

Demandas académicas y afrontamiento en estudiantes con adecuaciones curriculares¹

Alejandra Alfaro Barquero

*Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Costa Rica
Cartago, Costa Rica*

Dirección postal: 133-7051, Cartago, Costa Rica;

Ce: alealfaro@itcr.ac.cr

Resumen. La investigación descrita en estas páginas pretende identificar cuáles variables del proceso de enseñanza-aprendizaje, influyen en el afrontamiento exitoso de las demandas del sistema educativo por parte de estudiantes con problemas de aprendizaje. Con este fin, se elaboró y aplicó un cuestionario estructurado sobre características académico-cognoscitivas y socio-emocionales a través de un estudio comparativo, que incluyó estudiantes con y sin adecuaciones curriculares, en una muestra de doscientos cincuenta y un educandos de colegios públicos, urbanos y académicos. Del estudio se puede concluir que no existen grandes diferencias entre el tipo de recursos que emplean los estudiantes con y sin adecuaciones curriculares, salvo que los primeros presentan desventajas socio-emocionales. Sin embargo, quienes poseen adecuación curricular otorgan más importancia al apoyo familiar y docente y parecen presentar mayores niveles de tolerancia a la frustración.

Palabras clave: problemas de aprendizaje, adecuaciones curriculares, estrategias de afrontamiento, recursos socio-emocionales, recursos académico-cognoscitivos.

Abstract. This research looks for identifying the reasons why some students with curricular modification and learning disabilities get successful on their academics tasks although they experiment lots of problems for their adaptation at high school.

For that reason, this study compares characteristics of students both with and without curricular modification and learning difficulties, through out the application of a structured instrument about academic-cognitive and social-emotional resources over two hundred fifty one students from public, academic and urban high schools. This study shows that students with curricular modification give more importance to family and teacher's support, and they can show more tolerance to frustration.

Key Words: Learning disabilities, curricular modifications, coping strategies, socio-emotional resources, academic-cognitive resources.

¹ Este artículo es subproducto de la tesis de licenciatura de Alfaro (2002). La autora expresa su gratitud y admiración a los lectores de la tesis, Dr. Napoleón Tapia Balladares y Licda. Flora Pérez Gutiérrez y especialmente al Dr. Domingo Campos Ramírez, por potenciar la calidad de este trabajo.

Introducción

El estudio de los problemas de aprendizaje no es algo nuevo, pero sí lo es la relevancia que ha alcanzado en los últimos años. Esto no sólo se debe a la promulgación de nuevas legislaciones sustentadas en los principios de igualdad de oportunidades, sino también, por el influjo de los movimientos sociales que le han precedido y las consecuentes reformas en distintos ámbitos, incluyendo el educativo.

Bajo estas circunstancias, nuestros sistemas de enseñanza enfrentan el reto, durante años implícito, de atender las diferencias individuales dentro de un sistema de educación masificado. Ante tal dilema, son los estudiantes con necesidades especiales, como minorías, quienes reciben el mayor peso de las inconsistencias. De esta manera, no es de extrañar que dichos estudiantes experimenten montos superiores de estrés, dificultades en el ajuste socio-emocional, rendimientos académicos deficientes, rechazo y negligencia (Wenz-Gross y Siperstein, 1997, 1998).

Contrario a lo que se podría esperar, dada la magnitud de las dificultades antes mencionadas, algunos estudiantes, lejos de desertar del sistema educativo que propugna por expulsarlos, continúan en el ámbito de la enseñanza formal a pesar de sus múltiples obstáculos y fracasos, sin que podamos explicar claramente qué les hace ser resilientes.

Ante tal disyuntiva, este estudio se propone identificar cuáles son las estrategias de afrontamiento académico-cognoscitivas y socio-emocionales que emplean los estudiantes ² ante los problemas de aprendizaje y las demandas socio-académicas, con el objeto no sólo de describir y analizar el tipo de recursos empleados, sino también, su nivel de importancia. De igual modo, establecer diferencias y semejanzas entre quienes poseen o no adecuaciones curriculares.

Como punto de partida se considera el concepto de problemas de aprendizaje en el marco del sistema educativo y sus demandas, desde la teoría del afrontamiento propuesta por Lazarus y Folkman (1986).

Construir una definición sobre los problemas de aprendizaje no es en absoluto sencillo, tomando en cuenta que en la actualidad existen tantas conceptualizaciones al respecto como posturas teóricas. En su nivel más básico, los problemas de aprendizaje se definen desde una perspectiva endógena, atribuyendo su causa a alteraciones en los procesos perceptivos o cognoscitivos, o bien, en disfunciones neurológicas. Se conceptúan entonces como una serie de trastornos heterogéneos que generan dificultades significativas en el desempeño del lenguaje oral y escrito, el razonamiento y/o

² Este estudio no se orienta hacia la variable de género. Cuando se haga referencia a los estudiantes, los docentes o los padres de familia se hará alusión a personas de ambos sexos. No obstante cuando sea necesario establecer distinción, esta se aclarará en el texto.

los cálculos matemáticos. Además, dichas alteraciones no obedecen a insuficiencias visuales, auditivas o motoras, retraso mental, trastornos emocionales y/o carencias ambientales (Friend y Bursuck, 1999; DSM-IV, 1995; Escoriza, 1998).

Este primer acercamiento, aunque aporta elementos importantes en la delimitación del concepto, alberga un dilema difícil de resolver: los criterios diferenciales. Esto porque los problemas de aprendizaje no se presentan fuera de su contexto educativo, y es difícil creer que exista siempre una única explicación para un problema que se presenta en variedad de ambientes y condiciones.

En este sentido, los posibles diagnósticos sobre problemas de aprendizaje deben asumirse como probabilidades o hipótesis, pues no existe una frontera precisa entre las diferencias individuales y las dificultades de aprendizaje, sino más bien un continuo (Ministerio de Educación y Secretaría de Estado de Educación de Paraguay, 1997).

Tomando en cuenta estas limitaciones, se hace necesario trascender el nivel anterior para incluir una perspectiva sociocultural, que sin negar la factibilidad de una eventual causalidad endógena, no se limite exclusivamente a ella. En este sentido, los problemas de aprendizaje pueden definirse como aquellas dificultades significativas generadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que responden a factores de interacción social entre el estudiante con otros pares o con los docentes, de tal manera que las características y contenidos del ambiente educativo no se corresponden con las necesidades de los estudiantes (Escoriza, 1998).

Tales dificultades pueden verse afectadas además, por la influencia de otros factores que interactúan con el contexto educativo pero que le trascienden, como el ambiente familiar, las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas, las cuales no pueden excluirse en el análisis del tema. De este modo se hace necesario incluir una perspectiva ecológica, ya que las experiencias educativas son distintas para cada individuo y el medio es relevante en cuanto a las condiciones que determina y la significación que le concede la persona.

La exposición anterior evidencia, al contemplar distintos niveles, lo complejo del objeto de estudio, no sólo por su concepción sino principalmente por la controversial forma en que éste se plasma en la cotidianeidad. Quienes conviven con esta realidad se enfrentan a un sistema educativo con condiciones y exigencias que llegan, en muchas ocasiones, a sobrepasar las capacidades de los estudiantes. Más aún, de quienes presentan dificultades de aprendizaje generando mayores grados de frustración (Morrison y Cosden, 1997).

Es así como la teoría del afrontamiento propuesta por Lazarus y Folkman (1986) se constituye una valiosa herramienta conceptual para acercarnos al tema, pues permite visualizar los problemas de aprendizaje y las demandas

socio-académicas como condiciones generadoras de estrés, frente a las cuales los estudiantes deben desarrollar estrategias y recursos para encarar tales exigencias.

Específicamente el afrontamiento refiere a los esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Dicho proceso sucede en dos fases: la evaluación y el afrontamiento. La primera alude a la definición de una situación como problemática o no (evaluación). La segunda, remite al cómo y con qué recursos se hace frente al problema (estrategias de afrontamiento).

En la evaluación se busca determinar si una experiencia puede o no generar estrés, tomando en cuenta no sólo las características del evento desencadenante sino también la percepción que genera en el individuo y el nivel de vulnerabilidad resultante (Lazarus y Folkman, 1986). En el caso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las experiencias estresantes pueden representar una pérdida, una amenaza o un desafío en tres distintas áreas: la cognoscitiva o de aprendizaje, la social y la emocional.

Tales situaciones, una vez evaluadas, conducen al individuo a establecer las estrategias y recursos que le permitirán afrontarlas. En este caso, los recursos personales implicados en la confrontación de las demandas socioeducativas pueden incluir el apoyo social, las habilidades sociales y los recursos académico-cognoscitivos. El apoyo social sirve como amortiguador ante los distintos eventos, pues genera la certidumbre de contar con personas dignas de confianza que brindarán apoyo en los momentos difíciles (Lazarus y Folkman, 1986). Por otro lado, las habilidades sociales pueden considerarse como conductas que ayudan a los alumnos a interactuar exitosamente con otras personas y obtener aceptación social (Friend y Bursuck, 1999).

Finalmente, los recursos académico-cognoscitivos incluyen las técnicas, hábitos y condiciones de estudio. El primero de estos recursos remite a procedimientos mentales que se adquieren y emplean de forma intencional y flexible, con el fin de aprender significativamente y solucionar demandas académicas (Díaz y Hernández, 1998). Por su parte, los hábitos describen costumbres relativas al cumplimiento de responsabilidades y la organización del tiempo y el estudio, mientras que las condiciones aluden a factores ambientales que inciden sobre la predisposición al aprendizaje (Torres, Villegas y Fernández, 1990).

La descripción y análisis de tales recursos y estrategias de afrontamiento es la principal tarea que se discute aquí, a través de un proceso de investigación cuantitativa que no pretende profundizar en el estudio de cada variable, sino más bien, como aporte fundamental, pretende ser extensivo al incluir un mayor número de factores que en su conjunto permitan obtener una visión general del tema.

Método

Participantes

En esta investigación se contó con la colaboración de estudiantes provenientes de centros educativos de secundaria situados en la zona occidental de Costa Rica, en la provincia de Alajuela. Estos centros de estudios presentaban (de Naranjo, Palmares, Alfaro Ruiz y el Instituto Julio Acosta García de San Ramón), presentaban características socio-educativas similares. Se seleccionó una muestra no probabilística de 251 alumnos que cursaban desde el sétimo al undécimo grado de educación secundaria, con adecuaciones curriculares y sin ellas. En la Tabla 1 se describe con más detalle la distribución de la muestra.

Tabla 1
Características de la muestra

Grado	Femenino <i>n</i>	Masculino <i>N</i>	Grado	Posee adecuación	No posee adecuación
7	27	25	7	23	29
8	29	26	8	26	29
9	22	30	9	22	30
10	29	21	10	21	28
11	21	21	11	13	29
Total	128	123	Total	105	145

Según refleja la Tabla 1 participaron 128 mujeres y 123 hombres, con una distribución que tiende a ser homogénea. La muestra de estudiantes con adecuación (105) fue menor al grupo sin adecuación (145), dado que el primer grupo tiende a reducirse en los años superiores de secundaria.

Instrumentos

Se elaboró un instrumento -agrupado en dos cuestionarios- sobre demandas socio-cognoscitivas constituido por tres apartados: a) datos de información general, b) dificultades socio-emocionales y académico-cognoscitivas y c) recursos socio-emocionales y académico-cognoscitivos. El primero de ellos remite a las características socio-académicos; el segundo, permite identificar algunos problemas socio-académicos experimentados por los estudiantes, abarcando las áreas de lecto-escritura, comprensión, expresión

oral y escrita, matemáticas, atención, hiperactividad y memoria, así como también los conflictos generados en la interacción con docentes, familiares y compañeros; finalizando con el de ajuste emocional. El tercer apartado se elaboró con el objetivo de identificar los recursos académico-cognoscitivos y socio-emocionales de los alumnos, que incluyen las condiciones, técnicas y hábitos de estudio; el apoyo familiar, de docentes y de pares; el nivel de sociabilidad; la autoestima; la motivación y las estrategias de afrontamiento (para detalles del instrumento ver Alfaro, 2002).

Los niveles de consistencia interna del instrumento se determinaron utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. En el caso de las escalas contempladas en el apartado sobre dificultades socio-académicas, los coeficientes obtenidos se muestran en la Tabla 2, mientras que las escalas de la sección sobre recursos para el afrontamiento, se describen en la Tabla 3.

Tabla 2

Coefficientes de confiabilidad alfa de Cronbach para las escalas sobre dificultades socio-cognoscitivas

Índices de dificultades socio-académicas	Ítems	<i>n</i>	Mín	Máx	χ	DE	Alpha de Cronbach
Lecto-escritura	5	248	0	18	4.69	3.2732	0.6853
Comprensión	5	246	0	20	6.35	4.1247	0.8012
Expresión oral	5	246	0	13	3.63	2.8178	0.5000
Expresión escrita	5	243	0	20	6.36	4.1781	0.7855
Matemáticas	5	246	0	20	8.20	5.9412	0.9309
Atención	6	249	0	24	6.66	4.8175	0.7567
Hiperactividad	5	245	0	19	6.96	4.5089	0.7100
Memoria	5	245	0	20	7.25	4.4695	0.7287
Interacción docente	6	160	0	20	6.91	5.3157	0.7810
Interacción con pares	6	130	0	17	3.75	4.9228	0.8233
Problemas familiares	5	245	0	19	4.87	4.7737	0.7467
Ajuste emocional	6	248	0	24	7.73	6.0459	0.8343

Según Carmines & Zeller (1979) se podría considerar que el valor alfa de Cronbach de una escala de 5 ítem o menos con un promedio de correlación entre 0.20 y 0.40, si tuviera diez ítem equivaldría a 0.71, lo cual nos da un coeficiente bastante satisfactorio de consistencia interna de todos los instrumentos. Además, tales autores legitiman este uso e interpretación de los valores alfa cuando de lo que se trata es de tipificar grandes grupos y no de definiciones clínicas. Por consiguiente, de las tablas mostradas se desprende que los instrumentos presentan márgenes aceptables de confianza.

Tabla 3

Coefficientes de confiabilidad alfa de Cronbach para las escalas sobre demandas socio-cognoscitivas

Índices sobre el uso de recursos socio-académicos y su nivel de importancia	Ítems	<i>n</i>	Mín	Máx	χ	DE	Alpha de Cronbach
Condiciones de estudio (fre)	5	234	0	15	10.19	2.71	0.5632
Condiciones de estud. (imp)	5	222	0	15	12.32	2.44	0.6956
Hábitos de estudio (fre)	6	228	3	18	12.25	2.80	0.6103
Hábitos de estudio (imp)	6	220	6	18	15.10	2.76	0.7644
Técnicas de estudio (fre)	11	229	4	33	20.43	5.28	0.7574
Técnicas de estudio (imp)	11	232	11	33	24.43	4.96	0.7896
Apoyo familiar (fre)	5	242	2	15	10.23	3.08	0.6670
Apoyo familiar (imp)	5	241	3	15	11.63	2.68	0.6138
Apoyo docente (fre)	5	231	0	12	8.21	3.02	0.5663
Apoyo docente (imp)	5	232	1	12	10.15	3.31	0.6402
Apoyo de pares (fre)	5	239	2	15	11.09	2.95	0.6836
Apoyo de pares (imp)	5	233	5	15	12.30	2.58	0.6542
Sociabilidad (fre)	5	247	3	15	11.78	2.52	0.5983
Sociabilidad (imp)	5	248	5	15	12.58	2.25	0.6051
Autoestima (fre)	4	240	4	12	9.85	2.09	0.6894
Autoestima (imp)	4	243	4	12	10.84	1.70	0.6856
Motivación (fre)	6	246	6	18	14.69	2.78	0.6663
Motivación (imp)	6	245	7	18	15.56	2.55	0.6635
Afrontamiento (fre)	8	232	8	24	18.70	3.71	0.7517
Afrontamiento (imp)	8	231	10	24	20.85	3.45	0.8019

Procedimientos

El diseño del instrumento se realizó luego de una amplia revisión conceptual que hiciera posible no sólo definir las variables contempladas en el instrumento, sino también operacionalizarlas, tomando en cuenta criterios propuestos por diversos autores, dentro de los que destacan Friend y Bursuck (1999), Schunk (1997), el DSM-IV (1995), Rodríguez (1998), Paradiso (1996), Ruiz y Viquez (1995), Santamaría (1997), Antonijevic y Chadwick (1983), Good y Brophy (1997), y Torres, Villegas y Fernández (1990 a y b).

Posteriormente, los ítem fueron filtrados y complementados teniendo presente la información obtenida mediante entrevistas semi-estructuradas, dirigidas a estudiantes que presentaban características similares al grupo muestral, con la finalidad de considerar su realidad educativa. Dicho cuestionario fue revisado por profesionales en psicología, educación, orientación y filología. Además, se realizó una prueba piloto con una muestra de 60 estudiantes para valorar la claridad y pertinencia de los ítem e instrucciones. Con tales procedimientos se pretendió alcanzar la validez de contenido. La versión final del instrumento se aplicó a la muestra en las

instituciones educativas respectivas. La información recopilada mediante este proceso se analizó a través de categorías pre-codificadas de respuestas. Seguidamente se establecieron tipificaciones de los grupos en frecuencias, tablas y cruces de variables mediante el programa estadístico S.P.S.S.

Resultados

Este apartado remite a una variedad de conflictos socio-académicos que enfrentan los estudiantes de secundaria en el sistema educativo y menciona algunos factores relacionados con los estilos de afrontamiento. En primer lugar, se describen las características del grupo muestral, refiriéndose inicialmente a los estudiantes que presentan adecuaciones curriculares de manera aislada, para continuar luego con quienes no las poseen. Seguidamente se exponen los resultados obtenidos en el cuestionario N° 1 y N° 2, referentes a las dificultades y recursos socio-académicos.

Características de los estudiantes con adecuaciones curriculares

La Tabla 4 muestra el alto nivel de desconocimiento de los estudiantes sobre el tipo de adecuación que se les aplica. Tan sólo un 10.4% dijo conocer qué adecuación posee. La Tabla 5 por otra parte, alude al motivo que justifica la aplicación de la adecuación curricular, y revela que existe también un importante grado de ignorancia, ya que un 23% argumenta desconocer dicho motivo ³.

Tabla 4
Tipo de adecuación que afirmaron poseer los estudiantes

Tipo de adecuación	Porcentajes
Significativa	7.6%
No significativa	2.85%
No sé	81.9%
No responde	7.65%

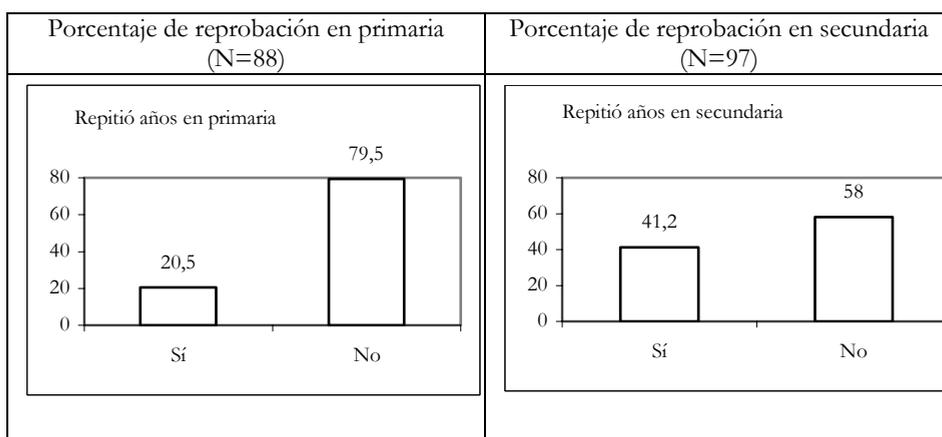
Tabla 5
Motivo de aplicación de la adecuación curricular

Motivo de la adecuación	Porcentajes
Problemas de apre.	42.3%
No sé	23.3%
Déficit de atención	14.4%
Discapacidad visual	3.8%

² Existe además un 16.2% de otras condiciones que motivan la adecuación, pero cada porcentaje individual no alcanzó el 2%, y por esta razón no se incluye en la tabla.

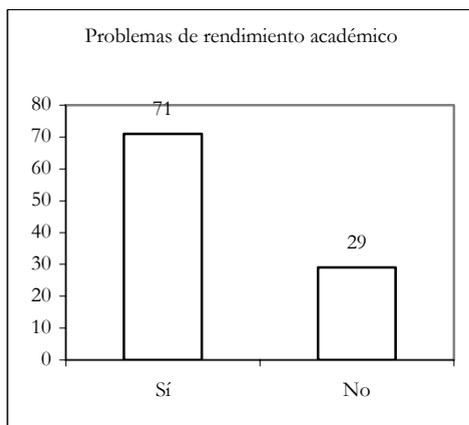
Como es apreciable en la Figura 1, una cuarta parte de los estudiantes con problemas de aprendizaje ha reprobado grados en primaria. Esta situación se duplica en secundaria, donde cerca de la mitad de los alumnos han repetido el grado.

Figura 1. Porcentajes de reprobación de los estudiantes con adecuación curricular.



Como se desprende de la Figura 2, los problemas de rendimiento académico son muy altos en esta población.

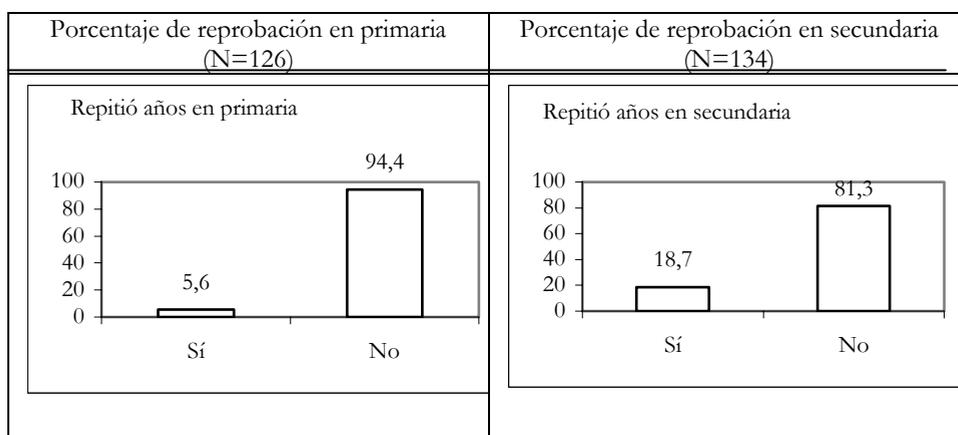
Figura 2. Porcentaje de problemas de rendimiento presentados por los estudiantes con adecuación curricular.



Característica de los estudiantes sin adecuación curricular

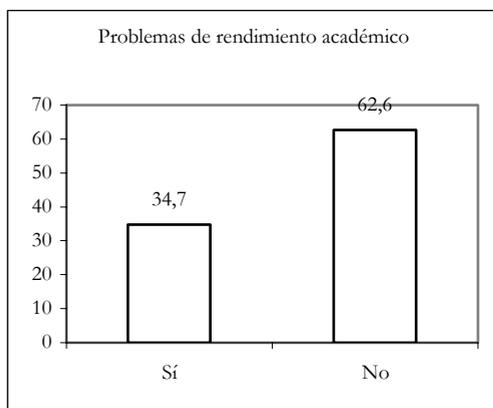
La mayoría de los estudiantes sin adecuación curricular no presentan problemas de reprobación en grados escolares. No obstante, esta situación se incrementa con el ingreso a la secundaria, donde cerca de una cuarta parte de los estudiantes ha reprobado (ver Figura 3).

Figura 3. Porcentajes de reprobación en estudiantes que no presentan adecuación curricular.



Al examinar la Figura 4, se puede constatar como los estudiantes que no poseen adecuación curricular, presentan porcentajes considerables de dificultades en el rendimiento académico. Esto representa un 34%, aunque se trata de una proporción menor que el porcentaje evidenciado en alumnos con adecuaciones.

Figura 4. Porcentaje de problemas de rendimiento presentados por los estudiantes que no poseen adecuación curricular.



Dificultades socio-académicas y estrategias de afrontamiento en secundaria

Los estudiantes con adecuación curricular mostraron diferencias significativas en el tipo de problemas socio-académicos que inciden sobre su desarrollo educativo, como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6
Comparación de las medias (T-Test) sobre dificultades socio-académicas de los estudiantes que presentan o no adecuaciones curriculares

DSA ^a	PAC ^b .	n	Mín	Max	χ	DE	F	NS ^c
Lecto – escritura	Sí	105	0	18	5.90	3.53	6.198	0.013
	No	143	0	14	3.81	2.76		
Comprensión	Sí	105	0	20	8.39	4.38	18.57	0.000
	No	141	0	17	4.84	3.17		
Expresión oral	Sí	104	0	13	4.37	2.94	5.107	0.025
	No	142	0	11	3.09	2.60		
Expresión escrita	Sí	102	0	20	8.05	4.70	14.04	0.000
	No	141	0	16	5.15	3.27		
Memoria	Sí	104	0	20	9.13	4.72	8.637	0.004
	No	141	0	16	5.87	3.73		
Interacción con pares	Sí	105	0	17	3.33	4.25	19.03	0.000
	No	145	0	14	2.12	2.83		
Ajuste emocional	Sí	105	0	24	9.24	6.41	6.134	0.014
	No	145	0	24	6.66	5.55		

a. DSA: Dificultades socioacadémicas
 b. PAC: Posee adecuación curricular
 c. NS: Nivel de significancia.

Los estudiantes con adecuación curricular suelen enfrentar mayores dificultades en las áreas de lecto-escritura, comprensión, expresión oral, expresión escrita y memoria, por lo que se puede considerar que exhiben mayores dificultades de aprendizaje. También poseen mayores conflictos en la interacción con los pares y en el ajuste emocional. No obstante, no se encontraron diferencias significativas en las áreas de matemáticas, atención e hiperactividad.

Por otro lado, los estudiantes con adecuación curricular mostraron algunas diferencias en las estrategias de afrontamiento de las demandas socio-académicas que emplean y en la percepción de su importancia, en relación con los estudiantes que no presentan tal característica, como se evidencia en las Tablas 7 y 8.

Tabla 7

Comparación de las medias (T-Test) sobre el empleo de estrategias de afrontamiento ante las dificultades socio-académicas de los estudiantes que presentan o no adecuaciones curriculares

URSA ^a	PAC ^b	<i>n</i>	Mín	Máx	χ	DE	F	NS ^c
Condiciones de estudio	Sí	106	0	15	8.69	4.21	10.25	0.002
	No	145	0	15	10.10	3.10		
Apoyo de pares	Sí	102	3	15	10.55	3.47	29.38	0.000
	No	137	2	15	11.50	2.45		
Sociabilidad	Sí	103	3	15	11.33	2.92	17.08	0.000
	No	144	4	15	12.10	2.16		
Autoestima	Sí	100	4	12	9.61	2.37	9.662	0.002
	No	140	4	12	10.03	1.87		

a.URSA: Utilización de recursos socio-académicos

b. PAC: Posee Adecuación curricular

c. NS: Nivel de significancia

De acuerdo con los datos contenidos en la Tabla 7, los alumnos sin adecuación curricular prestan más atención a la organización de las condiciones de estudio. Por otro lado, los estudiantes con adecuación mostraron mayores debilidades en el desarrollo de la autoestima, la sociabilidad y el apoyo por parte de pares que los estudiantes sin adecuaciones.

En relación con el nivel de apoyo docente, no se encontró diferencias significativas entre ambos grupos. Tampoco se identificaron variaciones significativas en relación con los niveles de soporte familiar y de motivación en las estrategias de afrontamiento ni en los hábitos y técnicas de estudio.

Tabla 8
Comparación de las medias sobre la importancia atribuida a las estrategias de afrontamiento de los estudiantes con adecuaciones curriculares o sin ellas

ICRSA ^a .	PAC ^b	<i>n</i>	Mín	Máx	χ	DE	F	NS ^c
Condiciones de estudio	Sí	106	0	15	10.64	4.67	10.33	0.001
	No	145	0	15	11.94	3.39		
Apoyo familiar	Sí	102	4	15	12.16	2.37	4.426	0.036
	No	139	2	15	11.24	2.84		
Apoyo de docentes	Sí	101	3	12	9.83	2.05	6.017	0.015
	No	133	3	15	8.09	2.61		
Sociabilidad	Sí	104	6	15	12.36	2.42	3.801	0.052
	No	144	4	12	12.74	2.12		
Autoestima	Sí	100	4	12	10.69	1.37	4.716	0.031
	No	143	5	12	10.95	1.58		

- a. ICRSA: Importancia concedida a los recursos socio-académicos
 b. PAC: Posee adecuación curricular
 c. NS: Nivel de significancia

Los estudiantes con adecuación curricular tienden a conceder mayor importancia al apoyo familiar y docente, y minimizan el peso de la habilidad social y la autoestima.

Discusión

En las siguientes líneas se pretende reconstruir un panorama complejo que nos acerque hacia las vivencias de los estudiantes y la manera en que éstas se estructuran para responder, de manera excepcional, a las adversidades implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, los estudiantes con adecuación presentan mayores problemas de rendimiento académico y reprobación que los estudiantes sin adecuación y evidencian más dificultades en las áreas académico-cognoscitivas. Sin embargo, no manifiestan diferencias significativas en las áreas de matemáticas, atención e hiperactividad.

Buscar explicaciones causales que justifiquen tales resultados no es propio de un estudio descriptivo. Sin embargo, es factible sugerir planteamientos que puedan ser evaluados en ulteriores investigaciones. En el caso de las matemáticas, a pesar de que el promedio de puntajes de dificultades fue mayor para el grupo con adecuación, la desviación estándar fue alta en ambos grupos, dado que con frecuencia, las dificultades en matemáticas suelen afectar a una gran parte de la población estudiantil en general.

En relación con el déficit de atención y la hiperactividad, el porcentaje de los estudiantes que afirmaron poseer estas características dentro del grupo de alumnos con adecuación fue bajo, alrededor de un 14%. Por lo tanto, es posible que el promedio obtenido no represente apropiadamente al grupo de alumnos con déficit atencional.

A pesar de estas excepciones, los estudiantes con adecuación curricular mostraron, en términos generales, mayores dificultades en las áreas académicas. Esta situación puede conducir a los alumnos a percibirse a sí mismos como menos diestros en alguna o algunas de las habilidades académicas, lo cual se refleja en calificaciones deficientes. Estas características entran en contradicción con un sistema educativo en el cual se sobreestiman las calificaciones y las habilidades académicas en detrimento de otras destrezas, lo que perjudica la autoestima de los alumnos con dificultades académicas.

Por otra parte, existe un importante nivel de desconocimiento de los educandos hacia el tema de las adecuaciones curriculares. Así, el que la mayoría de los estudiantes no conozcan qué tipo de adecuación se les aplica y por qué, implica que desconocen los principios pragmáticos e ideológicos que les dan sustento y se han constituido en meros procedimientos administrativos. Quiere decir que los principales actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes, continúan ocupando un rol pasivo. Las adecuaciones se aplican desde una perspectiva meramente asistencialista, en lugar de incorporar a los estudiantes de forma activa en su desarrollo. Se les hace, de esta forma esclavos de la ignorancia, sin palabra y por ello sin acción.

Con poca información, los estudiantes con adecuaciones curriculares son presa fácil de los prejuicios, la intolerancia y el rechazo propios de la ideología educativa dominante, lo que inevitablemente repercute sobre el desarrollo socio-emocional, originando sentimientos de desajuste y carencia de habilidades. Bajo estas circunstancias, difícilmente los estudiantes puedan comprender que las diferencias individuales son procesos normales; y que los conflictos de adaptación que ello provoque son responsabilidad del sistema educativo y no únicamente del individuo.

Esta situación de ignorancia no sólo limita las posibilidades de desarrollar sistemas de significados contrarios a la doctrina dominante, sino que también disminuye las probabilidades de asumir una posición activa frente a las dificultades. En este sentido, la investigación mostró que los alumnos con adecuación curricular conceden menor importancia y hacen un uso deficiente de las condiciones de estudio. Esto coincide con los estudios de Gersten y Baker (1999), quienes afirman que los estudiantes con problemas de aprendizaje presentan mayores dificultades en la regulación de sus procesos cognoscitivos. Si estos estudiantes no son apoyados en el desarrollo de estrategias académicas que les permita ir asumiendo, de manera cada vez más autónoma, sus procesos de enseñanza, difícilmente podrán compensar los problemas de aprendizaje que experimentan y la brecha será cada vez mayor.

Es así como los procesos educativos deben garantizar no sólo la adquisición de los contenidos curriculares, sino también las estrategias cognoscitivas necesarias para que los alumnos asimilen, comprendan y empleen tales contenidos de manera crítica y flexible. De lo contrario, los estudiantes almacenarán conocimientos de manera mecánica, sin que ocurra un aumento o desarrollo de sus capacidades cognoscitivas.

Con este panorama, no es extraño que los alumnos con adecuaciones curriculares y/o problemas de aprendizaje experimenten mayores dificultades de ajuste emocional y con ello, problemas en la interacción con los pares, ya que su imagen se ve lacerada por las condiciones del medio educativo. A pesar de que los estudiantes con adecuaciones curriculares mostraron dificultades en el ajuste emocional, ello parece afectar más el establecimiento de relaciones con el grupo de pares, probablemente porque es la opinión de los compañeros la que influye con mayor fuerza sobre la auto-percepción del adolescente. Sin embargo, los docentes y los familiares no mostraron diferencias considerables en el nivel de apoyo que brindan a los estudiantes con adecuación o sin ella. Al parecer, las actitudes de los docentes tienden a ser generalizadas, y sus expectativas no parten fundamentalmente del promedio, desenvolvimiento social o dificultades de aprendizaje, como lo proponen Good y Brophy (1996) sino más bien, del nivel de compromiso que perciban en éstos.

Aún cuando no se identificaron diferencias en los niveles de acompañamiento familiar y docente entre los estudiantes con adecuación curricular, estos alumnos sí conceden una mayor importancia a tales aspectos. Esto implica que, aún cuando los docentes y los familiares no pretenden establecer diferencias en la atención de sus hijos y estudiantes, esto no parece ser suficiente ya que los alumnos con dificultades requieren mayor apoyo y contención. Si bien los estudiantes con adecuación presentan mayores problemas en ciertas áreas, no difieren significativamente de los alumnos sin adecuación curricular en sus niveles de motivación, técnicas de afrontamiento o significado atribuido al aprendizaje.

Lo anterior puede hacernos pensar que los estudiantes con adecuación tienen un similar grado de respuesta ante las demandas académicas, a pesar de no obtener la misma aceptación o éxito que los alumnos sin adecuaciones. Esta situación perjudica el desenvolvimiento psicológico de los estudiantes, generando mayores dificultades en su ajuste emocional. A pesar de ello, los niveles de motivación de tales estudiantes no difieren significativamente de la mostrada por los alumnos sin adecuación. Esta situación podría interpretarse como la presencia de un mayor grado de compromiso de los estudiantes con adecuaciones curriculares, pues en medio de condiciones más desfavorables, responden de manera semejante al resto de estudiantes, y por ende, podrían presentar mayores niveles de tolerancia a la frustración.

Si bien los resultados de este estudio nos llevan a plantear tal conclusión, es necesario introducirnos en un análisis ulterior de estas variables con

procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos, a fin de sustentar con mayor criterio tal tesis. Por el momento, baste con inquietar la conciencia de los lectores y despertar el interés por continuar con el análisis de este tema, el cual no concluye, sino más bien da inicio con la finalización de este artículo.

Referencias

- Alfaro, A. (2002). *Estrategias exitosas de afrontamiento de los problemas de aprendizaje en secundaria. Una contrastación entre estudiantes con y sin problemas de aprendizaje y/o adecuaciones curriculares*. Tesis de licenciatura en psicología, Universidad de Costa Rica.
- Antoničević, N. & Chadwick, C. (1983). *Estrategias cognitivas y meta-cognición en la educación del futuro*. Caracas, Venezuela: Cinterplan.
- Asociación Psiquiátrica Americana. (1995). *Manual diagnóstico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Carmines, E. & Zeller, R. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills: Sage .
- Díaz, F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Escoriza, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Friend, M. & Bursuck, W. (1999). *Alumnos con dificultades*. España: Toquel.
- Gersten, R. & Baker, S. (1999). Two decades of research in learning disabilities. Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. Keys to successful learning: A national summit on research in learning disabilities. *National Center for Learning Disabilities*. Recuperado el 1 de junio de 2000 de: www.Idonline.org
- Good, T. & Brophy, J. (1997). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognoscitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ministerio de Educación y Secretaría de Estado de Educación. (1997). El niño, sujeto de aprendizaje: todos iguales y todos diferentes. *Revista Reflexión y Práctica*, 3, 57-67.
- Morrison, G. y Cosden, M. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43-60.
- Paradiso, J. (1996). Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula. *Anales de Psicología*, 12, 167-177.
- Rodríguez, R. (1998). Déficit atencional. *IV Congreso Nacional de Psicología*. Colegio Profesional de Psicólogos, San José, Costa Rica.
- Ruiz, L. & Viquez, A. (1995). *Manual de técnicas de enfrentamiento productivo del estrés*. San José, Costa Rica: Equilibrio.
- Santamaría, M. (1997). Los mapas conceptuales o árboles de conocimiento. *Revista Educación*, 21, 29-48.
- Sarason, I. & Sarason, R. (1996). *Psicología anormal. El problema de la conducta inadaptada*. México: Prentice Hall.
- Schunk D. (1997). *Teorías del aprendizaje* (2ª.ed.). México: Prentice-Hall.
- Torres A., Villegas A. y Fernández L. (1990 a). *Manual de hábitos y técnicas de estudio. Hábitos que influyen en el proceso de aprendizaje*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Torres A., Villegas A. y Fernández L. (1990 b). *Manual de hábitos y técnicas de estudio. Técnicas que facilitan el proceso de aprendizaje*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Wenz-Gross, M. & Siperstein, G. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63, 183-193.
- Wenz-Gross, M. & Siperstein, G. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. *Exceptional Children*, 65, 91-100.

Recibido: 3 de junio de 2003

Aprobado: 8 de marzo de 2004