

## **VALORACIÓN DEL PROFESORADO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN LA ESCUELA**

*María Jesús Cava y Gonzalo Musitu*

Universidad de Valencia

### **RESUMEN**

En el ámbito escolar, es cada vez mayor la demanda de programas de intervención que permitan a los profesores potenciar los recursos personales y sociales de sus alumnos. En este trabajo, presentamos la valoración del profesorado respecto de un programa de intervención elaborado con la finalidad de potenciar la autoestima y mejorar la integración social de los niños con dificultades socioafectivas. En esta investigación participaron 441 alumnos, de edades comprendidas entre 10 y 16 años, y 17 profesores. La intervención se prolongó durante un curso académico, y resultó especialmente positiva para los niños con problemas de integración social.

**PALABRAS CLAVE:** Intervención Psicosocial, Escuela, Potenciación, Investigación Cualitativa.

### **ABSTRACT**

Intervention programs to empower students' personal and social resources are an important need in the school. In this research, we describe the teachers' evaluation of an intervention program which aim is to empower the self-esteem and improve children's social integration. A sample of 441 school children, whose ages ranged from 10 to 16, was employed. Also, we had the collaboration of 17 teachers. There is a main effectiveness of the intervention in the case of the children with social integration problems.

**KEY WORDS:** Psychosocial Intervention, School, Empowerment, Qualitative Research.

Con frecuencia, se ha señalado que la Psicología Social debería ser capaz de responder a las demandas sociales y de lograr una mayor conexión entre la investigación básica y la aplicada (Bronfenbrenner, 1979; Jiménez Burillo, 1981). En este sentido, la elaboración de programas de intervención psicosocial que se sustenten en una sólida base teórica y que respondan a las demandas existentes en un contexto social determinado, puede ser un excelente medio para alcanzar este objetivo.

La intervención psicosocial, como toda intervención, es una interferencia o influencia intencionada que utiliza un tipo concreto de estrategias con la finalidad de conseguir un cambio. Sin embargo, a diferencia de la intervención psicológica, el objeto de la intervención no es un individuo sino un grupo social (Sánchez, 1991). Aunque, por supuesto, los cambios en el grupo social afectan también a los individuos que lo integran.

Asimismo, no todas las intervenciones psicosociales tienen como finalidad la de subsanar déficits, sino que, por el contrario, muchas de ellas se centran en la prevención y en el desarrollo de recursos humanos. De hecho, modelos teóricos relevantes para la intervención psicosocial, como son el modelo del "empowerment" de Rappaport (1981, 1987) o el modelo de suministros de Caplan (1970), consideran esencial para la mejora del bienestar y la calidad de vida de las personas la potenciación de recursos, tanto personales como sociales. Estos recursos, tales como la autoestima o el apoyo social, pueden incidir en el bienestar de un modo directo e indirecto, ayudando, por ejemplo, a afrontar situaciones estresantes (Albee, 1984; Lin y Ensel, 1989). Las personas que disponen de un mayor número de recursos pueden afrontar más fácilmente situaciones difíciles (Cava, 1995; Gracia, Herrero y Musitu, 1995). Por tanto, en la medida en que una intervención psicosocial promueva la potenciación de recursos psicosociales puede considerarse como una intervención con una finalidad preventiva.

Por otra parte, la escuela constituye un medio social en el cual las demandas de intervenciones preventivas, y también terapéuticas, es cada vez mayor. Estas demandas se relacionan, principalmente, con problemas de falta de disciplina, absentismo y abandono escolar, violencia de los alumnos y fracaso escolar. Además, la reciente Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) recoge la consideración de la educación como algo más que la mera transmisión de conocimientos y hace alusiones precisas a la adquisición e internalización de valores y actitudes, especificados en objetivos tales como la autonomía, la madurez personal, la relación social, la cooperación o la solidaridad. No obstante, a pesar de estas recomendaciones, los profesores expresan con frecuencia que, en su realidad cotidiana, carecen de programas de intervención que les faciliten la consecución de estas metas socioafectivas que consideran, además, que podrían tener un efecto positivo en el bienestar de sus alumnos y en la actividad del aula. Así, si bien en los últimos años han surgido algunos programas de intervención con esta finalidad (Hernández y García, 1992; Díaz-Aguado, 1994; Martínez, 1994; Machargo, 1996, 1997), es necesaria una mayor profundización en este ámbito, elaborando programas sólidamente fundamentados y con una adecuada evaluación de su efectividad.

Por otra parte, es conveniente distinguir, tal y como hace Fernández-Ballesteros (1995), entre eficacia y efectividad. La eficacia hace referencia al grado en que el programa de intervención logra los objetivos propuestos, mientras que la efectividad tiene que ver con el

conjunto de efectos que se producen como consecuencia de nuestra intervención. Sin embargo, evaluar la efectividad de un programa de intervención puede resultar difícil mediante una metodología cuantitativa, puesto que suele reducirse a la consideración de las variables que tienen relación con los objetivos propuestos. La idoneidad de evaluar la efectividad de los programas de intervención, y la necesidad de combinar metodologías cuantitativas y cualitativas para conseguir una evaluación más completa es ampliamente reconocida (Hernández, 1995). No obstante, la mayoría de las evaluaciones suelen reducirse a los análisis cuantitativos. Evidentemente, sería más aconsejable combinar tanto la utilización de métodos cuantitativos -por ejemplo, cuantificando determinadas variables relevantes para comprobar, posteriormente, el grado en que han sido modificadas- como métodos cualitativos -por ejemplo, satisfacción, implicación, sugerencias, alternativas, valoración del proceso, etc-. Los métodos cualitativos son más subjetivos, e incluyen las opiniones, valoraciones y actitudes de las personas implicadas en la intervención. Además, la participación de estas personas en la valoración del proceso puede dotarles de una mayor sensación de control o dominio sobre su propia realidad -objetivo altamente deseable en sí mismo-, al tiempo que permite obtener una valiosa información sobre el proceso de la intervención y las posibles sugerencias para su mejora (Fetterman, 1997).

En este trabajo, partiendo de las consideraciones que acabamos de exponer, presentamos las valoraciones del profesorado respecto de un programa de intervención psicosocial -programa "Galatea"- desarrollado en el ámbito escolar. Este programa se elaboró con la finalidad de aportar a los profesores/as un instrumento útil en la consecución de importantes metas socioafectivas. En concreto, los objetivos del programa son la potenciación de la autoestima de los alumnos y la integración social de aquellos alumnos rechazados e ignorados por sus compañeros. De este modo, se pretende incidir en la potenciación de un importante recurso personal como es la autoestima, el cual, además, se encuentra relacionado con el rendimiento académico y el ajuste escolar (Musitu, Román y Gracia, 1988; Rosenberg et al., 1995). Al mismo tiempo, se potencian también las relaciones sociales alumno-alumno y alumno-profesor. Esta potenciación de las relaciones sociales puede aumentar el apoyo social disponible para todos los alumnos, y ser especialmente útil para los alumnos con dificultades socioafectivas y con problemas de integración social, máxime, si tenemos en cuenta que los niños rechazados por sus iguales en la infancia son considerados como un "grupo de riesgo" (Parker y Asher, 1987). Estos niños tienen un peor concepto de sí mismos y mayores problemas escolares (Musitu, Ferrer y Pascual, 1980). Además, sus dificultades para la integración social se mantienen en la adolescencia y en la edad adulta, de modo tal que este rechazo en la infancia se ha relacionado con el posterior abandono de la escolaridad, problemas de delincuencia juvenil y problemas de salud mental (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Cotterell, 1996).

De esta manera, la relevancia de la autoestima y el apoyo social como importantes recursos, así como las consecuencias a corto y largo plazo de los problemas de integración social en la infancia, justifican plenamente la elaboración y aplicación de este programa de intervención. Además, la intervención se dirige a todos los alumnos, y no únicamente a aquellos que presentan dificultades especiales. De este modo, se pretende evitar "etiquetados", facilitar la integración social y considerar a los propios compañeros como colaboradores clave en el desarrollo escolar y personal. Por otra parte, este programa se ha configurado para que sea implementado por los profesores en sus aulas, apoyados y asesorados, si se requiere, por psicólogos o psicopedagogos. Finalmente, en cuanto a la evaluación de la intervención, se decidió combinar la metodología cuantitativa, cuyos resultados pueden consultarse en Cava y Musitu (1999), con las metodologías cualitativas, cuyos resultados se muestran en el presente artículo. Por tanto, el objetivo de este artículo es mostrar los resultados de la valoración cualitativa efectuada por los profesores participantes en la intervención.

## **MÉTODO**

### **Muestra.**

La muestra está constituida por 441 alumnos y alumnas, pertenecientes a dos colegios públicos de la Comunidad Valenciana. El 52% son varones y el 48% mujeres. La edad del alumnado oscila entre los 10 y los 16 años. Estos chicos y chicas cursaban los antiguos niveles escolares de 5º (n=82), 6º (n=127), 7º (n=63) y 8º (n=169) de E.G.B. En cuanto al nivel socioeconómico del alumnado, éste es similar en los dos centros escolares y, en su mayoría, corresponde a un estatus socioeconómico medio-bajo.

En la implementación del programa de intervención se contó con la colaboración del profesorado de segundo ciclo de estos centros escolares. En concreto, participaron 17 profesores y profesoras.

### **Instrumentos.**

*F.S.E.A. (Fichas de Seguimiento de Evaluación de las Actividades).*

Las fichas de seguimiento se elaboraron con la finalidad de obtener una valoración del proceso de intervención y, en concreto, de la efectividad de cada una de las 53 actividades que componen el programa. Puesto que los profesores son las personas encargadas del desarrollo de las actividades en sus aulas, son los mejores informantes sobre el desarrollo y grado de adecuación de estas actividades. Los profesores cumplimentan las fichas de valoración después de realizar cada actividad (Cuadro I). Esta información era analizada en

grupo por los profesores y los investigadores, al finalizar cada uno de los módulos en que se agrupan estas actividades. Estas puestas en común permitían, además, introducir algunas modificaciones en el proceso. Así, por ejemplo, se observó la necesidad de dedicar más tiempo del previsto a la introducción o presentación a los alumnos de las actividades por parte del profesorado. Asimismo, la información facilitada en estas fichas se utilizó con posterioridad para mejorar las actividades, y el programa.

**Cuadro I**  
**F.S.E.A. (Fichas de seguimiento. Evaluación de las Actividades)**

ACTIVIDAD	ANÁLISIS/EVALUACIÓN
<b>TIEMPO</b>  (aprox.)    <b>FECHA</b>  <b>REALIZACIÓN</b>	a) sobre el contenido de la actividad: <b>Muy adecuado</b> 1    2    3    4    5 <b>Muy poco adecuado</b>
	b) Sobre el procedimiento: <b>Muy adecuado</b> 1    2    3    4    5 <b>Muy poco adecuado</b>
	c) Sobre la actitud de los alumnos/as hacia la actividad: <b>Muy positiva</b> 1    2    3    4    5 <b>Muy negativa</b>
	d) Sobre la participación de los alumnos/as: <b>Muy alta</b> 1    2    3    4    5 <b>Muy baja</b>
	e) Sobre el grado de satisfacción con la actividad de alumnos/as: <b>Muy alto</b> 1    2    3    4    5 <b>Muy bajo</b>
	f) Valoración de la actividad, en relación al grado en que consideras que se han alcanzado los objetivos: <b>Muy positiva</b> 1    2    3    4    5 <b>Muy negativa</b>
	g) Sugerencias para mejorar la actividad:
	h) Observaciones (dificultades, problemas,...):

En estas fichas, además de estimar la duración de la actividad, los profesores valoran en una escala Likert de 1 a 5 los siguientes aspectos: "adecuación del contenido", "adecuación del procedimiento", "actitud de los alumnos hacia la actividad", "grado de participación de los alumnos", "grado de satisfacción de los alumnos con la actividad" y "valoración de la actividad con respecto al grado en que consideran que logra los objetivos planteados". Finalmente, se incluyen dos preguntas abiertas relativas a posibles sugerencias y observaciones a la actividad.

**Procedimiento.**

*Programa "Galatea".*

Este programa consta de 53 actividades agrupadas en 7 módulos. Cada módulo incluye un conjunto de actividades con un objetivo común. No es necesario realizar todas las actividades de un módulo para pasar al siguiente, aunque sí hay un número mínimo de actividades que deben desarrollarse. El número mínimo requerido, así como la homogeneidad de las actividades que integran cada módulo, fue analizada en estudios piloto previos. Estas experiencias previas, así como la revisión teórica realizada, aconsejaban dedicar más tiempo a los primeros módulos, puesto que en estas primeras actividades se va creando el clima que posteriormente caracterizará todas las interacciones. Asimismo, sobre la base de los estudios previos, se aconseja mantener la secuencia de módulos propuesta, sin alterar su orden.

En cuanto a la descripción de los módulos, el primero, 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: 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 centra en las relaciones de los alumnos con sus respectivas familias. El programa, además, contiene una introducción en la que se especifican las condiciones para su correcta aplicación así como un cronograma aproximado de la duración de cada módulo (Cuadro II).

**Cuadro II**  
Cronograma del programa "Galatea"

<b>MÓDULO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>DURACIÓN</b>
Módulo 1	PREPARANDO EL TERRENO: UN CLIMA POSITIVO	-elegir 5 actividades (entre la nº1 y la nº9) -actividad nº10	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 nº18 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 FÁCIL	-actividades nº42, nº43 y nº44	1 semana
Módulo 6	MIS AMIGOS	-elegir 2 actividades (entre la nº45 y la nº47) -actividad nº48 -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 II, aparecen también las actividades que componen cada módulo y el número de actividades mínimas en cada uno que consideramos conveniente realizar. El profesorado 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 su alumnado, 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 que se debe utilizar, el procedimiento para su desarrollo, la adaptabilidad, las posibles variantes y sugerencias para que la actividad cumpla sus objetivos (ver Cava y Musitu, 2000; para una descripción completa del programa).

#### *Aplicación del programa.*

Al comienzo del curso escolar, el profesorado de segundo ciclo de dos colegios públicos de la Comunidad Valenciana asistió, como parte de los cursos de formación del profesorado desarrollados por el Centro de Profesores de la zona, a un Seminario sobre "Autoestima y procesos de interacción en el ámbito escolar". Este seminario tuvo una duración de 2 meses y 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, 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, se propuso a los profesores desarrollar en sus aulas el programa de intervención propuesto. Aproximadamente el 80% del profesorado asistente al Seminario, manifestó su interés en continuar con el proyecto. Todos los profesores y profesoras que iniciaron la implementación del programa de intervención continuaron hasta el final. En este sentido, y respecto de la continuidad del profesorado, es necesario señalar que se cuidó especialmente el apoyo a los profesores/as participantes. Así, tanto las reuniones periódicas con los investigadores como las reuniones de varios profesores para preparar conjuntamente una actividad fueron, posteriormente, uno de los aspectos más valorados por el profesorado.

En una primera reunión, se fijaron los compromisos temporales para su implementación. Se consensuó una duración total de 5 meses -de Febrero a Junio-, considerando la realización en cada aula de tres actividades semanales. Con respecto a la preparación y desarrollo de las actividades, se sugirió la coordinación de varios profesores en un mismo nivel educativo. La primera reunión supuso también la entrega a los profesores de todo el material requerido - programa-. Asimismo, se acordaron con los profesores varias reuniones de seguimiento (Cuadro III), con una periodicidad y unos objetivos adecuados para todos. Además, la última reunión incluyó la recogida de las fichas de seguimiento, una valoración final en grupo del programa "Galatea" y una valoración de la experiencia en su conjunto. Esta reunión fue grabada, transcrita y, posteriormente, analizada. En concreto, los dos investigadores principales realizaron un análisis de contenido de esta reunión y facilitaron una copia de este análisis a los profesores de ambos centros, participantes en la intervención. El profesorado comunicó, posteriormente, a los investigadores que efectivamente en este análisis se habían integrado y resumido sus principales valoraciones, sugerencias y comentarios respecto del programa de intervención. Asimismo, se incorporaron a este análisis algunas matizaciones propuestas por los profesores. A continuación, en el apartado de resultados, se resume la información obtenida tanto mediante las fichas de seguimiento como a partir del análisis de contenido de la reunión final.

**Cuadro III**  
Reuniones de seguimiento de la intervención

FECHA DE LA REUNIÓN	OBJETIVOS DE LA REUNIÓN
---------------------	-------------------------

15 de Febrero	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Explicación del programa y de la planificación.</li> <li>* Reparto del material para el desarrollo del programa.</li> <li>* Explicación y entrega de los cuestionarios.</li> <li>* <i>Fijar metas</i> hasta la siguiente reunión:             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aplicación de los cuestionarios</li> <li>-Lectura del programa</li> <li>-Elección de actividades para el Módulo I y II.</li> <li>-Realizar una primera actividad</li> </ul> </li> </ul>
22 de Febrero	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Recepción de los cuestionarios.</li> <li>* Resolución de dudas sobre el programa, especialmente sobre el Módulo I y el Módulo II (dudas sobre alguna de las actividades elegidas, sobre el objetivo de los módulos, sobre la incorporación de alguna tarea cooperativa durante el segundo módulo y posteriores, etc).</li> <li>* Puesta en común de la realización de la primera actividad.</li> <li>* <i>Fijar metas</i> hasta la siguiente reunión:             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollar actividades Módulo I y II</li> <li>-Elección de actividades para el Módulo III</li> </ul> </li> </ul>
15 de Marzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Análisis del proceso: Comentar acerca del desarrollo del programa, cómo se desarrollaron el Módulo I y II, actitud de los alumnos, dificultades, etc.</li> <li>* Resolución de dudas acerca del Módulo III.</li> <li>* <i>Fijar metas</i> hasta la siguiente reunión:             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollar actividades del Módulo III</li> <li>-Elección de actividades para Módulos IV, V y VI.</li> </ul> </li> </ul>
26 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Análisis del proceso (especialmente el desarrollo del Módulo III).</li> <li>* Resolución de dudas respecto de los Módulos IV, V y VI.</li> <li>* <i>Fijar metas</i> hasta la siguiente reunión:             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollar completos los Módulos IV y V</li> <li>-Desarrollo parcial del Módulo VI</li> <li>-Elección de actividades para el Módulo VII.</li> </ul> </li> </ul>
17 de Mayo	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Análisis del proceso: comentar el desarrollo del programa.</li> <li>* Resolución de dudas sobre el desarrollo del Módulo VII.</li> <li>* Entrega de cuestionarios para la segunda aplicación</li> <li>* <i>Fijar metas</i> hasta la siguiente reunión:             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Concluir las actividades previstas en el Módulo VI</li> <li>-Desarrollar actividades del Módulo VII</li> <li>-segunda aplicación de los cuestionarios.</li> </ul> </li> </ul>
7 de Junio	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Recepción de los cuestionarios.</li> <li>* Recepción de las calificaciones de los alumnos/as previas al desarrollo del programa y posteriores.</li> <li>* Valoración cualitativa del programa y de la experiencia</li> </ul>

## RESULTADOS

### Análisis de las fichas de seguimiento de evaluación de las actividades.

Las fichas de seguimiento (F.S.E.A.) han supuesto una valiosa información para la posterior mejora de las actividades concretas que integran este programa. Estas fichas, como ya hemos indicado, incluyen la valoración de seis aspectos concretos mediante una escala tipo Likert de 5 posibilidades de respuesta y dos preguntas abiertas.

En primer lugar, presentamos la información relativa a las seis preguntas específicas y, posteriormente, analizamos las observaciones y sugerencias aportadas por los profesores. Cabe recordar que, puesto que el programa es flexible y permite la adaptación del profesor a sus alumnos, así como la selección de algunas actividades dentro de cada módulo, no todas las actividades fueron elegidas por los profesores para su desarrollo en el aula. Además, los profesores de cada nivel educativo se coordinaron en la elección, decidiendo entre todos qué actividades concretas de cada módulo se desarrollarían. Esto supone que no disponemos de la información de los profesores con respecto a algunas de las actividades que componen el programa. A continuación, presentamos la información obtenida, en puntuaciones medias, respecto de las actividades que fueron desarrolladas por los profesores en relación con estas seis preguntas (Tabla I). Puesto que en las seis preguntas un valor igual a 1 supone la puntuación más favorable para la actividad, y un valor igual a 5 la más desfavorable, hemos marcado con negrita aquellas actividades cuya valoración media ha superado el valor intermedio de 3. Subrayamos que solamente en tres ocasiones la actividad considerada fue desarrollada y valorada por un único profesor, circunstancia que destacamos con un asterisco acompañando a la media de la actividad. Indicamos también, junto al nombre de la actividad, el número de profesores que han valorado dicha actividad.

**Tabla I**  
Medias de la valoración de los profesores de las actividades del programa

Actividad	Contenido	Procedimiento	Actitud alum.	Participación	Satisfacción	
<b>Objetivos</b>						
<b>MODULO I</b>						
2. "Quiero conocerte" (n=11)	2.50	2.50	2.11	1.44	1.66	2.55
3. "Mi escudo" (n=17)	1.25		1.41	1.66	1.33	1.66
1.16						
5. "El juego de las..." (n=6)	2.28	1.92	1.66	1.71	1.71	2.00
6. "Algunas preg..." (n=8)	1.91		1.91	2.00	1.57	2.25
2.16						
7. "Si fuera/ Si..." (n=17)	1.64		1.79	1.50	1.41	1.76
1.82						
8. "La noria" (n=9)	1.91	2.86	2.26	1.58	2.05	2.50
9. "Completar..." (n=17)	1.85		1.43	1.50	1.31	1.87
1.93						
10. "Retroaliment..." (n=17)	1.89	1.93	2.12	1.73	1.90	2.21
<b>MODULO II</b>						
11. "Un amigo..." (n=17)	1.38	1.40	1.47	1.50	1.66	1.61
12. "Lluvia de..." (n=1)	1.00*	1.00*	1.00*	1.00*	1.00*	1.00*
13. "Los éxitos..." (n=16)	2.03		2.00	2.53	2.00	2.56
2.68						
17. "Tu árbol" (n=17)	2.02	2.06	2.15	2.31	2.18	2.37
<b>MODULO III</b>						
18. "Autorretrato" (n=17)	1.72		1.75	2.25	2.08	2.16
2.41						
19. "¿Qué pasaría...?" (n=15)	2.06	2.23	2.16	1.93	2.26	2.33
20. "Mis sentimientos" (n=8)	1.87	1.87	2.12	2.12	2.25	2.62
21. "La historia" (n=1)	1.00*	1.00*	1.00*	1.00*	1.00*	1.00*

22. "Los regalos" (n=15)	2.87	2.42	<b>3.28</b>		<b>3.50</b>
2.66 <b>3.50</b>					
24. "Un largo..." (n=1)	2.00*	2.00*	1.00*	1.00*	2.00*
25. "Los dibujos" (n=11)	1.42	1.84	1.75	1.41	1.64
1.76					
26. "Muñeca trapo/..." (n=16)	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
27. "Ataque..." (n=9)	1.58	1.66	1.00	1.16	1.66
28. "El enredo" (n=7)	1.80	1.66	1.86	1.46	2.30
29. "Estatuas" (n=12)	1.00	1.00	1.75	1.66	1.75
30. "La sombra y..." (n=11)	2.62	1.87	2.00	1.62	2.12
2.12					
31. "Abrazos..." (n=6)	1.81	1.81	2.72	2.72	2.77
33. "Adivina..." (n=5)	2.11	2.28	1.55	2.00	2.11
36. "Chogiüü" (n=4)	2.71	2.08	2.42	2.14	2.85
37. Relajación (n=15)	1.50	1.55	1.66	1.55	1.80
<b>MODULO IV</b>					
39. "La bola de..." (n=17)	2.84	2.84	<b>3.15</b>		<b>3.15</b>
<b>3.11 3.30</b>					
40. "Una herramienta.." (n=17)	1.76	1.58	1.84	1.83	2.00
41. "Concretando" (n=17)	2.45	2.65	<b>3.05</b>		<b>3.15</b>
<b>3.20 3.05</b>					
<b>MODULO V</b>					
42. "No siempre..." (n=17)	1.66	1.58	2.12	2.16	2.25
2.16					
43. "¿Voluntarios?" (n=17)	2.00	2.15	2.16	2.00	2.63
2.46					
44. "Concretando-2" (n=17)	2.00	2.20	2.40	2.60	2.75
<b>MODULO VI</b>					
45. "Amigos" (n=17)	1.41	1.50	1.66	1.66	2.00
46. "Un homenaje" (n=9)	2.30	2.46	2.43	2.33	<b>3.03</b>
<b>3.13</b>					
47. "Escucha..." (n=8)	1.77	1.66	2.22	2.11	2.66
48. Aprendizaje... (n=17)	1.66	1.63	1.71	1.56	1.87
49. "Cuadrados" (n=17)	1.33	1.25	1.66	1.75	2.00
<b>MODULO VII</b>					
51. "La familia" (n=17)	1.63	1.66	1.78	1.60	2.00
52. "Pactos" (n=17)	2.05	2.20	2.75	2.90	<b>3.10</b>
53. "Cómics" (n=17)	2.66	2.75	2.58	2.16	2.83

En la tabla I podemos observar que, en general, la valoración que los profesores realizan de las actividades que componen el programa "Galatea" es favorable. En la mayoría de las ocasiones, la media es inferior al valor intermedio de 3, lo cual indica que la actividad es valorada como buena o muy buena. Respecto del contenido y procedimiento, todas las actividades son valoradas positivamente. De las 42 actividades de las que disponemos de una valoración de los profesores, sólo 5 de ellas superan el nivel medio de 3. En estas ocasiones, la valoración media se sitúa entre 3.03 y 3.50, indicando una valoración ligeramente negativa.

A continuación, analizamos por módulos la valoración que los profesores/as han realizado de las actividades, considerando tanto la información que se muestra en la tabla

precedente como la obtenida en los apartados de sugerencias y observaciones incluidos en las fichas de seguimiento (ver Cava, 1998, para un análisis más detallado).

### *Módulo I. Preparando el terreno: Un clima positivo.*

La valoración general de las actividades que componen el Módulo I es muy favorable. De las 8 actividades de las cuales se dispone de información, la actividad mejor valorada es la número 3 -"Mi escudo"- (que consiste en la presentación personal al resto de compañeros, a través de la elaboración de un escudo de armas). También es especialmente favorable la valoración de las actividades nº7 -"Si fuera.../Si yo fuese..."- y nº9 -"Completar frases"-

Las sugerencias en este bloque hacen referencia a la introducción de mayor número de preguntas, o a la incorporación de preguntas más actuales y más relacionadas con el aula. También se han aportado algunas sugerencias en relación con posibles dinámicas alternativas. En cuanto a las observaciones, la mayoría aparecen relacionadas con dificultades iniciales en la formación de los grupos de alumnos/as. Un número considerable de sugerencias y observaciones se han producido respecto de la actividad nº10 -"Retroalimentación al profesor"-. En esta actividad el alumnado ofrece a los profesores y profesoras un "feedback" acerca de la percepción que tiene de ellos. En relación con esta actividad, el profesorado ha insistido en la necesidad de introducir la actividad a los alumnos de modo tal que se evite "el insulto personal", y que se subraye que la valoración que los alumnos realicen se circunscriba al comportamiento de la persona, e incluya también elementos de valoración positivos, y no sólo negativos.

### *Módulo II. Los recursos personales.*

En la tabla I podemos observar una valoración muy favorable de las actividades que componen este módulo. Las actividades mejor valoradas por los profesores han sido la nº11 -"Un amigo desconocido"- (una variante del conocido juego del amigo invisible, centrada en resaltar los rasgos positivos de nuestro amigo) y la nº12 -"Lluvia de ideas"-. En las sugerencias y observaciones se hace la propuesta de repetir alguna de las actividades, y se subraya la dificultad que tienen algunos alumnos/as en encontrar cualidades positivas o éxitos propios.

### *Módulo III: Mi identidad*

Este módulo constituye el bloque más amplio de actividades e incorpora un conjunto de actividades que requieren de la actividad física de los alumnos. En general, la valoración de las actividades es favorable. En concreto, las actividades mejor valoradas han sido la nº21 -"La historia"- (una pequeña autobiografía elaborada por cada alumno), la nº26 -"Muñeca

trapo/Soldadito de plomo"- (juego corporal de relajación y rigidez, alternativamente), la nº27 -"Ataque marciano"- (juego físico) y la nº29 -"Estatuas" (juego en el que se moldea en el rostro de nuestro compañero, nuestro propio estado de ánimo). Por otra parte, una de las actividades de este módulo tiene una valoración ligeramente negativa. Se trata de la actividad nº 22 -"Los regalos"- (intercambio durante un determinado plazo de tiempo de pequeños detalles y regalos elaborados por los alumnos). Al leer las sugerencias y observaciones de los profesores de esta última actividad, encontramos que el grado de participación de los alumnos/as en esta actividad ha sido mínimo, indicando que la actividad es considerada por los niños/as como excesivamente infantil. En cuanto a las actividades que suponen algún tipo de contacto físico entre los alumnos/as, los profesores observan una polarización de la clase por sexos, llegando en ocasiones a una clara evitación de los compañeros de distinto sexo.

#### *Módulo IV. Mis proyectos*

La valoración de las actividades que componen este módulo ha sido algo menos positiva que la de otros módulos. Así, tanto la actividad nº39 -"La bola de cristal"- (una bola mágica a través de la cual imaginamos nuestro futuro) como la nº41 -"Concretando"- superan ligeramente el valor de 3. Entre las observaciones y sugerencias que los profesores/as han indicado respecto de estas actividades, destacaríamos la dificultad de comprensión y la sugerencia de que la redacción se adapte mejor a las características de los alumnos.

#### *Módulo V. No siempre es fácil*

Las actividades que componen este módulo se centran en analizar si los alumnos han alcanzado o no las metas personales que se han propuesto en el módulo previo. Estas actividades son valoradas, en general, en términos positivos, siendo la actividad mejor valorada la nº42 -"No siempre..."- . En las observaciones, se comenta la necesidad de insistir a los alumnos/as en la elaboración de metas concretas y susceptibles de ser alcanzadas -realistas-.

#### *Módulo VI. Mis amigos.*

En este módulo, hay una valoración muy favorable de las actividades nº 45 -"Amigos"- (en esta actividad se reflexiona acerca de las características valoradas en un amigo, las formas de iniciar una amistad, y las posibles presiones del grupo de amigos), nº 48 -actividades de aprendizaje cooperativo- y nº 49 -"Cuadrados"-, siendo algo menos favorable la valoración de la actividad nº 46 -"Un homenaje"- . Las observaciones de los profesores respecto de esta última actividad indican que en algunos alumnos se bloquea la participación por timidez o sentido del ridículo, puesto que el alumno o alumna "homenajead" se convierte en el centro de atención del resto de compañeros. Las observaciones con respecto a las tareas de

aprendizaje cooperativo sugieren la necesidad que los profesores y profesoras tienen de insistir en las normas de este tipo de funcionamiento grupal, enseñando al alumnado a trabajar de forma realmente cooperativa.

#### *Módulo VII. Mi familia.*

De las tres actividades que conforman este módulo, la mejor valorada ha sido la nº 51 - "La familia"- (esta actividad incluye la escenificación de situaciones cotidianas de la vida familiar, analizando los pensamientos, sentimientos y conductas de cada uno de los miembros de la familia). En las sugerencias del profesorado a esta actividad se encuentra la necesidad de dejar más tiempo a los alumnos/as para la preparación de los guiones, la incorporación de vestuarios o el introducirles la consigna de reflejar a "la familia" en general, no necesariamente "su familia". Los profesores incluyen, también, en las observaciones, comentarios relativos a una valoración muy positiva de esta actividad por parte del alumnado. La actividad nº 52 - "Pactos"- recibe una evaluación ligeramente negativa en cuanto a satisfacción de los alumnos con la actividad. En las observaciones de los profesores, encontramos alusiones a una baja participación del alumnado.

#### **Valoración final del programa "Galatea" por los profesores.**

Tal y como se ha comentado previamente, al finalizar la implementación del programa se llevó a cabo una reunión final con los profesores/as que habían participado en la experiencia. A continuación, comentamos las principales ideas y valoraciones aportadas por el profesorado en esta última reunión.

En primer lugar, en lo que se refiere al ámbito docente, los profesores consideran que la experiencia -Seminario de autoestima e Implementación del programa de intervención- les ha permitido *"tomar conciencia de la importancia de fomentar la autoestima y todos los aspectos relacionados con ella: clima social, conocimiento y comprensión de los otros y de uno mismo, valoraciones de los aspectos positivos de cada uno, etc"*. Por otra parte, las reuniones entre los profesores del Centro *"han potenciado el intercambio de ideas, opiniones y conductas respecto de una temática que si bien no era nueva, sí ha sido novedoso su tratamiento"*.

Con respecto al alumnado, los profesores consideran que se ha producido una elevada aceptación y participación, acompañada inicialmente por cierta extrañeza respecto de las actividades. Los profesores/as no observan grandes variaciones en los alumnos, aunque sí se ha constatado una notable disminución del número de incidencias informadas por el jefe de estudios por motivos de disciplina. Esta disminución, sugieren los profesores, podría ser consecuencia de una mejora en las relaciones entre alumnos y alumnos-profesores.

Finalmente, en b que se refiere al Centro Escolar, los profesores comentan que ha habido una modificación en la dinámica que habitualmente se sigue a lo largo del curso. La implementación del programa ha supuesto trabajo extra y mayor número de reuniones entre los profesores del Centro. Junto a la valoración altamente positiva de la experiencia, se plantean las siguientes sugerencias: (a) desarrollar el programa a lo largo de todo un curso académico; (b) extender el programa de intervención a otros cursos académicos inferiores; y, (c) seleccionar algunas actividades para su repetición periódica a lo largo del curso.

Asimismo, durante la reunión se comenta, en más de una ocasión, la presión del tiempo en las últimas actividades, que, además, requieren de más tiempo del sugerido en el programa. En relación con estas actividades, en su mayoría incluidas en el módulo de la familia, se han comentado algunas variaciones interesantes y se ha señalado que es un módulo acogido con especial agrado por los alumnos. La escenificación que los chicos/as realizan de algunas situaciones de la vida familiar cotidiana ha permitido que se reflexione en las aulas sobre las dinámicas familiares. Otra idea interesante, sugerida en esta reunión, es la posibilidad de que cada alumno mantenga durante el desarrollo del programa un cuadernillo personal en el que anote sus conductas y sentimientos en relación con cada una de las actividades desarrolladas.

En cuanto a la valoración del programa por los alumnos, aunque ésta no se consideró inicialmente al plantear la intervención, algunos profesores recogieron sus opiniones, bien mediante escritos o bien mediante reuniones de grupo. En general, consideraban que las actividades habían supuesto algún cambio para ellos. Las valoraciones más positivas del programa corresponden a los chicos/as con mayores dificultades iniciales para descubrir sus cualidades positivas y recursos, y aquellos que habitualmente participan menos en las actividades del aula. También, algunos alumnos, comentan que las actividades les habían servido *"para no pelearse con sus hermanos"* y *"que les han hecho ver a los padres de otra forma, entenderlos mejor"*.

Por último, con respecto a las tareas de aprendizaje cooperativo, los profesores comentan la necesidad de entrenar a los alumnos en la forma cooperativa de trabajo. Los profesores/as consideran que estas tareas resultan especialmente beneficiosas para los niños con dificultades de integración y para aquellos que nunca participan en la clase.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En este artículo, hemos presentado los resultados relativos a la valoración del profesorado de un programa de intervención psicosocial. Este programa se desarrolla en la

escuela, y sus objetivos son la potenciación de la autoestima y la integración social de los niños con dificultades socioafectivas. La valoración del profesorado, respecto de la efectividad del programa de intervención, es altamente favorable. Los profesores consideran que la intervención, en su conjunto, ha resultado positiva para todos los alumnos, y especialmente útil para los niños rechazados e ignorados por sus compañeros. Esta valoración de la efectividad del programa, además, es coincidente con los resultados de la evaluación cuantitativa del programa acerca de la eficacia del mismo (Cava, 1998; Cava y Musitu, 1999). En esta evaluación, se constató mediante la comparación de medias, previas y posteriores a la intervención, de las variables relevantes, una potenciación de la autoestima familiar y física de todos los alumnos, y una disminución en el número de rechazos entre iguales.

Sin embargo, la evaluación cualitativa, que aportan los datos presentados, nos permite no sólo confirmar los resultados del análisis cuantitativo, sino que supone una importante y significativa complementariedad. En este sentido, el análisis cualitativo señala qué elementos del programa funcionan mejor y cuales peor, por qué éste es efectivo y qué opinan sobre la intervención los sujetos participantes. Se trata, pues, de una información de difícil o imposible obtención mediante análisis cuantitativos. Así, conocemos que los módulos I y II del programa son los mejor valorados, y que la actividad nº39 -"La bola de cristal"- requiere de una nueva redacción para facilitar su comprensión. De hecho, este "feedback" ha sido utilizado posteriormente para mejorar las actividades que constituyen el programa (Cava y Musitu, 2000).

Además, los profesores aportan comentarios y opiniones de interés en relación con la efectividad del programa. Así, consideran como elemento clave la mejora de las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores. En relación con este aspecto, cabe señalar la importancia que las relaciones sociales que mantenemos con las personas significativas de nuestro entorno tienen en la formación de nuestro autoconcepto (Musitu, Román y Gracia, 1988). De hecho, este planteamiento, señalado inicialmente por los interaccionistas simbólicos (Cooley, 1902; Mead, 1934), supone una parte fundamental de la base teórica que sustenta este programa de intervención. En cuanto a la integración social de los niños rechazados por sus iguales, también se ha sugerido la importancia del contexto social en el mantenimiento de este estatus por el niño (Erwin, 1998). La relevancia concedida al grupo de iguales como agentes capaces de integrar a estos niños o, por el contrario, rechazarlos, ha contribuido a que sean considerados como indispensables en las intervenciones dirigidas a su integración. Así, si bien inicialmente la mayoría de estas intervenciones se centraban exclusivamente en el entrenamiento en habilidades sociales de los niños rechazados -suponiendo que carecían de habilidades-, actualmente se confiere mayor importancia a las dinámicas grupales y, en consecuencia, gran parte de las intervenciones incluyen también ahora al grupo de compañeros (Coie, 1990; Malik y Furman, 1993). El papel desempeñado por el grupo de iguales en la

integración social de niños rechazados es un aspecto también considerado en la elaboración del programa "Galatea".

Por otra parte, también se ha señalado la utilidad de los métodos cualitativos en la realización de estudios descriptivos y exploratorios (Sánchez, 1991; Hernández, 1995). En ámbitos de investigación nuevos, o en los cuales las hipótesis no están suficientemente claras, el enfoque cualitativo permite una primera descripción de esa realidad. En nuestro estudio, si existían unas hipótesis claras, no obstante, los comentarios de los profesores -normalmente soslayados en las evaluaciones de programas- han permitido centrar la atención en elementos nuevos que no habían sido considerados de un modo explícito como objetivos del programa. En este sentido, el profesorado, en su valoración, señala los efectos positivos del programa de intervención en la disminución de los problemas de disciplina con los alumnos y en la mejora de las relaciones entre profesores. La evaluación cualitativa permite, por tanto, la exploración de consecuencias o efectos no considerados inicialmente y que, sin embargo, pueden resultar de interés. Estos nuevos aspectos pueden generar futuras investigaciones. Así, los comentarios en relación con las repercusiones positivas del programa en la dinámica familiar de los alumnos podrían ser exploradas en nuevos estudios.

En resumen, podemos señalar que la valoración del profesorado del programa de intervención es altamente favorable en relación con los objetivos planteados, lo cual es coincidente con la evaluación cuantitativa. Pero, además, esta valoración nos permite explorar otros efectos positivos, así como detectar algunas deficiencias puntuales en el programa que, a partir de sus sugerencias, pueden ser subsanadas. Una vez incorporadas en el programa "Galatea" estas indicaciones, sería de interés aplicarlo en otros centros educativos, con niños de cursos inferiores y, también, adaptarlo para su aplicación a otros contextos, tales como, por ejemplo, talleres ocupacionales. De hecho, la diseminación de los resultados de las intervenciones psicosociales a contextos similares es un objetivo altamente deseable. Finalmente, sería también recomendable incorporar, en futuras investigaciones, la valoración de los chicos y chicas a los que se dirige la intervención.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albee, G.W. (1984). Prologue: A model for classifying prevention programs. En J.M. Joffe, G.W. Albee y L.D. Kelly (Eds.), *Readings in primary prevention of psychopathology: Basic concepts*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (Trad. cast.: *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. 1987).

- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. London: Tavistock.
- 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.
- 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.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- 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.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Eds.), *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 21-47). Madrid: Síntesis.
- Fetterman, D.M. (1997). Empowerment evaluation and accreditation in higher education. En E. Chelmsky y W.R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21<sup>st</sup> century: A handbook*. CA: Sage.
- Gracia E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Hernández, J.M. (1995). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Eds.), *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 117-147). Madrid: Síntesis.
- Hernández, P. y García, M.D. (1992). *Programa Instruccional Emotivo para la Educación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a Vivir*. Madrid: TEA.
- Jiménez Burillo, F. (1981). *Psicología social*. Madrid: UNED.
- 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* (pp. 274-305). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lin, N. y Ensel, W. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review, 54*, 382-399.

- Machargo, J. (1996). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima-1*. Madrid: Escuela Española.
- Machargo, J. (1997). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima - PADA2-*. Madrid: Escuela Española.
- Malik, N.M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 8, 1303-1326.
- Martínez, 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.
- 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.
- 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.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Sánchez, A. (1991). *Psicología Comunitaria: bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Barcelona: PPU.