

## 7. Referencias bibliográficas

- ABRAHAM, A. (1986). *El Enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa.
- ASCASO, M. A. (1985). Hacia una radiografía de la interacción docente a través del análisis transaccional. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanística*, 13, 37-47.
- AUSUBEL, D. NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1988). *Psicología educacional: un punto de vista cognitivo*. México, Trillas.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca. 415-478.
- CARNICERO DUQUE, P. (1989). *La información: su gestión y evaluación*. Madrid: Apuntes de Educación, Anaya.
- COLL, C. (1985). Acción, Interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, 44-59.
- CIRIGLIANO, G. y FORCADA, H. (1984). *Análisis Transaccional y Educación*. Buenos Aires, Humanitas.
- CLEMENTE, A., MUSITU, G. y ROMÁN, J. M. (1985). Multidimensionalidad del autoconcepto en adultos. *Universitas Tarraconensis*, VII (1), 219-234.
- FIGUERA, M. P. (1990). *Fundamentos psicológicos de las caricias*. Madrid, Editorial San Martín.
- FLANDERS, N. (1970). *Análisis de la Interacción Didáctica*. Madrid, Anaya/2
- FREIXAS, T. (1986). Intervención desde la Dirección para aumentar los OKNES de un Centro. *Análisis Transaccional y Psicología Humanística*, 12, 224-227.
- FREIXAS, T. (1986). *Intervención Transaccional sobre las interacciones en el Marco Educativo*. Tarragona: Departamento de Educación y Psicología. Tesis de Licenciatura.
- GUTIÉRREZ, G. y ROMÁN, J. M. (1985). *F.T.P.—Cuestionario para Universitarios*. Tarragona: Departamento de Educación y Psicología. Mimeografiado.
- KERTESZ, R. (1985). *Análisis Transaccional Integrado*. Buenos Aires, IPPEM.
- PELECHANO, V. (1979). *Psicología educativa comunitaria*. Valencia, Alfaplús.
- ROMÁN, J. M. (Ed.) (1983). *Análisis Transaccional: Modelo y aplicaciones*. Barcelona, Ceac.
- ROMÁN, J. M. (1984). Prólogo a la edición española. En Chandezon y Lancestre, *El análisis transaccional*. Madrid, Morata. 9-18.
- ROMÁN, J. M. (1990). Epílogo a la obra de María Pilar de la Figuera: *Fundamentos psicológicos de las caricias*. Madrid, Editorial San Martín. 251-253.
- ROMÁN, J. M. y GARCÍA VILLAMISAR, D.A. (1990). Una aproximación a la conceptualización de la intervención psicoeducativa. En Román y García (Eds.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia, Promolibro. 11-14
- ROMÁN, J. M., MUSITU, G. y CLEMENTE, A. (1986). *Cuestionario de Autoconcepto para Universitarios*. Tarragona: Departamento de Educación y Psicología. Mimeografiado.
- SANCHEZ, A. (1988). *Psicología educativa comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona, P.P.U.
- VALBUENA DE LA FUENTE, F (1979). *La Comunicación y sus clases*. Madrid, Edelvives.

Musitu, G., García, M., GARCÍA BACETE, F.J. y García, F. (1993). Un programa de orientación ecológica en niños con problemas de rechazo escolar. En G. Musitu y col. (dir): *Intervención Psicosocial: programas y experiencias* (pp., 291-311). Madrid: Popular. ISBN: 8478841148

## UN PROGRAMA DE ORIENTACION ECOLOGICA EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE RECHAZO ESCOLAR

Gonzalo Musitu Ochoa  
Mariano García Alverola  
Francisco García Bacete  
Fernando García Pérez  
Universitat de Valencia

### 1. Introducción

En la investigación psicológica contemporánea, una de las reformas más populares es la orientación ecológica (Barriga et al., 1987; Musitu, 1984; Musitu et al., 1988; Bronfenbrenner, 1979; Kuhn, 1978; Román et al., 1989). Todos ellos recomiendan la formulación y el descubrimiento de hipótesis en contextos naturales. El principio básico reside en que la conducta es el resultado de un interjuego entre persona y entorno. Además, debe ser algo más que la discreta observación del ambiente; debe desarrollar una tecnología de intervención deliberada en los contextos conductuales con el fin de mejorar su funcionamiento e incrementar la satisfacción y el bienestar de las personas que los ocupan (Wicker, 1979).

En la investigación ecológica, por otra parte, las propiedades de la persona y del medio, la estructura de los escenarios ambientales y los procesos que se desarrollan dentro y entre tales escenarios, deben considerarse interdependientes y analizarse en términos de sistemas. Los elementos de un medio, su estructura de relaciones y sus propiedades, no pueden entenderse sino dentro de un modelo sistémico de explicación (Bunge, 1980; Musitu et al., 1987; Watzlawick et al., 1968; Bertalanffy, 1968). El todo presenta características definitorias que no pueden encontrarse en los elementos que la componen ni aislada, ni aditivamente considerados.

*El medio ecológico* es un conjunto de estructuras físicas, sociales y psicológicas que caracterizan las relaciones e intercambios de las personas con la naturaleza, con los objetos artificiales y con los organismos que cohabitan en su entorno. Este medio ecológico se concibe topológicamente como un conjunto de estructuras concéntricas anidadas (micro, meso, exo y macrosistema). El microsistema es la plataforma de actividades, roles y relaciones interpersonales vivenciadas por la persona en desarrollo en un escenario concreto, con peculiares características físicas y materiales. El Mesosistema se compone de microsistemas en interconexión: compatibilidad, convergencia o conflicto. El Exosistema es una extensión del mesosistema que abarca estructuras sociales específicas que no contienen ellas mismas a la persona, pero que influyen en los contextos en que se encuentra la persona. El Macrosistema se refiere a los modelos institucionales de la cultura, o sea, el sistema económico, legal, educativo, político, y sus manifestaciones concretas son mi-

crosistémicas, mesosistémicas y exosistémicas (García, Musitu y García, 1991). Suponemos desde esta perspectiva que el niño con problemas de socialización puede comprenderse mejor si se le considera como un producto final de una disfunción fundamental en un complejo ecosistema con numerosas variables interactuando. A continuación analizaremos brevemente cada uno de los contextos más significativos en el desarrollo psicosocial del niño.

## 2. Justificación

### 2.1. La Familia.

No existe como una unidad independiente de otras organizaciones de la sociedad. Desde una perspectiva ecológica, una conceptualización adecuada de los graves problemas entre padres e hijos debe reconocer la influencia que el contexto ejerce en la vida familiar.

De acuerdo con el análisis propuesto por Garbarino (Garbarino, 1977; Garbarino et al., 1982; Garbarino et al., 1986), la familia es un sistema social inmerso en el entorno social más amplio del vecindario y la comunidad. La familia se conceptualiza, en ese contexto, como un conjunto de individuos en interacción involucrados en un proceso continuo de autodefinición e interpretación de la realidad que les rodea. Cuando los miembros de la familia se comunican entre sí, su conducta comunica la percepción que cada miembro tiene de sí mismo y, más importante, comunica la percepción que tienen de cada otro miembro de la familia. Así, por ejemplo, si los miembros de la familia perciben a otro miembro de la familia como una persona no valiosa, su conducta hacia este miembro puede expresar rechazo. Desde este punto de vista, las autopercepciones y la percepción de los otros ocupan un lugar central en la comprensión de la comunicación familiar en general y, en particular, de las familias donde tiene lugar el maltrato infantil (Garbarino et al., 1986; Gracia, 1991).

El comportamiento de una persona se encuentra influenciado por las percepciones actuales de sí mismo y de los otros, así como por los patrones de comunicación con los otros previamente adquiridos y reforzados (Goffman, 1959; Blumer, 1969; Bronfenbrenner, 1979; Garbarino et al., 1982). Así, las percepciones de los miembros de la familia de sí mismos y de los otros, en interacción con los patrones de comunicación desarrollados previamente y con las características individuales de cada miembro de la familia, crean conjuntamente patrones de interacción únicos en la unidad familiar.

Sin embargo, la comprensión del maltrato infantil, debe ampliarse desde los patrones de interacción en la familia para incluir el entorno social en el que ésta se encuentra inmersa. La relación del sistema familiar con su entorno es mutua: las condiciones del entorno influyen en la vida familiar y los cambios que ocurren en la familia facilitan los cambios en el entorno, tratando éste de ajustarse a los nuevos patrones familiares. De esta forma, se establece entre la familia y los sistemas extrafamiliares un proceso continuo de adaptación mutua (Bronfenbrenner, 1979; Garbarino et al., 1982).

En este proceso de influencias bidireccionales y ajuste mutuo, destaca la función que desempeñan los sistemas extrafamiliares como transmisores de los patrones de cuidado de los niños culturalmente aceptables y el control de la práctica actual de estos patrones mediante el feedback correctivo, manteniendo así estas prácticas en niveles aceptables por la comunidad. Este feedback proporciona información a los padres acerca de la adecuación de las prácticas educativas que emplean y desempeña un papel crucial en la formación de los valores, expectativas y actitudes hacia la infancia (Parke y Lewis, 1981; Musitu et al., 1988; Musitu, 1991).

### 2.2. La Escuela.

Es una institución social que refleja la cultura de la que forma parte y transmite a los jóvenes que están educándose en ella no sólo conocimientos y habilidades específicas, sino un modo determinado de ver el mundo. Aunque los psicólogos escolares se han preocupado tradicionalmente de los efectos de la escuela en el conocimiento y el logro de habilidades, los científicos sociales han optado por una orientación más psico-social.

La concepción de la escuela como contexto, se inicia con los trabajos de orientación ecológica de Barker y sus colaboradores, que en los años 50 apostaron por esta orientación, centrando su atención en el entorno y la situación para explicar y comprender la conducta humana. Así, desde esta orientación y utilizando la terminología de Bronfenbrenner la clase y el patio de recreo constituyen los *microsistemas* del niño. Las relaciones entre el hogar y la escuela es el *mesosistema*, lo mismo que lo son las relaciones del niño con el grupo de iguales y con los profesores. Los *exosistemas* se encuentran ubicados en la comunidad y reflejan en muchos casos temas políticos y coyunturales, como por ejemplo, el uso del bilingüismo o la coeducación. Como es obvio, estos fenómenos no están directamente relacionados con el niño, pero no por ello éste deja de sufrir sus efectos. Lo mismo se puede decir de los modelos del *macrosistema*, que representa los valores culturales que, en buena medida, determinan la calidad y la orientación de la educación. El contenido y valores de la educación, la organización física y social de la escuela, el estilo de enseñanza, son subsistemas de la escuela que se encuentran regidos de algún modo por el *macrosistema* y que tienen gran incidencia en la formación del alumno (García, Musitu y García, 1991).

#### 2.2.1. El profesor.

Su función esencial es la de enseñar, frente a la del alumno que es la de aprender (Getzels y Thenen, 1977). El profesor es "una persona contratada por el sistema escolar que instruye a los alumnos dentro de la escuela", donde impartirá un curso prescrito, examinará y dará unas calificaciones (Biddle, 1979). Los profesores, por otro lado, según Musgrove y Taylor (1977) son

potentes modelos en la transmisión de conocimientos, pero no lo son en lo que hace referencia a valores, actitudes y estilos de vida. La tarea fundamental del profesor es hacer accesibles los conocimientos de las materias que imparte a sus alumnos (fija objetivos, tiempo y método), pero también son tareas suyas motivar a los alumnos, fijar la forma de realizar las actividades en la clase, establecer las pautas de conocimiento-disciplina, crear climas adecuados etc. (Amidon y Hunter, 1966).

### 2.2.2. Los iguales.

Los iguales son según Hollander (1968) los compañeros de la misma edad, los de un mismo grupo que se conocen bien (aula), los de un grupo pequeño natural. Influyen en la misma dirección socializadora de la familia ya que proceden generalmente de familias semejantes (Genovart et al., 1981). En la escuela se facilita el contacto entre iguales pero es el profesor el que condiciona estas interacciones reforzándolas a través de estrategias cooperativas, competitivas o individualizadas dentro del aula (Aragonés, 1985; García, F. et al., 1991; García, M., 1991). Por eso, la interacción entre estudiantes es indispensable para conseguir un desarrollo cognitivo y social adecuado y una socialización en general positiva. La relación constructiva con los pares, da lugar a ciertas garantías de que el proceso de socialización es el adecuado. Para conseguir este tipo de relación, los profesores deben establecer y crear estrategias en las tareas escolares que permitan y posibiliten el surgimiento en sus alumnos de sentimientos de pertenencia y apoyo entre ellos. De este modo, si el alumno llega a percibir que es aceptado por sus compañeros, se sentirá más implicado en la interacción social, emitirá mayores refuerzos positivos a los iguales y utilizará mejor las habilidades en la consecución de logros. Por el contrario, el sentimiento de rechazo y aislamiento de los iguales puede producir alta ansiedad y baja autoestima (Aragonés, 1985; Johnson, 1980; Ovejero, 1990, para una revisión).

### 2.2.3. El psicólogo.

La función del psicólogo está pasando del modelo médico al de técnico especialista en educación (Hernández, 1990). En España ya se habla de psicopedagogo como experto asesor de las distintas variables que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje, atendiendo a la generalidad-prevención antes que a la individualidad-remedio. El psicólogo escolar actúa sobre varios bloques: el de la perspectiva psicosocial y las relaciones interpersonales, el de los procesos instruccionales y la propia tarea docente y el de los estudios sobre el profesor. La labor del psicólogo es según Hernández (1990) la de ser investigador en acción del plan del Centro y de cada aula. Por ello, el psicopedagogo ha de adoptar un papel de experto técnico de la educación.

### 2.3. Interacción Familia-escuela.

La familia y la escuela son dos contextos particularmente relevantes para niños y adolescentes en edad escolar. A veces, el hogar y la escuela se superponen afectando al niño lo que ocurre en uno u otro sistema. Las medidas del clima familiar (presión por el logro y aprobación parental) están positivamente relacionadas con la inteligencia, logro escolar y autoestima, ajuste escolar, motivo de logro, desarrollo socioemocional adecuado (Belsky, 1981, 1984; García, Musitu y García, 1991). Es de destacar el hecho de que la cantidad y la calidad de las relaciones entre padres e hijos es un aspecto clave (Blanchard y Biller, 1971; Nelson, 1984) puesto que cuanto más positiva sea la interacción, mayores serán los logros académicos y el ajuste escolar. No son abundantes los trabajos que examinan la relación entre ambiente familiar y ajuste y éxito escolar, no obstante de todos ellos se concluye que la calidad de la relación del niño con sus padres, hermanos y profesores es el mejor predictor de su satisfacción con la calidad de vida escolar y el logro académico (Isherwood y Hanmah, 1981; Musitu et al., 1988).

### 3. Perfil Ecológico del alumno rechazado

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—, tienen baja autoestima (escolar, social, familiar), disfrutan menos de las actividades de la clase, se muestran insatisfechos de las relaciones con sus profesores —quienes a su vez las valoran negativamente— y compañeros y con el funcionamiento y ritmo de la clase; perciben a sus familias como menos cohesionadas, más conflictivas, con menor grado de comunicación positiva y orientación hacia el logro, y menor planificación y participación en actividades culturales. Las familias de estos alumnos tienen en general un menor nivel de estudios, pero más frecuente, más hijos, mayor nivel de autoritarismo, y con más frecuencia valoran negativamente la escuela, profesores y contenidos y generalmente, tienen un concepto negativo del hijo (García, Musitu y García, 1990; García, F., 1991; García, M., 1991).

Los niños rechazados constituyen aproximadamente el 20% de la clase (Musitu, 1983) y se definen sociométricamente como aquéllos que no tienen amigos y resultan aversivos y antipáticos para el resto de sus compañeros (empíricamente: gran número de rechazos y pocas elecciones). Son estables sociométricamente a lo largo de los años escolares (Coie y Coopersmith, 1983; Musitu et al., 1983; Musitu, 1981, 1982; Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukovsky, 1984) lo que a nuestro juicio justifica la intervención. También 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).

#### 4. Diseño Metodológico

##### 4.1. Objetivos.

###### 4.1.1. Objetivo General.

Elaborar un programa de intervención psicosocial en el contexto del aula, considerando a la escuela como catalizador, centro de encuentro y cohesión de los otros significativos, con la finalidad de integrar al niño con problemas de integración social en el aula.

###### 4.1.2. Objetivos específicos.

Lograr la integración del alumno rechazado dentro del grupo clase y en su medio social y familiar, interviniendo en los contextos más significativos de su desarrollo psicosocial. *Paliar* en la medida de lo posible, las causas generadoras del rechazo escolar. *Lograr* la participación de iguales, profesores y padres en el programa de intervención.

##### 4.2. Hipótesis.

Interviniendo en el medio escolar a través de tareas cooperativas, entrenamiento a profesores y líderes en resolución de tareas, entrenamiento en habilidades sociales (asertividad) a los alumnos con problemas de adaptación social en la escuela y adiestramiento y concienciación de los padres de los alumnos con dificultades de socialización, se logrará una disminución del número de rechazos del alumno con problemas de adaptación social y un aumento de las elecciones en estos mismos alumnos. Igualmente, se logrará potenciar su auto-estima, así como la consideración de sus padres y profesores. Se producirá, por efecto de la Intervención señalada, una mayor responsabilidad de los padres en la socialización de sus hijos y un cambio de la significación de los profesores con respecto a estos alumnos.

##### 4.3. Muestra Alumnos.

Han participado 177 alumnos (106 del grupo experimental y 71 del grupo control); 170 familias (100 del grupo experimental y 70 del grupo control) y 13 profesores (7 del grupo experimental y 6 del grupo control). Todos pertenecían a dos centros oficiales que supuestamente reunían las mismas condiciones sociológicas y académicas. (Tabla 1).

Tabla 1.- Nº de Sujetos de la Muestra

SUJETOS	G. EXPERIMENTAL	G. CONTROL	TOTAL
Alumnos	106	71	177
Padres	100	70	170
Profesores	7	6	13

*Test Sociométrico.* Mediante el test Sociométrico se atribuyeron los sujetos a las Categorías de *Rechazados*, *Bien Adaptados* y *Líderes*: El número total de sujetos de esta submuestra fue de 108 (60 en el experimental y 48 en el control—54 niños y 54 niñas).

Tabla 2.- Nº de Sujetos según Categorías

SUJETOS	G. EXPERIMENTAL	G. CONTROL	TOTAL
Rechazados: R	21	17	38
Bien Adaptados	18	15	33
Líderes	21	16	37
TOTAL	60=55'66%	48=44'44%	108

Los Rechazados fueron 38 (21 en el experimental y 17 en el control); los Bien Adaptados 33 (18 en el experimental y 15 en el control) y los Líderes 37 (27 en el experimental y 16 en el control). La distribución por cursos fue homogénea: 32'41% de 5º; 33'33% de 6º; 34'26% de 7º. (El test diferido se aplicó en el curso siguiente). *Padres.* Han participado alrededor de 200 sujetos entre padres y madres. Al "seminario de padres" asistieron—no regularmente—unos 40 participantes entre padres y madres. *Profesores.* Han participado 12 profesores más el investigador principal que también era profesor, además de ser monitor del "seminario de padres" sobre entrenamiento en habilidades sociales de los niños rechazados, instructor de líderes en resolución de tareas cooperativas, coordinación de la formación de los profesores en tareas cooperativas, formación de grupos de trabajo, etc.

##### 4.4. Instrumentos.

Los instrumentos se han seleccionado en función del rol social y académico de los sujetos: alumnos, profesores y padres (Tabla 3).

*Cuestionarios para Alumnos.* Se ha utilizado el "Cuestionario Sociométrico" (Arruga y Valeri, 1979) que nos permite detectar la dirección e intensidad de las relaciones establecidas entre los alumnos. A partir de los datos del test sociométrico, y considerando fundamentalmente aquellos que aluden a "Formación de equipos de trabajo" se clasifica a los alumnos en rechazados, bien adaptados y líderes según las condiciones siguientes: **LÍDERES:** ser significativo en aceptaciones positivas (Sp) o estar comprendidos en el 27% superior de la mediana en elecciones valorizadas (Spval). **RECHAZADOS:** ser significativos en elecciones negativas (Sn) o estar situados en el 27% superior de la mediana en elecciones negativas valorizadas (Snval). Siempre y cuando no tenga mas elecciones positivas que negativas. **BIEN ADAPTADOS:** tener mayor número de elecciones positivas (Sp) que negativas (Sn). Ser elegido al azar entre los que cumplen la condición anterior. No tener hermanos en los otros dos grupos. Hemos tenido en cuenta solamente las elecciones positivas y las negativas (rechazos), para la constitución de los grupos de trabajo.

Se ha considerado excepcionalmente el componente de elección o rechazo por simpatía. Hemos desestimado los demás índices que ofrece el Cuestionario Sociométrico ya que nuestros planteamientos son de análisis grupal más que individual. Para poder llevar a cabo los análisis estadísticos se han convertido las puntuaciones sociométricas en puntuaciones típicas mediante la fórmula  $Z = (X - X_M) / S$  ( $Z = P$ .Típica;  $X = P$ .Directa;  $X_M =$ Media del Curso;  $S =$ Desviación Típica del Curso). Y para evitar los guarismos decimales y negativos de las puntuaciones típicas, las transformamos en puntuaciones típicas estandarizadas con la fórmula  $Z_{transf} = X_M + Z \cdot S$  ( $Z_{transf} = P$ .típica Estandarizada;  $X_M = 50$ ;  $S = 10$ ;  $Z = P$ .Típica).

Tabla 3.- Instrumentos utilizados en la Investigación

INSTRUMENTO	ITEMS	CONTENIDO
<b>ALUMNOS</b>		
TEST SOCIOMETRICO	10	Elecciones y Rechazos.
CUESTIONARIO AUTOESTIMA	36	Autoconcepto.
CUESTIONARIO CES	90	Relaciones alumno-profesor y marcha de la clase.
CUESTIONARIO FES	90	Relaciones entre los miembros familiares.
CUESTIONARIO CLIMA-AUTOEVAL.	20	Evaluación del grupo tras tareas cooperativas.
<b>PROFESORES</b>		
ESCALA DE EVALUACION DE ALUMNO	11	Dimensiones para formar concepto del alumno.
<b>PADRES</b>		
CUESTIONARIO DE PERCEPCION DEL HIJO	48	Relaciones padres-hijo y valoración del hijo.
CUESTIONARIO DE PERCEPCION PERSONAL Y FAMILIAR	42	Concepto personal y familiar de los padres.
CUESTIONARIO DE PERCEPCION SOCIAL Y ESCOLAR	55	Actitudes hacia la escuela.
CUESTIONARIO CONOCIMIENTOS	50	Conocimiento de los temas del Seminario Padres.

El "Cuestionario de Autoestima" para adolescentes (Musitu, García y Gutiérrez, 1991) que trata de medir el autoconcepto del alumno: cómo se percibe y valora. Las "Escala de Clima Social Familiar" (FES) y las "Escala de Clima Social Escolar" (CES) de Moos, Moos y Trickett (1987). Con la Escala FES el alumno describe y evalúa las relaciones interpersonales entre los miembros de su familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica. Por su parte, con la Escala CES se pretende que el alumno describa y evalúe las relaciones alumno-profesor y la estructura organizativa de la clase.

**Escala para Profesores.** Se empleó la "Escala de Evaluación del Alumno por el Profesor" (EA-P); con ella se pretende que todos los profesores que imparten clase a un alumno y, especialmente el tutor, lleven a cabo una estimación lo más objetiva y actual posible de sus alumnos atendiendo a sus características de relación, comportamiento, participación, esfuerzo, rendimiento, etc., en función de las cuales pensamos que los profesores evalúan y se forman la representación de sus alumnos (García, F. 1991).

**Cuestionarios para Padres.** Se han empleado los siguientes: la "Entrevista Inicial" que pretende conseguir información sobre el ambiente familiar, satisfacción personal, composición familiar, etc. El "Cuestionario de Percepción del Hijo" (PRH-PA) intenta detectar la percepción que el padre-madre tiene de su hijo como miembro del sistema familiar, como persona, como estudiante, respecto de los amigos y diversiones y el modo y el grado en que se establece la relación entre padre-madre y ese hijo concreto. Con el "Cuestionario de Percepción Personal y Familiar" (C(PF)-PA) se pretende averiguar la percepción que los padres tienen de sí mismos como personas y como padres, y de su familia. El "Cuestionario de Percepción Sociopersonal y Escolar" (PPSE-PA) describe las actitudes y expectativas que los padres tienen respecto del sistema educativo (ver García, Musitu y García, 1990).

#### 4.5. Procedimiento.

La primera actividad tras la propuesta a los colegios y su aceptación, fue la selección de la muestra de rechazados, bien adaptados y líderes a partir de los resultados del test sociométrico (Tabla 4). En la fase de pretest, a todos los alumnos seleccionados se les aplicaron los cuestionarios CES, FES, Autoestima y el test Sociométrico; los profesores rellenaron la Escala EA-P y los padres la Entrevista Inicial y los Cuestionarios PRH-PA, C(PF)-PA y PPSE-PA. (enero-febrero-1989). En la fase de intervención sólo se actuó en el Colegio Experimental. Consistió, esta intervención, en el entrenamiento en habilidades sociales de los alumnos rechazados, en la instrucción de los líderes en la resolución de tareas cooperativas y en la realización de las tareas cooperativas. La intervención con los profesores consistió en la entrega y comentario de los resultados sociométricos de su aula, del dossier sobre actividades cooperativas y no-competitivas y la disposición de la clase para realizar estas actividades. La intervención con los padres se centró, esencialmente, en el seminario de padres de los alumnos rechazados (meses de marzo, abril y mayo de 1989). La fase de postest inmediato, se llevó a cabo tras la intervención; se aplicaron los instrumentos del Pretest, alterando el lugar de los items. Con este postest, tratamos de observar los posibles cambios producto de la intervención a corto plazo (mayo y junio de 1989). Con la fase del postest diferido, en la que se repite la aplicación de pruebas del pretest y del postest inmediato, tratamos de observar la permanencia temporal de los efectos supuestamente producidos por la intervención en relación al grupo control.

Tabla 4.- Cronograma de las Fases de la Intervención

COLEGIO	ACTIVIDAD	MOMENTO
EXP-CON.	TOMA DE CONTACTO	OCTUBRE 1988
EXP-CON.	SELECCION DE LA MUESTRA	DICIEMBRE 1988
EXP-CON.	Test Sociométrico: determinación de los Rechazados, Líderes y Bien Adaptados. PRETEST	FEBRERO 1989
EXP.	Aplicación de los Instrumentos a los alumnos (Cuestionario A, Cuestionarios CES y FES) de la muestra, a sus padres (Entrevista Inicial, Cuestionarios PRH-PA, C(PF)-PA, PPSE-PA) y a sus profesores (Escala EA-P). INTERVENCION	MARZO, ABRIL Y MAYO 1989
EXP-CON.	Alumnos: EHS, Tareas Cooperativas. Profesores: Aplicación de las Tareas Cooperativas. Cambio de actitudes. Padres: Seminario de Padres. POSTEST INMEDIATO	MAYO, JUNIO 1989
EXP-CON.	Aplicación Instrumentos del Pretest. POSTEST DIFERIDO	DICIEMBRE 1989
	Aplicación Instrumentos Pretest y Postest.	ENERO 1990

#### 4.5.1. La Intervención.

La intervención se llevó a cabo en el colegio experimental con los alumnos rechazados y con problemas de socialización, con sus profesores y con sus padres.

##### 4.5.1.1. Intervención con los alumnos.

*Entrenamiento en Habilidades Sociales —EHS— con los alumnos rechazados:* Realizamos un programa de EHS semejante al puesto en práctica por Lagreca y Santogrossi (1980). Utilizamos historietas ("Miguelito" de Romeu) con diálogos adaptados. Se realizaron cuatro sesiones, una cada semana, en los meses de marzo y abril, con cada uno de los grupos de rechazados (5º, 6º y 7º). Cada sesión duró 60 minutos aproximadamente dividida en seis partes: presentación y lectura de la historieta por el monitor, lectura individual, dramatización de todos los papeles de la historieta por cada niño, creación de una nueva historieta por cada niño, representación de la misma, recomendaciones del monitor para poner en práctica lo aprendido en el medio

escolar y familiar. Los contenidos de las sesiones fueron: hacer cumplidos, pedir favores, dar una negativa y entablar una conversación (ver Michelson et al., 1987).

*Justificación del Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS).* Las habilidades sociales se refieren a comportamientos sociales que cuando se utilizan en la interacción social tienden a crear un reforzamiento positivo que suele derivar en aplicaciones prácticas positivas. Cuando se adquieren habilidades sociales, el sujeto se prepara para participar en la sociedad de forma más competente y más eficaz a través de la interacción humana (Pascual, 1990). Posee dos conceptos básicos: "sociales" que implica un proceso interpersonal y "habilidades", adquiridas a través del aprendizaje (imitación, ensayo, etc.). Estas habilidades deberían enseñarse de forma sistemática utilizando las técnicas y principios del aprendizaje (Michelson et al., 1987). Las habilidades sociales son también, capacidades de interactuar con los demás de modo que sea valorado social y personalmente de forma positiva (Combs, 1977). De otra parte, toda habilidad puede dividirse en las conductas que la componen, de manera que la descripción conductual más objetiva se basa en la especificación de estos elementos, tanto verbales como no verbales. Esto resulta fundamental a la hora de diseñar una intervención, puesto que hemos de diseñar no sólo el tipo de habilidades sociales a entrenar, sino también sus comportamientos conductuales (Kelly, 1987).

El objetivo del EHS consiste en incrementar directamente la competencia conductual de los sujetos con el fin de que puedan conseguir resultados satisfactorios de aquellos tipos de situaciones sociales en que sus habilidades actuales son inadecuadas (Kelly, 1978). El EHS produce efectos (o tendencias) en el "rendimiento académico", "autocontrol" y "locus de control" (Sancho, 1990). Por otra parte, se ha demostrado (Lagreca y Santogrossi, 1980) que los niños a los que se les entrena en EHS experimentan un progreso significativamente mayor que aquellos que no lo reciben (García, M., 1991).

*Tareas Cooperativas y No Competitivas.* Las efectuó todo el grupo clase dentro del horario lectivo sin salirse de la programación normal de su nivel y currículo. Se efectuaron modificaciones en la clase (agrupaciones, equipos de trabajo...) y se realizaron seis sesiones cooperativas con cada uno de los grupos.

*Entrenamiento de los Líderes en Tareas Cooperativas.* Se trataba de que los alumnos líderes descubrieran activamente el funcionamiento y las reglas de las tareas cooperativas con el fin de que colaborasen posteriormente en esas mismas tareas en los grupos de la clase. Se realizaron cinco sesiones en esas mismas tareas en los grupos de la clase. Se realizaron cinco sesiones de una hora de duración. Se formaron tres grupos, uno por cada curso (5º, 6º y 7º).

##### 4.5.1.2. Intervención con los profesores.

A los profesores de 5º, 6º y 7º del Colegio Experimental se les entregó un dossier sobre técnicas cooperativas y no competitivas, junto con un análisis sociométrico de su clase. Se trataba de contribuir a un cambio de actitudes con respecto a la clase, los alumnos y su forma de organizarla y de rela-

cionarse con ellos. Paralelamente, conocían una nueva técnica de poderosa eficacia para ponerla en práctica dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

#### 4.5.1.3. Intervención con los padres.

Se realizó un "Seminario de Padres" durante los meses de abril y mayo. Fueron siete sesiones: los martes de seis a ocho de la tarde. Las sesiones constaban de dos partes de una hora de duración aproximada: 1ª, exposición del tema del día; 2ª, discusión de lo expuesto y análisis de la problemática más próxima. Los temas tratados fueron: la familia, las leyes del aprendizaje, la autoestima, las técnicas educativas en la socialización de los hijos, la adolescencia y las relaciones familia-escuela. En cada sesión se les entregaba un resumen de la sesión anterior. También se les entregó el Cuaderno de Educación para la Salud: "La Conducta de los Niños y sus Problemas de Conducta" (elaborado por profesionales del Ayuntamiento de Madrid).

#### 4.5.2. Análisis Estadísticos

En primer lugar se realizó un análisis de varianza (ANOVA) comparando las medias de los Rechazados (R), Bien Adaptados (BA) y Líderes (L) en los tres momentos de Pretest, Postest y Test Diferido con el fin de detectar las variables significativas que discriminan estas categorías en las que se categorizó a los alumnos sociométricamente. Se efectuó un análisis factorial para la Escala de Evaluación del Alumno por el Profesor EA-P.

En segundo lugar, como no se apreciaban diferencias significativas entre Líderes y Bien Adaptados, se unificaron estas dos categorías en una sola con el nombre de Adaptados (A). Se efectuó entonces un nuevo análisis de varianza entre Rechazados y Adaptados en el Pretest, Postest y Test Diferido. En tercer lugar, se comparó los Rechazados del Grupo Experimental y del Grupo Control durante el Pretest, Postest y Test Diferido. Se realizó un nuevo análisis de varianza para descubrir las variables significativas. En cuarto lugar, se llevaron a cabo dos análisis de varianza: uno para los Rechazados del Grupo Control y el otro para los Rechazados del Grupo Experimental. Se utilizó el Test de Tukey para las variables significativas según los tres momentos del Pretest, Postest y Test Diferido.

### 5. Resultados

Como ya se ha dicho en el punto anterior, se efectuó entre otros estadísticos, un análisis de varianza entre las medias de los alumnos rechazados del grupo experimental y del grupo control a lo largo de los tres momentos experimentales: pretest, postest y postest diferido con el fin de comprobar empíricamente los efectos de la intervención.

En este capítulo soslayamos los resultados que hacen referencia a las comparaciones del grupo experimental y control entre rechazados, líderes y bien

adaptados —Perfiles— y nos centraremos en los efectos de la intervención. Dada la multiplicidad de variables utilizadas, sólo consideraremos aquellas estadísticamente significativas. Para un análisis más exhaustivo ver García, M. (1991).

Las variables del grupo control —alumnos rechazados— no son significativas en ninguno de los momentos o fases de la intervención, lo cual contribuye a atribuir un mayor peso específico a los resultados obtenidos.

Tabla 5.- Resultados del Análisis de Varianza en los Grupos Experimental y Control

VARIABLE	F PRETEST P		F POSTEST P		F POS. DIF. P	
CES Afiliación	.35	==== .70	33.74	**** .001	87.76	**** .001
CES Ayuda	1.35	==== .28	6.01	**** .005	.71	==== .41
Autoestima Social	9.35	==== .57	3.82	**** .028	1.63	==== .21
EA P Rendimiento	.49	==== .62	4.62	**** .014	5.46	**** .027
Rechazos	2.22	==== .12	17.53	**** .001	3.62	() .065

En el grupo experimental las variables *afiliación* ( $F= 33.741$ ,  $p < .001$ ); *ayuda* ( $F= 6.01$ ,  $p < .005$ ); *rendimiento* ( $F= 4.62$ ,  $p < .014$ ); *autoestima social* ( $F= 3.82$ ,  $p < .028$ ) y *rechazos* ( $F= 17.53$ ,  $p < .001$ ) son significativas (Tabla 5).

Tabla 6.- Diferencias entre las Medias. Test de Tukey

VARIABLE	PRETEST	POSTEST	DIFERIDO	.05	.001
Afiliación	6.6	10.5	10.7	1.4	4.
Ayuda	6.4	8.3	6.1	1.6	5.2
Rendimiento	7.3	9.3	11.5	3.1	9.8
Social	24.7	28.1	25.1	3.1	5.1
Rechazos	66.3	50.9	45.4	8.8	14.1

La variable *afiliación* incrementa significativamente de valor entre el pretest y el postest ( $p < .05$ ) y entre el pretest y el postest diferido ( $p < .001$ ). (Tabla 6 y Tabla 7).

Tabla 7.- Significación de las diferencias entre medias en las categorías

	Afiliación		Ayuda		Rendimiento		Social		Rechazos	
	Postest	Diferido	Postest	Diferido	Postest	Diferido	Postest	Diferido	Postest	Diferido
Postest	-3.853	-4.080	-1.945	0.321	-1.817	-4.046	-3.467	0.800	15.429	20.952
	*	*	*	n.s.	n.s.	*	*	n.s.	**	**
Postest	—	-0.227	—	2.266	—	-2.229	—	2.667	—	5.523
		n.s.		*		n.s.		n.s.		n.s.

\*\*:( $p < .001$ ); \*:( $p < .05$ ); n.s.: ( $> .05$ )

No es significativa la diferencia entre medias en esa variable entre el postest y el test diferido. Se produce un incremento en esta variable tras la intervención y se mantiene a lo largo del tiempo —postest diferido—. En la variable *ayuda* se incrementa la media entre el pretest y el postest ( $p < .05$ ) y disminuye del postest al test diferido ( $p < .05$ ). Aumenta inmediatamente tras la intervención pero vuelve a su nivel inicial después del postest. La variable *rendimiento* tiene un comportamiento peculiar ya que aumenta tras la intervención aunque no significativamente. Sin embargo, entre el pretest y el test diferido se produce un incremento significativo ( $p < .05$ ). No es significativo el aumento entre el postest y el test diferido. Se genera en esta variable un progreso que no se refleja inmediatamente, sino en el tiempo transcurrido entre el pretest y el postest.

La variable *autoestima social* se incrementa en el postest ( $p < .05$ ) y en el test diferido retorna a su nivel inicial. Se produce un aumento después de la intervención que no se mantiene con el tiempo.

La variable *rechazos* disminuye su media entre el pretest y el postest de manera significativa y entre el pretest y el test diferido ( $p < .001$  en ambas situaciones). No es significativa, sin embargo, entre el postest y el test diferido. Comprobamos que se produce una disminución de los rechazos en el grupo experimental —alumnos rechazados— por efecto de la intervención. Se mantiene esta situación a lo largo del tiempo, aunque en menor grado que inmediatamente después de la intervención.

*Clima y Autoevaluación en las Tareas Cooperativas.* Como hemos señalado con anterioridad al hablar de las tareas cooperativas y no-competitivas, se han utilizado dos escalas: Una de Clima y otra de Autoevaluación, con el fin de evaluar el clima del grupo en la realización de estas tareas cooperativas y la autoevaluación que del grupo y su actividad hacen cada uno de sus miembros. Cada una de las escalas consta de 10 items. La escala de Clima, es de respuesta dicotómica (SI-NO), mientras que la de Autoevaluación tiene tres posibilidades de respuesta (A= a menudo, B= a veces, C= nunca). Las puntuaciones pueden oscilar entre 0 y 10 puntos en cada una de ellas. Tras cada sesión de tareas cooperativas, cada uno de los alumnos rellenaba un Cuestionario de Clima y otro de Autoevaluación.

Los alumnos con problemas de socialización y adaptación perciben un clima de trabajo menos positivo en las tareas cooperativas que los líderes y éstos, a su vez, menos positiva que los bien adaptados.

Tabla 8.- Evaluación del Clima según Curso y Categoría en Tareas Cooperativas

curso	RECHAZADOS	LIDERES	B. ADAPTADOS	TOTAL
Quinto	6.68	8.07	8.26	7.29
Sexto	7.95	8.23	7.79	7.74
Séptimo	8.08	8.53	7.56	7.66
TOTAL	7.71	8.28	7.79	7.56

En relación a las puntuaciones medias globales, la variable Clima es superior en los líderes que en los rechazados y bien adaptados, 8.28, 7.71 y 7.79 respectivamente (Tabla 8). Son superiores en los líderes que en los rechazados, 8.28 vs. 7.71 y 7 vs. 6.64 respectivamente y bien adaptados (Clima  $M = 7.79$ ; Autoevaluación  $M = 6.40$ ). Los líderes expresan un mejor clima y autoevaluación que los rechazados y bien adaptados. Los rechazados manifiestan el clima de trabajo menos positivo y son los bien adaptados, por su parte, los que menos positivamente se autoevalúan. (Tabla 9).

Tabla 9.- Autoevaluación según Curso y Categoría en Tareas Cooperativas

curso	RECHAZADOS	LIDERES	B. ADAPTADOS	TOTAL
Quinto	4.63	5.66	6.08	5.23
Sexto	6.76	7.11	6.64	6.62
Séptimo	7.79	8.96	6.38	7.60
TOTAL	6.64	7.35	6.40	6.47

Respecto de la autoevaluación en las tareas cooperativas, son también los líderes los que mayor puntuación obtienen, 7.75 vs. 6.64 en los rechazados y 6.40 en los bien adaptados. Si tenemos en cuenta el Clima y Autoevaluación a lo largo de las sesiones de las Tareas Cooperativas, observamos que al final de las sesiones se ha producido un incremento de las medias de Clima y Autoevaluación. (Tabla 10).

Tabla 10.- Medias en Clima y Autoevaluación, según sesiones

SESION	CLIMA	AUTOEVALUACION
1	8.38	6.15
2	7.75	6.8
3	7.92	8
4	7.8	7.2
5	8.9	8.58

En las sesiones de entrenamiento de líderes, la puntuación media de la primera sesión de Clima fue de  $M = 8.38$  y la de la última sesión de  $M = 8.90$ . En la sesión de Autoevaluación la media fue de 6.15 en la primera sesión y de 8.58 en la última (ver Tabla 10).

## 6. Conclusiones

Hemos elaborado y aplicado un programa de intervención psicosocial contando con la colaboración de padres, profesores y alumnos. Con los padres la finalidad ha sido la de modificar sus actitudes con respecto a sí mis-

mos, a la escuela, a la familia y a sus hijos. Para ello, les nutrimos de unos recursos educativos e instruccionales. También intentamos modificar la estructura y funcionamiento de la clase haciéndola más cooperativa e integradora y ofreciendo al profesor unos recursos metodológicos distintos y creemos que más eficaces en la reducción de la incidencia de la inadaptación escolar y social (rechazo, absentismo y fracaso escolar). Entrenamos a los alumnos con dificultades sociales y de adaptación para que adquieran "habilidades sociales" (asertividad) como medio de integrarse en el grupo de iguales, ya que es el grupo-clase el que logrará su integración escolar y social (incremento de la autoestima, disminución de rechazos, aumento de la afiliación y ayuda).

En realidad, resultados extraordinarios no se han obtenido y si leemos los datos desde la óptica estrictamente experimental han sido más bien pobres, aunque se hayan cumplido -leyendo los datos generosamente- los objetivos y se haya confirmado la hipótesis en su casi totalidad. No obstante, creemos que abandonarnos a la fría lectura estadística, aceptando sólo aquello que alcanza o supera los límites exigidos por el credo científico, sería a nuestro juicio, despreciar sustanciosos contenidos que soslayarlos sería tan grave como ignorar los principios metodológicos sobre los que se construyó y aplicó este programa.

Se ha mejorado la *afiliación* definida por las interacciones y relaciones entre los iguales, la cooperación en las tareas y el disfrute del trabajo en común. Suponemos que este logro es atribuible a la estrategia del aprendizaje cooperativo, más eficaz y más solidario que otras técnicas tanto en los niños con problemas de socialización como en los bien socializados. Estos resultados son por otra parte, coincidentes con los de Ovejero (1989) y Ovejero et al. (1989), Sharan (1980), García, F. et al. (1991).

También se ha logrado un incremento de la *ayuda* del profesor definida en la investigación como comunicación abierta con los alumnos, preocupación por su aprendizaje y bienestar, confianza con los alumnos e interés por sus ideas. Nos parece de interés este resultado en la medida en que el profesor en el aula es el que distribuye los recursos, el canalizador de gran parte de las interacciones entre los alumnos y es además, uno de los principales agentes en la creación del clima en el aula. El conocimiento del profesor de las técnicas cooperativas ha supuesto un cambio en su metodología y una nueva perspectiva en la interpretación de la estructura de la clase y también del significado del alumno y posiblemente por todo ello, el que sea percibido de manera más positiva por el alumno rechazado, al mismo tiempo que este se encuentra más integrado en el aula y con una actitud más positiva. Estos resultados matizan los obtenidos por Lowry y Jhonson (1981), Smith et al. (1981).

Por otra parte, es arriesgado además de incongruente, hacer atribuciones de causalidad cuando desde el modelo ecológico se asume la circularidad del comportamiento y por tanto su no causalidad. De ahí que consideremos que es la actividad en grupos cooperativos, el cambio de mentalidad del profesor respecto de su rol en el aula y la aproximación de los padres a la escuela a través de la llamada cordial y con un significado positivo, lo que ha hecho posible que el niño con problemas de socialización se perciba más integrado en el aula y sea más aceptado por el resto de sus compañeros —de hecho el

número de *rechazos* ha disminuido significativamente y que atribuimos en principio al programa de intervención y específicamente a las tareas cooperativas y al clima que esa actividad crea en el aula—. También el profesor se siente satisfecho de su actividad y los padres, agradecidos por haberles ofrecido nuevas rutas de acercamiento a la escuela, al profesor y a sus propios hijos.

No nos parece arriesgado, llegado este punto, atribuir a lo comentado anteriormente los resultados significativos obtenidos en las variables de *autoestima social* y *rendimiento académico*. Hemos comprobado en estudios previos (Musitu y Gutiérrez, 1990; Musitu y García, 1989a y b), que la autoestima social está íntimamente relacionada con el apoyo y afecto parental. En este sentido, si los padres han cambiado así sea levemente su actitud hacia los hijos con problemas de socialización en el aula, al igual que los propios compañeros de clase, parece bastante probable que estos niños con problemas de socialización modifiquen su autopercepción en la dimensión social de la autoestima.

No ha sucedido lo mismo, sin embargo, en las otras dimensiones de la autoestima —académica, emocional y familiar— lo cual no nos sorprende. No es fácil el cambio y mucho menos lo es en un constructo como el de la autoestima que se viene labrando desde el día en que nacemos. Esto tiene su lado positivo, puesto que si cambiar nuestra personalidad fuera cosa de unas pocas sesiones, nuestro destino sería del todo impredecible, algo que nadie deseamos. El lado negativo está en que no se ha logrado el cambio deseado con el esfuerzo que se ha invertido en ello. Creemos que para lograr ese cambio se requiere de mucho más tiempo y sobre todo que el programa de intervención no sea una tesis doctoral, sino que forme parte de la actividad escolar de cada día, lo cual implícitamente es lo que queríamos demostrar.

En cuanto al *rendimiento académico*, hemos observado una positiva progresión no inmediatamente después de la intervención sino siete meses después. Este efecto creemos que es de gran interés puesto que la eficacia del programa en una variable tan compleja y multicausal como es el rendimiento académico y en donde se ha intervenido en los contextos más significativos del desarrollo del niño, no es inmediato, sino que atraviesa antes del cambio, un proceso de incubación que surge y se expresa, al menos ésa es nuestra idea, merced a las estimulaciones de esos otros contextos significativos en los que se ha intervenido y en los que se ha creado una actitud y clima positivos. Creemos de interés seguir profundizando en esta temática y en este punto en concreto ya que la investigación es todavía muy incipiente.

## 7. Reflexiones y Sugerencias

La investigación que acabamos de glosar, comenzó en septiembre de 1988 y concluyó en febrero de 1990. Estas fechas se refieren al tiempo comprendido entre el momento en que aplicamos los primeros instrumentos (Test Sociométrico) hasta la aplicación del Postest Diferido. Como se podrá comprobar por el calendario hay un espacio de tiempo amplio entre Pretest y Postest, y otro entre el Postest y el Postest Diferido. En este tiempo hemos de

mantener, no sin dificultad, una continuidad y permanencia de las actitudes positivas y de aceptación no solamente del equipo de investigación, sino también de los profesores, alumnos y padres que intervienen, lo cual no resulta fácil en tan dilatado período de tiempo.

Los resultados obtenidos tienen lugar y razón por la intervención en los ámbitos personal, escolar y familiar y serán de una u otra forma según sea esta intervención. Pero no sólo se obtienen resultados empíricos contrastables y estadístico-matemáticos detectados por la aplicación de unos instrumentos de medida. Hay otros datos cualitativo-etnográficos, que no se pueden apreciar con estos instrumentos y que tienen, sin embargo, una validez e importancia comparable a aquéllos.

Intervenimos en alumnos, profesores y padres. Con respecto a los alumnos, lo hacemos con los más problemáticos y conflictivos. En el entrenamiento en habilidades sociales nos encontramos con niños/as con un déficit social grave y que habían desarrollado otras formas sustitutorias de comportamiento (agresividad, indiferencia) poco adaptadas, sobre todo los alumnos del ciclo superior. Es de resaltar el hecho de que su actitud fue variando, de forma positiva, de la primera a la última sesión. Al menos, se logró una mejor relación entre ellos y una mayor comunicación con el monitor del "entrenamiento de habilidades sociales". Estas actividades se realizaron después de finalizar las clases de la mañana (de 12 a 12.30), precisamente el momento en que debían irse a jugar.

Por otra parte, están los profesores a los que no se les consigue transmitir el entusiasmo que el investigador y equipo transmite. En la mayoría de los casos, ven la intervención como una injerencia y un paréntesis que hacen a título de favor personal más que como partícipes de una investigación. Todo ello, a pesar del conocimiento que tienen de los objetivos y del beneficio que pueden obtener para mejorar su labor como docentes. Habría que aludir al inmovilismo de las técnicas tanto didácticas como sociales y de grupo en la escuela: la falta de propuestas didácticas innovadoras y el problema del reciclaje del profesorado. El maestro, en general, ha sido un gran obstructor más que un facilitador de la investigación, lo cual es motivo de preocupación y reflexión. Hemos comprobado que el profesor que se ha implicado en la investigación, ha obtenido resultados positivos. El profesor activo y comprometido, como hemos dicho, dinamiza todo el proceso: desde que los niños incidan en sus padres para que rellenen los cuestionarios que se les envían a casa, los rellenen ellos mismos e intervengan con agrado en las "tareas cooperativas", hasta que asistan los padres seleccionados al "Seminario de Padres".

Con los profesores/as colaboradores, que son los menos, se logra una relación más positiva, al contrario que con los/las reticentes con los que se enrarecen las relaciones. Quizás ocurra esto porque se está introduciendo un elemento didáctico nuevo que desestabiliza el ritmo normal de estos profesores/as. Proponíamos "tareas cooperativas" en las que el profesor/a era el artífice de los temas de trabajo de la clase, los cuales se desarrollaban en grupos en el aula según unos resultados sociométricos. Los/as profesores/as que habían desterrado el libro de texto por sistema, que programaban las clases al día, que in-

tentaban motivar y crear un clima y que en el grupo clase no imponían sus criterios sin más, son los que sintonizaron más clara y positivamente con nuestros planteamientos y llevaron a cabo una acción más eficaz y dinámica.

Hablaremos ahora de los padres. Al "Seminario de Padres" tenían que acudir los padres que en general no participan en nada que tenga que ver con la escuela ni con los hijos. Quizás, porque cada vez que se les llama es para comunicarles las faltas de conducta e indisciplina de sus hijos. Al principio, algunas madres pensaban que se les había reunido porque se iba a expulsar a sus hijos del colegio o se les iba a suspender. Algunas de estas madres vinieron una o dos veces tan sólo. No obstante, el grupo de padres, entre los que sólo había un varón, acogió la iniciativa con cierto entusiasmo. En la última parte de cada sesión, se exponían problemas personales, de pareja, etc., a los que el grupo y el monitor mismo tratamos de dar una orientación concreta. Como poco, con el "Seminario de Padres" se consiguió que los padres obtuvieran una información que nunca antes se les había facilitado, que rompieran el bloqueo que les producía la escuela y los maestros, que sintieran que sus razones podían ser válidas frente a la institución escolar, que se acercaran más por el colegio y que consiguieran la amistad y el apoyo de un profesor del centro con el que, además, podían dialogar y obtener ayuda personal y también con respecto a la educación de sus hijos.

## 8. Referencias bibliográficas

- AMIDON, E. J. y HUNTER, E. (1966). *Improving teaching*. New York, Holt Rinehart and Winston.
- ARAGONÉS, J. (1985). El rol del maestro y del alumno. En C, Huici (Dir.), *Estructura y procesos de grupo*. UNED. Madrid.
- ARAGONÉS, J. (1985). Los grupos de iguales en la escuela. En C, Huici (Dir.), *Estructura y procesos de grupo*. UNED. Madrid.
- ARRUGA, A. y VALERI (1979). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona. Hecrer.
- ASHER, S.R. (1985). An evolving paradigm in social skills training research with children. En B.H. Schneider et al. (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assesment and intervention*. New York, Springer-Verlag.
- BARRIGA, S. et al. (1987). *Intervención psicossocial*. Barcelona, Hora.
- BELSKY, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Dev. Psych.*, 24, 3-23.
- BELSKY, J. (1984). The determinant of parenting: A process model. *Child Dev.*, 55, 83-96.
- BERTALANFFY, L. (1968). *General system theory*. New York, Braziller.
- BIDDLE, B. J. (1979). *Role theory, expectations, identities and behavior*. New York, Academic Press.
- BLANCHARD, R. W. y BILLER, H. B. (1971). Father availability and academic performance among thirdgrade boys. *Dev. Psych.*, 4, 301-305.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism perspective and methods*. N.J., Englewood Cliffs. (Trad. Castellana, 1982. Barcelona, Hora).
- BRONFENBRENNER, V. (1979). *The experimental ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Buenos Aires, Paidós. 1987).
- BUNGE, M. (1980). *Epistemología*. Barcelona, Ariel.
- COIE, J. D. y COOPERSMITH, J. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.

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, 261-281.

COMBS, M. L. (1977). Social skill training with children. En Lahey y Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*. New York, Plenum.

GARBARINO, J. (1977). The human ecology of child maltreatment: A conceptual model for research. *Jour. of Marriage and Family*, 39, 721-736.

GARBARINO, J. et al. (1982). *Children and families in the social environment*. Hawthorne, N.Y., Aldine.

GARBARINO, J. et al. (1986). *The psychologically battered child*. London, Jossey-Bass.

GARCÍA ALVEROLA, M. (1991). *El niño con problemas de socialización en el aula: Un modelo de intervención*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universitat de Valencia. Dir.: Gonzalo Musitu.

GARCÍA BACETE, F. (1991). *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.: Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia.

GARCÍA BACETE, F., MUSITU, G. y GARCÍA ALVEROLA, M. (1991). Un programa de intervención psicossocial en el aula. En J. García Roca et al., *Pedagogía de la marginación*. Madrid. Edit. Popular.

GARCÍA, F., MUSITU, G. y GARCÍA, M. (1990a). *Evaluación del modelo ecológico del niño*. Comunicación presentada al II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Valencia.

GARCÍA, F., MUSITU, G. y GARCÍA, M. (1990c). *El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB*. Comunicación presentada al III Congreso Nacional de Psicología Social. Santiago de Compostela.

GENOVART et al. (1981). *Psicología de la educación*. Barcelona, CEAC.

GETZELS, J. W. y THENEN, J. A. (1977). A conceptual framework for the study of the classroom group as social system. En A. Morrison y D. McIntyre (Eds.), *The social psychology of teaching*. Harmondsworth, Penguin Books.

GOFFMAN, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York, Doubleday.

GRACIA, E. (1991). *El maltrato infantil: Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universitat de Valencia. Dir.: Gonzalo Musitu.

HERNÁNDEZ, P. (1990). *La intervención psicopedagógica desde los avances de la Psicología de la Educación y desde la perspectiva de la reforma*. Actas VII Congreso de la Sociedad Española de Psicología. Barcelona.

HOLLANDER, E. (1968). *Principios y métodos en psicología social*. Buenos Aires, Kapelusz.

ISHERWOOD, G. B. y HANMAH, C. N. (1981). Home and school factors and the quality of school life in Canadian high schools. JOHNSON, D. W. (1980). Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes. En J.H. McMillan (Ed.), *The social psychology of learning*. London, Academic Press. 123-168.

KELLY, J. A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Guía práctica de intervenciones. Bilbao, Desclée de Brouwer.

KUHN, D. (1978). Mechanisms of cognitive and social development: One psychology or two?. *Human develop.*, 21, 92-118.

LAGRECA, A. M. y SANTOGROSSI, D. A. (1980). Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Jour. of Consulting and Clin. Psych.*, 48, 220-227.

LOWRY, N. y JOHNSON, D. W. (1981). *Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement, and attitudes*. *Jour. of Soc. Psychol.*, 115, 31-43.

MICHELSON, L. et al. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona, Martínez Roca.

MOOS, R. H., MOOS, B. S. y TRICKETT, E. J. (1987). *Escalas de Clima social*. Madrid, TEA.

MUSGROVE, F. y TAYLOR, P. H. (1977). The teachers role: A comparative study of the conceptions of college of education student and head teachers. En A. Morrison y D. McIntyre (Eds.), *The social psychology of teaching*. Harmondsworth, Penguin Books.

MUSITU, G. (1982). *La integración del rechazado escolar*. Actas de las II Jornadas de Orientación Escolar y Profesional. Valencia. 407-428.

MUSITU, G. (1983). La integración del rechazado escolar. *Rev. de Psicol. y Pedag. Apl.*, V.XIV, 27, 35-50.

MUSITU, G. (1984). *Intervención psicossocial en el maltrato y abandono infantil*. En VVAA, Servicios Sociales: Hacia una nueva definición.

MUSITU, G. (1991). Formas y funciones familiares: De la familia nuclear a la familia multidimensional. Actas I Congreso Internacional sobre Familia. Sta. Cruz de Tenerife. (En prensa).

MUSITU, G. et al. (1981). *La integración del rechazado escolar*. Madrid, INCIE, MEC.

MUSITU, G. et al. (1987). *Psicología de la Comunicación*. Valencia, Nau Llibres.

MUSITU, G. GARCÍA, F. y GUTIÉRREZ, M. (1991). *Autoconcepto forma A*. Madrid, TEA.

MUSITU, G. y GARCÍA, F. (1989a). Elaboración de un instrumento para evaluar la comunicación padres-hijos. Comunicación presentada en XIV Escola de Estiu del país Valencia. Valencia, Julio de 1989.

MUSITU, G. y GARCÍA, F. (1989b). Análisis de la consistencia interna del cuestionario de comunicación padres-hijos (C.F.). Comunicación presentada en la II Conferencia Española de Biometría. Segovia, 20-23 de Septiembre de 1989.

MUSITU, G. y GUTIÉRREZ, M. (1990). Parent's educational practices and socialization. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 13-23.

MUSITU, G., FERRER, J. y PASCUAL, J. (1980). El líder y el rechazado escolar. *Rev. de Psicol. y Pedag. Apl.*, Vol XII, nº 23-24.

MUSITU, G., ROMÁN, J. M. y GRACIA, E. (1988). *Familia y educación*. Barcelona, Labor.

NELSON, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 student's. *Jour. of Comm. Psychol.*, Vol. 12, 276-287.

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.

OVEJERO et al. (1989). Aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la integración escolar. *Rev. Galega de Psicopedagogía*, 2, 143-164.

OVEJERO, A. (1989). Aprendizaje cooperativo en el aula: Una alternativa a la educación tradicional. *Rev. Galega de Psicopedagogía*, 3, 63-81

OVEJERO, A. (1990). *El fracaso escolar: Un perspectiva psicossocial*. Ponencia presentada al III Congreso de Psicología Social. Santiago de Compostela.

PARKE, R. D. y LEWIS, N. G. (1981). The family in context: A multilevel interactional analysis of child abuse. En R.W. Henderson (Ed.), *Parent-child interaction: Theory, research and prospects*. New York, Academic Press.

PASCUAL, M. (1990). *Habilidades sociales y estrategias de aprendizaje en alumnos de Formación Profesional: Efectos de entrenamiento sobre el rendimiento y otras variables psicoeducativas*. Tesis Doctoral. Dir.: Jose María Román. Depto. de Psicología de Tarragona.

ROMÁN, J. M. et al. (1989). *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia, Promolibro.

SANCHO, J. M. (1990). *Los profesores y el curriculum*. Barcelona, Horsori.

SHARAN, S. (1980). Cooperative learning in teams: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Rev. of Educ. Res.*, 50, 241-272.

SMITH, K. et al. (1981). Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Jour. Educ. Psychol.*, 73, 651-663.

WATZLAWICK, P. et al. (1968). *Pragmatics of human communication*. London, Faber y Faber.

WICKER, A.W. (1979). Ecological psychology: Some recent and prospective development. *Amer. Psychol.*, 34 (9), 755-65.