

ESTUDIO 9

Autoconcepto en la integración escolar de alumnos ciegos o deficientes visuales

M^a Isabel Martínez Pérez*, Rafael L. Carballo López**

* O.N.C.E.

** Dpto. de Psicología y Sociología de la Educación. UEX

Resumen

A lo largo de este artículo, exponemos la importancia que tiene el análisis del autoconcepto de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a ceguera o deficiencia visual.

El fin último de este interés sería la búsqueda de soluciones u orientaciones que permitan una mejor y verdadera integración del alumno ciego y deficiente visual en el ámbito educativo ordinario, en aras de conseguir la plena normalización y autonomía personal del sujeto.

Iremos desgranando las bases normativas en las que se sustentan la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, y a su vez, las referencias que esta normativa hace de las variables psicosociales que han de facilitar dicha integración. Concretaremos una definición significativa del constructo autoconcepto, y nos adentraremos en la realidad que viven nuestros alumnos ciegos y deficientes visuales a la hora de elaborar su propia autoimagen en el medio escolar.

Palabras claves: Autoconcepto – integración – ciegos – deficientes visuales – alumnos – escuela.

Summary

In this report, we will show the importance of analysing the self – concept of pupils with special educational needs in relation to their blindness or visual handicap.

The overall aim of this study will be to search for solutions or orientations which will allow for better and truer integration of blind and visually handicapped pupils, into the ordinary educational environment, in order to obtain the complete normalization and personal autonomy of the individual.

We will examine the legal basis on which the integration of students with special educational needs is based, and, at the same time, the references established by the legal basis related to the psychosocial variables which facilitate this integration.

We will come up with a meaningful definition of self – concept and we will explore the reality of life for blind and visually handicapped pupils vohen it is time for them to work on their own self – image.

Key words: Self-concept – integration – blind – visually handicaped – pupils – school.

*“Dale a un hombre una autoimagen
pobre y acabará siendo siervo”*

R. Schüller

Introducción

Son numerosos los estudios sobre el papel decisivo que ejerce el autoconcepto sobre la conducta y el rendimiento escolar (R.E.). Este interés viene propiciado por la idea que cada sujeto actúa y rinde no por lo que es sino por lo que cree que es; idea reafirmada por las investigaciones sobre la motivación académica y sobre las características de los sujetos que autorregulan de modo eficaz su aprendizaje.

A la hora de proyectar la práctica educativa y a fin de que los alumnos se impliquen activamente en su proceso de aprendizaje, es crucial atender las percepciones que el estudiante tiene de sí mismo y de su competencia académica para el desarrollo de un modelo comprensivo del aprendizaje escolar.

El propósito de este artículo es exponer la importancia que tiene el análisis de una cuestión como la del autoconcepto de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) asociadas a la ceguera y/o a la Deficiencia Visual (en adelante D.V.), y la relación de esta variable psicosocial con el rendimiento académico.

Esta importancia es debida al carácter decisivo que para cualquier alumno, en general, y para los alumnos con discapacidad en particular posee, no sólo el conocimiento de la situación real de la dinámica social en el proceso educativo, sino también la detección de los efectos que estos aspectos sociales ejercen sobre la actitud de éxito o fracaso de los alumnos durante dicho proceso educativo. El fin último de este interés sería la búsqueda de soluciones u orientaciones que permitan una mejor y verdadera integración del alumno ciego y D.V. en el ámbito educativo ordinario, en aras de conseguir la plena normalización y autonomía personal del sujeto con características o peculiaridades propias que han de respetarse.

En este trabajo iremos desgranando las bases normativas en las que se sustentan la integración de alumnos con NEE y, a su vez, las referencias que esta normativa hace de las variables psicosociales que han de facilitar dicha integración. Haremos un esfuerzo de síntesis a la hora de concretar una definición significativa del constructo autoconcepto, sus principales exponentes y aquellas características del

mismo que hemos escogido como marco teórico de referencia para nuestra investigación.

Intentaremos adentrarnos en la realidad en que vive nuestro alumno ciego y D.V., las dificultades que éste tiene a la hora de elaborar su propia autoimagen y/o concepto de sí mismo en un medio no precisamente cargado de facilidades, donde la interrelación constante con sus iguales, padres, profesores... etc. le lanzan continuamente mensajes que, muchas veces, lejos de contribuir a la consecución de una imagen positiva, más bien ponen de manifiesto los aspectos menos favorecedores, consiguiéndose un deterioro progresivo de la percepción de sí mismo y, por tanto, de la personalidad.

Queremos también detenernos con brevedad y exponer las relaciones que el constructo autoconcepto tiene con otra variable como es el rendimiento escolar, que consideramos de vital importancia para nuestros alumnos, ya que el éxito o el fracaso escolar propician futuros éxitos o fracasos. Podemos decir, en este sentido, que cada sujeto actúa y rinde, no por lo que es, sino por lo que cree que es.

De este modo, la distribución por apartados de este artículo sería la siguiente:

- Bases normativas en que se sustenta la integración. Referencias al autoconcepto o variables psicosociales.
- Definición y características del autoconcepto.

- Dificultades del alumno ciego y D.V. a la hora de integrarse en la escuela ordinaria. Incidencia de los otros significativos a la hora de construir el autoconcepto
- Relación autoconcepto/rendimiento académico.

1.- Bases normativas en que se sustenta la integración.

Referencias al autoconcepto

Con la entrada en vigor hace ya una década de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, se inicia toda una reestructuración del sistema escolar español que va más allá de su estructura y que tiene en su base un cambio de actitudes y principios, es decir, una nueva filosofía educativa que sustenta un modelo pedagógico más acorde con los tiempos actuales y que pretende dar una respuesta ajustada a las necesidades educativas de cada alumno por separado y del conjunto de éstos como integrantes de una institución escolar que nace y se desarrolla en un contexto dimensionado, en definitiva en una sociedad concreta.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990) recoge la concepción y la terminología del informe Warnock plasmado en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y legisla todo lo referente a la Educación Especial Artículos 36 y 37 del Capítulo Quinto del título Preliminar.

El término de NEE fue acuñado en la Conferencia Mundial de Salamanca en

junio de 1994. Esta Conferencia se celebró bajo el título de *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. En ella se redactó la *Declaración de Salamanca*. En el marco de acción que desarrolla esta Declaración, se propone como principio rector que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

El término NEE se refiere a *todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o de sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen, por lo tanto, necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización*. (Punto 3 de la Introducción del Marco de Acción).

En el Real Decreto 696/95 de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, se observa un gran interés por recurrir a una clasificación de las NEE y de los alumnos que las precisan con el fin de poder planificar los medios y las actuaciones.

En nuestro país, desde 1970, con la Ley General de Educación se ha recorrido un largo camino hasta la promulgación de la LOGSE. Han ocurrido una serie de acontecimientos que denotan una clara evolución desde formas segregadas hasta fórmulas altamente normalizadoras que no conciben más que una escuela para todos.

En el art. 49 de nuestra Carta Magna ya aparece el término integración. El Plan Nacional de Educación

Especial de 1979 introduce en nuestro país la filosofía de la normalización. Derivados de éste hallamos el Principio de Integración Escolar, el de Sectorización de Servicios y el de Individualización de la Enseñanza. En esta línea podemos citar la Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos y el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, que aplica y desarrolla, en el ámbito educativo, los principios enunciados en la ley precedente. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de octubre, consagra los principios introducidos anteriormente.

Ya en el marco de la LOGSE, hay que señalar la Ley Orgánica 9/95 de 20 de noviembre, referida a la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Más adelante, la Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización de los alumnos con NEE.

Entrando de lleno en el tema de la integración, fijamos nuestra atención en el apartado 2 de la Declaración de Salamanca, que hace referencia a que las personas con NEE deben tener acceso a las escuelas ordinarias, siendo integradas en una pedagogía capaz de satisfacer esas necesidades, de suerte que estas escuelas integradoras combatan las actitudes discriminatorias. Nos gustaría relacionar este postulado con uno de los objetivos esenciales de nuestro trabajo, como es analizar el auto-

concepto de los niños ciegos y D.V. escolarizados en centros ordinarios, en régimen de integración escolar.

Opinamos con Marchesi que para que sean exitosos estos principios de integración se exige la puesta en marcha de acciones contundentes encaminadas a modelar aspectos educativos tan decisivos como la formación del profesorado, la organización curricular, la asignación de recursos para el desarrollo de programas y, muy importante, la sensibilización social hacia los problemas de los más desfavorecidos.

Así pues, a pesar de la bondad de los principios de integración, la práctica diaria y la observación del desenvolvimiento de nuestros alumnos ciegos y D.V. en el medio escolar, lleva a afirmar que la llegada de nuestros chicos a su colegio no es, ni mucho menos, deseada, más bien obstaculizada en demasiadas ocasiones. Nuestro alumno de referencia no encuentra siempre un campo abonado a la comprensión, al desvelo o al interés y la solidaridad de profesores y compañeros, sino que más bien se halla frente a un espacio con múltiples vallas, cuya altura, en demasiadas ocasiones, les resulta tan difícil de sobrepasar que en más ocasiones de las deseadas el alumno se detiene en el camino sintiéndose empequeñecido, fracasado y, en definitiva, con una imagen de sí mismo lo suficientemente peyorativa como para sentirse inferior al resto de los compañeros.

La realidad nos muestra que en los centros de nuestro ámbito educativo, la integración se halla muy bien escrita

sobre el documento legal, pero en la práctica adolece de una buena planificación. Esta falta de planificación provoca dificultades en el desarrollo personal y social de nuestro alumno ciego y D.V. Lo que en un principio pudiera significar una oportunidad para una rica interacción de nuestros alumnos con sus iguales en un medio acogedor resulta una experiencia desafortunada en un medio más bien hostil. La proximidad de unos alumnos con otros no implica que nuestros alumnos sean automáticamente aceptados por sus compañeros, produciéndose por contra, con bastante frecuencia, un aumento de los prejuicios y el rechazo. Más aún, para que en un aula, en un centro, la integración resulte exitosa y más beneficiosa para todos y, en particular, para el alumno con NEE, en nuestro caso asociadas a la ceguera o a la D.V., opinamos que es preciso tener en cuenta aquellos procesos de comparación social a la que se someten a los alumnos y que resultan ser fuente de información para el desarrollo de un sentimiento de autoeficacia. El hecho de que nuestros alumnos estén sometidos a experiencias de fracaso y a situaciones de continua inferioridad respecto a sus iguales, afectan de modo determinante el autoconcepto de los mismos.

En definitiva, y apoyándonos en los trabajos de Marchesi, Verdugo y otros, nuestros alumnos escolarizados en aulas ordinarias tienen, por lo general, un estatus sociométrico más bajo, menos habilidades de comunicación y una peor autoestima que los alumnos sin dificultades. Será conve-

niente y necesario poner en marcha programas encaminados al desarrollo, no sólo de las habilidades sociales para todos los alumnos con y sin NEE, sino también programas de desarrollo del autoconcepto de los niños con estas necesidades. Estos programas y otros dirigidos al desarrollo de variables psicosociales en el ámbito educativo deberán contribuir a una mejor y verdadera integración del niño ciego en el aula ordinaria y a una mayor interacción de éste con sus iguales.

Por último, a pesar de compartir con Gresham que la integración se basa en supuestos erróneos; y de sostener con Marchesi, Verdugo, Arias, y otros que la integración tiene sus dificultades y que es preciso paliar deficiencias y carencias, tales como la escasa formación específica de los profesores de aula, la actitud negativa de éstos para con nuestros alumnos ciegos, la ausencia en la escuela ordinaria de una estructura apropiada para atender a los alumnos con dificultades, la falta de recursos, etc. pensamos que estos argumentos deben orientarnos a la reflexión sobre los principios que justifican la Integración Educativa a fin de planificar actuaciones educativas tratando de paliar los efectos negativos que puedan surgir, prever los errores, subsanar limitaciones con el objetivo de conseguir una educación de calidad para todos, sin detrimento de los Centros Específicos en circunstancias que lo requieran, cuyo reto sea el pleno desarrollo de las potencialidades del alumno ciego y D.V., su verdadero desarrollo personal y social.

2.- Definición y características del autoconcepto

Para hablar del autoconcepto partiremos de un enfoque ecléctico fundamentado en el modelo propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton. Nuestro enfoque es ecléctico porque concedemos gran importancia a la génesis individualista del autoconcepto, por una parte; y por otra, se pone de manifiesto la aportación en esta génesis de los otros significativos, los refuerzos y los estilos atribucionales. Consecuentemente podemos establecer la siguiente definición: *El autoconcepto es la percepción que tiene una persona sobre sí misma. Dicha percepción se forma a través de las interpretaciones que hacemos sobre las experiencias que nos ocurren y está influido especialmente por las evaluaciones que hacen los otros significativos, por los refuerzos y por las atribuciones que hacemos sobre nuestra propia conducta.*

En el modelo propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton apreciamos las siguientes características que pueden ser de interés: es multidimensional, su organización es jerárquica. El autoconcepto en general es estable, descriptivo y evaluativo.

En el proyecto de investigación en el que nos hallamos actualmente trabajando sobre el autoconcepto de niños y adolescentes ciegos y D.V. del ámbito educativo de Extremadura y Andalucía (zona influencia CRE de Sevilla) entre otros objetivos pretendemos realizar una comparación del autoconcepto de los alumnos ciegos y D.V. "integrados o no integrados en centros ordinarios"

y aquellos alumnos carentes de esta minusvalía sensorial. Los estudios existentes apuntan a considerar las NEE como factor de riesgo a la hora de padecer un autoconcepto negativo. Y aún más, parece ser que el marco de escolarización influye de forma decisiva en el concepto de sí mismo de los alumnos con N.E.E.

3.- Dificultades del alumno ciego y DV a la hora de integrarse en la Escuela Ordinaria. Incidencia de los otros significativos a la hora de construir el autoconcepto

Pensamos con Monjas y Verdugo (1992) que la coexistencia de minusvalías o déficits y fracaso escolar es indicadora de posibles desajustes en el desarrollo de la imagen corporal Y de la competencia social. Los alumnos con NEE son, desde este punto de vista, candidatos a fracasar en el desarrollo de su estima y en sus relaciones sociales. Así pues, nuestros alumnos ciegos y D.V. presentan carencias en sus percepciones visuales o modificaciones graves en la misma, a la hora de conocer, interrelacionar con el mundo y las personas que le rodean; este déficit o carencia visual puede considerarse causa suficiente para considerar a la persona que lo padece sujeto de alto riesgo a la hora de sufrir algún tipo de déficit en las variables "típicas" del desarrollo personal y social, entre las que se incluye el autoconcepto.

Por otra parte, con relación a los estudios existentes que hemos revisado

referidos a la comparación del autoconcepto entre alumnos con NEE escolarizados en centros ordinarios respecto de aquéllos que lo están en centros específicos, hallamos de interés citar aquí los trabajos de Coker (1979). Este autor hace la comparación del autoconcepto entre estos dos grupos de alumnos. Los resultados indican puntuaciones significativamente más favorables a los alumnos escolarizados en centros específicos.

Resulta sorprendente que en nuestra revisión de las investigaciones precedentes hayamos encontrado una casi total ausencia de trabajos en que los resultados muestren un desarrollo más positivo del autoconcepto en los alumnos integrados en centros ordinarios. No obstante, cuando nuestro proyecto de investigación se lleve a cabo podremos aportar una opinión científica como resultado de los datos empíricos y la observación.

Es ya el momento de preguntarnos qué factores inciden en el autoconcepto de nuestros alumnos ciegos y D.V. Compartimos con Díaz-Aguado (1992) la existencia de tres condiciones educativas fundamentales que influyen en este constructo en los años de escolaridad. Estas son:

- 1) La interacción con otros significativos, destacando a los padres, los profesores y los compañeros.
- 2) Los procesos de comparación social con los compañeros.
- 3) Las experiencias de éxito y fracaso en distintas dimensiones de la vida escolar.

En el presente trabajo nos vamos a centrar en la primera condición educativa.

En el marco escolar los alumnos reciben la influencia de profesores, padres y compañeros. Las percepciones que aportan las figuras significativas a nuestros alumnos ciegos y D.V. están marcadas por las actitudes de aceptación y/o rechazo hacia sus dificultades.

Como ya apuntábamos anteriormente, la experiencia nos viene a mostrar la indeseada realidad de que aún existen profesores que consideran la deficiencia visual como un estigma que descalifica a nuestro alumno para realizar ciertas actividades, influyendo negativamente en su aceptación en el aula ordinaria. Consecuentemente, las connotaciones negativas con que el profesor de aula acoge al alumno ciego inducen a su vez al rechazo por parte de los compañeros.

Hemos observado en la práctica docente que cuando el profesor de aula tiene una elevada expectativa de éxito respecto de un alumno ciego, tiende a transmitírsela de forma implícita, demostrándole confianza en sus posibilidades. Entre nuestros alumnos contamos con escasos exponentes de este tipo. En los casos existentes es común que se manifieste que el profesor se dirige a ellos con frecuencia, les plantea en clase preguntas difíciles, les encomienda responsabilidades más delicadas, les anime ante los errores diciendo que no es importante que se equivoquen ya que habitualmente lo hacen bien... Es fácil concluir que este tipo de

situación contribuye a elaborar un autoconcepto positivo en el alumno.

Por contra, en la mayor parte de nuestros alumnos ciegos y D.V. se repite con frecuencia el desafortunado hecho de que el profesor-tutor presenta una elevada expectativa de fracaso, transmitiéndole un gran pesimismo en sus posibilidades, no preocupándose demasiado de la motivación hacia las tareas. Esta actitud del profesor, como profecía que se autorrealiza, repercute en el rendimiento del alumno cuyo autoconcepto se va forjando con graves deterioros. Por tanto podemos decir que la observación del profesor constituye un importante referente del autoconcepto de los alumnos.

Consideramos, en este sentido, que la administración educativa debería tener más en cuenta la actitud del profesorado, ya que es probable que dicha actitud varíe positivamente al contar con estrategias instructivas, recursos y apoyos suficientes para realizar su trabajo. La ONCE realiza importantes esfuerzos en cuanto a aportación de recursos humanos y materiales a fin de mejorar la calidad de la formación y educación de los niños ciegos y D.V.

Con relación a las interacciones de los padres con sus hijos ciegos y deficientes visuales hemos observado a través de la experiencia de reuniones, escuela de padres o bien en el contacto directo con cada familia, que en más ocasiones de las que nos gustaría, los padres pueden elaborar imágenes aún más negativas que la propia opinión que tienen los niños de sí mismos,

generando una serie de expectativas de frustración que pueden incidir en el desarrollo psicosocial de los niños.

Podemos decir que el modelo de interacción entre padres e hijos ciegos está sujeto a ciertos desajustes debido a que los padres se enfrentan angustiosamente a la educación del hijo que presenta déficit visual.

Siguiendo a Verdugo, opinamos también que los padres del niño ciego evidencian actitudes de sobreindulgencia, sobreprotección y rechazo mayores que con respecto a sus hijos videntes. Observamos como la familia que recibe a un bebé ciego presenta problemas y desajustes emocionales que perturban la organización familiar; situación que exige una rápida intervención por parte de los equipos multidisciplinares que coayudan a la aceptación de la ceguera de su hijo. En ocasiones, nos encontramos que en la familia se vivencia el hijo ciego como un problema tan angustioso que los padres adoptan una actitud de negación; esta actitud de evitación impide realizar una adecuada intervención temprana. También, por contra, ocurre que los padres se sienten incapaces de afrontar la educación del hijo ciego delegando su responsabilidad en los expertos. Todas estas manifestaciones angustiosas de los padres contribuyen a que estos posean apreciaciones negativas respecto de sus hijos ciegos; situación que contribuye lógicamente a que el hijo con déficit visual se forje un autoconcepto negativo.

La existencia de estos posibles patrones de interacción que contribu-

yen a frenar el desarrollo personal y social del alumno con grave déficit visual nos obliga a un análisis exhaustivo cuyos resultados nos permitan la puesta en marcha de programas y acciones concretas que ayuden a los padres a afrontar y superar la difícil pero apasionante tarea de educar a un niño ciego o con grave D.V. a fin de que consigamos entre todos que este niño ciego sea más autónomo y más feliz.

Por otra parte, abordamos ahora las interacciones de los alumnos ciegos y D.V. con sus iguales o compañeros. Tenemos que constatar que en la escolarización de nuestros alumnos existen una serie de peculiaridades en las interacciones con sus compañeros que han de ser tenidas en cuenta por su influencia en el desarrollo del autoconcepto. Encontramos que nuestros alumnos ciegos y D.V. en su mayoría no son apreciados, aceptados ni elegidos como amigos; desarrollan bajos niveles de interacción con los compañeros y no imitan el comportamiento de sus iguales sin D.V. (Gresham, 1987).

En definitiva, la situación de bajo estatus sociométrico, bajo nivel de interacción con los compañeros y déficits en las habilidades sociales de los alumnos ciegos y deficientes visuales respecto a sus compañeros "normales", ha sido puesta de manifiesto por Verdugo y col. (1996). Estos autores opinan que los alumnos con D.V. son significativamente menos elegidos, más rechazados, objeto de menos calificaciones positivas y, especialmente, de más calificaciones negativas que sus compañeros sin discapacidad.

La mayor parte de los estudiosos coinciden en que la adaptación escolar depende en gran medida de las relaciones que mantienen los alumnos con sus compañeros. Cuando el alumno es aceptado, la escuela se convierte en fuente de apoyo emocional; por contra, cuando el alumno es rechazado, la escuela se convierte en fuente de estrés e inadaptación escolar. El rechazo de los compañeros predice la falta de rendimiento y abandono escolar (Díaz-Aguado, 1995). Por lo tanto, el éxito en el proceso de integración y adaptación escolar en el niño ciego y D.V. es un elemento, como en cualquier otro niño, de gran importancia para el desenvolvimiento personal, social y laboral de los alumnos en su futura vida adulta.

4.- Relación entre autoconcepto y rendimiento académico

Los resultados alcanzados durante las tres últimas décadas (Skaavik y Hagtvet 1990) nos llevan a considerar cuatro modelos de causalidad entre autoconcepto y rendimiento académico.

1º El primer modelo refiere una relación causal basada en que el rendimiento académico determina al autoconcepto; y esto es porque el éxito o el fracaso escolar incide significativamente sobre la autoimagen del alumno y respecto a sí mismo, lo cual según Rosenberg podría explicarse a través de otros significativos. En este modelo mantiene que el autoconcepto refleja más que determina los niveles de

logro académico. Roger 1987, considera que el profesor debería modificar el logro académico al ser la variable determinante el rendimiento, de tal suerte que se incidiría en el autoconcepto del alumno.

2º El segundo modelo indica que los niveles del autoconcepto determinan el grado de logro académico.

Este modelo desde la teoría de autoconsistencia (Jones 1973) o como opina Covington en 1984, un autoconcepto bajo determina un rendimiento académico bajo. O bien desde la perspectiva interaccionista simbólica por la cual el alumno adopta aptitudes que son expresadas por otros significativos. Para Roger el alumno que alcanza un autoconcepto fuerte en tareas escolares.

Este modelo no pone de manifiesto que el autoconcepto determina e incide sobre el R.A., pero también nos indica viene determinado por las relaciones de otros significativos, por lo tanto, podemos entrever la importancia de este tipo de relaciones pudiendo conseguir mejoras y controlar el rendimiento académico (Bandura y Cervone 1983).

3º En el tercer modelo se expone que autoconcepto y rendimiento académico se influyen y determinan mutuamente. Para Marsch existe una relación recíproca entre autoconcepto y rendimiento académico y atribuciones con tendencia a mantener equilibrio entre las partes. Burn 1979, mantiene la existencia de relaciones recíprocas entre ren-

dimiento académico y autoconcepto. El hecho en qué medidas la actitud del profesor incide en el rendimiento académico del alumno y otra vez en el autoconcepto.

- 4º El cuarto modelo propone que es posible que terceras variables sean la causa (personales o ambientales, académicas y no académicas) (Maruyama 1981). Esto nos indica que tanto las variables autoconcepto y rendimiento académico están influenciadas por otra tercera variable, la conducta del profesor (Valle y Nuñez 1989). Por tanto la causa de logro académico viene determinada por la conducta del profesor (Roger 1987).

Además de estos, existen numerosos estudios que intentan clasificar el tipo de relación que existente entre ambos constructos. En las próximas líneas nos vamos a centrar en una breve referencia a las investigaciones llevadas a cabo por GONZALEZ PIENDA (1993) y NUNEZ-PEREZ (1992) por considerarlas precedentes de máximo interés. Precisar también que no existen investigaciones relativas a la relación autoconcepto/rendimiento académico entre alumnos ciegos y deficientes visuales.

En general autoconcepto y rendimiento académico se encuentran relacionados. Los autores han obtenido evidencia empírica de que la relación es unidireccional, el autoconcepto incide significativamente sobre el rendimiento académico y no al contrario. La relación aumenta a medida que avanzan en edad los alumnos. Si en los primeros años los resultados escolares influyen

en el autoconcepto, a partir de los 12 en adelante es el autoconcepto el que influye de forma inmediata sobre el rendimiento académico; especialmente en los adolescentes es muy significativa la influencia que el autoconcepto ejerce sobre el rendimiento académico.

Consideramos junto a los autores citados que en los chicos más jóvenes, comentarios positivos (eres muy bueno) o negativos (no entienden nada) provocan ánimo o desánimo en el alumno y más aún teniendo en cuenta que la figura del profesor es muy significativa a esa edad ya que aumenta su capacidad de análisis y razonamiento así como el componente afectivo del autoconcepto, factor éste fundamental para la integración de la personalidad.

La valoración de la propia imagen repercutirá de forma positiva no sólo en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de su sentimiento de seguridad y valía, los cuales contribuirán indudablemente a su desarrollo integral como persona.

En el trabajo de investigación en el que nos queremos insertar, además de analizar el autoconcepto del alumno ciego y D.V. respecto de los compañeros sin necesidades educativas especiales, pretende relacionar el autoconcepto con el rendimiento académico de nuestros alumnos.

En cuanto al Marco Teórico, en este trabajo tomamos como referencia el modelo propuesto por Shavelson, Hubner y Staton (1976). Así mismo intentaremos aportar datos sobre la validez del mismo, a la vez que ofrecer un

instrumento válido que nos permita medir el autoconcepto de nuestros alumnos ciegos y D.V. escolarizados, tanto en centros ordinarios como en específicos.

En sintonía con las corrientes psicoeducativas imperantes nos decantamos por una metodología de investigación, debido a la naturaleza del problema que nos planteamos, inserta dentro del paradigma científico basado en la utilización de métodos propios del enfoque hipotético-deductivo. No obstante, no obviamos que aunque nuestro posicionamiento epistemológico inicial sea el descrito, los resultados de nuestra investigación nos llevarán a la solución de nuestras hipótesis, para más tarde utilizar métodos más prácticos como los desarrollados en el método de la investigación-acción, a fin de desarrollar una propuesta de intervención que sirva de base a la orientación de la práctica educativa de los profesionales implicados en la difícil tarea de formar estudiantes autónomos, competentes, comprometidos con su aprendizaje.

Bibliografía

- ARIAS, B., VERDUGO, M.A., y RUBIO, V.J. (1995). *Evaluación de la actividad local de Valladolid (Programa Helios)*. Madrid: CIDE.
- COKER, G. (1979). *A comparison of Self-Concepts and Academic Achievement of Visually Handicapped children*. Journal of Learning Disabilities, vol. 17, 214-217.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1995). "Niños con necesidades especiales", en *Todos iguales Todos diferentes* (V.I) ONCE: Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1995) "Programas para favorecer la integración escolar: manual de intervención", en *Todos iguales Todos diferentes* (VII.) ONCE: Madrid.
- GONZÁLES-PUMARIEGA SOLIS, S. (1994) *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo.
- GRESHAM, F.M. (1987) "Los errores de la corriente de integración: el caso para el entrenamiento en habilidades sociales con niños deficientes" *Revista de Educación*. Número Extraordinario, 173-192.
- MARCHESE, COLL y PALACIOS (1990) *Desarrollo psicológico y educación*. Vols. I-II y III. Madrid: Alianza Editorial.
- MONJAS CASARES, ARIAS MARTÍNEZ y VERDUGO (1992) *Intervención sobre la competencia social de los a.c.n.e.e. en Educación Infantil y en Educación Primaria*. Investigación inédita. Madrid: CIDE.
- NÚÑEZ PÉREZ, J.C., GONZÁLEZ-PUMARIEBGA, S. y GONZÁLEZ-PIENDA, A. (1995) *Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. *Psicothema*, vol. 7, (3), 587-604.
- SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J. y STANTON, G.C. *Validation of construct interpretations*. Review of Educational Research, 46, 407-44 1.