

LA ADAPTACION ESCOLAR. BASES EXPLICATIVAS, PROBLEMAS E INTERVENCION EN EL AULA.

M^a Ascensión Fernández Martín

*Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación
Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. PALENCIA.*

Amparo Pinto Martín

*Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar
Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. PALENCIA.*

EL PROCESO DE SOCIALIZACION, CLAVE EXPLICATIVA DE LA ADAPTACION HUMANA

LA sociabilidad es inherente a la naturaleza humana. Es comunmente reconocido el hecho de que el hombre modela su comportamiento según el grupo donde se desenvuelve y en relación directa con las respuestas que obtiene de él.

El niño, si bien al nacer depende por completo de la sociedad sin la cual hasta le sería imposible sobrevivir y desarrollar una conducta racional, posee no obstante grandes capacidades perceptivas y de aprendizaje social y está preorientado para incorporarse al grupo que le rodea.

Durante el crecimiento, este grupo social le va facilitando su integración, proporcionándole diversos procedimientos que “garantizan” la formación de comportamientos adecuados a las pautas institucionales.

La adecuación del comportamiento individual a las pautas institucionalizadas sociales se logra paulatinamente y durante toda la vida mediante el *proceso de socialización*, consistente en “el aprendizaje progresivo de los tipos de funcionamiento de una sociedad determinada o grupo social específico (GENOVARD y otro, 1984), participando de las normas compartidas mediante la internalización de las mismas (VALVERDE MOLINA, 1988), a la vez causa y efecto de la maduración orgánica y del desarrollo intelectual y afectivo” (REY-MOND-RIVIER, 1975).

Los *elementos que condicionan este proceso* son múltiples, complejos e interdependientes, pero, simplificando, pueden considerarse como básicos *la familia y la escuela*.

En la *familia*, primera instancia de socialización, el niño realiza sus primeras experiencias significativas en este sentido. Los cuidados y satisfacciones orgánicas proporcionados al bebé, las relaciones padres-hijo, la inducción/enseñanza de los primeros controles y hábitos corporales, el ambiente de juegos y comunicación, el estilo educativo de los padres y las expectativas de estos ante el aprendizaje y respuestas del niño, son de gran transcendencia para la configuración de las actitudes sociales de este.

Por otra parte, cuando el niño comienza a ir al *colegio* se produce una ampliación de su panorama social: se ve obligado a otra forma de relación y vivencias derivados de un sistema que, en cierta medida, está regido por leyes objetivas, de las que ha de aprender su significado y funcionamiento. Las condiciones institucionales (objetivos educativos asignados, estructura, dinámica y referencias ideológicas), la figura del profesor como iniciador de actividades y foco de autoridad en la clase, la convivencia (afectiva y competitiva) con los compañeros, le estimulan a asumir nuevas obligaciones y responsabilidades, al la vez que, como miembro del grupo escolar, recibe el trato propio de la colectividad.

La personalidad del niño aumenta en complejidad por la necesidad de encontrar modos de relacionarse simultáneamente con los distintos grupos de los que es miembro y a la par, continuar manteniendo su identidad.

CONCEPTO Y AREAS DE LA CONDUCTA ADAPTADA

El modelaje progresivo de la conducta humana que conlleva la socialización supone, como hemos visto, un continuo proceso “adaptativo” del individuo al mundo circundante.

Però *¿qué es la adaptación?*. Coloquialmente se emplea este término en diversidad de situaciones pero no se precisa su sentido exacto. Etimológicamente procede del vocablo latino “adaptare” (“ap” y “aptare” = acomodar), significado que en su primera acepción y en personas le asigna el Diccionario de la Real Academia: “acomodarse, avenirse a circunstancias, condiciones, etc...”.

Centrándonos en el campo objeto de este trabajo, el concepto de adaptación surge -según Mayer- en el S. XIX, con un doble sentido epistemológico:

por una parte, se comenzó a utilizar con las teorías evolucionistas de Darwin y Lamarck; y por otra, dentro del contexto de la Biología teórica, a partir de Ranard. En ambas corrientes se encuentra de común el que la adaptación es *un proceso a través del cual el sujeto se adecúa al ambiente, modificando sus propios esquemas de comportamiento (adaptación pasiva) o actuando sobre ese ambiente para transformarlo en función de sus propias necesidades (adaptación activa).*

Sintetizando las definiciones de diversos autores (KELLY, 1964; PIAGET, 1964; JIMENEZ FERNANDEZ, 1979; VALVERDE, 1988; HERNÁNDEZ, 1988) podemos concluir que la adaptación supone además de *un conjunto de regulaciones internas por las que el individuo da respuestas en armonía creciente con su medio, la comprensión de la relación con esas condiciones y situaciones circundantes, y la adquisición de la capacidad de resolverlas adecuadamente con la mínima tensión y la máxima eficacia.* Es decir, la adaptación implica un cierto grado de satisfacción y equilibrio, y la capacidad de reacción para conquistarlo. Es pues un criterio operativo funcional de la personalidad, un proceso y no un estado, colaboración y no sometimiento.

El significado de lo que es una buena adaptación puede aclararse por relación a los conceptos de “comportamiento integrado” y “comportamiento no integrado”. La adaptación integrativa no solamente satisface el motivo presente, sino que además facilita la solución de problemas posteriores (adaptación como totalidad temporal). En cambio, una adaptación no integrativa reduce la ansiedad momentáneamente pero puede conducir en el futuro a otras o mayores tensiones (adaptación como totalidad actual).

En vez del término “adaptación” a veces se utilizan otros como “ajuste”, “acomodación”, “asimilación” y “equilibración”, para hacer referencia al mismo proceso. Los estudiosos de Piaget diferencian bien los tres últimos, por lo que omitimos las oportunas aclaraciones y nos limitamos a precisar brevemente el primero: el ajuste. Este es más restringido que el de adaptación por cuanto alude de forma exclusiva a las operaciones de relación en las situaciones nuevas; mientras que la adaptación, como hemos visto, supone básicamente un proceso de cambio.

Ahora bien, la adaptación no puede estimarse como un criterio operativo unidireccional respecto a las diversas áreas vitales que afectan al individuo. La valoración cultural y diversos análisis factoriales ponen en evidencia distintos *tipos de adaptación.* En 1965, QUAY y QUAY determina las que podrían

denominarse como *Adaptación Personal* (adaptación de los individuos consigo mismos y con la realidad en general, en cuanto aceptación de la misma tal como es) y *Adaptación Social* (adecuación de los sujetos al medio en que se desenvuelven).

Pero tanto el área personal como la social constituyen amplias demarcaciones que varían según la edad y situación personales, por lo que se han subdividido a su vez en campos más restringidos, de forma que, respecto a la primera (personal) se diferencia entre *Adaptación Fisiológica* (adecuación valorativa ante la propia constitución, imagen corporal, estado de salud) y *Adaptación Afectiva* (equilibrio autoconceptual y funcional); y en cuanto a la segunda (social) y en la etapa de formación instructiva institucionalizada, se reconocen, además de la Adaptación Social referida al amplio campo de las relaciones con la sociedad en general, la *Adaptación Familiar* (adecuación convivencial con las personas integradas en el hogar) y *Adaptación Escolar* (adecuación con las pautas y situaciones inherentes a la comunidad escolar).

En síntesis, los referentes más comunmente reconocidos en el estudio de la adaptación de los muchachos son: la apreciación personal del propio sujeto, su integración en el grupo social amplio, su percepción y relación en el medio familiar y su actitud ante la dinámica escolar.

LA ADAPTACION ESCOLAR. DIMENSIONES Y PROBLEMAS.

Para entender con más precisión lo que es la Adaptación Escolar, insistimos en lo ya expuesto en la primera parte de este trabajo cuando aludíamos a la Escuela como una de las claves de la socialización infantil. Esta institución ofrece al niño una serie de situaciones y experiencias que contribuyen a la organización de su estructura personal y de su comportamiento social; situaciones y experiencias que, siguiendo a GRATIOT-ALPHANDERY/ZAZZO (1972) pueden esquematizarse en:

- un *marco de actividad* "sui géneris", caracterizado por finalidades y objetivos muy circunscritos, y por una organización, disciplina y exigencias diferentes a las del ambiente familiar.

- un *conjunto ordenado y sistemático de aprendizajes* concernientes a técnicas intelectuales, conocimientos teóricos, hechos y elementos de cultura, que conllevan unos intereses y preocupaciones distintos a los sentidos anteriormente.

- un *juego de interacciones con personas adultas* que desempeñan una función formativo/instructiva, a las que se les atribuyen cualidades y valores no siempre coincidentes con los de los padres. Relaciones con menos carga de afectividad que las familiares.

- integración en un *ambiente social homogéneo*, formado por una colectividad de personas de edad y nivel de desarrollo aproximado a los del niño.

La integración en este mundo social concreto exige por parte del muchacho el desempeño de un rol distinto y un esfuerzo personal de adaptación. La situación de aceptación social "atribuida" en la familia, por el mero hecho de pertenencia biológica, se convierte en una situación de conquista (aceptación "lograda"). Durante su permanencia en la institución escolar ha de generar mecanismos que equilibren sus aptitudes, motivación y conducta con las exigencias de este entorno característico, derivadas de sus planteamientos educativos, los profesores, los alumnos, las disciplinas y conceptos, los métodos y las pautas de convivencia.

De aquí que la conducta adaptada escolarmente, aunque considerada de forma global, pueda desmenuzarse, a modo de racimo, en *diversos subfactores* cada vez más concretos. JIMENEZ FERNANDEZ (1979) los divide en cuatro campos: 1.- El alumno y sus compañeros. 2.- El alumno y sus profesores. 3.- El alumno y la didáctica del Centro. 4.- El alumno y la Comunidad Escolar. Para HERNANDEZ HERNANDEZ (1983) esos factores son: 1.- Comportamiento externo adecuado (control, disciplina). 2.- Actitud favorable hacia la institución (satisfacción con la forma de ser del profesor, metodología y trato hacia los alumnos; satisfacción con el Centro, la clase y la situación en general). 3.- Actitud favorable hacia el aprendizaje (agrado hacia el estudio y motivación por el saber).

Pero, en cualquier caso: global o específicamente, la vida escolar no supone un "continuum" homogéneo en sus estimulaciones y exigencias, sino que conlleva períodos de transición en los que se dan cambios de status y orientación, que someten a los chicos a un mayor grado de expectación y tensión. Si, tanto en las situaciones habituales como en las críticas, el chico no armoniza el concepto de sí mismo con las exigencias de este medio, y permanece en conflicto durante un período relativamente prolongado, surge la "*inadaptación escolar*".

En general, el concepto de "inadaptación" hace referencia a la negación de la adaptación; por eso su contenido queda determinado por esta. La

inadaptación se manifiesta, pues, por un comportamiento discrepante con respecto a las normas y pautas que el grupo social establece como válidas en un momento dado. Como estas pautas y normas pueden ser extraordinariamente variadas, e incluso cambiantes a lo largo del tiempo, las expectativas - consecuentemente- lo serán también; es decir, existe un cierto relativismo cultural que incide en la valoración que se haga de los comportamientos adaptados de los sujetos.

De aquí que la adaptación o inadaptación dependan, además de un comportamiento en sí, del contexto en que tiene lugar, del individuo concreto que manifiesta dicho comportamiento, de la persona encargada de evaluarlo, de la distancia entre el contexto social de ambas, de las consecuencias de dicho comportamiento y de las personas y/o cosas a las que afecte.

Por todo esto, es bastante complicado concretar qué tipos de conductas pueden ser incluidas dentro de la categoría de la inadaptación en general y de la inadaptación escolar en particular. Lo que para algunos profesores denota vivacidad, actividad o curiosidad, para otros puede ser indicativo de rebeldía, indisciplina o perturbación. Estudios realizados sobre este punto han demostrado que existen notables diferencias entre las opiniones de los distintos profesionales de la educación (profesores, directores de Centro, psicopedagogos) con respecto a un mismo escolar. Diferencias que también se ponen de manifiesto según épocas.

En líneas generales se indican como *sintomáticos de la inadaptación escolar los problemas situados a nivel intelectual o de rendimiento, y a nivel afectivo o de comportamiento*. Generalmente ambos trastornos se presentan asociados en esta situación conflictiva, aunque puede darse el caso de encontrar escolares indisciplinados con buena actitud hacia el aprendizaje, y más raramente otros con hipomotivación hacia el estudio pero con conductas integradas en el aula y Centro.

HERNANDEZ HERNANDEZ (1983) conceptualiza sintéticamente la inadaptación escolar como *"la insatisfacción y el comportamiento inadecuado del muchacho respecto a la realidad escolar"*, diferenciando entre Inadaptación Escolar Externa (manifestaciones de baja laboriosidad y conductas disruptivas en el aula) e Inadaptación Escolar Interna (actitudes desfavorables hacia el aprendizaje, los profesores y la propia institución escolar).

Algunos autores como HANKE/HUBER/MANDL (1979), en un intento de obviar las connotaciones negativas del término "inadaptación", prefieren

hablar de “dificultad escolar”, manteniendo el mismo significado referencial de “comportamiento discrepante en las interacciones respecto a las expectativas y normas escolares establecidas”. Dado que la palabra “dificultad” puede generar, cuando menos, tanta ambigüedad como la de inadaptación, seguiremos utilizando esta última.

Este marco general de exigencias escolares externas y respuesta de ajuste personal interno, requiere una mayor concreción cuando se pretende poder discriminar en cada caso de inadaptación el foco de disarmonía. Aunque el diagnóstico, en última instancia, sea competencia del psicólogo, el cual oportunamente señalará las dificultades personales detectadas, exponemos (sintetizando las aportaciones que SCHEND-DANZINGER (1977), JIMENEZ FERNANDEZ (1979) y HERNANDEZ HERNANDEZ (1983) ofrecen en este sentido) un cuadro orientativo de las *posibles manifestaciones de la Inadaptación Escolar*, que alerte al educador en el aula cuando alguno/s de sus alumnos presente esta sintomatología/s:

- *En el ámbito institucional:* Infracción de las reglas, infracción del sentido general de justicia, desaprobación del profesorado y sus principios de actuación, cuestionamiento negativo de los criterios de evaluación y su arbitrio, agobio ante la organización, rebeldía, desobediencia, destrucción.

- *En el ámbito de clase:* Falta de colaboración, irresponsabilidad ante las decisiones colectivas, infravaloración del grupo, miedo, cohibición, agresividad, llamada de atención, interrupciones.

- *En el rendimiento:* Hipomotivación ante el aprendizaje, descalificación de los métodos y recursos, ritmo forzado y/o intermitente de trabajo, distracción, insuficiente recepción, temor al fracaso.

Es importante señalar que *la Inadaptación Escolar está relacionada*, con frecuencia, *con perturbaciones en las otras áreas vivenciales del niño*. Suele ser origen y causa de situaciones de desequilibrio tanto personal como familiar o social en su sentido más amplio. El principio de Perdoncini de que “una actitud se confirma o destruye según experiencias previas o posteriores” subyace en la afirmación anterior.

Son numerosos los estudios centrados en establecer la *correlación entre “tipo de familia, estilo educativo de los padres, relaciones padres-hijo” y la adaptación o inadaptación escolar* de este. ANASTASIOU (1964) indicó que, en los primeros años de vida del ser humano, las actitudes de los padres hacia el niño están notablemente relacionadas con su adaptación social inicial en la

escuela. FROILAND y RUBIN (1968) obtuvieron en sus investigaciones relaciones positivas entre éxito escolar y compenetración en los padres. A su vez THAYERS (1970) y TAN y LAWLIS (1976) encuentran que chicos con conflictos en el hogar son más propensos a los fracasos escolares. HERNANDEZ y HERNANDEZ (1983) concluye que un estilo educativo familiar de carácter permisivo correlaciona con actitud desfavorable hacia el aprendizaje, en el sentido de que los niños más reforzados en el capricho están menos motivados para cuestiones intelectuales, culturales o escolares; y que un trato restrictivo y actitudes excesivamente perfeccionistas de los padres generan en los hijos inadaptación escolar, tanto externa como interna, sobre todo cuando es la madre la que ejerce el primero y el padre las segundas. Profundizando en esta última observación, este autor encuentra que los niños castigados, gritados, no queridos o rechazados por sus padres presentan peor desarrollo de las capacidades que tienen que ver con el aprendizaje socio-cultural y una mayor dificultad para alcanzar un apropiado desarrollo personal y una adecuada adaptación social y escolar. Por último, BERGERET y FROILAN (1968) deducen que la valoración de la escuela por la familia va paralela con la del niño, y que esta valoración varía según los medios socioculturales y sobre todo según lo que los padres esperen de ella.

En sentido inverso, también es reconocido y comprobado el hecho de que el ajuste o tensión escolar que manifiesta un muchacho, prolonga su resonancia hasta la esfera familiar; de ahí que la satisfacción o descontento de los padres fluctúan, en buena medida, según la conducta y actitudes escolares de sus hijos.

En cuanto a si existe *interrelación entre Adaptación Personal y Escolar* son numerosos los estudios e investigaciones que lo confirman. BIBER (1961) señala que la escuela facilita u obstaculiza el desarrollo emocional de los alumnos. MOSHER y SPRINTHAL (1970), GIMENO (1976), HERNANDEZ y BAEZ (1982), BURNS (1982) estiman que el autoconcepto está, a menudo, estrechamente asociado con el rendimiento académico. BIBER (1961), MOSHER y SPRINTHAL (1970) postulan que la escuela ejerce un gran impacto sobre la autonomía y confianza del sujeto. Por su parte COOPERSMITH (1959, 1967, 1968) demuestra que la elevación del autoconcepto supone una mejor motivación ante el estudio y un incremento del rendimiento.

Por último, son obvias las *implicaciones mutuas de la Adaptación Escolar y Social*, ya que la escuela en última instancia y como vimos ya, puede considerarse como un reducto incluido en el complejo ámbito de la sociedad en

general. Es frecuente que los inadaptados escolares o bien presenten muestras de sometimiento, pacifismo y menor competitividad, o desarrollen conductas opuestas de agresividad social. Parece evidenciarse que los transtornos en la adaptación escolar dificultan el desarrollo de la independencia, el sentido de la justicia y solidaridad, el reconocimiento de los propios deseos y la afirmación de los derechos individuales.

En resumen, la inadaptación escolar obstaculiza el desarrollo armónico de la personalidad, la asunción de los sentimientos personales, el equilibrio afectivo, la realización personal, la armonía familiar y la integración social.

FRECUENCIA DE LA INADAPTACION ESCOLAR. SITUACION EN PALENCIA

Es difícil calibrar la incidencia de la inadaptación escolar en nuestra población infantil. Lo dificultan la imprecisión conceptual del término y la subjetividad que entraña la valoración de este desajuste. Ya hemos apuntado que cada escuela y cada profesor adoptan un criterio particular de evaluación acorde con su propio código y organización; de ahí que una misma manifestación infantil pueda suscitar interpretaciones distintas o poco adecuadas. Otra dificultad se deriva de que al hablar de adaptación/inadaptación, estamos refiriéndonos a los dos polos de un continuo, lo cual genera incertidumbre y exige prudencia al establecer las fronteras que los deslindan. Por último, las investigaciones realizadas en este sentido no utilizan los mismos métodos, criterios de análisis, procedimientos y variables asociadas, y tampoco coinciden en la interpretación de los datos.

Por todo esto, es explicable la disparidad de las cifras facilitados en cuanto a la proporción de los escolares inadaptados. JIMENEZ FERNANDEZ (1984) en su investigación sobre "Conductas problemáticas de niños españoles en Centros normales de enseñanza" encontró que el 12,5 % de los alumnos eran considerados por sus profesores como escolarmente perturbadores, siendo amonestados a diario por su mal comportamiento en clase. Otros estudios señalan que el porcentaje oscila entre el 25 % y el 50 %, y que un 10 % puede considerarse de carácter "severo". MURPHY llega al extremo de afirmar que ningún escolar está completamente libre de algún problema o perturbación de este tipo.

Con respecto a *Palencia*, en un trabajo realizado por nosotras, parece que alrededor de un 40 % de los escolares de 13 a 15 años presenta desajustes en su vida dentro del colegio. la *muestra* estuvo constituida por 117

estudiantes de 8^o de E.G.B., de los cuales 64 eran varones y 53 mujeres. Se les aplicó una extensa batería de *instrumentos psicotécnicos*: CAE, TAMAI, TP-76, IAC, BELL, PMA, EPQ-J, dirigida a diagnosticar prioritariamente su adaptación escolar y también el equilibrio en las otras esferas adaptativas, la capacidad intelectual diferenciada por factores, y algunos rasgos de personalidad, con el objeto de poder determinar el nivel de adecuación actitudinal escolar contextualizándolo en una información más global.

Presentamos los *resultados obtenidos en los test o subtest que sondean la adaptación escolar*, diferenciándolos por subfactores. Indicamos los porcentajes (por sexos y totales) correspondientes a los centiles del 50 al 100, ambos inclusive, omitiendo la distinción por debajo del primero por no estimarla significativa y para facilitar la visualización del resto de los datos.

C.A.E.	Relación compañeros		Relación profesores		Aspectos didácticos		Comunidad escolar		Global		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	X
1-50	85,9	30,2	62,6	30,2	36,0	28,3	65,6	79,3	68,7	66,0	67,3
51-60	7,8	11,3	7,8	15,1	9,4	20,7	25,0	15,1	17,2	5,7	11,5
61-70	4,7	7,5	6,2	15,1	10,9	5,7	4,7	3,8	4,7	13,2	8,9
71-80	—	1,9	12,5	3,8	14,1	13,2	—	—	1,6	7,5	4,6
81-90	1,6	—	3,1	9,4	4,7	17,0	1,6	3,8	4,7	5,7	5,2
91-99	—	1,9	7,8	26,4	25,0	15,1	3,1	—	3,1	1,9	2,5

TAMAI	Aversión instrucción		Hipolaboriosidad		Hipomotivación		Aversión profesor		Indisciplina		Global		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	X
1-50	59,4	49,1	57,8	52,8	57,8	56,5	49,2	26,4	59,4	60,0	60,9	52,8	56,8
51-60	7,8	3,8	7,8	9,4	14,1	9,4	18,7	35,8	12,5	17,0	1,6	3,8	2,7
61-70	1,6	9,4	—	—	—	—	—	—	—	—	7,8	28,2	18,0
71-80	9,4	20,7	14,1	13,2	7,8	15,1	10,9	22,6	6,2	11,3	6,2	3,8	5,0
81-90	3,1	11,3	—	—	—	—	10,9	7,6	9,4	1,9	4,8	5,7	5,3
91-99	18,7	5,7	20,3	24,6	20,3	19,0	9,4	7,6	12,5	3,8	18,7	5,7	12,2

LA ADAPTACION ESCOLAR

TP-76			
N.º Tensiones Sexo	V	M	X
0	15,6	28,3	21,9
1	48,4	24,5	36,5
2	20,2	28,3	24,3
3	7,8	11,3	9,6
4	1,5	5,7	3,6
5	1,5	–	0,8
6	4,7	1,9	3,3

El análisis de estos resultados nos lleva a las *conclusiones* siguientes:

1. El porcentaje de *inadaptación escolar* es aproximadamente del 38,1 %; presentando un alto nivel de desajuste el 19,3 % del grupo estudiado.

2. La “inadaptación escolar” es superior en los escolares de sexo femenino que en los de sexo masculino. Sobrepasan el centil 60 el 14,1 % de los varones y el 28,3 % de las chicas en el CAE, y el 37,5 % de los chicos y el 43,1 % de las mujeres en el TAMAI. Manifiestan tensiones significativas el 35,9 % de los muchachos y el 47,2 % de las muchachas en el TP-76.

3. Las respuestas negativas de los escolares de 8º de E.G.B. respecto a la vida escolar se dan fundamentalmente ante “los aspectos didácticos de la clase” y “la relación con los profesores”, aspecto este último más relevante en las mujeres que en los varones (69,8 % de problemas en el sexo femenino y 37,4 % en el masculino).

4. “La relación con los compañeros” no parece en general una fuente de incomodidad para los sujetos del estudio. Sólo el 6,3 % de los varones y el 11,3 % de las mujeres se siente significativamente incómodo por esta causa, acusándose de forma grave únicamente en un 1,6 % y 1,9 % respectivamente.

5. Las exigencias derivadas de la integración en “la comunidad escolar” tampoco son origen de altos conflictos para el escolar de esta edad y nivel, observándose problemas en el 9,4 % de los chicos y en el 7,6 % de las chicas.

6. Las normas de “disciplina” generan niveles medios de inadaptación escolar. El 28,1 % de los varones y el 27 % de las mujeres no aprueban su orientación o rigidez, rechazándolas y/o transgrediéndolas.

7. Los aspectos de “aversión a la instrucción”, “hipolaboriosidad” e “hipomotivación” se manifiestan más acusadamente en las chicas (47,1 %, 37,8 % y 34,1 %) que en los varones (32,8 %, 34,4 % y 28,1 %). En cualquier caso son cuotas a tener muy en cuenta en ambos sexos, y que confirman la actitud altamente negativa ante los “aspectos didácticos” apuntada anteriormente.

SUGERENCIAS PARA LA INTERVENCION EDUCATIVA

Parece patente la urgencia de una labor preventiva que evite las inadaptaciones escolares, y la necesidad de adoptar estrategias de intervención cuando estos problemas se presenten.

La prevención debe incluir medidas que favorezcan la integración adecuada de los escolares en la comunidad educativa, evitándose traumatismos y dificultades psicoafectivas generadas por situaciones conflictivas.

Deben *fomentarse las relaciones interpersonales simétricas entre profesores y alumnos*, procediendo de forma socialmente reversible, lo cual impide la aparición de conflictos de límites. La reversibilidad de la acción social ayuda a evitar dificultades de interacción, ya que se apoya en la dimensión emocional o “aprecio”, cuya característica más sobresaliente es la “comprensión”. El *estilo de interacción* ha de ser *sociointegrativo*. Además, en la escuela, se debe permitir *tematizar* -junto a los contenidos del currículo- *las relaciones interhumanas*.

La disciplina escolar ha de estar *configurada sobre el marco social de la escuela, la propia dinámica del aula y la psicología del desarrollo*.

Los *profesores han de cuidar sus manifestaciones explícitas e implícitas*, eliminando los gestos y expresiones que denuncien connotaciones negativas para los alumnos: críticas destructivas, burlas, descalificaciones; porque además de poner en peligro la autoestima del chico, lo inhiben de una participación intelectual y social activa. Es importante que el profesor adopte expectativas positivas hacia el alumno, sus padres y compañeros.

La clase ha de organizarse con un número racional de alumnos, en un *espacio y horario flexibles*, con una *metodología activa y participativa*, en la que se utilicen *recursos adecuados y creativos que induzcan al aprendizaje significativo, conectando la experiencia personal con los contenidos teóricos curriculares*, y adoptando criterios de *evaluación formativa*.

Para *modificar comportamientos inadecuados* es más eficaz el *uso de recompensas verbales*: elogios, alabanzas cuando el chico se vaya aproxi-

mando a la conducta deseada, que la administración de refuerzos negativos: privaciones o castigos, cuando manifiesta la no deseable. También puede ser efectivo el empleo de *dramatizaciones y psicodramas*, que además de posibilitar el descubrimiento de las causas de las tensiones, reducen estas.

Se deduce que es primordial una *sólida formación de los profesores*, que -convencidos de que la educación se refiere al alumno "total"- intenten comprender la realidad personal y social de cada uno armonizándola con la dinámica general del aula y de la comunidad escolar en conjunto.

* * *

BIBLIOGRAFIA

- CAMPOS LUANCO, M.L. / CALERO GARCIA, M.D.(1988): "El retraso escolar y su relación con el clima escolar percibido (tratando de identificar situaciones escolares de riesgo)", *Bordón*, vol. 40, nº 4, pág. 275-301.
- GENOVARD, C. / GOTZENS, C. / MONTANE, J. (1981): *Psicología de la Educación*, CEAC, Barcelona.
- GENOVARD, C. / GOTZENS, C. (1984): "Una alternativa explicativa en el estudio de la disciplina en el contexto escolar: un modelo empírico de disciplina para la enseñanza-aprendizaje (MEDEA) (II)", *Revista De Psicología General y Aplicada*, vol. 39 (4), pág. 594-622.
- GILLY, M. (1980): "Las relaciones maestro-alumno y la adaptación del niño en el medio escolar", *Infancia y Aprendizaje*, nº 12, pág. 58-70.
- GRATIOT-ALPHADERY, H. / ZAZZO, R. (1972): *Tratado de Psicología del niño*, Morata, Madrid.
- HERNANDEZ HERNANDEZ, P. / JIMENEZ GONZALEZ, J. (1983): *Intervención psicoeducativa y adaptación*, Secretariado de publicaciones de la Universidad de la Laguna, Tenerife.
- HERNANDEZ HERNANDEZ, P. (1983): *Rendimiento, adaptación e intervención psicoeducativa*, Secretariado de publicaciones de la Universidad de la Laguna, Tenerife.
- JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1979): *El problema de la adaptación escolar*, Anaya, Madrid.
- JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1984): "Incidencia y persistencia de las conductas problemáticas de los niños en edad escolar. Una revisión", *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 39 (5), pág. 793-812.

- MAYS, J. (1976): "Niños delincuentes e inadaptados", en VARMA, V.P.: *Tensiones en la infancia*, Santillana, Madrid.
- MONTANE, J. (1983): "Estudio del perfil de buenos y malos repetidores. Algunas consideraciones sobre el fracaso escolar", *Infancia y Aprendizaje*, nº 23.
- ÓRTET-FABREGAT, J. y otros (1988): "Factores de personalidad y conducta antinormativa en adolescentes", *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 42, pág. 5-10.
- PAINCHAUD, A. (1975): *Normales inadaptados*, Marfil, Alcoy.
- PERRON, R. (1973): *Los niños inadaptados*, Oikos-Tau, Barcelona.
- SCHENK / DANZINGER (1977): *Psicología pedagógica*, Kapelusz, Buenos Aires.
- STAMBAK, M. (1980): "¿Se puede prevenir la inadaptación escolar?", *Infancia y Aprendizaje*, nº 12, pág. 58-70.
- TEIL, P. (1976): *Los niños inadaptados. Origen y significación de la inadaptación escolar*, Marfil, Alcoy.
- VALVERDE MOLINA, J. (1988): *El proceso de inadaptación social*, Editorial Popular, Madrid.
- VARIOS (1988): *La escuela ante la inadaptación social*, Fundación Banco Exterior, Madrid.
- ZAZZO, B. (1978): "La adaptación escolar. Un estudio experimental", *Infancia y Aprendizaje*, nº 1, pág. 41-66.