

DIFICULTADES DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL AULA: RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

María Jesús Cava y Gonzalo Musitu

Universidad de Valencia

RESUMEN

Diversos estudios han relacionado las dificultades de integración social en el aula con el bienestar psicosocial de niños y adolescentes. En este estudio se analiza, específicamente, la relación entre estas dificultades y las distintas dimensiones de la autoestima (social, académica, emocional, física y familiar). Se realiza una evaluación multidimensional de la autoestima y se utiliza un cuestionario sociométrico para la identificación de los alumnos con dificultades de integración social. En los resultados se observan diferencias entre estos chicos y sus compañeros en autoestima social, académica y familiar. Estos resultados son analizados; y acompañados de la descripción de dos programas de intervención (“Galatea” y “Convivir”) elaborados con la finalidad de potenciar la autoestima y la integración social de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Integración social, Autoestima, Intervención psicosocial.

ABSTRACT

There are a significant research connecting social integration problems and children and adolescents' well-being. In this study, we analyse the relation between this social problems and some dimensions of self-esteem (social, academic, physical, emotional and familiar). It's carried out a multidimensional evaluation of self-esteem and a sociometric questionnaire was used to identify the students with social integration problems. In the results, differences are observed among these students and their classmates in social, academic and familiar self-esteem. These results are analysed. Also, we describe two intervention programs (“Galatea” and “Convivir”) elaborated to empower self-esteem and improve students' social integration.

KEY WORDS: Social integration, Self-esteem, Psychosocial intervention.

Las relaciones sociales que niños y adolescentes establecen con profesores y compañeros dentro del contexto escolar son un aspecto esencial tanto del proceso mismo de enseñanza como del propio desarrollo social, afectivo y cognitivo de los alumnos. Así, por una parte, y tal y como señala Fernández (1998, pág. 14) “*El clima escolar generado por las relaciones interpersonales es el eslabón necesario para una tarea educativa eficaz*”. Esto es, el proceso de enseñanza y aprendizaje es esencialmente un proceso interactivo cuya calidad viene, en gran medida, determinada por la calidad misma de dicha relación, por la confianza, expectativas y mutuo respeto existentes. Pero, además, la calidad de estas relaciones es también un elemento clave en el mayor o menor ajuste psicosocial de niños y adolescentes (Cava, 1998; Cotterell, 1996; Erwin, 1998). En este sentido, son numerosos los estudios que relacionan las dificultades de integración social manifestadas por algunos alumnos con menor autoestima, mayor probabilidad de depresión y ansiedad, mayores tasas de absentismo y abandono escolar e, incluso, con problemas graves de violencia y conductas agresivas en el aula (Aronson, 2000; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Olweus, 1998; Wentzel, 1998; Woodward y Fergusson, 1999). En opinión de Coie (1990), el rechazo de los compañeros o iguales -una situación en la que se encuentran, aproximadamente, entre un 10 y un 15% de los alumnos- es el tipo de dificultad en la integración social más estudiado y afecta negativamente al ajuste psicosocial de niños y adolescentes de dos formas.

En primer lugar, se trata de una experiencia considerada por los propios alumnos como altamente estresante y, además, suele ser habitual que esta circunstancia se mantenga desde la niñez, esto es, el rechazo de los compañeros tiene una alta estabilidad temporal y, en consecuencia, es muy probable que los adolescentes con problemas de integración social hayan tenido también dificultades a este respecto durante la niñez. Esta experiencia negativa y continuada es interiorizada por el chico como parte de su identidad, afectando a su autoestima y a sus sentimientos de soledad e insatisfacción social. El rechazo de los compañeros afecta, por tanto, de un modo directo y negativo al bienestar psicosocial del chico/a, siendo este rechazo probablemente experimentado en términos más negativos por los adolescentes habida cuenta de la mayor importancia que se concede en estas edades a la inclusión en grupos y pandillas (Cotterell, 1996; Erwin, 1998; Musitu et al., 2001).

En segundo lugar, según Coie (1990), los problemas de integración social con los iguales también pueden afectar de un modo indirecto al ajuste de los alumnos, puesto que aquellos chicos que no disponen de unas relaciones satisfactorias con sus compañeros carecerían de un contexto importante en el que aprender

habilidades, competencias y estrategias de afrontamiento que podrían ser útiles de cara a superar dificultades y transiciones vitales. Además, las relaciones entre iguales, como señalan Denton y Zabatany (1996), son también una importante fuente de apoyo social. Los amigos ofrecen compañía, crean un contexto en el cual expresar sentimientos y pensamientos, comparten actividades lúdicas e intercambian información y consejos útiles (Newcomb y Bagwell, 1995). Los chicos con dificultades de integración social en el aula carecerían de, o tendrían en menor medida, este tipo de apoyo.

En definitiva, podría señalarse que los niños y adolescentes con dificultades en las relaciones con sus iguales, tanto si son rechazados como si son ignorados por éstos, tienen más estresores y menos recursos que sus compañeros bien adaptados socialmente, con las consiguientes repercusiones en su bienestar psicosocial. No obstante, con frecuencia se distingue entre el grado de vulnerabilidad de los chicos rechazados y de los ignorados por sus compañeros. En este sentido, Parker y Asher (1987) consideran que los chicos que son activamente rechazados por sus compañeros en el contexto educativo constituyen un grupo de riesgo, mientras que aquellos que son ignorados -pero no activamente rechazados- no se incluirían en este grupo, puesto que su estatus social es más inestable. Esta circunstancia ha tenido como consecuencia que gran parte de la investigación sobre las dificultades en las relaciones entre iguales se hayan centrado en el análisis de los chicos rechazados. En estos estudios, se ha señalado la mayor frecuencia de conductas agresivas y disruptivas de los chicos rechazados y su menor desempeño de conductas prosociales (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990).

También, en algunas investigaciones se ha analizado de forma específica la relación entre el rechazo de los iguales y la autoestima, constatándose una autoestima menos favorable en el caso de los chicos rechazados (Musitu y Pascual, 1981; Kurdek y Krile, 1982; Kupersmidt et al., 1990). Sin embargo, en la mayoría de estos estudios, se ha efectuado una medición global de la autoestima, lo cual contrasta con la consideración que actualmente existe de la autoestima como un constructo multidimensional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). La autoestima es uno de los principales recursos de la persona y, en consecuencia, consideramos que debería realizarse un análisis más pormenorizado de las posibles conexiones entre el estatus social en el aula y las diversas dimensiones de la autoestima. El análisis de estas relaciones constituye un primer objetivo de este trabajo.

Por otra parte, el hecho de que buena parte de las investigaciones sobre los problemas de integración social de preadolescentes y adolescentes se haya realizado en el contexto escolar tiene mucho que ver con que éste sea un ámbito idóneo para el desarrollo de intervenciones encaminadas a facilitar la integración social de estos

chicos. De hecho, ésta ha sido una meta que ha guiado gran parte de las investigaciones sobre las relaciones entre iguales desde mediados de los años 70; aunque el modo concreto de realizar estas intervenciones ha variado mucho en las últimas décadas (Ladd, 1999). Así, en un primer momento, la mayor parte de las intervenciones se realizaban con los chicos rechazados de forma individual. Estas intervenciones se centraban, básicamente, en el entrenamiento de habilidades sociales y partían del supuesto de que gran parte de la explicación del rechazo de los compañeros se encontraba en las conductas inapropiadas del chico rechazado. Esta suposición, que hace recaer gran parte de la responsabilidad del rechazo en el propio chico rechazado, se conoce como la “hipótesis del déficit individual” o “hipótesis del déficit de habilidades” (Asher y Renshaw, 1981; Ladd, 1999).

Sin embargo, el grupo de iguales no siempre responde en el modo esperado a los cambios de conducta del chico rechazado. En este sentido, Hymel, Wagner y Butler (1990) consideran que el grupo de iguales ejerce una poderosa influencia en el mantenimiento de las posiciones sociales en el grupo. En concreto, estos autores consideran que mediante sesgos en la percepción y en la interpretación, algunas conductas apropiadas socialmente se valoran negativamente cuando son desarrolladas por chicos rechazados por el grupo. En consecuencia, es difícil modificar el estatus social de un chico rechazado sin tener en cuenta su grupo de iguales. Esta circunstancia comienza a ser considerada en las intervenciones realizadas con estos chicos; pero, son todavía escasos los programas de intervención que incluyen a compañeros y profesores como elementos de la intervención. En relación con este aspecto, incluiremos también la descripción de dos programas de intervención (programa “Galatea” y programa “Convivir”) dirigidos a preadolescentes y adolescentes con problemas de integración social en el ámbito escolar. Unos programas que, por otra parte, no limitan su utilidad a estos chicos/as con dificultades, sino que, al implicar a compañeros y profesores en la intervención, potencian también en estos últimos sus recursos personales y sociales. En todo caso, y previamente a la descripción de estos programas, analizaremos la relación entre integración social y autoestima.

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE INTEGRACIÓN SOCIAL Y AUTOESTIMA

A continuación, se describen la muestra, instrumentos, resultados y conclusiones relativos al estudio realizado con la finalidad de analizar la relación existente entre el mayor o menor grado de integración en el grupo-aula de los alumnos (analizando dicho grado de integración social mediante un cuestionario

sociométrico) y su mayor o menor nivel de autoestima (considerando en este caso la multidimensionalidad de dicho constructo).

Muestra.

La muestra está constituida por 537 alumnos, pertenecientes a tres colegios públicos de la Comunidad Valenciana. El 52% son varones y el 48% mujeres. La edad de estos chicos y chicas oscila entre los 11 y los 16 años. En cuanto a su nivel socioeconómico, éste es similar en los tres centros educativos y, en su mayoría, corresponde a un nivel medio-bajo.

Instrumentos.

Cuestionario Sociométrico

El cuestionario sociométrico se encuentra entre los instrumentos más utilizados para la identificación de chicos y chicas con problemas de integración social. De hecho, el uso de este método se ha extendido en las últimas décadas, a pesar de no ser una técnica de elaboración reciente (Asher, 1990; Williams y Gilmour, 1994). En cuanto al procedimiento concreto, es bastante sencillo. Se trata de pedir a los sujetos que nombren aquellos compañeros y compañeras con los que les gustaría o no, trabajar en equipo, participar en alguna actividad lúdica, compartir una determinada tarea, etc. La posibilidad de criterios en función de los cuales manifestar sus elecciones es ilimitada. Por tanto, el investigador deberá elegir en la elaboración del cuestionario sociométrico un criterio o criterios que resulten relevantes para el grupo concreto cuya estructura de relaciones desee conocer (Arruga, 1974). El criterio sociométrico seleccionado en nuestra investigación ha sido "*trabajar en equipo*". En concreto, se han elaborado 4 ítems sobre la base de este criterio: *¿Con quién preferirías trabajar en equipo?* -elección positiva-, *¿Con quién preferirías no trabajar en equipo?* -elección negativa-, *¿Quién crees que te habrá elegido para trabajar en equipo?* -percepción de elección positiva-, y *¿Quién crees que no te habrá elegido para trabajar en equipo?* -percepción de elección negativa-.

El método utilizado es nominativo, con posibilidad ilimitada de respuesta y ponderando el orden de preferencia. Finalmente, a partir de la información aportada por todos los miembros del grupo, se obtiene una gran cantidad de información relativa a la estructura de relaciones en el aula. En el posterior análisis de los datos, se utilizó un programa informático -programa "SOCIO"- elaborado por González (1990). Este programa permite la obtención de los distintos tipos sociométricos (chicos populares, rechazados, ignorados y de estatus medio).

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

Para la medición de la autoestima se ha utilizado 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. 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.

El cuestionario A.F.5 fue sometido a un análisis factorial, utilizando el paquete estadístico SPSS 7.5. Los factores fueron extraídos mediante el método de análisis de componentes principales y aplicando la rotación de normalización oblimin con Kaiser. 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%-. La consistencia interna (coeficiente α de Cronbach) del cuestionario es de 0.794, la cual podemos considerar como aceptable.

Resultados.

Para comprobar si existen diferencias entre los tipos sociométricos en función de la variable autoestima, se ha efectuado un análisis de varianza con cada una de las dimensiones de autoestima. Los resultados de estos análisis se exponen en la tabla I. En esta tabla, se muestra el valor de la F y la probabilidad asociada. En aquellos casos en que la diferencia entre las medias de los cuatro grupos es significativa ($\alpha=0.05$), la probabilidad asociada aparece marcada "en negrita".

Tabla 1
Análisis de Varianza en Autoestima: Tipos Sociométricos

Variables	SC	gl	MC	F	p
Autoestima Social	6407.7834	3	2135.9278	8.5891	<.0001
Autoestima Académica	18947.2756	3	6315.7585	14.8992	<.0001
Autoestima Emocional	902.0893	3	300.6964	.7652	.5139
Autoestima Familiar	3567.0493	3	1189.0165	3.4296	.0170
Autoestima Física	2716.8427	3	905.6142	2.2595	.0807

En la tabla I podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro tipos sociométricos considerados -niños populares, rechazados, ignorados y de estatus medio- en tres de las cinco dimensiones de autoestima. En concreto, estos grupos difieren en autoestima social ($F=8.5891$; $p<.0001$), académica ($F=14.8992$; $p<.0001$) y familiar ($F=3.4296$; $p=.0170$). Con la finalidad de conocer entre qué medias específicas la diferencia es significativa, se realizó la prueba de Tukey ($\alpha=0.05$). Este procedimiento es el más potente para comparar todos los pares de medias dos a dos (Maxwell y Delaney, 1990).

Los resultados obtenidos se presentan en la tabla II. En esta tabla, se muestran las diferentes medias en la variable autoestima en cada tipo sociométrico. Aquellas diferencias entre medias que han resultado estadísticamente significativas, aparecen señaladas en la tabla con una letra diferente acompañando a cada media. Así, las medias a las que acompaña la misma letra no muestran diferencias significativas. Cuando un subíndice diferente acompaña a dos letras indica, también, la existencia de diferencias significativas entre las dos medias a las que acompañan, aunque en este caso ninguna de las dos medias con distinto subíndice se diferencian de aquella media con la misma letra y a la que no acompaña ningún subíndice.

Tabla 2
Medias en Autoestima de la variable: Tipos Sociométricos

Variables	Rechazados	Ignorados	Estatus medio	Populares
Autoestima Social	63.3178 a1	67.5673 a	70.2509 a2	75.3127 b
Autoestima Académica	46.7644 a1	55.3686 a	59.0879 a2	67.5893 b
Autoestima Emocional	52.2422	49.0144	49.0726	51.5739
Autoestima Familiar	69.6533 a	75.5192	76.0720 b	78.5704 b
Autoestima Física	55.0800	52.2067	53.7943	59.4450

En la tabla II, podemos observar que las medias de los niños populares se diferencian significativamente de las del resto de compañeros en autoestima social y académica. La media en estas dimensiones de autoestima es significativamente más elevada en estos niños. La media en autoestima familiar de los niños populares también difiere significativamente de la de los niños rechazados.

Analizando las diferencias entre medias en autoestima social, se observa que también existen diferencias significativas en esta dimensión entre los niños de estatus medio y los niños rechazados, siendo significativamente inferior en estos últimos. Sin embargo, la media en autoestima social de los niños ignorados no diferencia a estos de los rechazados y de estatus medio. Este hecho nos confirma la necesidad de diferenciación entre los tipos sociométricos de rechazados e ignorados. En cuanto a la autoestima académica, observamos un patrón similar, es

decir, los niños rechazados presentan un nivel de autoestima académica significativamente inferior a sus compañeros de estatus medio, no existiendo diferencias significativas en los niños ignorados con respecto a sus compañeros rechazados y de estatus medio.

Finalmente, con respecto a la autoestima familiar, los resultados muestran una media significativamente inferior en los niños rechazados con respecto a sus compañeros populares y de estatus medio. La media en autoestima familiar de los niños ignorados no difiere significativamente del resto.

Discusión y Conclusiones.

Una primera cuestión a comentar es la relación constatada entre autoestima social y dificultades en las relaciones con los iguales. Un resultado, ciertamente, esperable si tenemos en cuenta que esta dimensión hace referencia a la percepción y valoración que el sujeto tiene de sí mismo en el ámbito de las relaciones sociales. Estos resultados, probablemente, estén reflejando la interiorización que los chicos participantes en esta investigación han realizado de su grado de integración social en el aula. Recientemente, diversos estudios han analizado la relación existente entre autoestima e implicación en conductas de amenaza y acoso entre escolares, constatándose una autoestima más baja tanto en aquellos chicos que son víctimas frecuentes de estas situaciones como en los chicos implicados en las amenazas y agresiones (O'Moore y Kirkham, 2001). Un análisis más pormenorizado de las distintas dimensiones de la autoestima resalta como la autoestima social es especialmente baja en el caso de los alumnos que son objeto habitual de burlas y humillaciones por parte de sus compañeros. Aunque el rechazo de los iguales y las situaciones de burlas, amenazas y agresiones entre iguales no son coincidentes, tampoco se trata de situaciones plenamente independientes puesto que muchas víctimas habituales y algunos agresores experimentan situaciones de rechazo social. En cualquier caso, un mayor estudio sobre las relaciones existentes entre ambas cuestiones parece necesario.

Por otra parte, considerando el análisis de la relación entre autoestima académica y dificultades en la integración social en el aula, observamos que son también los chicos con problemas de integración, especialmente aquellos que son rechazados, los que presentan niveles inferiores de autoestima. Un resultado explicable si consideramos, conjuntamente, tanto los estudios que plantean la existencia de problemas de ajuste escolar -absentismo, abandono escolar y bajo rendimiento académico- en los niños rechazados por sus iguales (Wentzel y Asher, 1995) como los abundantes estudios que han relacionado un pobre rendimiento

académico con una baja autoestima académica (Nuñez, González-Pumariega y González-Pienda, 1995; Rosenberg, Schooler, Schoenbach y Rosenberg, 1995).

Finalmente, cabe destacar la menor autoestima familiar de los niños rechazados. Una cuestión que nos remite a la importancia que el contexto familiar ejerce en las relaciones entre iguales. Una influencia que, según Dishion (1990), podría considerarse desde dos modelos. Desde el primero, dentro del cual Dishion señala como ejemplo la teoría del vínculo, se plantearía que las primeras relaciones sociales establecidas por el niño constituirían un prototipo que éste seguiría en sus futuras relaciones sociales. Desde el segundo modelo, analizando las prácticas educativas paternas, Dishion considera que el niño aprende en la familia determinados comportamientos sociales que posteriormente desarrollará en otras relaciones sociales entre las que se encuentran los iguales. La mayor relevancia de uno u otro modelo, o su posible compatibilidad, debería analizarse en posteriores investigaciones. En todo caso, un resultado interesante del estudio que hemos presentado es la constatación de que los niños sociométricamente ignorados, a diferencia de los niños rechazados, no expresan un nivel inferior de autoestima familiar en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente. La influencia de las relaciones con los iguales también afecta a los niños ignorados, puesto que éstos manifiestan un nivel inferior de autoestima social y académica. No obstante, la autoestima familiar parece discriminar entre ambos grupos de niños con problemas de integración social.

Ciertamente, un mayor conocimiento de las características de los niños rechazados puede ser de utilidad en el desarrollo de programas de intervención para su integración social. Los resultados que hemos comentado confirman la interiorización que los alumnos realizan de su grado de integración social y las repercusiones que dicha interiorización tienen en un recurso personal tan fuertemente vinculado al bienestar psicosocial como es la autoestima. Estas relaciones, unidas a los numerosos estudios en los que se vinculan estas dificultades interpersonales durante la edad escolar con problemas de adaptación psicosocial tanto en la adolescencia como en la edad adulta (Khatri et al., 2000; Ladd, 1999; Parker y Asher, 1987) justifican la viabilidad e importancia de desarrollar, desde el propio centro educativo, programas de intervención que traten de disminuir estas problemáticas y que, al tiempo, favorezcan un adecuado clima de integración en el aula. Este tipo de intervenciones, cuando incluyen e implican a profesores y compañeros, no sólo resultan beneficiosas para aquellos chicos que sufren problemas de rechazo social en el aula -ya sea éste debido a carencia de habilidades sociales, déficits cognitivos, dinámicas grupales de exclusión, diferencia de etnia o

Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, 83, 60-68.

bagaje cultural distinto-, sino que también repercuten en términos positivos en un aprendizaje social e interpersonal de indudable utilidad para todos los alumnos.

Las propuestas de prevención de dificultades sociales en el ámbito escolar, basándose en la potenciación de la integración social, todavía no son demasiado numerosas en nuestro país; y, aunque existen excelentes trabajos -como, por ejemplo, los de Díaz-Aguado (1994) o Ortega y Lera (2000)-, se requerirían de mayores propuestas en este sentido. A este respecto, ofrecemos a continuación una breve descripción de dos programas de intervención que, siguiendo la línea descrita, no se dirigen únicamente a chicos con dificultades socioafectivas y de integración en el aula sino que se plantean para la participación de todos los alumnos.

BREVE DESCRIPCIÓN DE DOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

Programa "Galatea" (Cava y Musitu, 2000a)

Este programa se plantea con la finalidad de facilitar la integración social y potenciar la autoestima de chicos y chicas con dificultades socioafectivas, asumiendo que ambos objetivos están íntimamente interrelacionados. El programa, fruto de una extensa revisión teórica, fue implementado en varios centros educativos de la Comunidad Valenciana y los datos relativos a su evaluación cuantitativa y cualitativa pueden consultarse, respectivamente, en Cava y Musitu (1999) y Cava y Musitu (2000b). En el programa "Galatea", cuyo nombre remite al mito de Pigmalion, se asume como punto de partida la importancia del contexto social en la configuración del autoconcepto de la persona. Por otra parte, en cuanto a su estructura, cabe señalar que este programa consta de 53 actividades agrupadas en 7 módulos (ver cuadro 1).

Cuadro 1
Programa "Galatea": Módulos y número actividades por módulo

MÓDULO	TÍTULO	Número actividades incluidas
Módulo 1	PREPARANDO EL TERRENO: UN CLIMA POSITIVO	10
Módulo 2	LOS RECURSOS PERSONALES	7
Módulo 3	MI IDENTIDAD	21
Módulo 4	MIS PROYECTOS	3
Módulo 5	NO SIEMPRE ES FÁCIL	3
Módulo 6	MIS AMIGOS	6
Módulo 7	MI FAMILIA	3

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 y su objetivo común es profundizar en los aspectos positivos que todos los estudiantes tienen: sus recursos, sus cualidades, sus habilidades, sus destrezas y sus logros. En este módulo se aprende a reconocer estos recursos en uno mismo y en los demás. En el siguiente módulo, "*Mi identidad*", a través de las 21 actividades que lo integran, se pretende avanzar en el autoconocimiento de los estudiantes. En este módulo se asume la globalidad de los rasgos definitorios de la persona, tanto positivos como negativos, y se incorporan aspectos relativos a la aceptación del propio cuerpo. El cuarto módulo, "*Mis proyectos*", que consta de 3 actividades, se centra en la reflexión acerca de las metas y las aspiraciones personales, planteando a los chicos 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, "*Mis 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.

La duración del programa puede oscilar entre cuatro y seis 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 ámbito académico, se aconseja su planificación para un curso académico completo. No obstante, una de las características distintivas de este programa es su flexibilidad. En este sentido, no sólo se permite sino que se aconseja la elección de aquellas actividades que se adapten mejor a las características concretas del grupo con el que se está trabajando. En cada una de las actividades se detallan cuidadosamente los objetivos concretos que se pretenden conseguir, la duración aproximada de la actividad, los materiales requeridos por los participantes, los recursos de que dispone el profesor o formador, la dinámica grupal que se debe utilizar, el procedimiento concreto para su desarrollo, su posible adaptabilidad en función de la edad y las características del grupo y algunas variantes y sugerencias que pueden ser de utilidad.

Programa "Convivir" (Cava y Musitu, 2002)

Este programa se dirige específicamente a adolescentes y comparte con el programa "Galatea" la consideración de la necesidad de intervenir en el clima

general del aula, contando con la participación de todos los alumnos y del profesorado. El programa tiene como finalidad principal mejorar la convivencia en las aulas de enseñanza secundaria y prevenir o disminuir, según el caso, posibles problemas de disciplina y de conductas agresivas o violentas. El modo concreto mediante el cual se pretende conseguir este objetivo está basado en la importancia de la cooperación y la empatía; así como en la utilidad de potenciar en todos los alumnos sus recursos personales y sociales (entre otros, la autoestima, el apoyo social, las habilidades de comunicación, las competencias interpersonales, o la habilidad en la resolución de conflictos).

El programa "Convivir" consta de 48 actividades, agrupadas en 10 módulos (ver cuadro 2). Unos módulos que, a su vez, se integran en cuatro grandes unidades: los adolescentes, el aula, los recursos y el análisis de algunas problemáticas. En la *Unidad I, los adolescentes*, se analizan junto con el alumnado las características y peculiaridades propias de la adolescencia, al tiempo que se va creando en el grupo-aula un ambiente de implicación y apertura que deberá tratar de mantenerse durante todo el programa. Esta primera unidad está compuesta por dos módulos: la adolescencia como transición (módulo 1) y las relaciones entre adolescentes y profesores (módulo 2).

Cuadro 2

Programa "Convivir": Unidades, módulos y número actividades por módulo

UNIDAD	MÓDULO	Nº actividades incluidas
Unidad I: LOS ADOLESCENTES	(1) LA ADOLESCENCIA COMO TRANSICIÓN	4
	(2) LAS RELACIONES ENTRE ADOLESCENTES Y PROFESORES	4
Unidad II: EL AULA	(3) EL FUNCIONAMIENTO DEL AULA	7
	(4) LA COMUNICACIÓN EN EL AULA	7
Unidad III: LOS RECURSOS	(5) PERCEPCIÓN DE ESTRÉS Y HABILIDADES COGNITIVAS	5
	(6) AUTOESTIMA	5
	(7) APOYO SOCIAL	5
Unidad IV: ANÁLISIS DE ALGUNAS PROBLEMATICA	(8) CONDUCTAS VIOLENTAS	5
	(9) CONSUMO DE SUSTANCIAS Y SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA	3
	(10) ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR	3

La *Unidad II, el aula*, es una de las más extensas y tiene como principal objetivo mejorar el funcionamiento y la comunicación en el aula. De hecho, esta integrada por dos módulos cuya denominación es precisamente ésta (“funcionamiento en el aula” y “comunicación en el aula”). La *Unidad III, los recursos*, está compuesta por tres módulos: “percepción de estrés y habilidades cognitivas”, “autoestima” y “apoyo social”. Se trata de una unidad también bastante extensa y en la que se recogen un gran número de actividades encaminadas a potenciar en los alumnos sus recursos personales y sociales. Finalmente, en la *Unidad IV* se propone *el análisis de algunas problemáticas* concretas, junto con los alumnos. En este sentido, y aunque éstas pueden ser muy numerosas y variadas, hemos tratado en esta unidad de seleccionar aquellas que creemos que, en la actualidad, están suscitando una mayor demanda y preocupación tanto en los padres como en el profesorado. En concreto, en esta unidad se analizan las conductas violentas (módulo 8), el consumo de sustancias y la sintomatología depresiva (módulo 9) y el absentismo y abandono escolar (módulo 10).

En cada uno de los diez módulos que componen este programa, se ofrece previamente una breve descripción del módulo que va a iniciarse, al tiempo que se explicitan los objetivos concretos que se pretenden conseguir. La introducción al módulo se completa también con un cronograma que ofrece una imagen de conjunto del módulo y de su duración; y que puede ser de gran utilidad para planificar el desarrollo mismo de las actividades. El programa “Convivir” se completa, además, con 10 fichas técnicas, 7 fichas de contenido y 38 documentos de trabajo que facilitan al profesor o educador todos los materiales necesarios para el correcto desarrollo del programa, sin necesidad de recurrir a ninguna fuente adicional. Entre las recomendaciones para su correcta aplicación, cabe señalar, entre otras, las siguientes: mantener una actitud de confianza, aceptación y respeto hacia el alumnado, tratar de desarrollar todos los módulos previstos y, si es posible, seguir el orden o secuencia propuesto, y tratar siempre de adaptar las actividades a las características y peculiaridades de los alumnos concretos a los que va a dirigirse.

REFERENCIAS

- Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate*. Nueva York: Freeman.
- Arruga, A. (1974). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Asher, S. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, 83, 60-68.
- 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.
- 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. (2000a). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000b). Valoración del profesorado de un programa de intervención en la escuela. *Universitas Tarraconensis*, 22, 134-155.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia 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). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D., Dodge, K. y Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Denton, K. y Zarbatany, L. (1996). Age differences in support processes in conversations between friends. *Child Development*, 67, 1360-1373.
- 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.
- Dishion, T.J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- García, F. y Musitu, G. (1998). *Autoconcepto Forma-5 (A.F.5)*. Madrid: TEA.
- González, J. (1990). *Sociometria per ordinador: El test sociomètric*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.
- 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*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Khatri, P., Kupersmidt, J. B., y Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behavior*, 26 (5), 345-358.

Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, 83, 60-68.

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.

Kurdek, L. y Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development*, 53, 1485-1491.

Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review*, 50, 333-359.

Musitu, G. y Pascual, J. (1981). *Problemática del rechazado escolar: Detección e integración*. Programas de Investigación Nacional. INCIE. Madrid.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

Newcomb, A.F. y Bagwell, C.L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 2, 306-347.

Núñez Pérez, J.C., González-Pumariega, S. y González-Pienda, J.A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7 (3), 587-604.

O'Moore, M., y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationships to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R., y Lera, M. J. (2000). The Seville anti-bullying in school project. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 113-123.

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.

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.

Shavelson, J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.

Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.

Wentzel, K.R. y Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 3, 754-763.

Williams, B. y Gilmour, J. (1994). Annotation: Sociometry and peer relationships. *Journal of Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35 (6), 997-1013.

Woodward, L. J., y Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (1), 87-104.