
El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales

por Eliana Noemí SABEH

Universidad de Salamanca – CONICET, Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

El estudio del autoconcepto es considerado un tema de interés por psicólogos, sociólogos y educadores desde hace ya décadas, dada la importancia individual y social que se le ha otorgado a este constructo. Cómo se ven las personas a sí mismas, es decir, sus autoimágenes, y el valor que le conceden, o sea su autoestima, son en gran medida determinantes de los objetivos que los sujetos se marcan en la vida, las actitudes que mantienen, las conductas que inician y las respuestas que dan a otros. Un autoconcepto sano constituye uno de los factores centrales en la adaptación emocional y social.

Los principales determinantes del autoconcepto son asimilados de los modelos tempranos y perdurables en las relaciones padres-hijos; está también influenciado de manera muy fuerte por las vivencias escolares en la infancia y adolescencia, especialmente por la calidad de las relaciones niño-maestro y niño-

niño (Oñarte, 1989). Es decir que el autoconcepto surge y se consolida a través de la interacción que se mantiene con las personas del ambiente próximo. ¿Qué sucede entonces con los niños que por su discapacidad y por sus necesidades educativas especiales suelen encontrar dificultades en las relaciones interpersonales, en la aceptación por parte de los demás y en sus experiencias educativas? ¿Desarrollan un autoconcepto más negativo que el de sus iguales que no tienen una discapacidad? ¿Qué relación existe entre el autoconcepto de estos niños y sus habilidades sociales, el comportamiento, la motivación, las atribuciones, el tipo de apoyo educativo que reciben?

En el presente trabajo intentamos abordar estas preguntas a través de la revisión de investigaciones recientes sobre el tema. En primer término, expone-mos consideraciones teóricas acerca del autoconcepto y analizamos el efecto que diversos factores vinculados al desarrollo de un niño con necesidades especiales

pueden tener sobre la imagen de sí. Posteriormente nos centramos en los resultados de investigaciones concretas sobre autoconcepto en niños con discapacidad. Nos referimos principalmente a niños con dificultades de aprendizaje, dado que son el grupo sobre el que se han realizado mayoritariamente los estudios que hemos revisado. Finalmente exponemos algunas sugerencias sobre estrategias para favorecer el desarrollo de un autoconcepto positivo en los niños.

Autoconcepto: definición y desarrollo

La noción de «autoconcepto» no es reciente. Nace en el campo de la psicología a partir del análisis operacional de la antigua cuestión filosófica de: ¿quién soy yo? (Oñarte, 1989). Pero definir el autoconcepto resulta, aún hoy, una tarea poco sencilla. Por un lado existe una importante proliferación de términos utilizados por diferentes autores tales como «conciencia de sí mismo», «autoimagen», «autopercepción», «representación de sí», «autoconcepto», «autoestima» (Arráez, 1998). Por otra parte, junto a la confusión terminológica, observamos múltiples definiciones según la posición teórica de los autores, aunque debemos reconocer que actualmente existe coincidencia sobre el carácter pluridimensional de este concepto.

Rosenberg (1979) lo define como la totalidad de los pensamientos y sentimientos que hacen referencia al sí mismo como objeto. Burns (1990) lo concibe como un conjunto organizado de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo en las que se distinguen tres componentes:

- a) un componente cognoscitivo: la autoimagen
- b) un componente afectivo y evaluativo: la autoestima
- c) un componente comportamental o tendencia conductual: la motivación.

Epstein (1974) revisa las definiciones de diversos autores y concluye las siguientes características comunes a todas ellas:

- el autoconcepto es un conjunto de conceptos internamente consistentes y jerárquicamente organizados
- es una realidad compleja, integrada por diversos autoconceptos más concretos, como el físico, social, emocional y académico
- es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia, integrando nuevos datos e informaciones
- se desarrolla a partir de las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas
- el mantenimiento de la organización del concepto de sí mismo es esencial para el funcionamiento del individuo, al proporcionarle un sentimiento de seguridad e integridad.

Muchos autores insisten en diferenciar claramente autoconcepto de autoestima, dado que a menudo son utilizados indistintamente. Desde esta ópti-

ca, debería restringirse el término autoconcepto a los aspectos cognitivos o descriptivos del sí mismo —autoimagen— y utilizar el término autoestima para los aspectos evaluativo/afectivos, es decir, el sentimiento de estima de sí (Beane, Lipka y St. Bonaventure, 1980; Watkins y Dhawan, 1989). Pero no se puede negar que autoestima y autoconcepto son dos aspectos muy ligados. La valoración que una persona hace de sí misma es consecuencia lógica de la propia imagen; un individuo que tiene una percepción negativa de sí mismo tiene también una valoración o autoestima negativa. En el presente trabajo nos referiremos a ambos conceptos, reconociendo tanto la distinción de uno y otro como la estrecha relación que mantienen.

El autoconcepto no es innato ni estable, sino que se va construyendo a lo largo de la vida. Los primeros años son determinantes en la valoración que toma el concepto de sí mismo y su génesis es producto de las interacciones que se llevan a cabo en los contextos sociales en que se desarrolla el sujeto. Es decisivo el ambiente familiar en el que vive el niño desde etapas tempranas, las pautas educativas que se establecen, la evaluación que los padres hacen implícita o explícitamente de su conducta y el tipo de comunicación que se produce entre ellos. El niño recibe información sobre sí mismo a través de los padres; se mira en sus progenitores y valora el reflejo que le proporcionan (Bermúdez, 1997; Schneider, 1985). A medida que se desarrolla amplía su mundo de relaciones más allá de la familia próxima, especialmente al incorporarse en la vida escolar, tras lo cual

aumentan las personas que interaccionan con él y que le devuelven una imagen de sí. De modo que las personas significativas (padres, profesores, compañeros) son las que ejercen una mayor influencia en la forma en que el niño se percibe y se siente a sí mismo (Garma y Elempuru, 1999).

Considerando las definiciones y la construcción del autoconcepto durante la infancia, podríamos preguntarnos por qué nos centramos en el autoconcepto «de niños con discapacidad». En definitiva, si analizamos los factores que intervienen en su constitución, observamos que son universalmente aplicables, y que por lo tanto deben afectar de igual manera a cualquier niño. Buscaglia (1990) dice que el yo de las personas con discapacidad crece y se desarrolla del mismo modo que el de las personas sin discapacidad; lo que sucede es que recibe influencias que con frecuencia son muy fuertes. Desde la infancia se enfrentan en muchos casos a experiencias negativas en las relaciones interpersonales que lo desvalorizan, frustraciones y rechazo social. Estas circunstancias conducen a la hipótesis de que los niños con discapacidad son un grupo en riesgo de desarrollar un autoconcepto negativo.

Factores relacionados con el desarrollo del autoconcepto en niños con discapacidad

Cuando un niño nace o se desarrolla con una discapacidad, los déficits suelen interferir desde el inicio de su vida en el placer y la satisfacción de la relación mutua padres-niño. Según Frude (1991) los

padres pueden encontrar difícil interactuar con niños que tienen un repertorio muy limitado de habilidades de comunicación o se comportan de manera impredecible. Determinados déficits son problemáticos a la hora de mantener una buena relación, porque las respuestas del niño son diferentes a las esperadas por los padres y menos reforzantes para la interacción basada en indicios habituales.

Además, los padres sienten culpa, hostilidad, angustia, pena, confusión, lo que genera también un efecto sobre la interacción. Muchas veces comparan a su hijo con las características y logros de niños sin discapacidad, y en ocasiones sienten vergüenza por los comportamientos sociales de sus hijos y por la reacción de otras personas a esos comportamientos. Todos estos aspectos pueden repercutir negativamente sobre la imagen de sí y por ende, sobre la autoestima tanto de los padres como del niño (Schneider, 1985). Sin embargo, afortunadamente no todas las reacciones son negativas. Muchos de ellos desarrollan sentimientos positivos como la empatía con el hijo, aprenden a relacionarse con él y rebajan sus demandas previniendo de esta forma frustraciones, mecanismos de adaptación que resultan saludables para ambos.

Posteriormente, en los años escolares, los niños con necesidades educativas especiales deben enfrentarse a situaciones sociales de diversa índole. A pesar de los beneficios innegables que producen las políticas de integración educativa, también hay que reconocer, a partir de los resultados de diversas investigaciones,

que la aceptación por parte de maestros y compañeros no se da de manera natural. Los niños con discapacidad suelen ser más rechazados, menos populares o más ignorados que otros niños de su edad sin discapacidad en clases de integración, a menos que se realicen intervenciones y planificaciones puntuales con el fin de conseguir una mejora en estos aspectos (Scheepstra, Nakken, y Pijl, 1999; Yude, Goodman y McConachie, 1998; Pavri y Monda-Amaya, 2000). Y en el plano académico, si no se efectúan las adaptaciones curriculares oportunas, existen dos posibilidades que ponen en riesgo su autoconcepto: que se encuentren una tras otra vez con tareas que no pueden realizar correctamente porque va más allá de sus posibilidades con la consecuente frustración que ello produce, y en otras con expectativas tan bajas sobre lo que es capaz de aprender y de hacer, que no le permiten desarrollar su potencial en plenitud. Particularmente los niños con dificultades en el aprendizaje suelen presentar un historial de fracasos escolares, frustraciones y feedback negativo por parte de adultos significativos y de otros niños de su edad, que derivan en sentimientos de incompetencia, y reducción de la motivación. Esta situación lleva a que el niño reduzca sus expectativas de logro y su persistencia, empeorando aún más el rendimiento, produciéndose así un círculo de retroalimentación negativo. En este sentido Bandura (1989) ha demostrado cómo la autoeficacia, es decir, las expectativas de logro que se tienen sobre la tarea, influyen sobre las acciones y sobre los resultados de la conducta. Kendall y Demoulin (1993) plantean que además, en ocasiones los niños

se enfrentan a presiones y desafíos de dos programas diferentes, el de educación ordinaria y el de educación especial, por tanto deben adaptarse a profesores de uno y otro programa, establecer relaciones interpersonales con estudiantes de ambos grupos, y enfrentar el estigma de la etiqueta. ¿Se podría afirmar entonces, tras estas experiencias, que el autoconcepto de los alumnos con necesidades educativas especiales es universalmente negativo? ¿Varía en relación al de sus compañeros sin dificultades de aprendizaje? ¿Qué relación existe entre el autoconcepto y variables como el comportamiento, la motivación, las atribuciones causales? ¿Produce algún efecto el tipo de apoyo escolar que reciben? Estas son cuestiones que los investigadores del campo se han planteado al realizar diversos estudios y cuyas conclusiones sintetizamos en los siguientes apartados.

La investigación acerca del autoconcepto en los niños con necesidades educativas especiales

Sobre la hipótesis de un autoconcepto y autoestima negativos en los niños con necesidades educativas especiales, las investigaciones han arrojado resultados contradictorios (Sabornie, 1994). Gresham y McMillan (1997), a partir de un trabajo de revisión bibliográfica, reconocen que los datos en torno a la autoestima de grupos de alumnos con diversas discapacidades ligeras no conducen a una respuesta definitiva a esta cuestión.

Una parte importante de los estudios llevan a la conclusión de que un niño o

adolescente con dificultades de aprendizaje tiende a desarrollar un bajo autoconcepto. Yahya (1999), por ejemplo, realizó una investigación con 384 alumnos, a fin de conocer diferencias existentes entre niños con problemas emocionales, con retraso mental y con dificultades de aprendizaje, en relación a sus iguales sin discapacidad, y concluyó que existen diferencias significativas en el autoconcepto global entre los niños con y sin discapacidad. González-Pienda et al. (2000), llevaron a cabo una evaluación de 259 estudiantes con dificultades de aprendizaje de entre 8 y 16 años, comparándolos con 243 alumnos sin dificultades de aprendizaje, de entre 9 y 12 años. Observaron que el primer grupo presentaba una imagen de sí más negativa a nivel general y especialmente en las áreas académicas, aunque también en las de naturaleza social. En las dimensiones de relación con la familia percibían significativamente más negativas sus relaciones con los padres y asumían que eran peores hijos; en la relación con los iguales encontraban mayores dificultades para conseguir relaciones interpersonales importantes y para sostenerlas en el tiempo, además de percibirse negativamente como compañeros y amigos.

Sin embargo, otra parte importante de la investigación realizada no llega a los mismos resultados. En la revisión que efectuaron McPhail y Stone (1995) los datos indican que los estudiantes con dificultades de aprendizaje muestran autoconceptos globales positivos y se perciben igual de capaces que sus iguales. A conclusiones similares llegó Sabornie

(1994) quien examinó las características socioafectivas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. Evaluó el autoconcepto junto a otras variables como la soledad, la integración, la victimización, la participación y la competencia social. Los alumnos con discapacidad compartían su tiempo entre el aula especial y el aula de educación ordinaria. Encontró diferencias significativas entre ambos grupos, con niveles superiores en todas las medidas en el grupo sin discapacidad, excepto en autoconcepto. La conclusión que obtuvo es que las percepciones de los niños sobre aspectos no escolares de sí mismos no son consistentemente negativas. De manera que para este autor, no se puede afirmar que el autoconcepto general de los niños con necesidades educativas especiales deba ser considerado universalmente negativo.

McPhail y Stone (1995) apuntan a una doble explicación de los resultados contradictorios que se encuentran en las investigaciones. Por una parte, el tipo de instrumentos que se utilizan para la evaluación son con frecuencia unidimensionales y con pocos ítems diseñados exclusivamente para dichos estudios, y por otro lado, la comparación de resultados se refiere a grupos de estudiantes con dificultades de aprendizaje escolarizados en diferentes contextos (clases inclusivas, apoyo fuera de clase ordinaria, etc.).

Westling (2000) tomando en consideración el factor recientemente mencionado, el tipo de escolarización, examinó las diferencias en el autoconcepto en 183

alumnos de entre 9 y 13 años de clases ordinarias y especiales, teniendo en cuenta el modelo de apoyo que recibían en cada uno de ellos. Los resultados le llevaron a concluir que el autoconcepto no difiere en niños con y sin necesidades educativas especiales, y parece además no estar relacionado con el modelo de apoyo que reciben. Lo llamativo de los datos que obtuvo es que los primeros dieron respuestas más positivas sobre las relaciones con sus iguales. Los autores interpretan los resultados como una estrategia de compensación por la que darían más importancia a las relaciones con sus compañeros que a las dificultades percibidas en las áreas académicas, dándose una imagen más positiva de sí a través de las relaciones interpersonales en la escuela. Es posible, por lo tanto, que los niños que reciben apoyos tengan relaciones más satisfactorias con sus iguales, o que estas relaciones tengan una mayor importancia para su bienestar. En ese sentido, dicen los autores, los compañeros de clase no son necesariamente un grupo de comparación, como se plantea en ocasiones, sino que más bien son experimentados como una fuente de apoyo. El apoyo social de los compañeros puede ser, en consecuencia, un factor importante en el mantenimiento de la autoestima en niños con dificultades de aprendizaje.

Pierrehumbert y Rankin (1990) hacen una interesante reflexión sobre los resultados de la investigación que realizaron. El estudio se basó en establecer diferencias en distintas facetas del autoconcepto, comparando tres grupos de niños: los de curso normal, los que tienen un retraso de uno a dos años a causa de sus dificultades

tades escolares, y los de cursos especiales. Los resultados indicaron que los niños con retraso escolar de aula ordinaria se valorizaban a sí mismos respecto a los otros grupos en aspectos deportivos, en apariencia física, y en relaciones sociales, coincidiendo en este último punto, como se observa, con los resultados de la investigación anteriormente citada. Y la tendencia en los alumnos de clases especiales fue valorizarse en el dominio de competencias escolares y cognitivas. Para los autores estos resultados pueden explicarse por la reducción de exigencias y la tendencia de los maestros de clases especiales hacia sus alumnos, de alentarlos por los logros antes que de reprobarlos por los fracasos. Mientras, el grupo con retraso escolar se valorizaba a sí mismo en aquellos aspectos en los que se encontraban más cómodos respecto a sus compañeros de clase.

Bear y Minke (1996) llegaron de alguna manera a conclusiones similares, demostrando que un sesgo positivo en la evaluación que los profesores hacen del trabajo académico de los niños con dificultades de aprendizaje les permite mantener un sentimiento de valor personal. En entrevistas individuales preguntaron tanto a niños con dificultades de aprendizaje como a niños sin discapacidad por qué sentían que estaban haciendo bien o mal las cosas. Tanto uno como otro grupo percibían que estaban haciendo bien las cosas, basándose en el feedback que recibían en clase por parte de los maestros. Los alumnos con dificultades de aprendizaje reconocían el déficit que tienen en algunas habilidades, pero no se sentían menos buenos que sus compañe-

ros, jugando en tales casos un papel fundamental el feedback que daban los profesores.

Una situación particular es la que viven los niños que comparten su tiempo de aprendizaje entre el aula ordinaria y el aula especial. Kruger y Wandle (1992) evaluaron el autoconcepto de 95 alumnos con necesidades educativas especiales que recibían sólo clases de matemáticas en aulas especiales. Observaron que la cantidad de horas que asistían al aula especial se correlacionaba negativamente con el autoconcepto general de los niños, pero que existía una relación positiva con el autoconcepto en el área de matemáticas.

Evidentemente existe una relación compleja entre educación especial y autoconcepto. Quizás el estudio que llevaron a cabo Greene y Kariuki (1996) explica algunas cuestiones contradictorias en los resultados de las investigaciones sobre el autoconcepto de los niños con dificultades de aprendizaje y la modalidad educativa. El planteamiento que hicieron lleva a pensar que las diferencias de autoconcepto son independientes del tipo de educación que reciben (especial, ordinaria o mixta), y que dependerían sobre todo de la clase de apoyo que da el profesor y del clima que genera en el aula. La hipótesis es, por tanto, que el ambiente escolar que los profesores crean en función de las necesidades especiales de sus alumnos, independientemente de que sea una clase especial u ordinaria, influye sobre el autoconcepto. Para ello estos investigadores evaluaron el autoconcepto en niños de dos tipos de cla-

ses, especiales y de integración, y observaron variables del ambiente y del profesor. Aquellos estudiantes que tenían un grupo de profesores que les daban un apoyo consistente tenían puntuaciones más altas en autoconcepto que los estudiantes con profesores que les daban menor apoyo. En general, dicen estos autores, se puede afirmar que el autoconcepto de los alumnos, es elevado en escuelas con un ambiente de apoyos consistentes, y bajo en clases con ambientes sin apoyos o con apoyos inconsistentes.

El autoconcepto y su relación con otras variables

Por la estrecha vinculación que se ha supuesto entre el autoconcepto y diferentes variables de la personalidad y la conducta, ciertas investigaciones evalúan la relación que mantiene con la motivación, la atribución causal, el rendimiento académico (González-Pienda et. al, 2000; Valle et al., 1998; González, Tournon e Iriarte, 1994), el comportamiento en clase (Cadieux, 1996), la autoeficacia (Kendall y DeMoulin, 1993) y la competencia social (Clemente, Gutiérrez y Musitu, 1992), por citar algunas. Egan y Perry (1998) se interesaron por el vínculo entre un bajo autoconcepto y la victimización en la infancia; este hecho es muy habitual en la vida cotidiana de los niños con necesidades educativas especiales, y parece tener una importante relación con las habilidades sociales. Los investigadores citados realizaron un estudio con 189 participantes. El propósito principal fue averiguar el modo en que el autoconcepto de los niños contribuye a la victimización por parte de iguales. Las

razones en las que asientan su hipótesis de que una baja autoestima puede contribuir a la victimización es, por un lado, considerar que el sentirse poco valioso lleva al niño a no expresar sus necesidades ni a defenderse durante los conflictos. Por otra parte, dicen los autores, las personas con baja autoestima esperan y aceptan un feedback negativo de los demás de manera mucho más habitual que una persona con una autoestima alta. Los resultados de su estudio sugieren que un autoconcepto negativo, especialmente en términos de la percepción de competencia social entre el grupo de pares, contribuye a la victimización. Los autores consideran la autoestima alta como un recurso para el afrontamiento del estrés y de las amenazas de agresión, que le lleva al niño a defenderse de manera más asertiva y efectiva ante las agresiones de los pares.

Las habilidades sociales son esenciales en la integración de los niños. Sureda (2001) opina que un adecuado uso de las habilidades sociopersonales puede favorecer la percepción que la persona tiene de sí misma. Un niño socialmente hábil tiene más probabilidades de ser aceptado entre sus compañeros y de valorarse más a sí mismo que uno que no lo es. En el caso de los niños con dificultades de aprendizaje, además de sus problemas con habilidades académicas, suelen darse conjuntamente problemas o déficits de comportamiento autorregulatorio, en la percepción social y en la interacción social. Recientemente, Kavale y Forness (1996) efectuaron un meta-análisis de los resultados hallados en la investigación sobre la relación entre dificultades de

aprendizaje y déficits en competencia social. El estudio evidencia que los niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje experimentan problemas sociales, dificultades emocionales y problemas de conducta. Los autores opinan que una buena parte de estos problemas son debidos a déficits en «competencia social».

En esta misma dirección, con el objetivo de averiguar la relación existente entre el autoconcepto académico y la integración social de diferentes clases de alumnos, Stanovich, Jordan y Perot (1998) evaluaron a 2011 estudiantes, divididos en cuatro grupos: niños en riesgo de sufrir fracaso escolar, niños con discapacidad, niños de lengua inglesa como segundo idioma, y niños normales, todos ellos recibiendo su educación en clases ordinarias. Hallaron diferencias significativas entre los niños normales y el resto en ambos conceptos. Además encontraron diferencias importantes entre los niños con discapacidad y los niños en riesgo de fracaso escolar. Estos últimos puntuaron alto en aceptación por parte de los pares, y bajo en percepción de habilidades académicas. Por el contrario, los niños con discapacidad puntuaron relativamente alto en autoconcepto académico en comparación con la aceptación social.

El autoconcepto, además de haber sido vinculado con variables sociales, ha sido relacionado con variables personales como la motivación y las expectativas de logro. González-Pienda et al. (2000) en la investigación que citamos antes, se interesaron por estos conceptos y los evaluaron junto al autoconcepto. Encontraron que los niños con necesidades educativas es-

peciales atribuyen sus fracasos más a causas internas que externas y se responsabilizan menos de sus éxitos, aunque en ambos casos consideran el esfuerzo como factor fundamental de cara a sus resultados académicos. Es interesante la explicación que dan. Los niños con dificultades de aprendizaje, en su estudio, tienden a atribuir los resultados negativos no a una falta de capacidad sino a la falta de esfuerzo. Por tanto, dicen los autores, aunque los niños con dificultades de aprendizaje interiorizan sus fracasos, los atribuyen fundamentalmente a un factor controlable por ellos, el esfuerzo, lo que puede resultar más adaptativo de lo especulable, pues permite al niño mantener sus creencias de control, y por tanto expectativas favorables de sí mismo. Los autores ven este razonamiento como una forma de defensa del autorrespeto. Es decir que, dado lo amenazante que resulta para las propias creencias de competencia y valía atribuir el fracaso a la falta de capacidad, el estudiante con dificultades de aprendizaje optaría por defenderse asumiendo sus resultados negativos como producto del escaso esfuerzo dedicado al trabajo escolar. No obstante, este patrón atribucional, dicen los autores, es contraproducente en cuanto a la implicación futura en el aprendizaje, ya que para seguir manteniendo esas creencias de competencia, el estudiante se vería «obligado» a no esforzarse, con lo que su rendimiento sería cada vez peor. En cuanto a la motivación, comparados con sus compañeros sin dificultades de aprendizaje, el grupo con necesidades educativas especiales se encontraba menos motivado para realizar aprendizajes significativos. Los autores señalan que la motivación

que siente el sujeto hacia las tareas escolares está muy relacionada con las creencias que sostiene acerca de su competencia y con sus expectativas de autoeficacia.

Cadieux (1996) intentó establecer una relación entre el autoconcepto y el comportamiento hacia la tarea escolar (acercamiento o evitación) en 140 niños con dificultades de aprendizaje de clases ordinarias que recibían algunas horas de apoyo en el aula especial, y en 246 alumnos sin discapacidad (divididos en grupos de alto rendimiento, rendimiento normal, y bajo rendimiento). Los resultados indicaron que no existe relación entre ambos conceptos, salvo en el grupo de niños con rendimiento alto. Su conclusión es que no existe una relación significativa entre el autoconcepto y el comportamiento en clase en los alumnos con rendimiento bajo, con rendimiento normal y con dificultades de aprendizaje. Dado que este resultado varía en alumnos de rendimiento alto, otros factores como la inteligencia, dicen ellos, podrían estar influyendo.

Conclusiones

Como analizamos a lo largo del presente artículo, las circunstancias que en múltiples ocasiones rodean al desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales nos llevan a la hipótesis de que constituyen un grupo en riesgo de desarrollar un autoconcepto negativo y una baja autoestima. Sin embargo, la investigación que hoy existe no ha dado respuestas concluyentes al respecto. Una parte importante de los estudios ha encontrado diferencias significativas entre

grupos de niños con necesidades educativas especiales y niños sin necesidades educativas especiales. Otra parte no encuentra un autoconcepto global negativo entre los niños con dificultades, comparado con sus iguales sin discapacidad.

Analizar el origen de estos resultados divergentes implica tener en cuenta una serie de aspectos que las investigaciones han puntualizado. Por un lado, con respecto a los resultados positivos de autoconcepto, no hay que olvidar que éstos podrían verse teñidos por el conocido factor de «deseabilidad social» en las respuestas; también hay que considerar las limitaciones de gran parte de estos resultados para ser generalizados, por aspectos metodológicos como el número reducido de participantes en las muestras, o bien por el tipo de instrumentos empleados en la evaluación. Sin embargo, al parecer no podemos descartar la hipótesis de que niños con necesidades educativas especiales puedan desarrollar un autoconcepto positivo, a pesar de las situaciones adversas a las que muchos de ellos deben hacer frente y la reacción negativa que reciben sobre sí mismos en algunos momentos de su experiencia vital. Por un lado, hay que reconocer que, aunque las vivencias que hemos descrito en relación al desarrollo de los niños con discapacidad suelen ser habituales, no son una regla, dado que en las últimas décadas ha cambiado notablemente la manera de concebir a las personas con discapacidad y a la educación que deben recibir. Así, como hemos visto, hay padres que llegan a comprender y aceptar la discapacidad de sus hijos y ven posibilidades para su vida futura; hay también

profesores que hoy tienen la preparación suficiente como para crear los apoyos, el clima en el aula y las respuestas adecuadas para conseguir que el niño se sienta valorado. Como prueban algunas investigaciones, si el feedback de los adultos es adecuado, el niño puede tener una visión realista de sus limitaciones sin sentirse desvalorizado.

Por otra parte, hay autores que plantean el desarrollo en el niño de estrategias de compensación, por las que experiencias negativas que podrían dañar una parte de su autoconcepto (el autoconcepto académico, por ejemplo) son contrarrestadas por una sobrevaloración de otros sectores (social, físico, familiar, etc.). Como se dijo anteriormente, hoy se concibe al autoconcepto como multidimensional, y por lo tanto, en los niños con necesidades educativas especiales puede ocurrir que una parte del concepto de sí se vea afectado por las experiencias negativas, aunque no necesariamente el autoconcepto global. Otras veces el sujeto, como una forma adaptativa de salvar la imagen propia y el autorrespeto, atribuye los fracasos a factores que están bajo su control, como el esfuerzo que decide poner en la realización de la tarea escolar. De esta manera, se marca la necesidad de líneas de investigación centradas en analizar cómo juegan los factores mencionados en la construcción del autoconcepto, y de qué forma puede enseñarse a los niños a efectuar una evaluación adecuada de sí mismos.

Una parte importante de los estudios que hemos citado establecen también interesantes vinculaciones del autoconcepto

con la motivación, la conducta, las atribuciones, la integración social. Revisiones próximas deberían profundizar en la relación de cada una de las variables mencionadas con el autoconcepto, e incluir así mismo el tipo de discapacidad (sensorial, física, psíquica, del aprendizaje) como un factor que podría jugar un papel importante en su determinación. Futuros trabajos tendrían que dirigirse a esclarecer cuáles son las variables personales, familiares, escolares y sociales que mejor predicen el desarrollo de un autoconcepto positivo en los niños con y sin discapacidad. Hay que destacar que la investigación del autoconcepto en el ámbito de las personas con discapacidad no parece ser muy extensa según se refleja en el resultado de las búsquedas bibliográficas en bases de datos que hemos efectuado (Eric, Psycinfo, Current Contents), lo cual invita a los investigadores a indagar en profundidad sobre la compleja relación del autoconcepto con las necesidades educativas especiales.

Estrategias para la mejora del autoconcepto en los niños

En la introducción se planteó la importancia que tiene para el bienestar y la salud mental de una persona el desarrollo de un autoconcepto y autoestima sanos. Resulta fundamental que en las relaciones interpersonales familiares y escolares, el niño encuentre el espejo en el que ver reflejada una imagen positiva de sí mismo, lo que también quiere decir una imagen realista. Con este objetivo, sugerimos algunas estrategias generales de autores reconocidos en el tema. Existen programas desarrollados para inter-

venir puntualmente sobre el autoconcepto de los niños, en especial desde el ámbito escolar, pero no nos detendremos en ellos en esta ocasión.

Sureda García (2001) presenta pautas de actuación para la mejora del autoconcepto en el ámbito escolar, que consideramos aplicables a niños con y sin discapacidad, y que pueden orientar en el día a día de la labor de los maestros. Este autor sugiere, entre otras estrategias, animar al niño en público cuando ha hecho un buen trabajo, pedirle que haga delante de todos algo que le sale bien, valorar un logro por mínimo que sea, animar al alumno en lo que ha mejorado, hacerle comentarios positivos, evitar situaciones negativas, no ridiculizarle ante los compañeros, desdramatizar los fracasos y ofrecer alternativas, mostrarle confianza.

Bermúdez (1997) también propone una serie de estrategias para los padres: evaluar de forma objetiva al hijo, sin tener en cuenta las expectativas sobre cómo espera que sea o cómo le gustaría que fuese, y sin comparar el esfuerzo del niño con el de los demás; oír al hijo con una escucha activa; dirigirse al niño en términos descriptivos de conductas, sin hacer juicios sobre las mismas; elogiar de forma adecuada.

A los profesores les sugiere: a) evitar que el alumno desarrolle expectativas falsas; el profesor, para ello, debe conocer las capacidades y límites del alumno y esperar que tenga éxito en relación con sus posibilidades; b) facilitar que el alumno se sienta aceptado y respetado inde-

pendientemente de que tenga éxito o no; esto significa prestar más atención a las aptitudes que a las deficiencias, reforzando las conductas positivas con manifestaciones y comentarios de aprobación y elogios; c) evitar censurar, juzgar y poner etiquetas a los alumnos, ya que crean inseguridad y dificultades a la hora de cambiar cualquier actitud; d) fomentar las tareas cooperativas frente a las competitivas, estimulando el sentido de grupo, de pertenencia a la clase y el desarrollo de relaciones de amistad.

Dirección de la autora: Eliana Noemí Sabeh. Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología, Máster en Integración de Personas con Discapacidad. Avda. de la Merced 109-131. 37005 Salamanca. E-mail: esabeh@usal.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 14. II. 2002

Bibliografía

- ARRÁEZ, J. M. (1998) *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos* (Granada, Universidad de Granada).
- BANDURA, A. (1989) Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy, *Developmental Psychology*, 25: 5, p. 729-735.
- BEANE, J. A., LIPKA, R. P., y ST. BONAVENTURE, A. (1980) Self-concept and self-esteem: A construct differentiation, *Child Study Journal*, 10: 1, p.1-6.
- BEAR, G. G. y MINKE, K. M. (1996) Positive bias in maintenance of self-worth among children with LD, p. 23, *Learning Disability Quarterly*, 19:1, p. 23-32.
- BELTEMPO, J. y ACHILLE, P. A. (1990) The effect of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities, *Child Study Journal*, 20:2, p. 81-104.
- BERMÚDEZ, M. P. (1997) La autoestima como estrategia de prevención, en BUELA-CASAL, G. FERNÁNDEZ, L.

El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales

- y CARRASCO, T. J. (eds.), *Psicología preventiva. Avances recientes en técnicas y programas de prevención* (Madrid, Pirámide), p. 137-146.
- BURNS, R. (1990) *El autoconcepto* (Bilbao, EGA).
- BUSCAGLIA, L. (1990). *Los discapacitados y sus padres* (Buenos Aires, Emecé).
- CADIEUX, A. (1996). Relationship between self-concept and classroom behavior among learning and nonlearning disabled students in regular classes, p. 1043, *Perceptual and Motor Skills*, 82:3, p. 1043-1050.
- CLEMENTE, A., GUTIERREZ, M. y MUSITU, G. (1992) Autoconcepto y competencia social escolar, *Revista de psicología de la educación*, 4:10, p. 27-36.
- EGAN, S. K. y PERRY, D. G. (1998) Does low self-regard invite victimization?, *Developmental Psychology*, 34:2, p. 299-309.
- EPSTEIN, S. (1974) The self-concept revised, *American Psychologist*, 28:5, p. 403-416.
- FRUDE, N. (1991) *Understanding Family Problems* (London, John Wiley y Sons).
- GARMA, A. M. y ELEXPURU, I. (1999) *El autoconcepto en el aula* (Barcelona, Edebé).
- GONZÁLEZ, M. C., TOURON, J. e IRIARTE, C. (1994) Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos de 5 de EGB, *Revista de Psicología de la Educación*, 14, p. 25-44.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ALVAREZ, L., ROCES, C., GARCÍA, M., GONZÁLEZ, P., CABANACH, R. G. y VALLE, A. (2000) Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje, *Psicothema*, 12:4, p. 548-556.
- GREENE, K. y KARIUKI, P. (1996) Self-Concept in Special Needs Students in Homogeneous and Heterogeneous Groupings in Seventh and Eighth Grade Students. Comunicación presentada en el *Encuentro Anual de la asociación de investigación educativa del sur* (Tuscaloosa, Noviembre 6-8).
- GRESHAM, F. M. y McMILLAN, D. L. (1997) Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities, *Review of Educational Research*, 67:4, p. 377-415.
- KAVALE, K. A. y FORNESS, S. R. (1996) Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis, *Journal of Learning Disabilities*, 29:3, p. 226-237.
- KENDALL, R. M., y DEMOULIN, D. F. (1993) Mainstreaming students with disabilities using self-efficacy, *Education*, 114:2, p. 201-206.
- KRUGER, L. J. y WANDLE, C. (1992) A preliminary investigation of special needs students' global and mathematics self-concepts, *Psychology in the Schools*, 29:3, p. 281-289.
- L'ECUYER, R. (1985) *El concepto de sí mismo*. (Barcelona, Oikos-Tau).
- MARKUS, H., MORELAND, R. L., y SMITH, J. (1985) Role of the Self-Concept, *Journal of Personality and Social Psychology*, 49:6, p. 1492-1512.
- McPHAIL, J. C. y STONE, C. A. (1995) The self-concept of adolescents with learning disabilities: a review of literature and a call for theoretical elaboration, *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, p. 193-226.
- OÑARTE, M.^a D. (1989) *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad* (Madrid, Narcea).
- PAVRI, S., y MONDA-AMAYA, L. (2000) Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions, *Learning Disabilities Research and Practice*, 15:1, p. 22-33.
- PIERREHUMBERT, B., y RANKIN, K. (1990) Image de soi, idéal de soi et cursus scolaire: une investigation basée sur la technique du «Q-sort», *Revue de Psychologie Appliquée*, 40:3, p. 357-377.
- ROSENBERG, M. (1979) *Conceiving The Self* (New York, Basic Books).
- SABORNIE, E. J. (1994) Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled, *Learning disability quarterly*, 17:1, p. 268-279.
- SCHEEPSTRA, A. J. M., NAKKEN, H., y PIJL, S. J. (1999) Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education, *European Journal of Special Needs Education*, 14:3, p. 212-219.
- SCHNEIDER, P. (1985) Self-esteem of parents of disturbed children and the self-esteem of their children, en MACK, J. E. y ABLON, S. L. (eds.), *The Development and sustenance of self-esteem in childhood* (New York, International University Press), p. 270-285.
- STANOVICH, P. J., JORDAN, A., y PEROT, J. (1998) Relative

differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms, *Remedial and Special Education*, 19:2, p. 120-125.

SUREDA GARCÍA, I. (2001) *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de secundaria* (Madrid, CCS).

VALLE, A., GONZÁLEZ, R., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I., SUÁREZ, R. y FERNÁNDEZ, A. (1998) Atribuciones causales internas y externas, autoconcepto y rendimiento académico, *Aula abierta*, 72, p. 249-265.

WATKINS, D. y DHAWAN, N. (1989) Do we need to distinguish the construct of self-concept and self-esteem?, *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4:5, p. 555-562.

WESTLING, M. (2000) Self-concept in children receiving special support at school, *European Journal of Special Needs Education*, 15:1, p. 69-78.

YAHYA, K. (1999) Differences in self concept among students who are emotionally disturbed, learning disabled, educable mentally retarded and non-disabled, *Dirasat: Educational Sciences*, 26:2, p. 369-396.

YUDE, C., GOODMAN, R. y MCCONACHIE, H. (1998) Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39:4, p. 533-541.

Resumen:

El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales

En el presente artículo se desarrollan consideraciones teóricas acerca del autoconcepto y se analiza el efecto que diversos factores vinculados al desarrollo de niños con necesidades especiales pueden tener sobre la imagen de sí. Nos centramos posteriormente en los resultados de investigaciones actuales sobre autoconcepto en niños con discapacidad, refiriéndonos principalmente a niños con dificultades de aprendizaje, dado que son el grupo sobre el que se han realizado mayoritariamente los estudios revisados.

Finalmente exponemos sugerencias sobre estrategias para favorecer el desarrollo de un autoconcepto positivo en los niños.

Descriptor: autoconcepto, necesidades educativas especiales, niños, apoyos, desarrollo, estrategias.

Summary:

Self-concept in children with educational special needs

This article presents a theoretical approach on self-concept and an analysis of the effects that several factors related to the development of a child with special needs could have on the self-image. Then we focus on the results of recent research on child's with disabilities self-concept, specially on children with learning disabilities on which most studies revised have worked. Finally, we suggest strategies that could help children develop a positive self-concept.

Key Words: Self-concept, Special needs, Children, Supports, Development, Strategies.