias y resultados contradictorios, de lo que no hay duda es de la existencia de una fuerte relación entre estas tres variables. En concreto, para los niños sin dificultades para el aprendizaje, el éxito en las tareas va acompañado de un alto y positivo autoconcepto académico y la creencia de que dicho éxito se debe a causas internas (capacidad). Sin embargo, los niños con dificultades de aprendizaje suelen atribuir sus fracasos a la falta de habilidad o competencia y los éxitos a factores externos —suerte, facilidad de las tareas— (Cooley y Ayres, 1988; Jacobson, Lowery y DuCette, 1986; Kistner, White, Haskett y Robbins, 1985), siendo su autoconcepto más negativo (Chovan y Morrison, 1984; Cooley y Ayres, 1988; Rogers y Saklofske, 1985).

Según Licht y Kistner (1986), los niños con dificultades de aprendizaje se encontrarían inmersos en un “ciclo vicioso” de difícil salida. Estas autoras explican esto apelando inicialmente a las repetidas experiencias de fracaso, las cuales traen como consecuencia el que los alumnos aprendan a dudar de sus capacidades intelectuales y los inútiles que son sus esfuerzos. De acuerdo con este análisis, las creencias del niño

reportan cierto grado de frustración y una baja autoestima. Este autoconcepto negativo y la frustración, a su vez, contribuyen a que el niño refuerce sus creencias de que no dispone de las habilidades necesarias para obtener éxitos en las tareas escolares. Y debido a que sus creencias son tan fuertes, incluso los éxitos ocasionales son interpretados bajo este modelo (los éxitos indican la suerte que ha tenido, la ayuda del profesor, la facilidad de la tarea, etc). Además, existe evidencia de que los niños con dificultades de aprendizaje pueden generalizar estas creencias a tareas o áreas académicas en las que no han experimentado fracaso.

Sin embargo, no todos los alumnos asumirán este patrón de razonamiento. Algunos, para los que el fracaso constituye una grave amenaza para "yo", intentan defender su autoconcepto rechazando la evidencia y atribuyendo su fracaso a la falta de esfuerzo y pudiendo seguir manteniendo alta la creencia en sus habilidades. En este sentido, McFarland y Ross (1982, p. 946) concluyen que "... el patrón típico de atribuciones sirve para realzar la autoestima después del éxito y protegerla después del fracaso". También esta pauta de razonamiento conlleva malas consecuencias y "creerse" de verdad que la causa es la falta de esfuerzo lleva a realizar realizar menos esfuerzo en sus tareas escolares con lo que el fracaso está asegurado. Finalmente, otros podrán neutralizar la amenaza para el yo devaluando la dimensión en que fracasa y sobrevalorando aquella en la que sobresale.

Los patrones de razonamiento explicados pueden ser la causa de que, en particular, los niños con dificultades de aprendizaje, con el tiempo, presenten algunos problemas de conducta relacionados con una muy baja autoestima (Kavale, 1988). En este campo, el autoconcepto ha sido investigado mediante la comparación de grupos de niños con y sin dificultades de aprendizaje. En general, los resultados de la investigación son demasiado inconsistentes como para poder realizar conclusiones determinantes. Las razones que se aducen para justificar la falta de coincidencia de los datos de las diferentes investigaciones son de doble naturaleza: (a) el tipo de escalas utilizadas en la evaluación del autoconcepto y, (b) las características de la muestra utilizada (el grupo de dificultades de aprendizaje es muy heterogéneo).

Así, mientras que los resultados de los estudios que han utilizado medidas generales del autoconcepto (por ejemplo, escalas como el "Coopersmith Self Esteem Inventory" o "Piers-Harris Self-Concept Scale") indican que no existen diferencias en el nivel del autoconcepto entre niños con y sin dificultades para el aprendizaje (Rosenberg y Gaier, 1977; Silverman y Zigmond, 1983), cuando se han utilizado instrumentos de evaluación de dimensiones concretas del autoconcepto (por ejemplo, autoconcepto académico, "Brookover Test of Self Concept", o "Student's Perception of Ability Scale") los datos sugieren que los niños con dificultades de aprendizaje presentan un autoconcepto académico más bajo y negativo (Dunn, 1990; Boersma y Chapman, 1979; Carrol, Friedrich y Hund, 1984; Chapman y Boersma, 1979; Cooley y Ayres, 1988; Hiebert, Wong y Hunter, 1982; Thomson y Hartley, 1980; Winne, Woodlands y Wong, 1982); se han obtenido diferencias significativas tanto respecto al autoconcepto general como al académico favorables a los niños sin dificultades de aprendizaje.

Aunque el acuerdo no es total parece que los niños con dificultades de aprendizaje tienen un autoconcepto menor y más negativo (al menos la dimensión académica) que los niños sin tales déficits. Según Grasham (1983, p. 294):

“los niños con y sin dificultades para el aprendizaje no pueden ser diferenciados utilizando medidas generales o globales del autoconcepto. Esto, sin embargo, puede ser más un artefacto de inadecuaciones psicométricas’ de las medidas utilizadas, particularmente para los alumnos con dificultades de aprendizaje, que una muestra de la falta de diferencias reales entre los dos grupos”.

A modo de síntesis final deberíamos interrogarnos acerca de ¿cuál es la conclusión que podemos extraer de los resultados de las investigaciones mencionadas? La respuesta, a nuestro entender, es doble. En primer lugar, los instrumentos de evaluación que ofrecen medidas generales del autoconcepto y autoestima no son los más adecuados para este tipo de investigación. Dado que este tipo de escalas están formadas por un popurri de ítems de diferente naturaleza, no debe extrañar que no obtengan diferencias entre los autoconceptos de niños con y sin dificultades de aprendizaje. En segundo lugar, los datos aquí discutidos indican que los alumnos con dificultades de aprendizaje tiene un autoconcepto menor y negativo que los alumnos con un ritmo de aprendizaje normal. Si tenemos en cuenta lo expuesto en líneas atrás (por ejemplo, la teoría del desamparo aprendido, o el círculo viciosos del que hablaban Licht y Kistner (1986), es lógico que existan estas diferencias significativas en el autoconcepto, y en esta dirección concreta.

Con la realización de este trabajo pretendemos aportar datos en función de los cuales revisar las dos conclusiones expresadas anteriormente. En concreto, está dentro de nuestros propósitos:

1. Conocer si existen, o no, diferencias entre los niveles de autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje, y la dirección de tales diferencias, así como aquellas condiciones y/o variables que pudieran explicar el hecho de que en unos trabajos se encuentre relación entre los déficits y el autoconcepto y en otros no. Si tenemos en cuenta los resultados de los estudios anteriores, “nuestros datos deben arrojar diferencias significativas entre el autoconcepto, al menos respecto de la dimensión académica, de los niños con dificultades de aprendizaje y el de los niños con un aprendizaje y rendimiento normal favoreciendo a estos últimos”.
2. Ya que el instrumento de medida en nuestra investigación es de carácter dimensional y específico a las distintas áreas de las que el niño recoge información para el desarrollo de su persona (p. ej., física, social, escolar), además de las diferencias señaladas anteriormente, “el autoconcepto de los niños con dificultades de aprendizaje debe ser significativamente inferior en otras de sus dimensiones (p. ej., facetas concretas como autoconcepto matemático, verbal, o dimensiones no académicas como “relación con los iguales”) que el de los niños sin problemas para el aprendizaje”.

### Muestra y procedimiento

Los datos sobre los que se fundamentan los resultados que posteriormente presentamos han sido obtenidos de dos muestras de sujetos diferentes. En concreto, los dos grupos hacen referencia a niños con y sin problemas específicos de aprendizaje. El grupo de niños con problemas de aprendizaje está constituido por 69 sujetos, mientras que la muestra de niños sin problemas de aprendizaje es de 76.

Quizás, uno de los aspectos más críticos en la realización de este trabajo es la selección e identificación correcta de niños con dificultades de aprendizaje. La dificultad en la identificación es intrínseca a la multitud de opiniones profesionales sobre la definición más apropiada de las dificultades de aprendizaje (Smith y Robinson, 1989), lo cual ha conducido a la realización de evaluaciones incorrectas y a la identificación errónea de niños con este tipo de problemática (Algozzine y Ysseldyke, 1983; Keog, 1988; McKinney, 1988). Friedrich, Fuller y Davis (1984) creen que a la hora de formular juicios diagnósticos y tomar decisiones al respecto deben tenerse en cuenta tanto las conductas escolares (rendimiento, hiperactividad, etc.), las personales y afectivas (inteligencia, pero también autoestima, por ejemplo) como las características perceptivo motrices. Sin embargo, Kavale y Andreassen (1984) han llegado a la conclusión de que el criterio que parece más adecuado para utilizar en la calificación de las dificultades de aprendizaje es el de los déficits en el rendimiento académico (criterio de discrepancia), especialmente por lo que se refiere a las materias básicas, instrumentales (lectura, escritura, cálculo). En este sentido, Vance y otros (1988, p. 444) afirman que "la discrepancia entre la puntuación obtenida en un test de inteligencia y otra en una prueba de rendimiento, a menudo se utiliza como el criterio fundamental en el diagnóstico de los niños con DA".

Teniendo en cuenta esto, los niños con dificultades de aprendizaje que componen la muestra han sido elegidos en función de los criterios señalados anteriormente. Específicamente, los 69 sujetos no presentan deficiencias sensoriales, físicas o emocionales graves, desventajas ambientales ni déficits intelectuales. Sin embargo, en alguna de las materias escolares presentan un rendimiento menor del que sus capacidades le permiten obtener. Las condiciones de exclusión e inclusión han sido obtenidas a partir de los informes elaborados por el equipo psicopedagógico de apoyo al centro concreto, amén de información proveniente del profesor/a de apoyo y/o educación especial. La muestra total la constituyen aquellos niños que han reunido las exigencias indicadas anteriormente y que cursan sus estudios en 16 colegios del Principado de Asturias.

Con todo, el proceso de identificación de los niños con dificultades de aprendizaje presenta algunas restricciones. Primero, el criterio fundamental para la selección de la muestra ha sido el criterio de discrepancia, entre otras cosas, porque eran las medidas más fiables de las que se disponía. En segundo lugar, no todos los alumnos pertenecientes a la misma edad presentan las mismas dificultades de aprendizaje. Lyon (1985), entre otros, señala que la población de niños con dificultades de aprendizaje está compuesta por subgrupos definidos. En concretos, hay seis subgrupos en las edades mayores (10-12 años) y cinco subgrupos en las edades menores (6 a 9 años). Aunque parece deseable diferenciar la muestra según esta taxonomía, en nuestro trabajo no se tienen en cuenta estos subgrupos, lo cual puede suponer alguna pérdida de infor-



mación en nuestros resultados (aunque sí los subgrupos de edad). No obstante, ya que los objetivos del trabajo son más bien generales, pensamos que lo comentado anteriormente no tiene por qué influir significativamente, aunque la prudencia en la interpretación de los datos sea muy aconsejable.

### **Instrumentos de evaluación**

La evaluación del autoconcepto se ha realizado a través de una escala multidimensional (Self Description Questionnaire, SDQ), elaborada inicialmente por Maren y sus colaboradores en 1981 en la Universidad de Sydney, Australia. Después de realizar una gran cantidad de trabajos de investigación con este cuestionario, y tras una serie de reformas necesarias, el SDQ se encuentra ultimado, teórica y psicométricamente, y presentado como monografía de investigación en la Universidad de Sydney (Marsh, 1988).

Hemos señalado que el SDQ es una escala multidimensional, lo cual implica un modelo teórico de base de las mismas características. De hecho, Marsh y sus colaboradores han desarrollado esta escala bajo los supuestos del modelo jerárquico del autoconcepto elaborado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Desde esta perspectiva, el autoconcepto se entiende como formado por diferentes dimensiones o facetas las cuales se organizan según cierto orden jerárquico.

Semejante al modelo de inteligencia de Vernon, este modelo del autoconcepto postula la existencia de diferentes componentes organizados de forma jerárquica. En la base de esta jerarquía se encuentran los componentes del autoconcepto específicos a las situaciones concretas, mientras que en la cúspide se encontraría el autoconcepto general (González y otros, 1990). Por otra parte, a medida que ascendemos en la jerarquía —de los componentes más específicos al general— la estabilidad del autoconcepto es mayor (Byrne, 1984).

Estructuralmente, en primer lugar, el SDQ mide 7 dimensiones primarias correspondientes al Nivel I de la jerarquía: Capacidad Física -CF- (opiniones del alumno respecto de sus capacidades sobre ciertas actividades físicas, juegos y deportes), Apariencia Física —AF— (autocalificación sobre el atractivo, como se ve el alumno comparado con otros y lo que otros piensan de su apariencia física), Relación con los Padres —RP— (en qué medida el alumno cree que sigue el estilo de sus padres y si a él le gustan sus padres), Relación con los Iguales —RI— (facilidad para hacer amigos, su popularidad, el grado de aceptación por parte de los demás como amigo), Área Matemática —AM— (percepción sobre la capacidad, nivel de implicación e interés en matemáticas), Área Verbal —AV— (percepción sobre la capacidad, nivel de implicación y motivación en el área verbal) y Resto de asignaturas -RA— (el alumno califica su competencia, implicación e interés en el resto de las asignaturas escolares), más otra dimensión suplementaria (escala general —AG1-) para obtener directamente una medida específica del autoconcepto general. En segundo lugar, y en el segundo nivel de la jerarquía, Nivel II, se encuentran dos dimensiones más que subsumen las dimensiones primarias: Autoconcepto no Académico (A.N-A) y Autoconcepto Académico (A.A.). Tanto el autoconcepto académico como el no académico se obtiene sumando las puntuaciones alcanzadas en las dimensiones de primer orden (AN-A=CF+AF+RP+RI, AA=AM+AV+RA). Sin embargo, no está suficientemente claro si sólo existen dos dimensiones en el segundo nivel o quizás tres (Autoconcepto no aca-

démico. autoconcepto verbal y autoconcepto matemático). En tercer, la cima de la representación jerárquica estaría ocupada por la estimación del Autoconcepto General y que puede ser medido a través de dos procedimientos: a) sumando los valores de las dimensiones de segundo Nivel (AG2= AA+ANA), ó b) a través de los items correspondientes en esta escala (AG1).

Para cumplimentar dicha Escala, los sujetos deben responder a una serie de afirmaciones, las cuales se valoran según una escala de cinco intervalos (totalmente verdadero, principalmente verdadero, ni verdadero ni falso, principalmente falso y totalmente falso).

### **Análisis estadísticos**

Los objetivos o propósitos de este trabajo implican conocer en qué dos niveles (inicialmente) de la variable independiente (en nuestro caso, tener o no tener dificultades de aprendizaje) inciden diferencialmente sobre los niveles de la variable dependiente (cada una de las dimensiones del autoconcepto). Para este propósito, y ya que la distribución normal y está medida en una escala de intervalo, la prueba "t" parece ser la más conveniente. En suma, se llevan a cabo cinco análisis de diferencias: uno inicial para conocer si las dificultades de aprendizaje, en general, implican diferencias en el autoconcepto; y cuatro análisis más específicos para conocer cómo la edad interacciona con las dificultades de aprendizaje y de qué forma dicha interacción incide en los niveles del autoconcepto (para lo cual se distribuyen a los sujetos en cuatro grupos diferentes dependiendo de si (a) tiene o no dificultades de aprendizaje y (b) si tiene edades de 7 a 9 años o de 10 a 12 años).

## **DESCRIPCION DE RESULTADOS**

---

Los análisis realizados para la comprobación de las predicciones formuladas inicialmente se han llevado a cabo en dos niveles diferentes de generalidad. En primer lugar, hemos calculado el estadístico "t" para dos muestras generales: a) niños con dificultades de aprendizaje y, b) niños sin dificultades para el aprendizaje. Conocer si existen diferencias significativas entre las dos muestras respecto de cada una de las variables dependientes (las dimensiones de la escala de autoconcepto) constituye el interés de estos primeros análisis, más bien de carácter general (aproximación global). Posteriormente, debido en parte a la inconsistencia de los resultados observados en los análisis iniciales y debido, también, a la necesidad de aportar algún dato que indique cuál puede ser la explicación más plausible a los datos encontrados, se llevan a cabo análisis de diferencias de medias más específicos (aproximación por edades).

### **Aproximación global**

En la primera de las predicciones (también hipótesis nula) se afirmaba que existen diferencias significativas entre los sujetos con y sin dificultades de aprendizaje respecto de su autoconcepto académico. En la fundamentación teórica de esta hipótesis, sin embargo, existían datos que discrepaban de lo afirmado anteriormente (en algunos estudios se encuentra diferencia respecto del autoconcepto general y no del

académico, en otros respecto de los dos tipos de autoconcepto), aunque la mayoría de los trabajos de investigación apoyan la hipótesis planteada aquí.

Según los resultados derivados de nuestra investigación deberíamos rechazar la hipótesis nula. En concreto, tenemos que afirmar que no existen diferencias significativas entre los autoconceptos académicos de los niños con y sin dificultades de aprendizaje (DA), aunque la media de las puntuaciones en esta dimensión de la variable dependiente sea ligeramente inferior para los niños con DA que para los niños sin DA, y el nivel de significación con la "t" esté próximo al nivel de significación mínimo exigido (.07) (Ver Tabla 1). Sin embargo, y contrariamente a lo esperado, según los resultados de otros autores que utilizaron escalas generales del autoconcepto, en la tabla 1 observamos como existen diferencias significativas entre los dos grupos de sujetos (A y B) respecto del autoconcepto general (.01). En este caso, y también en el anterior (autoconcepto académico), los niños con dificultades de aprendizaje tiene un autoconcepto (general) menor que los niños sin problemas para el aprendizaje. Esto último sí parece que confirma los resultados de casi todas las investigaciones realizadas hasta la fecha.

	GRUPO A		GRUPO B		t	n.s.
	X	Sd	X <sub>b</sub>	Sd <sub>b</sub>		
Capacidad física	29.24	8.31	34.66	7.05	-3.69	.000
Apariencia física	31.47	9.37	31.67	7.31	-.13	.900
Relación con los padres	34.96	8.41	35.64	5.85	-.49	.627
Relación con los iguales	32.61	8.85	39.16	4.29	-4.79	.000
Autoconcepto verbal	34.73	10.95	37.75	7.09	-1.68	.096
Autoconcepto matemático	34.14	11.22	36.67	7.81	-1.36	.179
Resto asignaturas	32.41	10.83	35.81	8.62	-1.82	.073
Autoconcepto general	36.27	9.07	40.01	6.67	-2.45	.016
Autoconcepto académico	101.29	29.99	110.22	21.06	-1.79	.077

**TABLA 1:** Diferencias de medias entre los niveles de las diferentes dimensiones del autoconcepto correspondientes a niños con y sin dificultades de aprendizaje. En la tabla: Grupo A = niños de 7 a 12 años con dificultades de aprendizaje, N = 49; Grupo B = niños de 7 a 12 años sin dificultades de aprendizaje, N = 65

El SDQ, como hemos comentado, permite obtener información respecto de una serie de dimensiones más específicas (nivel I) que el autoconcepto general o el académico. Así, también en la tabla I vemos como no existen diferencias significativas entre los grupos A y B respecto de ninguna de las tres dimensiones académicas (matemática (.17), verbal (.09) y resto de asignaturas (.07)). Esto implica, según estos datos, que los niños con dificultades de aprendizaje no se perciben significativamente distintos respecto de su competencia, esfuerzo e interés en cualquier tipo de tarea escolar, aunque los niveles obtenidos en estas dimensiones sean menores que los de los niños sin problemas de aprendizaje.

Al contrario que en las dimensiones académicas del autoconcepto, comentadas anteriormente, los grupos A y B se diferencian significativamente en alguna de las áreas constituyentes del autoconcepto no académico. Los niños con dificultades de aprendizaje presentan niveles en la dimensión "relación con los iguales" significativamente inferiores que los niños sin problemas de aprendizaje. Si tenemos en cuenta la naturaleza de la autopercepción contenidas en esta dimensión del autoconcepto, entonces podemos pensar que los alumnos con DA tienen menos amigos, más dificultad para hacer amigos y se relacionan menos con sus compañeros que los niños del grupo B. Quizás, lo importante no es sólo que esto sea cierto, sino que el alumno lo ha percibido, interiorizado y asumido. Otro aspecto en el que se diferencian de forma significativa los alumnos de los grupos A y B es la dimensión "capacidad física". En este caso concreto, los alumnos con DA se ven menos capacitados físicamente para realizar las actividades físicas, deportes, etc., que los alumnos sin DA. Resulta, sin embargo, extraño que el niño con DA se sienta menos capacitado que el niño sin DA físicamente, a no ser que ello esté vinculado a la escasa actividad con los compañeros o a un efecto de generalización. Contrariamente a lo anterior, ambos grupos no se diferencian respecto a las otras dos dimensiones restantes: la relación con los padres y la apariencia física.

En resumen, podemos afirmar que los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje se diferencian significativamente a nivel de "autoconcepto general" (los niños con DA tiene menor autoconcepto general que los que no tiene problemas de aprendizaje). Las dos dimensiones que más aportan a estas diferencias en autoconcepto general son "relación con los iguales" y "capacidad física". Sin embargo, se rechaza la hipótesis nula, dado que no se aprecian diferencias significativas entre los autoconceptos académicos de los niños con DA y los que no tienen DA.

#### **Aproximación por edades**

En el estudio del autoconcepto se ha puesto de relieve la importancia de la edad, al menos en los primeros años, en el desarrollo estructural y funcional del autoconcepto. Evidentemente, con la edad se dan dos condiciones importantes para la formación y desarrollo del autoconcepto: el incremento progresivo de las habilidades de análisis de la realidad y de síntesis de información proveniente del contexto, y el número progresivo de experiencias acumuladas y que son una de las fuentes fundamentales de información. Es decir, a medida que aumenta la edad también se incrementa la información relevante para el autoconcepto y se hacen más capaces las habilidades para analizarla. Es por este motivo por el que nosotros hemos decidido tener en cuenta la edad en este trabajo. Además, es posible que los resultados contradictorios descritos en la parte teórica sean debidos a que en ningún estudio sobre este tema particular, por lo que conocemos, se han realizado análisis por edades.

El procedimiento que se ha seguido para formar los grupos de sujetos ha sido el siguiente. Aunque lo ideal sería que cada edad formara un grupo, en nuestro caso no ha sido posible ya que el número de sujetos con DA era muy pequeño (N=69) para tal propósito. Entonces, hemos decidido dividir al grupo inicial en dos subgrupos, siguiendo a Lyon (1985): Grupo 1 (niños con DA de 7 a 9 años) y Grupo 2 (niños con DA de 10 a 12 años), que aunque no fuesen grupos de edad plenamente homogéneos (ya que existen subtipos dentro del grupo) si al menos forman dos categorías bien

definidas. Para la división del grupo de niños sin DA hemos seguido el mismo procedimiento, dando lugar a dos subgrupo: Grupo 3 (niños sin DA de 7 a 9 años) y Grupo 4 (niños sin DA de 10 a 12 años).

A partir de estos cuatro grupo muestrales hemos realizado cuatro análisis de diferencias de medias a través del estadístico "t", con el fin de estimar lo más exactamente posible las diferencias entre las diferentes dimensiones del autoconcepto dependiendo de las variables déficits de aprendizaje y edad de los sujetos, así como los cambios operados en cada dimensión del autoconcepto con el paso del tiempo.

Con el propósito de conocer si el autoconcepto cambia radicalmente con la edad en estos años (de 7 a 12 años) hemos realizado dos análisis de diferencias de medias en los que hemos comparado, por un lado, los niveles de las dimensiones del autoconcepto de niños con dificultades de aprendizaje pequeños (7 a 9 años) y preadolescentes (10 a 12 años) (Tabla 2), y por otro, el mismo análisis pero con niños sin dificultades de aprendizaje (Tabla 3)

	GRUPO 1		GRUPO 2		t	n.s.
	X <sub>1</sub>	Sd <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	Sd <sub>2</sub>		
Capacidad física	33.87	5.85	25.15	8.08	4.36	.000
Apariencia física	39.43	3.38	24.42	7.01	9.72	.000
Relación con los padres	39.61	2.55	30.84	9.61	4.47	.000
Relación con los iguales	35.35	7.03	30.19	9.69	2.15	.037
Autoconcepto verbal	41.74	5.33	28.54	10.95	5.46	.000
Autoconcepto matemático	42.26	6.15	26.96	9.71	6.66	.000
Resto asignaturas	40.61	6.87	25.15	8.18	7.18	.000
Autoconceto general	42.26	7.11	30.96	7.15	5.54	.000
Autoconcepto académico	124.61	16.72	80.65	23.19	7.67	.000

**TABLA 2:** *Diferencias de medias entre los niveles de las diferentes dimensiones del autoconcepto correspondientes a niños con dificultades de aprendizaje (DA) de diferentes edades. En la tabla: GRUPO 1 = niños de 7 a 9 años con DA, N = 23; GRUPO 2 = niños de 10 a 12 años con DA, N = 26.*

Los datos de las tablas indican que todas las dimensiones del autoconcepto, tanto para los niños con dificultades de aprendizaje como para los niños sin problemas, sufren un descenso importante significativo estadísticamente. Esto implica que los datos procedentes de un análisis global como el realizado anteriormente no ofrecen una información real de las peculiaridades de los autoconcepto de niños con y sin dificultades. Por el contrario, estarían recomendados análisis por grupos de edad como los que más tarde describiremos.

Un segundo aspecto que parece destacable viene dado al comparar las dos tablas entre sí. En este sentido, partiendo de niños del autoconcepto semejantes (a las edades de 7 a 9 años), el descenso en el autoconcepto es mucho más acusado para los niños con dificultades de aprendizaje que para los niños sin dificultades., Esta diferencia final refleja, en principio, el efecto que las dificultades pueden tener sobre el desarro-

	GRUPO 3		GRUPO 4		t	n.s.
	X <sub>3</sub>	Sd <sub>3</sub>	X <sub>4</sub>	Sd <sub>4</sub>		
Capacidad física	37.84	5.06	31.74	7.41	3.96	.000
Apariencia física	34.47	7.32	29.11	6.38	3.12	.002
Relación con los padres	37.87	5.94	33.60	5.02	3.16	.002
Relación con los iguales	40.22	3.88	38.20	4.47	1.98	.054
Autoconcepto verbal	40.65	4.61	35.08	7.93	3.55	.001
Autoconcepto matemático	40.12	5.67	33.51	8.21	3.86	.000
Resto asignaturas	39.62	5.13	32.31	9.70	3.90	.000
Autoconceto general	42.84	5.78	37.43	6.44	3.63	.001
Autoconcepto académico	120.41	10.69	100.91	23.87	7.67	.000

**TABLA 3:** Diferencias de medias entre los niveles de las diferentes dimensiones del autoconcepto correspondiente a niños sin dificultades de aprendizaje (DA) de diferentes edades. En la tabla: GRUPO 3 = niños de 7 a 9 años sin DA, N = 32; GRUPO 4 = niños de 10 a 12 años sin DA, N = 35..

llo del autoconcepto. Pero esto que apuntamos ahora a nivel especulativo podemos verlo estadísticamente en los análisis siguientes (Tablas 4 y 5)

Los resultados de los análisis dirigidos a analizar e identificar las diferencias en el autoconcepto debidas a la presencia o ausencia de DA en los sujetos, están resumidos en las Tablas 2 y 3. Comenzaremos por describir los resultados de los niños más pequeños. Los resultados de la Tabla 4 se obtiene comparando los niveles de las dimensiones del autoconcepto correspondiente a los niños de 7 a 9 años con dificultades de aprendizaje (Grupo 1) con las de los niños de la misma edad pero sin problemas para el aprendizaje (Grupo 3)

	GRUPO 1		GRUPO 3		t	n.s.
	X <sub>1</sub>	Sd <sub>1</sub>	X <sub>3</sub>	Sd <sub>3</sub>		
Capacidad física	33.87	5.85	37.84	5.06	-2.63	.012
Apariencia física	39.43	3.38	34.47	7.32	3.37	.002
Relación con los padres	39.61	2.55	37.87	5.94	1.47	.148
Relación con los iguales	35.35	7.03	40.22	3.83	-3.01	.005
Autoconcepto verbal	41.74	5.33	40.66	4.61	.79	.436
Autoconcepto matemático	42.26	6.15	40.12	5.67	1.31	.196
Resto asignaturas	40.61	6.87	39.62	5.13	.58	.565
Autoconceto general	42.26	7.11	42.84	5.78	-.32	.748
Autoconcepto académico	124.61	16.72	120.41	10.69	1.06	.297

**TABLA 4:** Diferencias de medias entre los niveles de las diferentes dimensiones del autoconcepto correspondientes a niños con y sin dificultades de aprendizaje (DA). En la tabla: GRUPO 1 = niños de 7 a 9 años con DA; GRUPO 3 = niños de 7 a 9 años sin DA

De la interpretación de las "t", y su grado de significatividad, derivadas de este análisis podemos destacar tres resultados. Primero, no existen diferencias significativas entre el autoconcepto general de los niños que forman las dos muestras. Segundo, los autoconceptos académicos de los niños de estos dos grupos no se diferencian significativamente entre sí. Tercero, las medias de los grupos 1 y 3 difieren significativamente respecto del autoconcepto no académico.

Los resultados obtenidos a partir de los niños más jóvenes son muy parecidos a los obtenidos tras la comparación de la muestra global. Sin embargo se diferencian en un aspecto importante: en este caso, el autoconcepto general de los niños con problemas de aprendizaje no difiere significativamente del de los niños sin problemas de aprendizaje. Por otro lado, si tenemos en cuenta que las experiencias escolares en estas edades aún no han hecho más que comenzar, parece razonable que el autoconcepto de estos niños no se vea todavía significativamente afectado..

La afirmación de que el hecho de tener dificultades de aprendizaje no constituye una variable que incida significativamente sobre los niveles del autoconcepto a las edades tempranas de 7 a 9 años, puede ser el mejor resumen que pudiéramos ofrecer de los datos contenidos en la Tabla 4.

Todo lo contrario de lo que sucedía con los niños pequeños ocurre con los alumnos con más edad (10 a 12 años). En la Tabla 5 podemos observar que todos las "t" son significativamente menor en los niños con dificultades de aprendizaje con edades comprendidas entre los 10 y 12 años. Además, las dimensiones específicas que teóricamente conformarían el autoconcepto académico también son ampliamente significativas.

	GRUPO 1		GRUPO 3		t	n.s.
	X <sub>2</sub>	Sd <sub>2</sub>	X <sub>4</sub>	Sd <sub>4</sub>		
Capacidad física	25.15	8.09	31.74	7.41	-3.26	.002
Apariencia física	24.42	7.01	29.11	6.38	-2.68	.010
Relación con los padres	30.85	9.61	33.60	5.02	-1.33	.192
Relación con los iguales	30.19	9.69	38.20	4.48	-3.91	.000
Autoconcepto verbal	28.54	10.95	35.08	7.93	-2.58	.013
Autoconcepto matemático	26.96	9.71	33.52	8.21	-2.78	.008
Resto asignaturas	25.13	8.18	32.31	9.69	-3.12	.003
Autoconceto general	30.96	7.15	37.43	6.44	-3.64	.001
Autoconcepto académico	80.65	23.19	100.91	23.87	-3.33	.002

**TABLA 5:** Diferencias de medias entre los niveles de las diferentes dimensiones del autoconcepto correspondiente a niños con y sin dificultades de aprendizaje (DA). En la tabla: GRUPO 2 = niños de 10 a 12 años con DA; GRUPO 4 = niños de 10 a 12 años sin DA.

A estas edades, por otra parte, indican que mientras que los niños con dificultades de aprendizaje, de 10 a 12 años, tiene autoconceptos menores que los niños de la misma edad pero sin dificultades de aprendizaje (resultados que apoyan la hipótesis

planteada inicialmente), los más jóvenes (de 7 a 9 años) no se diferencian significativamente respecto del autoconcepto general, lo cual parece indicar que las diferencias significativas que se observan en la tabla 1 respecto de esta dimensión general pueden ser debidas al grupo de mayores. Por otra parte, las diferencias significativas esperadas en el autoconcepto académico únicamente se producen en la muestra niños de 10 a 12 años. Finalmente, los niños con dificultades de aprendizaje, para cualquier edad, tiene autoconceptos social y físico menores (más negativos) que los niños sin problemas de aprendizaje.

## **ANALISIS DE RESULTADOS**

---

De los resultados realizados y descritos anteriormente, destacamos los siguientes resultados:

1. El autoconcepto de los niños con dificultades de aprendizaje es más negativo que el de los niños con un ritmo de aprendizaje normal.
2. Sin embargo, estas diferencias están condicionadas por la interacción entre las variables "déficits" y "edad" de los niños. Las diferencias en los niveles del autoconcepto son mayores y más significativas a medida que el niño crece.
3. Todas las dimensiones que conforman el autoconcepto sufren un descenso generalizado en sus niveles a medida que el niño aumenta de edad., tanto en alumnos con DA como en los que no tiene dificultades. Sin embargo, el descenso es muy superior en los niños con dificultades de aprendizaje.
4. Mientras que sobre los 8 años no existen diferencias en el autoconcepto de los niños con y sin problemas de aprendizaje, a la edad de 11-12 años los niños con DA tienen autoconceptos (general, académico, social y físico) significativamente inferiores que los niños sin DA.
5. Los resultados de este tipo de trabajos de investigación no sólo depende del tipo de instrumento que se utilice (general vs. dimensional), sino también de la edad de los sujetos que componen la muestra o muestras.

La reflexión a la que los resultados descritos nos invita coincide con la hipótesis señalada por Licht y Kistner (1986) del "ciclo vicioso", o la aplicación de los supuestos de la teoría del "desamparo aprendido", desarrollada por Seligman (1975 y revisada por Abranson, Seligman y Teasdale, 1978), al campo de las dificultades de aprendizaje por Canino (1981), Torgesen y Licht (1983).

Todos los datos obtenidos apoyan tales explicaciones, aunque los más significativos procedan de la comparación de las tablas 4 y 5. Aquí se observa que, partiendo de autoconceptos semejantes los niños con y sin dificultades de aprendizaje en los primeros años escolares, a medida que las experiencias de fracaso se repiten y acumulan en



la historia personal del alumno, y todo ello favorecido por unas crecientes capacidades de razonamiento y análisis de la realidad, sobre los 12 años los alumnos con DA poseen un autoconcepto mucho más negativo que los niños sin DA. Esta diferencia entre autoconceptos a los 12 años de edad, aunque no conozcamos lo que ha sucedido en realidad, es perfectamente explicable en función de las teorías anteriormente señaladas.

Aunque la historia de fracasos de los niños con dificultades de aprendizaje implica, con frecuencia, el desarrollo de problemas motivacionales que interfieren en el trabajo escolar, no todos los niños con DA responden de la misma forma ante el fracaso; por ejemplo, las niñas suelen ser más vulnerables al fracaso que los chicos (Johnson, 1981; Licht y otros, 1985). Por otra parte, la vulnerabilidad al fracaso también depende de la edad de los sujetos. Según Licht y Kistner (1986) a medida que aumenta la edad de los sujetos también crece la importancia de las experiencias de fracaso. En concreto, hasta los 8 años los fracasos no suelen debilitar los niveles de competencia reflejados en el autoconcepto ya que los niños no poseen una idea realista de lo que es capacidad intelectual, confundiendo el esfuerzo (Nicholls y Miller, 1984; Stipek y Tannatt, 1984). Hasta los 10 años, aproximadamente, los niños no ven la capacidad como algo que limita y condiciona la utilidad del esfuerzo (Harari y Covington, 1981). A partir de los 12 años el niño ya adquiere conciencia de las causas reales de sus fracasos, lo cual hace que se refleje en los niveles del autoconcepto.

En definitiva, en los primeros años de escolaridad, las autocalificaciones de los niños tienden a ser exageradamente altas (poco realistas), mostrando un continuo declive con el paso de los años (incremento en la precisión de los juicios, Nicholls, 1979), y una caída importante hacia los diez u once años (Eshel y Klein, 1981). Pero el que en los primeros años (6-7) los fracasos no incidan sobre los sentimientos de competencia no quiere decir que estos alumnos sean inmunes al fracaso. Según Torgesen y Licht (1983), aunque los niños de seis o siete años no comprendan las implicaciones a largo plazo de sus fracasos, el hecho de sentir que las experiencias de fracaso con menos placer que las de éxito puede ser causa suficiente para que estos generen aversión hacia las tareas académicas. Con el tiempo, los efectos de repetidos fracasos en la realización de tareas escolares suelen ser el incremento de la dependencia del refuerzo externo, sentimientos de incompetencia, baja autoestima, ansiedad en situaciones de rendimiento académico, (p. ej., tareas escolares, exámenes, etc.) descenso de la motivación para el aprendizaje (Chapman, 1988).

Poco a poco, el niño con dificultades de aprendizaje desarrolla un patrón de conducta bien establecido que aplica a las distintas situaciones escolares. Según Gresham y Reschly (1986), el alumno con DA se encuentra inefablemente cautivo en un ciclo vicioso de pasividad, falta de interés por realizar tareas escolares, pensamientos de incompetencia y dependencia externa, lo cual no sólo es contraproducente para el rendimiento académico sino que además es perjudicial para las relaciones interpersonales y la aceptación social. Añadido al bajo y negativo autoconcepto, el sucesivo fracaso en tareas escolares puede conllevar grandes dosis de agresividad (Lochman y Lampron, 1986), e incluso depresión infantil (Gresham, 1988; McGee, Anderson, Williams y Silva, 1986).

En nuestro trabajo, los niños con DA además de obtener puntuaciones muy bajas en las dimensiones académica (autoconceptos matemático, verbal, resto de asignaturas y académico general), presentan resultados significativamente inferiores a los niños

con un aprendizaje normal en el área de las relaciones sociales (p. ej., en el autoconcepto, la dimensión "relación con los iguales"). Esto último constituye una evidencia empírica más que confirma los resultados encontrados por Sobol, Earn, Bennett y Humphries (1983). En este trabajo, los niños con DA se perciben como relativamente incapaces en el terreno de las relaciones interpersonales (fundamentalmente respecto de su relación con los compañeros de clase).

## CONCLUSIONES FINALES

---

A la vista de las consideraciones hechas en el apartado anterior, a continuación intentaremos muy brevemente ofrecer algunas reflexiones a modo de conclusión:

- a) El SDQ es un instrumento de evaluación que ofrece información detallada de las distintas facetas del autoconcepto y de las cuales, por ser relativamente independiente entre sí, necesitamos información específica. Para este tipo de estudios, no es recomendable una escala de apreciación global.
- b) El trabajo aporta suficiente evidencia empírica en favor de aquellos estudios que han encontrado diferencias significativas entre niños con y sin DA respecto del autoconcepto. Sin embargo, estas diferencias aparecen sólo cuando han tenido tiempo para desarrollarse.
- c) No son, sin embargo, las experiencias de fracaso en sí quienes deciden la suerte de los niveles del autoconcepto sino, más bien, la naturaleza de las causas a las que el sujeto recurre para explicar su fracaso.
- d) Paralelamente a los sentimientos de incompetencia de los niños con DA, existe una notable falta de relación social con los compañeros y cierta creencia de inferioridad (inferida de la naturaleza de los ítems de la dimensión "relación con los iguales" de la escala SDQ) respecto de sus compañeros. Un hecho curioso lo tenemos en la contradicción que existe entre uno de los objetivos del plan de integración escolar y los resultados reales.

Uno de los principales propósitos de la integración era (es) que el niño se integrara social y emocionalmente en su grupo clase natural, para reducir el estigma social del que con frecuencia son objeto. Además, los niños "normales" aprenderían a respetar y trabajar con los niños con necesidades educativas especiales mientras que éstos empezarían a considerarse más competentes y a sentirse mejor de lo que lo harían en clases de educación especial (por ejemplo, Kaufman, Gottlieb, Agard y Kukic, 1975). Sin embargo, nuestros resultados dan pie al descenso sufrido también por Gottlieb en Norteamérica, indicando que los niños con dificultades de aprendizaje (que asisten a clase de apoyo) no tiene muchos amigos, no tiene demasiadas relaciones interpersonales con ellos y, lo que es peor, se perciben como incapaces para hacer amigos. Más aún, Gottlieb y Leyser (1981) obtuvieron evidencia de que los alumnos con deficien-

cias en régimen de integración tiene un autoconcepto menor que niños con deficiencias similares que permanecen en sus clases de educación especial.

Estos resultados que hemos obtenido, sin embargo, tiene su lógica si tenemos en cuenta las implicaciones de los procesos de comparación externa e interna utilizados por el alumno para otorgar un significado a sus experiencias escolares y sociales. Sin embargo, como afirmamos en otro lugar (González, Núñez y Valle, en prensa), las consecuencias de la comparación social de estos niños pudieran haber sido completamente otras más favorables, de acuerdo con las predicciones iniciales. La comparación social es positiva o negativa dependiendo de las condiciones bajo las que se lleva a cabo, y de estas condiciones son de las que se debe preocupar el profesor ya que el fenómeno de la comparación externa o social es inevitable en el aula.

## **RECOMENDACIONES PARA LA INVESTIGACION**

---

En los trabajo de investigación futuros sobre el tema que nos ocupa deberían tenerse en cuenta, al menos, las siguientes consideraciones. En primer lugar, es necesario la utilización de un mismo criterio de identificación de alumnos con dificultades de aprendizaje, puesto que si no se hace así la muestra de cada investigación será distinta, y se corre el riesgo de generalizar resultados que no son generalizables. Desde nuestro punto de vista, de acuerdo con Vance y otros (1988), la utilización del "criterio de discrepancia" parece el más recomendable para la identificación de las dificultades de aprendizaje. Sería, pues, recomendable que la investigación futura, hasta que no se mejore el procedimiento diagnóstico, utilice este criterio para la selección de las muestras.

En segundo lugar, en los diseños de investigación es conveniente contemplar una serie de variables como, por ejemplo, el sexo de los sujetos (fundamentalmente debido a las diferencias interindividuales en los patrones de atribución causal, lo cual va incidir necesariamente en los niveles concretos del autoconcepto), o la edad de los alumnos (en el sentido que queda demostrado en el presente trabajo de investigación). En cualquier de los dos casos, la relación entre dificultades de aprendizaje y autoconcepto está mediatizada por estas variables.

En tercer lugar, y muy relacionado con los dos aspectos anteriormente mencionados se encuentra el problema de la diversidad de tipos y subtipos de niños con dificultades de aprendizaje.

Esto implica que una vez identificados los niños con DA debemos tener en cuenta los diferentes tipos de dificultades de aprendizaje. Por ejemplo, McKinney (1989) encuentra que si se tiene en cuenta sólo las características conductuales de estos niños, es posible diferencias siete subgrupos diferentes de niños con DA. Además, este autor concluye que dependiendo del patrón conductual propio del subgrupo, los alumnos presentarán discrepancias de rendimiento más o menos acusadas. Sin embargo, los niveles de variables como el autoconcepto, de la misma forma que para el rendimiento, dependen del subtipo específico de DA. En concreto, Durrant, Cunningham y Voelker (1990) afirman que los niveles del autoconcepto en niños con DA varía en función de las características conductuales de estos niños. Para estos autores, los

resultados de su estudio sugieren que la relación entre dificultad de aprendizaje y autoconcepto es más compleja de los que frecuentemente se ha asumido (lo cual puede explicar la diversidad de resultados, a veces contradictorios, obtenidos en las investigaciones hasta la fecha realizadas). En definitiva, podemos hacer nuestra la recomendación ofrecida por estos autores: "... Es importante que la investigación en este área sea consciente de la heterogeneidad de la población con DA y multidimensionalidad del autoconcepto con el fin de ganar en comprensión sobre las autopercepciones de estos alumnos" (Durrant, Cunningham y Voelker, 1990, p. 662).

Por último, en la investigación futura han de utilizarse escalas de evaluación específicas del área concreta del autoconcepto que se pretende analizar. En el sentido de lo señalado por Gresham (1988), y expresado por nosotros en otras ocasiones (González y otros, en prensa), para la evaluación del autoconcepto, estructuralmente, es multidimensional ya que el autoconcepto, estructuralmente, es multidimensional. Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones realizadas, fundamentalmente, por H. W. Marsh y colaboradores en culturas como la australiana y la norteamericana, y los trabajos que nosotros llevamos hechos en nuestra cultura, las escalas SDQ (I, II y III) parecen ser más apropiadas para este tipo de evaluación. Las autopercepciones concernientes al ámbito académico son tan específicas del área o materia curricular que, incluso, la diferenciación que ofrece los instrumentos SDQ (autoconceptos matemático, verbal, resto de las asignaturas, académico general) parece insuficiente. En concreto, Marsh (1990) ha elaborado dos nuevos instrumentos de evaluación del autoconcepto académico (Academic Self Description Questionnaire, ASDQI y ASD-QII) ya que en investigaciones anteriores había encontrado evidencia suficiente para pensar que los sujetos, en realidad, diferenciaban más dimensiones que las cuatro evaluadas en el SDQ.

\*\*Este trabajo ha sido subvencionado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo en la Convocatoria de 1990 para Proyectos de "Difícil financiación exterior".

\*\*\*\*\*

## BIBLIOGRAFIA

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. y Teasdale, J. D. (1978): Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Ayres, R., Cooley, E. y Dunn, C. (1990): Self-concept, attribution, and persistence in learning-disabled students. *Journal of School Psychology*, 28, 153-163.
- Battle, J. (1979): Self-esteem of students in regular and special classes. *Psychological Reports*, 44, 212-214.

- Boersma, F. J. y Chapman, J. W. (1979): Academic self-concept in elementary learning-disabled children: A study with the Student's Perception of Ability Scale. *Psychology in the Schools*, 16, 201-206.
- Bryan, T. H. (1982): Social skills of learning disabled children and youth: An overview. *Learning Disability Quarterly*, 5, 332-333.
- Bryan, T. y Pearl, R. (1979): Self-concepts and locus of control of learning disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8, 223-226.
- Butkowsky, I. S. y Willoms, 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.
- Byne, B. M. (1984): The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Canino, F. J. (1981): Learned-helplessness theory: Implications for research in learning disabilities. *Journal of Special Education*, 15, 471-484.
- Carrol, J. L., Friedrich, D. y Hund, J. (1984): Academic self-concept and teachers perceptions of normal, mentally retarded, and learning disabled elementary students. *Psychology in the Schools*, 22, 343-348.
- Chapman, HJ. W. (1988): Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 71, 250-258.
- Chapman, J. W y Boersma, F. J. (1979): Learning disabilities, locus of control, and mother attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 71, 250-258.
- Chovan, W. L. y Morrison, E. R. (1984): Correlates of self-concepts among variant children. *Psychological Reports*, 54, 536-538.
- 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.
- Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1984): An empirical examination of Weiner's critique of attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1214-1225.
- Durrant, J. E., Cunningham, Ch. E. y Voelker, S. (1990): Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663.

- Dweck, C. S. (1975): The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Eshel, Y. y Klein, Z. (1981): Development of academic self-concept of lower-class and middle-class primary school children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 287-293.
- Friedrich, D., Fuller, G. B. y Davis, D. (1984): Learning disability: Fact or fiction. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 205-209.
- González, J. A., Núñez, J. C. y Valle, A. (en prensa): Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*.
- González, J. A., Núñez, J. C., Santorum, R. y Valle, A. (en prensa): Estructura del autoconcepto y rendimiento en estudiantes de enseñanza primaria. Comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Psicología. Barcelona
- González, J. A., Núñez, J. C., Porto, A., Santorum, R. y Valle, A. (1990): Autoconcepto: Conceptualización, desarrollo y modelos explicativos. *Magister*, 8, 229-250.
- Gottler, J. y Leyser, Y. (1981): Friendship between mentally retarded and nonretarded children. En S. R. Asher y J. M. Gottman (eds): *The development of children's friendships*. Cambridge University Press.
- Greenwald, A. G., Bellezza, F. S. y Banaji, M. R. (1988): Is self-esteem a central ingredient of the self-concept?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 34-45.
- Gresham, F. M. (1988): Social competence and motivational characteristics of learning disabled students. En Wang, M. C.; Walberg, R. y Reynolds (Eds.): *The handbook of special education: Research and practice (II)*. Oxford: Pergamon Press.
- Gresham, F. M. y Reschly, D. (1986): Social skills and peer acceptance differences between learning disabled and non-handicapped students. *Learning Disability Quarterly*, 9, 23-32.
- Harari, O. y Covington, M. (1981): Reactions to achievement behavior from a teacher and student perspective: A developmental analysis. *American Educational Research Journal*, 18, 15-28.
- Hierbert, B., Wong, B. y Hunter, M. (1982): Affective influences in learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*.
- Jacobsen, B., Lowery, B. y DuCette, J. (1986): Attributions of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 59-64.

- Johson, D. S. (1981): Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 73, 174-180.
- Kaufman, M. J., Gottlieb, J., Agard, J. A. y Kukic, M. B. (1975): Mainstreaming: Toward an explication of the construct. En E. Meyen, G. Vergason y R. Whelan (eds): *Alternatives for teaching exceptional children: Essays from focus on exceptional children*. Denver: Love.
- Kavale, K. A. (1988): The long-term consequences of learning disabilities. En Wang, M. C., Walberg, R. y Reynolds (eds.): *The handbook of special education: Research and practice (II)*. Oxford: Pergamon Press.
- Kavale, K. y Andreassen, E. (1984): Factor in diagnosing the learning disabled: Analysis of judgmental policies. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 273-278.
- Keogh, B. K. (1988): Learning disability: Diversity in search of order. En Eang, M. C.; Walberg, R. y Reynolds (eds.): *The handbook of special education: Research and practice (II)*. Oxford: Pergamon Press.
- Kirk, S. A. y Chalfant, J. C. (1984): Academic and developmental learning disabilities. Denver: Love Publishing.
- Kirk, S. y Gallagher, J. (1986): *Educating Exceptional Children*. Boston M. A.: Houghton Mifflin Company.
- Kistner, J., White, K., Haskett, M. y Robbins, F. (1985): Development of learning-disabled and normally achieving children's causal attributions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 639-647.
- Licht, B. G. y Dweck, C. S. (1984): Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.
- Licht, B. G. y Kistner, J. A. (1986): Motivational problems of learning-disabled children: Individual differences and their implications for treatment. En Torgesen, J. K. y Wong, B. Y. L. (eds.): *Psychoeducational and educational perspectives on learning disabilities*. Orlando: Academic Press.
- Licht, B. G., Kistner, J. A., Ozkaragoz, T., Shapiro, S. y Clausen, L. (1985): Causal attributions of learning disabled children: Individual differences and their implications for persistence. *Journal of educational Psychology*, 77, 208-216.
- Lochman, J. E. y Lampron, L. B. (1986): Situational problem-solving skills and self-esteem of aggressive and non-aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 605-617.

- Luchow, J. P.; Crowl, Th. K. y Kahn, J. P. (1985): Learned Helplessness: Perceived effects of ability and effort on academic performance among EH and LD/EH children. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 470-474.
- Lyon, G. R. (1985): Educational validation studies of learning disability subtypes. En B. Rourke (ed.): *Learning disabilities in children: Advances in subtype analysis*. Nueva York: Guilford Press.
- Margalit, M. y Zak, I. (1984): Anxiety and self-concept of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 537-539.
- Marsh, H. W. (1984): Relationships among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1986): Self-serving effect (bias?) in academic attributions: Its relations to academic achievement and self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 78, 190-200.
- Marsh, H. W. (1988): *Self Description Questionnaire: A theoretical and emperical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1990): The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J. y Debus, R. (1984): The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32.
- Mcfarland, C. y Ross, M. (1982): Impact of causal attributions on afective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 937-946.
- Mcgee, R., Anderson, J., Williams, S. y Silva, P. (1986): Cognitive correlates of depressive symptoms in 11 -years-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 517-524.
- McKinney, J. D. (1988): Research on conceptually and emperically derived subtypes of specific learning disabilities. En Wang, M. C.; Walberg, R. y Reynolds (eds.): *The handbook of special education: Research and pratique (II)*. Oxford: Pergamon Press.
- McKinney, J. D. (19889): Longitudinal research on the behavioral characteristics of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 141-150.



- McKinney, J. D. y Feagans, L. (1983): Adaptative classroom behavior of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 360-367.
- Nicholls, J. G. (1979): Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.
- Patten, M. (1983): Relationships between self-esteem, anxiety, and achievement in young learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 43-45.
- Nicholls, J. G. y Miller, A. T. (1984): Development and its discontents: The differentiations of the concept of ability. En J. G. Nicholls (ed.): *The development of achievement motivation*. Greenwich: JAI Press.
- 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, B. S. y Gair, E. L. (1977): The self-concept of the adolescent with learning disabilities: *Adolescence*, 12, 490-497.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J y Stanton, G. C. (1976): Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shelton, T. L., Anastopoulos, A. D. y Linden, J. D. (1985): An attribution training program with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 261-265.
- Silverman, R. y Zigmond, N. (1983): Self-concept in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 478-482.
- Smith, D. D. y Robinson, S. (1989): Educación del niño con dificultades de aprendizaje. En R. J. Morris y B. Blatt (eds.): *Educación especial. Investigaciones y tendencias*. Buenos Aires: Medica Panamericana.
- Sobol, M. P., Earn, B. M., Bennet, D. y Humphries, T. (1983): A categorical analysis of the social attributions of learning disabled children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 217-227.
- Stipek, D. J. y Hoffman, J. M. (1980): Children's achievement related expectancies as a function of academic performance histories and sex. *Journal of Educational Psychology*, 72, 861-865.
- Stipek, D. J. y Tannatt, L. M. (1984): Children's judgments of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 76, 75-84.

- Tarnowski, K. J. y Nay, S. M. (1989): Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity: A subgroup analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 381-383.
- Thomas, A. (1979): Learned helplessness and expectancy factors: Implications for research in learning disabilities. *Review of Educational Research*, 49, 208-221.
- Thomson, M. E. y Hartley, G. M. (1980): Self-concept in dyslexic children. *Academic Therapy*, 16, 19-36.
- Torgesen, J. K. y Licht, B. G. (1983): The learning disabled child as an inactive learner: Retrospect and prospects. En J. D. McKinney y Feagans (eds.): *Current topics in learning disabilities*. Norwood, NJ: Alex.
- Vance, L. K. Barhr, Ch. M., Huberty, T. J. y Ewer-Jones, B. (1988): An analysis of variables that affect special education placement decisions. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 444-447.
- Watkins, D. y Astilla, E. (1986): Causal dominance among self-concept, locus of causality and academic achievement. *Journal of Psychology*, 120, 627-633.
- Watking, D. y Gutiérrez, M. (1990): Causal relationships among self-concept, attributions and achievement in filipino students. *The Journal of Social Psychology*, 130, 625-631.
- Winne, P. H., Woodlands, M. J. y Wong, B. Y. (1982): Comparability of self-concept among learning disabled, normal and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 470-475.