



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Factores que Influyen en el Rendimiento Académico del Alumnado con
Discapacidad: una Revisión Sistemática**

**Factors Influencing the Academic Performance of Students with Disabilities: a
Systematic Review**

Paula Sánchez Barco

Especialidad Lenguas Extranjeras (Inglés)

Director: Damián Herrera Cuesta

Co-director: Íñigo González de la Fuente

Curso 2023-2024. Junio 2024

Tabla de Contenido

Título, Resumen y Palabras clave	1
Introducción	2
Objetivos	5
Marco Teórico	7
Metodología	13
Proceso de establecimiento de la muestra	15
Características de las investigaciones	15
Análisis de datos	16
Resultados	17
Investigaciones seleccionadas	17
Resultados de Investigación	25
<i>Asociación Positiva entre Autoconcepto y Rendimiento Académico</i>	28
<i>Factores que Influyen en el Rendimiento Académico</i>	29
<i>Influencia del Tipo de Discapacidad, Género y Edad</i>	33
Discusión	34
Conclusiones	36
Limitaciones del estudio	37
Bibliografía	38

Título, Resumen y Palabras clave

Factores que Influyen en el Rendimiento Académico del Alumnado con Discapacidad: una Revisión Sistemática

El **objetivo** de este estudio es analizar la relación entre diferentes factores que influyen sobre el alumnado con discapacidad y el rendimiento escolar. En cuanto al material y **métodos** utilizados, se realizó una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos diez años. Las bases de datos empleadas fueron Scopus, Web of Science, JSTOR y Google Académico. Definimos criterios de inclusión como la relevancia del tema y la disponibilidad de los textos, y analizamos variables como el tamaño de la muestra y la metodología empleada. Los **hallazgos** indican una asociación positiva entre una buena salud, una autoestima alta, o autoconcepto positivo, y un mejor rendimiento académico en alumnos con discapacidad. Factores como la calidad de vida y el entorno social son cruciales. Este estudio subraya la importancia de un enfoque multidisciplinar en la educación de alumnos con discapacidad, de forma que incluya el apoyo emocional y social, además del académico. Las **intervenciones** deben dirigirse a manejar problemas de conducta y promover la autonomía para fomentar un mejor rendimiento académico. Como **conclusión**, es esencial desarrollar programas de inclusión escolar que reduzcan el estigma y fomenten el sentido de pertenencia, iniciando las intervenciones a una edad temprana para mayor efectividad.

Palabras clave: rendimiento académico, autoconcepto, discapacidad, educación, revisión sistemática

Factors Influencing the Academic Performance of Students with Disabilities: a Systematic Review

The aim of this study is to analyse the relationship between different factors which influence students with disabilities and the academic performance. In terms of the material and methods used, a systematic review of the scientific literature of the last ten years was carried out. The databases used were Scopus, Web of Science, JSTOR and Google Scholar. Inclusion criteria such as relevance

of the topic and availability of the texts were defined and variables such as sample size and methodology were analysed. The results indicate a positive association between good health (physical and mental), a high self-esteem or a positive self-concept and a better academic performance in students with disabilities. Factors such as quality of life and social environment are crucial. This study highlights the importance of a multidisciplinary approach to the education of students with disabilities, including emotional, social and academic support. Interventions should aim to manage behavioural problems and promote autonomy in order to improve the academic performance. In conclusion, it is essential to design inclusion programmes for schools to reduce stigma and foster a sense of belonging, starting interventions at an early age to maximise their effectiveness.

Keywords: academic performance, self-concept, disability, education

Introducción

El rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad ha sido objeto de numerosos estudios en el ámbito de la psicología educativa y la pedagogía. Comprender los factores que influyen en este rendimiento es crucial para el desarrollo de estrategias educativas inclusivas y efectivas. Entre estos factores se encuentran variables personales, como el autoconcepto, así como factores ambientales, sociales y pedagógicos que pueden impactar de manera significativa en el desempeño académico de estos estudiantes.

El autoconcepto, entendido como la percepción que las personas tienen de sí mismas, sigue siendo un factor relevante, pero en el contexto de la discapacidad, esta relación se ve influenciada por una serie de elementos adicionales, que incluyen la salud, la calidad de vida, la actividad diaria y la autoestima, entre otros. Además, otros factores como el apoyo familiar, los recursos educativos, las adaptaciones curriculares y el grado de formación del profesorado en estrategias inclusivas también juegan un papel fundamental en el rendimiento académico de los alumnos con discapacidad.

Estudiar estos factores es de gran importancia debido a las implicaciones que tiene para la inclusión educativa y el diseño de intervenciones pedagógicas

que promuevan un ambiente de aprendizaje positivo y equitativo para todos los estudiantes. Comprender cómo diversos factores afectan el rendimiento académico de las personas con discapacidad no solo puede contribuir al desarrollo teórico en el campo de la educación inclusiva, sino que también proporciona herramientas prácticas para docentes, psicólogos y responsables educativos. Estas herramientas son esenciales para fomentar una educación más inclusiva y equitativa, asegurando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico.

La educación inclusiva es un principio que cobra gran relevancia con la nueva ley de educación de 2020 (LOMLOE), y consiste en el derecho a la educación de todo el alumnado. Por tanto, este concepto está asociado a la equidad del sistema educativo y se refiere a todo el conjunto de alumnos sin excepción. En este sentido, siguiendo las indicaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024): “se entiende la educación inclusiva como el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes, así como el proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo” (p. 1).

En España, donde un porcentaje significativo de alumnado con discapacidad asiste a aulas de secundaria no especializadas, es plausible pensar que cuestiones sociales y de sobreexigencia académica puedan tener un impacto considerable en el rendimiento de estos estudiantes. Según datos recientes, aproximadamente el 3% del alumnado que asiste a escuelas de secundaria españolas tiene algún tipo de discapacidad, lo que resalta la necesidad de abordar esta cuestión desde una perspectiva inclusiva y de apoyo a estos estudiantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Por ejemplo, en el caso del autoconcepto, la literatura actual subraya que el autoconcepto positivo puede actuar como factor protector frente a los desafíos académicos y sociales que enfrentan estos estudiantes (Marsh y Martin, 2011; en Shavelson et al., 1976). Diversos estudios han demostrado que los estudiantes con un autoconcepto positivo tienden a tener mejores resultados escolares, ya que una percepción favorable de sí mismos refuerza su motivación

y resiliencia frente a las dificultades. Este autoconcepto positivo no solo influye en su rendimiento académico, sino también en su bienestar emocional y social.

El rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad puede verse influenciado por una variedad de factores. Así, la salud mental y física, el autoconcepto y el apoyo parental y docente son solo algunos de los elementos que pueden afectar significativamente su desempeño escolar. Igualmente, un entorno escolar inclusivo y la percepción de pertenencia juegan un papel crucial en el bienestar y la participación activa de estos estudiantes.

Ciertos factores externos, como la salud mental, la autonomía o los problemas de conducta, pueden generar un ambiente de estrés y ansiedad, dificultando el aprendizaje y la integración social. Sin embargo, investigaciones sobre pedagogía inclusiva como la realizada por Florian y Black-Hawkins (2011), han demostrado que la capacitación continua del profesorado en metodologías inclusivas mejora la capacidad de las escuelas para atender a todos los estudiantes de manera equitativa, promoviendo un entorno más positivo y facilitador. Estas intervenciones no solo son vitales para mejorar el rendimiento académico, sino también para el bienestar general de los estudiantes con discapacidad, ayudándolos a desarrollar una autoestima más sólida y habilidades de afrontamiento efectivas.

En resumen, podemos decir que, si favorecer el autoconcepto positivo entre los estudiantes en general es beneficioso, entre los estudiantes con algún tipo de discapacidad estos objetivos deben considerarse factores determinantes y decisivos en el proceso educativo inclusivo. Sin embargo, además del autoconcepto, es esencial tener en cuenta otros factores adicionales que pueden influir significativamente en el rendimiento académico de estos estudiantes.

Las intervenciones educativas que se centran en fortalecer la autoimagen y la autoconfianza de estos estudiantes, junto con el apoyo familiar, la accesibilidad de los recursos educativos, las adaptaciones curriculares y la capacitación del profesorado en estrategias inclusivas, pueden tener un impacto

significativo en su rendimiento y bienestar general, contribuyendo así a una educación más inclusiva y equitativa.

Por todo ello, en el presente trabajo se propone explorar de manera sistemática la literatura científica sobre el tema, con el fin de identificar patrones y factores que intervienen en el rendimiento académico de las personas con discapacidad. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión sistemática siguiendo un conjunto de fases meticulosas que aseguran la rigurosidad y la fiabilidad del estudio. Esta revisión permitirá no solo mapear el estado actual del conocimiento, sino también identificar lagunas y áreas que requieren una mayor investigación. De este modo, se pretende aportar una comprensión más profunda de cómo diversos factores influyen en el rendimiento académico de las personas con discapacidad, proporcionando así una base sólida para futuras investigaciones y prácticas educativas inclusivas.

Objetivos

El objeto de estudio de este trabajo es examinar el efecto que el autoconcepto de los alumnos con discapacidad, así como otros factores como la calidad de vida y la salud, tienen en su rendimiento educativo. Así, se definen como objetivos generales primero, establecer un marco teórico bibliográfico, segundo, plasmar los resultados obtenidos de la bibliografía existente y tercero, extraer una serie de conclusiones a partir de la revisión bibliográfica. Por tanto, tras realizar una revisión sistemática, se estudiarán los resultados y aportaciones encontrados en la literatura y se analizarán los efectos que producen los distintos factores en los alumnos con discapacidad. Finalmente, se extraerán conclusiones y recomendaciones destinadas a mejorar la práctica docente de cara a garantizar los objetivos de la educación inclusiva del alumnado con discapacidad en aulas no especializadas o mixtas.

En cuanto a los objetivos específicos se pretende primero, adquirir un conocimiento científico en la materia, profundizando en los conceptos de rendimiento académico y autoconcepto, tanto a nivel emocional, social o académico/laboral; segundo, identificar los factores que, junto con estas dos

variables, influyen en el rendimiento educativo; y tercero, analizar los resultados de los diferentes estudios acerca del nivel de influencia de los diferentes factores problemáticos en el rendimiento de los estudiantes con discapacidad.

Como ya apuntamos, el objeto de este trabajo es el estudio de la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los alumnos con discapacidad, así como de otros factores que pueden estar asociados. Estudiar esta relación es de vital importancia debido a las implicaciones que tiene para la inclusión educativa y el diseño de intervenciones pedagógicas que promuevan un ambiente de aprendizaje positivo y equitativo para todos los estudiantes. En este sentido, se trata de conocer cómo la percepción que estas personas tienen de sí mismas, o la valoración que de ellas hacen terceras personas, influye en su rendimiento académico.

En la Ley Orgánica de la Educación (LOMLOE, 2020) se insiste en gran medida en la inclusividad educativa, por lo que cada vez es mayor el número de medidas que tratan a todos los estudiantes de forma inclusiva e igualitaria. Atender a las necesidades de cada alumno puede ser una tarea complicada, y más en el caso de los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, sensibles en mayor medida a determinados factores de vulnerabilidad, como pueden ser los relacionados con la adaptación a los estereotipos sociales propios de la adolescencia.

En cualquier caso, es muy importante conocer las características específicas de cada alumno para aplicar las adaptaciones significativas correspondientes y tomar las medidas que sean necesarias para lograr el éxito de todo el alumnado y cumplir así uno de los objetivos marco de la educación, a saber, la inclusividad educativa.

Las preguntas de investigación que orientan este estudio son:

- ¿Cómo influye el autoconcepto en el rendimiento académico del alumnado con discapacidad?;

- ¿Qué factores influyen, según la literatura científica, en el rendimiento académico del alumnado con discapacidad?;
- ¿Actúan el género, la edad y el tipo y grado de discapacidad como factores diferenciales en el rendimiento académico del alumnado con discapacidad?

De este modo, el presente estudio pretende aportar una génesis científica en torno a la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico de las personas con discapacidad, proporcionando así una base científica para futuras prácticas educativas inclusivas.

Marco Teórico

La clasificación del alumnado (con algún tipo de necesidad especial) que podemos encontrar en las aulas ha variado según las distintas leyes educativas (Martínez, 2021) (ver tabla 1). En un primer momento se hablaba, únicamente, del grupo de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Posteriormente, con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) comenzaron a diferenciarse dos grupos: uno más amplio, el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y dentro de éste el de los alumnos NEE (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Con la llegada de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), el alumnado NEAE pasa a ser considerado como aquel que necesita atención educativa diferente a la ordinaria, ya sea por encontrarse dentro del alumnado NEE, por dificultades específicas de aprendizaje (DEA), por Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (ver tabla 1).

Finalmente, con la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) desaparecen las, denominadas genéricamente, dificultades de aprendizaje, así como también la diagnosis TDAH, clasificando al alumnado NEAE de la siguiente manera: necesidades educativas especiales

(NEE), retraso madurativo, trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastorno de atención o aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades e incorporación tardía, condiciones personales o historia escolar (Gascón, 2018) (ver tabla 1).

En relación con la historia escolar, un alumno puede necesitar atención educativa distinta a la ordinaria debido a un retraso educativo, al fracaso escolar continuado, al abandono de la motivación y la dedicación, al cambio de centro de manera repetida, al cambio frecuente de profesores o, también, debido a sistemas caóticos de enseñanza¹ (Jarque, 2017).

Tabla 1
Comparativa de normativas del alumnado NEAE

LOMCE 2013	LOMLOE 2020
Necesidades educativas especiales	- Necesidades educativas especiales - Retraso madurativo - Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación
- Dificultades específicas de aprendizaje - Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	- Trastornos de atención o aprendizaje - Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje - Situación de vulnerabilidad socioeducativa
- Altas capacidades intelectuales - Incorporación tardía al sistema educativo - Condiciones personales / historia escolar	- Altas capacidades intelectuales - Incorporación tardía al sistema educativo - Condiciones personales / historia escolar

Nota: Adaptado de Martínez, 2021.

¹ En la educación, la escuela se puede considerar un sistema caótico donde la complejidad y la incertidumbre son los principales rasgos. Hay que tratar de identificar los distintos factores que forman el sistema educativo, como son las normas escolares, así como otros que dependen de la cultura, la historia y los integrantes de cada centro educativo (Arboleda, 2016).

Por otro lado, el alumnado NEE que se encuentra englobado dentro del grupo de alumnado NEAE, descrito anteriormente, incluye ciertas dificultades o problemas más concretos, como son la discapacidad física, psíquica o/y sensorial, así como los trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje. Por lo tanto, dentro del sistema educativo, seguimos encontrando una amplia clasificación de tipos de necesidades educativas diferenciadas (ver figura 1).

Figura 1
Clasificación del alumnado NEE y NEAE

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE):

- Retraso madurativo.
- Trastornos del desarrollo del lenguaje y comunicación.
- Trastornos de atención o aprendizaje.
- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
- Situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- Altas capacidades intelectuales.
- Incorporación tardía al sistema educativo.
- Condiciones personales o de historia escolar.

Necesidades Educativas Especiales (NEE o ACNEE):

- Discapacidad física.
- Discapacidad psíquica.
- Discapacidad sensorial.
- Trastornos graves de conducta, comunicación y lenguaje.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), la discapacidad se define como una condición del ser humano que, de forma general, “abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales)” (p. 4). Las personas que presentan alguna discapacidad son más vulnerables a situaciones de rechazo o a las valoraciones, tanto la que los demás hacen sobre ellos como las autovaloraciones que hacen de ellos mismos. Además, según la gravedad de

la discapacidad, aumentará o disminuirá su habilidad para adaptarse socialmente ya que, según una revisión sistemática realizada por Schoop-Kasteler (2019), hay una mayor aceptación social por parte de los que tienen mayores habilidades cognitivas.

Relacionado con lo anterior se encuentra el concepto de estigma que, como señala Haft et al (2023), el estigma tiene que ver con una evaluación negativa basada en actitudes, estereotipos negativos o creencias. Este concepto, por tanto, se relaciona con la preocupación por cómo son percibidos por los demás. En este sentido, el autoestigma se corresponde con el hecho de que un individuo interiorice estas evaluaciones (Pryor et al., 2004).

Otro término relacionado con lo comentado anteriormente que considero necesario definir por el tema del presente trabajo es el autoconcepto. En la literatura científica se define como aquella idea mental elaborada conscientemente por un individuo según las reflexiones y pensamientos que hace sobre sí mismo (Rice, 2000). En la actualidad, se entiende que el autoconcepto de una persona con discapacidad tiene un desarrollo similar al de cualquier otra persona. Sin embargo, se ven sometidas a numerosas situaciones de rechazo social y a experiencias negativas en sus relaciones sociales, lo que aumenta la probabilidad de que estas personas sufran procesos de autodesvalorización (Suriá, 2023).

En este marco, Buscaglia (1990, en Polo y López, 2012), señala que “el yo de las personas con discapacidad crece y se desarrolla del mismo modo que el de las personas sin discapacidad, lo que sucede es que, con frecuencia, recibe influencias negativas, enfrentándose desde la infancia, en muchos casos, a rechazo social y a experiencias negativas en las relaciones interpersonales, que lo desvalorizan y frustran. Estas circunstancias conducen a la hipótesis de que las personas con discapacidad son un grupo en riesgo de desarrollar un autoconcepto negativo” (p.2).

Siguiendo a Fernández y Malvar (2021), uno de los aspectos a tener en cuenta por parte del profesorado es la educación inclusiva, es decir, una

educación que incluya la integración de todo el alumnado, “sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación o identidad sexuales o cualquier otra condición y circunstancia personal o social” (p. 1). De hecho, la educación inclusiva es una de las principales cuestiones tratadas en la nueva ley de educación LOMLOE (LOMLOE, 2020), lo que ha llevado a que se convierta en un concepto guía que encabeza el currículo general publicitado por muchos centros escolares (Fernández y Malvar, 2021).

En el pasado, las personas con discapacidad eran rechazadas socialmente e internadas en instituciones especiales, tales como psiquiátricos orientados a la “rehabilitación” con tratamientos que perseguían la inserción social de los pacientes (Fernández y Malvar, 2021) y no fue hasta la segunda mitad del siglo XX cuando empezaron a aparecer asociaciones creadas por personas con alguna discapacidad y sus familiares para defender sus derechos (Gómez, 2020).

Se ha comprobado que la metodología multisensorial es uno de los métodos que mejor funciona en personas con alguna discapacidad en el ámbito educativo. Esta metodología tiene el propósito de estimular a la persona mediante más de un sentido a la vez, es decir, en la enseñanza multisensorial se trata de que el individuo utilice el mayor número de sentidos posibles. Por tanto, en este tipo de enseñanza se emplea el tacto, el movimiento, la vista o el oído y es muy importante la relación del sujeto con un entorno donde pueda recibir estímulos controlados y explorar y descubrir libremente distintas experiencias a través de los sentidos (Gómez, 2020).

La práctica de esta metodología requiere técnicos con la formación adecuada, ya que deben conocer las características de cada persona y saber adaptarse a ellas. Esta metodología multisensorial permite a los niños con discapacidad adaptarse al ambiente y mejorar así la interacción con sus compañeros, la conexión con el entorno y sus capacidades en el ámbito académico al aumentar su motivación (Salgado, 2018).

En el caso de los alumnos con discapacidad, la motivación tiene un papel fundamental, ya que es un elemento que va a influir en sus resultados. La motivación puede definirse como un proceso que inicia y sostiene el comportamiento orientado hacia objetivos (Deci y Ryan, 2000). Por lo tanto, los profesores deben emplear los estímulos adecuados para que los alumnos con discapacidad desarrollen una motivación extrínseca, es decir, que haya un ambiente donde reciban los estímulos motivacionales adecuados provenientes del exterior (Peiró, 2020).

El rendimiento de los alumnos con discapacidad depende en gran medida de las características individuales de cada uno. Este es otro concepto esencial en los estudios analizados posteriormente, ya que es una de las variables que se pretende investigar. El rendimiento académico podría definirse como el nivel de logro, conocimiento y habilidades que un estudiante muestra en su entorno educativo. Según autores como Jiménez (2000), el rendimiento académico se mide mediante una evaluación de los conocimientos alcanzados. Sin embargo, se deben tener en cuenta otros factores como el grupo de clase, el aula o el contexto educativo, y no solo el rendimiento individual del alumnado (Edel, 2003).

Como afirma Adell (2006), el rendimiento en el colegio se mide mediante los resultados obtenidos por los alumnos, pero estas calificaciones no se corresponden en muchas ocasiones con su rendimiento real, ya que hay un elevado número de elementos que pueden influir, como son los factores personales, sociales o psicológicos. Por ejemplo, en el caso de los niños con Síndrome de Down, para que su aprendizaje sea positivo debe haber un apoyo individualizado por parte del profesor, quien deberá buscar las estrategias que se adapten a sus limitaciones. Además, para este tipo de alumnos es relevante sentirse el protagonista de su aprendizaje, por lo que esto influirá también en su rendimiento escolar (Gómez, 2020).

De acuerdo con la afirmación de que existen varios factores que influyen en el rendimiento (destacando los de carácter psicológico, social o cultural), las personas NEAE presentan características que les dificultan un adecuado rendimiento en el ámbito académico. Por ejemplo, hay ciertos trastornos que

impiden la interacción social y las habilidades comunicativas, otros que dificultan la atención y provocan hiperactividad e impulsividad, otros que les provoca dificultades en la comunicación y en destrezas como la lectura o la escritura, además de los factores que hacen que presenten dificultades de adaptación (Calaf, 2022).

Por lo tanto, siguiendo a Weiner (1990, en Polo y López, 2012), el autoconcepto académico tiene un fuerte impacto en el rendimiento debido a su vinculación con las expectativas y motivaciones de los estudiantes, pero también en relación con la vulnerabilidad física y psicológica. Además, otros autores plantean que las creencias que la persona tiene sobre su capacidad y autoeficacia determinan en gran medida su motivación hacia los aprendizajes, al mismo tiempo que condicionan su éxito en este mismo ámbito (Dapelo y Toledo, 2006; Wentzel, 1999, en Polo y López, 2012).

En síntesis se puede decir que, entre los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos con discapacidad, se encuentran los relacionados con el entorno, como las variables estructurales (sociales) y familiares, los sociodemográficos, como la edad y el sexo, y/o los psicológicos (Suriá y Villegas, 2020).

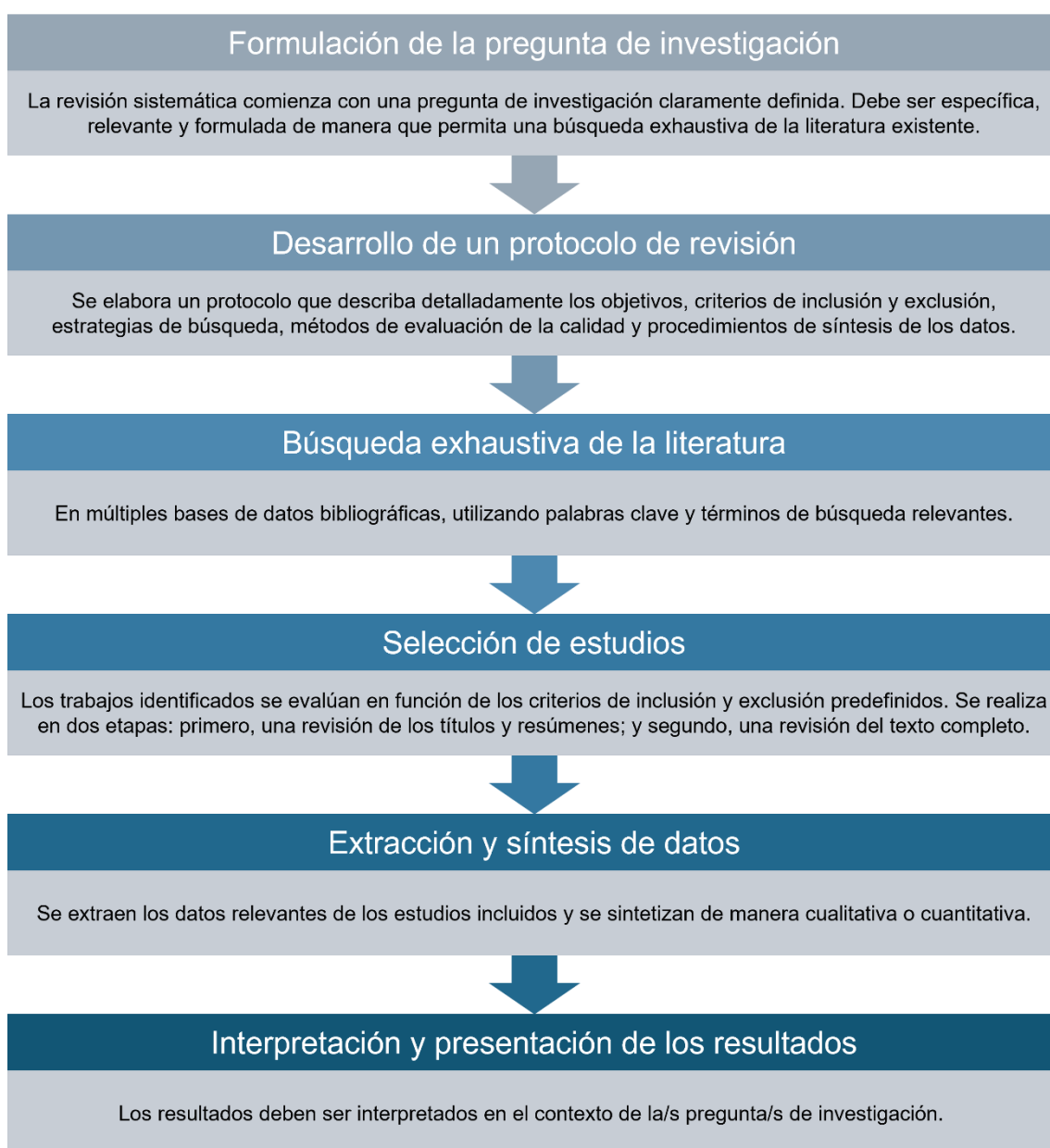
Metodología

Para alcanzar los objetivos planteados en el presente estudio, se optó por la utilización de la revisión sistemática de la literatura especializada como técnica metodológica. Esta metodología es una técnica de análisis que se distingue de una revisión no aleatoria, en que sigue un procedimiento basado en criterios predefinidos y rigurosos para la búsqueda, selección, análisis y síntesis de la información relevante. Este enfoque garantiza la objetividad y reproducibilidad del proceso, minimizando el sesgo y garantizando la integridad y fiabilidad de los resultados.

Al emplear la técnica de revisión sistemática se pretende recopilar, evaluar y sintetizar la evidencia disponible sobre una pregunta de investigación específica. A diferencia de una revisión narrativa tradicional, una revisión

sistemática sigue un enfoque metodológico predefinido y transparente que proporciona resultados fiables y reproducibles. Así, el objetivo principal de una revisión sistemática es identificar los estudios más relevantes sobre un tema específico para proporcionar una base sólida para la toma de decisiones basadas en la evidencia.

Para dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio de esta investigación, se han seguido una serie de fases con la finalidad de que sea una revisión rigurosa:



Los conceptos clave que se utilizaron en el estudio son los que determinaron la ecuación de búsqueda. De esta forma, se combinaron los términos “autoconcepto”, “rendimiento académico” y “discapacidad”, traducidos al inglés como “self-concept”, “academic performance” and “disability”. Se utilizaron las bases de datos JSTOR, Scopus, Web of Science y Google Académico, fundamentales en este tipo de estudios.

Proceso de establecimiento de la muestra

La selección de los estudios se basó en los siguientes criterios: a) artículos de revista, tesis u otro tipo de publicación científica disponibles para su consulta en bases de datos electrónicas publicados en inglés; b) estudios empíricos publicados entre 2014 y 2024, basados en métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos; y c) estudios que incluyeran estudiantes con discapacidad en su muestra. En cuanto a los criterios de exclusión no se han considerado: a) revisiones sistemáticas, b) estudios cuyo objetivo no fuera analizar factores que influyeran en el rendimiento académico, c) trabajos donde los sujetos no tuvieran necesidades especiales.

La búsqueda proporcionó 209 resultados. Una vez comprobado que no hubiera ningún duplicado, se examinaron los 209 artículos mediante la lectura de su título y resumen. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión para determinar qué estudios debían considerarse, en esta fase se excluyeron 192 artículos. Una lectura más profunda del contenido llevó a la exclusión de 4 artículos. La exclusión de un total de 196 artículos se debe a las siguientes razones: no se ajusta al tema de investigación (n=150), publicaciones que se trataban de revisiones sistemáticas (n=3), investigaciones empíricas cuyo texto completo no estaba disponible (n=2) e investigaciones empíricas que no incluían participantes con necesidades especiales (n=41). Finalmente, 13 estudios se consideraron elegibles para la investigación (ver figura 2).

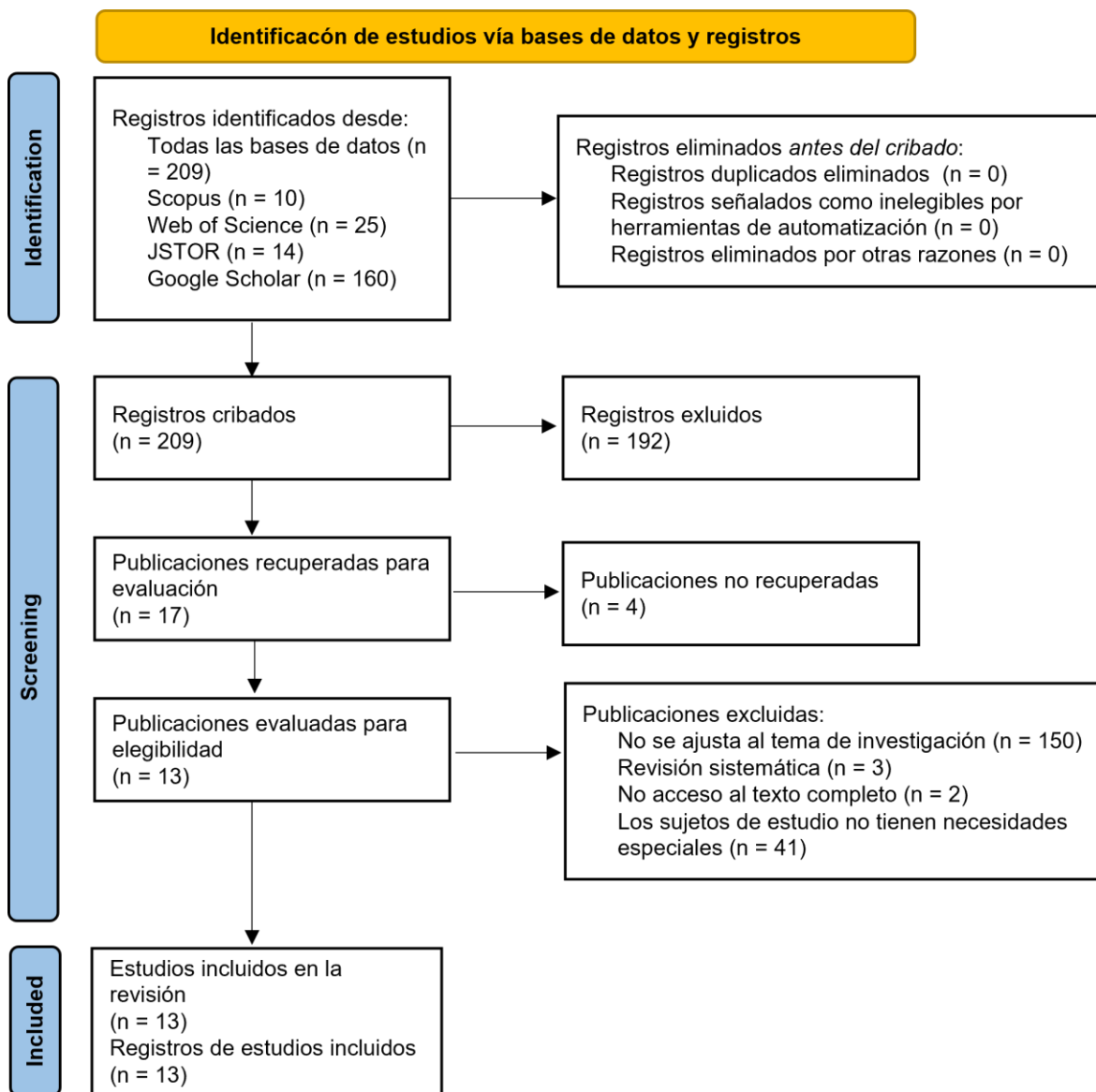
Características de las investigaciones

Para poder proceder al análisis de los datos se recogieron características procedimentales de las investigaciones seleccionadas, por un lado sustantivas,

es decir, que aportan datos como el tamaño de la muestra utilizado en el estudio analizado y, por otro lado, metodológicas, en donde se recoge información sobre el proceso de investigación como la metodología, los resultados del estudio, etc.

Figura 2

Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios según la declaración (PRISMA 2020)



Nota. Esquema adaptado a partir de Page et al (2021).

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó en varias etapas, siguiendo un enfoque sistemático y riguroso para garantizar la fiabilidad de los resultados obtenidos.

Como se ha detallado, en primer lugar se ha realizado una selección introductoria a partir de la revisión de títulos y resúmenes (abstract), en segundo lugar se han aplicado los criterios de selección enumerados anteriormente: a) artículos de revista, tesis u otro tipo de publicación académica o científica disponibles para su consulta en bases de datos electrónicas publicados en inglés; b) estudios empíricos publicados entre 2014 y 2024, basados en métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos; y c) estudios que incluyeran estudiantes con discapacidad en su muestra. Una vez aplicado el procedimiento se obtienen trece estudios que responden a los criterios correspondientes.

A continuación, se realizó un trabajo de codificación de los datos. Para ello se organizó la información extraída de los estudios en dos tablas. Previamente, se realizó una síntesis para analizar los datos clave, extrayendo información como los datos bibliográficos (autor y año); rama de conocimiento; características de los participantes; metodología y objetivos, entre otros. De esta manera, fue posible efectuar un análisis más riguroso de la información a través de la identificación de las variables sustantivas y/o metodológicas de cada trabajo y la comparación de los resultados obtenidos por cada estudio. Los datos agrupados y analizados permitieron por tanto obtener una visión comprensiva de cómo cada variable impacta el rendimiento académico de los alumnos con discapacidad.

Resultados

Investigaciones seleccionadas

Trece documentos cumplieron los criterios de selección y fueron tenidos en cuenta para efectuar la revisión. Todos ellos emplearon métodos cuantitativos para llevar a cabo el estudio. El tamaño de las muestras de los estudios osciló entre 80 y 189.589 participantes. Algunos estudios se centraron en un único tipo de discapacidad, mientras que otros incluyeron participantes con diferentes diagnósticos o no especificaban los tipos de discapacidades experimentadas por cada participante.

Con el fin de plasmar de forma organizada la información de los trabajos, se recogieron en una tabla distintos datos como la rama de conocimiento, las variables e instrumentos utilizados, la metodología aplicada, el tamaño de muestra, la discapacidad, el sexo y la edad de los participantes (ver tabla 2). Esta tabla presenta un resumen de los cinco estudios que analizan la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

Además de clasificar cada uno de los estudios, se recogieron diferentes datos. Se categorizaron los estudios en función de la rama de conocimiento a la que pertenecían, dando como resultado que todos los estudios de la revisión están integrados dentro del campo de la Psicología, con algunos matices entre ellos.

La recopilación de las variables medidas y los instrumentos utilizados proporcionan una comprensión clara de cómo se evaluaron el autoconcepto y el rendimiento académico a través del empleo de diferentes cuestionarios y test estandarizados. También se recogió información acerca de la metodología empleada, de forma que todos los estudios recogidos en esta tabla fueron categorizados como de tipo cuantitativo al recopilar y analizar datos numéricos a través de métodos estadísticos.

Finalmente, se detallaron las características demográficas de los participantes, como sexo o edad, datos que permiten entender la aplicabilidad de los resultados a diferentes grupos (ver tabla 2). Además, para comprender mejor los resultados de los estudios analizados, se resumieron los principales hallazgos de cada investigación y se clasificaron estos cinco trabajos según el tipo de discapacidad estudiada (ver tabla 3).

Tabla 2

Características de los estudios que relacionan el autoconcepto y el rendimiento

Autor, año	Rama de conocimiento	Variables e instrumentos	Metodología	Tamaño de muestra	Discapacidad		Sexo		Edad (años)
					Con	Sin	Mujeres N (%)	Hombres N (%)	
Brabcova et al, 2015.	Psicología Educación Neurociencias	Autoconcepto académico: cuestionario SPAS Rendimiento académico: determinado por el profesor Calidad de vida: cuestionario CHEQOL-25	Estudio cuantitativo	182	182	-	98 (53,8%)	84 (46,2%)	9 - 14
McCoy et al, 2016	Psicología educativa Sociología	Expectativas académicas: entrevista Rendimiento académico: prueba estandarizada de matemáticas/prueba de capacidad numérica de Drumcondra Autoconcepto: escala de autoconcepto de Piers-Harris	Estudio cuantitativo	8578	1836	6742	-	-	9 / 13
Gorges et al, 2018	Psicología	Autoconcepto académico de la capacidad de leer: autoinforme y test de lectura Rendimiento académico: pruebas estandarizadas (ELFE test de comprensión de lectura)	Estudio cuantitativo	446	446	0	201 (45)	245 (55)	8 - 11
McCauley, 2018	Psicología educativa y del desarrollo Neuropsicología	Autoconcepto académico en matemáticas y lectura: Marsh Self- Description Questionnaire- II	Estudio cuantitativo	80	44	36	Con discapaci dad: 6 (14)	Con discapaci dad: 38 (86)	3 - 11

		Rendimiento académico: subtest de Resolución de Operaciones numéricas y Problemas de WIAT-III					Sin discapacidad: 13 (36)	Sin discapacidad: 23 (64)	
Gregory et al, 2020	Psicología	Autoconcepto académico: cuestionario MALS Sentido de pertenencia a la escuela: cuestionario TBS Problemas de conducta: cuestionario SDQ Rendimiento académico: resultados escolares	Estudio cuantitativo	140	73	67	*1 Con discapacidad: 46 (63) Sin discapacidad: 33 (49)	*1 Con discapacidad: 27 (37) Sin discapacidad: 34 (51)	11 - 16*2

Tabla de elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Nota: SPAS: Student's perception of ability scale; CHEQOL-25: Health-Related Quality of Life Measure for Children with Epilepsy; ELFE: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler; WIAT-III Wechsler Individual Achievement Test; MALS: Myself As a Learner Scale; TBS: The Belonging Scale; SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire

*1 Rango de edad de los hermanos. *2 Distinción de sexo de los hermanos

Cada estudio aparece identificado para poder visualizar claramente la síntesis efectuada de cada uno de ellos. Así, se describe el tipo de discapacidad estudiada en cada trabajo, que incluyen la epilepsia (n=1), muestras de sujetos con distintas discapacidades (n=1), TEA (n=2) y un trabajo que no especifica el tipo de necesidades especiales de los sujetos.

Se presentan los resultados observados, así como los hallazgos clave (ver tabla 3), resaltando cómo el autoconcepto y el rendimiento académico se relacionan en los distintos estudios. Por ejemplo, algunos estudios encontraron que un autoconcepto positivo se asocia con un mejor rendimiento académico, mientras que otros identificaron factores adicionales que pueden modular esta relación.

Con el objetivo de identificar otros factores que puedan influir en el rendimiento académico, se analizaron estudios adicionales que investigan variables más allá del autoconcepto. Para ello, se recogió información sobre estos estudios, incluyendo la rama de conocimiento, las variables e instrumentos utilizados, la metodología aplicada, el tamaño de muestra, la discapacidad, el sexo y la edad de los participantes (ver tabla 4).

Esta tabla es esencial para entender cómo otros factores, además del autoconcepto, pueden influir en el rendimiento académico. En ella se clasifican los distintos estudios según sus aportaciones, se hallen relacionadas éstas con la calidad de vida, los problemas de conducta, los estigmas, la autonomía, el nivel de actividad diaria, el grado de discapacidad y la salud mental, entre otros.

Finalmente, se resumieron los resultados observados en estudios que analizan otras variables además del autoconcepto. Así, se proporciona un resumen de los nueve trabajos que analizaban estas otras variables y sus principales hallazgos para facilitar la comparación entre ellos (ver tabla 5).

Tabla 3*Tipo de discapacidad de los sujetos estudiados y resultados obtenidos*

Autor, año	Tipo de discapacidad estudiada	Resultados observados
<i>Brabcova et al, 2015</i>	Epilepsia (+ 35% problemas de aprendizaje: dislexia, disgrafía y discalculia)	Niños con epilepsia: - Peores resultados en autoconcepto académico (capacidad académica, lectura y deletrear). - El autoconcepto no estaba muy relacionado con el rendimiento académico (solo en DT) Estrecha relación entre calidad de vida y autoconcepto académico
<i>McCoy et al, 2016</i>	Dificultad de aprendizaje Problemas de conducta emocional/conductual Discapacidad física (visual, auditiva, trastorno del habla) Enfermedades crónicas y otras	Autoconcepto a los 9 años influencia al bajo autoconcepto a los 13. Las expectativas académicas bajas de los padres suponían un autoconcepto pobre en los niños con y sin discapacidad, en especial en los niños de 13 años con discapacidad de aprendizaje/intelectual y emocional/conductual. Etiqueta de “discapacidad” → expectativas y autoconcepto negativos → peores resultados sociales y académicos.
<i>Gorges et al, 2018</i>	NEE (no especifica)	Efecto recíproco entre autoconcepto y rendimiento académico: El rendimiento en 3º de primaria predecía el autoconcepto del principio de 4º y el autoconcepto de la capacidad de lectura de principios de 4º predecía el rendimiento al final de 4º.
<i>McCauley, 2018</i>	TEA	El autoconcepto en matemáticas estaba asociado positivamente al rendimiento en operaciones y resolución de problemas en TEA y DT. El autoconcepto en lectura estaba asociado positivamente a la fluidez y capacidad de comprensión solo en DT.
<i>Gregory et al, 2020</i>	Trastorno del espectro autista	Los autistas tienen un nivel más bajo de pertenencia a la escuela y autoconcepto académico y mayores dificultades de exteriorización e interiorización. Los autistas obtuvieron peores resultados escolares y mayores dificultades conductuales.

Tabla de elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Nota: DT: Desarrollo típico; NEE: alumnos con Necesidades Educativas Especiales; TEA: Trastorno del Espectro Autista

Tabla 4
Características de los estudios que analizan otras variables

Autor, año	Rama de conocimiento	Variables e instrumentos	Metodología	Tamaño de muestra	Discapacidad		Sexo		Edad (años)
					Con	Sin	Mujeres N (%)	Hombres N (%)	
Chan et al, 2017	Psicología Sociología	Calidad de vida: KidKINLD Autoestigma: MSSS Rendimiento académico: media	Estudio cuantitativo	81	49	32	33 (40,7)	48 (59,3)	8 - 12
Elad et al, 2018	Psicología	Autonomía: interacciones grabadas madre-hijo Actividad diaria: PEDI* Rendimiento académico: SSRS* ³ Grado de discapacidad: GMFM-66	Estudio cuantitativo	146	73	73	106 (72,6)	40 (27,4)	6 – 12* ¹
Zhao et al, 2019	Psicología Pedagogía Sociología	Amenaza estereotipada: SVS Salud mental (desvinculación psicológica): IEI Rendimiento académico: nota global de examen	Estudio cuantitativo	120	Estudio 1: 120 Estudio 2: 62	-	Estudio 1: 46 (38,33) Estudio 2: 26 (41,9)	Estudio 1: 74 (61,67) Estudio 2: 36 (58,1)	Estudio 1: 1:15-19 Estudio 2: 2: 15-18
Lett et al, 2020	Psicología Sociología	Rendimiento académico: GPA Microagresiones capacitistas: AMS-65 Autoestima: ASCS Salud mental: otras escalas	Estudio cuantitativo	111	111	0	81 (73)	22 (19,8)* ²	18 - 47
Sainio, 2021	Psicología Pedagogía Sociología	Dificultades de aprendizaje: tests de habilidades de lectura y matemáticas		Estudio 1: 845	-	-	Estudio 1: 456 (54)	Estudio 1: 389 (46)	11 - 13

		Emociones académicas: cuestionarios Rendimiento académico: autoinformes y registros escolares	Estudio cuantitativo	Estudio 2: 848 Estudio 3: 848			Estudio 2: 457 (54) Estudio 3: 457 (54)	Estudio 2: 391 (46) Estudio 3: 391 (46)	
<i>Nguimatio y Ngwa, 2024</i>	Educación Pedagogía	Autopercepción de la función docente: encuesta Rendimiento académico: cuestionario	Estudio cuantitativo	150	150	0	118(78,7)	92(21,3)	-
<i>Rosenau et al, 2023</i>	Psicología Educación	Experiencia preuniversitaria: CIRP's Freshman Survey Salud mental: autoinforme Salud física: autoinforme Rendimiento académico: prueba estandarizada del SAT	Estudio cuantitativo	189589	2252	187337	Con discapacida d: 899 (39,9) Sin discapacida d: 129637 (69,2)	Con discapacida d: 1353 (60,1) Sin discapacida d: 57700(30,8)	> 18
<i>Suriá y Villegas, 2020</i>	Psicología social	Perfil sociodemográfico: cuestionario Empoderamiento: cuestionario Rendimiento académico: calificaciones	Estudio cuantitativo	693	67	626	531(76,6)	162(23,4)	15 - 18

Tabla de elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Nota: MSSS: Modified Self-Stigma Scale; PEDI: Pediatric Evaluation Disability Inventory; SSRS: Scholastic Skills Rating Scale; GMFM-66: Gross Motor Function Measure-66; SVS: Stereotype Vulnerability Scale; IEI: Intellectual Engagement Inventory; GPA: Grade Point Average; AMS-65: Ableist Microaggressions Scale; ASCS: Single-Item Self-Esteem Scale; EIQ: Emotional Intelligence Questionnaire; MAT: Mathematics Achievement Test; CIRP: Cooperative Institutional Research Program; SAT: Scholastic Aptitude Test

*1 Rango de edad de los sujetos con discapacidad. *2 El 5,4% restante se identificó como otros/as

En esta tabla se especifica el tipo de discapacidad investigada en cada estudio. De este modo, se han incluido trabajos sobre dificultades de aprendizaje (n=3), parálisis cerebral (n=2), discapacidades psicológicas, cognitivas y físicas en conjunto (n=1), TEA (n=1) y el estudio conjunto de discapacidades intelectuales, motoras, pluridiscapacidad, visuales y auditivas (n=1).

Se presentan los resultados observados a través de los hallazgos clave en cada trabajo, destacando cómo estas variables adicionales afectan al rendimiento académico. Esta información es esencial para identificar qué factores adicionales son más comunes o tienen un mayor impacto en el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, algunos estudios encontraron que la autoestima y la salud mental tienen un impacto significativo en el rendimiento académico, lo que sugiere la necesidad de un enfoque integral al abordar las necesidades educativas de estos estudiantes (ver tabla 5).

Resultados de Investigación

La revisión sistemática de la literatura científica proporciona una visión detallada de los factores que caracterizan la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos con discapacidad. A través del análisis de los estudios seleccionados, se identificaron aquellos factores significativos que influyen en esta relación (ver tablas 4 y 5).

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en este trabajo, se exponen los resultados en tres apartados bien diferenciados. En la primera sección, se analiza la relación directa entre el autoconcepto y el rendimiento académico, destacando aquellos estudios que se enfocan específicamente en estos dos conceptos. En este apartado se examina cómo diferentes dimensiones del autoconcepto (académico, social, emocional) pueden estar correlacionadas con los logros académicos y se discutirán las metodologías empleadas para medir estas variables.

Tabla 5*Tipo de discapacidad de los sujetos estudiados y resultados obtenidos*

Trabajo	Tipo de discapacidad estudiada	Resultados observados
<i>Chan et al, 2017</i>	Dificultades de aprendizaje (no específica)	Grupo DEA: Mayor autoestigma relacionado con la calidad de vida. Grupo DT: Menor autoestigma relacionado con la calidad de vida.
<i>Elad et al, 2018</i>	Parálisis cerebral	Sin diferencias en cuanto sexo y edad. Autonomía alta - mayor AVD* ¹ y rendimiento académico. La autonomía modera positivamente la asociación entre grado de discapacidad y AVD y rendimiento académico. El grado de discapacidad influye en el rendimiento: la discapacidad motora grave estaba asociada con mayores dificultades de aprendizaje → peor rendimiento académico
<i>Zhao et al, 2019</i>	Dificultades de aprendizaje (no específica)	Estudio 1: Estudiantes vulnerables a estereotipos tienen bajo rendimiento académico, moderado por desvinculación psicológica. Estudio 2: Amenaza de estereotipo afecta persistencia académica en estudiantes con baja desconexión psicológica.
<i>Lett et al, 2020</i>	Discapacidad psicológica Discapacidad cognitiva Discapacidad física	Un mayor número de microagresiones y discriminaciones suponía mayores síntomas de ansiedad, depresión y autoconcepto académico. Los resultados del rendimiento académico, autoestima e insatisfacción con las calificaciones no estaban relacionados con la discapacidad ni estaban relacionados con las microagresiones por discapacidad y la traición institucional. La traición institucional estaba relacionada con las microagresiones capacitistas, con peor rendimiento académico, salud mental y autoconcepto y mayor depresión y ansiedad
<i>Sainio, 2021</i>	Dificultades de aprendizaje (dificultades de lectura y dificultades matemáticas)	- DEA y Rendimiento: DEA asociadas con bajo rendimiento académico. - Emociones Negativas: DEA vinculadas a emociones académicas más negativas. - Expectativas y Ansiedad: DEA llevan a bajas expectativas, mayor ansiedad y menor disfrute en matemáticas. - Autoestima y Evitación: DEA relacionadas con baja autoestima, evitación de tareas y expectativas de fracaso.
<i>Nguimatio y Ngwa, 2024</i>	Parálisis cerebral	La autopercepción de las prácticas de enseñanza adaptativa tiene un impacto en el rendimiento académico de los alumnos con parálisis cerebral.

<i>Rosenau et al, 2023</i>	TEA	Los estudiantes con TEA presentaron mayor nivel de depresión, problemas de aprendizaje, TDAH, discapacidades físicas, enfermedades crónicas y trastornos psicológicos, así como una peor salud física y emocional. Los estudiantes con TEA y ansiedad o depresión frecuente superaron a sus compañeros sin TEA en términos de rendimiento académico, aunque en su primer año universitario generalmente mostraron un rendimiento académico inferior.
<i>Suriá y Villegas, 2020</i>	Discapacidad intelectual Discapacidad motora Pluridiscapacidad Discapacidad visual Discapacidad auditiva	- Menor empoderamiento en estudiantes con discapacidad, especialmente entre las mujeres de menor edad. - Rendimiento académico inferior en jóvenes con discapacidad. - No se encontraron diferencias significativas según el sexo. - Correlación positiva entre rendimiento académico y nivel de empoderamiento, así como entre rendimiento académico y estudiantes sin discapacidad.

Tabla de elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Nota: AVD: Actividad de la vida diaria

En el segundo apartado, se exploran los distintos factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos con discapacidad. Esta sección incluye una discusión sobre diferentes variables como la calidad de vida, la actividad diaria o la salud física y mental.

El tercer apartado se centra en la influencia de variables demográficas y personales, como el tipo de discapacidad, el género y la edad, en la relación entre autoconcepto y rendimiento académico. En esta sección se presentan estudios que han abordado cómo estas variables pueden mediar dicha relación. También se discuten posibles diferencias en la percepción del autoconcepto y en los resultados académicos según estas categorías demográficas.

Asociación Positiva entre Autoconcepto y Rendimiento Académico

De acuerdo con la evidencia actual, existe una asociación positiva entre un autoconcepto positivo y un mejor rendimiento académico en alumnos con discapacidad. De este modo, los estudiantes con discapacidad que reportan un autoconcepto positivo tienden a obtener calificaciones más altas (McCoy et al., 2016; Gorges et al., 2018; Gregory et al., 2020).

Si hablamos de autoconcepto y rendimiento académicos en niños con epilepsia, tenemos a autores como Brabcova et al (2015). En este sentido, estos autores afirman que, a pesar de que los sujetos obtuvieron peores resultados en el autoconcepto académico (lo que puede deberse al trastorno de lectura que presentaban la mayoría), el autoconcepto no estaba significativamente relacionado con el rendimiento académico en estos estudiantes.

Las bajas expectativas de los padres y la etiqueta de “discapacidad” contribuyen a un bajo autoconcepto de los estudiantes, como argumentan McCoy et al (2016). Esto implica que las percepciones y expectativas externas juegan un papel decisivo en la formación del autoconcepto de los estudiantes con discapacidad, lo cual a su vez afecta su rendimiento académico.

En cuanto al autoconcepto en lectura y en matemáticas encontramos a autores como McCauley (2018), para quien la relación entre autoconcepto y

lectura se encuentra asociada con la fluidez y la capacidad de comprensión, pero solo en sujetos con desarrollo típico. En cambio, en el caso de las matemáticas, esta relación se observó tanto en individuos con TEA como en aquellos que no presentaban ninguna discapacidad. De este modo, este estudio sugiere que la relación entre autoconcepto y rendimiento académico puede variar según la materia y el tipo de discapacidad.

Como sugiere el estudio de Gregory et al (2020), en el caso de los estudiantes autistas se observa un menor sentido de pertenencia a la escuela, mayores problemas de exteriorización e interiorización y más dificultades conductuales. Estas características pueden explicar por qué estos estudiantes a menudo muestran una relación más compleja entre autoconcepto y rendimiento académico. De esta forma, la falta de pertenencia y los problemas conductuales pueden disminuir el autoconcepto y, en consecuencia, afectar negativamente al rendimiento académico (Gregory et al., 2020).

Por último, cabe destacar también un efecto recíproco entre autoconcepto y rendimiento académico: autores como Gorges et al (2018) muestran que el rendimiento académico predecía el autoconcepto del curso siguiente, y el autoconcepto de la capacidad de lectura a principios de curso predecía el rendimiento al final del mismo. Este hallazgo sugiere que la relación entre autoconcepto y rendimiento académico es dinámica y bidireccional, lo que implica que mejoras en uno pueden conducir a mejoras en el otro a lo largo del tiempo.

Factores que Influyen en el Rendimiento Académico

Por otro lado, la literatura científica destaca una gran variedad de factores que influyen en la relación entre autoconcepto y rendimiento. En la figura 3 se ilustra la frecuencia con la que se estudian estas variables en los trabajos revisados, proporcionando una visión clara de su distribución.

Si hablamos de **calidad de vida** encontramos autores como Brabcova et al (2015) y Chan et al (2017). Estos autores coinciden en que la calidad de vida es un factor determinante. En su estudio, Brabcova et al (2015) señalan la

existencia de una fuerte relación positiva entre factores interpersonales y sociales (también las preocupaciones e inquietudes experimentadas por el sujeto) y la calidad de vida. Por otro lado, Chan et al (2017) asocian la calidad de vida al bienestar físico, al funcionamiento escolar, a la familia y a las amistades. El primer estudio argumenta que el rendimiento académico juega un papel importante en la calidad de vida en lo que se refiere a las relaciones interpersonales y sociales. Chan et al (2017) por su parte, enfatizan que una calidad de vida más baja está asociada con peores resultados académicos. Ambos estudios sugieren que mejorar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad podría tener un impacto positivo en su rendimiento académico.

Los **problemas de conducta** también influyen significativamente en el rendimiento académico. Los estudiantes con problemas de conducta tienen más probabilidades de tener un bajo rendimiento, como sostienen autores como McCoy et al (2016). En la misma línea, en su estudio Gregory et al (2020) añaden que los problemas de conducta pueden estar relacionados con una menor sensación de **pertenencia escolar**, lo que también contribuye a un bajo rendimiento académico. Un fuerte sentido de pertenencia escolar se asocia con mejores resultados académicos, ya que los estudiantes que se sienten aceptados y apoyados por su comunidad escolar tienden a estar más motivados y comprometidos con sus estudios.

Asimismo, la variable del **estigma** supone también un factor relevante. En este sentido, Chan et al (2017) describen el estigma como una preocupación importante para los niños con discapacidad debido al dolor emocional que supone que sus compañeros se rían de ellos o que sus padres los reprendan. El estigma puede llevar a una disminución del autoconcepto y a un menor rendimiento académico, ya que los estudiantes estigmatizados pueden sentirse menos motivados y apoyados en el entorno escolar.

La influencia de la **autonomía y el nivel de actividad diaria** en el rendimiento académico son factores que influyen también en gran medida. Autores como Elad et al (2018) definen la autonomía como la capacidad de un individuo para controlar, afrontar y tomar decisiones personales en su vida,

siguiendo sus propias normas y preferencias. Su estudio muestra que los estudiantes con mayor autonomía alcanzan niveles de actividad diaria más altos, por lo que tienden a tener un mejor rendimiento académico.

Cabe resaltar, además, las **expectativas académicas** y el tipo de discapacidad. Las expectativas bajas por parte de padres y profesores pueden limitar el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad, como indica el estudio de McCoy et al (2016). Además, diferentes tipos de discapacidad pueden presentar desafíos específicos que afectan el rendimiento, por lo que es crucial adaptar las estrategias educativas a las necesidades individuales. Del mismo modo, la **actitud de los alumnos** ante las asignaturas y la influencia de las **dificultades de aprendizaje** son factores a tener en cuenta ya que, como señala Sainio (2021), una actitud positiva hacia las asignaturas y unas expectativas altas pueden mejorar el rendimiento académico, mientras que las dificultades de aprendizaje, si no se abordan adecuadamente, pueden obstaculizar el progreso académico.

Siguiendo con los factores que influyen en el rendimiento académico, las **microagresiones capacitistas**, que son comentarios o acciones sutiles que desvalorizan a las personas con discapacidad, junto con la autoestima y la salud mental, tienen un impacto significativo en el rendimiento académico. Como afirman Lett et al (2019), las microagresiones pueden disminuir la autoestima y afectar negativamente la salud mental de los estudiantes, lo que a su vez perjudica su rendimiento académico.

En cuanto a la **salud física y mental** como factores determinantes, desatacamos a autores como Rosenau et al (2023). Estos autores encuentran que los estudiantes con mejor salud física y mental tienen un mayor rendimiento académico, de forma que cuando existen problemas de salud mental tempranos se ve afectada la estigmatización de los sujetos.

La **amenaza estereotipada** y la **desvinculación psicológica** influyen también en el rendimiento académico. En este sentido, Zhao et al (2019) indican que la amenaza estereotipada se refiere al miedo a confirmar un estereotipo

negativo, lo que puede disminuir el rendimiento. La desvinculación psicológica es el desapego de la autoestima de los resultados en un dominio particular, lo que también afecta negativamente a su rendimiento académico.

Otra variable considerada en la literatura especializada es la **función docente** y su influencia en el rendimiento académico (Nguimatio y Ngwa, 2024). Estos autores argumentan que el apoyo y la calidad de la enseñanza pueden marcar una gran diferencia en el rendimiento de estudiantes con discapacidad, sugiriendo la necesidad de estudiar las prácticas de adaptación docente para ayudar a cada individuo en función de sus experiencias y necesidades.

El **empoderamiento** también supone un factor influyente en las calificaciones académicas. De esta forma, Suriá y Villegas (2020) definen el empoderamiento como la capacidad psicológica de control interno, autoeficacia y de fijar y alcanzar metas, así como de comunicar sus intereses, preferencias y necesidades. Su estudio muestra que cuando los estudiantes se sienten empoderados, son más propensos a superar los obstáculos y a lograr mejores resultados académicos.

Figura 3

Frecuencia de las principales variables analizadas en los estudios revisados

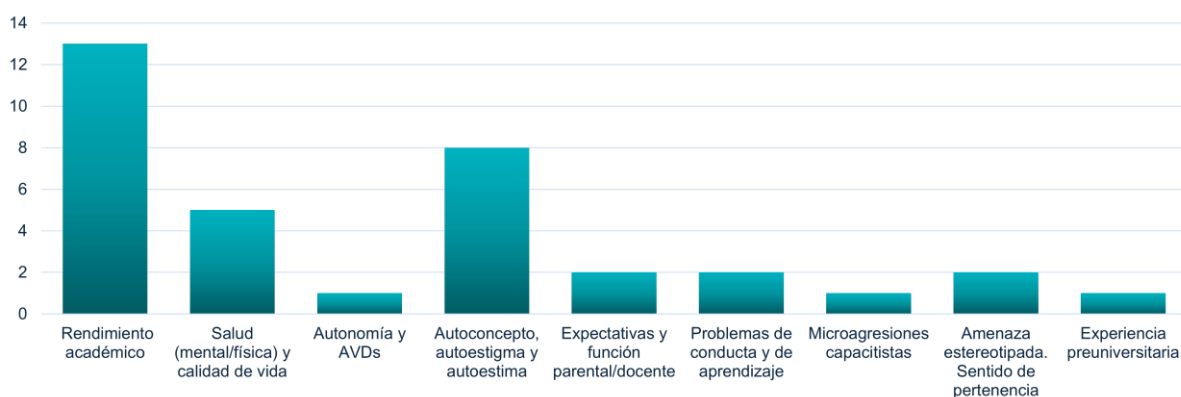


Gráfico de elaboración propia

Influencia del Tipo de Discapacidad, Género y Edad

En cuanto al tipo de discapacidad, el género y la edad de los sujetos, la mayoría de los estudios seleccionados no se centran específicamente en estas variables. Sin embargo, se encontraron algunos resultados relevantes.

Por un lado, hay dos estudios que hacen referencia al tipo de discapacidad (McCoy et al., 2016) y al grado (Elad et al., 2018) de la misma. En el primer trabajo se demostró que los sujetos con discapacidad socioemocional/conductual y discapacidad intelectual obtuvieron puntuaciones menores en el autoconcepto. Sin embargo, estos resultados eran mayores para los individuos que presentaban discapacidad física y dificultades de aprendizaje. Además, los individuos con discapacidades del aprendizaje/intelectuales y emocionales/conductuales mostraron más probabilidades de tener un rendimiento más bajo. Estos hallazgos estaban influenciados por las expectativas de los padres, lo que sugiere que las percepciones y expectativas parentales juegan un papel importante en el desarrollo educativo y social de los jóvenes. Elad et al (2018), por su parte, indican que, aunque el grado de discapacidad también influía, el sentido de autonomía afectaba en mayor medida al nivel de actividad diaria.

En lo que se refiere a la influencia del género, los estudios de Brabcova et al (2015) y Suriá y Villegas (2020) indican que no existen diferencias significativas en cuanto al género. Sin embargo, el estudio de Suriá y Villegas (2020) sostiene que en el caso de las mujeres es más frecuente un menor empoderamiento asociado a la discapacidad. Estos autores explican que las personas con discapacidad se alejan de los cánones de belleza marcados por la sociedad actual, y esto afecta principalmente a la autoestima de las mujeres, al igual que los roles de sobreprotección de los familiares.

Por último, en relación con la edad, el estudio de Elad et al (2018) sostiene que no existen diferencias significativas. Sin embargo, McCoy et al (2016) afirma que los alumnos de menor edad con discapacidad tienden a tener un autoconcepto más negativo y el estudio de Suriá y Villegas (2020) indica que los

estudiantes más jóvenes con discapacidad son los que presentan un menor empoderamiento. Estos hallazgos se deben a que los sujetos de mayor edad disponen de más conocimientos que les facilitan la toma de decisiones y el enfrentamiento a los diferentes contextos y situaciones.

Discusión

Los resultados de este estudio proporcionan una visión global de los factores que influyen en el rendimiento académico de alumnos con discapacidad. Los hallazgos respaldan la premisa de que un autoconcepto positivo se asocia consistentemente con un mejor rendimiento académico, alineándose con investigaciones previas (López et al., 2005).

La calidad de vida y la salud mental se postulan como factores primordiales en la relación estudiada. La revisión indica que una mejor calidad de vida y salud mental están asociadas con un autoconcepto positivo y un mejor rendimiento académico (Brabcova et al., 2015; Chan et al., 2017; Lett et al., 2019; Sainio, 2021). Este hallazgo resalta la necesidad de un enfoque global en la educación de los alumnos con discapacidad, donde no solo se debe atender sus necesidades académicas, sino también su bienestar general.

Sin embargo, es importante considerar que hay evidencia que contrasta estos resultados. Por ejemplo, un estudio reciente encontró que los estudiantes universitarios autistas que reportan ansiedad o depresión frecuente obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la prueba estandarizada de rendimiento SAT que sus compañeros no autistas con los mismos problemas de salud mental. No obstante, esos mismos estudiantes autistas reportaron calificaciones escolares más bajas en comparación con sus pares no autistas con similares desafíos de salud mental. Estos hallazgos sugieren que hay discrepancias significativas entre la capacidad y el rendimiento académico en los estudiantes neurodivergentes con ansiedad o depresión y subrayan por tanto la necesidad de considerar factores adicionales al evaluar el rendimiento académico de estos estudiantes (Rosenau et al., 2023).

Los problemas de conducta fueron identificados como un factor negativo que puede afectar el rendimiento académico a pesar de un autoconcepto positivo (Gregory et al., 2020; McCoy et al., 2016). Este resultado sugiere que las intervenciones para mejorar el comportamiento y manejar los problemas de conducta podrían ser efectivas para mejorar tanto el autoconcepto como el rendimiento académico de estos estudiantes.

En relación con el estigma y la percepción de pertenencia, estudios indican que un entorno escolar inclusivo y el apoyo social mejoran el autoconcepto y, en consecuencia, el rendimiento académico (Chan et al., 2017; Gregory et al., 2020). Estos hallazgos subrayan la importancia de crear un clima escolar que fomente la inclusión y la aceptación.

De igual forma, el tipo y el grado de discapacidad tienen un impacto significativo en la relación entre autoconcepto y rendimiento académico (McCoy et al., 2016; Elad et al., 2018). Los estudiantes con discapacidades más severas enfrentan mayores desafíos, lo que subraya la necesidad de apoyos adicionales y adaptaciones específicas para estos estudiantes. Por su parte, la autonomía y el nivel de actividad diaria también son factores decisivos. La capacidad de los estudiantes para manejar su discapacidad y participar activamente en su vida diaria se correlaciona con un autoconcepto más positivo y un mejor rendimiento académico. Incluso cuando la discapacidad es severa, un nivel alto de autonomía mejora el nivel de actividad diaria y el rendimiento académico (Elad et al., 2018). Este resultado resalta la importancia de promover la autonomía en los estudiantes con discapacidad a través de la implementación de programas y estrategias que apoyen su independencia.

La mayoría de los estudios revisados no encontraron diferencias significativas en función del género (Brabcova et al., 2015; Suriá y Villegas, 2020). Sin embargo, en cuanto a la edad, los resultados son mixtos. Algunos estudios sugieren que los estudiantes más jóvenes con discapacidad tienden a tener un autoconcepto más negativo (McCoy et al., 2016), mientras que otros afirman que los estudiantes de menor edad presentan un menor empoderamiento (Suriá y Villegas, 2020), lo cual puede impactar su rendimiento académico. Estos hallazgos sugieren que, como

resultado, las intervenciones para mejorar el autoconcepto deben comenzar a una edad temprana.

Para concluir este apartado, cabe destacar las implicaciones prácticas que los resultados de este estudio han evidenciado. En primer lugar, resulta esencial que las escuelas adopten un enfoque integral que incluya el apoyo emocional y social para mejorar el autoconcepto de los estudiantes con discapacidad. Además, la implementación de estrategias específicas para manejar los problemas de conducta y promover la autonomía puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico de estos estudiantes. Es importante desarrollar programas de inclusión escolar que reduzcan el estigma y fomenten un sentido de pertenencia entre todos los estudiantes. Finalmente, las intervenciones deben ser individualizadas, de modo que se tenga en cuenta el tipo y grado de discapacidad de cada estudiante, e iniciarse a una edad temprana para maximizar su efectividad.

Conclusiones

En conjunto, los resultados de la revisión sistemática resaltan que un autoconcepto positivo está estrechamente relacionado con un mejor rendimiento académico en alumnos con discapacidad. Factores como la calidad de vida, la salud mental, el comportamiento, el entorno social y las expectativas académicas desempeñan un papel crucial en el desempeño académico de los estudiantes. Aunque factores como el tipo de discapacidad, el género y la edad no siempre son el foco principal de los estudios, su impacto también es relevante en algunos contextos. Estos hallazgos subrayan la importancia de un enfoque multidisciplinar para apoyar el desarrollo de un autoconcepto positivo y mejorar, por ende, el rendimiento académico.

A pesar de que el presente trabajo analiza una muestra limitada de estudios, los resultados sugieren que las personas con alguna discapacidad son más susceptibles a las evaluaciones y percepciones, tanto propias como externas. Por lo tanto, es primordial que tanto profesores, como padres, tengan en consideración estas dinámicas para garantizar el bienestar del conjunto del

alumnado y evitar así que las expectativas negativas asociadas a la discapacidad perjudiquen a este colectivo.

En este sentido, se destaca la necesidad de un mayor apoyo por parte del entorno escolar, incluyendo tanto al resto de los estudiantes como a los docentes. Sería beneficioso mejorar la formación del profesorado para abordar adecuadamente el rechazo y los prejuicios asociados a las personas con discapacidad. Además, el papel de las familias es fundamental, y es importante atender estos aspectos desde edades tempranas.

Finalmente, se insta a realizar investigaciones futuras sobre la influencia del género y la edad en la relación entre rendimiento y autoconcepto. Esto contribuirá a promover una educación más equitativa y mejorar la calidad de vida, el bienestar y el desempeño escolar de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad.

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta algunas limitaciones. La mayoría de los estudios revisados se enfocaron en poblaciones específicas y contextos determinados, lo que puede limitar la extrapolación de los resultados. Además, la falta de estudios que examinen de manera exhaustiva la influencia del género y la edad limita la comprensión de cómo estos factores pueden interactuar con el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos con discapacidad. Asimismo, estos hallazgos sugieren que hacen falta más investigaciones que se centren en el alumnado con discapacidad para desarrollar habilidades y herramientas de mejora y lograr la inclusión e igualdad de oportunidades de todo el alumnado.

Bibliografía

- Adell Cueva, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Arboleda, A. (2016). La Escuela bajo los preceptos de la Teoría del Caos: incertidumbre, caos, complejidad, lógica difusa y bioaprendizajes. *Biociencias*, 11(1), 91–103.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5646114>
- Brabcova, D., Krsek, P., Kohout, J., Jost, J., y Zarubova, J. (2015). Academic self-concept in children with epilepsy and its relation to their quality of life. *Neurological Research*, 37(4), 288–294.
<https://doi.org/10.1179/1743132814Y.0000000458>
- Buscaglia, L. (1990). *Los discapacitados y sus padres*. EMECE.
- Calaf, L. *Necesidades específicas de apoyo educativo ¿qué debes saber?* Profe.com. Recuperado el 31 de marzo de 2024, de <https://www.profe.com/blog/necesidades-educativas-neae/>
- Chan, Y., Chan, Y. Y., Cheng, S. L., Chow, Y. M., Yau Wai, T., Lee, C., y Li, C. (2017). Investigating quality of life and self-stigma in Hong Kong children with specific learning disabilities.68, 131–139.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.014>

- Dapelo, B., y Toledo, M. (2006). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y motivación: Variables claves en la orientación de estudiantes universitarios. *Revista De Orientación Educacional*, 20(37), 56–70.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5509186>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(2), 0. <https://doi.org/rg/10.15366/reice2003.1.2.007>
- Elad, D., Barak, S., Silberg, T., y Brezner, A. (2018). Sense of autonomy and daily and scholastic functioning among children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 80, 161–169.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.06.006>
- Fernández, M. D., y Malvar, M. L. (2021). LOMLOE: ¿Un avance hacia la educación inclusiva? *DYLE: Dirección Y Liderazgo Educativo*, 10, 22–25.
<https://www.dyle.es/wp-content/uploads/2021/07/lomloe-un-avance-hacia-la-educacion-inclusiva.pdf>
- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Gascón, L. (2018,). ¿Quiénes son los ACNEAE? LOMLOE - ACNEAE.

<https://www.aulawabisabi.com/acneae/quienes-son-los-acneae/>

Gómez, I. (2020). La metodología multisensorial con alumnos con discapacidad. *Revista Digital Docente*, V(17), 11–13.

https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/17/rdd_2020_017.pdf#

Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Stranghöner, D., y Lütje-Klose, B. (2018).

Reciprocal effects between self-concept of ability and performance: A longitudinal study of children with learning disabilities in inclusive versus exclusive elementary education. *Learning and Individual Differences*, 61, 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.005>

Gregory, A., Hastings, R. P., y Kovshoff, H. (2020). Academic self-concept and sense of school belonging of adolescent siblings of autistic children.

Research in Developmental Disabilities, 96, 103519. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103519>

Haft, S. L., Greiner de Magalhães, C., y Hoeft, F. (2023). A Systematic Review of the Consequences of Stigma and Stereotype Threat for Individuals With Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 193–

209. <https://doi.org/10.1177/00222194221087383>

Jarque, J. (2017). ACNEAE por condiciones personales o historia escolar.

<https://www.edu.xunta.gal/centros/ceipalbinonunez/?q=system/files/u42/ace>

[e%20jesus%20jarque%20Microsoft%20Word%20Document%20%282%29.pdf](#)

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia Y Aprendizaje*, 24, 21–48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353980>

Lett, K., Tamaian, A., y Klest, B. (2019). Impact of ableist microaggressions on university students with self-identified disabilities. *Disability & Society*, 35(9), 1441–1456. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1680344>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, . 340, de 30 de diciembre de, pp 122868-122953.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa . Boletín Oficial del Estado, . 295, pp 97858-97921.
<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

López, M. D., Fernández, C., y Polo, M. T. (2005). Relación entre el nivel de estudios y el autoconcepto en adultos con discapacidad motora. *Educational Psychology*, 11(2), 99–111.

<https://journals.copmadrid.org/psed/art/d1dc3a8270a6f9394f88847d7f0050>

[cf](#)

Marsh, H. W., y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *The British Journal of Educational Psychology*, 81(Pt 1), 59–77.

<https://doi.org/10.1348/000709910X503501>

Martínez, A. J. *El alumnado NEAE en la nueva norma educativa LOMLOE*.

AFOE. Recuperado el 16 de mayo de 2024, de

<https://www.afoe.org/alumnado-neae-lomloe/>

McCauley, J. B., Zajic, M. C., Oswald, T. M., Swain-Lerro, L. E., McIntyre, N. C., Harris, M. A., Trzesniewski, K., Mundy, P. C., y Solomon, M. (2018). Brief Report: Investigating Relations Between Self-Concept and Performance in Reading and Math for School-Aged Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1825–1832. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3403-y>

McCoy, S., Bertrand, M., Watson, D., y Banks, J. (2016). The role of parental expectations in understanding social and academic well-being among children with disabilities in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 535–552.

<https://doi.org/rq/10.1080/08856257.2016.1199607>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadística de las enseñanzas no universitarias del alumnado con Necesidad Específica de Apoyo*

Educativo. Curso 2021-2022. Recuperado el Jun 3, 2024, de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:d6b2a5e2-6a9c-4b59-90ba-ecbd96e06dff/notaresumen22.pdf>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Educagob. Recuperado el Jun 2, 2024, de <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/equidad/alumnado-neae.html>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. *Educación Inclusiva*. Educagob. Recuperado el Jun 11, 2024, de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/educacion-inclusiva.html>

Nguimatio, C., y Ngwa, P. (2024). Self-Perception of Adaptation Teaching Practices in The Ordinary Classroom and School Performance of Children with Cerebral Palsy. *International Journal of Scientific Advances*, 5(2) <https://www.ijscia.com/wp-content/uploads/2024/04/Volume5-Issue2-Mar-Apr-No.590-329-338.pdf>

OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. Retrieved from <http://www.who.int/iris/handle/10665/75356>

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R.,

- Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *British Medical Journal (Clinical Research Ed.)*, 372, <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Peiró, R. *Motivación: Qué es y qué tipos hay*. Economipedia. Recuperado el 16 de marzo de 2024, de <https://economipedia.com/definiciones/motivacion-2.html>
- Polo, M. T., y López, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 44(2), 87–98. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a08.pdf>
- Pryor, J., Reeder, G., Yeadon, C., y Hesson-McInnis, M. (2004). A Dual-Process Model of Reactions to Perceived Stigma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(436-452), 436–52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.4.436>
- Rice, F. P. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura* (9ª ed., reimpr. ed.). Prentice Hall.
- Rosenau, K. A., Hotez, E., Fernandes, P., Gomez, C., Eagan, K., Shea, L., y Kuo, A. (2023). Anxiety and Depression in Autistic College Students: The Freshman Survey Results. *Cureus*, 15(3), e35820. <https://doi.org/10.7759/cureus.35820>

- Sainio, P. (2021). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and achievement across the transition from primary school to lower secondary school. *JYU Dissertations*,
- Salgado, S. (2018). La motivación en el alumnado con Necesidades Educativas Específicas. *Revista Digital Docente*,
https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/la-motivacion-en-el-alumnado-con-necesidades-educativas-especificas/#La_motivacion_y_la_Educacion_Especial
- Schoop-Kasteler, N. (2019). Peer relationships of students with intellectual disabilities in special needs classrooms - a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(2), 130–145.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12471>
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Suriá, R. (2023). Autoconcepto y metas académicas en estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 34(2), 110–125.
<https://doi.org/rg/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38069>
- Suriá, R., y Villegas, E. (2020). Empoderamiento y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria con y sin discapacidad.

Anuario De Psicología, 50(1), 29–37.

<https://doi.org/rq/10.1344/ANPSIC2020.50.2>

Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616–622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76–97. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76>

Zhao, F., Li, S., Li, T., y Yu, G. (2019). Does Stereotype Threat Deteriorate Academic Performance of High School Students With Learning Disabilities? The Buffering Role of Psychological Disengagement. 52(4), 312–323. <https://doi.org/10.1177/0022219419849107>