

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA POTENCIACIÓN DE LA AUTOESTIMA.

María Jesús Cava y Gonzalo Musitu

Universidad de Valencia

RESUMEN

La potenciación de recursos, tales como la autoestima, se considera como un elemento fundamental en la mejora del ajuste y bienestar de la persona (Lin y Ensel, 1989). No obstante, hasta el momento son muy pocos los programas específicamente elaborados para la potenciación de este recurso. En esta investigación, evaluamos un programa de intervención - Programa "Galatea"- elaborado con la finalidad de potenciar la autoestima y mejorar la integración social de niños con dificultades socioafectivas. En la investigación participaron 21 profesores y 537 alumnos. Para la evaluación del programa se utilizaron medidas de autoestima y de percepción del profesor de sus alumnos y un cuestionario sociométrico. Después de la intervención, se observa una disminución en el número de rechazos, una mejora en la percepción de los alumnos por el profesor y un incremento en autoestima familiar y física de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Autoestima, Niños rechazados, Programa de Intervención, Escuela, Recursos.

ABSTRACT

The empowerment of resources like self-esteem is considered as a main way to improve person's adjustment and well-being (Lin & Ensel, 1989). Nevertheless, there are not many programs to empower it. In this research, we evaluate an intervention program which aim is to empower the self-esteem and improve children's social integration -"Galatea" program-. A sample of 21 teachers and 537 school children was employed in this research. A self-esteem questionnaire, a teachers' perceptions of their students scale and a sociometric questionnaire were used to evaluate the program. The main results are a decrease of the number of rejections, an improvement of teachers' perceptions of their students and children's empowerment of their familiar and physical self-esteem.

KEY WORDS: Self-esteem, Rejected children, Intervention Program, School, Resources.

En las últimas décadas, el estudio del autoconcepto y de la autoestima ha resurgido con las aportaciones de la Psicología Cognitiva (Markus y Wurf, 1987). Aunque la autoestima, a diferencia del autoconcepto, se refiere más a los aspectos evaluativos y expresaría el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades subjetivables y valorativas (Musitu, Román y Gracia, 1988, Lila, 1995), operativamente resultan difíciles de diferenciar y ambos

conceptos son definidos con frecuencia de forma indistinta (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). No obstante, el término autoestima es más utilizado en el ámbito educativo y en el de la salud (Lila, 1991).

Así, desde los modelos teóricos de intervención psicosocial, centrados en la potenciación de recursos que inciden en el ajuste y bienestar de la persona, se alude al término autoestima. Desde estos modelos, dentro de los cuales se puede integrar el programa para la potenciación de la autoestima que evaluamos en este trabajo, se insiste en la viabilidad de potenciar recursos más que subsanar déficits. En este sentido, desde el modelo del "empowerment" de Rappaport (1981, 1987) se señala específicamente la importancia de adquirir nuevos recursos y competencias que permitan conseguir al sujeto un mayor control o poder en su contexto como medio de actuar en la mejora de su bienestar. Igualmente, desde el modelo de Lin y Ensel (1989) se plantea la existencia de recursos y estresores en tres ámbitos: social, psicológico y fisiológico. Estos recursos y estresores inciden en el bienestar del individuo, el cual será mayor en tanto en cuanto los recursos superen a los estresores. En relación con estos recursos, la autoestima es reiteradamente señalada como uno de los más significativos y, de hecho, la relación existente entre autoestima y ajuste psicosocial es una de las principales razones del interés que suscita (Herrero, 1994; Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Cava, 1995).

Por otra parte, al plantear la potenciación de la autoestima es preciso remitirse al origen del concepto y valoración que el sujeto tiene de sí mismo, el cual se sitúa en los procesos de interacción social. Esta consideración, planteada inicialmente por los Interaccionistas Simbólicos (Cooley, 1902, Mead, 1934), tiene en la actualidad plena vigencia. Los "otros significativos", es decir, aquellos que son importantes para el sujeto, a través de la imagen que de él reflejan y de la interacción directa son los que inciden en la configuración de su autoconcepto. Según Banaji y Prentice (1994), el origen de las autorrepresentaciones se encuentra en los procesos autoperceptivos, las comparaciones sociales y las interacciones directas. Así pues, parece que un punto de convergencia en la actualidad es la consideración del origen social del autoconcepto. Sin embargo, y como ya se sugiere desde el Interaccionismo Simbólico (Cooley, 1902), no todas las personas que nos rodean son igualmente relevantes en la configuración de nuestro autoconcepto; sólo aquellas que son especialmente importantes para nosotros. En este círculo más interno y de mayor relevancia se sitúan los miembros más próximos de la familia, los iguales y el profesor.

En cuanto a la familia, ésta constituye, habitualmente, el primer contexto de socialización para el niño y el primer entorno en el que comienza el desarrollo de su identidad. De hecho, diversos estudios establecen relaciones entre el modo en que el niño cree que es percibido por sus padres y sus propias autopercepciones (Cook y Douglas, 1998). Además, la influencia de la familia en el niño incluye también las posteriores relaciones sociales y el ajuste

escolar (Larose y Boivin, 1998; Shumow, Vandell y Posner, 1998). No obstante, cabe señalar la existencia de otros contextos igualmente significativos en los procesos de socialización e individuación del niño. En concreto, la escuela supone un contexto especialmente relevante (Cubero y Moreno, 1990). En el contexto escolar, el niño continúa el proceso de desarrollo de su autoconcepto y autoestima; al tiempo que amplía la esfera de sus relaciones sociales. Por una parte, en este contexto resulta significativa la relación profesor-alumno, puesto que el profesor es para la mayoría de sus alumnos un "otro significativo" y, en consecuencia, su "feedback" influye en su autoestima, en su rendimiento y, posiblemente, también en sus relaciones sociales con el resto de compañeros (Hargreaves, 1978; Machargo, 1991).

Por otra parte, la interacción entre iguales constituye el otro elemento esencial de los procesos de interacción en el aula. Los iguales, aquellos cuyo nivel de maduración y desarrollo es similar, durante largo tiempo considerados como agentes socializadores secundarios, cobran cada vez mayor relevancia tanto en la socialización como en el desarrollo de la identidad (Hartup, 1985). Así, por ejemplo, se ha constatado una importante relación entre el rechazo de los iguales en la infancia y una pobre autoestima (Musitu et al., 1980; Cava, 1998). El niño rechazado por sus iguales percibe el rechazo como un poderoso estresor, interioriza su estatus social como parte de su identidad y modifica sus conductas en relación con el grupo de compañeros (Coie, 1990). Además, a estas características cabe señalar la alta estabilidad temporal del estatus de rechazado (Musitu et al., 1984), así como las consecuencias que el rechazo tiene en el ajuste psicosocial del niño, no sólo a corto sino a largo plazo (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990). De hecho, todas estas circunstancias han llevado a considerar a los niños rechazados por sus iguales como un "grupo de riesgo" y, en consecuencia, a desarrollar distintos programas de intervención para facilitar su integración social (Parker y Asher, 1987). No obstante, con frecuencia, en estas intervenciones no se ha considerado la importancia que el grupo de iguales tiene en el mantenimiento del estatus del niño rechazado, lo cual puede explicar el éxito parcial de estas intervenciones (Hymel, Wagner y Butler, 1990).

La consideración de la relevancia de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno en el desarrollo de la identidad del niño sustenta el programa de intervención -programa "Galatea"-, cuya evaluación de su efectividad constituye el objetivo de esta investigación. En cuanto a los objetivos del programa "Galatea", éstos son la potenciación de la autoestima y la integración social de los niños con dificultades socioafectivas, dentro del ámbito escolar. Ambos objetivos se encuentran íntimamente relacionados, puesto que como acabamos de señalar tanto la integración social de los niños rechazados -considerando su propio grupo de compañeros- como la mejora de las relaciones entre iguales y profesor-alumno se han planteado como la base fundamental para la potenciación de la autoestima, dentro de este contexto. En la elaboración de este programa de intervención, además de los planteamientos teóricos previamente expuestos, se ha considerado también la multidimensional de la

autoestima (Shavelson et al., 1976; Lila, 1995) y la posibilidad de su modificación, especialmente en aquellas áreas en las cuales el grado de certeza con el que mantenemos una autoconcepción es menor (Swann, 1987).

Por último, señalar que previamente a la elaboración del programa "Galatea" se llevó a cabo una revisión de algunos de los programas de intervención existentes en nuestro contexto cultural, con una finalidad similar. A partir de esta revisión, se integraron en el programa de intervención algunas características que se consideraron relevantes, tales como la inclusión de tareas de aprendizaje cooperativo (García, 1989; García, 1991; Díaz-Aguado, 1994), la implementación del programa de intervención por los profesores, la incorporación de las actividades del programa al curriculum escolar y la importancia de crear un clima favorable (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990; Hernández y García, 1992; Martínez, 1994; ver Cava, 1998, para una exposición más extensa). Asimismo, se detectaron también algunas carencias. En este sentido, muchos de los trabajos revisados no suponen programas claramente estructurados sino únicamente sugerencias sobre posibles actividades, la multidimensionalidad de la autoestima no siempre es recogida en el diseño del programa y una evaluación rigurosa de la efectividad del mismo no aparece en todas las ocasiones.

El programa "Galatea" intenta subsanar muchas de estas carencias puesto que tiene una sólida base teórica, incorpora en sus distintos módulos la consideración de la autoestima como un constructo multidimensional, está diseñado para su integración dentro del curriculum escolar y ha sido revisado por varios profesores para asegurar su inteligibilidad y su adaptación a los distintos niveles socioculturales. En relación con la evaluación de su efectividad, se han considerado las variables de autoestima, integración social de los niños rechazados por sus iguales y mejora de la percepción de los alumnos por el profesor.

MÉTODO

Muestra.

La muestra está constituida por 537 alumnos, pertenecientes a tres colegios públicos de la Comunidad Valenciana. El 52.8% son varones y el 47.2% mujeres. La edad de los niños/as oscila entre los 10 y los 16 años, aunque la mayoría (86.6%) se sitúa entre los 11 y los 14 años. Estos niños cursaban los antiguos niveles escolares de 5º (n=101), 6º (n=156), 7º (n=82) y 8º (n=198) de E.G.B.

De los tres colegios que constituyen la muestra, en dos de ellos se implementó el programa "Galatea" (n=441), constituyendo el tercero el grupo control (n=96). En el grupo control, se incluyó un aula por cada nivel educativo. Durante el desarrollo del programa, se

colaboró con los profesores de estos centros escolares. En concreto, en esta investigación participaron 21 profesores/as. En cuanto al nivel socioeconómico de los alumnos, éste es similar en los tres centros escolares y, en su mayoría, corresponde a un estatus socioeconómico medio-bajo.

Instrumentos.

Cuestionario de Autoestima A.F.5 (García y Musitu, 1998).

Para la medición de la autoestima se utilizó el cuestionario A.F.5 (García y Musitu, 1998). Este cuestionario consta de 30 ítems con 100 posibilidades de respuesta, desde 0 a 99. Este amplio rango de posibilidades permite una medición más precisa de la autoestima, así como de sus posibles variaciones. En cada ítem, los sujetos señalan el grado en el cual están de acuerdo con la afirmación expresada en el ítem (p.e. "Consigo fácilmente amigos" -ítem 1-). Una respuesta igual a 99 expresaría un muy alto grado de acuerdo con el ítem, mientras que una respuesta igual a 0 expresaría un total desacuerdo. No obstante, se insiste a los sujetos en el alto número de posibilidades de respuesta del que disponen.

En la elaboración del cuestionario se partió de una consideración multidimensional de la autoestima (Shavelson et al., 1976) y, por tanto, se incluyeron ítems que permitieran evaluar el concepto y valoración que el sujeto tiene de sí mismo en cinco facetas personales y relacionales: social, académica, emocional, familiar y física. El análisis factorial para contrastar empíricamente la validez teórica de las cinco dimensiones se efectuó con el programa SPSS 7.5, extrayendo los factores mediante el método de análisis de componentes principales y aplicando la rotación de normalización oblimin con Kaiser, por tratarse de dimensiones relacionadas. En este análisis factorial (Cava, 1998), se obtuvieron cinco factores, con 6 ítems cada uno, que explican en conjunto el 49% de la varianza total: autoestima académica -explica el 19.3% de la varianza total-, autoestima emocional -explica el 9.4%-, autoestima social -el 8.5%-, autoestima familiar -el 6.8%- y autoestima física -el 5%-. Los contenidos semánticos de los ítems asignados a cada factor coinciden con los factores racionales, definidos mediante la técnica de asignación racional. Este instrumento fue utilizado con anterioridad por Lila (1995), aunque en esta ocasión las posibilidades de respuesta de los sujetos a cada ítem estaban limitadas a tres -"siempre", "algunas veces" y "nunca"-. En este estudio (Lila, 1995), se obtuvo igualmente una estructura factorial conformada por estos mismos cinco factores.

En cuanto a la consistencia interna (coeficiente α de Cronbach) del cuestionario, los resultados obtenidos por Lila (1995) con una muestra de adolescentes colombianos -0.823- y otra de adolescentes españoles -0.794-, los obtenidos por García y Musitu (1998) -0.816- y los obtenidos por Cava (1998) -0.794- resultan en todos los casos satisfactorios.

Escala EA-P (Evaluación del alumno por el profesor) (García, 1989).

Esta escala permite obtener información acerca de la percepción que el profesor tiene de cada uno de sus alumnos. La escala consta de 11 ítems, de los cuales uno supone una estimación del éxito del alumno en la E.G.B. con cinco posibilidades de respuesta, desde "completamente seguro" hasta "con toda seguridad no". Los restantes 10 ítems conforman un escala tipo Likert con 10 posibilidades de respuesta, desde 1 -que equivale a la percepción más desfavorable- hasta 10 -equivalente a la percepción más favorable-. Los ítems de la escala hacen referencia a la percepción del profesor de cada uno de sus alumnos en cuanto a su conducta en clase, su grado de disponibilidad a cooperar, su nivel de esfuerzo, su rendimiento y su relación con sus compañeros.

La escala EA-P fue sometida a un análisis factorial con rotación varimax -utilizando el paquete estadístico SPSS- (García, 1991), excluyendo en este análisis el ítem relativo a la estimación del éxito futuro del alumno en la enseñanza obligatoria. Mediante este análisis, se obtuvieron tres factores que explican el 92.37% de la varianza total: cooperación en clase -explica el 36.5% de la varianza total-, aceptación por los compañeros -explica el 29.3%- y rendimiento académico -explica el 26.7%-. En relación con la fiabilidad del instrumento, el resultado obtenido al calcular el coeficiente α de Cronbach (0.958), nos indica una adecuada consistencia interna de la escala (Cava, 1998).

Cuestionario Sociométrico.

El cuestionario sociométrico es un instrumento que permite conocer la estructura básica de relaciones de un grupo, a través de las respuestas de sus componentes sobre sus propias atracciones y rechazos (Arruga, 1974). Este cuestionario se basa en la consideración de que la mejor forma de conocer la estructura interna de un grupo es preguntar directamente a los sujetos que componen dicho grupo quiénes prefieren y quiénes les disgustan. Con la información aportada en este sentido por todos los miembros del grupo, se dispone de una imagen de conjunto de todo el grupo a nivel de relaciones interpersonales. Por otro lado, este cuestionario presenta la peculiaridad de no tratarse de un cuestionario estandarizado sino que, por el contrario, el investigador siguiendo ciertos criterios elabora un cuestionario específico para el grupo concreto, cuya estructura de relaciones desea conocer. En nuestra investigación, hemos elaborado un cuestionario sociométrico para alumnos/as de 10 a 16 años siguiendo los pasos y criterios que detalla Arruga (1974).

El cuestionario elaborado consta de 8 ítems, agrupados en función de dos criterios sociométricos: "trabajar en equipo" y "simpatía". En función de estos dos criterios, se invitó a los alumnos/as a que expresaran sus elecciones positivas -"¿Con quién preferirías...?"-, sus elecciones negativas -"¿Con quién preferirías no...?"-, sus percepciones de elección positiva -"¿Quién crees que te habrá elegido...?"- y sus percepciones de elección negativa -"¿Quién crees que no te habrá elegido...?". El método es nominativo, con posibilidad ilimitada de

elección y ponderando el orden de preferencia. Para el análisis de los datos, hemos utilizado un programa para ordenador elaborado por González (1990) -programa "SOCIO". Mediante este programa hemos obtenido los tipos sociométricos -niños populares, rechazados, ignorados y de estatus medio-, el índice de estatus sociométrico de cada alumno y un gran número de valores sociométricos. No obstante, en este artículo presentaremos únicamente los datos relativos a dos valores sociométricos: el estatus de rechazos (S_n) -número de rechazos recibidos por los miembros del grupo- y la impresión de rechazos (I_n) -número de rechazos que los miembros del grupo esperan recibir de sus compañeros-. Estos dos valores, nos permiten conocer las posibles variaciones en el número de rechazos y en la percepción de rechazos del grupo. Por último, señalar que puesto que en el cuestionario sociométrico planteamos dos criterios sociométricos -"trabajar en equipo" y "simpatía"-, los valores sociométricos previamente señalados (S_n e I_n) se obtienen en función de estos dos criterios.

Procedimiento.

Programa "Galatea".

Este programa fue elaborado a partir de una sólida fundamentación teórica, esbozada en la introducción de este artículo, y una revisión de los programas de intervención con finalidades similares y existentes en nuestro contexto cultural, aunque esta revisión también incluyó algunos programas y propuestas de intervención provenientes de otros contextos (Cava, 1998). El programa consta de 53 actividades agrupadas en 7 módulos. Cada módulo incluye un conjunto de actividades con un objetivo común, planteándose además la conveniencia de mantener en la realización del programa la secuencialidad de los módulos propuesta.

El primer módulo denominado "*Preparando el terreno: un clima positivo*", consta de 10 actividades, que pretenden desarrollar un ambiente de confianza y apoyo en el aula. El segundo módulo, "*Los recursos personales*", consta de 7 actividades con el objetivo común de centrarse en los aspectos positivos que potencialmente todos los alumnos tienen; los recursos, cualidades, habilidades y destrezas propias y de sus compañeros, adquiriendo asimismo consciencia de los logros y éxitos. En el módulo tres, "*Mi identidad*", constituido por 21 actividades, se pretende profundizar en un mayor autoconocimiento asumiendo la globalidad de sus rasgos definitorios, tanto positivos como negativos, e incorporando la aceptación del propio cuerpo. El cuarto módulo, "*Mis proyectos*", que consta de 3 actividades, se centra en la reflexión acerca de sus metas y sus aspiraciones, planteando algunos ensayos de pequeñas metas. En el quinto módulo, "*No siempre es fácil*", que consta de 3 actividades, se analizan los impedimentos, en ocasiones internos, que nos dificultan alcanzar nuestros objetivos. El sexto módulo, "*Mi amigos*", configurado por 6 actividades, se refiere a las relaciones con los iguales y a la amistad. Finalmente, el séptimo módulo, "*Mi*

Familia", constituido por 3 actividades, se refiere a las relaciones de los alumnos con sus respectivas familias.

El programa, tal y como fue facilitado a los profesores, contiene una introducción en la que se especifican las condiciones para su aplicación así como un cronograma aproximado de la duración de cada módulo (Cuadro I).

Cuadro I
Cronograma del programa "Galatea"

MODULO	TITULO	ACTIVIDADES	DURACION
Módulo 1	PREPARANDO EL TERRENO: UN CLIMA POSITIVO	- elegir 5 actividades (entre la nº1 y la nº9) - actividad nº 10 (al menos dos)	2 semanas
Módulo 2	LOS RECURSOS PERSONALES	- elegir 3 actividades (entre la nº11 y la nº17)	1 semana
Módulo 3	MI IDENTIDAD	- elegir 4 actividades (entre la nº 18 y la nº25) - elegir 5 actividades (entre la nº26 y la nº38)	3 semanas
Módulo 4	MIS PROYECTOS	- actividades nº39, nº40 y nº41	1 semana
Módulo 5	NO SIEMPRE ES FACIL	- actividades nº42, nº43 y nº44	1 semana
Módulo 6	MIS AMIGOS	- elegir 2 actividades (entre la nº 45 y la nº47) - actividad nº 48 - actividad nº49 y/o nº50	2 semanas
Módulo 7	MI FAMILIA	- actividades nº51, nº52 y nº53	1 semana

La duración del programa puede oscilar entre tres y cinco meses, en función del número de actividades que se realicen y la proximidad en el tiempo con la que se lleven a cabo. En el cuadro I, se muestran también las actividades que componen cada módulo y el número de actividades mínimas que consideramos conveniente realizar. El profesor dispone de cierto margen de libertad para elegir dentro de cada módulo aquellas actividades que considera que se adaptarán mejor a las características concretas de sus alumnos, y a las suyas propias. No obstante, también es posible realizar todas las actividades que integran un módulo o incluso repetir una actividad, si se considera conveniente. En cada actividad se detallan los objetivos concretos que se pretenden conseguir, la duración aproximada de dicha actividad, los materiales requeridos por los participantes, los recursos de que dispone el profesor, la dinámica grupal a emplear, el procedimiento para su desarrollo, la adaptabilidad, las posibles variantes y sugerencias para que la actividad cumpla sus objetivos.

Aplicación del programa.

Al principio del curso escolar, los profesores de los dos colegios que implementarían el programa asistieron a un seminario sobre autoestima y procesos de interacción en el ámbito escolar. Asimismo, recibieron información respecto del programa "Galatea". Con el fin de alcanzar un mejor resultado en los objetivos propuestos por el programa consideramos fundamental la colaboración de los profesores, así como el hecho de que fueran ellos mismos y no un agente externo el encargado del desarrollo del programa. No obstante, consideramos igualmente esencial una formación inicial de los profesores.

Durante dos meses, los profesores que voluntariamente desearon implementar el programa recibieron el citado seminario. Este seminario constó de dos partes. La primera parte -10 horas-, consistió en el análisis de los siguientes núcleos temáticos: autoestima, relaciones profesor-alumno y relaciones entre alumnos. En la segunda parte del seminario -6 horas- se describió detalladamente el contenido del programa de intervención y se insistió en la forma de desarrollar las actividades -por encima incluso del contenido concreto de las mismas-, así como en la relevancia de las actitudes y expectativas del profesor. En esta segunda parte del seminario, se utilizaron algunas de las actividades que integran el programa.

Una vez finalizado el seminario, aquellos profesores que seguían interesados en el proyecto iniciaron la aplicación del programa. Previamente a las actividades, los alumnos cumplimentaron el cuestionario de autoestima y el cuestionario sociométrico, y los profesores la escala EA-P. Estas evaluaciones se realizaron tanto en los dos colegios que constituían el grupo experimental como en el colegio que constituía el grupo control. Las mismas medidas fueron obtenidas al final del desarrollo del programa -próximos ya al final del curso académico-. Se trata, por tanto, de un diseño con grupo de control no equivalente (Cook y Campbell, 1979). Este tipo de diseños se consideran cuasi-experimentales, al señalarse que el grupo de control no es equivalente puesto que los sujetos no han sido asignados aleatoriamente a los distintos grupos (Pascual, García y Frías, 1996).

RESULTADOS

Para la evaluación de la efectividad de la intervención se consideró la comparación de las medias pre-test y pos-test en el grupo experimental y el grupo control. La comparación de medias se efectuó mediante el estadístico t de Student. A continuación, se presentan en primer lugar los resultados obtenidos en el grupo experimental y, en segundo lugar, los relativos al grupo control. En la tabla I, se muestran los resultados obtenidos en la contrastación de las medias previas y posteriores -mediante el estadístico t de Student- en las cinco dimensiones de autoestima en el grupo experimental.

Tabla I

Análisis Diferencial pretest-postest (Grupo Experimental) en la variable Autoestima

Variable	PRETEST		POSTEST		valor-t	gl.	p
	Media	Dv.	Media	Dv.			
Aut. Social	70.4854	16.643	71.7779	15.810	-1.46	387	.146
Aut. Académica	58.7625	22.107	60.3226	21.506	-1.81	387	.071
Aut. Emocional	49.4055	20.397	50.3389	20.096	-.85	387	.395
Aut. Familiar	75.7924	19.350	77.6955	17.118	-2.13	387	.033
Aut. Física	55.4983	20.664	57.8600	20.194	-2.72	387	.007

A partir de esta tabla, podemos observar que las medias de los alumnos/as en cuyas aulas se implementó el programa "Galatea" son superiores en el postest en comparación con el pretest. Sin embargo, la diferencia entre medias únicamente es significativa en dos de las cinco dimensiones. En concreto, es estadísticamente significativo el incremento en autoestima familiar ($t=-2.13$; $p=.033$) y autoestima física ($t=-2.72$; $p=.007$). La tabla II muestra los resultados de la contrastación de las medias previas y posteriores a la intervención, en el grupo experimental, en la variable de percepción del alumno por el profesor.

Tabla II

Análisis Diferencial pretest-postest (Grupo Experimental) en la variable Percepción del alumno

Variable	PRETEST		POSTEST		valor-t	gl.	p
	Media	Dv.	Media	Dv.			
Exito estudios	3.7300	1.293	3.7325	1.210	-.08	399	.933
Cooperación	6.2130	1.783	6.4405	1.814	-5.68	399	<.001
Rendimiento	5.5438	2.115	5.6588	2.207	-2.88	399	.004
Aceptación	5.9692	1.887	6.1700	1.826	-3.48	399	.001

Se observa en la tabla que las dimensiones de percepción del profesor del grado de cooperación del alumno/a en clase ($t=-5.68$; $p<.001$), de su rendimiento académico ($t=-2.88$; $p=.004$) y del nivel de aceptación por sus compañeros ($t=-3.48$; $p=.001$) presentan diferencias estadísticamente significativas en las mediciones efectuadas previamente y con posterioridad a la intervención. En las tres dimensiones la media resulta estadísticamente superior en la segunda medición. Existe, por tanto, una percepción más favorable del alumno por el profesor después de la implementación del programa "Galatea". En la tabla III, se muestran los resultados de la contrastación de las medias obtenidas en ambas mediciones, considerando los valores sociométricos de estatus de rechazo (Sn) e impresión de rechazo (In), obtenidos en función del criterio "equipos de trabajo" y el de "simpatía".

Tabla III
Análisis Diferencial pretest-postest (Grupo Experimental) en las variables Sn e In

Variable	PRETEST		POSTEST		valor-t	gl.	p
	Media	Dv.	Media	Dv.			
Sn ("Equip.trabajo")	3.5624	3.573	3.1814	3.103	3.04	440	.003
In ("Equip.trabajo")	4.1474	2.525	3.8277	2.310	2.51	440	.012
Sn ("Simpatía")	3.3379	2.789	2.9252	2.431	3.46	440	.001
In ("Simpatía")	3.1791	2.421	3.0204	2.129	1.31	440	.190

De la lectura de la tabla precedente se constata la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el valor sociométrico de estatus de rechazo en ambos criterios. Así, el estatus de rechazo, es decir, el número de rechazos recibidos por los sujetos ha disminuido de forma significativa en el postest ($t=3.04$; $p=.003$, en el criterio de "equipos de trabajo" $y t=3.46$; $p=.001$, en el criterio de "simpatía"). También la impresión de rechazos, es decir, el número de rechazos que los sujetos del grupo esperan recibir de sus compañeros ha disminuido significativamente en el criterio "equipos de trabajo" ($t=2.51$; $p=.012$). No se observa, sin embargo, una disminución significativa en la impresión de rechazo en el criterio sociométrico de "simpatía". A continuación, se presentan los resultados relativos a la contrastación de medias pre-post en el grupo control, comenzando por las cinco dimensiones de la variable autoestima (tabla IV).

Tabla IV
Análisis Diferencial pretest-postest (Grupo Control) en la variable Autoestima

Variable	PRETEST		POSTEST		valor-t	gl.	p
	Media	Dv.	Media	Dv.			
Aut. Social	68.2926	12.920	67.5389	12.828	.56	89	.574
Aut. Académica	57.0370	18.395	55.6852	20.702	.87	89	.385
Aut. Emocional	51.7519	15.933	49.2352	16.320	1.35	89	.180
Aut. Familiar	75.2519	13.924	75.4889	13.459	-.23	89	.822
Aut. Física	51.6056	17.665	53.9111	18.852	-1.56	89	.122

En la tabla precedente puede apreciarse que ninguna de las diferencias entre las medias en el pretest y el postest ha resultado estadísticamente significativa. Así pues, en el grupo control no se constata la existencia de variaciones -que resulten significativas- en ninguna de las cinco dimensiones de autoestima consideradas.

Tabla V
Análisis Diferencial pretest-postest (Grupo Control) en la variable Percepción del alumno

Variable	PRETEST		POSTEST		valor-t	gl.	p
	Media	Dv.	Media	Dv.			
Exito estudios	3.7065	1.322	3.7283	1.268	-.34	91	.734
Cooperación	6.7478	1.485	6.8696	1.735	-1.26	91	.212
Rendimiento	5.9728	2.071	5.9674	2.130	.06	91	.949
Aceptación	6.5616	1.688	6.6413	1.850	-.74	91	.460

En cuanto a las diferencias entre medias en las cuatro dimensiones de percepción del alumno por el profesor, en la tabla V podemos apreciar que no existe ninguna diferencia que haya resultado estadísticamente significativa. Por tanto, en el grupo control no se ha producido ninguna variación significativa en la percepción que el profesor/a tiene de sus alumnos/as. Finalmente, con respecto a los resultados de la contrastación de medias en los valores sociométricos de estatus de rechazo e impresión de rechazo, en los criterios de "equipos de trabajo" y "simpatía", éstos se muestran en la tabla VI.

Tabla VI
Análisis Diferencial pretest-postest (Grupo Control) en las variables Sn e In

Variable	PRETEST		POSTEST		valor-t	gl.	p
	Media	Dv.	Media	Dv.			
Sn ("Equip.trabajo")	3.5313	3.199	3.8021	3.426	-1.08	95	.281
In ("Equip.trabajo")	4.0000	2.335	4.5000	2.583	-1.95	95	.055
Sn ("Simpatía")	3.2708	2.677	3.2083	2.667	.25	95	.804
In ("Simpatía")	3.0729	2.476	3.0521	2.124	.09	95	.926

A partir de la lectura de estos resultados, podemos apreciar que los niños/as del grupo control no presentan variaciones significativas en los valores sociométricos de estatus de rechazo e impresión de rechazo. No existen diferencias significativas en las medias de estos valores en el criterio "equipos de trabajo", ni tampoco en el criterio "simpatía".

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de las sugerencias realizadas desde modelos teóricos relevantes para la intervención psicosocial, tales como el modelo de "empowerment" de Rappaport (1981, 1987), en relación con la potenciación de recursos intra e interpersonales, así como las demandas existentes en el ámbito escolar de instrumentos que permitan a los profesores/as la consecución de metas socioafectivas dentro de la educación formal, existe en la actualidad una carencia de programas de intervención que respondan a estas necesidades. En este sentido, en este artículo hemos presentado los principales resultados de la evaluación de la efectividad de un programa de intervención en el ámbito escolar, cuyos objetivos son la potenciación de la autoestima y la mejora de la integración social de niños con dificultades socioafectivas.

En principio, con respecto a la variable autoestima, los resultados obtenidos muestran la potenciación de dos de sus dimensiones -autoestima familiar y autoestima física- en aquellos alumnos/as con los cuales se realizó la implementación del programa. Si bien no todas las

dimensiones de autoestima han resultado potenciadas con la intervención, cabe señalar que las comparaciones de medias previas y posteriores a la intervención se efectuaron considerando a todos los alumnos participantes, es decir, incluyendo también a aquellos alumnos que no presentaban inicialmente una baja autoestima. Esta circunstancia nos permite analizar con mayor detalle las dimensiones que se han potenciado con la intervención.

Así, en primer lugar, este resultado nos confirma una vez más la necesidad de considerar la autoestima como un constructo multidimensional, tal y como ha sido planteado con anterioridad (Shavelson et al., 1976). En segundo lugar, parecen ser aquellas dimensiones de la autoestima que se encuentran en una fase de reestructuración para todos los alumnos/as las que resultan más fácilmente modificables. La preadolescencia y adolescencia es considerada como un periodo en el cual los cambios corporales experimentados por los sujetos les conducen a una reestructuración de su autoconcepto físico (Block y Robins, 1993). Asimismo, este periodo se caracteriza también por un replanteamiento de las relaciones familiares, al demandar el adolescente una consideración más activa en las decisiones y procesos familiares (Fulgini y Eccles, 1993). Así pues, podemos considerar que ambas dimensiones de la autoestima -familiar y física- se encuentran en una fase de reformulación para todos los alumnos/as del grupo experimental. En cuanto a la posibilidad de modificación del autoconcepto, Swann (1987) ha planteado en su teoría de la autoverificación que los sujetos tendemos a buscar un "feedback" que confirme nuestra propia visión de nosotros mismos y nos resistimos activamente a un "feedback" desconfirmatorio. No obstante, según Swann (1987), el grado de certeza e importancia de la autoconcepción constituye un elemento determinante para su modificabilidad. Así, una concepción menos importante o con respecto a la cual el sujeto muestra un menor grado de certeza resulta más fácilmente modificable. El resultado obtenido en esta investigación podría aportar cierto apoyo a esta teoría, puesto que aquellas dimensiones que se encuentran en un periodo de reformulación son aquellas que han resultado modificadas.

Por otra parte, resultaría de interés en futuras investigaciones conocer las posibles variaciones en autoestima, con posterioridad a la implementación del programa "Galatea", considerando de un modo específico a los niños con problemas de integración social -niños rechazados-. Posiblemente, en estos niños las variaciones en autoestima abarquen un mayor número de dimensiones. En este sentido, y si bien no disponemos de estos datos, sí se efectuó una valoración cualitativa de la intervención por el profesorado participante, en la cual manifiestan que el programa de intervención es especialmente útil en el caso de los niños con problemas socioafectivos (Cava, 1998).

En relación con la percepción de los alumnos por el profesor, los resultados muestran una percepción más favorable en el postest en el caso del grupo experimental y una ausencia de variaciones en el grupo control. En concreto, de las cuatro dimensiones de percepción del

alumno por el profesor, tres de ellas -cooperación, rendimiento y aceptación por los compañeros- muestran una media estadísticamente superior después de la intervención. El desarrollo del programa parece haber aumentado el conocimiento de los profesores respecto de sus alumnos en un número mayor de aspectos, más allá del rendimiento y ciertas conductas disruptivas, que habitualmente son los elementos fundamentales que contribuyen a la formación de las expectativas en el profesor (Veiga, 1995). La mejora en la percepción del rendimiento puede además relacionarse con la introducción en el programa de intervención de tareas de aprendizaje cooperativo. Este tipo de tareas se han relacionado con una mejora en las relaciones entre alumnos, en la autoestima y en el rendimiento académico (Ovejero, 1990; Díaz-Aguado, 1994). Por otra parte, también es de resaltar la percepción que manifiestan los profesores de una mejor aceptación de los alumnos por sus compañeros, puesto que el profesor suele ser un buen conocedor de la realidad social de su aula (Taylor, 1989). No obstante, no existe una diferencia significativa en la estimación de éxito futuro en la enseñanza obligatoria. Así pues, aunque los profesores manifiestan unas expectativas más favorables con respecto a sus alumnos, parecen mostrar cierta cautela en modificar su percepción del éxito académico futuro de los alumnos. Una modificación en esta dimensión podría requerir de una mayor lapso temporal.

Finalmente, en el grupo experimental se observa una disminución en el número de rechazos recibidos por los alumnos en los dos criterios sociométricos considerados -"equipos de trabajo" y "simpatía"- y una disminución en la impresión de rechazos en el criterio "equipos de trabajo". En el grupo control no se produce ninguna variación significativa en estos valores sociométricos. La disminución en el número de rechazos podría confirmar la viabilidad de intervenir en la integración de niños con dificultades en las relaciones con los iguales considerando a su propio grupo de compañeros como elemento fundamental para su integración social. El modelo que ha predominado en la intervención con niños rechazados ha sido el "modelo de déficit en habilidad social" (Ladd y Mize, 1983) o "hipótesis del déficit individual" (Asher y Renshaw, 1981). Desde este modelo, se asume que las deficiencias en el funcionamiento social son la causa principal y primera de las dificultades sociales de los niños rechazados, y que modificando estos déficits se alcanzará como resultado una mayor aceptación de los iguales. Este modelo hace recaer gran parte de la responsabilidad del rechazo en el propio niño rechazado y olvida en gran medida los procesos grupales que con frecuencia perpetúan el estatus de los niños en el grupo. Los resultados, en ocasiones algo menos positivos de lo esperado, han llevado a plantear otros acercamientos a la intervención que incluyan al propio grupo de iguales. Esta perspectiva ha sido asumida en el programa de intervención propuesto.

Además, hemos observado no sólo una disminución en el número de rechazos recibidos sino también una disminución en el número de rechazos que los miembros del grupo esperan

recibir de sus compañeros -impresión de rechazo-. Este resultado puede ser de interés puesto que en ocasiones se ha planteado la anticipación del rechazo por parte de los iguales como un factor que contribuiría al mantenimiento del estatus de rechazo, puesto que dicha anticipación llevaría a los niños rechazados a modificar su conducta, dar muestras del rechazo esperado y convertir sus expectativas en profecías autocumplidas (MacDonald y Cohen, 1995).

El programa de intervención planteado -programa "Galatea"- parece, por tanto, haber facilitado la integración social y contribuido a la potenciación de la autoestima y a la mejora de las expectativas del profesor respecto de sus alumnos. Estas tres variables parecen, además, íntimamente relacionadas entre sí. De este modo, una mejora de las relaciones entre iguales y en las relaciones profesor-alumno podrían aportar un contexto validador para nuevas autoconcepciones más positivas. Además, el programa parece útil tanto para aquellos niños con dificultades socioafectivas como para los niños bien adaptados socialmente, lo cual lo convierte en un programa con una finalidad, al tiempo, terapéutica y preventiva. Finalmente, señalar que este programa no sólo da respuesta a una demanda existente en el ámbito escolar sino que consideramos que puede ser adaptado a otros contextos y a otras necesidades, modificando en ocasiones las actividades y manteniendo la "filosofía" del programa. Se trata, además, de un programa que puede ser implementado por distintos profesionales, tales como psicólogos, pedagogos, profesores o trabajadores sociales, siempre y cuando exista una formación previa en relación con los fundamentos teóricos del programa y la actitud y clima necesarios para el correcto desarrollo del mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arruga, A. (1974). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Asher, S.R. y Renshaw, P.D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. En S.R. Asher y J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.
- Banaji, M.R. y Prentice, D.A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Block, J. y Robins, R.W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.
- Cava, M.J. (1995). *Autoestima y apoyo social: su incidencia en el ánimo depresivo en una muestra de jóvenes adultos universitarios*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.
- Cava, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (págs. 365-401). Nueva York: Cambridge University Press.

- Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979). *Quasiexperimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cook, W.L. y Douglas, E.M. (1998). The looking-glass self in family context: A social relations analysis. *Journal of Family Psychology*, 12 (3), 299-309.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi. y C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva* (págs. 219-232). Madrid: Alianza Psicología.
- Díaz-Aguado, M.J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fuligni, A.J. y Eccles, J.S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescent's orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, 4, 622-632.
- García, F. y Musitu, G. (1998). *Autoconcepto Forma-5 (A.F.5)*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F.J. (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. Universitat de València.
- García, M. (1991). *El niño con problemas de socialización en el aula: un modelo de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- González, J. (1990). *Sociometría per ordinador: El test sociomètric*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.
- Gracia E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hartup, W.W. (1985). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comps.), *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. (págs. 389-421). Madrid: Alianza Psicología.
- Hernández, P. y Aciego de Mendoza, R. (1990). *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal: Aprendiendo a realizarnos*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Hernández, P. y García, M.D. (1992). *Programa Instruccional Emotivo para la Educación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a vivir*. Madrid: TEA.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

- Ladd, G.W. y Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- Larose, S. y Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (1), 1-27.
- Lila, M. (1991). *El autoconcepto: Una revisión teórica*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.
- Lila, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Lin, N. y Ensel, W. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- MacDonald, C.D. y Cohen, R. (1995). Children's awareness of which peers like them and which peers dislike them. *Social Development*, 4 (2), 182-193.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Martínez Clares, P. (1994). *El autoconcepto: Un programa para el desarrollo personal y social*. Murcia: Chefer.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós. 1972).
- Musitu, G., Ferrer, J. y Pascual, J. (1980). El líder y el rechazado escolar. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, Vol. XII, nº 23-24, 121-135.
- Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G., Román, J.M., Clemente, A. y Estarrelles, R. (1984). Variables psicosociales que discriminan a los escolares bien adaptados de los rechazados. *Universitas Tarraconensis*, V (1), 59-70.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"?. *Psychological Bulletin*, 29 (4), 611-621.
- Pascual, J., García, F. y Frías, M.D. (1996). *El diseño y la investigación experimental en psicología*. Valencia: C.S.V.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/ Exemplars of prevention: Toward a theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Shavelson, J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.

Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención psicosocial*, 8 (3), 369-383.

Shumow, L., Vandell, D.L. y Posner, J.K. (1998). Harsh, firm, and permissive parenting in low-income families. *Journal of Family Issues*, 19 (5), 483-507.

Swann, W.B.Jr. (1987). Identity negotiation: where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (6), 1038-1051.

Taylor, A.R. (1989). Predictors of peer rejection in the early elementary grades: The roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 360-365.

Veiga, F.H. (1995). *Transgressao e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de século.