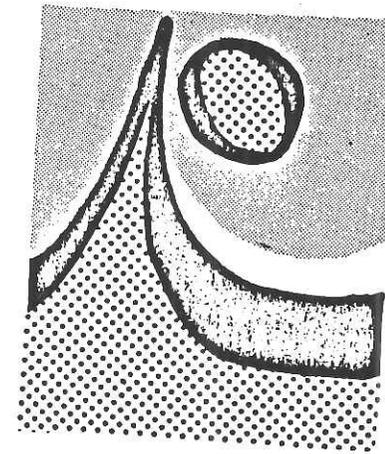


García Bacete, F.J., Musitu, G. y García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. En V.V.A.A. (1990) *Análisis e Intervención Social / III Congreso Nacional de Psicología Social*, vol 1, (324-344), Santiago de Compostela:Tórculo Artes Gráficas. DLG: C-298-91. Comunicación presentada en *III Congreso Nacional de Psicología Social*, celebrado en Santiago de Compostela del 19 al 21 de Septiembre 1990.

**III CONGRESO NACIONAL DE
PSICOLOGIA SOCIAL**

**SANTIAGO DE COMPOSTELA
19-20-21 de Septiembre de 1990**



**LIBRO DE
COMUNICACIONES**

VOLUMEN 1

Imprime TÓRCULOARTES GRÁFICAS, S.L.
Plaza de Mezares, 14 Bajo
15703 Santiago

DLG: C-298-91

Entidades Organizadoras

Dpto. de Psicología Social y Básica (Universidad de Santiago)
Sociedade Galega de Psicoloxía Social

Comité Organizador

- *Presidente:* D. Gonzalo Serrano Martínez
- *Miembros:* D. José Manuel Sabucedo Cameselle
D. Jorge Sobral Fernández
D. Jesús Salgado Velo
D. Agustín Godás Otero
D. José Luis Domínguez Rey
D. Manuel Dámaso Rodríguez Fernández
Dña. Lourdes Mirón Redondo
D. Ramón Arce Fernández
Dña. Francisca Fariña Rivera
D. Mauro Rodríguez Casal
D. Angel Prieto Ederra

Comité Científico

Está integrado por representantes de todos los Departamentos y Areas de Psicología Social de las Universidades españolas.

EL PERFIL ECOLÓGICO DEL ALUMNO RECHAZADO EN E.G.B.

Francisco-Juan García Bacete.

*Doctor en Psicología. Psicólogo del Servicio Psicopedagógico
Escolar de Alcoi-El Comtat (Alacant).*

Gonzalo Musitu Ochoa

*Doctor en Psicología. Profesor Titular de
Psicología Social de la Facultad de Psicología de Valencia.*

Mariano García Alberola.

*Graduado en Psicología. Psicólogo del Servicio
Psicopedagógico Escolar de Novelda (Alacant).*

RESUMEN

Hasta la década de los 70 el estudio psicosocial del aula ha sido frecuentemente olvidado o reducido a la diada profesor-alumno. Sin embargo, conocemos, aunque con aproximaciones parciales y desde enfoques distintos al psicosocial, el papel de profesores, iguales y padres en la socialización e integración social de alumnos, compañeros e hijos.

También se sabe que los alumnos rechazados (empíricamente definidos por el alto porcentaje de rechazos y ausencia de elecciones) constituyen el 20% de la clase, que son muy estables en su status y que el rechazo es una variable predictora de posteriores desórdenes graves.

Así pues, tenemos una realidad problemática que demanda respuestas (evaluativo-interventivas) necesariamente psicosociales, globales y preventivas. Y ello no es posible si no actuamos desde modelos sistémico-ecológicos y comunitarios. Este es el marco que orienta la comunicación y en donde se pretende dimensionalizar, reconceptualizar el alumno rechazado como miembro de diferentes, pero interconexiónados, sistemas relacionales (Sist. escolar, sist. familiar, sist. de iguales).

Hemos utilizado una muestra de 140 alumnos de 5 a 8 de EGB distribuidos en 8 aulas (45 Rechazados, 45 Bien Adaptados y 50 Líderes), sus familias y sus profesores. Se han aplicado 10 instrumentos de evaluación intra e intercontextual: 4 cumplimentados por alumnos, 2 por profesores y 4 por padres-madres, con un total de 81 variables de me-

dida. Se han realizado Análisis Diferenciales ("t de Student") entre grupos Rechazados-Bien Adaptados-Líderes, en función de quien cumplimenta los instrumentos y del contexto de referencia. Los resultados indican que los Alumnos Rechazados son significativamente diferenciados tanto por compañeros como por padres y profesores: Tienen un escaso nivel de actividad social (no son elegidos, focalizan los rechazos, emiten pocas elecciones y rechazos), Menor autoestima (escolar, social, autocontrol), disfrutan menos de las actividades de clase, se muestran insatisfechos con las relaciones-ayudas de profesores y compañeros y con la claridad-coherencia-penalización de las normas de clase, perciben a sus familias como menos cohesionadas, más conflictivas, menor grado de comunicación positiva y orientación al logro, planificación y participación en actividades culturales. Sus profesores los valoran negativamente en todas las variables: aceptación, adaptación, esfuerzo, colaboración, participación, conducta, madurez, rendimiento, inteligencia y éxito y a sus familias como menos participativas e implicadas en la enseñanza y comunidad educativa, menor grado de comunicación-acuerdo con los profesores y nivel cultural más bajo. Las familias de estos alumnos tienen un menor nivel de estudios, par más frecuente, más hijos, mayor autoritarismo, valoración negativa de la enseñanza-enseñantes y valoran negativamente al hijo con indiferencia de la temática.

1.- INTRODUCCION

Hasta la década de los 70, y como consecuencia de los enfoques psicodinámico y piagetiano, el estudio de la vertiente psicosociológica del aula ha sido frecuentemente olvidada o reducida a la diada profesor-alumno (Rubin y Ross, 1982; Johnson, 1980).

Los niños rechazados constituyen aproximadamente el 20% de la clase (Musitu, 1980) y se definen sociométricamente como aquellos que no tienen amigos y resultan aversivos y antipáticos para el resto de sus compañeros, expresándose empíricamente en el alto porcentaje de rechazos que reciben de sus iguales y en la ausencia de elecciones. Son niños estables en su status a lo largo del tiempo (Coie y Kupersmidt, 1983; Musitu y cols., 1980; Musitu, 1981, 1982; Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984). Expresan un mayor número de conductas antisociales y disruptivas que el resto de sus compañeros (Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Musitu y cols., 1980). Manifiestan mayores sentimientos de soledad e insatisfacción social y son más proclives a sufrir serios trastornos emocionales y de ajuste en su vida futura (Asher, 1985).

En la actualidad el estudio de las relaciones entre iguales en el proceso educativo ocupa un lugar importante. Se sabe que la comunicación entre iguales aumenta la adquisición de habilidades y disminuye la conducta agresiva (Burns y Brainer, 1979; Iannotti, 1978; Rosen, 1974), además, los años adquieren su conocimiento del mundo, en gran parte, de sus iguales (Allen, 1976; Hartup, 1983) y la calidad y cantidad de las interacciones entre iguales en los niños escolares tienen gran repercusión en el desarrollo posterior (Bronson, 1966; Roff y cols., 1973).

La escuela facilita el contacto entre los pares desde el punto de vista del contacto físico-contexto- (Johnson, 1980, 1983), pero es el profesor el que fija la estructura de cla-

se: cooperativa, competitiva o individualista (Aragón, 1985); de sus actitudes y refuerzos dependen el rendimiento, la autoestima y la salud psicológica de sus alumnos (Ros, 1985) y desde su acción tutorial se posibilita la participación y eficacia de los padres (Lynch y Pimlot, 1979; García, 1984).

También se ha evidenciado que las relaciones del niño en la clase dependen, en parte, de las relaciones que ha establecido y establece con los miembros de su familia (Bakan, 1971; Herber, 1967; Lehner y Kube, 1977; Musitu y cols., 1980). Así mismo, gran parte de los acercamientos teóricos reconocen la gran influencia que los padres tienen en los hijos y su capacidad de llevar a cabo programas de cambio (García, 1984; Pelechano, 1980; Musitu y cols., 1988; Schneider y cols., 1985).

En coherencia con estos argumentos, y desde perspectivas ecológicas y comunitarias, y desde nuestra premisa inicial "todos los elementos personales, incluido el propio alumno, contribuyen a la consolidación o ubicación de un alumno en un status social, y por tanto, es necesario conocer cuáles son los comportamientos, valoraciones o percepciones de todos sobre todos, dado que pensamos que el status social se configura en función de un complejo entramado de relaciones, de reglas y de actuaciones..." es en donde adquiere significado la presente comunicación, al intentar delimitar un concepto amplio, ecológico, del alumno rechazado en los últimos cursos de la EGB.

2.- METODOLOGIA.

2.1.- MUESTRA.

La experiencia ha sido realizada en dos colegios públicos de una zona marginal de la ciudad de Valencia con los alumnos de ambos sexos de 5 a 8 de EGB, N=263, sus padres N=245 (padre y madre) y sus profesores N=9. Tras el pase del Cuestionario Sociométrico en los 8 grupos-clase, la muestra real de intervención quedó delimitada a 140 alumnos, 140 familias y 9 profesores. En relación a los alumnos, y consecuentemente a sus familias, nos encontramos con 45 Rechazados, 45 Bien Adaptados y 50 Líderes, debidamente homogeneizados en las 8 aulas de referencia.

2.2.- INSTRUMENTOS.

En el presente estudio se han utilizado un total de 10 instrumentos (García, Musitu y García, 1986a). Los instrumentos han sido cumplimentados por: a) Alumnos: Cuestionario Sociométrico -6 variables- (adaptado de Arruga, 1979), la Escala de Clima Social Escolar -11 subescalas- y la Escala de Clima Social Familiar -10 Subescalas- (Moos, 1987) y el cuestionario de Autoestima (Musitu, 1981); b) Profesores: La Escala de Evaluación de los Alumnos -11 subescalas- y la Escala de Percepción de Familias por los Tutores -4 factores-; c) Padres y Madres: Entrevista semiestructurada -1 factor-, Cuestionario de

Percepción del Propio Hijo -6 factores-, Cuestionario de Autovaloración y de la familia -3 factores- y el Cuestionario de Percepción del Sistema Educativo por los padres -4 factores-. Los instrumentos correspondientes a profesores y familias fueron elaborados en un trabajo previo (García, 1989).

2.3.- ANALISIS ESTADISTICOS.

Por limitación de espacio únicamente presentamos los resultados correspondientes a los Análisis Diferenciales, cálculo de la "t de Student" entre grupos de Rechazados-Bien Adaptados-Líderes, y en función de quién cumplimenta los instrumentos y del contexto de referencia. Con anterioridad se habían realizado Análisis de Varianza equivalentes a los Diferenciales y posteriormente 7 Discriminantes y Análisis Correlacionales, todos ellos altamente coincidentes (García, 1989).

3.- RESULTADOS.

El conjunto de análisis están dirigidos a demostrar que existen claras diferencias en el grado de interacción social entre los alumnos de un centro escolar; diferencias percibidas, en mayor o menor grado, por todas aquellas personas significativas del hijo/alumno. Y en tanto que percibidas, al menos en parte también, motivadas o causadas por éstos y, por tanto, cualquier estrategia de integración del Rechazado Escolar tiene que pasar por una intervención dirigida a todos los "otros significativos" del alumno.

3.1.- CONTEXTO ESCOLAR.

3.1.1.- Alumnos: Evaluación del Clima Social Escolar

De los 9 factores del Cuestionario CES, todos con contenido explicado positivo: A) En 7 los alumnos Bien Adaptados y Líderes puntúan más alto que los Rechazados y B) En 8 los Bien Adaptados lo hacen sobre los Líderes (aunque sin diferencias significativas). De lo que podemos deducir que las tendencias son:

- 1) Los alumnos rechazados perciben/valoran más negativamente las relaciones con sus compañeros y profesores, las tareas que se realizan y el clima disciplinario de la clase.
- 2) Los alumnos denominados Bien Adaptados se muestran más satisfechos y conformistas en esas mismas variables, alcanzando los Líderes un mayor grado de inconformismo.

CUADRO nº 1

ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DE RECHAZADOS (N=35), BIEN ADAPTADOS (N=45) Y LÍDERES (N=49)
EN EL PRETEST PARA LAS VARIABLES DEL CONTEXTO ESCOLAR PERTENECIENTES A LOS ALUMNOS
(CUESTIONARIO CES DE EVALUACIÓN SOCIAL ESCOLAR)

Variable	Rechaz. (1)		Adapt. (2)		Líderes (3)		Adap. + Lid. (4)		PRUEBA "t de Student"							
	X	S	X	S	X	S	X	S	t ₁₂	ns	t ₁₃	ns	t ₂₃	ns	t ₁₄	ns
CES1	4.77	2.06	5.44	2.20	5.33	2.61	5.38	2.41	-1.41	-	-1.09	-	.24	-	-1.43	-
CES2	6.51	1.84	7.20	1.58	7.14	1.79	7.17	1.68	-1.76	0.83	-1.56	-	.16	-	-1.84	0.70
CES3	7.11	1.91	7.87	1.41	7.82	1.52	7.84	1.46	-1.96	0.55	-1.81	0.76	.17	-	-2.04	0.47
CES4	4.83	1.56	5.27	1.36	4.90	1.50	5.07	1.44	-1.32	-	-.20	-	1.25	-	-.81	-
CES5	6.29	1.76	6.27	1.71	6.12	1.70	6.19	1.70	.05	-	.43	-	.41	-	.27	-
CES6	4.63	1.78	5.11	1.95	5.08	2.05	5.10	1.99	-1.15	-	-1.08	-	.07	-	-1.28	-
CES7	6.86	1.50	7.27	1.53	7.61	1.48	7.45	1.51	-1.20	-	-2.29	0.25	-1.11	-	-1.98	0.52
CES8	5.31	1.88	4.98	1.73	4.90	2.03	4.94	1.84	.82	-	.97	-	.21	-	1.02	-
CES9	5.83	1.54	6.31	1.40	6.22	1.69	6.27	1.55	-1.45	-	-1.11	-	.27	-	-1.43	-

X = Media; S = Desviación típica; t_{ij} = valor de la t de Student al comparar el grupo i y el grupo j; ns = nivel de significación (punto omitido); VARIABLES: CES1 = Implicación; CES2 = Afiliación; CES3 = Ayuda; CES4 = Tareas; CES5 = Competitividad; CES6 = Organización; CES7 = Claridad; CES8 = Control; CES9 = Innovación

Estas tendencias son confirmadas por las diferencias significativas encontradas. En el factor CES3 referido al grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por sus alumnos y en el factor CES2 referido a los mismos aspectos en los compañeros, los alumnos rechazados manifiestan estar más insatisfechos, indicando que piensan que el grado de atención/ayuda/amistad que reciben de compañeros y profesores no cubren sus expectativas o necesidades y que, por lo tanto, se encuentran aislados y lo pasan mal en clase.

El CES7 se refiere a la importancia que se concede a la existencia de una normativa clara y conocida por los alumnos, y en qué medida el profesor es coherente con esas reglas y sus incumplimientos. Al igual que en los factores anteriores los Bien Adaptados y Líderes puntúan significativamente más alto que los Rechazados; es decir, que aquellos conceden mayor valor al hecho de que en clase existan unas normas claras de funcionamiento, o bien que los rechazados concediéndoles importancia también, consideran al mismo tiempo que el profesor no es coherente a la hora de aplicarlas y que, por tanto, da lo mismo que existan o que deberían ser modificadas. Ello nos viene confirmado por las puntuaciones más altas de los Rechazados en CES5 y CES8.

3.1.2.- Alumnos: Relación Social entre Iguales

El cuadro nº 2 nos confirma que la clasificación -en su conjunto- ha sido correcta en todas las aulas (ratificado por los Análisis Discriminantes -García, 1989-), y que el conjunto de Alumnos Rechazados están significativamente menos aceptados por sus compañeros que los Bien Adaptados y éstos que los Líderes, tanto en el nº de elecciones como en el orden de preferencias.

Respecto de las elecciones negativas, los alumnos Rechazados, como su denominación indica, las reciben en mayor grado que los Líderes y éstos (aunque con diferencias mínimas) que los Bien Adaptados. En definitiva, podemos de nuevo confirmar que los alumnos Bien Adaptados son los que más satisfechos y cómodos están en clase al tener un mayor número de elecciones que de rechazos, al igual que los líderes, con la salvedad que reciben menos rechazos que éstos. Ello podría indicar que el clima social escolar, la educación formal en sí, van dirigidas esencialmente a "la media de los alumnos" y los extremos no parecen encajar del todo en su filosofía y organización.

En las variables ACEEMI (Elecciones emitidas) y RECEMI (Rechazos emitidos) son los Líderes los que emiten más elecciones, siendo los Bien Adaptados los que rechazan más (aunque no significativamente respecto de los Líderes). Parece como si fuesen los Líderes, por el número de elecciones recibidas como emitidas, los que desarrollen la acción de aglutinar a los compañeros, siendo los Bien Adaptados los que al emitir el mayor número de rechazos realizan la labor de excluir a determinados compañeros del grupo de referencia del líder, o de mantener las diferencias entre los distintos grupos de la clase.

CUADRO nº 2

ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DE RECHAZADOS (N = 44), BIEN ADAPTADOS (N = 46) Y LÍDERES (N = 50)
EN EL PRETEST PARA LAS VARIABLES DEL CONTEXTO ESCOLAR PERTENECIENTES A LOS ALUMNOS
(CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO)

Variable	Rechaz. (1)		Adapt. (2)		Líderes (3)		Adap. + Lid. (4)		PRUEBA "t de Student"							
	X	S	X	S	X	S	X	S	t ₁₂	ns	t ₁₃	ns	t ₂₃	ns	t ₁₄	ns
ACEP	40.14	4.48	51.22	4.83	65.56	6.21	58.69	9.11	-11.23	000	-22.97	000	-12.64	000	-16.15	000
ACEVAL	40.89	4.28	51.54	5.34	65.34	8.14	58.73	9.78	-10.48	000	-18.54	000	-9.90	000	-15.02	000
ACEEMI	45.52	10.34	50.59	10.17	55.10	10.51	52.94	10.54	-2.34	021	-4.45	000	-2.14	035	-3.91	000
RECHAZ	68.43	9.92	45.15	3.89	45.50	5.36	45.33	4.69	14.53	000	13.67	000	-.37	-	14.71	000
RECVAl	67.84	11.61	45.17	3.64	45.84	5.22	45.52	4.52	12.39	000	11.59	000	-.73	-	12.33	000
RECEMI	48.05	9.27	51.52	10.36	49.72	9.91	50.58	10.11	-1.68	096	-.85	-.87	-.87	-	-	-1.46

X = Media; S = Desviación típica; t_{ij} = valor de la t de Student al comparar el grupo i y el grupo j; ns = nivel de significación (punto omitido); VARIABLES: ACEP = Nº de Aceptaciones; ACEVAL = Aceptaciones valoradas; ACEEMI = N de Aceptaciones Emitidas; RECHAZ = Nº de Rechazos; RECVAl = Rechazos valorados; RECEMI = Nº Rechazos Emitidos

En definitiva los Rechazados se encuentran al margen de las relaciones de la clase:
a) No son elegidos por sus compañeros y sí son el foco de los rechazos; b) y realizan un escaso volumen tanto de elecciones como de rechazos. Lo que pone de manifiesto su escaso nivel de actividad social: son excluidos y se autoexcluyen. Lo que lleva a que en muchas clases tan solo les quede la posibilidad de relacionarse con otros rechazados formándose auténticos "guetos", en donde: 1) las relaciones son "un meno estar junto a ..."; 2) en muchos casos de auténtico enfrentamiento y agresividad entre ellos; y 3) auto-multiplican sus "méritos" por mantener su status de rechazado.

3.1.3.- Alumnos: Autoestima

Si consideramos a los grupos en orden de Rechazados a Bien Adaptados a Líderes las tendencias para todas las comparaciones son:

1).- En disminución en los factores: a) ESTIM1 (Autoestima de Ansiedad), es decir, los alumnos Rechazados manifiestan un mayor grado de nerviosismo, inseguridad ante las distintas situaciones en las que actúan, mientras que a medida que nos acercamos a un alumno con status de líder se va incrementando la seguridad y confianza ante el logro; aunque sólo se encuentre diferencia significativa entre Líderes y Bien Adaptados. b).- ESTIM4 (Autoestima de Autocontrol), donde los alumnos rechazados presentan un mayor grado de desadaptación social, con diferencias significativas al .000 tanto frente a Líderes como Bien Adaptados (mantienen la tendencia pero sin diferencias significativas).

2).- En aumento en los factores: a) ESTIM2 (Autoestima Social), en donde se observa que los alumnos Rechazados se perciben con dificultades para relacionarse y hacer amigos, no existiendo diferencias entre Bien Adaptados y Líderes. b) ESTIM3 (Autoestima Académica), en donde los alumnos Rechazados se perciben con una mayor incapacidad ante el estudio que el resto de sus compañeros. En este factor sí aparecen significativamente diferenciados los tres grupos.

Si recurrimos a la definición de los grupos (refuerzos positivos = número de elecciones y refuerzos negativos = número de rechazos) nos damos cuenta que los primeros incrementan la Autoestima Social y Escolar mientras que los segundos (los refuerzos negativos) lo hacen con la Autoestima de Ansiedad y de Autocontrol. De ello tenemos un perfil del alumno Rechazado: se percibe como inseguro, con dificultades para relacionarse y enfrentarse a las tareas escolares y desadaptado socialmente. Las actitudes de rechazo de sus compañeros hacia él hacen que adquiera conciencia de desadaptación, haciéndole que se retraiga cada vez más o se rebele, y como tiene dificultades en habilidades de relación, lo hace de forma inadecuada y provoca más rechazo, provocando una espiral de difícil solución.

CUADRO nº 3

ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DE RECHAZADOS (N = 37), BIEN ADAPTADOS (N = 46) Y LÍDERES (N = 49)
EN EL PRETEST PARA LAS VARIABLES DEL CONTEXTO ESCOLAR PERTENECIENTES A LOS ALUMNOS
(CUESTIONARIO A DE AUTOESTIMA)

Variable	Rechaz. (1)		Adapt. (2)		Líderes (3)		Adap. + Lid. (4)		PRUEBA "t" de Student"							
	X	S	X	S	X	S	X	S	t ₁₂	ns	t ₁₃	ns	t ₂₃	ns	t ₁₄	ns
ESTIM1	16.24	6.71	15.91	5.27	14.08	5.24	14.97	5.31	.24	-	1.62	-	1.70	090	1.70	-
ESTIM2	21.22	5.65	24.02	4.30	24.18	3.96	24.11	4.11	-2.50	015	-2.73	008	-.19	-	-2.83	007
ESTIM3	19.03	5.24	21.28	4.98	23.57	5.40	22.46	5.30	-1.99	055	-3.93	000	-2.15	034	-3.37	001
ESTIM4	8.38	4.39	5.09	3.24	4.43	3.31	4.75	3.28	3.80	000	4.58	000	.98	-	4.56	000

X = Media; S = Desviación típica; t_{ij} = valor de la t de Student al comparar el grupo i y el grupo j; ns = nivel de significación (punto omitido); VARIABLES: ESTIM1 = Autoestima de Ansiedad; ESTIM2 = Autoestima social; ESTIM3 = Autoestima Académica; ESTIM4 = Autoestima de Autocontrol

3.1.4.- Profesor: Evaluación del Alumno

El grado en que profesores, tutores o no, diferencian a los distintos grupos es evidente, para las 11 variables aparecen diferencias significativas al .000 entre los 3 grupos. Es decir, los alumnos rechazados según sus profesores tienen menos aceptación por parte de sus compañeros, están menos adaptados, son menos inteligentes, su rendimiento y esfuerzo es menor, su actitud pasiva y poco colaboradora (respecto de la clase y sus compañeros), son más inmaduros, tienen pocas probabilidades de éxito y la relación profesor-alumno es más superficial.

En el conjunto de variables del contexto escolar, en 33 de las 41, los grupos de Rechazados-Bien Adaptados-Líderes están perfectamente diferenciados, siendo para todas ellas los alumnos Rechazados los que reciben, o se aplican, los atributos más negativos.

CUADRO nº 4
ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DE RECHAZADOS (N=44), BIEN ADAPTADOS (N=46) Y LÍDERES (N=50)
EN EL PRETEST PARA LAS VARIABLES DEL CONTEXTO ESCOLAR PERTENECIENTES A LOS PROFESORES (ESCALA
E.A.P. DE EVALUACION DE LOS ALUMNOS POR PROFESORES)

Variable	Rechaz. (1)			Adapt. (2)			Líderes (3)			Adap. + Lid. (4)			PRUEBA "t de Student"										
	X	S	tij	X	S	tij	X	S	tij	X	S	tij	t12	ns	t13	ns	t23	ns	t14	ns	t15	ns	
ACECOM	4.25	1.71	1.90	1.90	1.43	1.47	7.78	1.42	7.41	1.47	-8.25	000	-10.79	000	-2.68	009	-10.57	000					
ADAP	4.48	1.82	6.85	1.51	1.51	1.52	8.14	1.25	7.52	1.52	-6.71	000	-11.22	000	-4.56	000	-9.65	000					
INTEL	4.84	2.07	6.22	1.71	1.71	1.80	7.90	1.47	7.09	1.80	-3.43	000	-8.16	000	-5.14	000	-6.23	000					
COND	4.93	1.69	7.24	1.68	1.68	1.64	8.40	1.40	7.84	1.64	-6.50	000	-10.75	000	-3.67	000	-9.56	000					
REND	3.55	1.59	5.80	2.00	2.00	2.10	7.58	1.82	6.73	2.10	-5.93	000	-11.47	000	-4.53	000	-9.90	000					
ESFU	4.05	1.77	6.46	2.15	2.15	2.10	7.62	1.91	7.06	2.10	-5.83	000	-9.44	000	-2.80	006	-8.84	000					
COLAB	4.20	1.83	6.41	1.80	1.80	1.85	7.78	1.66	7.13	1.85	-5.78	000	-9.89	000	-3.87	000	-8.76	000					
DISCOL	4.73	1.72	6.83	1.66	1.66	1.59	7.96	1.32	7.42	1.59	-5.89	000	-10.12	000	-3.67	000	-8.80	000					
EXIT	2.43	1.17	4.07	1.06	1.06	.89	4.76	.52	4.43	.89	-6.93	000	-12.20	000	-4.02	000	-10.06	000					
PROFAL	6.36	1.34	7.42	1.23	1.23	1.28	8.34	1.17	7.91	1.28	-3.86	000	-7.54	000	-3.71	000	-6.37	000					
PERS	4.89	1.65	6.72	1.41	1.41	1.52	7.94	1.38	7.35	1.52	-5.66	000	-9.68	000	-4.29	000	-8.44	000					

X = Media; S = Desviación típica; tij = valor de la t de Student al comparar el grupo i y el grupo j; ns = nivel de significación (se ha omitido el punto); NOTA: A partir de la variable ACEPR el N = 22; VARIABLES: ACECOM = Grado de aceptación del alumno por sus compañeros (tutor); ADAP = Grado de adaptación social en el ambiente (tutor); INTEL = Estimación N. Intelectual (tutor); COND = Conducta en el aula; REND = Media Rendimiento actual (tutor); ESFU = N. Esfuerzo (tutor); COLAB = Colaboración en clase (tutor); DISCOL = Disponibilidad a Colaborar con sus Compañeros (tutor); EXIT = Estimación éxito en la EGB (tutor); PROFAL = Re-lación personal Profesor-Alumno (tutor); PERS = Estim. Personalidad (tutor)

3.2.- CONTEXTO FAMILIAR

3.2.1.- Alumnos: Evaluación del Clima Social Familiar

Al comparar al grupo de Rechazados frente a los otros grupos encontramos diferencias significativas en los factores FES1 "Cohesión", FES2 "Expresividad", FES3 "Conflicto", FES5 "Actuación", FES6 "Intelectual-Cultural" y FES9 "Organización", y salvo el FES3, en las demás son favorables a los alumnos no rechazados. Entre Líderes y Bien Adaptados no existen diferencias significativas, así pues, los comentarios se refieren al grupo de Rechazados frente al resto de alumnos.

Los alumnos Rechazados perciben que en sus familias existe menos cohesión; la expresión de los sentimientos está limitada (no existe una comunicación abierta y sincera), restringiéndose a manifestaciones agresivas y conflictivas. La familia no está orientada al logro ni expresa interés (o no las practica) por las actividades de carácter sociocultural e intelectual y sus actuaciones no están planificadas, actuando cada miembro por su cuenta y sin someterse a responsabilidades familiares (o los esfuerzos para que cada miembro cumpla con su parte de carga en el funcionamiento familiar no están definidos, o no se siguen sanciones coherentes y contingentes), en relación a las familias de sus compañeros.

De esta forma el alumno rechazado cuando llega a la escuela lo hace ya con importantes carencias: no se le ha enseñado a cumplir con unas normas como algo necesario para el funcionamiento de un grupo, ha vivido situaciones conflictivas, se siente desamparado, sin tener cubiertas sus necesidades afectivas y de comunicación y asistiendo a una desorganización familiar dirigida a la mera supervivencia sin actuaciones enriquecedoras intelectual, social y culturalmente.

3.2.2.- Profesores: Percepción de las Familias

En el cuadro n5 considerando los grupos ordenados desde los Rechazados a los Líderes, se observa que las medias para todos los factores van en aumento (las apreciaciones positivas del tutor van incrementándose), y que las diferencias significativas se establecen entre líderes-resto de alumnos, y tan solo al unir Líderes y Bien Adaptados surgen diferencias significativas entre éstos y los rechazados.

Las diferencias nos indican que las familias de los líderes establecen un mayor número de contactos con el tutor; son más activas; que mantienen un clima de comunicación y de actuación más sincero; que adoptan una postura activa e intencionada en la modificación de hábitos de sus hijos, dedicando esfuerzo y tiempo en resolver sus dificultades y en ayudarles en sus actividades diarias y ello desde una perspectiva de la educación y del centro escolar más positiva, exigente e informada, así como de su papel como miembros activos de la comunidad educativa.

CUADRO nº 5

ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DE RECHAZADOS (N = 36), BIEN ADAPTADOS (N = 45) Y LÍDERES (N = 49)
EN EL PRETEST PARA LAS VARIABLES DEL CONTEXTO ESCOLAR PERTENECIENTES A LOS ALUMNOS
(CUESTIONARIO FES de EVALUACION SOCIAL FAMILIAR)

Variable	Rechaz. (1)		Adapt. (2)		Líderes (3)		Adap. + Lid. (4)		PRUEBA "t de Student"									
	X	S	X	S	X	S	X	S	t ₁₂	ns	t ₁₃	ns	t ₂₃	ns	t ₁₄	ns		
FES1	6.67	1.88	7.80	1.47	7.51	1.40	7.65	1.44	-2.96	004	-2.27	027	.98	-	-2.87	007		
FES2	4.44	1.65	5.07	1.23	5.24	1.54	5.16	1.39	-1.88	064	-2.28	026	-.62	-	-2.31	025		
FES3	3.19	1.86	2.27	1.80	2.41	1.54	2.34	1.66	2.26	027	2.00	043	-.41	-	2.41	019		
FES4	4.61	1.75	4.78	1.57	4.78	1.42	4.78	1.48	-.45	-	-.46	-	.01	-	-.50	-		
FES5	5.89	1.64	6.56	1.22	6.61	1.37	6.59	1.29	-2.04	046	-2.16	035	-.21	-	-2.30	026		
FES6	4.31	1.41	4.76	1.77	5.04	1.88	4.90	1.83	-1.27	-	-2.06	043	-.76	-	-1.99	050		
FES7	4.69	1.65	4.56	1.70	4.67	1.97	4.62	1.84	.37	-	.05	-	-.31	-	.23	-		
FES8	4.42	1.80	4.27	1.47	4.00	1.68	4.13	1.58	.40	-	1.09	-	.82	-	.35	-		
FES9	6.03	1.80	6.87	1.54	6.49	1.62	6.67	1.60	-2.22	030	-1.22	-	1.15	-	-1.88	065		
FES10	4.92	1.65	4.76	1.82	4.55	1.61	4.65	1.71	.42	-	1.02	-	.57	-	.82	-		

336

X = Media; S = Desviación típica; t_{ij} = valor de la t de Student al comparar el grupo i y el grupo j; ns = nivel de significación (se ha omitido el punto); VARIABLES: FES1 = Cohesión; FES2 = Expresividad; FES3 = Conflicto; FES4 = Autonomía; FES5 = Actuación; FES6 = Intelectual-Cultural; FES7 = Social-Recreativa; FES8 = Moralidad-Religiosidad; FES9 = Organización; FES10 = Control

El tutor también considera que estas familias tienen un nivel cultural más alto y ello en parte podría estar a la base de las diferencias detectadas anteriormente, y decimos sólo parcialmente dado que es en este aspecto el único en el que no aparecen diferencias significativas, que sí tendencia entre Bien Adaptados y Líderes.

De esta forma las familias de los alumnos líderes favorecen en dos sentidos la posición privilegiada de sus hijos: con actitudes y actuaciones más positivas en el seno y en la convivencia familiar y en su participación frecuente, abierta e informada tanto de las actividades del hijo, como en el aula y en el centro escolar.

CUADRO nº 6

ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DE RECHAZADOS (N=21), BIEN ADAPTADOS (N=20) Y LÍDERES (N=22)
EN EL PRETEST PARA LAS VARIABLES DEL CONTEXTO FAMILIAR PERTENECIENTES A LOS PROFESORES
(ESCALA PF-T DE PERCEPCION DE LA FAMILIA POR EL TUTOR)

Variable	Rechaz. (1)		Adapt. (2)		Líderes (3)		Adap. + Lid. (4)		PRUEBA "t" de Student							
	X	S	X	S	X	S	X	S	t12	ns	t13	ns	t23	ns	t14	ns
PFT1	9.23	5.19	9.36	4.32	12.18	4.56	10.17	4.62	-.09	-	-2.01	052	-2.10	041	-1.18	-
PFT2	13.62	6.00	14.33	5.34	17.68	4.51	16.05	5.16	-.41	-	-2.50	017	-2.22	033	-1.59	-
PFT3	10.00	4.06	11.85	4.42	15.91	2.83	13.98	4.16	-1.39	-	-5.51	000	-3.51	001	-3.63	001
PFT4	3.95	2.50	4.80	2.75	6.55	2.84	5.71	2.90	-1.03	-	-3.18	003	-2.02	050	-2.50	016
CULT	2.14	.83	2.45	.60	2.73	.55	2.59	.58	-1.46	-	-2.77	009	-1.58	-	-2.29	029

338

X = Media; S = Desviación típica; t_{ij} = valor de la t de Student al comparar el grupo i y el grupo j; ns = nivel de significación (se ha omitido el punto); VARIABLES: PFT1 = Contactos Padres-Tutor (Colegio); PFT2 = Grado de Comunicación Padres-Tutor; PFT3 = Actuación de los padres respecto de sus propios hijos; PFT4 = Participación + alid del propio hijo; CULT = Estimación nivel cultural familiar

3.2.3.- Padres: El Hijo, La Familia y La Escuela

En el cuadro nº 7 se presenta el Análisis Diferencial entre grupos para las variables de los padres:

A) En las Variables de Identificación las diferencias encontradas son: El nivel de estudios y la situación laboral actual con valor de "t" negativo y el nº de hijos con valor positivo; es decir, los padres de los alumnos rechazados tienen un menor nivel de estudios (también nivel profesional, pero no significativo), suelen estar más frecuentemente en paro y sobre todo tienen más hijos.

B) En el Cuestionario CPF-PA las tendencias no son generales. Tan sólo que los padres de los Alumnos Bien Adaptados tienen una concepción más estática y rígida que el resto, siendo los padres de los alumnos Líderes los que se muestran más dispuestos a modificar sus puntos de vista. A su vez, los padres de los alumnos Rechazados son los que más representan una concepción autoritaria de la familia.

C) En el Cuestionario PPSE-PA aparece que los padres de los alumnos rechazados realizan una valoración más negativa de la enseñanza y que para ellos no hay relación entre organización escolar y conflicto familiar dado que no observan la importancia de la organización y a la enseñanza y a los enseñantes se les infravalora. Una vez más, son los padres de los alumnos Líderes los que de una forma clara tienen una visión menos sesgada de la educación y de la realidad de un centro escolar; valoran más positivamente al profesorado, su participación formal es mayor, y como consecuencia de conceder una mayor importancia a los estudios de sus hijos y de sentirse más partícipes, las tensiones y preocupaciones surgen con más frecuencia, pero ello en el sentido de vivir la realidad educativa y de intentar transformarla.

D) En el Cuestionario PRH-PA, (salvo el factor 5), la tendencia es muy clara y con significaciones muy altas. Siendo las puntuaciones más altas para los líderes y las más bajas para los padres de los alumnos rechazados, de tal forma que: los padres de los alumnos rechazados valoran muy pobremente la capacidad escolar e intelectual de su hijo, su confianza y la satisfacción que afirman que el hijo les proporciona es escasa, la relación de su hijo con él y con sus amigos es menor o más negativa, consideran que las actitudes de su hijo son menos adecuadas y aceptan o se interesan en menor grado por los amigos y actividades de tiempo libre de su hijo, realizando un menor volumen de manifestaciones afectivas, respecto de los padres del resto de alumnos.

E) En la ENTREVISTA, que mide satisfacción personal, también, de acuerdo con los comentarios previos, los padres de alumnos Rechazados puntúan significativamente más bajo que los padres del resto de alumnos.

CUADRO N° 7

ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DE RECHAZADOS (N = 25), BIEN ADAPTADOS (N = 27) Y LÍDERES (N = 34) EN EL PRETEST PARA LAS VARIABLES DEL CONTEXTO FAMILIAR PERTENECIENTES A LOS PADRES (VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN N = 25, 26 y 34 respectivamente); CUESTIONARIOS: C(P.F)-PA con N = 21, 25 y 34, PPSE-PA con N = 19, 23 y 33, PRH-PA con N = 20, 23 y 34 y ENTREVISTA con N = 24, 27 y 32 respectivamente para cada grupo de alumnos)

Variable	Rechaz. (1)			Adapt. (2)			Líderes (3)			Adap. + Lid. (4)			PRUEBA "t de Student"								
	X	S	ns	X	S	ns	X	S	ns	X	S	ns	t12	ns	t13	ns	t23	ns	t14	ns	
EDADPA	41.28	5.96	43.42	6.22	41.28	5.96	41.57	5.81	-1.26	-	.76	-	2.18	034	-	034	-	2.18	034	-	034
ESTPA	.04	.20	.13	.34	.55	.96	.37	.78	-1.07	-	-2.86	007	-2.24	031	-	031	-	-2.24	031	-	031
PROFPA	.52	.51	.61	.58	.76	.56	.70	.57	-.54	-	-1.63	-	-.95	-	-	-	-.95	-	-1.33	-	-1.33
PAROPA	.79	.42	.96	.20	.97	.18	.96	.19	-1.80	081	-1.96	059	-.17	-	-	-	-.17	-	-1.96	060	-1.96
NHIJPA	3.84	2.01	2.76	1.09	2.56	.86	2.64	.96	2.36	024	2.99	006	.76	-	-	-	.76	-	2.84	008	2.84
1MIEPA	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	-	.00	-	.00	-	-	-	.00	-	.00	-	.00
MASPA	.16	.37	.19	.40	.21	.41	.20	.40	-.30	-	-.45	-	-.13	-	-	-	-.13	-	-.44	-	-.44
ENFPA	.16	.37	.04	.20	.06	.24	.05	.22	1.44	-	1.19	-	-.36	-	-	-	-.36	-	1.37	-	1.37
CPFPA1	6.33	4.00	7.52	3.71	5.79	2.96	6.53	3.38	-1.04	-	.53	-	1.92	061	-	061	-	1.92	061	-	1.92
CPFPA2	4.76	2.12	3.92	2.36	3.38	1.72	3.61	2.02	1.27	-	2.51	017	.96	-	-	-	.96	-	2.17	037	2.17
CPFPA3	.71	1.01	1.36	1.32	.65	1.15	.95	1.27	-1.88	067	.23	-	2.16	036	-	036	-	2.16	036	-	036
PPSEPA1	5.74	3.56	6.87	4.58	3.84	3.18	5.13	4.09	-.90	-	1.90	065	2.72	010	-	010	-	2.72	010	-	010
PPSEPA2	8.79	3.63	10.52	2.76	11.39	4.40	11.02	3.78	-1.71	096	-2.26	029	-.89	-	-	-	-.89	-	-2.28	029	-2.28
PPSEPA3	6.21	3.43	4.57	3.04	6.27	3.92	5.57	3.65	1.63	-	-.06	-	-1.83	072	-	072	-	-1.83	072	-	072

CUADRO N° 7 (continuación)

Variable	Rechaz. (1)			Adapt. (2)			Líderes (3)			Adap. + Lid. (4)			PRUEBA "t de Student"								
	X	S	ns	X	S	ns	X	S	ns	X	S	ns	t12	ns	t13	ns	t23	ns	t14	ns	
PPSEPA4	2.84	.90	3.35	.71	3.42	.61	3.39	.65	-1.99	055	-2.51	018	-.42	-	-	-	-.42	-	-2.46	021	-2.46
PRHPA1	3.70	2.11	7.30	2.46	8.36	1.92	8.18	2.25	-5.18	000	-8.81	000	-2.40	021	-	021	-	-2.40	021	-	021
PRHPA2	3.65	2.41	6.00	1.88	6.35	1.37	6.21	1.59	-3.52	001	-4.60	000	-.77	-	-	-	-.77	-	-4.42	000	-4.42
PRHPA3	7.60	2.06	8.83	1.34	9.03	.83	8.45	1.06	-2.28	030	-2.96	007	-.65	-	-	-	-.65	-	-2.80	010	-2.80
PRHPA4	3.30	1.63	4.86	.35	4.56	.93	4.68	.77	-4.21	000	-3.17	004	1.73	090	-	090	-	1.73	090	-	090
PRHPA5	5.20	1.74	5.22	1.62	4.85	1.35	5.00	1.86	-.03	-	.77	-	.89	-	-	-	.89	-	.46	-	.46
PRHPA6	3.85	1.57	4.13	1.25	4.71	1.32	4.48	1.31	-.64	-	-2.06	047	-1.67	-	-	-	-1.67	-	-1.60	-	-1.60
ENTVPA	15.13	4.59	18.48	2.50	17.69	3.01	18.05	2.79	-3.19	003	-2.38	023	1.11	-	-	-	1.11	-	-2.91	007	-2.91

X = Media; S = Desviación típica; t_{ij} = valor de la t de Student al comparar el grupo i y el grupo j; ns = nivel de significación (se ha omitido el punto); VARIABLES: EDADPA = Edad (padre); ESTPA = Nivel de Estudios (padre); PROFPA = Nivel Profesional (padre); PAROPA = Paro; NHIJPA = Nde Hijos (padre); 1MIEPA = 1 sólo Padre; MASPA = Más Miembros en el núcleo familiar; ENFPA = Al menos 1 Miembro Percibido como Enfermo (padre); CPFPA1 = Posición estática de la Familia (padre); CPFPA2 = Concepción Autoritaria de la Familia (padre); CPFPA3 = Rigidez Parental (padre); PPSEPA1 = Percepción Sesgada de la Educación (padre); PPSEPA2 = Valoración Positiva de la Enseñanza (padre); PPSEPA3 = Participación Real/Formal en el sistema educativo (padre); PPSEPA4 = Relación Organización Escolar-Conflicto Familiar (padre); PRHPA1 = Valoración Escolar e Intelectual del Hijo (padre); PRHPA2 = Confianza y Satisfacción en el hijo (padre); PRHPA3 = Aceptación de la Conducta Social del Hijo (padre); PRHPA4 = Percepción positiva de las Actitudes del hijo (padre); PRHPA5 = Conductas Implicativas Paterno-Filiales (padre); PRHPA6 = Afectividad Paterno-Filial (padre); ENTVPA = Satisfacción Personal (padre).

Respecto de las madres y por ser altamente coincidentes con el Cuadro nº 7 sólo indicamos las que difieren en relación a los padres. La variable PAROMA invierte su tendencia, siendo las madres de los alumnos rechazados las que trabajan más fuera del hogar. En cuanto a los cuestionarios destacamos los factores CPFMA3 en donde la tendencia en rigidez decrece desde las madres de los rechazados a las de los Bien Adaptados y Líderes y en PPSEMA3, participación real/formal, la tendencia es opuesta, siendo las madres de los rechazados las menos participativas.

Como Conclusión podemos afirmar que los Alumnos Rechazados son significativamente diferenciados, tanto por compañeros, como por padres y profesores: Tienen un escaso nivel de actividad social (no son elegidos, focalizan los rechazos, emiten pocas elecciones y rechazos), menor autoestima (escolar, social, autocontrol), disfrutan menos de las actividades de clase, se muestran insatisfechos con las relaciones-ayudas de profesores y compañeros y con la claridad-coherencia-penalización de las normas de clase, perciben a sus familias como menos cohesionadas, más conflictivas, menor grado de comunicación positiva y orientación al logro, planificación y participación en actividades culturales. Sus profesores los valoran negativamente en todas las variables: aceptación, adaptación, esfuerzo, colaboración, participación, conducta, madurez, rendimiento, inteligencia y éxito y a sus familias como menos participativas e implicadas en la enseñanza y comunidad educativa, menor grado de comunicación-acuerdo con los profesores y nivel cultural más bajo. Las familias de estos alumnos tienen un menor nivel de estudios, pero más frecuente, más hijos, mayor autoritarismo, valoración negativa de la enseñanza-enseñantes y valoran negativamente al hijo con indiferencia de la temática.

Referencias Bibliográficas

- ALLEN, G. y COLS., (1976): *Community psychology and the schools. A behavioral oriented multilevel preventive approach.* New York. Erlbaum.
- ARAGONES, J., (1985): *El rol del maestro y del alumno.* En C. HUICI (dir): *Estructura y procesos grupales*, Vol II. Madrid. UNED.
- ARRUGA, A., (1979): *Introducción al test sociométrico.* Herder. Barcelona.
- ASHER, S.R., (1985): *An Evolving Paradigm in Social Skills Training Research with Children.* En B.H. SCHNEIDER, K.H. RUBIN y LEDINGHAN (eds): *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention.* New York. Springer-Verlag.
- BACKAN, C. (1971): *Psicología Social y Educación.* Buenos Aires. Paidós.
- BRONFENBRENNER, V., (1987): *La Ecología del Desarrollo Humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados.* Buenos Aires. Paidós.
- BRONSON, W., (1966): *Early antecedents of emotional expressiveness and reactivity control.* Child Dev., 37, 793-810.

- BURNS, S. y BRAINER, C.J., (1979): *Effects of constructive and dramatic play on perspective-taking in very young children.* Dev. Psychol., 15, 512-521.
- COIE, J.D. y DODGE, K.A., (1983): *Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study.* Merrill-Palmer Quarterly, 29, 262-281.
- COIE J.D. y KUPERSMIDT, J., (1983): *A Behavioral analysis of emerging social status in boy's group.* Child Dev., 54, 1400-1416.
- COWEN, E.L. y cols., (1973): *Long-term follow-up of early detected vulnerable children.* J. of Consulting and Clinical Psych., 41, 438-446.
- GARCIA, F., (1984): *Un Estudio con Padres: Influencia de las Variables de Personalidad, Motivación y Evaluación/Percepción de Situaciones y Conductas en su Participación en Programas de Intervención.* Tesis de Licenciatura, dir. V. Pelechano. Facultad de Psicología. Valencia.
- GARCIA, F., (1989): *Los Niños con Dificultades de Aprendizaje y Ajuste Escolar: Aplicación y Evaluación de un Modelo de Intervención con Padres y Niños como Coterapeutas.* Tesis Doctoral, dir. G. Musitu. Facultad de Psicología. Valencia.
- GARCIA F.; MUSITU G. y GARCIA, M., (1990a): *Evaluación del Modelo Ecológico del Niño.* Comunicación presentada al II Congreso del Col. Oficial de Psicólogos. Valencia.
- GARCIA F.; MUSITU G. y GARCIA, M., (1990b): *Evaluación del Modelo Ecológico del Niño: Un Análisis Correlacional de sus Subsistemas.* Comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Psicología. Barcelona.
- HARTUP, W.W., (1983): *Peer relations.* En E.M. HETHERINGTON (ed), P.H. MUSSEN (Series Ed); *Handbook of Child Psychology*, vol. 4, Socialization, personality and social development, 103-196. New York. Wiley.
- HERBER, TH., (1968): *Dinámica de los grupos en acción.* Buenos Aires. Paidós.
- IANNOTTI, R.J., (1978): *Effects of role-taking experiences on role-taking, empathy, altruism and aggression.* Dev. Psych., 14, 119-124.
- JOHNSON, D.W. (1980): *Group Processes: Influences of Student-Student interaction on school outcomes.* En J.H. McMILLAN (ed): *The Social Psychology of Learning.* Academic Press, 123-168.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T., (1983): *The Socialization and Achievement crisis: are cooperative learning experiences the solution?* En L. BICKMAN (ed): *Applied social psychology annual.* Beverly Hills, Ca. Sage, Vol 4.
- LEARY, T., (1957): *Interpersonal diagnosis of personality.* New York. RONALD Press.
- LEHNER, G. y cols., (1977): *La dinámica del ajuste personal.* Marfil. Alcoy.
- LYNCH, J. y PIMLOTT, J., (1979): *Padres y Profesores.* Anaya. Madrid.
- MOOS, R.H.; MOOS, B.S. y TRICKETT, E.J., (1987): *Escalas de Clima Social*, adaptado por TEA ediciones: Título original: *A Social Climate Scale* (1974, 1981).
- MUSITU, G., (1982): *La integración del Rechazado Escolar.* Actas de las II Jornadas de Orientación Escolar y Profesional, 407-428. Valencia.

- MUSITU, G.; FERRER, J. y PASCUAL, J., (1980): El líder y el rechazado escolar. Rev. de Psicología y Pedagogía Aplicadas. Vol XII, n23-24.
- MUSITU, G. y PASCUAL, J. (1981): Problemática del Rechazado escolar. Detección e Integración. Programa de Investigación del INCIE, Valencia.
- MUSITU, G.; ROMAN, J.M. y GRACIA, E., (1988): Familia y Educación: práctica educativa de los padres y socialización de los hijos. Barcelona. Labor.
- NEWCOMB, A.F. y BUKOWSKI, W.M., (1984): A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. Child Dev., 55, 1424, 1447.
- ROFF, M. y cols. (1972): Social adjustment and personality development in children. Minneapolis. University Minnesota Press.
- ROS, M., (1985a): Hacia una conceptualización de la Interacción en el aula. En C. HUICI (dir): Estructura y Procesos de Grupo, Tomo II. Madrid. UNED.
- ROSEN, C.E., (1974): The effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantaged children. Child Dev., 45, 920-927.
- RUBIN, K.H. y ROSS, H.S., (1982): Introduction: Some reflections on the state of Art; The study of peer relationship and social skills. En K.H. RUBIN y H.S. ROSS (eds): Peer Relationships and Social Skills in Childhood. New York. Springer-Verlag.
- SCHNEIDER, B.H.; RUBIN, K. y LEDINGHAN, J.E., (1985): Childrens Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention. New York. Springer-Verlag.

BURNOUT EN PROFESORES Y MARGINACION SOCIAL: DIFERENCIAS EN UNA MUESTRA DE PROFESORES DE CENTROS EDUCATIVOS MARGINADOS Y NO MARGINADOS.

M. García Izquierdo
Area de Psicología Social. Universidad de Murcia.

En los últimos años, las Instancias políticas han tomado conciencia de la necesidad e importancia de la escolarización de la población marginada. Cuando se adopta la estrategia de integración, entendida como la potenciación de los valores propios de los alumnos siempre y a través de los contactos con la cultura dominante, es preciso contar, además de con los métodos didácticos y material adecuado, con un profesorado altamente cualificado a la hora de aplicar y desarrollar dichos métodos.

En este sentido, el profesor es una pieza clave en el proceso educativo. Sin embargo, no es extraño encontrar en estos profesionales expresiones de cansancio y desencanto respecto a su trabajo. Así, en observaciones informales hemos detectado frecuentes sentimientos de agotamiento, abandono de la profesión y faltas de expectativas laborales que, presumiblemente, afectan al rendimiento laboral y a ese papel fundamental que representa en el proceso educativo. Ello nos ha llevado a estudiar el *burnout* en profesores.

El *burnout*, que se ha convertido en los últimos años en una importante área de estudio debido, sobre todo, a sus graves consecuencias individuales y organizacionales, se puede definir como una forma de aflicción producida por un sobreesfuerzo en el trabajo (Garden, 1989). Otros autores señalan que es un síndrome que se manifiesta por agotamiento emocional, despersonalización de los demás y reducción del logro o rendimiento personal, y que es propio de las profesiones de "ayuda" o "servicios humanos" (Maslach y Jackson, 1982; Cherniss, 1980, etc.).

El personal docente es uno de los grupos de riesgo de *burnout* que se han estudiado con más frecuencia durante la última década (por ejemplo, Schwab e Iwanicki, 1982; Gold, 1984; Hock, 1988; Burke y Greenglas, 1989a, 1989b, etc.). En las diversas investigaciones se ha encontrado que una alta proporción de profesores experimentan sinto-