

GARCÍA BACETE F. J., Musitu, G. y García, M. (1991). Un programa de intervención psicosocial en el aula en problemas de socialización. En J. García Roca, et al. *Pedagogía de la Marginación* (pp., 161-183). Madrid: Popular. ISBN: 84-7884-061-3.

VII

UN PROGRAMA DE INTERVENCION PSICOSOCIAL EN EL AULA

Francisco García Bacete
Gonzalo Musitu Ochoa
Mariano García Alverola
Psicología Social: Universitat de Valencia

En U.V.A.A (1991) : *Pedagogía de la marginación*.
Madrid. Ed. Popular.

Introducción

En este capítulo, se desarrolla un programa de investigación en el que se elabora y evalúa un modelo de intervención ecológica tratando de hacer efectivas las colaboraciones de padres, profesores e iguales, con la finalidad de integrar al niño con dificultades de adaptación social en la escuela —niños rechazados—. Estos niños que constituyen aproximadamente el 20% de la clase (Musitu, 1980) se definen sociométricamente como aquellos que no tienen amigos y resultan activamente 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 et al. 1980, Musitu, 1981, 1982) y otros interesantes estudios longitudinales (Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984) expresan que estos niños tienen un mayor número de conductas antisociales que el resto de sus compañeros, siendo un gran número de ellas disruptivas para el grupo (Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Musitu y cols. 1980).

Los niños rechazados tienen además 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). También en interesantes trabajos ya clásicos de Roff y cols. (1972) y Cowen y cols. (1973) concluían que las evaluaciones de rechazo entre los iguales en los años escolares son predictores de aislamiento, conducta antisocial, delincuencia, desorden sexual y psicopatía en la adolescencia y en los años iniciales del período adulto.

Estas investigaciones nos permiten inferir que las interacciones entre iguales es una fuerza importante en el desarrollo de la competencia social-cognitiva y cognitivo-social. Es por consiguiente preocupante que un alto porcentaje de niños participen de manera deficiente de la interacción con los iguales, máxime si tenemos en cuenta que la prognosis a largo plazo para los niños con dificultades de interacción con los iguales no es positiva. Por otra parte, en la literatura científica hay un profundo vacío en relación a la elaboración y evaluación de programas de intervención en el ámbito psicosocial de la escuela. Esta investigación introduce como novedad importante la intervención de los padres, la cual cada vez más, es considerada fundamental en el ámbito de la intervención educativa (Whaler y cols., 1976; Brengelman, 1975; Cavalcanti y Spilak, 1982; Lynch y Pimlott, 1979; Pelechano, 1980; Musitu y cols., 1988). Gran parte de los acercamientos teóricos reconocen la gran influencia que los padres tienen en los hijos, lo cual se supone que los

capacita para llevar a cabo programas de cambio (Cailly, 1977; Patterson y Brodsky, 1966; Ashen y Poser, 1973; García, 1984; Pelechano, 1979, 1980; Schneider y cols., 1985; Musitu y cols., 1988).

Otra novedad consiste en la participación de los iguales como coterapeutas en la integración de los rechazados escolares, bajo el supuesto de 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 niños adquieren su conocimiento del mundo, en gran parte, de sus iguales (Allen, 1976; Hartup, 1983) y la calidad y cantidad de las relaciones entre iguales en los años escolares tiene una gran repercusión en el desarrollo posterior (Bronson, 1966; Roff y cols., 1973).

También el profesor ocupa un lugar central en todo el planteamiento, dado que es el que fija la estructura de la clase: cooperativa, competitiva o individualista (Aragón, 1985; Ovejero, 1989; García, 1989); 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 Pimlott, 1979; García, 1984).

Todo lo anterior se inscribe dentro de la "Teoría de sistemas" —el todo es más que la suma de las partes, los individuos y subsistemas internos/externos son interdependientes; hay una multicausalidad en los sucesos/procesos/comportamientos— y en el ámbito de la "Psicología Comunitaria" —la comunidad es responsable en temas de salud, fomento de posturas activas y de participación—. No se soslayan las aportaciones de las leyes del aprendizaje social, la psicología cognitiva y la teoría del desarrollo. En esta investigación hablamos de intervención en centros educativos, por tanto *Intervención psicosocial* (de acuerdo con el cuadro clasificatorio de las disciplinas o quehaceres psicológicos expuesto por Pelechano) y suponemos que si influimos o modificamos los subsistemas de interacción en los que el niño rechazado está inmerso —padres, profesores e iguales—, adoptando modelos mediacionales y de entrenamiento que faciliten la actuación de iguales, padres y profesores como coterapeutas, lograremos la integración del niño con problemas de adaptación social en el aula.

De forma operativa, y como concreción y ampliación de lo que venimos exponiendo, nos encontramos con los modelos ecológicos, y en particular es en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979) en el que enmarcamos la presente investigación. A continuación exponemos los principios básicos de este modelo.

La Ecología del Desarrollo Humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más generales en los que estaban incluidos los entornos.

Tres características son relevantes a esta definición:

—Se considera a la persona como una entidad dinámica que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en que vive.

—La interacción de la persona-medio es bidireccional.

—El Ambiente Ecológico se considera como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, y se interrelacionan e influyen (Ver Juárez, 1989 y Musitu, 1984):

En un primer nivel se encuentra el entorno inmediato que contiene a la

persona en desarrollo y que recibe el nombre de *microsistema*. Se trata de una plataforma de actividades, roles y relaciones interpersonales vivenciadas por la persona en desarrollo en un escenario concreto con peculiares características. El niño forma parte de varios microsistemas a la vez: escuela, familia, compañeros, etc...

Un segundo nivel se denomina *mesosistema* y está constituido por las relaciones entre los diferentes microsistemas en los que se encuentra el individuo. De ahí que tenga que contemplarse el problema de la compatibilidad, convergencia o conflicto entre los diferentes microsistemas que de forma directa o vicaria vivencia un mismo individuo.

Un tercer nivel es una extensión del mesosistema que abarca otras estructuras sociales específicas —formales e informales— que no contienen ellas mismas a la persona pero afectan o acompañan los contextos inmediatos, y que por otra parte influyen, delimitan o incluso determinan lo que sucede allí. Este tercer nivel recibe el nombre de *exosistema*.

Un cuarto nivel, *el macrosistema*, se refiere a las regularidades en la forma y contenido que pueden detectarse en los sistemas de orden inferior, a nivel de la cultura como un todo, en convergencia con algún sistema de creencias o ideologías que subyace a tales regularidades.

En la gráfica nº 1 (tomada de Musitu, 1984, pag. 114) se puede apreciar más sencillamente lo que acabamos de expresar. El programa que hemos desarrollado se ubica en el microsistema y mesosistema del alumno rechazado.

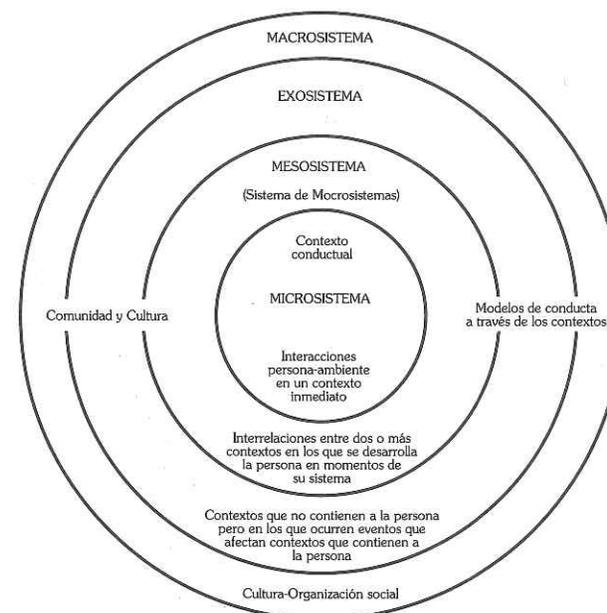
Bronfrenbrenner apunta seis principios que ilustran la importancia del contexto social: a) El desarrollo en contextos; b) La Habilitación Social; c) Acomodaciones mutuas de individuos y ambiente; d) La presencia de efectos de segundo orden; e) Conexiones entre personas y entornos y f) Adoptar una perspectiva del curso vital.

El desarrollo se define, por tanto, como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él, así como su capacidad creciente para describir, mantener o modificar sus propiedades. Cabe recordar que los aspectos del ambiente que tienen más fuerza son aquellos que tienen significado para la persona en un momento determinado, y que hay tres características del ambiente que tienen probabilidades de atraer la atención de la persona: a) las tareas en que una persona participa o ve participar a los demás; b) las interconexiones que se perciben entre las personas que participan en el ambiente; y c) la noción del rol. Así pues, el desarrollo de las personas depende de forma crucial de la presencia y participación de terceras personas, y ello es válido para las relaciones entre entornos.

De la información previa se infieren los siguientes principios de la intervención ecológica:

- 1) La conducta está en gran parte controlada por el contexto en que ocurre; consecuentemente, un cambio en el contexto dará como resultado un cambio de la conducta.
- 2) Necesitamos conocer más profundamente los efectos de los varios contextos en la conducta del niño.
- 3) Es necesario evaluar la manera en la que un contexto se define, distribuye sus recursos... e investigar cómo un contexto puede utilizar sus recursos de una forma más eficaz.
- 4) El de que los contextos son dinámicos, consiguientemente es importante añadir la perspectiva del tiempo. (Musitu, 1984).

MODELO ECOLOGICO DEL NIÑO



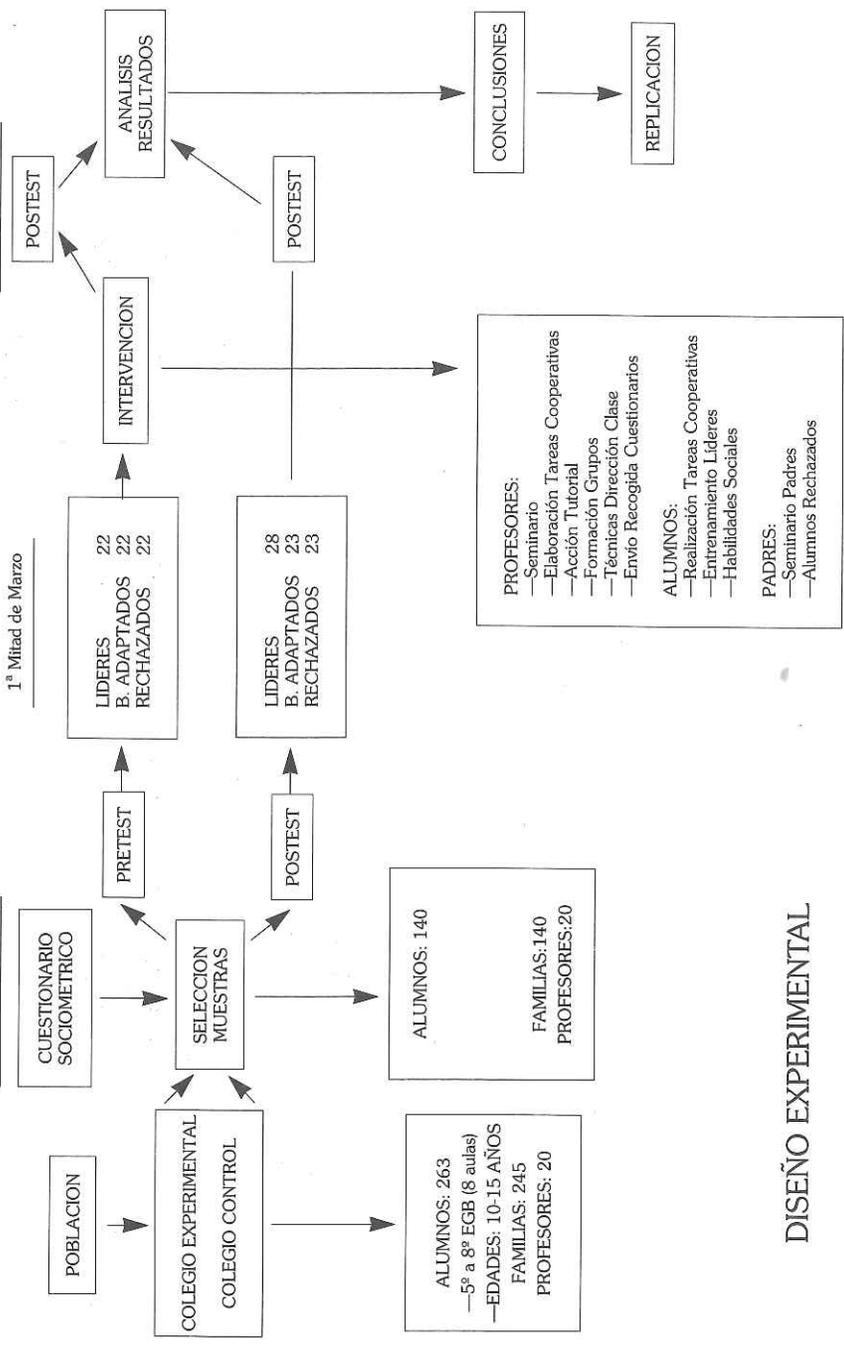
Objetivo general

1. Seleccionar y elaborar una batería de cuestionarios y escalas que permita que todos los subsistemas implicados se autoevalúen y evalúen a los otros subsistemas (padres, profesores e iguales).
2. Implicar al profesorado y asociaciones de padres de los centros en el programa de intervención.
3. Formar a los profesores en técnicas de dirección de clase, en la elaboración y aplicación de tareas cooperativas, y en la relación con los alumnos y sus familias.
4. Entrenar a los alumnos-líderes en habilidades sociales para que participen como coterapeutas en la integración de sus compañeros rechazados.
5. Analizar las actitudes y conocimientos de los padres a través de entrevistas y cuestionarios elaborados al efecto, con la finalidad de definir los contenidos para la formación de padres en técnicas educativas, de relación y apoyo de sus hijos.
6. Aplicar y evaluar el plan de intervención descrito.

Diseño experimental

Se trata de un diseño clásico en psicología y pedagogía: contrastación de las condiciones/variables antecedentes y consecuentes una vez llevada a cabo la intervención, utilizando un colegio como control y el otro como experimental (Ver Cuadro I).

ENENERO-FEBRERO
 4ª Semana de Febrero
 1ª Semana de Marzo
 3ª Semana de Febrero
 1ª Mitad de Marzo
 MARZO-ABRIL-MAYO-JUNIO
 2ª Quincena Junio
 CURSOS
 87/88
 88/89



DISEÑO EXPERIMENTAL

Muestras

La experiencia ha sido realizada en dos colegios públicos de una zona marginal de la ciudad de Valencia con los alumnos de 5º y 8º de EGB, N=245 (padre y madre) y profesores N=9. Uno de ellos actuó como colegio control y el otro como experimental.

Alumnos: En la Tabla nº 1 se puede comprobar que las muestras de alumnos de ambos colegios no se diferencian entre sí, de lo que se infiere que la selección de centros ha sido correctamente realizada. Posteriormente se aplicó un test sociométrico en todas las aulas (N=8) con la finalidad de seleccionar las submuestras y ubicar a los alumnos en las categorías de líderes, bien adaptados y rechazados, en cada una de las aulas.

Para ello se utilizó un cálculo probabilístico, utilizando las tablas de Salvosa para encontrar el valor de "t" asociado a una asimetría, complementando, con el cálculo del 27% de sujetos superior e inferior a la mediana. En la Tabla nº 2 se observa la distribución de las muestras para cada una de las aulas. Resultado de este análisis, la muestra inicial se redujo a 140 alumnos, 140 familias y los 9 profesores.

Padres: Como ya afirmábamos anteriormente las familias de ambos centros con hijos cursando estudios de 5º a 8º son 245, y que una vez seleccionados los alumnos (sus hijos) restan 140, que son las que hemos considerado en la parte descriptiva de esta investigación. De esas 140 familias considerando al padre y a la madre separadamente, 63 (95.45%) en el colegio experimental y 36 (48.65%) en el control han cumplimentado la batería para padres en la aplicación del pretest —no siempre la batería completa—; así pues, el 70.71% de las familias han contestado a los cuestionarios (N=99). Tampoco existe ninguna diferencia respecto de las variables de identificación entre las muestras de familias de ambos colegios (García, 1989).

Las características definitorias de las familias son:
Edad: Rangos (31-59 y 29-60), Medias (41.5 y 39.7) para padres y madres respectivamente.
Nivel de estudios: El 82.1% de los padres y el 90.4% de las madres no superan el nivel de estudios primarios.
Nivel profesional: Padres, el 39.2% no-cualificados y 57% cualificados. Madres el 94.3% no cualificados. Tan solo dos padres son Técnicos de Grado medio y una madre tiene una profesión liberal.

TABLA Nº 1: Variables de identificación Alumnos: Diferencias "t de Student" entre Colegio Control (N=66) y Colegio Experimental (N=74).

Variables	EXPERIMENTAL		CONTROL		t	ns
	X	S	X	S		
Curso	6,40	1,12	6,49	1,10	-,41	--
Edad	11,84	1,22	12,01	1,33	-,36	--
Sexo	,50	,50	,41	,49	1,12	--

TABLA Nº 2: Nº de Alumnos por Muestras (Control y Experimental) y Submuestras (Rechazados, Bien Adaptados y Líderes).

COLEGIO CONTROL	RECHAZADOS	BIEN ADAPTADOS	LIDERES	TOTAL
5º curso	5	6	7	18
6º curso	6	6	7	19
7º curso	7	7	8	20
8º curso	5	6	6	17
Total	23	23	28	74

COLEGIO CONTROL	RECHAZADOS	BIEN ADAPTADOS	LIDERES	TOTAL
5º curso	6	6	6	18
6º curso	6	6	6	18
7º curso	5	5	5	15
8º curso	5	5	5	15
Total	22	22	22	66

Paro-activo: Padres (91% activo). Madres (75% paro).

N.º hijos: Media de 3.02 hijos por familia.

Familias de un solo miembro: Tan solo 4 familias.

Más miembros: En un 20% de familias convive algún familiar más.

Miembros enfermos: El 93% se encontraban aparentemente sanos.

Profesores: La muestra de profesores, todos ellos ejerciendo en las escuelas públicas que han participado en este estudio ha sido de 11: 5 en el colegio experimental, 4 en el colegio control y 2 que se han encargado de los cuestionarios de padres que hemos denominado "Otros", los cuales se han utilizado solamente para llevar a cabo las factorizaciones de los cuestionarios.

Instrumentos de medida

Se han utilizado un total de 13 instrumentos de medida (dos estaban ya comercializados —las dos Escalas de Clima Social de Moos y cols., 1987—, uno había sido elaborado en una investigación previa —el Cuestionario de Autoestima de Musitu, 1981— y el resto han sido elaborados o adaptados por nosotros para la presente investigación). Los instrumentos quedan clasificados en función de la fase de la investigación en que se aplican (selección muestra, pretest-postest, de control de la intervención), de quien los cumplimenta (Alumnos, Profesores, Padres y en el contexto en que se lleva a cabo la evaluación (*Escuela y Familia). (Ver Tabla nº 3).

Estos instrumentos de medida surgen de la necesidad de evaluar todo cuanto se realice para poder elaborar conclusiones con cierto rigor científico, y desde nuestra premisa inicial: "todos los elementos personales, incluido el propio alumno, contribuyen a la consolidación o ubicación de un alumno en

TABLA Nº 3: INSTRUMENTOS DE EVALUACION PARA APLICACION DEL MODELO ECOLOGICO EN UN CENTRO DE EGB

INSTRUMENTOS	FASE	CUMPLIMENTA	CONTEXTO
Test Sociométrico (Sociotest)	Selección/Postest	Alumnos	Escolar
Cuestionario de Autoestima (A)	Selección/Postest	Alumnos	Escolar
Escala de Clima Social en Centro Escolar (CES)	Selección/Postest	Alumnos	Escolar
Escala de Clima Social en la Familia (FES)	Selección/Postest	Alumnos	Familiar
Escala de Evaluación del Alumno por el Profesor	Selección/Postest	Profesor	Escolar
Escala de Percepción Familiar por los Tutores	Selección/Postest	Tutores	Familiar
Entrevista Inicial (Estructurada)	Selección/Postest	Padre/Madre	Familiar
Cuestionario Percepción del Propio Hijo	Selección/Postest	Padre/Madre	Familiar
Autopercepción Padres y Percepción de la Familia	Selección/Postest	Padre/Madre	Familiar
Percepción de los Padres del Sistema Educativo	Selección/Postest	Padre/Madre	Familiar
Cuestionario sobre el Clima de Trabajo	Control de la Intervención	Alumnos	Escolar
Cuestionario de Autoevaluación	Control de la Intervención	Alumnos	Escolar
Cuestionario de Conocimientos de los Padres	Control de la Intervención	Padre/Madre	Familiar

un status social, y por tanto, es necesario saber cuáles son los comportamientos, valoraciones o percepciones de todos respecto de todos, dado que pensamos que el status social se configura en función de un complejo entramado de relaciones, de reglas y actuaciones facilitadoras, inhibidoras o de dejar hacer...". En la Tabla nº 4 se puede observar el contenido de cada uno de los instrumentos.

Los instrumentos elaborados específicamente para el programa han sido factorizados mediante el *Análisis Factorial* por el método de Componentes Principales, con los siguientes criterios de selección: a) para los *Factores*: aquellos que tienen un valor propio superior a 1 y estar formados por, al menos, 3 ítems; b) para los *Ítems*: tener una saturación superior a 30 y no formar parte de más de un factor. El lector interesado en el proceso de vaciado de los cuestionarios, operativización-categorización de los ítems y proceso de factorización puede acudir a las fuentes de referencia (García, 1989; García y cols., 1990a). A continuación enumeramos las dimensiones/factores que integran cada uno de los instrumentos empleados en la fase pretest-postest:

Cuestionario Sociométrico (6 dimensiones): Nº de Aceptaciones Recibidas, Aceptaciones Valoradas, Nº de Elecciones Emitidas, Nº de Rechazos Recibidos, Rechazos Valorados y Nº de Rechazos Emitidos.

Cuestionario de Autoestima (4 factores): Autoestima de Ansiedad, Autoestima Social, Autoestima Escolar, Autoestima de Autocontrol.

La Escala de Clima Social en la Familia (10 subescalas): Cohesión, Expresividad, Conflicto, Autonomía, Actuación, Intelectual-Cultural, Social-Recreativa, Moralidad-Religiosidad, Organización, Control.

La Escala de Clima Social en el Centro Escolar (9 subescalas): Implicación, Afiliación, Ayuda, Tareas, Competitividad, Organización, Claridad, Control, Innovación.

La Escala de Evaluación del Alumno por el Profesor (11 subescalas): Aceptación, Adaptación, Nivel Intelectual, Conducta, Rendimiento, Esfuerzo,

TABLA Nº 4: CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS (APLICACION MODELO ECOLOGICO EN UN CENTRO DE EGB)

INSTRUMENTOS	Nº Items	CONTENIDO
Test Sociométrico (Sociotest)	10	Dirección e intensidad de las relaciones entre alumnos (aceptaciones/rechazos)
Cuestionario de Autoestima (A)	36	Concepto que el alumno tiene de sí mismo (personal, social, escolar, autocontrol)
Escala de Clima Social en Centro Escolar (CES)	90	Relaciones alumno-profesor y estructura organizativa del aula
Escala de Clima Social en la Familia (FES)	90	Relaciones entre los miembros familiares aspectos de desarrollo y estructura
Escala de Evaluación del Alumno por el Profesor	11	Dimensiones que utiliza el profesor para formarse un concepto de sus alumnos
Escala de Percepción Familiar por los Tutores	28	Variables que usa el tutor para valorar la participación escolar/educativa familiar
Entrevista Inicial (Estructurada)	31	Dimensiones físicas, relaciones socioeducativas laborales y satisfacción personal
Cuestionario Percepción del Propio Hijo	48	Relaciones paternofiliales, valoración del hijo (como persona-escolar-hijo-amigos)
Autopercepción Padres y Percepción de la Familia	42	Autoconcepto paterno (persona-padre) y de su familia
Percepción de los Padres del Sistema Educativo	55	Actitudes y expectativas sobre el sistema educativo y su participación en el mismo
Cuestionario sobre el Clima de Trabajo	10	Relaciones entre alumnos que afectan la realización de las tareas cooperativas
Cuestionario de Autoevaluación	10	Factores que le afectan/ayudan en su participación en el grupo
Cuestionario de Conocimientos de los Padres	50	Temas incluidos en la formación de padres

Cuestionario Sociométrico (6 dimensiones): N.º de Aceptaciones Recibidas, Aceptaciones Valoradas, N.º de Elecciones Emitidas, N.º de Rechazos Recibidos, Rechazos Valorados y N.º de Rechazos Emitidos.

Colaboración, Disponibilidad a Colaborar, Exito, Relación Profesor-Alumno, Personalidad.

Escala de Percepción Familiar por los Tutores (4 escalas racionales): Contactos y Participación padres colegio, Confianza y Nivel de Comunicación Tutor-Padres, Actuación Padres respecto de sus propios hijos, Colaboración con la Escuela.

Entrevista Inicial (1 factor): Satisfacción Personal (vivienda, familias, amistades, proyectos, relaciones, trabajo,...).

Cuestionario de Percepción del Propio Hijo (6 factores): Valoración Escolar e Intelectual del Hijo, Confianza y satisfacción en el Hijo, Aceptación de la Conducta Social del Hijo, Percepción Positiva de las Actitudes del Hijo, Conductas Implicativas Paterno-Filiales, Afectividad Paterno-Filial.

Percepción de los Padres sobre sí mismos y la Familia (3 factores): Posición Estática de la Familia, Concepción Autoritaria de la Familia, Rigidez Parental.

Percepción de los Padres del Sistema Educativo (4 factores): Percepción Sesgada de la Educación, Valoración Positiva de la Enseñanza, Participación Real/Formal en el Sistema Educativo, Relación Organización Escolar-Conflicto Familia.

Procedimiento

1. Aula de Clase

Las justificaciones teóricas las podemos encontrar en Johnson (1980), Aragónes (1985), Schneider, Rubin y Ledinghan (1985), Coll (1990), Ovejero (1989, 1990c), García (1989), García y cols. (1990b, c).

1. *Formación de Grupos*. Se formaron grupos de trabajo máximo 5 alumnos —en cada grupo— clase, en función del sociotest: Líderes, rechazados y bien adaptados. En cada grupo había al menos un líder y un rechazado que no se rechazaban ni unidireccional ni bidireccionalmente. El resto de los componentes del grupo se llevó a cabo según los resultados obtenidos del sociotest, procurando siempre un equilibrio según las características de los alumnos y evitando la disolución de aquellos grupos de alumnos —camarillas— con lazos de amistad.

2. *Elaboración de las Tareas Cooperativas*. Se trata de tareas cuya realización exige la colaboración de todos los alumnos del grupo. La información se distribuye entre sus miembros en forma de fichas —igual número para cada uno de sus miembros: entre 3 y 5— de aproximadamente 10 x 10 cms. Estas tareas las elabora el profesor para las que ha sido adiestrado siguiendo el programa de la asignatura. No se altera el programa de la disciplina como tampoco el horario, sólo el método de enseñanza “enseñanza en grupos a través de tareas cooperativas”.

3. *Aplicación de las tareas*. La actividad a realizar debe quedar claramente especificada en la pizarra. A continuación se distribuyen las fichas al azar entre los miembros de cada grupo. Aunque ya se les ha explicado, se les recuerda para cada sesión lo siguiente:

—Cada miembro del grupo tiene parte de la información.

—Entre todos disponen de la información necesaria para el desarrollo de la actividad o problema.

—Las fichas no se pueden intercambiar ni prestar ni olvidar.

—La información sólo se puede transmitir y compartir verbalmente.

—Cada grupo trabaja de manera independiente. No importa nada ser los primeros, lo importante es finalizar la tarea.

—La responsabilidad en el desarrollo y solución de la tarea o problema es sólo responsabilidad del grupo.

El profesor colabora con los diferentes grupos, implicándose indirectamente, prestando atención a las interacciones de los componentes del grupo con el rechazado. Después de cada sesión se cumplimentan los cuestionarios de *clima y autoevaluación*.

2. Alumnos líderes. Entrenamiento en habilidades sociales

Las justificaciones teóricas las encontramos en Michelson y cols. (1987), Caballo (1988), Foot, Morgan y Shute (1990), Ovejero (1990a, 1990b) y Pascual (1990).

Con los alumnos líderes de cada grupo-clase se formó una nueva clase con cuatro grupos de trabajo. Se realizaron 5 sesiones con una duración de hora y media, entre las 12 y las 13'30, es decir, una vez finalizadas las clases de la mañana. El entrenamiento se inició con anterioridad a la aplicación de

las tareas cooperativas en las clases, con la finalidad de que actuase de moderador, de motivador, y de modelo a imitar mientras se realizasen las tareas de clase con el nuevo sistema de enseñanza.

1. *Estructura de cada sesión:* Se realizaba una tarea, se cumplimentaban los cuestionarios o se redactaba por escrito lo que había sucedido en cada grupo durante el desarrollo de la actividad. Posteriormente se comentaban en voz alta las incidencias ocurridas y se establecía un paralelismo con lo que habitualmente sucede en sus propias clases.

2. *Contenido de las tareas:* Las tareas eran muy similares a las que se iban a realizar en su aula con el resto de sus compañeros. Las tareas iban dirigidas al aprendizaje de: *observar y escuchar, a la transmisión de las instrucciones, a las condiciones de transmisión del mensaje, a la importancia de crear las condiciones para que cada cual exprese claramente la información, a la solución de situaciones incómodas o conflictivas que bloqueaban la actividad del grupo, a la interpretación de expresiones verbales y no verbales más importantes en la actividad de un grupo y a vivir el sentimiento de un niño no aceptado (Role-playing).*

3. Seminario de padres de alumnos rechazados

Las justificaciones teóricas han sido tomadas de Pelechano (1980), García (1985), García (1984, 1989), Estarelles (1987) y Musitu (1988).

Constó de 9 sesiones con una duración media de 2 horas, un día a la semana y por un tiempo de 2 meses y medio.

1. *Estructura de las sesiones:* Se resumían los contenidos de la sesión anterior al tiempo que se les entregaba un resumen escrito y se exponían los contenidos de la sesión actual. A continuación se establecía un turno de comentarios y aclaraciones y se exponía un caso muy similar a aquellos objeto de nuestra investigación con la finalidad de analizar los comportamientos que cada uno de los padres tendrían en esa situación. Esta actividad se hacía en grupos de discusión. A continuación se hacía una discusión general dirigida por el psicólogo.

2. *Contenido de las sesiones:* En la primera sesión se expuso el sentido del seminario y las normas de funcionamiento, se cumplimentaron los cuestionarios de conocimientos y se explicó el tema "Los otros significativos y los fundamentos del aprendizaje". En la segunda sesión se trató el tema de "La comunicación familiar y la autoestima"; en la tercera "La familia como sistema"; en la cuarta "Los estilos de socialización parental y su efecto en los hijos"; en la quinta "El refuerzo y el modelado"; en la sexta "Las técnicas reductivas"; en la séptima "Cómo poner en práctica los nuevos conocimientos obtenidos"; en la octava "La adolescencia" y en la novena "Familia y escuela". Al final de esta sesión se cumplimentó de nuevo los cuestionarios de conocimientos.

Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos realizados han sido el *Análisis Factorial de Componentes Principales* para cada uno de los instrumentos elaborados específicamente para la investigación, con la finalidad de obtener las dimensiones o estructuras que definían esas variables; *Análisis Correlacionales* —r de Pearson— entre las variables comunes a los diferentes contextos con la fina-

lidad por una parte de corroborar las interrelaciones existentes, y por otra, para localizar aquellos indicadores que mejor especificaban las relaciones entre los contextos; *Análisis Discriminantes* con el objetivo de determinar aquellas variables que mejor discriminan a los niños rechazados de los padres de los niños no rechazados; finalmente se realizaron *Análisis Diferenciales* —estadístico "t de Student"— en cada uno de los contextos y para cada una de las variables con el objetivo de evaluar la intervención. En lo que queda del capítulo nos vamos a referir fundamentalmente a estos últimos.

Resultados*

Por lo que llevamos comentado se puede deducir que al alto número de análisis realizados le han seguido un número todavía más amplio de resultados, por lo que hemos considerado, y teniendo en cuenta la finalidad de este capítulo, limitar la descripción a lo que ha ocurrido en el Colegio Experimental: 1) Cambios Pretest-Postest, 2) Evaluación de las Sesiones Cooperativas y 3) Valoración de los Seminarios de Padres. El lector interesado puede completar la información en García (1989) y García, Musitu y García (1990a, 1990b, 1990c).

Comparaciones pretest-postest en el colegio experimental

1. Contexto Escolar

1.1. Muestra total de alumnos

En relación a la muestra total de alumnos se observan dos diferencias significativas: un menor número de rechazos — $t=2.50$ para $p\leq.01$ — y menor ansiedad — $t=1.81$ para $p\leq.07$ —. Considerando el número de elecciones globalmente, se ha conseguido que su media se sitúe por encima de la de rechazados —51.41 vs. 51.06—, al contrario de lo que ocurría en el Pretest —51.77 vs 53.14—. Destacamos el hecho de que en la totalidad de las variables antes descritas —Cuestionario CES, Test Sociométrico, Cuestionario Autoestima— la tendencia de los cambios sigue el sentido esperado por los investigadores.

VARIABLES	PRETEST			POSTEST			"t"	ns
	N	X	S	N	X	S		
RECHAZ	66	53,14	12,10	66	51,06	11,95	2,50	015
ESTIMI	62	16,74	5,41	62	15,58	6,76	1,81	075

X= Media; S= Desviación típica; "t"= 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:
RECHAZ= Nº de Rechazos; ESTIMI= Autoestima de Ansiedad

* En las tablas de resultados, dada la limitación de espacio, sólo hemos incluido las variables significativas para facilitar comprensión del lector. Para un estudio más pormenorizado ver García 1989.

1.2. Muestra de alumnos rechazados

Tal como se puede comprobar en la Tabla nº 6 el número de diferencias significativas se incrementa cuando hablamos exclusivamente de los alumnos rechazados. En esta tabla se presenta la descripción de 3 hipotéticos grupos de rechazados en función del menor o mayor grado de intervención recibido a modo ilustrativo, pero dado que la tendencia de las diferencias son congruentes el comentario de los resultados lo hacemos de forma global.

El número de elecciones se incrementa significativamente —39.1 en el pretest vs. 41.0 en el posttest; $t=2.96$ para $p \leq .007$ — y disminuyen el número de rechazos —67 en el pretest y 62.6 en el posttest; $t=4.02$ para $p \leq .001$ —, así como los temores e inseguridades — $t=3.09$ para $p \leq .01$ —. En el cuestionario CES aparecen tres diferencias dignas de destacar: mayor interés por las actividades — $t=1.84$ para $p \leq .08$ —, por la organización y buena presentación de las tareas — $t=2.12$ para $p \leq .05$ —, disminuyendo la importancia concedida a las buenas calificaciones — $t=2.24$ para $p \leq .04$ — que valoramos como positivamente, ya que suponemos se trata de un mecanismo de protección de su autoestima académica (permanece estable a pesar de que su historia de fracaso continúa, pero se sienten menos inseguros y ansiosos).

TABLA Nº 6 ANALISIS DIFERENCIAL PRETEST-POSTEST (COLEGIO EXPERIMENTAL) PARA LOS SIGUIENTES GRUPOS DE RECHAZADOS: GRUPO 1: TODOS LOS RECHAZADOS; GRUPO 2: RECHAZADOS CON SESIONES COOPERATIVAS; GRUPO 3: RECHAZADOS CON SESIONES COOPERATIVAS Y SEMINARIOS DE PADRES CONTEXTO ESCOLAR: ALUMNOS (CES con N=18,15 y 8; SOCIOMETRICO con N=22,16 y 9; y AUTOESTIMA con N=19,16 y 9 respectivamente para cada grupo)

VARIABLES	PRETEST						POSTEST						"t de Student relacionada"					
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		t ₁	ns	t ₂	ns	t ₃	ns
	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S						
CES1	4,9	2,4	5,1	2,5	5,6	2,1	5,8	2,1	5,8	2,3	6,0	2,6	-1,84	084	-1,30	-	-,66	-
CES5	6,1	1,7	6,3	1,8	6,0	2,3	5,3	2,1	5,0	2,0	5,1	2,2	1,29	-	2,24	042	1,14	-
CES6	4,7	2,0	4,5	2,0	4,6	2,4	5,5	1,5	5,6	1,6	6,1	1,8	-1,69	-	-2,12	052	-1,87	100
ACEP	39,1	5,5	40,0	5,9	41,4	7,4	41,0	4,6	41,8	5,0	43,8	4,8	-2,96	007	-2,04	060	-1,96	086
ACEVAL	40,0	5,1	41,0	5,6	41,8	6,9	41,6	4,7	42,4	5,2	44,3	5,7	-2,52	020	-1,72	-	-2,45	040
ACEEMI	46,4	9,5	47,1	10,3	43,2	6,2	49,5	10,4	49,2	9,5	50,0	10,0	-1,10	-	-,62	-	-2,18	061
RECHAZ	67,0	10,1	64,4	10,4	60,1	6,1	62,6	12,2	60,1	12,7	55,2	9,8	4,02	001	3,18	006	2,48	038
RECVAl	66,3	12,0	63,6	12,7	58,1	5,8	63,3	12,5	61,3	13,6	56,8	10,2	2,04	054	1,23	-	,51	-
ESTIMI	16,7	6,8	17,4	7,1	16,2	8,4	15,0	8,7	16,4	8,8	13,3	8,9	1,68	-	,93	-	3,09	015

X= Media; S= Desviación típica; t_i= valor de la t de student al comparar el grupo i Pre-Posttest
 ns= nivel de significación (se ha omitido el punto); VARIABLES:
 CES1= Implicación; CESS= Competitividad; CES/= Organización; ACEP=Nº Aceptaciones;
 ACEVAL= Aceptaciones Valoradas; ACEEMI=Nº Aceptaciones Emitidas; RECHAZ=Nº Rechazos
 ESTIMI= Autoestima de Ansiedad

1.3. Percepción de los alumnos por los profesores

Lo primero que nos llama la atención en la tabla nº 7 es la alta presencia de signos positivos en los valores de "t" en las evaluaciones de los tutores y de signos negativos en los correspondientes al resto de profesores. A nuestro entender este fenómeno se debe más a un acercamiento de posiciones o de afinamiento a la hora de emitir la evaluación (ya era la segunda ocasión en que cumplimentaban las escalas), más que a una falta de sensibilidad de los tutores o disminución de su actitud favorable en relación a sus tutelados (las medias de sus puntuaciones, aunque en menor grado y ahora de forma muy leve, siguen siendo superiores al resto de los profesores en la mayoría de las subescalas y además hay que observar que las medias en todas las subescalas están por encima de la media "teórica o aritmética de cada subescala").

En la muestra total se obtienen cuatro diferencias significativas en los profesores en el posttest y en la dirección esperada: Grado de aceptación del alumno por sus compañeros — $t=3.87$ para $p \leq .001$ —, Adaptación social en el ambiente escolar — $t=4.42$ para $p \leq .001$ —, Relación profesor alumno — $t=1.85$ para $p \leq .06$ — y disponibilidad a colaborar con sus compañeros — $t=2.37$ para $p \leq .02$ —. Estos resultados y la tendencia esperada de las restantes variables vienen a indicar que los profesores perciben una mayor integración escolar y social de sus alumnos y un progreso positivo de las relaciones profesor-alumno, lo cual viene a avalar el especial significado que la formación de los profesores tiene en las relaciones con sus alumnos.

1.4. Percepción de los alumnos rechazados por los profesores

Quando consideramos la muestra de rechazados se observa una mejora con respecto a la muestra total. También se comprueba que el tutor

TABLA Nº 7: ANALISIS DIFERENCIAL PRETEST-POSTEST (COLEGIO EXPERIMENTAL) VARIABLES DEL CONTEXTO ESCOLAR: PROFESORES (TOTAL DE LA MUESTRA)

VARIABLES	N	PRETEST		POSTEST		"t"		ns
		X	S	N	X	S	t	
ACECOM	66	6,45	2,29	66	6,11	2,22	2,01	049
COND	66	7,35	2,15	66	6,58	1,94	3,96	000
PERS	66	6,56	2,02	66	6,24	1,82	2,10	039
ACEPR	66	5,59	1,92	66	6,00	2,03	-3,87	000
ADAPR	66	5,83	2,05	66	6,30	2,06	-4,42	000
DISR	66	6,33	1,98	66	6,59	1,95	-2,37	021
PROFR	66	6,55	1,36	66	6,74	1,39	-1,85	068

X= Media; S= Desviación típica; t_i= 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:
 ACECOM= Grado de Aceptación del alumno por sus compañeros (tutor); COND= Conducta en el Aula (tutor)
 PERS= Estimación de la Personalidad (tutor); ACEPR= Grado de Aceptación del Alumno por su compañero
 (profesores); ADPR= Adaptación social en el ambiente escolar (profesores); DISR= Disponibilidad a
 Colaborar con sus Compañeros (profesores); PROFR= Relación personal Profesor-Alumno (profesores)

está mucho más atento a los cambios de sus alumnos que él sabe que tienen dificultades que al conjunto de la clase (se incrementa el número de "t" con signo negativo). Sin embargo el resto de profesores continúa obteniendo resultados más favorables a la hipótesis aquí defendida que el tutor (siguen siendo válidos los argumentos expuestos en el apartado anterior), en el que aparecen resultados, al menos inicialmente, incongruentes: el alumno rechazado es percibido con una mayor capacidad para procesar la información — $t=2.13$ para $p \leq .06$ —, mayor éxito escolar — $t=2.08$, para $p \leq .05$ —, y sin embargo se esfuerza menos en el trabajo escolar $t=2.68$ para $p \leq .02$ —.

El resto de los profesores, al igual que ocurre con el conjunto de los alumnos, perciben que los alumnos rechazados son ahora mejor aceptados por sus compañeros — $t=2.18$ para $p \leq .04$ —, que están mejor adaptados — $t=4.04$ para $p \leq .001$ — y con mayor disponibilidad a colaborar con sus compañeros — $t=1.79$ para $p \leq .08$ —.

Consideramos que estos resultados son altamente positivos dada la estabilidad de los alumnos rechazados (Musitu, 1980; Newcomb y Bukowski, 1984) y la clarísima diferenciación que se obtiene en los discriminantes entre rechazados y bien adaptados efectuada por los profesores con porcentajes superiores al 90% de casos correctamente clasificados (García, 1989), lo cual nos invita a aceptar como éxito las variaciones encontradas en el sentido esperado.

2. Contexto familiar

2.1. Percepción familiar del total de los alumnos

Es de destacar la obtención de una diferencia significativa y que además consideramos que es fundamental. Se refiere a la disminución en el número de expresiones conflictivas y agresivas en la familia — $t=2.01$ para $p \leq .05$ —. Se observa además, una tendencia a los cambios en el sentido esperado: mayor cohesión, expresividad en los sentimientos, mayor participación en las actividades sociorecreativas, actividades y responsabilidades familiares más planificadas, con un menor grado de directividad.

TABLA Nº 9: ANALISIS DIFERENCIAL PRETEST-POSTEST (COLEGIO EXPERIMENTAL) VARIABLES DEL CONTEXTO FAMILIAR: ALUMNOS (MUESTRA TOTAL)

VARIABLES	PRETEST			POSTEST			"t"	ns
	N	X	S	N	X	S		
FES3	62	2,66	1,81	62	2,23	1,53	2,01	049

X= Media; S= Desviación típica; t_j = 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: FES3=Conflicto

2.2. Percepción familiar de los alumnos rechazados

Los alumnos rechazados obtienen las mismas significaciones y las mismas tendencias que la muestra considerada globalmente, pero con valores de "t" superiores (Ver Tabla nº 10).

TABLA Nº 10: ANALISIS DIFERENCIAL PRETEST-POSTEST (COLEGIO EXPERIMENTAL) PARA LOS SIGUIENTES GRUPOS DE RECHAZADOS: GRUPO 1: TODOS LOS RECHAZADOS; GRUPO 2: RECHAZADOS CON SESIONES COOPERATIVAS; GRUPO 3: RECHAZADOS CON SESIONES COOPERATIVAS Y SEMINARIOS DE PADRES CONTEXTO FAMILIAR; ALUMNOS (FES con N=19,16 y 9 para cada grupo respectivamente)

VARIABLES	PRETEST						POSTEST						"t de Student relacionada"											
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		t ₁		ns		t ₂		ns		t ₃		ns	
	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
FES3	3,9	1,8	3,8	1,6	4,0	1,7	2,7	1,6	2,5	1,5	2,2	1,2	3,07	007	3,42	004	3,25	012						

X= Media; S= Desviación típica; t_j = valor de la t de student al comparar el grupo i Pretest-Postest
ns= nivel de significación (se ha omitido el punto); VARIABLES: FES3= Conflicto

2.3. Percepción de los alumnos/hijos por las familias

En este apartado tan sólo presentamos las tablas correspondientes a la muestra total, tanto para padres como para madres, dado que los resultados

TABLA Nº 8: ANALISIS DIFERENCIAL PRETEST-POSTEST (COLEGIO EXPERIMENTAL) PARA LOS SIGUIENTES GRUPOS DE RECHAZADOS: GRUPO 1: TODOS LOS RECHAZADOS; GRUPO 2: RECHAZADOS CON SESIONES COOPERATIVAS; GRUPO 3: RECHAZADOS CON SESIONES COOPERATIVAS Y SEMINARIOS DE PADRES CONTEXTO ESCOLAR; PROFESORES (ESCALA EA-T, N=22,16 y 9 para cada grupo respectivamente)

VARIABLES	PRETEST						POSTEST						"t de Student relacionada"											
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		t ₁		ns		t ₂		ns		t ₃		ns	
	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
INTEL	4,9	2,5	5,1	2,6	4,4	2,7	5,2	1,9	5,6	1,8	5,2	2,0	-1,70	100	-1,60	-	-2,13	065						
ESFU	4,3	2,1	4,6	2,2	6,0	1,0	4,0	1,7	4,1	1,9	5,0	1,1	1,63	-	1,60	-	2,68	028						
EXIT	2,1	1,2	2,3	1,3	2,3	1,3	2,2	1,2	2,6	1,3	2,8	1,2	-1,45	-	-2,08	055	-1,84	100						
PERS	5,0	1,9	5,1	1,9	5,9	1,4	4,9	1,4	5,0	1,6	5,3	1,7	,51	-	,40	-	1,89	095						
ACEPR	3,6	1,2	3,8	1,3	4,0	1,3	4,0	1,5	4,4	1,5	4,7	1,3	-2,00	059	-2,18	045	-1,63	-						
ADAPR	3,8	1,4	4,3	1,2	4,4	1,0	4,3	1,6	4,9	1,4	5,1	1,2	-3,49	002	-4,04	001	-4,00	004						
DISR	4,4	1,5	4,9	1,3	5,2	1,1	4,8	1,6	5,3	1,5	5,4	1,6	-1,79	088	-1,57	-	-,55	-						

X= Media; S= Desviación típica; t_j = valor de la t de student al comparar el grupo i Pretest-Postest
ns= nivel de significación (se ha omitido el punto); VARIABLES:

INTEL= Estimación N. Intelectual (tutor); ESFU= Nivel de Esfuerzo (tutor); EXIT= Estimación del éxito en la EGB (tutor); PERS= Estimación de la Personalidad (tutor); ADAPR= Adaptación social en el ambiente escolar (profesores); ACEPR= Grado de Aceptación del Alumno por sus compañeros (profes) alumno (profesores); RENDR= Media Rendimiento actual (profesores); ESFR= N. Esfuerzo (profesores); DISR= Disponibilidad a Colaborar con sus Compañeros (profesores)

obtenidos para los alumnos rechazados son los mismos que para la muestra total (Ver Tablas nº 11 y 12).

En los 6 factores del cuestionario PRH-Pa cuyo contenido hace referencia exclusivamente al propio hijo, aparecen cambios positivos al postest, obteniéndose 4 diferencias significativas para los padres y 2 en las madres. De esta manera las percepciones que las familias (padres y madres) tienen de sus hijos en el postest son más positivas, les dedican más atención y se comprometen más con ellos, y las manifestaciones afectivas son más frecuentes —más significativo en las madres—. En el postest las valoraciones de los hijos, tanto padres como madres, han mejorado, pero con tendencia a igualarse (salvo en el terreno de las manifestaciones afectivas), mientras que en el pretest eran netamente favorables a las madres. Por otra parte, los padres, incluidos los de los alumnos rechazados, se muestran más satisfechos, mientras que en las madres no se detectan cambios, a excepción del grupo 3 (mayor grado de intervención recibida) de los alumnos rechazados.

VARIABLES	PRETEST			POSTEST			"t"	ns
	N	X	S	N	X	S		
PRHPA1	23	6,61	3,68	23	7,61	2,66	-2,45	022
PRHPA2	22	4,73	2,83	22	5,95	1,53	-2,72	013
PRHPA3	22	8,05	1,81	22	8,64	1,22	-2,27	034
PRHPA4	22	3,73	1,72	22	4,55	,68	-2,88	009
ENTVPA	20	16,30	3,69	20	18,00	3,17	-1,97	063

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:
 PRHPA1= Valoración Escolar e Intelectual del Hijo (padres); 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).

En general, tanto padres como madres, aunque no de forma significativa, experimentan una autopercepción positiva, evaluándose como menos autoritarios, menos rígidos y más optimistas respecto de las posibilidades de transformación de su propia realidad. Las dos únicas diferencias significativas en el cuestionario CPF-Pa las encontramos en el grupo 3 de rechazados: menos autoritarios los padres y más abiertas a las posibilidades de cambio, las madres. Como hemos dicho padres y madres han mejorado, pero las madres siguen siendo menos autoritarias y rígidas que los padres.

En el cuestionario PPSE-Pa los resultados resultan consistentes con las hipótesis planteadas. Es decir, en el Postest las familias presentan concepciones menos sesgadas de la educación, valoran más positivamente la enseñanza y participan más, tanto en padres como en madres (de forma significativa en las madres) y para las dos muestras a las que nos estamos refiriendo. Es de destacar el grado de significación alcanzado por las madres de

VARIABLES	PRETEST			POSTEST			"t"	ns
	N	X	S	N	X	S		
PPSEMA1	25	5,08	3,38	25	3,88	2,84	3,03	006
PPSEMA2	25	9,72	2,75	25	10,92	2,00	-3,33	003
PRHMA2	27	5,30	2,40	27	6,07	1,96	-2,90	008
PRHMA6	28	4,11	1,66	28	4,82	1,12	-3,04	005

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:
 PPSEMA1= Percepción Sesgada de la Educación (madre); PPSEMA2= Valoración Positiva de la Enseñanza (madre);
 PRHMA2= Confianza y Satisfacción en el hijo (madre); PRHMA6= Afectividad Paterno-Filial

los alumnos rechazados en el sentido de una mayor participación en la vida escolar.

Comparativamente podemos decir que las madres tienen una participación mayor en el sistema educativo que los padres y resultan más fáciles de motivar o de modificar sus puntos de vista, en cuanto perciben que se les ofrece información, colaboración y ayuda. Su percepción de la educación que aparecía como más sesgada que la de los padres, en el postest, logran puntuaciones superiores y más ajustadas que los padres.

Evaluación de las sesiones cooperativas

Cabe comenzar afirmando que los alumnos han acogido con entusiasmo esta nueva metodología del profesor a la hora de impartir sus clases. Sin embargo la evaluación de los resultados de las sesiones cooperativas tiene algunas limitaciones como: la no coincidencia de profesor o de materia en dos sesiones con el mismo orden de aplicación en las diferentes clases, el no haber podido controlar los niveles de dificultad, el formato de la sesión y el período de aplicación.

En función de las gráficas de clima y autoevaluación (Ver García, 1989) se pueden hacer algunas consideraciones importantes:

- 1) La tendencia de la muestra total es la misma en autoevaluación que en valoración del clima de trabajo.
- 2) Los rechazados están siempre en situaciones inferiores a los otros grupos —líderes y bien adaptados—, y son a su vez menos fluctuantes. Les satisfacen menos las actividades académicas y en consecuencia las actividades cooperativas y se autoevalúan menos positivamente.
- 3) La direccionalidad de los líderes es la más semejante a la muestra total y son a su vez los que contribuyen de manera muy específica en la creación del clima de la clase.
- 4) Las tendencias pertenecientes a las diferentes muestras (líderes-bien adaptados-rechazados) relativas al Clima de Trabajo están más agrupadas y con más puntos de conexión entre sí, mientras que las correspondientes a Autoevaluación están más dispersas.

5) Se aprecia una tendencia positiva en la evaluación del clima como en la autoevaluación.

A la luz de estos resultados podemos inferir que cuando los alumnos se autoevalúan tiene en cuenta tanto el clima de la clase (determinado en parte por los líderes) como su historia anterior de logros y ajustes, y que esto último tiene un mayor peso en los rechazados.

Evaluación de los seminarios de padres

En relación a los seminarios de padres nuestras consideraciones son las siguientes:

1) El 44% de las familias han acudido con regularidad, a pesar de las circunstancias adversas que se han producido y de tratarse de familias de alumnos rechazados.

2) Los padres a pesar del esfuerzo que les suponía el desplazamiento y la asistencia, han evaluado muy positivamente las sesiones, observándose además un incremento paulatino en su grado de participación en las mismas.

3) Todos los padres han adquirido un conjunto de conocimientos en relación a la educación de los hijos y a la actividad escolar y que antes desconocían — $t=5.35$ par $p \leq .001$ —.

Conclusiones y valoración de la intervención

Hemos logrado que:

a) Los alumnos rechazados incrementen las elecciones recibidas y disminuyan el número de rechazos, disminuya su autoestima de ansiedad y que además concedan una mayor importancia a las tareas bien hechas, aunque no a las calificaciones y que perciban un menor grado de conflictividad en sus familias. Que los profesores les perciban como más aceptados y adaptados, así como con mayores posibilidades de éxito escolar. Y que sus padres les valoren en mayor grado y se muestren menos autoritarios y con mayor satisfacción personal y que las madres participen en mayor grado en el sistema educativo, valoren mejor la enseñanza y realicen más manifestaciones afectivas y tengan más confianza en sus hijos.

En general podríamos decir que: 1) los cambios no han sido espectaculares cuantitativa y cualitativamente, pero sí significativos. Además de los resultados descritos anteriormente, se han producido otros que no han alcanzado la significación pero que van en la línea de lo esperado; y 2) que los cambios más importantes se han producido en aquellas variables que podemos considerar como inhibitoras, más que en aquellas que podríamos considerar como facilitadoras o potenciadoras de un desarrollo social, escolar y personal positivos.

b) Los profesores han realizado activamente las tareas cooperativas y en número adecuado (más allá de las previsiones iniciales), al igual que los alumnos. Como aspecto importante y diferenciador de otras intervenciones hay que decir que las tareas han sido incorporadas al desarrollo curricular de los profesores, sin que se tratase de actividades alejadas o percibidas por los alumnos como ajenas a su instrucción. Pensamos también que más que un incremento en el número de tareas, es esencial controlar el nivel de dificultad y

aplicarlas en función de ese nivel. También sería necesario controlar el horario y el período escolar más idóneo así como su distribución a lo largo de un período más amplio. Respecto de la intervención con los profesores, se les entregó, comentó y se debatió el dossier informativo, pero hubiera sido también conveniente actuar de forma más coordinada en relación a los padres (lo que se pretendió al hacerles entrega de los resúmenes de las sesiones de padres), implicando y preparando más profundamente a los profesores.

c) Los líderes han ido acudiendo gradualmente con mayor entusiasmo a sus sesiones de entrenamiento, lo cual es positivo y estimulante para otras investigaciones de las mismas características. No obstante, consideramos más adecuado que este tipo de entrenamientos sean incorporados a los currículum escolar y aplicados en el tiempo reservado para éstos.

d) Los seminarios para padres se han desarrollado con seriedad y normalidad, y además los padres en su conjunto y todos y cada uno de ellos individualmente han logrado un mayor nivel de conocimientos; pero consideramos que habría que desarrollar toda una tecnología de atracción/motivación de los padres y que en la actualidad es el gran problema de este tipo de intervenciones, especialmente cuando se trata de padres de alumnos con problemas como ha sido nuestro caso, y que a pesar de nuestros esfuerzos —repetición de sesiones, insistente recordatorio de las convocatorias, entrevista inicial, contrato, entrega de resúmenes escritos y amplitud en los ejemplos expuestos, uso de transparencias, posibilidad de elegir un horario que nos viniese bien a la mayoría y de no penalizar las faltas de asistencia— y de lo aceptable que consideramos el nivel de asistencia logrado dadas las circunstancias adversas que se han producido, consideramos que se debe de mejorar. Además, apuntamos, que próximos cursos con las mismas finalidades, se tendrían que realizar conjuntamente con padres de alumnos pertenecientes no sólo a rechazados, sino también a los líderes, marginados y bien adaptados, al tiempo que estos cursos logren ir más allá de lo informativo, accediendo a estrategias y utilización de materiales que faciliten la formación más que la información.

Bibliografía

- ALLEN, G. y Cols. (1976): Community psychology and the schools. A behavioral oriented multilevel preventive approach. New York. Erlbaum.
- ARAGONES, J. I. (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.
- ASHEN, B. A. y POSER, E. C. (1973): Adaptative learning: Behavior modification with children Pergamon Press (Modificación de Conducta en la infancia, 4 volúmenes, Fontanella, 1979).
- ASHER, S. R. (1985): An evolving paradigm in social skills training research with children In B. H. Schneider et al (Eds): Children's peer relations: Issues in assesment and intervention. New York, Springer-Verlag.
- BRENGELMANN (1975): Entrenamiento de padres de niños con problemas. En V. Pelechano (comp) Primer symposium sobre Aprendizaje y Modificación de Conducta en Ambientes Educativos. Serv. Publicaciones del MEC.
- BRONSON, W. (1966): Early antecedents of emotional expressiveness and reactivity control. *Child Dev.*, 37, 793-810.
- 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).
- BURNS, S. y BRAINERO, C. J. (1979): Effects of constructive and dramatic play on perspective tanking in very young children. *Dev. Psychol.*, 15, 512-521.
- CABALLO, V. F. (1988): Teoría, Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Valencia. Promolibro.
- CAILLY, P. (1977): Orientación escolar y profesional de los niños. Barcelona. Oikos-Tau.
- CAVLACANTI, L. y SPILAK, M. R. (1982): Cursos para padres de niños deficientes: Una experiencia en discusión. *Siglo Cero*, 80, 48-50.
- COIE, J. D. y DODGE, K. A. (1983): Continuities and changes in children's social status: A five-years longitudinal study. *Merry-Palmer Quarterly*, 29, 262-281.
- COIE, J. D. y KUPERSMIDT, J. (1983): A behavioral analysis of emerging social status in boys group. *Child Dev.*, 54, 1400-1416.
- COLL, C. (1990): Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós. Barcelona.
- COWEN, E. L. y cols. (1973): The AML: A quick-screening device for early identification of school maladaptation, *Jour of Community Psych.*, 1, 12-25.
- COWEN, E. L. y cols. (1973): Long-Term follow-up of early detected vulnerable children. *Jour of Coun, and Clin. Psych.*, 41, 438-446.
- DODGE, K. A. (1983): Behavioral antecedents of peer social status. *Chil Dev.*, 56, 246-252.
- ESTARELLES, R. (1987): Clima familiar y Autoconcepto en la Adolescencia. Tesis Doctoral, dir. G. Musitu, Facultad de Psicología, Valencia.
- GARCIA, F. (1985): De la escuela y la familia: Por un proyecto pedagógico. Ed. Popular.
- GARCIA, F. J. (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.
- FOOT, H., MORGAN y SHUTE (1990): Children helping children. Univ. de Gales. College de Cardy. Ed. Wiley, series.
- 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): El Modelo Ecológico del Niño: Un Análisis Correlacional de sus Subsistemas. Comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Psicología. Barcelona.
- GARCIA, F., MUSITU, G. y GARCIA, M. (1990c): El Perfil Ecológico del Alumno Rechazado en EGB Comunicación presentada al III Congreso Nacional de Psicología Social. Santiago de Compostela.
- 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-tanking experiences on role-tanking. empathy, altruism and aggression. *Dev. Psych.*, 14, 119-124.
- LYNCH, J. y PIMLOTT, J. (1979): Padres y profesores. Anaya. Madrid.
- HOHNSON, 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.
- JUAREZ LOPEZ, J. R. (1990): La evaluación diagnóstica social-ecológica en el terreno de la inadaptación social. Colegio Oficial de Psicólogos. II Congreso. Pgs. 53-57.
- MARTINEZ, A. (1988): El aula como ámbito de trabajo. En J. De Pablos (ed): *El trabajo en el aula*. Alfara. Sevilla.
- MICHELSON, L. y cols. (1987): Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento. Martínez Roca. Barcelona.
- 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 la II Jornada de Orientación Escolar y Profesional*, 407-428. Valencia.
- MUSITU, G. (1984): Intervención Psicosocial en el maltrato y abandono infantil. En VVAA: *Servicios Sociales: hacia una nueva definición*. Diputación de Valencia.
- MUSITU, G., FERRER, J. y PASCUAL, J. (1980): El líder y el rechazado escolar. *Rev. de Psicología y Pedagogía Aplicadas*. Vol XII, Nº 23-24.
- 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.
- OVEJERO, A. (1989): Aprendizaje cooperativo en el aula: Una alternativa a la educación tradicional. *Rev. Galega de Psicopedagogía*, 3, 63-81.
- OVEJERO, A. (1990a): Las habilidades sociales y su entrenamiento: Un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 3.
- OVEJERO, A. (1990b): Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. Comunicación presentada al III Congreso de Psicología Social. Santiago de Compostela.
- OVEJERO, A. (1990c): El fracaso escolar: una perspectiva psicosocial. Ponencia presentada al III Congreso Nacional de Psicología Social. Santiago de Compostela.
- PASCUAL, M. (1990): Habilidades sociales y Estrategias de aprendizaje en alumnos de Formación Profesional: Efectos del entrenamiento sobre el rendimiento y otras variables psicoeducativas. Tesis Doctoral. Dir. J. M. Román. Departamento de Psicología de Tarragona.
- PATTERSON, G. R. y BRODSKY, M. (1966): Un programa de modificación de conducta para un niño con conductas problemáticas múltiples. En B. A. Ashen y E. G. Poser (ed): *Modificación de conducta en la infancia*. Fontanella.
- PELECHANO, V. (1979): Psicología educativa comunitaria en EGB. Valencia. Alfaplús.
- PELECHANO, V. (1980): Terapia familiar comunitaria. Valencia. Alfaplús.
- ROFF, M. y cols. (1972): Social adjustment and personality development in children. Minneapolis. University de 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 disadvantage children. *Child Dev.*, 45, 920-927.
- RUBIN, K. H. y ROSS, H. S. (1982): Introduction; Some reflections on the state of de 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.
- SILVA, F. y MARTORELL, M. C. (1982): La batería de Socialización. Promolibro, Valencia.
- SCHNEIDER, B. H., RUBIN, K. y LEDINGHAN, J. E. (1985): *Children Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*. New York. Springer-Verlag.
- WHALER, R., HOUSE, A. y STAMBAUGH, E. (1976): Ecological assessment of child problem behavior. A clinical package for home, school and institutional setting. New York, Pergamon Press.