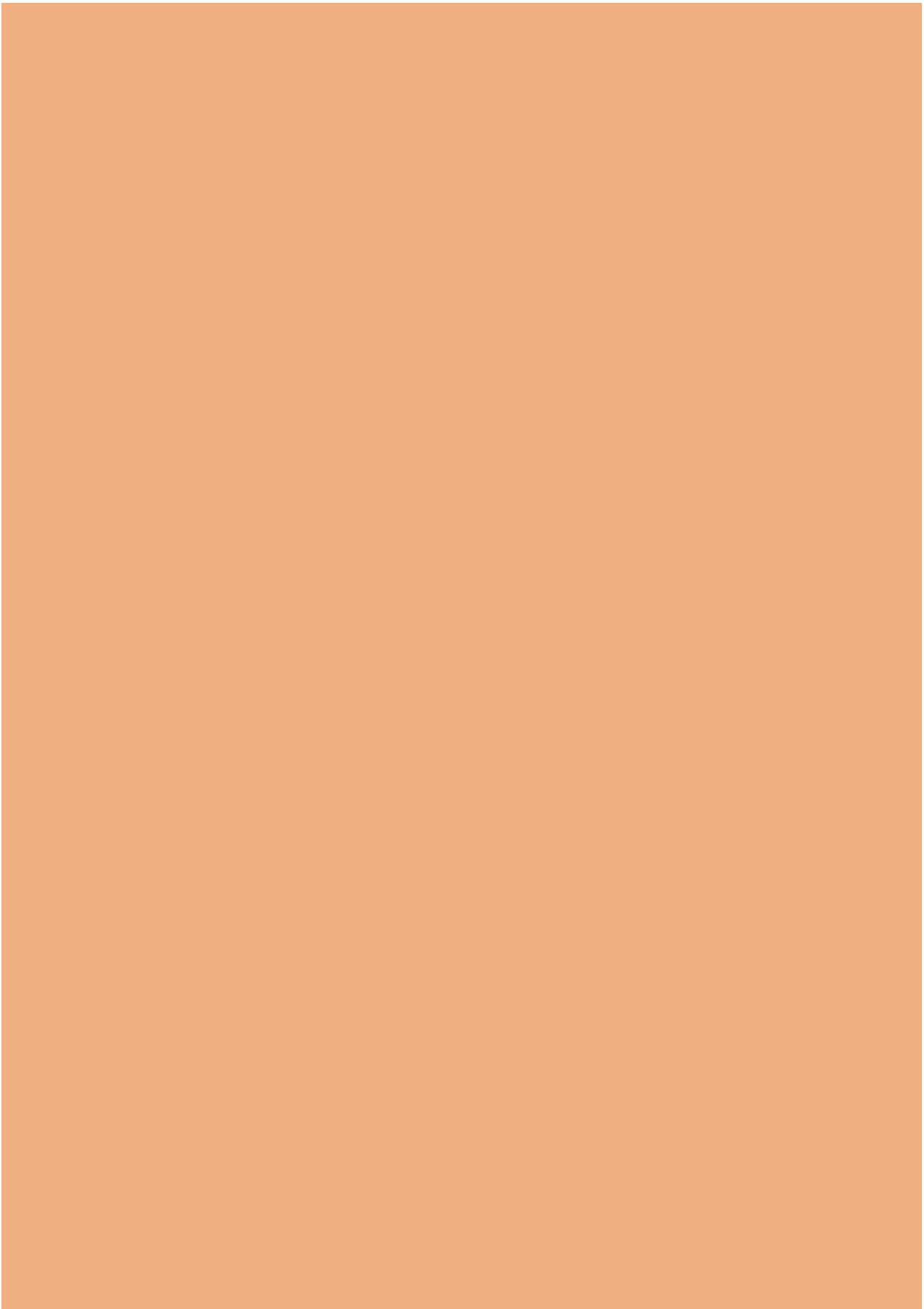


Atención a la diversidad
cultural en educación
primaria: programa de
intervención en el desarrollo
del lenguaje y la socialización
a través de actividades
didáctico-musicales



(TERCER PREMIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2004)

.....
Oswaldo Lorenzo Quiles (coordinador)
Lucia Herrera Torres
Josefa Fernández Guerrero
.....



Atención a la diversidad cultural en educación primaria: programa de intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales¹

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

Es frecuente en nuestra actual sociedad, crecientemente mestiza en casi todos los órdenes –racial, cultural, económico, etc.–, que coincidan diferentes lenguas en un mismo espacio geográfico (Siguan, 2001). Esta pluralidad lingüística lo es también de tipo étnico y crea la exigencia moral e institucional de que los profesionales de la educación (maestros, psicólogos, pedagogos...) dirijan su atención hacia la construcción de un entorno de enseñanza-aprendizaje óptimo (Gopaul, 2001). Ahora bien, de entre los citados profesionales, hemos de centrarnos en la figura de los maestros como destinatarios inmediatos de la responsabilidad de abordar conscientemente la creciente diversidad multidimensional presente en las aulas, puesto que, como apunta McMinn (2001), son los maestros quienes más directamente pueden fomentar el desarrollo cognitivo de los alumnos en entornos de diversidad.

Uno de los factores decisivos en el desarrollo global del alumnado en un marco de diversidad es el avance lingüístico en el aula, para lo cual centraremos aquí nuestra atención en la habilidad para reflexionar y manipular los segmentos fonológicos del habla (Gombert, 1992; Tunmer y Rohl, 1991), lo que denominamos conciencia fonológica. A partir de esta última podemos encontrar cauces de trabajo útiles que procuren la integración del alumno culturalmente diverso.

¹ Este Trabajo ha sido financiado por la Comisión de las Comunidades Europeas –Dirección General para la Educación y la Cultura de la Unión Europea– en el marco de la convocatoria de proyectos Sócrates-Comenius 2000. Proyecto europeo *Langages artistiques pour une Europe plurielle* con número de contrato 87018-CP-1-2000-1-HU-COMENIUS-C₂.

Múltiples estudios ponen de manifiesto que para el aprendizaje inicial de la lectura resulta necesario un nivel mínimo de desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica (Jiménez *et al.*, 1999; Roth, Speece y Cooper, 2002; Sprugevica y Høien, 2003; Storch y Whitehurst, 2002) y, además, que determinadas destrezas fonológicas, como la habilidad de segmentar palabras en sílabas, la detección y producción de los sonidos iniciales y finales de las palabras, y la sensibilidad a las rimas, son anteriores a la adquisición de la lectoescritura y *predictoras* del éxito en su aprendizaje (Carrillo y Marín, 1996; Defior y Herrera, 2003; Domínguez, 1996; González, 1996; Jiménez y Ortiz, 2000). Paralelamente, y siguiendo los trabajos de Anvari *et al.*; Lamb y Gregory, 1993; y Peynircioğlu, Durgunoğlu y Öney-Küsefoğlu, 2002, comprobamos que determinadas herramientas didáctico-musicales cuentan con una efectividad demostrada en la potenciación de la conciencia fonológica y, consecuentemente, pueden también potenciar la adquisición de una segunda lengua y, con ello, la integración de la diversidad multicultural en las aulas de educación infantil y primaria.

En la etapa de educación primaria, la educación musical incluye términos como aprendizaje lúdico, socialización, representación, comunicación, etc., asociados fundamentalmente al desarrollo de las capacidades de *percepción* y *expresión*. De esta forma, no sólo se persiguen metas musicales sino también instrumentales, es decir, de transferencia hacia otros aprendizajes no centrados solamente en el crecimiento de la aptitud musical (Frega, 1996; Hargreaves, 1998; Lacarcel, 1995; Tafuri, 1993). Así, la educación musical puede ser una herramienta didáctica útil para fomentar la integración lingüística (Herrera, 2003; Martínez, García y Trujillo, 2003) y social (Herrera, 2004).

La literatura especializada propone el trabajo con rimas, canciones infantiles, nanas, trabalenguas, retahílas, y otras herramientas lúdico-lingüísticas para favorecer y mejorar el aprendizaje de la lectura en Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria (Bryant *et al.*, 1989; Dorr, 1999; Duncan y Lynne, 1999; Stuart, 1999), actividades que en esencia poseen un neto carácter educativo-musical, entendido éste en virtud de la utilidad instrumental, entre otras, que desde su promulgación la LOGSE (1990) confiere a las enseñanzas artísticas del currículum de infantil y primaria, en consonancia con los trabajos de diferentes autores relacionados con la educación musical general (Alsina, 1997; del Río, 1995; Hargreaves, 1998; Swanwick, 1991; Tur, 1992). De esta forma, tareas habitualmente utilizadas en el trabajo con distintos niveles de conciencia fonológica –como la *Sensibilidad a las rimas* y la *aliteración*, la *Conciencia silábica* y la *Conciencia segmental o fonémica*–, se muestran particularmente receptivas al empleo de recursos educativo-musicales (Lorenzo y Herrera, 2000a).

En lo referente al desarrollo de la socialización en el ámbito escolar, algunos estudios (Gan y Chong, 1988; Hargreaves, 1998; Swanwick, 1991) apuntan, de forma tangencial pero suficiente, que las tareas diseñadas para fomentar la participación grupal, la interacción y la mejora del proceso que permite a los individuos su integración en un marco social cada vez más amplio y diverso –lo que, por definición, podemos calificar de socialización (Martínez, 1999)–, incrementan su eficacia con la participación en ellas de contenidos musicales. Se observa de nuevo cómo el lenguaje artístico de la música y las actividades de educación musical emergen como instrumentos capaces de conseguir, además de los esperados logros de tipo musical, otros de naturaleza comunicativa y socializadora.

Las actividades musicales pueden contribuir al desarrollo y mejora de la socialización por dos razones. Por un lado, incentivan en algún grado la comunicación no verbal, sin por ello excluir los sonidos musicales emitidos vocalmente y buscando la creación de una sensación colectiva de pertenencia a un hecho que necesita de la *comunidad* –de todos los alumnos– para llevarse a cabo, por ejemplo, marchar en círculo o coordinar entre todo el grupo el movimiento con la música que se oye. Evidentemente, el sustrato de estas tareas requiere en muchas ocasiones de movimiento y /o expresión corporal, lo que unifica patrones culturales de tipo motriz, gestual e incluso *actitudinal* sin recurrir para ello a mecanismos inhibitorios de la conducta que cada sociedad desarrolla respecto a su lenguaje corporal (Davis, 1992). Así, distintos estudios subrayan la objetividad del estímulo sonoro en general para provocar una respuesta motriz (Delgado, 1993) y la idoneidad del estímulo musical para desencadenar el movimiento expresivo del cuerpo (Boone y Cunningham, 2001).

Por otro lado, las actividades diseñadas fomentan el crecimiento social a unas edades ciertamente críticas para ello (Padilla y González, 1993) y en torno a uno de los factores clave en los procesos de aprendizaje social, las emociones (Pardo y Martín, 1997). La música cuenta con un significado emocional intrínseco (Hargreaves, 1998; Lacárcel, 1995) que origina una respuesta neurofisiológica emocional y afectiva, concretamente en el sistema *límbico* (Despins, 1996; Lorenzo y Herrera, 2000b). Esto permite a los niños, controlando adecuadamente los estímulos musicales que se emplean, ampliar su comprensión y experimentación de emociones y sentimientos, lo que habrá de jugar un papel relevante en su vida social.

2. OBJETIVOS

A continuación se enumeran los objetivos generales del presente estudio:

- a) Desarrollar en los alumnos una actitud y motivación positivas hacia la pluralidad y la diversidad cultural en las aulas desde actividades artísticas y lingüísticas.
- b) Favorecer los procesos comunicativos y de socialización a partir de herramientas expresivo-musicales.
- c) Llevar a cabo tareas de asociación de la expresión verbal y escrita con distintas actitudes educativas y culturales.

Estos objetivos, a su vez, se pueden concretar en los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar las habilidades de conciencia fonológica (sílabas, rimas y fonemas) en niños de primer curso de educación primaria.
2. Desarrollar un programa de entrenamiento que mejore las habilidades fonológicas de los niños a través de canciones.
3. Determinar si el programa de intervención ha producido mejoras en los distintos niveles de conciencia fonológica.
4. Examinar el grado de socialización de los niños de primer curso de educación primaria.
5. Elaborar un programa de entrenamiento que integre distintas herramientas educativo-musicales *potenciadoras* de la socialización.
6. Evaluar si la intervención musical ha favorecido el incremento de la socialización.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

La muestra que formó parte de la investigación estuvo formada por 50 niños de primer curso de educación primaria, 29 mujeres y 21 hombres, procedentes de dos centros públicos de la Ciudad Autónoma de Melilla (24 de un centro y 26 del otro) y con una edad media de 79,08 meses (6,59 años). Llamaremos Colegio 1 y Colegio 2 a los dos centros educativos de educación primaria que han participado en el estudio.

A continuación se describe la distribución de la muestra en función de aquellas variables que resultan de mayor Interés.

En la tabla 1 se presenta la distribución de la muestra en función de su procedencia cultural. Después de una pequeña reflexión sobre la denominación específica para cada cultura, se decidió diferenciar entre niños de procedencia europea y niños de procedencia bereber o *amazight*, dado que hacer distinciones entre españoles y musulmanes (categorías muchas veces empleadas) no es correcto, pues todos son de nacionalidad española y, además, no todos los de origen bereber son mahometanos.

TABLA 1. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LOS ALUMNOS SEGÚN SU PROCEDENCIA CULTURAL.

| Procedencia | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Europeo | 16 | 32,00% |
| Bereber | 34 | 68,00% |
| Total | 50 | 100,00% |

En segundo lugar, tanto en el primer colegio como en el segundo, el porcentaje de alumnas es mayor que el de alumnos, lo cual está concordancia con el resto de la población escolar de la ciudad de Melilla y de España en general (ver tabla 2).

TABLA 2. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL GÉNERO Y PROCEDENCIA CULTURAL DE LOS ALUMNOS DE LA MUESTRA.

| | | Procedencia | | |
|--------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| | | Europeo | Bereber | Total |
| Género | Hombre | 7 (43,80%) | 14 (41,20%) | 21 (42,00%) |
| | Mujer | 9 (56,30%) | 20 (58,80%) | 29 (58,00%) |
| | Total | 16 (32,00%) | 34 (68,00%) | 50 (100%) |

Aunque la población de origen bereber que ha formado la muestra del presente estudio es mayor que la de origen europeo, se mantiene, sin embargo, la mayor proporción de alumnas en ambas culturas.

En total, la población de origen bereber es mayor en el presente estudio que la de origen europeo (un 68% frente a un 32%). En el Colegio 1, la mayor parte de los niños son de origen europeo, mientras que en el Colegio 2 todos los alumnos son de origen bereber (ver tabla 3).

TABLA 3. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA PROCEDENCIA CULTURAL DE LOS ALUMNOS EN FUNCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO.

| | | Procedencia | | |
|---------|--------------|--------------|-------------|--------------|
| | | Europeo | Bereber | Total |
| Colegio | Colegio 1 | 16 (100,00%) | 8 (23,50%) | 24 (48,00%) |
| | Colegio 2 | 0 (0,00%) | 26 (76,50%) | 26 (52,00%) |
| | Total | 16 (32,00%) | 34 (68,00%) | 50 (100,00%) |

3.2. INSTRUMENTOS

En el presente apartado se describen las pruebas utilizadas en la fase de evaluación inicial o *pretest* y en la fase *postest*. Además, se determina el programa de entrenamiento que siguieron los niños del grupo experimental y las actividades que realizaron los niños del grupo control.

A) Tareas de Evaluación

- ❖ Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura PEREL (Maldonado, Sebastián y Soto, 1992).
- ❖ Tarea de añadir una sílaba al principio de palabra. Esta prueba evalúa el nivel silábico de la conciencia fonológica a través de treinta ítems y dos de prueba. El niño debía decir qué palabra quedaba si, por ejemplo, a “bello” se le ponía delante “ca”.
- ❖ Tarea de detección de rimas. Evalúa el nivel de rimas de la conciencia fonológica. Al niño se le presentaban treinta y dos ítems, además de dos de prueba, en los que cada ítem estaba formado por dos palabras. La tarea del niño consistía en decir si dichos pares de palabras rimaban o no, por ejemplo, “nata” y “lata”.
- ❖ Tarea de sustitución del fonema inicial. Mide el nivel *fonémico* de la conciencia fonológica. La prueba estaba formada por treinta ítems, además de dos ítems de prueba. En este caso la tarea del niño consistía en sustituir el fonema inicial de una palabra, por ejemplo la /g/ de “goma”, por otro fonema, en el ejemplo por /t/, y decir la palabra resultante, “toma” en el ejemplo.
- ❖ Batería de socialización para profesores (BAS-1) de Silva y Martorell (1989). Se trata de un conjunto de escalas de estimación para evaluar la

socialización de niños y adolescentes en ambientes escolares y extraescolares que debe rellenar el profesor del aula por cada uno de los alumnos. Se evalúan cuatro dimensiones *facilitadoras* de la socialización (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-autocontrol); tres perturbadoras de la socialización (Agresividad-terquedad, Apatía-retraimiento y Ansiedad-timidez); y una escala global de adaptación social o Criterial-socialización.

B) Tareas de Entrenamiento

Programa de intervención en conciencia fonológica

Se diseñaron dieciséis sesiones de intervención, de una hora de duración cada una, para trabajar las habilidades fonológicas a través de canciones y láminas en las que se representaba a través de dibujos y por escrito las palabras objetivo o *target*. Las canciones tenían las siguientes características: Ámbito melódico de Do₃ a La₃, empleo de compases binarios (2/4) y cuaternarios (4/4), escritas a una sola voz, con diferentes textos para una misma melodía, diseñadas atendiendo a sus posibles efectos fonológicos y no de calidad estética, con figuraciones melódicas sencillas, breves y adaptadas al primer curso de la etapa de educación primaria.

En las dieciséis sesiones diseñadas se trabajaron las siguientes tareas:

- ❖ Segmentar sílabas. Se diseñó una canción que incluía 10 palabras monosilábicas, 10 bisilábicas y 10 trisilábicas de frecuencia alta. La tarea del niño consistía en cantar la canción a la vez que daba tantas palmadas como sílabas tenía la palabra *target* (así, por ejemplo, ante la palabra “pelo” debía dar dos palmadas).
- ❖ Tarea de añadir una sílaba al comienzo de palabra. Se elaboró una canción con 30 palabras *target*. La tarea del niño consistía en averiguar qué palabra resultaba si a la palabra *target* se le añadía una sílaba (por ejemplo, si a “pato” le ponemos al principio “za”).
- ❖ Tarea de omitir una sílaba. En este caso se hacía lo contrario que en la tarea anterior, es decir, el niño cantaba una canción y debía decir qué palabra resultaba si, por ejemplo, a “gusano” le quitamos “gu”.
- ❖ Tarea de detección de rimas. El niño cantaba y debía señalar si dos palabras rimaban o no (por ejemplo, Rafa y jirafa).
- ❖ Tarea de producción de rimas. El niño cantaba una canción y al presentarle la palabra *target*, por ejemplo “globo”, debía decir otra palabra que rimara (por ejemplo, lobo).

- ❖ Tarea de identificación del fonema inicial. La tarea del niño consistía en cantar con nosotros la canción y al llegar a la palabra *target* decir si ésta comenzaba o no por /p/, en la mitad de los casos (15 palabras, como por ejemplo “pico”), y por /f/, en la otra mitad (15 palabras, como “farola”).
- ❖ Tarea de identificación del fonema final. El niño debía cantar la canción con los docentes encargados de llevar a cabo el entrenamiento y al llegar a la palabra *target* tenía que decir si terminaba en /n/ en las 15 primeras palabras (por ejemplo, “balón”), o en /s/ en las 15 palabras restantes (por ejemplo, “gafas”).
- ❖ Tarea de identificación del fonema medio. Se cantaba la canción y al llegar a la palabra *target* el niño debía decir si la palabra contenía o no la /m/ en las 15 primeras palabras (por ejemplo, “cama”), o la /l/ en la otra mitad (“helado”, por ejemplo).

Por razones de necesaria síntesis no es posible incluir más que un ejemplo de las tareas anteriormente enumeradas. En concreto, se muestra a continuación la pequeña composición musical utilizada en la tarea de detección de rimas.



Programa de intervención en socialización

Durante dieciséis semanas se realizaron las sesiones, de una hora de duración cada una, para trabajar la socialización en los alumnos y alumnas de primer curso de educación primaria. Las sesiones se llevaron a cabo en el aula de música de cada centro educativo. En total los alumnos realizaron 15 actividades, destinadas todas ellas a fomentar la colaboración con sus compañeros, favorecer la desinhibición por parte de los alumnos y estimular el trabajo en equipo. Así, una de las actividades que se llevó a cabo fue la siguiente:

Canon de instrumentos musicales: Se formaron cuatro grupos, cada uno de los cuales representaba un instrumento: violín, tambor, clarinete y guitarra. Los niños debían respetar las entradas precisas que les indicase el profesor para que el canon resultase musicalmente correcto. Comenzaba un grupo y se iban sumando sucesivamente los otros tres. Al mismo tiempo se cantaba la canción correspondiente y cada grupo se iba desplazando por el aula siguiendo la velocidad marcada por el canon.

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Durante el primer trimestre del curso académico 2001/2002 se pasaron las distintas pruebas de evaluación a los 50 niños que formaron parte del estudio. Dado que se trataba de niños pequeños, se distribuyeron las pruebas en 4-5 sesiones, con una duración de 20 minutos cada una.

Después de la fase *pretest* se dividió *aleatoriamente* a los niños en dos grupos. El primero, grupo experimental, fue el que recibió el programa de entrenamiento fonológico-musical y en socialización. El segundo grupo, grupo control, sirvió de comparación para determinar los efectos de dichos programas en los niños del grupo experimental. En las tablas 4, 5 y 6 se presenta la distribución de los alumnos en los dos grupos de comparación en función del colegio, género y procedencia.

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS EN FUNCIÓN DEL COLEGIO.

| | | | Colegio | | |
|-------|--------------|--------------------------|--------------|--------------|---------------|
| | | | Colegio 1 | Colegio 2 | Total |
| Grupo | Control | Frecuencia % de grupo | 11 45,80% | 13 54,20% | 24 100,00% |
| | Experimental | Frecuencia % de grupo | 13 50,00% | 13 50,00% | 26 100,00% |
| | Total | Frecuencia % de grupo | 24 48,00% | 26 52,00% | 50 100,00% |

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.

| | | | Género | | |
|-------|--------------|--------------------------|--------------|--------------|---------------|
| | | | Hombre | Mujer | Total |
| Grupo | Control | Frecuencia % de grupo | 11 45,80% | 13 54,20% | 24 100,00% |
| | Experimental | Frecuencia % de grupo | 10 38,50% | 16 61,50% | 26 100,00% |
| | Total | Frecuencia % de grupo | 21 42,00% | 29 58,00% | 50 100,00% |

TABLA 6. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS EN FUNCIÓN DE LA PROCEDENCIA CULTURAL.

| | | | Procedencia | | |
|-------|--------------|--------------------------|--------------|--------------|---------------|
| | | | Europeo | Bereber | Total |
| Grupo | Control | Frecuencia % de grupo | 7 29,20% | 17 70,80% | 24 100,00% |
| | Experimental | Frecuencia % de grupo | 9 34,60% | 17 65,40% | 26 100,00% |
| | Total | Frecuencia % de grupo | 16 32,00% | 34 68,00% | 50 100,00% |

Durante el segundo trimestre los niños del grupo experimental realizaron las dieciséis sesiones que formaban el programa de entrenamiento fonológico-musical, a razón de una sesión por semana. De forma paralela se realizó el programa de intervención en socialización, con una duración también de dieciséis sesiones. En todas las sesiones se utilizó la música como lenguaje básico de socialización. Los niños del grupo control dedicaron las sesiones de trabajo a realizar dibujos y actividades que no tenían ninguna relación con lo que estaban haciendo los niños del grupo experimental. Por último, se evaluaron las habilidades fonológicas después de la intervención en el tercer trimestre, además de volver a responder los profesores a la batería de socialización (BAS-1).

5. RESULTADOS/EVALUACIÓN

Los resultados se dividirán en dos apartados. En primer lugar, se exponen los principales resultados obtenidos en las tareas de evaluación, previas y posteriores al programa de entrenamiento fonológico-musical, de lectura de palabras y en los distintos niveles de conciencia fonológica (sílabas, rimas y fonemas). En segundo lugar, se describen los resultados obtenidos en la batería de socialización antes y después del programa de intervención. Todos los resultados se muestran en función del centro educativo, dado que las características de los dos colegios son distintas.

5.1. CONCIENCIA FONOLÓGICA

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos en la tarea de lectura de palabras y en las distintas tareas fonológicas en las fases *pretest* y *postest*.

Colegio 1

TABLA 7. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE CADA PRUEBA EN FUNCIÓN DE LOS GRUPOS.

| Tareas | Grupos | Fase <i>pretest</i> | Fase <i>postest</i> |
|------------------------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| Lectura de palabras | Grupo control | 70,81 (30,83) | 83,81 (27,23) |
| | Grupo experimental | 72,15 (29,89) | 96,30 (26,55) |
| Añadir una sílaba | Grupo control | 41,20 (33,80) | 63,33 (36,11) |
| | Grupo experimental | 43,61 (23,80) | 82,30 (31,81) |
| Detectar rimas | Grupo control | 68,04 (18,29) | 77,27 (27,98) |
| | Grupo experimental | 68,50 (25,90) | 86,77 (10,83) |
| Sustituir el fonema inicial | Grupo control | 42,42 (38,12) | 49,33 (42,16) |
| | Grupo experimental | 45,63 (30,32) | 73,07 (26,61) |

Las condiciones de partida en la fase *pretest* eran similares en las distintas pruebas y para los dos grupos. Sin embargo, después del programa de entrenamiento el grupo experimental realiza mejor las tareas de lectura de palabras, añadir una sílaba al comienzo de una palabra, detectar rimas y sustituir el fonema inicial de una palabra por otro. Esto muestra la efectividad del programa de intervención fonológico-musical, dado que la ejecución del grupo experimental en la fase *postest* es superior a la alcanzada por el grupo control.

Teniendo en cuenta la ejecución de este último grupo, se ha controlado la posible influencia de la maduración y del aprendizaje en los niños, por lo que la superioridad del grupo experimental es debida a las tareas de entrenamiento y no al simple efecto madurativo o de aprendizaje escolar.

A continuación se muestran los gráficos relativos a la comparación entre los grupos y las distintas tareas:

GRÁFICO 1. EJECUCIÓN MEDIA EN LA TAREA DE LECTURA DE PALABRAS SEGÚN LOS GRUPOS.

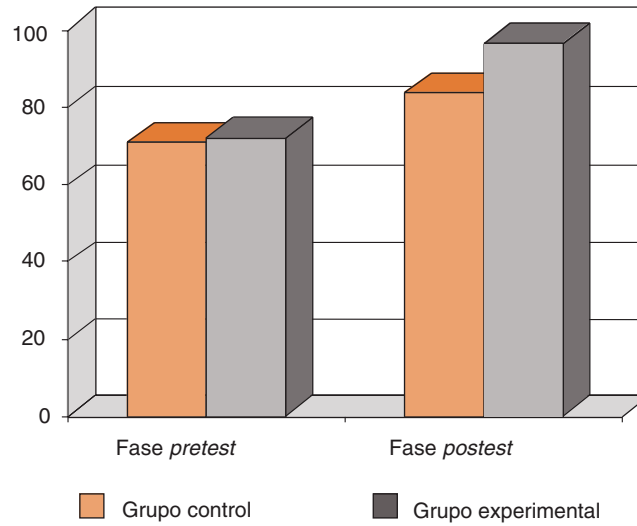


GRÁFICO 2. EJECUCIÓN MEDIA EN LA TAREA DE AÑADIR UNA SÍLABA A UNA PALABRA EN FUNCIÓN DE LOS GRUPOS.

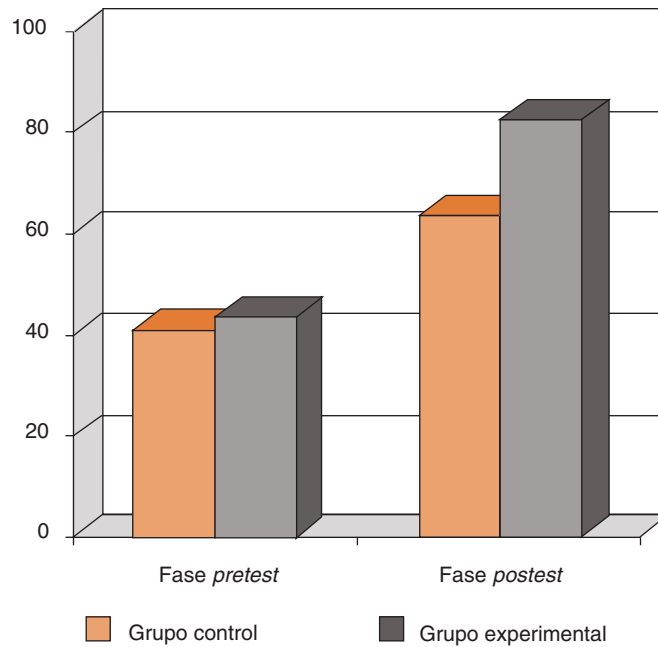


GRÁFICO 3. EJECUCIÓN MEDIA EN LA TAREA DE DETECTAR RIMAS SEGÚN LOS GRUPOS.

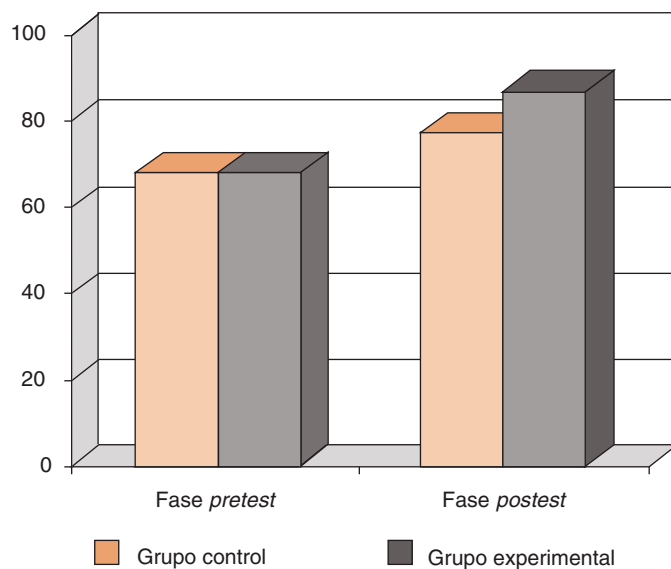
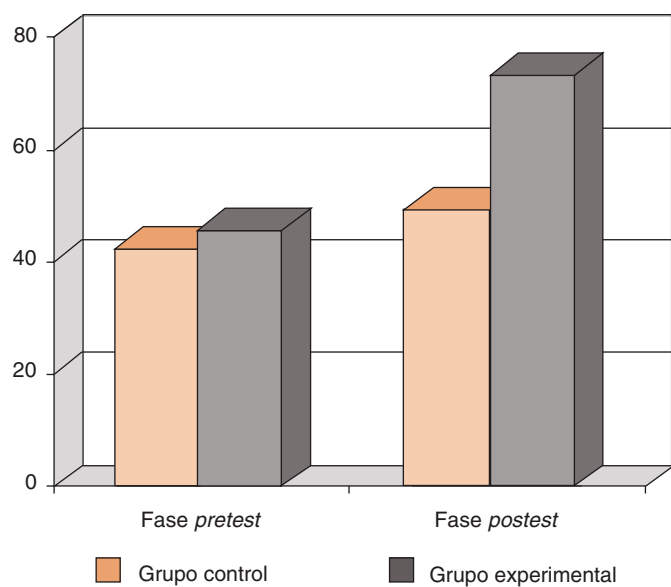


GRÁFICO 4. EJECUCIÓN MEDIA EN LA TAREA DE SUSTITUCIÓN DEL FONEMA INICIAL SEGÚN LOS GRUPOS.



Se realizaron distintos análisis de varianza para determinar si los efectos del entrenamiento eran estadísticamente significativos. Así, por ejemplo, para la tarea de añadir sílabas se realizó una *Anova* para un diseño mixto con medidas repetidas en el segundo factor. En dicho análisis la variable entre-grupos era el grupo (control, experimental) y la variable intra-sujetos el momento de evaluación, con dos niveles (fase *pretest* y fase *posttest*). Los resultados mostraron como significativos el efecto principal de la variable momento de evaluación ($F_{(1, 22)} = 11,50$; $p \leq 0,003$) así como el efecto principal de la variable grupo ($F_{(1,44)} = 4,55$; $p \leq 0,04$). Las comparaciones *post-hoc*, a través de la prueba de *Tukey*, mostraron como significativas las comparaciones entre el grupo control y el experimental así como entre la ejecución en la tarea de añadir sílabas en la fase *pretest* y en la fase *posttest*.

Colegio 2

En la tabla siguiente se presentan los resultados obtenidos antes y después del entrenamiento en el Colegio 2.

TABLA 8. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE CADA PRUEBA EN FUNCIÓN DE LOS GRUPOS.

| Tareas | Grupos | Fase <i>pretest</i> | Fase <i>posttest</i> |
|-----------------------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| Lectura de palabras | Grupo control | 24,07 (22,57) | 51,93 (38,45) |
| | Grupo experimental | 24,15 (27,69) | 69,17 (33,08) |
| Añadir una sílaba | Grupo control | 17,69 (7,38) | 36,92 (18,71) |
| | Grupo experimental | 18,76 (8,55) | 54,35 (10,83) |
| Detectar rimas | Grupo control | 57,45 (10,71) | 59,56 (13,62) |
| | Grupo experimental | 57,05 (9,16) | 70,66 (11,43) |
| Sustituir el fonema inicial | Grupo control | 7,94 (6,91) | 23,84 (13,45) |
| | Grupo experimental | 7,81 (6,72) | 37,71 (17,40) |

Es de destacar que, en general, la ejecución de los niños del Colegio 2 es inferior a la ejecución de los niños del Colegio 1. Este hecho puede deberse a que el total de los niños del Colegio 2 es de origen bereber, por lo que su lengua materna (*tamazight* –un dialecto de transmisión oral que se habla en la zona del Rif de Marruecos–) es distinta al español, lengua esta última en la que se hicieron todas las pruebas. A pesar de esta diferencia, se encuentra de nuevo que después del programa de intervención el grupo experimental supera al grupo control, por lo que la mejora es significativa en la ejecución en las distintas pruebas.

En los gráficos 5 a 8 se muestra la comparación en cada prueba en función del grupo (control y experimental) y la fase de evaluación (*pretest* y *postest*).

GRÁFICO 5. EJECUCIÓN MEDIA EN LA TAREA DE LECTURA DE PALABRAS SEGÚN LOS GRUPOS.

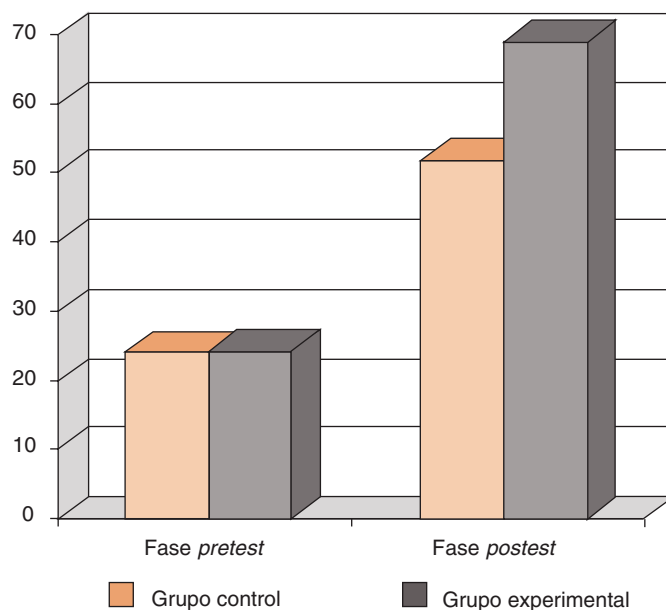


GRÁFICO 6. EJECUCIÓN MEDIA EN LA TAREA DE AÑADIR UNA SÍLABA A UNA PALABRA EN FUNCIÓN DE LOS GRUPOS.

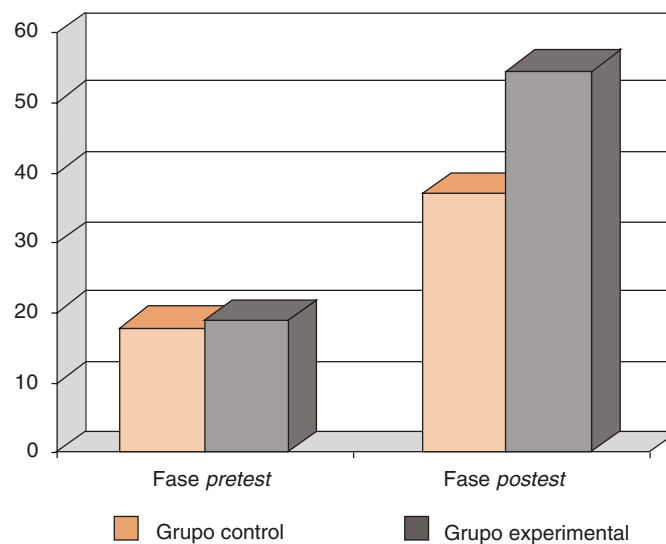


GRÁFICO 7. EJECUCIÓN MEDIA EN LA TAREA DE DETECTAR RIMAS SEGÚN LOS GRUPOS.

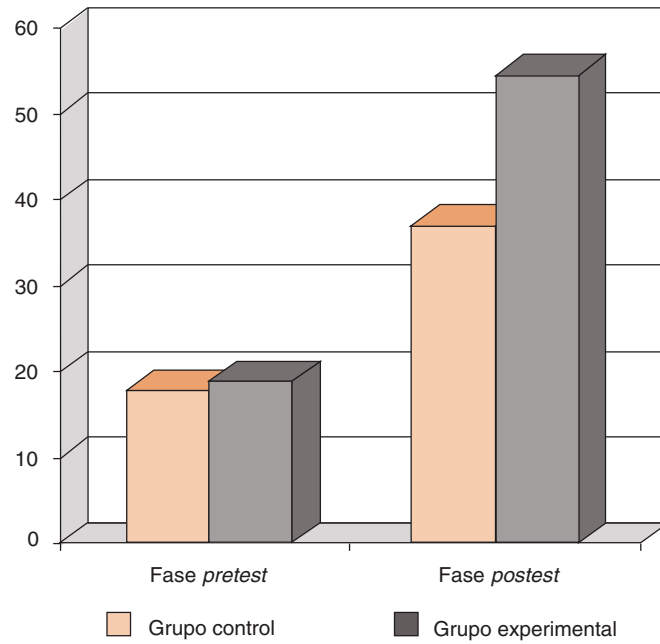
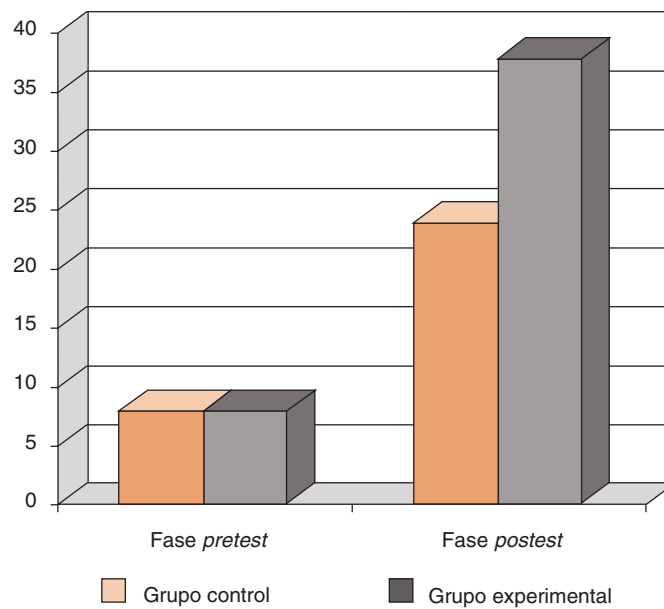


GRÁFICO 8. EJECUCIÓN MEDIA EN LA TAREA DE SUSTITUCIÓN DEL FONEMA INICIAL SEGÚN LOS GRUPOS.



Comparando los resultados del Colegio 1 y del Colegio 2 se puede señalar, en primer lugar, que el programa de entrenamiento fonológico-musical ha sido efectivo para incrementar las habilidades fonológicas de todos los niños, lo cual ha tenido su consiguiente repercusión en la lectura.

En segundo lugar, es de destacar que, aunque el Colegio 1 y el Colegio 2 presentaban características distintas, dado que en este último el 100% de la población escolar es de origen bereber, cuya lengua materna es el *tamazight*, el programa de intervención desarrollado ha sido efectivo para incrementar las habilidades fonológicas del español de los niños del grupo experimental.

5.2. SOCIALIZACIÓN

Colegio 1

Los grupos, control y experimental, se formaron para que las condiciones de partida fueran similares. En las cuatro primeras escalas (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) se observa un incremento en el grupo experimental respecto al control. En las tres siguientes escalas, las cuales evalúan aspectos negativos o inhibitorios de la socialización, el grupo experimental obtiene puntuaciones inferiores al grupo control, lo cual se puede interpretar de forma positiva, dado que significa que ha disminuido la agresividad, la apatía y la ansiedad de los alumnos con el programa de intervención en socialización a través de las actividades musicales. Por último, en la escala de apreciación global de la socialización, el grupo experimental obtiene una puntuación mayor que el grupo control. En los gráficos 9, 10 y 11 se señalan estos tres aspectos.

GRÁFICO 9. ESCALAS FACILITADORAS DE LA SOCIALIZACIÓN EN LA FASE *POSTEST* SEGÚN LOS GRUPOS.

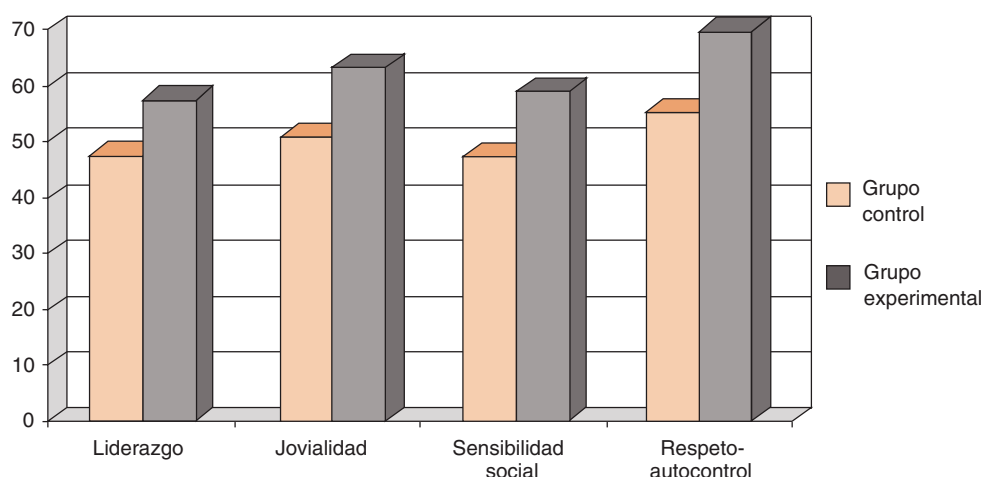


GRÁFICO 10. ESCALAS INHIBITORIAS DE LA SOCIALIZACIÓN EN LA FASE *POSTEST* SEGÚN LOS GRUPOS.

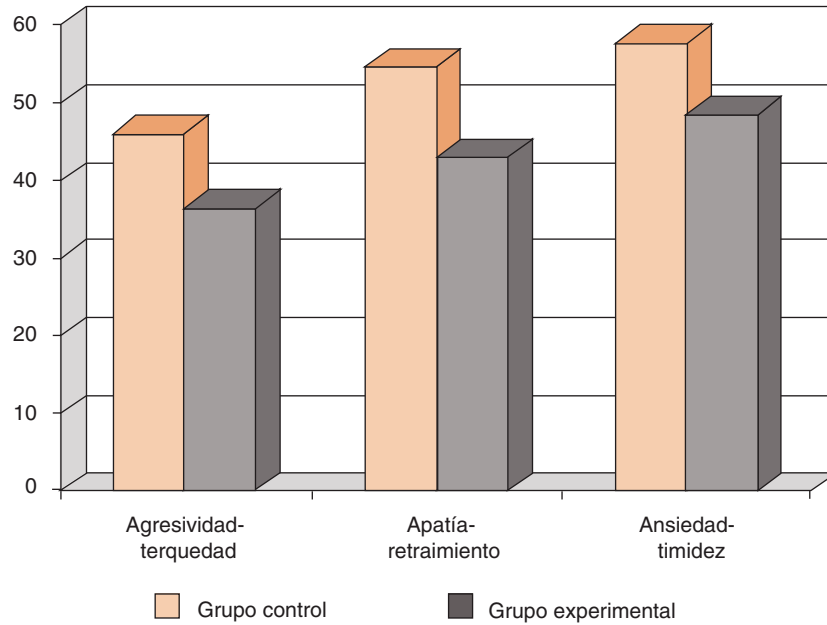
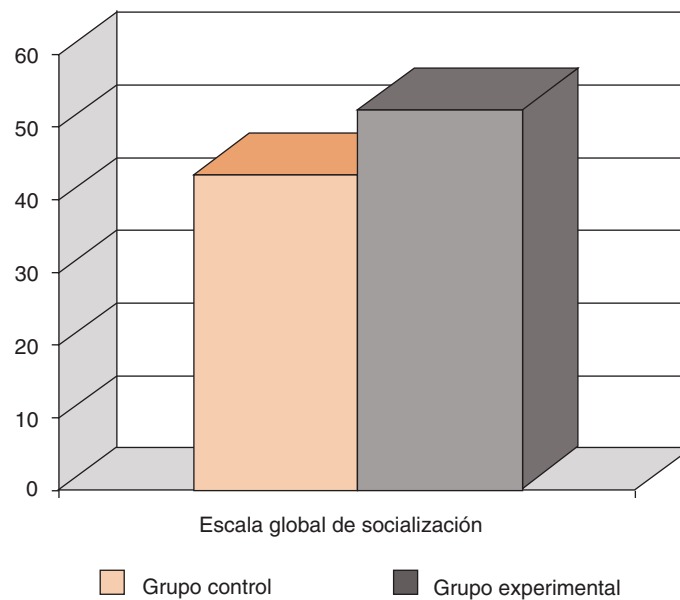


GRÁFICO 11. ESCALA DE APRECIACIÓN GLOBAL DE LA SOCIALIZACIÓN EN LA FASE *POSTEST* SEGÚN LOS GRUPOS.



Colegio 2

Se observa que en el primer colegio los alumnos tienen unas mejores habilidades de socialización (evaluadas a través de las cuatro escalas *facilitadoras*) y menos presencia de aspectos inhibitorios que en el Colegio 2. A pesar de ello, tras el entrenamiento mejora la socialización de los alumnos que han formado parte del grupo experimental y disminuye su ansiedad, apatía y agresividad. Además, la apreciación global de la socialización es mayor para éstos. En los gráficos 12, 13 y 14 se ilustran de forma gráfica estos resultados.

GRÁFICO 12. ESCALAS FACILITADORAS DE LA SOCIALIZACIÓN EN LA FASE *POSTEST* SEGÚN LOS GRUPOS.

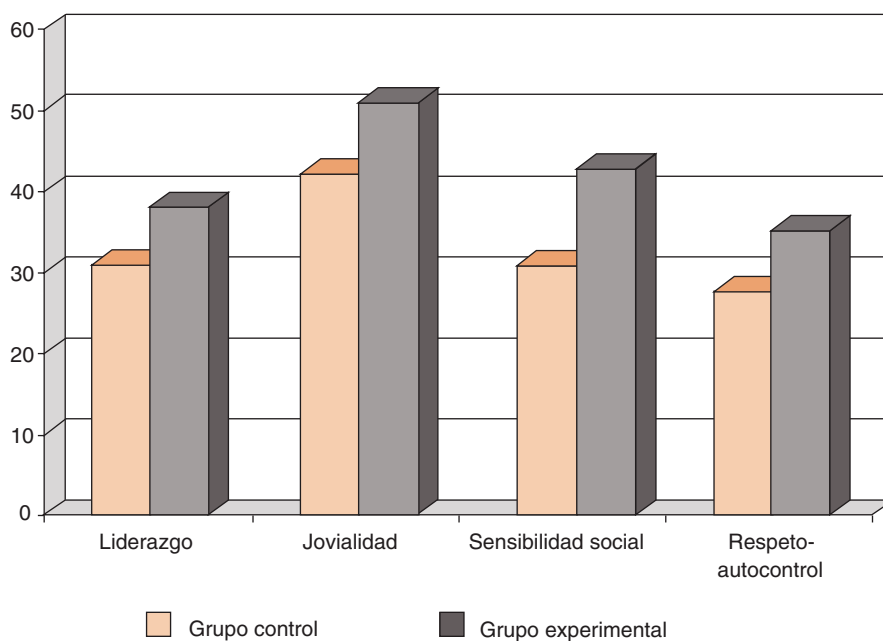


GRÁFICO 13. ESCALAS INHIBITORIAS DE LA SOCIALIZACIÓN EN LA FASE *POSTEST* SEGÚN LOS GRUPOS.

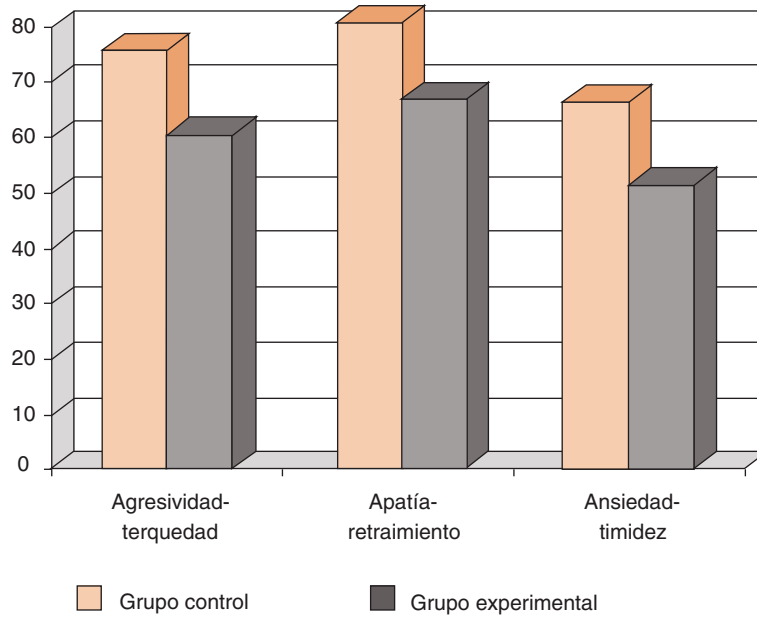
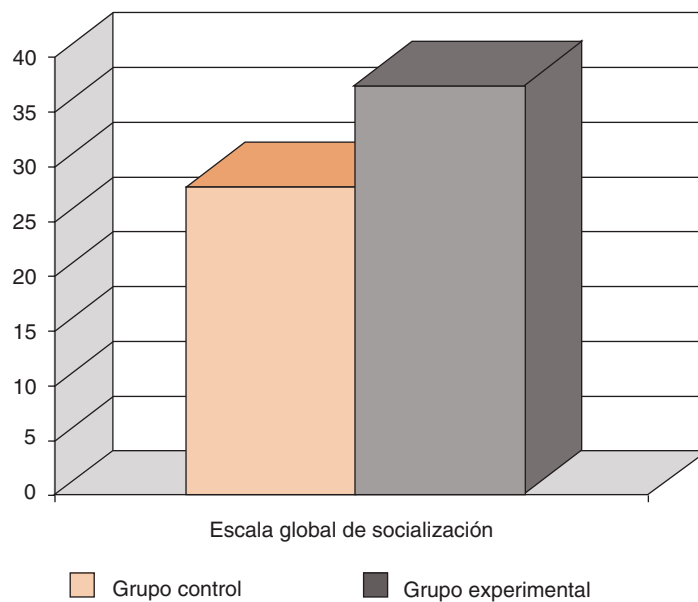


GRÁFICO 14. ESCALA DE APRECIACIÓN GLOBAL DE LA SOCIALIZACIÓN EN LA FASE *POSTEST* SEGÚN LOS GRUPOS.



6. DISCUSIÓN

Respecto a las habilidades lingüísticas de los niños, los resultados obtenidos en este estudio indican que los niños de primer curso de educación primaria, cuya lengua coincide con la de la escolarización, en nuestro caso el español, presentan a esta edad una buena lectura de palabras en el colegio 1 (donde la mayor parte de la población tiene como lengua principal el español). Por el contrario, en el colegio 2, con amplia población de origen bereber y cuya lengua materna es el *tamazight*, aparece, dado su menor conocimiento de la lengua española, una ejecución en la lectura de palabras significativamente menor que en el colegio 1.

Se puede explicar lo anterior por el hecho de que el conocimiento de las unidades lingüísticas que integran el lenguaje oral en una lengua determinada, lo que se denomina como conciencia fonológica, favorece la adquisición del principio alfabético (Bertelson, 1986; Perfetti *et al.*, 1987; Wagner, Torgesen y Rashotte, 1994). Además, la relación entre conciencia fonológica y lectura no se limita a una lengua en concreto sino que es independiente de la lengua en la que se aprende a leer. Así lo demuestran los resultados encontrados en otras lenguas como el inglés (Bryant *et al.*, 1990), español (Defior y Herrera, 2003), portugués (Cary y Verhaeghe, 1994), alemán (Wimmer, Landerl y Schneider, 1994), noruego (Høien *et al.*, 1995) y griego (Popodas, 1993).

Por otro lado, el presente trabajo muestra que el entrenamiento diseñado en conciencia fonológica ha sido efectivo tanto para los niños cuya lengua materna es el español como para aquellos de lengua *tamazight*, es decir, distinta a la lengua de escolarización. Así, en los niños de procedencia *tamazight* hemos incrementado el conocimiento de las unidades lingüísticas presentes en la lengua española, lo que ha beneficiado su rendimiento lector.

Sin duda, gran parte de la efectividad del programa fonológico utilizado proviene del uso en éste de canciones infantiles, pues los juegos lingüísticos asociados a actividades expresivo-musicales favorecen la motivación del niño y potencian el surgimiento de actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Asimismo, ha quedado demostrada la utilidad de este tipo de programas para favorecer la integración lingüística de los niños con distinta lengua materna en contextos educativos multiculturales. Por una parte, se favorece la adquisición del principio alfabético en niños cuya lengua coincide con la de la escuela, pero también se facilita el desarrollo de la conciencia metalingüística en niños de distinta lengua, lo cual repercutirá en su expresión verbal y escrita y, lo más importante, en su integración en la cultura escolar y en

la necesaria atención a la gran diversidad cultural de las actuales aulas españolas.

Respecto al programa de intervención en socialización, los resultados han sido, en general, satisfactorios para los dos colegios participantes en la investigación, pues si bien comparativamente los alumnos del colegio 1 alcanzaron una mayor puntuación que los del colegio 2 al finalizar el entrenamiento, hemos de tener en cuenta que el incremento de los dos colegios en la escala global de socialización ha sido prácticamente el mismo. Además, la puntuación de partida para cada colegio era claramente distinta, lo que se explica por el perfil socioeconómico que caracteriza al alumnado de cada centro y al mismo centro educativo, pues en el primero los alumnos provienen mayoritariamente de familias de clase media y la ubicación del colegio en la ciudad se enmarca en una zona de escasa conflictividad social, mientras que los alumnos del segundo colegio pertenecen a un entorno social y económico deprimido, al tiempo que su escuela está catalogada como de difícil desempeño.

En coherencia con lo anterior, es de destacar que las actividades diseñadas y empleadas para fomentar la socialización han resultado igualmente válidas para las dos culturas mayoritariamente presentes en los dos grupos experimentales de los dos colegios, el de origen europeo-español y el de vinculación bereber-*tamazight*. Esto permite predecir unos resultados también efectivos para el uso de la presente propuesta en entornos multiculturales distintos del que ha caracterizado este estudio, lo que se fundamenta en la particular naturaleza del lenguaje artístico con el que se ha trabajado, la música, que dirige su potencial de actuación hacia las emociones y la motricidad de los alumnos, al mismo tiempo que fomenta la aparición de lazos afectivos (emocionales) entre todos los alumnos, independientemente de cuál sea la cultura a la que pertenezcan (Hargreaves, 1998; Lorenzo y Herrera, 2000b, Pardo y Martín, 1997).

Los dos programas de intervención desarrollados han favorecido la integración lingüística, socializadora y cultural de los alumnos participantes en un contexto de diversidad al que el maestro y los educadores, en general, han de dar respuesta con nuevos instrumentos y propuestas.

Siendo Melilla un lugar particularmente significativo en la convivencia multicultural, el trabajo llevado a cabo cobra especial relevancia para el futuro cercano de la Unión Europea, ya que este futuro es, sin duda, multicultural, *multiétnico* y *multilingüístico*. Por ello, aunque esta investigación ha influido en primer término y directamente en los alumnos y alumnas melillenses de los dos grupos en los que se ha aplicado el programa de intervención (de

mayoría cultural europeo y *tamazight*), éste podría resultar igualmente útil a otros educadores –y alumnos– de la comunidad educativa europea interesada en esta línea de trabajo, para fomentar la integración de diferentes culturas en el aula y, por extensión, en el ámbito social. Una de las características positivas de esta investigación es que sus resultados permiten que el procedimiento empleado y las tareas diseñadas puedan ser reproducidos y utilizados a modo de estudio piloto en otro contexto y por otros docentes, pues la efectividad demostrada del programa de intervención ofrece unos resultados razonables para trabajos futuros en este mismo sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, P. (1997), *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*, Barcelona, GRAO.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. y Levy, B. A. (2002), “Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children”, *Journal of Experimental Child Psychology*, núm. 83, 111-130.
- Bertelson, P. (1986), “The Onset of Literacy: Liminal remarks”, *Cognition*, núm. 24, 1-30.
- Boone, R. T. y Cunnigham, J. G. (2001), “Children’s expression of emotional meaning in music through expressive body movement”, *Journal of Nonverbal Behavior*, núm. 25 (1), 21-41.
- Bryant, P. E., Bradley, L., MacLean, M. y Crossland, J. (1989), “Nursery rhymes, phonological skills and reading”, *Journal of Child Language*, 16, 407-428.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. y Crossland, J. (1990), “Rhyme and alliteration, phoneme deletion and learning to read”, *Developmental Psychology*, 26 (3), 429-438.
- Carrillo, M. S. y Marín, J. (1996), *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un estudio de entrenamiento*, Centro de Publicaciones del MEC.
- Cary, L. y Verhaeghe, A. (1994), “Promoting phonemic analysis ability among kindergarteners: Effects of different training programs”, *Reading and Writing*, 6, 251-278.
- Davis, F. (1992), *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza.

- Defior, S. y Herrera, L. (2003), “Les habiletés de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols”, en M. N. Rondhane, J. E. Gombert y M. Belajonza (eds.), *L'apprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangue*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Del Río, D. (1995), *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*, Madrid, UNED.
- Delgado, J. M. (1993), “Neurobiología y musicoterapia”, en *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Musicoterapia*, Madrid, Asociación Española de Musicoterapia.
- Despins, J. P. (1996), *La música y el cerebro*, Barcelona, Gedisa.
- Domínguez, A. B. (1996), “Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y escritura”, *Infancia y Aprendizaje*, 76, 83-96.
- Dorr, R. (1999), *The effects of task and vernacular on rhyming in the kindergarten, first, and second graders*, Montreal, Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Duncan, J. y Lynne G. R. (1999), “How does phonological awareness relate to nonword reading skill amongst poor readers?”, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, núm. 11, 5-6, 405-39.
- Frega, A. L. (1996), *Música para maestros*, Barcelona, Graó.
- Gan, L. y Chong, S. (1988), “The Rhythm of Language: Fostering Oral and Listening Skills in Singapore PreSchool”, *Early Child Development and Care*, 144, 39-45.
- Gombert, J. E. (1992), *Le développement métalinguistique*, París, PUF.
- González, M. J. (1996), “Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas”, *Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
- Gopaul, S. (2001), “Training Urban School Counselors and Psychologist To Work with Culturally, Linguistically, Urban and Ethnically Diverse Populations”, *Multicultural Review*, núm. 10, 3, 38-41.
- Hargreaves, D. J. (1998), *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Editorial Graó.
- Herrera, L. (2003), “Integración lingüística en contextos multiculturales. Una propuesta creativa”, en C. Villaverde (dir.), *Monográfico de la XV*

Edición de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.

- Herrera, L. (2004), “La socialización en el ámbito escolar: Estrategias de intervención”, en C. Villaverde (dir.), *Monográfico de la XVI Edición de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta*, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E. y Bjaalid, I. K. (1995), “Components of phonological awareness”, *Reading and Writing*, 7, 171-188.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2000), “Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española”, *The Spanish Journal of Psychology*, 3 (1), 37-46.
- Jiménez, J. E., Rodrigo, M., Ortiz, M. R. y Guzmán, R. (1999), “Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva”, *Infancia y Aprendizaje*, 88, 107-122.
- Lacárcel, J. (1995), *Psicología de la música y educación musical*, Madrid, Visor.
- Lamb, S. J. y Gregory, A. H. (1993), “The relationship between music and reading in beginning readers”, *Educational Psychology*, 13, 19-27.
- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE del 4-10-1990.
- Lorenzo, O. y Herrera, L. (2000a), “La educación musical en la educación infantil como instrumento potenciador de las habilidades lectoescritoras”, en *Actas del III Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores*, Málaga, Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores.
- Lorenzo, O. y Herrera, L. (2000b), “La expresión corporal con ropaje musical”, en J. Granda (coord.), *Actualidad Laboral y Profesional del Sector de la Actividad Física y el Deporte*, Barcelona, CIMS.
- Maldonado, A., Sebastián, E. y Soto, P. (1992), *Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura (P.E.R.E.L.)*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Martínez, G. (1999), *El juego y el desarrollo infantil*, Barcelona, Octaedro.
- Martínez, A. García, M. T. y Trujillo, F. (2003), “El aula multicultural. La enseñanza del español como lengua extranjera”, en C. Villaverde (dir.),

Monográfico de la XV Edición de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.

- McMinn, M. P. (2001), "Preparing the Way for Student Cognitive Development", *Multicultural Education*, núm. 9, 1, 13-15.
- Padilla, M.^a L. y González, M.^a del M. (1993), "Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares", en *Desarrollo psicológico y educación*, 1, Madrid, Alianza.
- Pardo, P. y Martín, B. (1997), "El desarrollo emocional", en A. Corral *et al.* (ed.), *Psicología Evolutiva. Tomo I*, Madrid, UNED.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C. y Hughes, C. (1987), "Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children", *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A. Y. y Öney-Küsefoğlu, B. (2002), "Phonological awareness and musical aptitude", *Journal of Research in Reading*, 2002, vol. 25 (1), p. 68-80.
- Popodas, C. (1993), "The relation between phonemic awareness and reading and spelling of Greek words in the first school years", en M. Carretero, M. Pope, R. Simons y J. Pozo (eds.), *Learning and instruction*, vol. 3, Oxfordo Pergamom Press.
- Roth, F. P. Speece, D. L. y Cooper, D. H. (2002), "A Longitudinal Analysis of the Connection between Oral Language and Early Reading", *Journal of Educational Research*, 95 (5), 259-272.
- Siguan, M. (2001), *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza Editorial.
- Silva, F. y Martorell, M. C. (1989), *Batería de socialización para profesores (BAS-1)*, Madrid, TEA.
- Sprugevica, I. y Høien, T. (2003), "Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2", *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 119-124.
- Storch, S. A. y Whitehurst, G. J. (2002), "Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model", *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Stuart, M. (1999), "Getting ready for reading. Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city 2nd language learners", *British Journal of Educational Psychology*, núm. 69, 587-605.

- Swanwick, K. (1991), *Música, pensamiento y educación*, Madrid, Morata-MEC.
- Tafuri, J. (1993), “La Educación Musical en las escuelas primarias”, en V. Mecí (ed.), *La Educación Musical frente al futuro*, Buenos Aires, Guadalupe.
- Tunmer, W. E. y Rohl, M. (1991), “Phonological Awareness and Reading Acquisition”, en D. J. Sawyer y B. J. Fox, *Phonological Awareness in Reading. The Evolution of Current Perspectives*, Nueva York: Springer-Verlag.
- Tur, P. (1992), *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico musical*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. y Rashotte, C. A. (1994), “Development of Reading-Related Phonological Processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Causality From a Latent Variable Longitudinal Study”, *Developmental Psychology*, 30 (1), 73-87.
- Wimmer, H., Landerl, K. y Schneider, W. (1994), “The role of rhyme awareness in learning to read a regular orthography”, *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 469-484.



Estudio comparativo de las relaciones entre variables de autoconcepto y rendimiento académico en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en la ESO. Implicaciones psicopedagógicas para la práctica educativa y la orientación académico-profesional

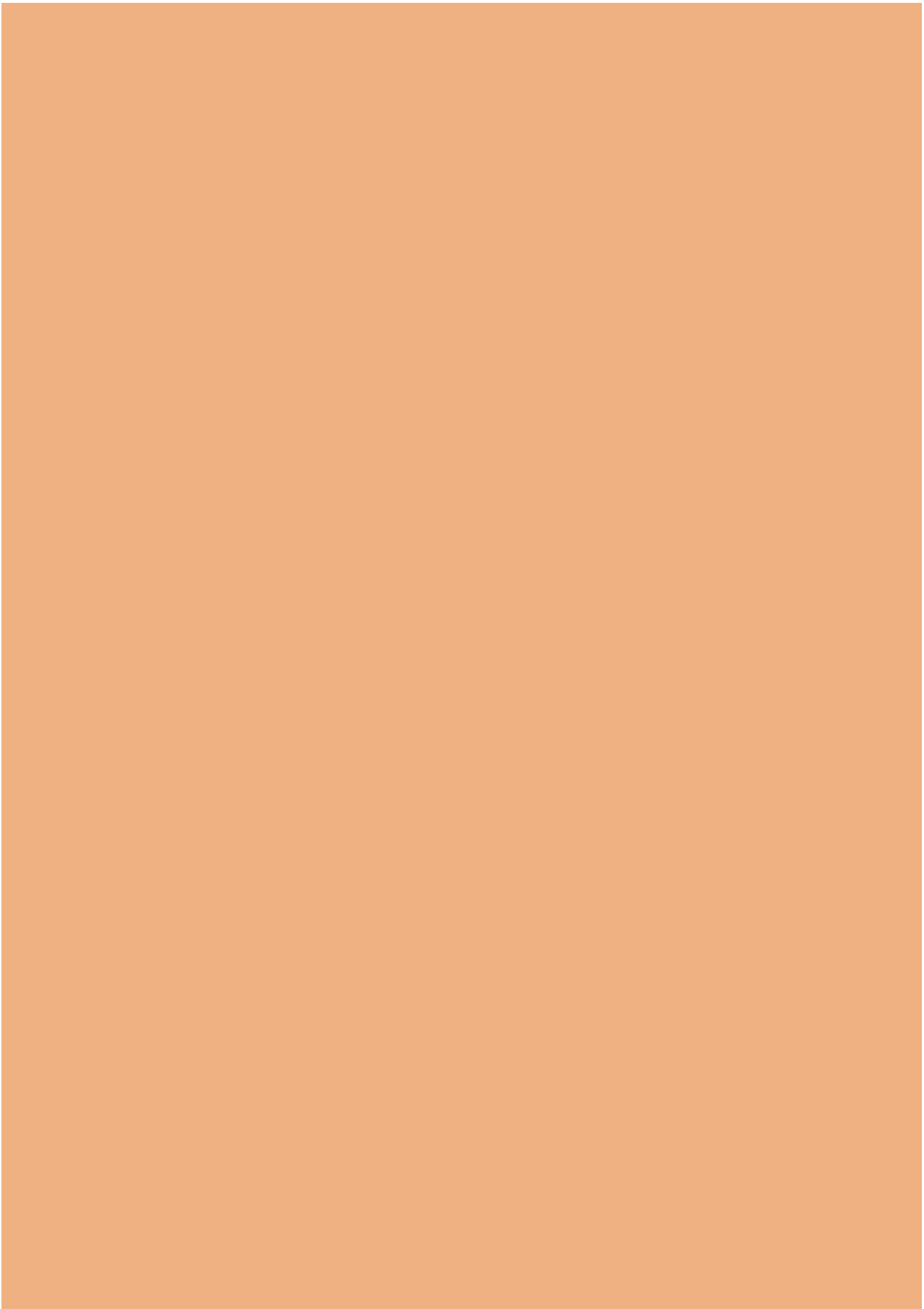


(MENCIÓN HONORÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2004)



.....
Miguel Ángel Broc Caveró (director)
José Alberto Asensio Elizalde
Antonio Labat Claveras
Roberto del Río Solano
Julia Pascual Palacios
.....





Estudio comparativo de las relaciones entre variables de autoconcepto y rendimiento académico en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en la ESO. Implicaciones psicopedagógicas para la práctica educativa y la orientación académico-profesional

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN¹

El *Perfil de autoconcepto para alumnos con dificultades de aprendizaje* (Renick y Harter, 1988) es una medida de autoinforme que puede utilizarse para medir los juicios de la propia competencia o adecuación en áreas específicas (autoconcepto), como la percepción de la valía o estima como persona (autoestima global), de los alumnos y alumnas con un rendimiento académico “normal” y que no muestran problemas de aprendizaje. Pero sirve también para los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y problemas concomitantes de rendimiento académico. Este instrumento representa pues, una adaptación del *Perfil de autoconcepto para niños* (Harter, 1979, 1982, 1985), con el objetivo de ser usado específicamente con poblaciones de alumnos con dificultades de aprendizaje. Puede, no obstante, ser utilizado igualmente con alumnos de rendimiento académico normal, particularmente si se está interesado en comparar, como en este trabajo, los autoconceptos de los alumnos que presentan con los que no presentan dificultades de aprendizaje, y por lo tanto, de rendimiento académico.

La justificación de validar y adaptar para la población española el *Perfil de autoconcepto para niños* (Broc, 2003), era proporcionar una escala de medida del autoconcepto (auto-percepción), de niños de segundo y tercer ciclo de educación primaria y primer ciclo de la ESO con un rendimiento académico normal en seis dominios o dimensiones principales: competencia escolar o

¹ Esta investigación pudo llevarse a cabo gracias a una ayuda a la Innovación e Investigación Educativa en Centros Docentes no Universitarios concedida por el Departamento de Educación y Ciencia de la Diputación General de Aragón.

académica, aceptación social, competencia atlética, aspecto físico, comportamiento o conducta y autoestima global. La teorización e investigación subyacente al *Perfil de autoconcepto para niños* ha distinguido explícitamente entre el constructo de *Autoestima global* y la competencia percibida en dimensiones específicas, (o *juicios de competencia-adecuación*) medidos a través de subescalas de competencia escolar, aceptación social, competencia atlética, aspecto físico y comportamiento o conducta. La autoestima global ha sido vista como un constructo con entidad propia que representa la distinta evaluación que uno mismo hace de su propio “yo” como persona, y ello es posible medirlo por medio de un conjunto específico de ítems o elementos, o dicho de otra forma, mediante una subescala separada o independiente de las que miden los juicios sobre dimensiones específicas del autoconcepto.

Los elementos de la escala de autoestima global miden el grado por el cual los alumnos se gustan a sí mismos como personas, les gusta la forma en que dirigen sus vidas, son felices con su forma de ser, etc. Cada una de estas subescalas arroja una puntuación separada, permitiendo conocer el perfil de los juicios auto-evaluativos de cada uno de los distintos alumnos. Debido a que con este procedimiento se obtienen puntuaciones independientes para cada uno de los dominios o dimensiones, incluyendo la subescala de autoestima global, los estudios de investigación pueden ser realizados con el uso del *Perfil de autoconcepto para niños* que está diseñado para investigar las relaciones que determinadas competencias específicas aportan a la distinta evaluación global de cada alumno como persona. Las investigaciones sobre el uso de esta medida han indicado que la medida independiente de las auto-percepciones de un alumno a través de una variedad de dimensiones proporciona una más rica y diferenciada visión sobre el sistema del “yo” que las medidas que emplean una aproximación teórica de puntuaciones únicas o unidimensionales (Harter, 1983, 1985, 1986a).

La necesidad de una medida distinta que midiera el autoconcepto de *alumnos con dificultades de aprendizaje* se detectó como resultado de algunos estudios de Harter y colaboradores diseñados para investigar las dimensiones del autoconcepto en poblaciones de alumnos “especiales”. Un reciente estudio de Renick y Harter (Renick, 1985; Renick y Harter, 1988) revela que los alumnos con dificultades de aprendizaje en los niveles que van desde 3.º de educación primaria hasta 2.º de la ESO pueden diferenciar sus percepciones de competencia o adecuación en los dominios o dimensiones representadas en las escalas del *Perfil de autoconcepto para niños* de forma diferente de la que obtienen los alumnos sin dificultades de aprendizaje o con un rendimiento escolar “normal”. Mientras que éstos últimos tienden a diferenciar entre cada una de las subescalas, los niños o alumnos con dificultades de

aprendizaje distinguen solamente entre subconjuntos de los ítems o elementos de las subescalas de competencia escolar, que conforman dos nuevos *clusters* que no se encuentran en los alumnos con rendimiento académico normal y/o sin dificultades de aprendizaje. La primera subescala identificada por los alumnos con dificultades de aprendizaje (a partir de ahora DA) refleja percepciones de su *habilidad intelectual general*, mientras que la segunda subescala revela su actuación en *tareas académicas específicas*. Por el contrario, los ítems que corresponden a las subescalas de aceptación social y competencia atlética forman factores discretos, al igual que en los alumnos sin dificultades de aprendizaje. Con el fin de adecuar medidas del autoconcepto de los niños con dificultades de aprendizaje dentro del marco escolar, esta distinción es preciso tenerla en cuenta. Los resultados del estudio de Renick y Harter les han conducido a revisar el *Perfil de autoconcepto para niños* de tal forma que se pueda evaluar la habilidad intelectual general percibida de los alumnos y la competencia percibida más específica en cuatro dimensiones distintas: lectura, escritura, deletreo y matemáticas. Esta nueva medida, denominada *Perfil de autoconcepto para alumnos con dificultades de aprendizaje*, contiene las siguientes nuevas subescalas: Habilidad intelectual general, Competencia en lectura, Competencia en escritura, Competencia en deletreo y Competencia en matemáticas.

La subescala de Habilidad intelectual general mide el grado por el cual los alumnos y alumnas sienten que son inteligentes, buenos aprendices y les va bien en el colegio o en el instituto. Esta nueva subescala ha sido incluida en el instrumento por dos principales razones:

- a) La investigación previa ha mostrado diferencias de los estudiantes con DA entre su habilidad intelectual general percibida y su actuación en tareas académicas específicas. Una medida que no tuviera en cuenta esta distinción podría enmascarar importantes diferencias en los autoconceptos de los estudiantes con DA.
- b) Dado que, por definición, los alumnos con DA se encuentran por el promedio o por encima del mismo en inteligencia, ello puede revelar una discrepancia significativa entre su habilidad y su rendimiento académico actual, y todo esto es útil para poder medir sus percepciones de habilidad intelectual general de forma independiente de sus percepciones de competencia en dimensiones académicas específicas. Proporcionando subescalas independientes que midan la habilidad intelectual general autopercebida de los alumnos y su competencia en lectura, escritura, deletreo y matemáticas, se puede examinar las propias auto-percepciones de los alumnos así como la discrepancia entre la habilidad percibida y su rendimiento académico.

Las subescalas de lectura, escritura, deletreo y matemáticas miden la competencia percibida de los alumnos en cada una de estas dimensiones académicas. La lectura, escritura, deletreo, y matemáticas fueron elegidas como dimensiones académicas específicas representadas en el *Perfil de autoconcepto para alumnos con dificultades de aprendizaje* porque son áreas en las cuales algunos alumnos con DA experimentan dificultades (Alley y Deschler, 1979). Dado que la población de alumnos con DA no es homogénea con respecto a su actuación en estas destrezas, esta medida permite a investigadores y orientadores evaluar diferencias y similitudes en cada una de estas cuatro dimensiones académicas, así como sus relaciones con las percepciones de los alumnos de su competencia intelectual general.

El *Perfil de autoconcepto para alumnos con dificultades de aprendizaje* también contiene cinco subescalas provenientes de la versión elaborada para alumnos de rendimiento académico “normal”, y son las siguientes: Aceptación social, Competencia atlética, Aspecto físico, Comportamiento o Conducta y Autoestima global. Las investigaciones de Susan Harter y colaboradores indican que estas dimensiones son “áreas emergentes” de interés tanto para los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje por encima de los 8 años de edad, o a partir de 3.º de Educación Primaria.

Los resultados de un estudio diseñado para investigar las propiedades psicométricas del *Perfil de autoconcepto para alumnos con dificultades de aprendizaje* (Renick, 1988a), revelan que la medida puede también utilizarse cuando se está interesado en examinar una visión más diferenciada de los autoconceptos de los alumnos con rendimiento normal o sin dificultades de aprendizaje en el contexto escolar, que no proporciona con tanta nitidez el *Perfil de autoconcepto para niños* (ver Broc, 2002). Esta característica del instrumento es particularmente útil para que los investigadores y psicopedagogos puedan no solamente evaluar las auto-percepciones y autoconceptos de los niños sin dificultades de aprendizaje en las áreas de Habilidad Intelectual General, Lectura, Escritura, Deletreo y Competencia en matemáticas, sino también, como vamos a hacer en este trabajo, para comparar los autoconceptos de los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en cada uno de los dominios o dimensiones que mide o registra la escala.

Datos obtenidos de la muestra de estudiantes con dificultades de aprendizaje en el estudio de Harter y colaboradores (1988) muestran que el *Perfil de autoconcepto para estudiantes con dificultades de aprendizaje* mide las percepciones de los estudiantes en las siguientes áreas:

1. **Habilidad intelectual general.** Mide el grado por el cual los estudiantes se perciben a sí mismos como inteligentes, buenos aprendices, brillan-

tes en el colegio o instituto, etc. La puntuación refleja la habilidad intelectual general percibida por cada uno de los alumnos.

2. **Competencia en lectura.** Mide el grado por el cual los estudiantes se ven a sí mismos como buenos lectores, capaces de leer la mayor parte de los libros e historias con cierta facilidad, y la propia percepción como lectores habituales.
3. **Competencia en deletreo.** El grado por el cual los estudiantes se perciben a sí mismos como haciéndolo bien cuando deletrean, lo que sienten cuando son capaces de deletrear la mayor parte de las letras, sílabas y palabras a las que se enfrentan y la facilidad o dificultad con la que ellos pueden deletrear la mayor parte de las palabras.
4. **Competencia en escritura.** Grado por el cual los estudiantes se ven a sí mismos con capacidad de escribir bien las frases y párrafos en redacciones, etc., así como la creencia de sí mismos respecto a si se consideran buenos escritores, y la facilidad o dificultad que sienten cuando son capaces de escribir adecuadamente historias, dictados y redacciones libres.
5. **Competencia en matemáticas.** Mide la facilidad con la que los estudiantes se encuentran cuando hacen sus problemas de matemáticas en el colegio o instituto, si se sienten buenos alumnos en esta materia, y el grado por el cual sienten que comprenden adecuadamente los contenidos de matemáticas.
6. **Aceptación social.** Mide el grado por el cual los alumnos son aceptados por sus compañeros y se sienten “populares”. Los ítems de esta subescala no miden la competencia directamente en lo que se refiere a destrezas sociales, sino más bien el grado por el cual los alumnos tienen amigos, sienten que son populares y caen bien a la mayoría de sus compañeros.
7. **Competencia deportiva.** Mide el grado por el que los estudiantes se sienten competentes en actividades físicas y deportivas.
8. **Comportamiento y conducta.** Mide el grado por el que los estudiantes les gusta la forma en que se comportan, actúan de forma correcta, y evitan meterse en problemas.
9. **Aspecto físico.** Grado por el cual los alumnos y alumnas les gusta su propio aspecto físico externo, estatura, peso, cuerpo, cara, cabello y se sienten guapos y atractivos.

10. **Autoestima global.** Mide de forma separada e independiente el grado por el que los alumnos y alumnas se gustan a sí mismos como personas.
- *11. **Orientación hacia el mundo del trabajo o hacia estudios académicos futuros.** Esta subescala se va a incluir de forma complementaria para evaluar la medida en que los diversos alumnos desean en un futuro próximo dirigir su vida, hacia estudios de garantía social, centros sociolaborales, ciclos formativos de grado medio, etc., o hacia estudios de bachillerato, formación profesional de grado superior, universidad, etc.

2. OBJETIVOS

En esta investigación se han planteado los siguientes objetivos generales: 1) estudiar de forma comparada el autoconcepto y la autoestima en diferentes tipologías de alumnos: inmigrantes, de compensación educativa, con necesidades educativas especiales, con dificultades de aprendizaje o aprendizaje lento y sin dificultades de aprendizaje. 2) Correlacionar dimensiones del autoconcepto (habilidad intelectual general, competencia en lectura, competencia en deletreo, competencia en escritura, competencia en matemáticas, aceptación social, competencia atlética, comportamiento o conducta, atractivo físico), consideradas como variables independientes, con variables dependientes como la autoestima global y el rendimiento académico general, así como el rendimiento específico obtenido en diferentes materias o asignaturas. 3) Extraer patrones o dimensiones propias de cada tipología que impliquen, si ése fuera el caso, un tratamiento educativo diferencial, que ponga más énfasis en unas u otras dimensiones del autoconcepto de cada uno de los alumnos, que impliquen una mejor respuesta educativa y que puedan ser trabajadas en tutorías, como en la práctica educativa habitual. 4) Analizar las posibles conexiones que dichas configuraciones de patrones puedan tener de cara a una orientación académica o sociolaboral futura más adecuada.

Los objetivos específicos de esta investigación se detallan a continuación:

- ❖ Estudiar de forma comparativa el autoconcepto de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje y comprobar si se verifican los resultados hallados por Renick y Harter en la muestra española.
- ❖ Analizar la viabilidad de aplicación de esta escala a la población española.

- ❖ Comprobar la influencia de los procesos de comparación social en la evaluación de los autoconceptos de los alumnos con dificultades de aprendizaje, principalmente en inmigrantes, alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos de compensatoria y de diversificación curricular.
- ❖ Analizar si existen configuraciones estables en las dimensiones del autoconcepto en estas tipologías.
- ❖ Observar y analizar las correlaciones de variables de autoconcepto con el rendimiento académico, la autoestima global e interpretar el peso relativo.
- ❖ Analizar si existen diferencias de grado y de género, con el fin de aportar pautas para la coeducación.
- ❖ Estudiar la correlación de esta variable con el rendimiento académico y analizar si es una variable predictora relevante del mismo en este periodo escolar.
- ❖ Utilizar el instrumento de medida en la evaluación psicopedagógica, con el fin de que sirva como un instrumento más en la toma de decisiones respecto a la ubicación del alumno/a con necesidades educativas en la modalidad educativa más idónea según sus características personales y pedagógicas.
- ❖ Conseguir que esta escala pueda servir igualmente como un instrumento de investigación en nuestro país.
- ❖ Analizar la posible relación con pautas educativas concretas para la tutoría y para la orientación académica y profesional futura.

3. METODOLOGÍA

3.1. CENTRO Y ETAPA DONDE SE HA DESARROLLADO EL PROYECTO

Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (cursos 1.º, 2.º, 3.º y 4.º). Preferentemente en los dos cursos de primer ciclo de la ESO, se seleccionaron alumnos inmigrantes y de compensación educativa, alumnos con necesidades educativas especiales, y alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. En el segundo ciclo de la ESO se seleccionaron alumnos de diversificación curricular y alumnos con y sin dificultades de aprendizaje.

La muestra de alumnos que han formado parte de esta investigación en los cursos de 1.º a 4.º de la ESO del IES “El Portillo” asciende a 354 (177 varones y el mismo número de mujeres). En 1.º de la ESO 30 varones y 42 mujeres (total 72); en 2.º, 59 varones y 50 mujeres (total 109); en 3.º, 44 varones y 43 mujeres (total 87), y en 4.º 44 varones y 42 mujeres (total 86).

Éste es un Centro Público, situado cerca de la zona de Delicias, en la calle Juan XXIII, s/n, que tiene enfrente un colegio de educación primaria con el mismo nombre que la citada calle. El nivel socioeconómico es medio o medio bajo, y asisten actualmente alrededor de un 22 por ciento de alumnos inmigrantes.

3.2. PROCEDIMIENTO

Los profesores que participaban en el proyecto colaboraban en administrar la escala a los grupos objeto de estudio, corrección de las pruebas e introducción de los datos en el ordenador para su posterior análisis estadístico. Se establecieron reuniones sistemáticas para organizar el trabajo y comentar los resultados más relevantes.

El desarrollo de este Proyecto de Investigación ha sido percibido por todos los miembros del mismo como bastante corto en tiempo, demasiado rápido para el trabajo que suponía, y dada la inminencia de final de curso, no se pudo determinar la incidencia en el profesorado, al menos, a corto plazo. Se esperaba que esta información pudiera darse, desde comienzos del curso 2003-2004, en el que se expondrían los resultados de esta investigación tanto al equipo directivo como a profesores y tutores implicados. Ello se haría dejando ejemplares de esta memoria en lugares clave como la sala de profesores, secretaría, departamento de orientación y comentando con las personas interesadas las implicaciones que puedan derivarse de la realización de este trabajo.

El contexto de esta investigación se limitó a la administración del *Perfil de autoconcepto y autoestima para alumnos con dificultades de aprendizaje* (Renick y Harter, 1988) a todo el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria de este centro. A algunos no se les pudo pasar debido a que fueron dados de baja con antelación, o a su elevado absentismo, aunque este hecho no afectó sustancialmente a la representatividad de los resultados, porque la "mortalidad experimental" fue más bien baja. Una vez administrada la prueba a todos los grupos de los cursos de la ESO (en horas de tutoría o en clases ordinarias), se pasó a la tabulación de los datos en el editor del programa SPSS, y posteriormente se llevaron a cabo una gran cantidad de análisis, de entre los cuales se han incluido los más relevantes, aunque si se hubiera dispuesto de más tiempo, el trabajo hubiera sido mucho más extenso.

No existió ningún problema con los materiales necesarios para realizar esta investigación, y el control del proceso de la investigación ha sido el adecuado. El número de horas invertidas en este trabajo ha superado las tipificadas

por parte del centro de profesores y recursos, pero ello no nos ha importado porque ha permitido conocer mucho mejor la realidad de nuestro centro, cada vez más complicada y heterogénea, y ello ha valido la pena sobradamente.

4. DESARROLLO DEL PROYECTO

4.1. PLAN DE TRABAJO Y TEMPORALIZACIÓN

- ❖ Solicitud de la prueba y del manual a Estados Unidos. Universidad de Denver.
- ❖ Una vez recibida, traducción de la misma y elaboración y redacción de los ítems que componen la escala propiamente dicha.
- ❖ Fotocopiar cuadernillos y hojas de respuesta para su aplicación a todos los grupos de los cuatro cursos de la ESO del IES “El Portillo” (Zaragoza).
- ❖ Administración colectiva de la escala a los grupos correspondientes, por ejemplo, en horas de tutoría. Fase de recogida de datos.
- ❖ Obtención de otros datos relevantes sobre variables de rendimiento académico.
- ❖ Corrección de las pruebas e introducción de los datos en la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 10.0.
- ❖ Realización de análisis de datos y discusión. Obtención de índices y gráficos de la escala.
- ❖ Elaboración de conclusiones y de implicaciones educativas.
- ❖ Redacción del trabajo final, encuadernación y difusión entre el profesorado.
- ❖ Realización de la memoria y envío a la Dirección General de Renovación Pedagógica.

4.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Dentro del continuo metodológico cuantitativo versus cualitativo, en este trabajo se ha optado en principio por una metodología cuantitativa, basada en el análisis estadístico de variables nominales, ordinales y de intervalo, y que ha dado lugar a resultados basados en una serie de técnicas de análisis avanzado, entre las que destacamos las siguientes:

- ❖ Resúmenes de casos, análisis descriptivos, tablas de contingencia y estadísticos: frecuencias y gráficos o tablas.
- ❖ Contrastes de medias entre e intragrupos.
- ❖ Análisis de varianza de medias entre tipologías de grupos. Anovas de un factor.
- ❖ Modelo lineal general. Análisis de regresión múltiple y parcial. Búsqueda de predictores sobre variables criterio, fundamentalmente autoestima global y rendimiento académico, entre diversos grupos de alumnos con características disimilares.
- ❖ Análisis de correlación ex post facto. Búsqueda de relaciones entre variables.
- ❖ Análisis de las distribuciones de variables principales. Pruebas K-S para una muestra del tipo Kolmogorov-Smirnov.
- ❖ Análisis de residuos.
- ❖ Otras técnicas estadísticas (Análisis discriminantes y estadística no paramétrica).

5. RESULTADOS Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El *Perfil de autoconcepto y autoestima para alumnos con dificultades de aprendizaje* (Renick y Harter, 1988) arroja en su versión original unos coeficientes de fiabilidad, validez y consistencia interna muy positivos, además de una estructura factorial con altas saturaciones *intrafactor* e insignificantes cargas cruzadas. No ha sido objeto de investigación llevar a cabo una validación y adaptación a la población española de esta escala, pero con los datos disponibles puede ser objeto de una nueva investigación en un futuro próximo. No obstante, su viabilidad y utilidad en muestras españolas está sobradamente justificada.

A pesar de que algunos de los resultados obtenidos en este trabajo pueden ser conocidos por el profesorado de una forma intuitiva, era necesario demostrarlos desde una perspectiva científica avalada por un modelo teórico previo y con unos instrumentos de medida suficientemente válidos y fiables.

En este sentido, va a dividirse esta exposición final en una serie de apartados que se correspondan con la secuencia de la investigación en las tipologías de estudiantes planteadas, y que se presentan a continuación.

5.1. ALUMNOS INMIGRANTES *VERSUS* NO INMIGRANTES Y SUS DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL PAÍS DE PROCEDENCIA

Una de las variables del autoconcepto, la Aceptación social, a pesar de que no es demasiado baja en los alumnos inmigrantes, es algo menor si la comparamos con los alumnos de nuestro país (casi dos puntos en el Perfil de autoconcepto), y esta diferencia es estadísticamente significativa, lo cual puede suponer una relativa falta de integración real de este colectivo en el centro educativo de referencia. Esto tiene implicaciones en la práctica educativa futura, en el sentido de que debería llevarse a cabo algún tipo de estrategia educativa colectiva que ayudara a estos alumnos a sentirse más aceptados y lograr, de esta manera, una igualdad de oportunidades que garantizara un desarrollo óptimo de estos alumnos en un futuro próximo. En este sentido, no solamente deben implicarse los profesores del centro, sino también, y quizás en mayor medida, la Administración educativa, que debería de dotar a este centro de los recursos humanos y de especialistas (profesores de español para inmigrantes, de educación compensatoria y de pedagogía terapéutica) que ayudaran al profesorado en la ardua tarea que tiene planteada este instituto en la práctica educativa actual y de los próximos años.

La variable *Autoestima global* también es menor en el colectivo de inmigrantes (un punto en el *Perfil de autoconcepto*), y es estadísticamente significativa, lo que corrobora las conclusiones anteriores, pero en este caso, de una forma más global, dado que esta medida es un indicador de la propia valía como persona y del nivel de satisfacción y felicidad que una persona tiene en las áreas de su vida consideradas más importantes. No obstante, en este lugar, también es necesaria una política no sólo educativa, sino también social, que refuerce y ayude a estas personas en su integración social, personal y laboral, aspecto que todavía, creemos, no se ha conseguido en el momento actual.

Si pasamos a analizar las diferencias existentes entre las tres principales tipologías de alumnos inmigrantes (hispanos de Centroamérica o Sudamérica, del este de Europa y del norte de África), en lo que se refiere a rendimiento académico, pueden constatarse diferencias en dicha variable a favor de los alumnos del este de Europa (media de 3,8 suspensos en la segunda evaluación, frente a una media de 5 en los hispanos y de 7,62 en los norteafricanos). No obstante, las diferencias no son estadísticamente significativas entre los dos primeros, sino solamente entre éstos y los últimos, lo que implica una mayor preparación o adecuación de los sistemas educativos de los primeros frente a los últimos en comparación con las exigencias curricu-

lares mínimas de nuestro sistema educativo. Esto implicaría una mayor preocupación en el ámbito de respuesta educativa hacia los alumnos africanos, dado que su escolarización ha sido menor y/o más precaria, lo que se deja notar posteriormente en el rendimiento académico. Si consideramos a los inmigrantes como un único grupo, las diferencias en rendimiento académico también son estadísticamente significativas. Los alumnos no inmigrantes tienen una media de 3,45 suspensos en la segunda evaluación, mientras que los alumnos inmigrantes arrojan una media de 5,33. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($p < 0,05$), y son atribuibles a una menor escolarización previa de los alumnos inmigrantes, en algunos casos mucho más precaria, así como a que los contenidos curriculares y sistemas educativos en esos países se encuentran menos desarrollados (véase tabla 1).

TABLA 1. COMPARACIONES MÚLTIPLES (RENDIMIENTO ACADÉMICO). VARIABLE DEPENDIENTE: SUSPENSOS EN LA 2.ª EVALUACIÓN (TÉCNICA DE BONFERRONI).

| | | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Nivel de signific. | 95% intervalo confianza | |
|-----------------|----------------|----------------------------|--------------|--------------------|-------------------------|-----------------|
| (I) inmi H/E/A | (J) inmi H/E/A | | | | Límite inferior | Límite superior |
| Hispano | Este | 1,20 | 0,83 | 0,460 | -0,84 | 3,24 |
| | Africano | -2,62* | 1,00 | 0,034 | -5,08 | -0,15 |
| Este | Hispano | -1,20 | 0,83 | 0,460 | -3,24 | 0,84 |
| | Africano | -3,82* | 0,99 | 0,001 | -6,26 | -1,37 |
| Africano | Hispano | 2,62* | 1,00 | 0,034 | 0,15 | 5,08 |
| | Este | 3,82* | 0,99 | 0,001 | 1,37 | 6,26 |

(*) La diferencia entre media es significativa al nivel 0,05.

Si atendemos a la inclinación laboral, los datos arrojan resultados que indican, en principio, que la proporción de alumnos que quieren seguir estudiando es mayor que la de los que desean ir a trabajar, tanto en alumnos inmigrantes como en no inmigrantes. No obstante, es necesario dejar claro que hasta segundo de la ESO (según las respuestas dadas por alumnos al cuestionario, de forma más cualitativa, y teniendo en cuenta que algunos de los alumnos inmigrantes no pudieron cumplimentar el cuestionario por falta de conocimiento mínimo del idioma), la respuesta a la inclinación laboral hasta los 13 años no está todavía clara en ninguna tipología de alumnos. Parece conveniente esperar hasta los 14 o 15 para encontrar una respuesta más coherente y reflexiva por los alumnos en este sentido.

5.2. ALUMNOS CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Con relación a las principales variables del autoconcepto, los alumnos sin dificultades de aprendizaje aventajan a los que muestran algún tipo de dificultades en las variables de *autoconcepto* siguientes: competencia percibida en lectura, escritura, ortografía, matemáticas, habilidad intelectual general y comportamiento, y estas diferencias son estadísticamente significativas ($p < 0,05$). En la variable *autoestima global*, también se percibe una ligera ventaja a favor de los alumnos sin dificultades de aprendizaje, aunque no llega a ser estadísticamente significativa.

Por el contrario, las variables de autoconcepto en las que no se constatan diferencias estadísticamente significativas entre los dos tipos de alumnos son la Aceptación social, la Competencia atlética, el Aspecto físico y la Autoestima global, algo menor, como hemos dicho, en los alumnos con dificultades de aprendizaje. Vemos, por tanto, que las diferencias principales en dimensiones de autoconcepto se observan en las dimensiones que implican un dominio de destrezas básicas y dominio de materias instrumentales. No se constatan en otras variables ajenas a lo académico, como la Aceptación social, la Competencia atlética, el Aspecto o atractivo físico y la Autoestima global (véase tabla 2).

El rendimiento académico es inferior en los alumnos con dificultades de aprendizaje (6,8 suspensos de media, frente a 2 en los alumnos sin dificultades 2.^a evaluación), lo que corrobora la influencia negativa de las dificultades para aprender en el rendimiento académico subsiguiente.

Respecto a la inclinación hacia el mundo laboral de los alumnos con dificultades de aprendizaje, se puede constatar que éstos se inclinan hacia la iniciación profesional de forma más precoz, posiblemente debido a atribuciones causales de su rendimiento académico relacionadas con falta de capacidad y de esfuerzo, que hacen plantearse un posible abandono del sistema educativo, centrando sus intereses hacia los módulos profesionales (garantía social) o los ciclos formativos de grado medio.

Estudio comparativo de las relaciones entre variables de autoconcepto y rendimiento académico en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en la ESO. Implicaciones psicopedagógicas para la práctica educativa y la orientación académico-profesional

TABLA 2. ANOVA DE UN FACTOR DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES DEL AUTOCONCEPTO EN FUNCIÓN DE PRESENTAR O NO DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. ESO DEL IES "EL PORTILLO". ZARAGOZA.

| | | Suma de cuadrados | Diferencia | Media al cuadrado | F | Nivel de significac. |
|--------------------|--------------|-------------------|------------|-------------------|--------|----------------------|
| Lectura | Entre grupos | 58,196 | 1 | 58,196 | 7,528 | 0,006 |
| | Intragrupo | 2.342,244 | 303 | 7,730 | | |
| | Total | 2.400,439 | 304 | | | |
| Escritura | Entre grupos | 87,344 | 1 | 87,344 | 12,197 | 0,001 |
| | Intragrupo | 2.169,784 | 303 | 7,161 | | |
| | Total | 2.257,128 | 304 | | | |
| Ortografía | Entre grupos | 71,766 | 1 | 71,766 | 8,800 | 0,003 |
| | Intragrupo | 2.471,171 | 303 | 8,156 | | |
| | Total | 2.542,938 | 304 | | | |
| Matem. | Entre grupos | 343,291 | 1 | 343,291 | 27,649 | 0,000 |
| | Intragrupo | 3.762,119 | 303 | 12,416 | | |
| | Total | 4.105,410 | 304 | | | |
| Intelectual | Entre grupos | 543,295 | 1 | 543,295 | 60,694 | 0,000 |
| | Intragrupo | 2.712,259 | 303 | 8,951 | | |
| | Total | 3.255,554 | 304 | | | |
| Social | Entre grupos | 35,263 | 1 | 35,263 | 3,677 | 0,056 |
| | Intragrupo | 2.905,471 | 303 | 9,589 | | |
| | Total | 2.940,734 | 304 | | | |
| Físico | Entre grupos | ,917 | 1 | ,917 | 0,064 | 0,800 |
| | Intragrupo | 4.336,572 | 303 | 14,312 | | |
| | Total | 4.337,489 | 304 | | | |
| Atlético | Entre grupos | 3.018E-02 | 1 | 3.018E-02 | 0,002 | 0,964 |
| | Intragrupo | 4.465,924 | 303 | 14,739 | | |
| | Total | 4.465,954 | 304 | | | |
| Conducta | Entre grupos | 309,234 | 1 | 309,234 | 36,969 | 0,000 |
| | Intragrupo | 2.526,121 | 302 | 8,365 | | |
| | Total | 2.835,355 | 303 | | | |
| Autoestima | Entre grupos | 13,107 | 1 | 13,107 | 2,936 | 0,088 |
| | Intragrupo | 1.352,906 | 303 | 4,465 | | |
| | Total | 1.366,013 | 304 | | | |

5.3. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (TIPO A O B)

Los alumnos con necesidades educativas especiales son los que mayor desventaja presentan en todas las variables respecto a los alumnos que no tienen esas necesidades. En lo que respecta a rendimiento académico, las diferencias son bastante sustanciales (8,43 suspensos en aquéllos frente a 3,26 en éstos; $p < 0,05$, Anova), aspecto comprensible, pero que indica la

necesidad de llevar adaptaciones curriculares significativas por parte del profesorado del centro con el fin de aminorar la cantidad de suspensos en las materias curriculares. Ello también implicaría una mayor dedicación por parte del profesor/a de pedagogía terapéutica, al menos a tiempo completo, cuando en la actualidad solamente tiene dedicación a tiempo parcial. Esta dedicación es actualmente, en este centro, totalmente insuficiente y deja claro el desinterés de la Administración y Política Educativa hacia este tipo de alumnos, en el momento actual.

En relación con variables de autoconcepto, se ha constatado que los alumnos con necesidades educativas especiales obtienen puntuaciones inferiores en todas las dimensiones del autoconcepto, aunque las diferencias estadísticamente significativas se muestran ($p < 0,05$) en las dimensiones de competencia en lectura, ortografía, matemáticas, habilidad intelectual general, aceptación social, comportamiento o conducta y autoestima global. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en escritura, aspecto o atractivo físico y competencia atlética, estas dos últimas materias no propiamente académicas. Este análisis debe hacernos reflexionar seriamente sobre el tipo de ayuda y respuesta educativa que se está dando a este tipo de alumnado, tanto por parte del centro como por parte de la Administración educativa en los aspectos propiamente curriculares (véase tabla 3).

Con relación a la inclinación hacia el mundo laboral de estos alumnos, podemos decir que los porcentajes de alumnos con necesidades educativas especiales (alumnos con n.e.e.) que se inclinan hacia el mundo laboral están en orden inverso respecto a los otros alumnos. Mientras los alumnos con n.e.e. que quieren ir a trabajar ascienden al 70% (y seguir estudiando al 30%), la proporción se invierte en los alumnos sin n.e.e. (70% prefieren seguir estudiando, frente a un 30% que quieren ir a trabajar).

Todo esto puede estar relacionado con lo comentado anteriormente, si tenemos en cuenta que el autoconcepto es inferior de forma sistemática en estos alumnos. Podría resumirse, de forma más definitiva e hipotética, diciendo que, en líneas generales, una más baja competencia académica y personal (autoconcepto y autoestima) inclina al alumnado de forma más precoz hacia el mundo del trabajo, tanto en alumnos con dificultades de aprendizaje como en alumnos con necesidades educativas especiales, aunque, por la naturaleza de este estudio, todavía no puedan generalizarse los resultados a la población en general de estas tipologías académicas. Los test de chi-cuadrado, de medidas simétricas, y de homogeneidad de las varianzas, muestran que las varianzas no son iguales y no proceden de poblaciones similares en todas las dimensiones del autoconcepto.



Estudio comparativo de las relaciones entre variables de autoconcepto y rendimiento académico en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en la ESO. Implicaciones psicopedagógicas para la práctica educativa y la orientación académico-profesional

TABLA 3. ANOVA. DIFERENCIAS EN DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO EN ACNEES VERSUS NO ACNEES. ESO DEL IES "EL PORTILLO". ZARAGOZA.

| Variables | | Suma de cuadrados | Diferencia | Media cuadrática | F | Nivel de significac. |
|------------------------------|--------------|-------------------|------------|------------------|--------|----------------------|
| Lectura | Entre grupos | 85,266 | 1 | 85,266 | 11,140 | 0,001 |
| | Intragrupo | 2.326,851 | 304 | 7,654 | | |
| | Total | 2.412,118 | 305 | | | |
| Escritura | Entre grupos | 19,074 | 1 | 19,074 | 2,591 | 0,109 |
| | Intragrupo | 2.238,367 | 304 | 7,363 | | |
| | Total | 2.257,441 | 305 | | | |
| Ortografía | Entre grupos | 87,068 | 1 | 87,068 | 10,778 | 0,001 |
| | Intragrupo | 2.455,889 | 304 | 8,079 | | |
| | Total | 2.542,958 | 305 | | | |
| Matem. | Entre grupos | 52,783 | 1 | 52,783 | 3,949 | 0,048 |
| | Intragrupo | 4.063,557 | 304 | 13,367 | | |
| | Total | 4.116,340 | 305 | | | |
| Habilidad intelectual | Entre grupos | 76,056 | 1 | 76,056 | 7,234 | 0,008 |
| | Intragrupo | 3.196,000 | 304 | 10,513 | | |
| | Total | 3.272,056 | 305 | | | |
| Social | Entre grupos | 42,645 | 1 | 42,645 | 4,419 | 0,036 |
| | Intragrupo | 2.933,619 | 304 | 9,650 | | |
| | Total | 2.976,265 | 305 | | | |
| Aspecto físico | Entre grupos | 43,922 | 1 | 43,922 | 3,109 | 0,079 |
| | Intragrupo | 4.294,104 | 304 | 14,125 | | |
| | Total | 4.338,026 | 305 | | | |
| Atlético | Entre grupos | 6,022 | 1 | 6,022 | 0,409 | 0,523 |
| | Intragrupo | 4.472,360 | 304 | 14,712 | | |
| | Total | 4.478,382 | 305 | | | |
| Conducta | Entre grupos | 56,078 | 1 | 56,078 | 6,080 | 0,014 |
| | Intragrupo | 2.794,859 | 303 | 9,224 | | |
| | Total | 2.850,938 | 304 | | | |
| Autoestima | Entre grupos | 29,539 | 1 | 29,539 | 6,715 | 0,010 |
| | Intragrupo | 1.337,232 | 304 | 4,399 | | |
| | Total | 1.366,771 | 305 | | | |

($p < 0,05$). SPSS (versión 10.0).

5.4. ALUMNOS DEL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

En relación a los alumnos de diversificación curricular de este centro, podemos afirmar que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (ANOVA) en ninguna de las dimensiones del autoconcepto, respecto a sus homólogos de 3.º y 4.º de la ESO (véase tabla 4).

TABLA 4. ANOVA DE UN FACTOR EN LAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO. IES "EL PORTILLO".

| Variables | | Suma de cuadrados | Diferencia | Media cuadrática | F | Nivel de significac. |
|------------------------------|--------------|-------------------|------------|------------------|-------|----------------------|
| Lectura | Entre grupos | 10,584 | 1 | 10,584 | 1,540 | 0,217 |
| | Intragrupo | 1.010,249 | 147 | 6,872 | | |
| | Total | 1.020,832 | 148 | | | |
| Escritura | Entre grupos | 7,595 | 1 | 7,595 | 1,105 | 0,295 |
| | Intragrupo | 1.010,767 | 147 | 6,876 | | |
| | Total | 1.018,362 | 148 | | | |
| Ortografía | Entre grupos | 1,474 | 1 | 1,474 | 0,186 | 0,667 |
| | Intragrupo | 1.162,218 | 147 | 7,906 | | |
| | Total | 1.163,691 | 148 | | | |
| Matem. | Entre grupos | 42,776 | 1 | 42,776 | 3,261 | 0,073 |
| | Intragrupo | 1.928,218 | 147 | 13,117 | | |
| | Total | 1.970,993 | 148 | | | |
| Habilidad intelectual | Entre grupos | 0,160 | 1 | 0,160 | 0,018 | 0,895 |
| | Intragrupo | 1.336,511 | 147 | 9,092 | | |
| | Total | 1.336,671 | 148 | | | |
| Social | Entre grupos | 11,844 | 1 | 11,844 | 1,152 | 0,285 |
| | Intragrupo | 1.510,894 | 147 | 10,278 | | |
| | Total | 1.522,738 | 148 | | | |
| Aspecto físico | Entre grupos | 3,710 | 1 | 3,710 | 0,265 | 0,608 |
| | Intragrupo | 2.058,881 | 147 | 14,006 | | |
| | Total | 2.062,591 | 148 | | | |
| Atlético | Entre grupos | 24,895 | 1 | 24,895 | 1,841 | 0,177 |
| | Intragrupo | 1.987,978 | 147 | 13,524 | | |
| | Total | 2.012,872 | 148 | | | |
| Conducta | Entre grupos | ,380 | 1 | 0,380 | 0,052 | 0,821 |
| | Intragrupo | 1.077,944 | 146 | 7,383 | | |
| | Total | 1.078,324 | 147 | | | |
| Autoestima | Entre grupos | 1,122 | 1 | 1,122 | 0,261 | 0,610 |
| | Intragrupo | 631,871 | 147 | 4,298 | | |
| | Total | 632,993 | 148 | | | |

Con relación al rendimiento académico, se constatan diferencias estadísticamente significativas en rendimiento académico a favor de los alumnos de diversificación (0,82 suspensos en la segunda evaluación frente a 3,51 suspensos en sus homólogos de tercer y cuarto curso de la ESO), aunque el test de Levene de homogeneidad de las varianzas indica que se rechaza la hipótesis de nulidad y, por lo tanto, las varianzas provienen de poblaciones distintas (no se han hecho transformaciones de dichas distribuciones, dada la

obviedad del programa de diversificación en cuanto a objetivos, metodología y evaluación, aspecto pedagógico en el que no vamos a entrar en este trabajo).

Igualmente se constata una mayor inclinación hacia el mundo laboral por parte de los alumnos de Diversificación en comparación con el resto de alumnos de tercer y cuarto curso, siendo las diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$), con puntuaciones a favor de aquéllos de 1,64 frente a 1,31 (no diversificación), en alumnos de 3.º y 4.º de la ESO.

5.5. ALUMNOS CON ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO (EN COMPARACIÓN CON ALUMNOS DE MEDIO Y BAJO RENDIMIENTO)

Las diferencias estadísticamente significativas se establecen entre los tres grupos en todas las dimensiones excepto en Competencia atlética, Aspecto físico y Aceptación social, dimensiones no propiamente académicas o instrumentales.

Los patrones son relativamente similares en la mayoría de las variables (sobre todo instrumentales), en las que los alumnos y alumnas de los grupos de alto rendimiento obtienen puntuaciones superiores estadísticamente significativas, mayores que los alumnos de rendimiento medio y, a su vez, que los alumnos de bajo rendimiento. El rendimiento alto se ha considerado de forma operativa al obtener de 0 a 2 suspensos; el rendimiento medio, de 3 a 5 suspensos, y el rendimiento bajo, de 6 a 10 materias calificadas negativamente por la Junta de Evaluación en la evaluación correspondiente de cada curso.

Sin embargo, es interesante constatar que en las variables de **Inclinación hacia lo laboral, y Aceptación social**, los patrones se invierten, obteniendo los sujetos de bajo rendimiento académico las mejores puntuaciones, siguiéndoles los de rendimiento medio y, finalmente, los de alto rendimiento. Estas dos variables discriminan mejor a los alumnos con bajo rendimiento académico, y creemos que deberán ser tenidas en cuenta de cara a la orientación académico-profesional que se realice en el futuro con estos alumnos. La mayor aceptación social de éstos podría explicarse afirmando que los alumnos de bajo rendimiento pasan más tiempo hablando e interactuando en clase, y fuera de ella tienen más cantidad de relaciones interpersonales porque invierten más tiempo en ellas que en atender y estudiar de forma sistemática. Ello haría que, con el tiempo, fueran más competentes y hábiles socialmente. Igualmente, el tiempo que pasan en la calle podría ser mayor, aunque esta hipótesis es solamente tentativa y no podemos demostrarla con los datos disponibles en esta investigación.

5.6. OTRAS CONCLUSIONES RELEVANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Un aspecto importante en esta investigación fue conocer las correlaciones de la autoestima con otras variables de interés. En este caso, se llevaron a cabo análisis de regresión de variables independientes o predictoras, sobre la variable dependiente o criterio autoestima. Esta variable dependiente mostraba una adecuación a la distribución normal, a través de las técnicas estadísticas utilizadas, como por ejemplo, el histograma de la variable (regresión estandarizada residual) y el “Normal P-P Plot” de la regresión estandarizada residual en la misma variable, no mostrados en este resumen por cuestiones de obvias de espacio.

Las variables que mejor predicen la variable **Autoestima global** en los alumnos de la ESO son, de mayor a menor importancia, el Aspecto o Atractivo físico, el Comportamiento o Conducta, la Aceptación social, la Competencia atlética y la Habilidad intelectual general. Vemos que todas ellas explican alrededor del 36% de la varianza en la autoestima, y que todas ellas son estadísticamente significativas con una probabilidad asociada $< 0,01$. El Aspecto físico vuelve a ser el mejor predictor, tal y como han manifestado Harter (2000) y Broc (2000) en estudios recientes, variable que suele ocupar la primera posición en la mayor parte de los estudios empíricos y a lo largo de todos los periodos evolutivos. El resto de las variables, excepto la última, la Habilidad intelectual general, que es la que explica menor parte de la varianza, son variables no propiamente instrumentales ni relativas a rendimiento académico, lo que hace pensar, tal y como ha sido corroborado en otros estudios (Harter y Broc, 2000; Broc 2003), que en una gran parte, tienen poco que ver con el éxito académico de los sujetos (véase tabla 5).

Considerando ahora la variable dependiente **Rendimiento académico**, operativizada como número de aprobados en la segunda evaluación (o número de suspensos), y decimos en la segunda evaluación del curso porque los datos de la tercera impedían la terminación de este trabajo en los plazos establecidos (30 de junio de 2003), se constata que de las variables que mejor predicen aquella, de entre todas las disponibles en esta investigación, son, de mayor a menor importancia, la Habilidad intelectual general, el Comportamiento, la Competencia en matemáticas y la Aceptación social. La variable Rendimiento académico también mostró una adecuación a la distribución normal, ya que los valores de los residuos se encontraban aproximadamente entre más menos tres desviaciones típicas respecto al valor medio.

Puede constatarse que la Habilidad intelectual general es el mejor predictor del rendimiento académico en toda la ESO, seguida del buen comportamiento, de la competencia en Matemáticas y de la Aceptación social, por

TABLA 5. COEFICIENTES BETA ESTANDARIZADOS Y NO ESTANDARIZADOS (VARIABLES PREDICTORAS DE LA AUTOESTIMA GLOBAL EN ESO).

| Modelo | Coefficientes no estandarizados | Coeficientes estandarizados | t | Sig. | Correlaciones | Semi-parcial | Parcial | Estadísticos de colinealidad | Valor inflación de la varianza |
|---------|---------------------------------|-----------------------------|-------|--------|---------------|--------------|---------|------------------------------|--------------------------------|
| | B | Std. error | Beta | | Orden cero | | | Tolerancia | VIF |
| 1 | (Constant) | 10,912 | 0,414 | 26,360 | 0,000 | | | | |
| | sumafisi | 0,278 | 0,028 | 9,911 | 0,000 | 0,496 | 0,496 | 1,000 | 1,000 |
| 2 | (Constant) | 8,539 | 0,618 | 0,000 | 0,000 | | | | |
| | sumafisi | 0,253 | 0,027 | 9,196 | 0,000 | 0,496 | 0,443 | 0,966 | 1,035 |
| 3 | sumacon | 0,170 | 0,034 | 5,018 | 0,000 | 0,329 | 0,242 | 0,966 | 1,035 |
| | (Constant) | 6,823 | 0,721 | 9,469 | 0,000 | | | | |
| 4 | sumafisi | 0,209 | 0,029 | 7,317 | 0,000 | 0,496 | 0,342 | 0,844 | 1,184 |
| | sumacon | 0,179 | 0,033 | 5,407 | 0,000 | 0,329 | 0,253 | 0,963 | 1,039 |
| | sumasoci | 0,147 | 0,034 | 4,314 | 0,000 | 0,349 | 0,202 | 0,874 | 1,144 |
| | (Constant) | 7,221 | 0,727 | 9,933 | 0,000 | | | | |
| | sumafisi | 0,231 | 0,029 | 7,876 | 0,000 | 0,496 | 0,415 | 0,780 | 1,282 |
| 5 | sumacon | 0,175 | 0,033 | 5,334 | 0,000 | 0,329 | 0,247 | 0,960 | 1,041 |
| | sumasoci | 0,176 | 0,035 | 4,983 | 0,000 | 0,349 | 0,277 | 0,798 | 1,252 |
| | sumaatle | -8,001E-02 | 0,029 | -2,770 | 0,006 | 0,112 | -0,158 | 0,784 | 1,275 |
| | (Constant) | 6,866 | 0,740 | 9,280 | 0,000 | | | | |
| | sumafisi | 0,218 | 0,030 | 7,330 | 0,000 | 0,496 | 0,337 | 0,749 | 1,335 |
| sumacon | 0,148 | 0,035 | 4,266 | 0,000 | 0,329 | 0,240 | 0,196 | 0,844 | 1,184 |
| | 0,182 | 0,035 | 5,176 | 0,000 | 0,349 | 0,288 | 0,238 | 0,793 | 1,260 |
| | sumaatle | -8,627E-02 | 0,029 | -2,991 | 0,003 | 0,112 | -0,171 | 0,777 | 1,288 |
| sumahig | 7,337E-02 | 0,033 | 2,206 | 0,028 | 0,288 | 0,127 | 0,101 | 0,803 | 1,246 |

A PREDICTORES: (CONSTANTE), SUMA PUNTUACIONES EN ASPECTO FISICO.

b Predictores: (Constante), suma físico, suma conducta

c Predictores: (Constante), suma físico, suma conducta, suma social.

d Predictores: (Constante), suma físico, suma conducta, suma social, suma competencia atlética.

e Predictores: (Constante), suma físico, suma conducta, suma social, suma atlética, suma habilidad intelectual general.

f Variable dependiente: suma puntuaciones en autoestima global.

TABLA 6. RESUMEN DEL MODELO DE REGRESIÓN DE LAS VARIABLES QUE MEJOR PREDICEN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ESO DEL IES «EL PORTILLO».

| Modelo | R | R al cuadrado | R cuadrado ajustado | Error típico de la estimación | Cambio en los estadísticos | Cambio en R al cuadrado | Cambio en la razón de F | df1 | df2 | Durbin Watson |
|--------|-------|---------------|---------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------|-----|-------|---------------|
| 1 | 0,564 | 0,318 | 0,316 | 2,48 | 0,318 | 140,444 | 1 | 301 | 0,000 | |
| 2 | 0,618 | 0,382 | 0,378 | 2,37 | 0,064 | 31,136 | 1 | 300 | 0,000 | |
| 3 | 0,634 | 0,402 | 0,396 | 2,33 | 0,020 | 9,932 | 1 | 299 | 0,002 | |
| 4 | 0,642 | 0,412 | 0,405 | 2,31 | 0,010 | 5,252 | 1 | 298 | 0,023 | 1.847 |

a Predictores: (Constante), sumahig (Habilidad Intelectual General).

b Predictores: (Constante), sumahig, sumacond (Comportamiento o Conducta).

c Predictores: (Constante), sumahig, sumacond, sumamate (Competencia en Matemáticas).

d Predictores: (Constante), sumahig, sumacond, sumamate, sumasoci (Aceptación Social).

e Variable dependiente: eval2^osus (número de suspensos en la segunda evaluación).

TABLA 7. COEFICIENTES BETA ESTANDARIZADOS Y NO ESTANDARIZADOS EN EL MODELO DE REGRESIÓN ANTERIOR.

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | Std. error | Beta | t | Sig. | Correlaciones | | Estadísticos de colinealidad | | |
|--------|--------------------------------|------------|--------|---------|-------|---------------|--------------|------------------------------|------------|-------|
| | | | | | | Orden-cero | Semi-parcial | Parcial | Tolerancia | VIF |
| 1 | (Constant) | 0,587 | | 17,107 | 0,000 | | | | | |
| | sumahig | 0,044 | -0,564 | -11,851 | 0,000 | -0,564 | -0,564 | -0,564 | 1,000 | 1,000 |
| 2 | (Constant) | 0,784 | | 16,719 | 0,000 | | | | | |
| | sumahig | 0,045 | -0,461 | -9,405 | 0,000 | -0,564 | -0,477 | -0,427 | 0,858 | 1,166 |
| 3 | (Constant) | 0,048 | -0,273 | -5,580 | 0,000 | -0,447 | -0,307 | -0,253 | 0,858 | 1,166 |
| | sumacon | 0,778 | | 17,226 | 0,000 | | | | | |
| 4 | (Constant) | 0,052 | -0,365 | -6,397 | 0,000 | -0,564 | -0,347 | -0,286 | 0,614 | 1,628 |
| | sumahig | 0,047 | -0,275 | -5,689 | 0,000 | -0,447 | -0,313 | -0,254 | 0,857 | 1,166 |
| | sumacon | 0,044 | -0,170 | -3,152 | 0,002 | -0,431 | -0,179 | -0,141 | 0,686 | 1,458 |
| | sumamate | 0,993 | | 12,072 | 0,000 | | | | | |
| a | (Constant) | 0,052 | -0,368 | -6,492 | 0,000 | -0,564 | -0,352 | -0,288 | 0,614 | 1,629 |
| | sumahig | 0,047 | -0,274 | -5,724 | 0,000 | -0,447 | -0,315 | -0,254 | 0,857 | 1,166 |
| | sumamate | 0,044 | -0,171 | -3,197 | 0,002 | -0,431 | -0,182 | -0,142 | 0,686 | 1,458 |
| | sumasoci | 0,043 | 0,102 | 2,292 | 0,023 | 0,082 | 0,132 | 0,102 | 0,999 | 1,001 |

a Variable dependiente.

este orden, que explican alrededor del 40% de la varianza del rendimiento (véase tablas 6 y 7). Un alumno que presente puntuaciones altas en estas cuatro variables tiene más posibilidades de alcanzar el éxito académico en sus estudios obligatorios, aunque el 60% de la varianza del rendimiento no explicada debe tenerse muy en cuenta de cara a investigar otros factores como aptitudes diferenciales, estilo de aprendizaje, estilos de enseñanza, motivación intrínseca y de logro, variables de personalidad, tolerancia a la frustración, demora de la gratificación, persistencia en la tarea, horas de estudio, etc., con el fin de poder comprender y explicar de forma más precisa los complejos procesos de aprendizaje de los alumnos y, posteriormente, poder diseñar estrategias de intervención pedagógicas, curriculares y psicopedagógicas que permitan dar la mejor respuesta educativa y motivacional a todos los estudiantes posibles dentro de este sistema educativo, que, en muchos casos, ha impactado igualmente, de forma negativa en muchos de ellos. Pero esta cuestión deberá analizarse en ulteriores trabajos de investigación.

5.7. EVALUACIÓN DE RESULTADOS

La mayoría de los objetivos propuestos se han conseguido, si bien en algunos de ellos no ha sido posible profundizar todo lo que hubiéramos deseado, principalmente por la falta de tiempo. Por lo tanto, podemos decir que:

- ❖ Se ha estudiado de forma comparativa el autoconcepto y la autoestima en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje y hemos comprobado la viabilidad y utilidad de esta prueba en el trabajo de orientación y tutoría.
- ❖ La viabilidad de aplicación de esta escala a la población española se considera totalmente válida y adecuada.
- ❖ Hemos comprobado la influencia de los procesos de comparación social (a través de la subescala de "Aceptación social" en alumnos inmigrantes, con dificultades de aprendizaje, en Acnees, en la Diversificación Curricular y en alumnos con diferentes niveles de rendimiento académico (alto, medio y bajo).
- ❖ Existen diferencias en autoconcepto y autoestima en las diversas tipologías de estudiantes.
- ❖ Se han analizado las correlaciones entre variables de autoconcepto con el rendimiento académico y la autoestima global en dichas tipologías, analizando el peso relativo.

- ❖ Se han analizado relativamente diferencias de género en las variables principales.
- ❖ La variable género no es una variable predictora relevante en esta etapa educativa (el rendimiento es similar en los dos sexos).
- ❖ Este instrumento puede utilizarse en la evaluación psicopedagógica y en trabajos de investigación relevantes en nuestra comunidad autónoma y en nuestro país.
- ❖ Las pautas educativas que se derivan de este trabajo no han podido elaborarse por falta de tiempo, pero este objetivo nos lo hemos propuesto para el próximo curso académico.

Afortunadamente, no hubo cambios significativos en el desarrollo y temporalización de las fases del proyecto, y se adecuaron con bastante exactitud a las explicitadas en el proyecto inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alley, G. y Deschler, D. (1979), *Teaching the learning disabled adolescent: Strategies and methods*, Denver, CO, Love.
- Broc, M. A. (2000), "Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de 4.º de educación secundaria obligatoria. Implicaciones psicopedagógicas para la orientación y la tutoría", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, 1, 119-146.
- Broc, M. A. (2002), "Relaciones entre la competencia percibida, las reacciones afectivas y la orientación motivacional en el aula. Procesos y pautas de cambio", *ANNALES (Revista del Centro de la UNED de Barbastro)*, núm. XV. 211-248.
- Broc, M. A. (2003), *Aportaciones recientes en la evaluación y tratamiento del autoconcepto y autoestima en contextos clínicos y educativos*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza. (Edición limitada).
- Harter, S. (1982a), "The perceived competence scale for children", *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1982b), "A developmental perspective on some parameters of the self-regulation process in children", en F. Kanfer y P. Karoly (eds.),

The Psychology of self-management: From theory to practice. Nueva York, Pergamon Press.

- Harter, S. (1983), "Developmental perspectives on the self-system", en E. M. Hetherington (ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development.* Nueva York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1984), "A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components", *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. y Broc M. A. (2000), *Perfil de Autoconcepto, autoestima y apoyo social para Adolescentes. (P4A).* Centro de Sociología y Psicología Aplicadas, COSPA, C/Bravo Murillo, 277, 6.ª planta. 28020 Madrid. Telf. 917332089.
- Harter, S. y Connell, J. P. (1984), "A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control, and motivational orientation", en J. Nicholls (ed.), *The development of achievement-related cognitions and behaviors*, Greenwich, CN, JAI Press.
- Harter, S. y Guzman, M. E. (1986), *The effects of perceived cognitive competence and anxiety on children's problem-solving performance, difficulty level choices, and preference for challenge*, manuscrito inédito, University of Denver.
- Harter, S., Whitessell, N. y Kowalski, P. (1986), *The effect of transitions to new academic environments on children's perceptions of competence, control, and motivational orientation*, manuscrito inédito, University of Denver.
- Harter, S. y Zumpf, C. (1986), *The effect of segregated programs for the gifted on their perception of competence, social support, and motivational orientation*, manuscrito inédito, University of Denver.
- Renick, M. J. (1985), *The development of learning disabled children's self-perceptions*, tesis inédita, University of Denver.
- Renick, M. J. (1988a), *Examining the self-perceptions of learning disabled children and adolescents: Issues of measurements and a model of global self-worth*, tesis inédita doctoral, University of Denver.
- Renick, M. J. (1988b), *Measurement issues in the study of self-concept among learning disabled students*, monografía inédita, University of Denver.

Estudio comparativo de las relaciones entre variables de autoconcepto y rendimiento académico en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en la ESO. Implicaciones psicopedagógicas para la práctica educativa y la orientación académico-profesional

- Renick, M. J. y Harter, S. (1988a), *Manual for the Self-Perception Profile for Learning Disabled Students*, University of Denver, Denver, Colorado.
- Renick, M. J. y Harter, S. (1988b), *The development of learning disabled students' self-perceptions and the impact of social comparison processes*, manuscrito pendiente de publicación, University of Denver.