

INTERVENCIÓN PROFESIONAL

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN CENTROS DE PRIMARIA¹

María José Díaz-Aguado² y María Teresa Andrés³

RESUMEN

La investigación continúa tres trabajos experimentales realizados con anterioridad en contextos interétnicos de educación primaria en los que se verificó el programa con grupo de control. En esta investigación se pretende avanzar en la comprensión del proceso generado por dichos programas (estudiando la representación que de él tienen los profesores y alumnos que participan), analizar su eficacia en función del curso y en relación a diferentes minorías étnicas y culturales. Los resultados obtenidos reflejan que uno de los efectos más significativos de los programas de intervención y del modelo de formación de profesores a partir del cual se aplicaron es su eficacia para desarrollar la tolerancia tanto en los alumnos como en los profesores. Los cambios que se observan en los alumnos después de la intervención varían en función del curso en el que se aplican y/o del nivel de intolerancia manifestado al principio, y resultan especialmente significativos en relación a la minoría gitana (que sufría inicialmente el mayor rechazo) y en torno a los 8 años, edad en la que se producen cambios en la comprensión social especialmente significativos.

¹ Esta intervención, junto a su fundamentación teórica presentada en el artículo anterior, obtuvo el *Premio de Psicología Rafael Burgaleta de 1998*, concedido por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Y pudo realizarse gracias a una subvención del Centro de Investigación y Documentación Educativa del M.E.C. dentro de la Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa de 1994.

² Catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

³ Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

En esta investigación han trabajado también los/as siguientes:

ASESORES/AS DE CPRs: Manuela García, Fidel Hernández.

INVESTIGADORAS: Belén Martínez; Pilar Royo; Lucía Guzmán; Gema Martín.

PROFESORES/AS: Antonio Heras, Emma Rodríguez, M^a Rosario Tudela, Justa Prado, M^a Consuelo Martín, M^a Ascensión Pardiñas, Nicolás García, Tomás de Paz, M^a Cruz Pérez, Margarita Jiménez, M^a Dolores Crehuet, José Delgado, Teresa Guijarro, M^o Carmen Núñez, Montserrat Olmo, Inmaculada Recio, M^a José Rodríguez, Julia Coll, Arturo Marín, Teresa Ingelmo.

COLEGIOS: Islas Filipinas, Ntra. Sra. de Montserrat, Enrique Granados.

ABSTRACT

This research continues three experimental works developed in interethnic contexts of primary schools, using a control group to regulate the program. The main aim of this research is to draw on the understanding of the process generated by these programs (studying the representation of the programs that teachers and students have) and to analyse their effectiveness according to the age of the students and to the different ethnic and cultural minorities. The results show that one of the most significant effects of the programs and the model of teacher training is the development of tolerance in teachers and in students. The changes in students after the intervention depends on the age of the students and their initial level of intolerance and its very significant in the case of gypsy minority and in eight years old, due to the changes in the social understanding at this age.

PALABRAS CLAVE

Educación Intercultural, Aprendizaje Cooperativo, Adaptación a la Diversidad, Tolerancia, Formación de Profesores.

KEYS WORDS

Intercultural Education, Cooperative Learning, Diversity, Tolerance, Teacher Training.

INTRODUCCIÓN

Para interpretar adecuadamente los objetivos y resultados de esta investigación es imprescindible tener en cuenta que representa la continuación de cinco investigaciones realizadas con anterioridad sobre este mismo tema, a través de las cuales hemos podido comprobar la eficacia de dos importantes innovaciones educativas sobre las que también se basa el programa de intervención que aquí estudiamos:

1.-La transformación de la interacción educativa originada a través de procedimientos de aprendizaje cooperativo y discusión entre compañeros, agrupados en equipos heterogéneos. Transformación que supone un considerable incremento del protagonismo de los alumnos en su propio aprendizaje y distribuye al máximo las oportunidades académicas y de interacción social entre todos los alumnos.

2.-La integración de contenidos y materiales elaborados específicamente

para desarrollar la tolerancia (contenidos interculturales, sobre la discapacidad, sobre el racismo...), que se aplican utilizando la metodología descrita en el párrafo anterior.

En una primera investigación, subvencionada por el CIDE (Díaz-Aguado y Baraja, 1993), las innovaciones anteriormente mencionadas fueron aplicadas por una investigadora (psicóloga) en segundo curso de primaria. La comparación de los cambios producidos en las 10 aulas experimentales con las aulas del grupo de control permitió comprobar su eficacia para favorecer: 1) la tolerancia en ambos grupos -gitanos y payos- a todos los niveles (cognitivo, afectivo y conductual); 2) una interacción inter-étnica más adecuada registrada en situaciones controladas (filmadas en vídeo); 3) la actitud general hacia los compañeros y el aprendizaje, destacando, en este sentido, la motivación por la asignatura en la que se llevó a cabo el componente de aprendizaje cooperativo (matemáticas); 4) así como una importante mejoría en el sentimiento de felicidad de todos los alumnos y en el autoconcepto académico de los niños gitanos.

Una segunda investigación, presentada como Tesis Doctoral (Baraja, 1993) y realizada de forma paralela a la anterior, permitió comprobar la eficacia del modelo de intervención para desarrollar la tolerancia (a nivel cognitivo, afectivo y conductual) en alumnos preadolescentes (quinto curso), en los que las dificultades de relación ligadas a los prejuicios étnicos suelen ser más resistentes al cambio.

El análisis de los cambios experimentados en las dos investigaciones que se acaban de resumir reflejó la existencia de serias dificultades para que los profesores asumieran como propios los procedimientos del programa de intervención. Dificultades similares se han encontrado en otras investigaciones sobre programas de innovación educativa aunque incluyan la formación de los profesores como componente básico del programa de intervención (Kohlberg, 1980). Avanzar en la superación de dichas dificultades así como en la comprensión de los procesos que permitan explicarlas fue uno de los principales objetivos de una tercera investigación, realizada con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, en la que se comprobó la eficacia del programa aplicado en su totalidad por los profesores (Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992) que trabajan habitualmente con alumnos en desventaja en contextos inter-étnicos, tanto en segundo como en quinto curso de primaria; llegando, entre otras a las siguientes conclusiones:

1) El programa aplicado por los profesores es todavía más eficaz que el programa aplicado por experimentadores para desarrollar la tolerancia en todos sus componentes (cognitivo, afectivo y conductual).

2) Cuando el programa lo aplican los profesores permite, además, mejorar significativamente el estatus social (popularidad entre compañeros) de los niños del grupo étnico minoritario. La superior eficacia del profesor, en este sentido,

puede ser atribuida básicamente a la profunda transformación de la estructura de la clase que supone.

3) En determinadas condiciones, el programa produce efectos muy significativos en la motivación general hacia el aprendizaje y la relación con el profesor así como en el autoconcepto de los alumnos. La interpretación de dichos efectos apoya la conveniencia de que en la intervención participen conjuntamente varios profesores.

En la cuarta investigación, realizada con la colaboración de la ONCE, se adaptaron los componentes mencionados con anterioridad para desarrollar *Programas para favorecer la integración escolar de niños con necesidades especiales*. La investigación experimental realizada en 20 aulas de educación primaria permitió comprobar la eficacia del aprendizaje cooperativo y de la discusión entre compañeros sobre los conflictos que origina la discapacidad (Díaz-Aguado, Royo y Baraja, 1994) para: 1) favorecer una comprensión más desarrollada y relativista de las diferencias y la satisfacción con la educación integrada; 2) mejorar el autoconcepto, ayudando a superar el sesgo pesimista que algunos de los alumnos aplicaban a su situación al principio; 3) mejorar la interacción entre los alumnos con necesidades especiales y sus compañeros; 4) y mejorar las actitudes hacia la integración que los niños perciben en sus profesores y en sus padres.

La quinta investigación experimental se realizó en nueve centros de educación secundaria representativos de las distintas zonas de Madrid. En este

caso, se incluyeron, además de contenidos y materiales interculturales, contenidos relacionados con la lucha contra la violencia, el respeto a los derechos humanos y la democracia. La comparación de los cambios producidos en las aulas experimentales (en las que se aplicó el programa) con las aulas de control (en las que no se aplicó) permitió comprobar su eficacia para favorecer (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996) en los adolescentes:

1) El desarrollo de la tolerancia en todos sus componentes, en lo que los adolescentes piensan, en lo que sienten y en su disponibilidad para relacionarse con las personas y grupos hacia los que previamente se habían detectado ciertas actitudes de intolerancia.

2) La disminución del riesgo de ejercer o sufrir la violencia, al: 1) conceptualizarla reconociendo su naturaleza destructiva no sólo para las víctimas más directas sino para toda la sociedad incluidos los agresores; 2) rechazar la violencia como medio de resolución de conflictos y desarrollar la disponibilidad de procedimientos alternativos eficaces (la reflexión, la comunicación, la negociación).

3) El desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y la comprensión de los derechos humanos, así como su utilización como criterio de referencia básico para tomar decisiones en situaciones de conflicto moral.

La globalidad de los resultados obtenidos permitió, asimismo, verificar la eficacia del programa de intervención

tanto en prevención primaria, con los jóvenes que no presentaban inicialmente problemas especiales en este sentido, como en prevención secundaria, con los jóvenes considerados inicialmente en situación de riesgo (que comenzaban a manifestar ya actitudes muy intolerantes).

La descripción que los profesores de secundaria hicieron sobre su experiencia en la aplicación de los programas reflejaba que las mejores aplicaciones, desde el punto de vista del profesor que las describía, se caracterizaban por: 1) implicar adaptaciones creativas de los procedimientos o materiales inicialmente propuestos; 2) y por haber sido realizadas a través de una colaboración bastante estrecha entre varios profesores de un mismo centro que aplicaban la misma actividad sobre el mismo grupo de alumnos.

A pesar de lo expuesto en el párrafo anterior, los profesores parecían tener ciertas dificultades para encontrar tiempo en el que poder preparar la aplicación conjunta de los programas, siendo en muchos casos las sesiones del curso de formación de profesores el único momento utilizado para conseguirlo, incluso para los que que trabajaban en un mismo centro. De lo cual se deriva la necesidad de promover activamente dicha colaboración y de comprobar la posible eficacia que pueda tener, en este sentido, realizar parte de la formación de profesores en su propio centro. Objetivo de una última investigación llevada a cabo en centros de educación secundaria y publicada junto a la anterior (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996), en la que hemos podido comprobar la conveniencia de reali-

zar la formación de los profesores en cada centro para favorecer su colaboración en el desarrollo de los programas.

La investigación que aquí se presenta sigue la metodología de investigación-acción, empleada con buenos resultados en las investigaciones mencionadas con anterioridad (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Royo y Baraja, 1994; Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996), con la que se pretende avanzar simultáneamente en: a) una comprensión rigurosa de su objeto de estudio; b) y la elaboración y comprobación de programas para mejorarlo, de forma que puedan ser posteriormente utilizados por los profesionales que trabajan habitualmente en contextos educativos. Para lo cual es preciso: 1) comprobar la eficacia de los programas de intervención en condiciones educativas naturales; 2) que la intervención sea aplicada por las personas que actúan normalmente en los contextos educativos en los que se va a intervenir (los profesores); 3) incluir como componente básico de los programas la formación de los profesores que van a llevar a cabo la intervención; 4) evaluar los resultados a través de procedimientos múltiples, de forma que sea posible llegar a comprender el proceso por el cual los programas logran sus efectos (más allá de la mera verificación de hipótesis) así como para conocer las condiciones y límites de su eficacia; combinando procedimientos experimentales (en los que se evalúa la eficacia de los programas con el diseño tradicional que incluye la comparación con grupos de control), con otros procedimientos que permitan profundizar en la adaptación de los programas a distintas condiciones y su evaluación cualitativa.

1. OBJETIVOS

El objetivo del trabajo que aquí se presenta no es tanto verificar la eficacia del programa de intervención, objetivo ya cubierto en las tres investigaciones realizadas con anterioridad en aulas interétnicas de primaria, como profundizar en la comprensión del proceso y condiciones por las que logra sus efectos. Por eso, la metodología empleada en esta investigación se aproxima a la desarrollada a partir de los años 70 al *aplicar el análisis de casos a la evaluación de programas de innovación educativa* (Parlett y Hamilton, 1977; Stake, 1978; Walker, 1980; House, 1980; Stenhouse, 1985), con la que comparte las siguientes características:

1) Pretende como principal objetivo *profundizar en la comprensión del proceso* generado por la aplicación de los programas. No trata tanto de averiguar si los programas son o no eficaces (objetivo del trabajo anterior) como de entender su naturaleza.

2) *La representación y valoración del programa* (procedimientos, unidades, materiales...) que hacen sus protagonistas adquiere aquí una especial importancia. La evaluación pasa a centrarse en las descripciones y valoraciones que del proceso y de sus efectos tienen las personas que participan en los programas; integrando distintas perspectivas: la de los investigadores, la de los profesores y la de los alumnos.

3) *Trata de servir de referencia para futuras aplicaciones*, y para ello analiza en profundidad un reducido número de casos: incluyendo descripciones bastante

detalladas y concretas del proceso que las innovaciones supusieron, destacando cómo se adoptaron decisiones en situaciones críticas y la percepción subjetiva del cambio desde distintas perspectivas. Es como un espejo selectivo de acontecimientos, explicaciones y definiciones de lo que sucede al aplicar el programa en determinadas condiciones. De esta forma, el análisis de casos, se convierte en el examen de un ejemplo en acción; aproximando la presentación de la información a la perspectiva de los profesionales que podrían aplicarlo en el futuro, ayudándoles a identificar la relación entre su práctica educativa con la de los psicólogos, profesores y alumnos que participaron en el caso analizado.

En las tres investigaciones experimentales realizadas con anterioridad en aulas interétnicas de primaria (en segundo y quinto) se comprobó la eficacia del programa de intervención que aquí se estudia comparando los cambios observados en los alumnos que en ellos participaron con los cambios observados en un grupo de control, que no participó; empleando para evaluar dichos cambios distinto tipo de medidas: cuestionarios estandarizados, entrevistas semiestructuradas y observaciones (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992). En dichas investigaciones no se pudo comparar, sin embargo, la eficacia relativa en los distintos cursos ni la representación que los principales protagonistas (alumnos y profesores) tienen de las innovaciones, de sí mismos y de los otros cuando se aplican dichos programas. En torno al objetivo general de avanzar en la comprensión y optimización de estos procesos

se orientan los siguientes objetivos de esta investigación:

1) Analizar la eficacia de los programas de intervención en condiciones distintas de las estudiadas con anterioridad, realizando el proceso de formación de los profesores en los propios centros y cuando todo un centro participa en su aplicación.

2) Acercar la perspectiva de los profesores a la de los investigadores en psicología de la educación, de manera que puedan entender mejor la diversidad de los alumnos y cómo adaptar el método educativo a dicha diversidad, y avanzar en su práctica educativa utilizando instrumentos similares a los que emplea un investigador, para: mejorar la comprensión de la realidad educativa, analizar las variables que influyen en ella y diseñar y aplicar procedimientos de intervención que ayuden a mejorar esa realidad en la dirección de los objetivos propuestos.

3) Analizar si los programas son igualmente eficaces en los diversos cursos de educación primaria, o si, por el contrario su eficacia depende del curso en el que se aplica.

4) Profundizar en la comprensión del proceso psicológico y condiciones por los cuales los programas logran sus efectos, prestando una especial atención al procedimiento de aprendizaje cooperativo; y teniendo en cuenta, en este sentido: la valoración que de dicho procedimiento hacen los profesores que lo aplican, su influencia en la representación del aprendizaje por los alumnos y en el tipo de relación que mantienen con el profesor.

2. MÉTODO

En esta investigación han participado tres centros educativos: el Colegio Público Islas Filipinas, el Colegio Ntra. Sra. de Montserrat y el Colegio Público Enrique Granados, que fueron seleccionados en función de los siguientes criterios: 1º) que sus alumnos pertenecieran a distintos grupos étnicos o culturales, incluyendo junto a alumnos del grupo mayoritario, alumnos de la minoría gitana e hijos de inmigrantes; 2º) que alguno de sus profesores conociera previamente los materiales *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*, o alguno de sus componentes; 3º) que el centro tuviera experiencia en el trabajo en equipo, para favorecer así la aplicación del programa a nivel de centro, uno de los objetivos de este trabajo.

El grupo de alumnos evaluados ha sido de 226 niños/as, de edades comprendidas entre los 7 y los 12 años, distribuidos en los niveles comprendidos entre segundo y sexto de educación primaria. Treinta de dichos alumnos pertenecen a grupos culturales distintos del mayoritario: 15 pertenecen a la minoría gitana y otros 15 son hijos de inmigrantes, procedentes casi todos de Sudamérica o África.

El número de profesores que participaron en la investigación fue de 18, de los cuales 10 eran tutores, 4 profesores de apoyo o de compensatoria, y el resto impartían áreas específicas. Los propios profesores seleccionaron las aulas y las áreas curriculares desde donde se realiza-

ron las innovaciones estudiadas en esta investigación; así, las asignaturas elegidas fueron: lengua castellana, conocimiento del medio, ciencias naturales (2ª etapa de EGB), matemáticas, religión, educación artística y educación física.

2.1. Instrumentos de evaluación

El modelo de evaluación utilizado integra tres situaciones diferentes para la recogida de la información (la observación en condiciones naturales, la entrevista semiestructurada y los cuestionarios estandarizados); incluyendo los siguientes instrumentos, que se presentan en el anexo.

1) *Escalas de disposición conductual hacia otros grupos étnicos o culturales e identificación con el propio grupo étnico o cultural.* Se han utilizado cuatro escalas, validadas en investigaciones anteriores, una para cada grupo minoritario (extranjeros y minoría gitana) y dos para el grupo mayoritario (en relación a cada minoría), y cada una de ellas consta de: 1. una escala de 10 elementos para evaluar la disposición para interactuar en actividades junto con miembros del otro grupo; 2. y una escala de tres elementos para evaluar la identificación con el propio grupo. En ambos casos se utiliza una escala tipo Likert, con cuatro grados expresados verbalmente (*mucho, bastante, poco, nada*).

2) *Entrevista semiestructurada sobre el racismo y la intolerancia.* La entrevista utilizada en esta investigación incluye junto a las preguntas y criterios validados en investigaciones anteriores (sobre los compo-

nentes afectivos y cognitivos del prejuicio) preguntas y criterios nuevos, elaborados específicamente a partir de este trabajo con carácter exploratorio y destinados a evaluar *la identificación con el propio grupo*.

3) *Técnicas sociométricas.* Utilizando el procedimiento múltiple validado en investigaciones anteriores (nominaciones, atributos perceptivos y puntuaciones) permiten conocer: 1) la naturaleza de las interacciones entre compañeros (oportunidades para las relaciones de amistad entre alumnos de distintos grupos étnicos y culturales, estatus social de cada grupo, conducta percibida por los compañeros, relaciones grupales existentes entre los alumnos de distintos grupos); 2) así como la interacción profesor-alumno a través de la percepción que de ella tienen los propios alumnos. Información de gran relevancia para formar los grupos heterogéneos en los que se fundamenta este programa de intervención.

4) *Entrevista semiestructurada sobre la interacción educativa.* Esta entrevista pretende evaluar la representación que tiene el alumno de dos dimensiones, definidas a partir de esta investigación, sobre: 1) el aprendizaje cooperativo; 2) y la relación con el profesor.

5) *Observación en condiciones naturales.* Se llevó a cabo durante las sesiones de formación de profesores en cuyo contexto se desarrollaba la aplicación del programa (cuyo registro se llevaba por escrito) y en algunas sesiones de clase en las que se aplicaba el aprendizaje cooperativo (filmadas en video). En ambos casos la información procedente

de dichas observaciones fue valorada de forma exclusivamente cualitativa.

6) *Evaluación de los programas por los profesores y los asesores de atención a la diversidad.* Para llevar a cabo dicha evaluación se realizó una entrevista con cada profesor sobre la aplicación de los programas y sus resultados sobre los alumnos.

Los instrumentos para evaluar a los alumnos se aplicaron en dos momentos diferentes: antes de la intervención (o evaluación pretratamiento) y después de la intervención (o evaluación postratamiento). Esta evaluación se llevó a cabo siguiendo una metodología doble (aplicación colectiva e individual) en función de las características de los instrumentos de medida utilizados. En primer lugar se pasaron las pruebas de aplicación colectiva a las aulas completas: Escalas de Disposición Conductual e Identificación Étnica y Sociometría. Las entrevistas individuales fueron realizadas a un reducido número de alumnos, seleccionado al azar del grupo mayoritario y los alumnos de las minorías. Y consistió en la Entrevista sobre la Interacción Educativa y la Entrevista sobre Racismo e Intolerancia; que, en función de la naturaleza de sus preguntas, fueron realizadas en dicho orden.

2.2. Modelo de formación de los profesores

El trabajo de investigación en los centros se planteó desde la perspectiva de formación para y con los profesores, insertándolo en el actual modelo de formación del M.E.C. a través de los Centros de Profesores (C.P.R.).

Los tres centros educativos que participaron en esta investigación llevaban a cabo sistemas de formación a través de Seminarios y Proyectos de Formación en Centros, acogidos a su vez a la fórmula de seminario; idóneos para que el profesorado adopte el papel de investigador de su propia práctica educativa. Se resume a continuación la secuencia de actividades de formación realizadas en cada centro:

1) *Inicio del contacto con cada centro.* En esta primera sesión cada uno de los centros estuvo representado por distintos agentes. La investigadora se entrevistó con la Jefa de Estudios en el caso del colegio Enrique Granados, con la responsable del proyecto de formación del centro y coordinadora de Primaria y el asesor del Centro de Profesores en el caso del colegio Montserrat, y con el equipo docente y la asesora del Centro de Profesores en el caso del colegio Islas Filipinas. Los objetivos de esta primera sesión fueron: a) analizar los puntos en común entre los objetivos de la investigación y los objetivos de los planes de formación de cada uno de los centros; b) presentar la metodología de investigación-acción y consensuar el papel de los profesores en la misma; c) y organizar el desarrollo de la formación de los profesores. Los interlocutores de cada centro se responsabilizaron de comunicar la información al resto del claustro, organizar las siguientes fases y estimular la participación.

2) *Presentación de los programas y de su fundamentación al equipo de profesores participantes.* El objetivo de esta fase de la formación era proporcionar una base teórica a las innovaciones educativas

que formaban parte de la investigación, e informar sobre las posibilidades desarrolladas a partir de investigaciones anteriores. La realización de esta fase dependía de la modalidad de formación seleccionada por cada centro y de las necesidades y la disponibilidad de tiempo del profesorado. En función de lo cual en el colegio Islas Filipinas el seminario se organizó en sesiones semanales de 2 horas de duración durante todo el curso académico (94/95), en las que se alternaron los contenidos sobre fundamentación teórica, procedimientos de intervención, metodología de su puesta en práctica, procedimientos de evaluación de los alumnos y diseño y adaptación de las intervenciones a los distintos niveles y áreas curriculares. En el colegio Enrique Granados la organización fue similar a la anterior. Y en el colegio Montserrat, esta fase se llevó a cabo de forma intensiva al principio de curso (95/96), antes de que comenzaran las clases con los alumnos.

3) Seguimiento de las aplicaciones y análisis de resultados. El objetivo de esta fase de la formación era proporcionar un espacio y un tiempo para la reflexión conjunta de los profesores y el equipo investigador sobre las adaptaciones del programa a cada nivel, área o grupo de alumnos, las dificultades encontradas en la incorporación de las innovaciones a la práctica docente diaria y los resultados obtenidos, estimulando la reflexión compartida en los grupos de profesores y buscando soluciones conjuntas a los problemas planteados. Durante esta fase, las sesiones de los seminarios ayudaron a que los profesores

reflexionaran sobre los objetivos de la educación, su propio papel como educadores y las características y necesidades de sus alumnos, sobre todo de aquellos que pertenecen a culturas distintas de la mayoritaria. En este sentido, las aportaciones de sus compañeros fueron de gran eficacia para ayudar a mejorar las expectativas de algunos docentes sobre sus alumnos de minorías y de necesidades especiales, así como la contribución que desde la escuela y su papel de educadores se puede aportar al desarrollo personal de estos alumnos.

4) Incorporación de las innovaciones en las programaciones curriculares y los proyectos educativos de centro, y realización de las adaptaciones y modificaciones que resultaron necesarias. Fue realizada durante el segundo curso académico en el que se desarrollaron los programas.

2.3. Modelo de aprendizaje cooperativo

El modelo de aprendizaje cooperativo empleado en este programa ha seguido en general la misma secuencia utilizada en las tres investigaciones experimentales en las que ésta se basa (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992):

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, género, nivel de rendimiento...), formados con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.

2º) Desarrollo de la capacidad de colaboración, a través de un procedimiento que supone: 1) crear un esquema previo; 2) explicar lo que es la colaboración como principio general y a través de conductas específicas que la favorecen o dificultan; 3) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; 4) dar oportunidades de practicar; 5) y evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.

3º) Realización, como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.

4º) Realización de la evaluación alternando, siempre que sea posible, los dos procedimientos siguientes:

Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Ayuda a distribuir al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Facilita el aprendizaje de habilidades de comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.

Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se incrementan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

2.4. Contenidos interculturales

Dos de los centros educativos incluidos en esta investigación (el colegio Islas Filipinas y el colegio Enrique Granados) llevaron a cabo de forma sistemática la integración de contenidos interculturales dentro de los programas de intervención. En el primero de ellos, por ejemplo, se trabajó con los siguientes materiales: 1) Historia del pueblo gitano, teatro leído para las áreas de Conocimiento del Medio y Lenguaje del tercer ciclo de la Etapa Primaria, elaborado por los profesores que participaron en el programa; 2) un cuento elaborado con anterioridad (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1993; Díaz-Aguado, 1994), específicamente diseñado para trabajar la tolerancia y prevenir el racismo titulado “¿Quieres conocer a los Blues?”, para los ciclos primero y segundo de la Etapa Primaria; 3) y el diseño de actividades y materiales sobre itinerancia y nomadismo para los dos primeros ciclos de la Etapa Primaria, elaborado por los profesores que participaron en el programa.

2.5. Desarrollo del programa de intervención

Sintetizando la globalidad de las informaciones obtenidas sobre las innovaciones realizadas en las aulas en las que se evaluó del programa, éste se caracterizó, en general, porque:

1) Comenzó con el método de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos. El número medio de sesiones llevadas a cabo, en este sentido, fue de 11.

2) La integración de los contenidos interculturales se realizó después de llevar varias sesiones de aprendizaje cooperativo, y a través de dicho procedimiento. El número medio de sesiones realizadas con materiales interculturales en las aulas que los aplicaron fue de 5.

3) Supuso en todos los casos un fuerte incremento de la interacción entre compañeros en tareas académicas, dentro del aula de clase, y generalmente el comienzo de dicha interacción en equipos heterogéneos; con el aumento de las oportunidades de protagonismo e integración social que ello supone para los alumnos (especialmente para los que pertenecen a minorías étnicas y culturales y los alumnos con necesidades educativas especiales) y los cambios en el papel del profesor que de ello se derivan.

4) En la mayoría de las aulas las innovaciones anteriormente expuestas fueron realizadas por más de un profesor. Esta colaboración entre profesores se produjo a partir del encuentro en los seminarios. Además, los participantes mantuvieron varias sesiones fuera de ese contexto para preparar los materiales y actividades.

5) En uno de los centros, el colegio Enrique Granados, se desarrollaron también procedimientos de discusión y resolución de conflictos; creando la Comisión de Convivencia y elaborando el Reglamento de Régimen Interior entre profesores y alumnos de 7º y 8º de EGB.

3. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS Y SUS RESULTADOS EVALUADOS POR LOS PROFESORES

Uno de los objetivos de este trabajo era profundizar en la comprensión del proceso psicológico y condiciones por los cuales los programas logran sus efectos, prestando una especial atención al procedimiento de aprendizaje cooperativo, y teniendo en cuenta la valoración que de dicho procedimiento hacen los profesores que lo aplican. Incluimos a continuación, en este sentido, una selección de las descripciones realizadas por dichos profesores a lo largo de la investigación en diversos contextos (seminarios, entrevistas o cuestionarios).

3.1. El aprendizaje cooperativo

1) *La conceptualización del aprendizaje cooperativo por los profesores.* La representación del aprendizaje cooperativo que los profesores manifiestan después de haber trabajado con dicho procedimiento en sus aulas permite destacar su valor para: favorecer la adaptación de la enseñanza a la diversidad de los alumnos, estimular la cohesión dentro del grupo y desarrollar la solidaridad y la capacidad de cooperación, como se refleja en las siguientes descripciones, realizadas por algunos profesores al preguntarles qué significaba para ellos el aprendizaje cooperativo.

PROFESOR DE LENGUAJE,
SEXTO CURSO: "Lo dice la misma palabra, "cooperación", pero entre todos "indistintamente", no buenos con buenos y malos con malos. Y el éxito (dentro de este contexto) es

haber conseguido lo que se ha propuesto uno, independientemente de los resultados cuantitativos, respecto a sus capacidades”.

PROFESORA TUTORA, SEGUNDO CURSO: “Aprender con serenidad, sin miedo a hacerlo mal, aprender a dejarse ayudar sin orgullo, aprender a respetar las diferencias y valorar otros aspectos de “esos” que llamamos diferentes. (Y el éxito académico en este contexto) es conseguir a nivel personal el máximo de cada alumno respetando sus posibilidades y limitaciones”.

2) *Cómo se presenta el aprendizaje cooperativo a los alumnos.* Las respuestas que los profesores dan al preguntarles cómo explicaron a sus alumnos en qué consistía este nuevo procedimiento, reflejan el énfasis puesto en la necesidad de cooperación y ayuda recíproca.

PROFESORA TUTORA, TERCER CURSO: “Se planteó desde el punto de vista de que lo que todos queremos es “aprender”. ¿Cómo lo podemos hacer? ¿Nos podemos ayudar? ¿Cuáles son las normas que debemos cumplir? Ellos mismos sacaron las normas de su propia experiencia y fuimos adoptando las que entre todos consideramos más convenientes. Al final se planteó recoger las puntuaciones en un cartel”.

3) *La distribución de papeles dentro del equipo.* Una de las principales dificultades del aprendizaje cooperativo, que la mayoría de los profesores resuelve pronto, gira en torno a la necesidad de estructurar la distribución de papeles para tratar de repartir al máximo los roles asimétricos dentro de cada equipo y proporcionar experiencias de igualdad de estatus. A través del procedimiento de evaluación diseñado para los torneos, los profesores perci-

ben que es posible garantizar dichas experiencias aunque la diversidad sea extrema, como sucede, por ejemplo, en algunos de los grupos que integran a alumnos con necesidades educativas especiales.

PROFESORA TUTORA, TERCER CURSO: “Cada mes y medio se cambian los responsables de modo que a lo largo del curso todos los alumnos han tenido esa responsabilidad. (...) Generalmente se apoyan unos a otros pero hay algunos niños que se brindan más espontáneamente a ayudar a sus compañeros que otros y suele coincidir con aquellos a los que les resulta más fácil hacer el trabajo. (...) Generalmente siempre son las mismas personas las que reciben mayor ayuda, porque la necesitan más y son los niños con alguna discapacidad o dificultad para concentrarse. (...) Suelen ser muy espontáneos y piden ayuda cuando la necesitan”.

PROFESORA TUTORA, SEGUNDO CURSO: “La evaluación se ha realizado por el sistema de puntos (en los torneos) que se daban cada día, después de finalizar la actividad. En ocasiones no me parecía muy justo pues todos trabajaban fenomenal, se motivaban y verdaderamente se creaba un buen clima de cooperación y ayuda entre ellos. (...) Los alumnos con más dificultad o necesidades educativas especiales se sorprendieron al tener la misma nota que compañeros con un buen nivel escolar. (Los torneos han permitido) que todos puedan conseguir una buena puntuación”.

4) *Algunos alumnos rechazan inicialmente el aprendizaje cooperativo, y lo aceptan después de motivarles de forma especial.* En general, los profesores no encuentran dificultades importantes en la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo. A veces señalan, sin embargo, en

este sentido, que inicialmente algún alumno expresó cierto rechazo, y que lo llegó a aceptar después de varias sesiones y de haberle ayudado a superar las dificultades específicas de motivación presentadas en un primer momento.

PROFESORA DE MATEMÁTICAS, SEXTO CURSO: "Dificultades importantes no he tenido. (...) Un problema que sí hubo que resolver fue que Luis Miguel (alumno gitano de 6º de Primaria), cuando estaba desmotivado y no quería hacer nada, y decía que era un rollo, le pedía yo que se fuera a una mesa aparte del grupo. Entonces proseguía la explicación pero procurando llevarla a un terreno que sabría le iba a interesar, y al momento estaba diciendo que volvía al grupo. Yo le paraba: -"¿Pero no decías que era un rollo?" -"No seño, es que esto me gusta", y se incorporaba de nuevo al grupo más animado y con interés. Se ha estudiado las áreas de los polígonos en su casa y ponía mucho de su parte en clase".

5) *La activación de la zona de construcción del conocimiento.* Al preguntar a los profesores sobre la eficacia relativa del aprendizaje cooperativo para lograr objetivos relacionados con contenidos, procedimientos y actitudes, suelen aludir: a procesos que coinciden con las características de la zona de construcción del conocimiento, a la mayor facilidad de los compañeros para explicarse las cosas a su nivel, así como a la posibilidad de aprender a través de una actividad en la que surjan simultáneamente los objetivos y las herramientas necesarias para aprender, de forma similar a como se produce en la *realización compartida de tareas completas*, descrita en el artículo anterior.

PROFESORA TUTORA, CUARTO CURSO: "Este método sirve un poco para todo, pero sobre todo para los procedimientos. Hay muchos casos que no es primero la comprensión del concepto, sino el procedimiento, la actividad. Aunque partes de explicarlo, muchos niños lo comprenden después, cuando realizan la actividad, a través del procedimiento".

PROFESORA TUTORA, QUINTO CURSO: "Ellos explican de forma diferente a nosotros y hacen que el compañero comprenda mejor".

PROFESOR DE APOYO Y COMPENSATORIA: "A veces me ha pasado que un alumno le ha enseñado a otro su método de hacer las cosas y le ha comprendido mejor que a mí, por las palabras del otro, posiblemente por su propio vocabulario, a lo mejor el del profesor no es tan asequible como el que ellos usan. Además puede pasar también que se sientan más libres, menos presionados. Me refiero a que muchas veces cuando el profesor explica una cosa a un alumno personalmente, el temor o el miedo a hacer el ridículo por ejemplo le hace sentirse más presionado, y ante un compañero no porque si se equivoca se ha equivocado. Por ejemplo, se preguntan los verbos entre ellos y se lo saben, y cuando les llamo a mi mesa se quedan en blanco. No es miedo al castigo porque no se les castiga, es a lo mejor quedar mal ante el profesor, los nervios, tampoco miedo a las notas porque mis notas no influyen. También es muy positivo el preguntarse unos a otros, que ellos también hagan de profesores como una especie de juego, se motivan. Y si tienen dudas que siempre te tengan a ti como ayuda. (...) La posibilidad de utilizar a los propios compañeros para el aprendizaje de contenidos es posible y además es buena lo que ocurre es que no siempre hay que utilizar a los "mismos" sino que hay que dar a todos esa responsabilidad, adaptando

los conceptos a su experiencia o conocimientos; todos deben sentirse maestros y alumnos en unos u otros temas”.

6) *Eficacia del aprendizaje cooperativo para adaptar la enseñanza a la diversidad y enseñar a dar y pedir ayuda.* Cuando se pregunta de forma general a los profesores cuál ha sido el resultado más relevante obtenido con el aprendizaje cooperativo suelen hacer referencia a: su eficacia para adaptar la educación a la diversidad de los alumnos, la mejora que supone en la cohesión del grupo de clase y su valor para enseñar a construir la tolerancia y la solidaridad (al legitimar las conductas de dar y pedir ayuda).

PROFESORA TUTORA, PRIMER CURSO: “¿Qué objetivos ha logrado con este método de aprendizaje? Que interaccionen con sus compañeros de forma positiva buscando un fin común, que desarrollen habilidades sociales y que sean capaces tanto de pedir como de ofrecer ayuda. ¿Cree que es posible y útil continuar utilizando este método en los próximos cursos? Sí, de hecho los alumnos en el trabajo diario de clase cuando acaban su trabajo preguntan si pueden ayudar a alguien”.

PROFESORA TUTORA, TERCER CURSO: ¿Qué objetivos ha logrado con este método de aprendizaje? La mayoría de los niños son más autónomos en su trabajo; cooperan muy bien unos con otros (...) Esto es muy importante para los alumnos con mayores dificultades (...) y permite al profesor atender a los que más lo precisan (...) porque muchos de los problemas a los que antes tenía que atender son solucionados entre ellos”.

7) *¿A qué tipo de alumnos beneficia más el aprendizaje cooperativo?* Cuando

se pregunta a los profesores a qué tipo de alumnos beneficia más el aprendizaje cooperativo, la respuesta más frecuente es que a todos, tanto en lo referente al aprendizaje de contenidos como respecto a la educación en valores. En bastantes casos, los profesores describen, además, los sorprendentes cambios que produce en los alumnos que inicialmente tenían dificultades en el aprendizaje o en la integración en el grupo de clase. Algunos profesores destacan, también, las ventajas que este método supone para los alumnos con más facilidad en ambos procesos. En otras ocasiones, los profesores señalan el importante papel de la utilización de este método en la integración social del alumnado inmigrante y el aprendizaje de una segunda lengua.

PROFESORA TUTORA, CUARTO CURSO: “A los que iban bien les ha servido para conocer y valorar a los demás, a sus compañeros. A algunos, a lo mejor todos, se ha visto que les sirve para repasar, afianzar y adquirir seguridad. Para recordar, porque ellos mismos han visto que no se acordaban muy bien, entre todos se han ido acordando de cosas, cada uno aportaba lo que recordaba y luego lo completaban todos, y si trabajan individualmente no pueden hacerlo (...) El niño con niveles altos de rendimiento también se estimula mucho porque se ven en el papel de protagonista. Seguro que se lo comentan a los padres y se sienten importantes”.

PROFESORA TUTORA, TERCER CURSO: “¿Qué alumnos cree que han sido los que más se han beneficiado del método y por qué? Los alumnos con mayores dificultades, pues todos sus compañeros estaban decididos a apoyarles en todo momento y no era necesaria la presencia constan-

te del profesor. *¿Cree que es posible y útil continuar utilizando el método de aprendizaje cooperativo en los próximos cursos?* Sí, de hecho los niños lo generalizan a otras áreas y lo hacen parte de su método de trabajo y sería una pena desaprovecharlo”.

PROFESORA TUTORA, SEXTO CURSO: “(Los que ya iban muy bien, al principio) puede que piensen que perdían tiempo en su aprendizaje, pero luego sé que se han dado cuenta de que a ellos también les sirve para aprender, porque al explicárselo a otros compañeros se dan cuenta de los errores que cometen, si se quedan en blanco es porque no se lo saben tan bien como creían. Se esfuerzan en buscar cómo explicarlo, lo intentan una y otra vez. De los que más sobresalen se han terminado enganchando todos, menos uno, que aún continúa diciendo que prefiere trabajar solo, que se concentra mejor. Les ha servido mucho a los del nivel medio; por no decepcionar a sus compañeros, por las expectativas que habían generado en el equipo, se implican más, traen las actividades, se esfuerzan por aprender. Les da vergüenza que no tengan hechos los ejercicios y que los compañeros del equipo les regañen y digan que si no trabajan no van a ganar. Quedan fuera del colegio para trabajar y hacer las cosas, se lo toman en serio. Al principio hubo problemas porque se copiaban, luego han entendido que así no consiguen el objetivo (...) Es bueno y para los alumnos de integración es muy eficaz, están muy atendidos. (...) Además se está relacionando gente que antes ni se hablaba. (...) Al principio también les costó el tema de las dudas, me lo preguntaban a mí. Yo me encogía de hombros y les decía que primero debía intentarlo el equipo, o solucionarlo y lo han ido cogiendo. Les costaba ver al profesor en otro papel”.

PROFESOR TUTOR, QUINTO CURSO: “Ha salido muy bien. Ha servido para sistematizar la ayuda, la tolerancia, la colaboración... Que lo hacíamos antes, pero ahora lo hemos puesto como objetivo prioritario y se lo hemos expuesto así a los alumnos (...) (Para algunos alumnos ha sido extraordinario) Ha sido formidable para Ivania, una niña guineana que nos ha venido nueva. Tiene un nivel bajo de castellano sobre todo escrito, y si no es por los equipos, seguiría como al principio, sin relacionarse con nadie. Le ha venido muy bien porque se ha integrado, ahora habla con todos, va con unos y con otros”.

3.2. Integración de contenidos de educación intercultural

Los profesores consideran que la incorporación de contenidos interculturales ha sido muy positiva para todos los alumnos y alumnas:

PROFESORA TUTORA, CUARTO CURSO: “Los objetivos logrados han sido diversos. En general para todos los alumnos ha sido positivo: por el conocimiento de personas de otras culturas, la valoración de la convivencia, el respeto a otros valores y las dificultades que tienen los que deben emigrar a otros países, comparándolo con los antiguos emigrantes españoles.(...) Y esto ha tenido su impacto en las relaciones entre ellos. (...) Aún hace unos días había niños payos de la clase que se despedían en la lengua gitana”.

PROFESOR DE APOYO Y COMPENSATORIA: “Los contenidos interculturales fueron muy interesantes porque todos los niños aprendieron, porque conocieron costumbres de otros países y culturas, y se dieron

cuenta de que hay más cosas de lo que ellos conocen: comida, vestimenta, fruta... Estaban con la boca abierta a lo que contaban los otros, sobre todo los gitanos que les cuesta más abrirse. Conviene que hablen, les pregunto cosas incluso en el recreo. Es positivo porque es enriquecedor, todas las culturas tienen que conocer la Historia y las costumbres de otras culturas, no sólo por ellos sino también por nosotros. También porque se atienden y escuchan unos a otros”.

Con frecuencia, los profesores destacan el fuerte impacto que los contenidos interculturales producían en los alumnos de los grupos minoritarios, al proporcionarles oportunidades de protagonismo académico positivo a partir de su propio bagaje cultural:

PROFESORA TUTORA, QUINTO CURSO: “A todos les gustó y conocieron la historia del pueblo gitano. A mí me gustaba ver a Antonia (una niña gitana) ir de un grupo a otro ayudando a hacer las actividades y explicando cosas. Se notaba el orgullo de la niña y el interés de los demás por conocer más de este pueblo. Es la primera vez que la he visto sentirse orgullosa de ser gitana; lleva aquí desde los tres años y nunca la había visto así. (...) Hay que trabajar para que tanto ella como los demás conozcan su historia. (...) Ha sido muy positivo para ella. (...) Y a los demás les gustó”.

PROFESORA TUTORA, CUARTO CURSO: “Como contenidos interculturales se ha trabajado la historia de los gitanos, sus orígenes, sus viajes hacia Europa, costumbres, vestuario, etc. Todo lo que corresponde a su forma de vida y tradiciones. Las actividades y el estudio han sido muy interesantes para los alumnos. Se ha tra-

bajado el idioma y han aprendido algunas palabras más usuales; han dibujado a los personajes con sus trajes típicos, las carretas, la hoguera, etc. Todo ello a través del cuento de los Blues. El resultado ha sido muy bueno y lo han aceptado encantados. La valoración ha sido muy positiva. (...)

Los dos niños gitanos que hay en clase, Ana y Manuel, aportaron mucho de lo que les habían contado sus abuelos, sobre todo Manuel, al que yo le había fotocopiado la Historia de los Gitanos de la Caja Verde (...). Sus compañeros les preguntaban constantemente. A todos los niños les gustó mucho todo, la historia sobre todo. Yo les dije: “Seguro que Manuel sabe mucho de esto porque se lo habrá contado su abuelo”. Y él contestó: “Sí, mi abuelo me lo cuenta y con mi padre hablo algunas palabras (en caló)”.

En el informe final sobre el trabajo realizado por los profesores participantes en el seminario del colegio Islas Filipinas, se resalta explícitamente la importancia de incorporar las innovaciones educativas de los programas, sobre todo la Educación Intercultural y el aprendizaje cooperativo, para favorecer la integración social de los alumnos y alumnas de minorías, el desarrollo de su propia identidad cultural y la tolerancia en todos los alumnos:

“Gracias a la organización de actividades siguiendo los métodos de aprendizaje cooperativo y a la introducción de contenidos multi-culturales (sobre el pueblo gitano) se ha visto un cambio de actitudes de la mayoría de los alumnos hacia los gitanos, y de éstos mismos hacia su propio grupo de pertenencia.

La autoestima del alumnado gitano ha aumentado al trabajar en grupos porque han participado en las actividades como los demás compañeros, y al estu-

diar en las aulas la historia de este pueblo de manera real y seria se ha favorecido su protagonismo cultural y su integración, no su asimilación.”

3.3. Cambios en el papel del profesor y en su percepción de los alumnos

Los profesores describen el cambio que la aplicación de los programas supuso en su papel como profesores y en su relación con los alumnos en términos muy positivos; que coinciden, en líneas generales, con los percibidos por los propios alumnos (que se analizarán más adelante).

PROFESORA TUTORA, CUARTO CURSO: “Como profesora me he visto como menos profesora tradicional, más abierta a los niños, más participativa, más de tú a tú, más como juego, no como profesora engomada y tiesa; más alegre, el trabajo más ameno, más alegría, se estaba perdiendo mucho la alegría en las clases (...) porque con los mayores a veces estás apática. (...) Es muy importante motivarte, porque si no te sientes mal”.

PROFESORA TUTORA Y DE MATEMÁTICAS, SEXTO CURSO: “Como profesora me he visto participando yo más con ellos, con cada uno en concreto, porque voy de grupo en grupo; tienes un contacto más directo con cada uno porque cuando explicas y cada uno trabaja solo a lo mejor uno te pregunta, pero de esta forma si pregunta uno atiendes a todo el grupo. Pareces más uno de ellos y ellos incluso te preguntan y te admiten más en el grupo, colaboras más en el grupo. Hay mejor relación”.

Como se observa a través de estas opiniones, el papel del profesor con la aplicación del aprendizaje cooperativo

cambia de forma muy significativa, ya que el control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por toda la clase; y el profesor se transforma en alguien disponible para facilitar el proceso de construcción de conocimientos y valores que los propios alumnos llevan a cabo en colaboración con sus compañeros; este modelo (de profesor proactivo) le permite manifestar una mayor sensibilidad empática con las necesidades de cada niño y cada niña y estar psicológicamente más abierto a atenderles, lo que ayudará a que los alumnos desarrollen la empatía y la confianza básica en sí mismos y en los demás; condiciones necesarias para construir la tolerancia y la solidaridad; que contribuyen, además, a mejorar la calidad de las relaciones que se establecen en la escuela, la eficacia de la enseñanza y la satisfacción del profesor con su trabajo.

Al preguntar a los profesores por la influencia que en ellos había tenido el conocimiento y la reflexión sobre los datos obtenidos con los instrumentos de evaluación junto a sus compañeros y la investigadora (psicóloga), se observa la valoración positiva que hacen, especialmente en relación a la sociometría, al permitirles conocer algunos problemas desapercibidos hasta entonces, y poder así adecuar la enseñanza a determinados alumnos, reduciendo por ejemplo las frecuentes críticas que antes les dirigían. Los propios profesores confirman la eficacia de los instrumentos para mejorar la interacción con los alumnos difíciles así como para poder formar los grupos heterogéneos y adaptar el programa a cada situación. Otro de los datos que con frecuencia destacan es la sorpresa que supuso conocer

el nivel de racismo e intolerancia que existía en su clase antes de la intervención, muy superior al que suponían.

PROFESORA TUTORA, CUARTO CURSO: “Los distintos instrumentos de evaluación resultan útiles porque ayudan para un conocimiento más completo del alumno. Hay alumnos que contestan como te esperabas pero con otros te llevas sorpresas. (...) Me ha sorprendido el aprecio que tienen los extranjeros hacia los españoles y el deseo de integrarse. También me ha sorprendido que uno de mis alumnos, que es gitano, no acepte de buen grado que se le considere gitano, aunque no renuncia a serlo; creo que tiene cierto complejo y que piensa que los payos viven mejor y están más aceptados socialmente”.

PROFESORA DE RELIGIÓN, SEGUNDO CURSO: “Los instrumentos son útiles, para muchas cosas. Para tratamiento individualizado y para orientación a los padres, para darme cuenta de los prejuicios que algunos tienen, la actitud hacia personas que no son de su cultura, las diferencias entre culturas, cuando se consideran más iguales a unos que a otros, del comportamiento que presentan fuera de la clase que se refleja dentro. *¿Qué resultados le han sorprendido más?* Que tengan a 2 ó 3 niños como líderes que hacen todo bien y luego otros 3 ó 4 que lo hacen todo mal. Aquéllos son modelos a seguir, todos son sus amigos. Luego que ellos también se consideran lo que los demás creen de ellos, se lo terminan creyendo. *¿Ha variado su comportamiento en algún aspecto en función de los datos que ahora conoce?* Respecto a un alumno marroquí, antes no paraba y le regañaba todo el tiempo. Ahora ha respondido mejor (...) ya no le regaño (...). Él siempre que tiene algo que hacer se entretiene. Aunque es poco lo

que él puede hacer, como ahora sus compañeros le indican cómo hacerlo, pues no se aburre y lo hace”.

PROFESORA TUTORA, TERCER CURSO: “En cuanto a la sociometría, es muy conveniente ver el grado de aceptación de cada niño, para en función del mismo situarle dentro de la clase e ir logrando cada vez un mejor clima de aceptación por parte de todos. *¿Qué resultados le han sorprendido más?* El rechazo de alguno de los alumnos hacia alumnos discapacitados, pues aparentemente había respeto. *¿Ha reflexionado sobre algún dato en concreto aportado por las pruebas?* La reflexión ha sido conjunta de todo el equipo del 2º ciclo de Primaria sobre la necesidad de buscar procedimientos que faciliten una mayor integración de los alumnos más rechazados. *¿Ha variado su comportamiento en algún aspecto en función de esas reflexiones?* Sí, sobre todo en buscar la suficiente tranquilidad en el aula para poder dialogar los posibles conflictos las veces que sea preciso, para que asuman las consecuencias y entiendan por qué se producen”.

3.4. Valoración de la colaboración entre profesores

En investigaciones anteriores sobre los métodos de aprendizaje cooperativo se ha podido comprobar que la aplicación de estas técnicas permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos, colaboración que ayuda a mejorar la eficacia de los profesores y contribuye a vivir la innovación de forma más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente, al poder compartir las dificultades y los logros que surgen normalmente en dichas situaciones.

En la misma dirección de lo observado con anterioridad, cuando los profesores que han participado en esta investigación valoran el modelo de formación seguido suelen destacar como especialmente eficaces tres de sus principales características: 1) la reflexión junto a sus compañeros; 2) el hecho de que dicha reflexión trate sobre la propia práctica educativa; 3) y la posibilidad de poder cooperar con sus propios compañeros.

PROFESORA TUTORA, QUINTO CURSO: "El trabajar con los compañeros de nivel en grupo es muy positivo porque entre nosotros nos ayudamos y damos ideas, trabajas más, porque tú sola te terminas aburriendo y repitiendo siempre lo mismo".

PROFESORA DE RELIGIÓN, SEGUNDO CURSO: "Son positivas todas las actividades. La reflexión siempre es necesaria, pero las puestas en común son muy útiles porque sale todo al aportar cada uno lo que hace o piensa. El trabajo en grupo y las experiencias prácticas también han sido útiles".

3.5. Evaluación de los programas por los profesores que actúan como mediadores

Con el objetivo de conocer cómo es la visión que de los programas tienen los profesores que actúan como mediadores en su difusión, se realizaron entrevistas a los tres profesionales que desempeñaron dicho papel en esta investigación: los dos asesores de atención a la diversidad de los CC.PP.RR. a los que corresponden los colegios Islas Filipinas y Montserrat, y la directora del colegio Enrique Granados.

Respecto a cómo iniciar programas de educación intercultural, los tres profesores entrevistados coinciden en la necesidad de partir de las demandas que sobre este tema o en relación a él pueden surgir en cada centro.

ASESOR DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: "*¿Cómo surgió la necesidad de formación del profesorado en Educación Intercultural?* El fenómeno viene motivado (...) por la emigración, y, por otro lado, los problemas que se encuentran los profesores en relación a la etnia gitana, que a pesar de la historia larga de convivencia, pues no están integrados ni reconocidos, entonces algunos profesores se van dando cuenta que esto es una necesidad, una carencia que hay que mejorar... van surgiendo las demandas de formación, desde ahí nosotros tratamos de dar una respuesta a los centros. *Pero las demandas de formación de los profesores ¿por qué surgen? ¿Porque esos niños plantean problemas?* Sí, porque plantean problemas, si no planteasen problemas, no pedirían nada. *¿Por qué se responde con la Educación Intercultural?* (...) La Educación Intercultural es un eje transversal a otras muchas temáticas, (...) un fundamento, un aceite necesario para todo el resto de la formación. *¿Y los profesores entienden que deba ser un eje transversal la Educación Intercultural o no?* Ellos no esperan al principio la Educación Intercultural, como responsable de formación y conocedor tratas de que reconozcan su necesidad (...) lo importante es que al profesor, como dice el cognitivismo, se le produzca un problema cognitivo, que reconozca que desconoce algo (...), que en el fondo tiene prejuicios en su actuación docente... entonces si logras conseguir que se reconozca ese conflicto... los profesores se enganchan, pero si no lo logras enton-

ces te dicen que ya no quieren más Educación Intercultural, que a ti te habían llamado para ver cómo se enseña a leer y escribir... ¿Y cómo hacéis desde los centros de profesores para que surja este conflicto? Pues, sobre todo a través del diálogo entre ellos, de la reflexión sobre la propia práctica en equipo, que reflexionen sobre lo que hacen”.

La valoración que los profesores-mediadores hacen de la aplicación de los programas y del modelo de formación en centros es muy positiva, destacando especialmente el impacto producido en: 1) *el desarrollo general de la tolerancia en los profesores*, (al disponer de más recursos para atender a la diversidad) y *en los alumnos* (al proporcionar experiencias a través de las cuales conocer mejor a los compañeros de otros grupos étnicos y aprender a colaborar); 2) *el aprendizaje y la integración escolar de todos los alumnos*, incluidos los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y los alumnos con discapacidad; 3) *y las expectativas* que de dichos alumnos tienen los profesores. Cuando se pregunta a los mediadores por la eficacia relativa de los diversos componentes se observa una respuesta similar a la que dan los otros profesores, según la cual todos sus componentes son eficaces y se encuentran estrechamente relacionados, pero si hay que destacar alguno éste es el procedimiento de aprendizaje cooperativo.

ASESORA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: “¿Notaste algún cambio en los profesores como consecuencia de haber participado en estos programas? El cambio que noté fue una actitud más de apertura y de tolerancia. ¿Tolerancia hacia qué, hacia los alum-

nos? Hacia los alumnos, hacia los propios alumnos, no sé muy bien si es la palabra tolerancia, ellos lo veían como muy cerrado, aquí como cuando decimos este niño no puede dar más, y como no puede dar más, pues no da más, y hasta aquí, y por mucho que hagas no se puede. Y eso ya cambia, en el sentido de que vieron que por otros caminos podían conseguir cosas que de una forma tradicional no conseguían. Eso fue quizás lo que más me llamó la atención. ¿En qué lo notaste tú, en sus conversaciones? En sus conversaciones, y muchas veces en sus conversaciones de charlas de café, en el propio seminario. (...) el intercambio que se producía en el seminario sobre aquellas cosas que habían puesto en práctica les servía mucho (...) porque había gente que pensaba que no (...) que pensaba que tal chaval nunca iba a hablar y resulta que sí, que estaba hablando o que nunca iba a participar y sí que participaba. Entonces, de alguna manera les sorprendía de una forma positiva cuando intercambiaban experiencias de lo que habían hecho en clase”.

DIRECTORA DE COLEGIO: “En cuanto a los diversos contenidos que habéis tratado en este proceso de formación durante estos años, ¿cuál crees tú que ha sido el más interesante? Pues, mira, cada tema ha sido impresionante y nos lo hemos pasado muy bien y muy aplicado, y además es que ahí están las huellas y se están poniendo en práctica, cuando se estaba trabajando el Aprendizaje Cooperativo ¡un entusiasmo!, vamos, era lo mejor, en ese momento lo mejor, cuando luego era la Resolución de Conflictos, ¡juy!, esto ya es la solución ¿no? (...) ¿Qué cambios significativos has observado en el centro, con todas estas metodologías nuevas, en los alumnos y en los profesores? Los alumnos son más dialogantes... saben dialogar dentro de su lenguaje,

respetan al otro, son más demócratas aceptan más al otro. El profesorado también, nos hemos conocido más, sabemos los límites que tenemos cada uno y sabemos respetarlos mejor. (...) el aprendizaje cooperativo se continúa aplicando... y en vez de organizar la clase de forma homogénea...se organiza de forma heterogénea, la resolución de conflictos también. Es algo que tienes disponible, con la integración de contenidos interculturales igual. Ahora asisten el 90% de los alumnos gitanos que están escolarizados en el centro. Fijate qué asistencia hemos conseguido. Y aplicaremos el aprendizaje cooperativo y los programas continuarán porque las necesidades siguen en el centro y aumentan”.

ASESOR DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: “Yo creo que lo que más gusta al profesorado por su visibilidad y resultados son las técnicas de Aprendizaje Cooperativo y de evaluación, digamos, porque va unido. En un principio no piensan tanto en los alumnos de integración o los alumnos de otras etnias (...) ellos piensan en que aumenta el rendimiento escolar en todos los alumnos y que los que no estaban antes motivados, están enganchados, eso es lo que a ellos les llama más la atención, y entonces por ahí entran. (Porque) normalmente lo que más les preocupa es el rendimiento académico”.

Los tres profesores que actuaron como mediadores en esta investigación consideran como condición necesaria para que las innovaciones aplicadas se mantengan y generalicen que sean realizadas a partir de la colaboración entre profesores de un mismo centro; y consideran el modelo de formación en centros como el medio más eficaz para promover

dicha colaboración, que de lo contrario casi nunca se produce.

ASESOR DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: “¿Qué influencia puede tener el hecho de realizar la formación de los profesores a nivel de centro? Este trabajo es fundamental hacerlo con equipos docentes completos de un mismo centro, porque la posibilidad de cambio y de respuesta está en los equipos docentes naturales. (...) Si los profesores reciben esta información de forma individual, aislada, como los espacios para comunicar esos conocimientos y tomar decisiones con sus compañeros de centro no existen prácticamente o son pocos... entonces eso no llega nunca a cuajar en realidades prácticas. (...) La calidad educativa está en función de la satisfacción personal de todos y cada uno de los profesores que están en un centro; si un profesor es un mero funcionario, ejecutor de una serie de técnicas (...) se produce muchas veces el cansancio. (...) Si hay buen clima en el profesorado y un equipo docente donde se puede compartir, donde mi problema no es mi problema sino nuestro problema, entonces eso hace que todo el mundo dé el do de pecho, todo lo que tiene dentro, se esfuerce, se quede a coordinarse las horas que haga falta, etc., etc., y eso repercute claramente en la transformación del centro y en dar una respuesta ajustada al entorno”. “¿Se han cumplido tus expectativas, respecto a la aplicación de los programas a nivel de centro? Si, sí, y además el grado de satisfacción de los profesores es muy bueno y además lo tienen, digamos, implantado, de una forma estabilizada, ya lo nombran, ya lo mencionan, el Aprendizaje Cooperativo, en sus documentos de Centro, en sus programaciones; su ideal sería ahora hacérselo pasar a Educación Secundaria. (...) ¿Qué repercusiones

ha tenido el programa en el centro?
Bueno, cuando ellos lo reflejan en los documentos es porque en la práctica cotidiana está teniendo sus resultados o ellos han visto ya sus resultados, entonces, la repercusión única y fundamental es la de que los alumnos aumentan en su motivación por la tarea, crece el interés por la escuela, se integran mejor entre sí los alumnos y aumenta el rendimiento escolar ¿qué más se quiere? Si es como el “ungüento amarillo” de la Educación”.

DIRECTORA DE COLEGIO:
“¿Crees que es necesaria la cooperación entre profesores en la formación? Sí, en la formación es necesaria y en la ayuda mutua de trabajo diario, el hecho de que dialogues con el otro de lo bien que te va y de lo mal que te va en la clase y el otro te da la solución, ese diálogo y el apoyo mutuo entre el profesorado viene bien, libera mucha energía negativa y a la vez adquieres energía positiva. (...) ¿Has observado algunas dificultades en el desarrollo de la formación? Al intentar aplicar las innovaciones en el aula de clase te encontrabas con algunas dificultades. Cuando se discutió entre profesores había parecido ideal pero cuando luego llegaban al aula decían que se habían encontrado como solos, que les faltaba algo. (...) a partir de esta experiencia han demandado muchas veces, “vente a clase, la haces tú y yo te veo”... o sea cooperar también en la puesta en práctica. Hay profesores que se resisten a poner en práctica las innovaciones por miedo a hacerlo mal. (...) y te decían: “tú lo aplicas y yo te observo, no me dejes a mi solo”. ¿En qué actividades? En el Aprendizaje Cooperativo (...) el problema de que un grupo terminaba y el otro no terminaba.... el profesor a veces siente ansiedad y al trabajar en grupo esto disminuye. ¿Llegásteis a ir

dos profesores juntos? Sí, sí, en la segunda etapa estábamos dos profesores juntos y ahí nos apoyábamos mutuamente...”

Como refleja el último protocolo, la experiencia que supone compartir la enseñanza dentro de una misma aula con un compañero, parece ser una oportunidad de especial relevancia para superar determinados obstáculos que supone la innovación educativa, favoreciendo, por ejemplo, la adquisición de complejas habilidades (de comunicación, de observación, escucha...), que difícilmente pueden adquirirse en otros contextos.

El modelo de formación en centros parece haber favorecido también una estrecha colaboración dentro del aula entre dos profesores con funciones distintas pero paralelas: el profesor de apoyo y el profesor tutor; superando las dificultades que con frecuencia suelen existir en este sentido y contribuyendo así a mejorar la eficacia de las innovaciones realizadas y la satisfacción de los profesores que las han llevado a cabo.

ASESOR DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: *“¿Cómo son en estos momentos el papel del profesor de apoyo o el del antiguo profesor de compensatoria? ¿Cómo es su relación con los tutores y cómo debería ser? El papel que pueden desempeñar los profesores de apoyo (...) es múltiple y variado... En la mayoría de los centros estos recursos se desaprovechan porque se limitan a sacar alumnos del aula y dar clases particulares cuando a veces esto no es necesario. A veces es necesario el refuerzo específico a un determinado alumno en una técnica concreta o en un aspecto concreto del*

currículum, pero la mayoría de las veces, ese refuerzo, podría hacerse dentro del aula y que se tuviese para la mayoría de la clase o toda la clase, porque, analizados uno por uno todos los refuerzos que recibe ese alumno fuera, lo podría tener dentro del aula (...). Se podrían producir intercambios de papeles entre el profesor tutor y el profesor de apoyo para favorecer una mayor integración del alumnado, entonces esto es para ayudar a una mayor integración del alumno y que no se le identifique al niño que sale fuera como el tonto, que sale por ser gitano o cualquier otra etiqueta. *¿Con el intercambio de papeles a qué te refieres?* Muchas veces el profesor de apoyo puede coger el papel del tutor y el tutor puede ejercer el apoyo con los alumnos dentro del aula o fuera del aula. (...) además está investigado, está demostrado que cuando no se discrimina “éste es apoyo, éste es tutor” se favorece la integración del alumnado (...) se ve que la tutora atiende también a otros alumnos (...) se apoya el aprendizaje entre ellos, entre todos (...), integrando a esos niños dentro de otro grupo formal normalizado, no siempre en guetos o apartados”.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LOS ALUMNOS

Para analizar la significación del cambio producido después de la intervención en cada una de las variables cuantitativas medidas a través de cuestionarios (disposición conductual e identificación étnica) se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con dos factores, uno de ellos intrasujeto o de medidas repetidas, con dos niveles (tiempo de aplicación de las pruebas, antes y después de la interven-

ción, pre-test y post-test), y otro entre sujetos, con cinco niveles, en función del curso al que pertenecían (segundo, tercero, cuarto, quinto o sexto).

Para analizar la significación del cambio producido después de la intervención en algunas de las medidas utilizadas que no pueden considerarse de intervalo (sociometría y entrevista), se han utilizado procedimientos no paramétricos basados en rangos. En las medidas de naturaleza categórica (preferencia por la interacción con miembros de diversos grupos) se utilizó la prueba de McNemar, para medidas repetidas.

Los análisis de varianza se realizaron con el programa 2v del paquete estadístico BMDP y los contrastes no paramétricos con el 3s y 4f del mismo paquete.

4.1. Cambios en la tolerancia

Para evaluar la tolerancia antes y después de la intervención hemos empleado la *Escala de Disposición Conductual*, validada en investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992), que se presenta en el anexo; en la que se pregunta a cada alumno cuánto le gusta, o le gustaría, participar en diversas actividades con niños de otro grupo étnico o cultural.

En general, los cambios que se observan en los alumnos después de la intervención reflejan un significativo incremento de la tolerancia que varía en fun-

ción del curso en el que se aplica y/o del nivel de intolerancia manifestado al principio, y resultan especialmente significativos en relación a la minoría gitana (que sufría inicialmente el mayor rechazo) y en torno a los 8 años, edad en la que habitualmente se producen cambios en la comprensión social especialmente relevantes.

4.1.1. Cambios en el grupo mayoritario

En las diversas investigaciones experimentales realizadas con anterioridad (Baraja, 1993; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992) utilizando la escala de disposición conductual, se ha observado que los alumnos del grupo étnico mayoritario del grupo

de control, que no participa en los programas, se vuelven con el tiempo más intolerantes, mientras que en el grupo experimental sucede precisamente lo contrario: después de participar en los programas, su disposición a relacionarse con compañeros de otro grupo étnico mejora. El diseño experimental ha permitido comprobar con anterioridad que el efecto de los programas aplicados por los profesores en el componente conductual de la tolerancia del grupo mayoritario es muy significativo ($F_{1,371} = 15.80; p = .000$). El objetivo de esta investigación respecto a la evaluación de la tolerancia era comprobar si el cambio originado por los programas se produce por igual en los diversos cursos de educación primaria y si se produce también en relación a los alumnos extranjeros.

Tabla 1

Resultados del análisis de varianza (2v) sobre la mejora producida después de la intervención en la disposición conductual hacia los gitanos en los alumnos del grupo mayoritario (N=121)

	GL	F	PROBABILIDAD
CURSO	3	8.78	.800
INTERVENCIÓN	1	45.78	.000
CURSO E INTERVENCIÓN	3	4.88	.008

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas antes y después de la intervención en la disposición conductual hacia los gitanos en los alumnos del grupo mayoritario (N=121)

	MEDIA		DEVIACIÓN TÍPICA	
	PRE	POST	PRE	POST
TERCERO	29.04	27.52	8.7	7.2
QUINTO	28.93	29.43	9.3	10.4
SEPTIMO	27.18	31.86	8.4	4.6
NOVENO	28.21	29.16	8.0	7.4

Como se refleja en las tablas uno y dos, en las que se recogen los resultados obtenidos en esta investigación, después de la intervención se ha producido una mejora muy significativa ($p < .0000$) en la disposición del grupo mayoritario a relacionarse con sus compañeros de etnia gitana, hacia los que antes de intervenir expresaban actitudes de rechazo. El hecho de que resulte también significativa la interacción curso X intervención ($p < .0000$) sugiere que la eficacia de la intervención está relacionada con la edad de los niños (siendo especialmente significativa en tercero). Las diferencias que se observan en función de la edad también son muy significativas ($p < .0000$) y van en

la misma dirección de las detectadas en otras investigaciones, sugiriendo un incremento de la tolerancia hasta la preadolescencia y un descenso a partir de dicha edad.

Comparando la tabla cuatro con la tabla dos, puede observarse que la disposición del grupo mayoritario a relacionarse con sus compañeros extranjeros antes de la intervención es mucho mejor que la que manifiestan hacia la minoría gitana; razón por la cual cabe explicar que las diferencias producidas después de la intervención en dicha variable no lleguen a los niveles de significación estadística convencional, situándose en un nivel mar-

Tabla 3

Resultados del análisis de varianza (2v) sobre la mejora producida después de la intervención en la disposición conductual hacia los extranjeros en los alumnos del grupo mayoritario (N=127)

	G.L.	F.	PROBABILIDAD
CURSO	4	4.06	.0000
INTERVENCIÓN	1	3.70	.0678
CURSO X INTERVENCIÓN	4	1.31	.2695

Tabla 4

Medias y desviaciones típicas antes y después de la intervención en la disposición conductual hacia los extranjeros en los alumnos del grupo mayoritario (N=127)

	MEDIA		DESVIACIÓN TÍPICA	
	PRE	POST	PRE	POST
SEGUNDO	24.71	24.14	3.91	10.22
TERCERO	25.76	29.65	7.64	7.66
CUARTO	26.04	30.10	7.80	6.42
QUINTO	31.24	35.55	7.93	4.19
SEXTO	32.79	35.72	5.44	4.49

ginal ($p < .09$). Igual que sucedía con la variable anterior, se observan diferencias muy significativas en función del curso, que reflejan un incremento progresivo en función de la edad, pero especialmente significativo entre segundo y quinto.

4.1.2. Cambios en los grupos minoritarios

Respecto a la disposición de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas para interactuar con compañeros del grupo mayoritario, en investigaciones experimentales anteriores se había observado que (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992):

1.-En general, los alumnos del grupo minoritario disminuyen su rechazo a interactuar con compañeros del grupo étnico mayoritario a lo largo del curso; disminución que no puede atribuirse al programa de intervención puesto que es similar en ambos grupos (control y experimental).

2.-El componente conductual del prejuicio (evaluado por la Escala de Disposición Conductual) es en el grupo minoritario muy inferior al del grupo mayoritario;

lo cual refleja la asimetría existente en el prejuicio interétnico, que se sigue manteniendo después de la intervención (a pesar de la eficacia que en este sentido se comprueba en el grupo mayoritario).

3.-Comparando los cambios que se producen a lo largo del curso en el grupo de control (en el que no se aplica el programa) en los alumnos de la mayoría (que se percibe con más poder) y en los alumnos de la minoría (con menos poder), se observan dos tendencias diferentes. Mientras los alumnos payos aumentan su rechazo a interactuar con compañeros gitanos con el paso del tiempo, en el caso de los alumnos gitanos sucede lo contrario.

En la investigación que aquí se presenta nos proponemos explorar si los cambios que se producen con el tiempo en la disposición de los grupos minoritarios a relacionarse con sus compañeros del grupo mayoritario se producen por igual en los distintos cursos de primaria o si existen, por el contrario, diferencias significativas en función de la edad de los alumnos.

En las tablas cinco y seis se recogen los resultados obtenidos en esta investigación en la disposición de los dos

Tabla 5

Resultados del análisis de varianza (2v) sobre la mejora producida después de la intervención en la disposición conductual hacia el grupo mayoritario en los alumnos de grupos minoritarios (N=17)

	G.L.	F	PROBABILIDAD
CURSO	4	1.41	.2742
INTERVENCIÓN	1	0.07	.9379
CURSO X INTERVENCIÓN	4	3.47	.0327

Tabla 6

Medias y desviaciones típicas antes y después de la intervención en la disposición conductual hacia el grupo mayoritario en los alumnos de grupos minoritarios (N=17)

	MEDIA		DEVIACIÓN TÍPICA	
	PRE	POST	PRE	POST
SEGUNDO	34.00	29.00	9.90	5.66
TERCERO	31.00	27.00	6.48	14.14
CUARTO	34.00	29.00	3.44	3.46
QUINTO	34.00	33.46	4.97	5.90
SEXTO	36.00	37.00	3.87	2.55

grupos minoritarios (gitanos y extranjeros) a relacionarse con sus compañeros del grupo mayoritario (payos y españoles). Comparando la tabla seis con las tablas dos y cuatro, puede observarse que la disposición de los alumnos de grupos minoritarios a relacionarse con compañeros del grupo mayoritario es siempre superior a la que éstos manifiestan en relación a aquéllos; manifestándose una vez más la asimetría de las actitudes intergrupales en función del estatus de cada grupo. No es de extrañar, por tanto, como sucedía en investigaciones anteriores, que las diferencias producidas después de la intervención no sean globalmente significativas en las minorías. El hecho de que la interacción curso X intervención resulte significativa ($p < .03$) sugiere que dichos cambios pueden depender de la edad de los niños, siendo especialmente significativa en los niños de segundo curso, y/o de la tolerancia manifestada antes de la intervención, puesto que los niños de segundo en los que se observa el cambio más significativo eran los únicos que antes de la intervención presentaban algunas reser-

vas para relacionarse con sus compañeros del grupo mayoritario.

4.2.-Cambios en la identificación con el propio grupo

La identificación con el propio grupo se evalúa a partir de tres preguntas, incluidas a continuación de la Escala de Disposición Conductual, sobre el grado de satisfacción que el niño siente por pertenecer a su grupo étnico o nacional, preguntando si preferiría pertenecer a otro grupo étnico o haber nacido en otro país. En dos de dichas cuestiones se plantea, por ejemplo: "Si volvieras a nacer ¿qué te gustaría ser? (payo, gitano, te daría igual); ¿y qué te gustaría que fueran tus padres?".

En investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992) se ha observado que la intervención para desarrollar la tolerancia produce dos tendencias opuestas en la identificación con el propio grupo de los alumnos pertenecientes a la mayoría (que se percibe con

más poder) y los alumnos de grupos minoritarios, contribuyendo a reducir la identificación absoluta con el propio grupo que los primeros manifestaban antes de la intervención; y ayudando a superar los problemas de identificación con la propia etnia que los niños de minorías manifestaban al principio. Resultados que cabe relacionar con la asimetría de las actitudes interétnicas y con la naturaleza de los programas, especialmente con el hecho de haber proporcionado experiencias de igualdad de estatus a ambos grupos.

4.2.1. Cambios en el grupo mayoritario

Para valorar el cambio que la intervención parece haber favorecido en la identificación con el propio grupo en investigaciones anteriores, conviene tener en cuenta que ninguno de los alumnos de la mayoría, que se percibe con más poder, ha manifestado nunca (antes ni después de la intervención) problemas de identificación con su propio grupo étnico; puesto que ninguno de ellos ha manifestado su deseo de pertenecer a otro grupo. Después de los programas se incrementa, sin embargo, su tendencia a responder que en el caso de

volver a nacer le daría igual pertenecer a un grupo o a otro, argumentando que el color de la piel no importa, o que ambos grupos poseen valores importantes, respuestas que pueden ser interpretadas como indicadores de una mejora de la tolerancia. Mientras que, por el contrario, en los alumnos del grupo de control, que no participan en los programas, la tendencia a elegir esta respuesta (que refleja cierto relativismo) disminuye con el paso del tiempo. Estas diferencias observadas en la identificación étnica (en la dirección de un aumento del relativismo) en el grupo mayoritario no llegan en las investigaciones anteriores a alcanzar los niveles de significación estadística convencional ($F_{1,375} = .174; p = .174$).

El objetivo de esta investigación respecto a esta variable es estudiar simultáneamente los cambios producidos después de la intervención al comparar al propio grupo con otros grupos étnicos (la minoría gitana) y de diferente nacionalidad, explorando, además, si los cambios varían en función del curso en el que se aplica el programa.

Como puede observarse en las tablas siete y ocho, en las que se recogen los

Tabla 7
Resultados del análisis de varianza (2v) sobre el cambio producido después de la intervención en la identificación étnica de los alumnos del grupo mayoritario (N=129)

	GL	F	PROBABILIDAD
CURSO	3	7.34	.0001
INTERVENCIÓN	1	11.08	.0002
CURSO x INTERVENCIÓN	3	8.77	.0006

Tabla 8
Medias y desviaciones típicas antes y después de la intervención en la identificación étnica de los alumnos del grupo mayoritario (N=129)

	MEDIA		DEVIACIÓN TÍPICA	
	PRE	POST	PRE	POST
2ª				
3ª	11.61	9.95	1.49	2.37
4ª	11.00	10.58	1.61	2.51
5ª	9.29	8.73	2.05	2.12
6ª	10.88	10.34	1.85	2.05
TOTAL	10.69	9.88	1.84	2.04

datos obtenidos en esta investigación, los alumnos del grupo mayoritario manifiestan después de la intervención una identificación menos absoluta con su propio grupo étnico que la que manifestaban antes de participar en los programas ($p < .0009$). Las diferencias también resultan significativas en relación al curso ($p < .0001$) y van en la misma dirección de las diferencias que se observan en la disposición a relacionarse con la minoría gitana (en relación a la cual se plantean las preguntas que permiten evaluar la identificación étnica) disminuyendo desde segundo a quinto e incrementándose a partir de entonces.

En las tablas nueve y diez, se recogen las diferencias observadas antes y

después de la intervención en la identificación nacional de los alumnos del grupo mayoritario. Comparando la tabla diez con la tabla ocho, puede observarse, de forma similar a lo que sucedía con la disposición conductual hacia los extranjeros, que el relativismo del grupo mayoritario es superior cuando se pregunta por el país de nacimiento que cuando se pregunta por la pertenencia al grupo étnico. No es de extrañar, por tanto, que en la identificación nacional no se observen diferencias significativas antes y después de la intervención. El efecto del curso sí resulta, por el contrario, estadísticamente significativo ($p < .0004$), y nuevamente va en la misma dirección que la disposición con-

Tabla 9
Resultados del análisis de varianza (2v) sobre el cambio producido después de la intervención en la identificación nacional de los alumnos del grupo mayoritario (N=144)

	g.L	F	PROBABILIDAD
CURSO	4	5.48	.0004
INTERVENCIÓN	1	0.02	.887
CURSO X INTERVENCIÓN	4	0.12	.957

Tabla 10
Medias y desviaciones típicas antes y después de la intervención en la identificación nacional de los alumnos del grupo mayoritario (N=144)

	MEDIA		DEVIACIÓN TÍPICA	
	PRE	POST	PRE	POST
3ª	10.00	10.44	1.89	1.94
3ª	9.63	9.45	2.78	1.54
4ª	9.11	9.17	2.89	2.51
5ª	8.75	8.73	2.38	2.14
6ª	8.00	7.89	2.35	2.50
GLOBAL	8.44	8.44	2.35	2.50

ductual hacia los extranjeros, reflejando un superior grado de tolerancia a medida que avanza la edad, pero especialmente significativo hasta quinto curso, pasando después a estabilizarse.

4.2.2. Cambios en los grupos minoritarios

En investigaciones anteriores, se ha observado que antes de la intervención un número significativo de niños gitanos (siguiendo una tendencia que se observa en la mayoría de los grupos minoritarios en situación de desventaja) cuando se les pregunta por su preferencia étnica, contestan que preferirían pertenecer al grupo mayoritario -que se percibe con más poder-. Tendencia que no se produce en ningún niño del grupo mayoritario.

Las investigaciones experimentales realizadas con anterioridad (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992) reflejan que el programa para el desarrollo de la tolerancia parece proporcionar a los alumnos de los grupos minoritarios la

oportunidad de resolver los problemas de identificación étnica que tenían al principio; puesto que después de la intervención su grado de identificación étnica mejora sensiblemente hasta el punto de no diferir de forma significativa del grado de identificación étnica que se observa en el grupo mayoritario que ha participado en el programa. Y que mientras los alumnos de los grupos minoritarios que han participado en el programa mejoran su identificación étnica, en el caso de los alumnos del grupo de control sucede precisamente lo contrario, sus problemas de identificación parecen aumentar. Aunque la eficacia de la intervención en esta variable no llegue a alcanzar el nivel de significación estadística convencional ($F_{1,55} = 1.20; p = .27$) la hemos tenido en cuenta como uno de los criterios de su eficacia debido a: 1.-el reducido tamaño muestral en el que se ha obtenido (que permite considerar niveles de significación menos exigentes); 2.-lo resistente al cambio que suele ser dicho criterio; 3.-y el hecho de que el grado de identificación étnica manifestado por los alumnos de

ambos grupos (mayoritario y minoritario) después de haber participado en el programa sea muy similar.

El cambio observado en investigaciones anteriores en la identificación étnica del grupo minoritario sugiere que la intervención puede proporcionar a los alumnos de dicho grupo la oportunidad de sentir satisfacción por pertenecer a su etnia, probablemente debido al énfasis que se da en el programa a la cultura y valores de las minorías así como a los cambios que produce en dichos alumnos en el estatus académico (como consecuencia de la distribución del éxito) y social (reflejado en la sociometría). Parece asimismo que dicha oportunidad ha sido lo suficientemente significativa como para contrarrestar las experiencias previas que los niños tenían en sentido contrario (que les llevaban a preferir pertenecer al grupo mayoritario).

En esta investigación nos proponíamos explorar si los cambios en la identificación con el propio grupo en las minorías difieren con la edad y si se producen también en los alumnos extranjeros. Otro de nuestros objetivos era avanzar en la evaluación de esta variable a través de una entrevista.

Los análisis realizados sobre la situación previa a la intervención reflejan solamente un efecto significativo del curso en el caso de los alumnos extranjeros ($F=4.74$; $p.05$), que disminuyen la identificación con el propio grupo entre segundo y cuarto curso y entre quinto y sexto.

Aunque en ninguna de las minorías estudiadas se produce respecto a la identificación étnica un cambio después de la intervención que alcance los niveles convencionales de significación estadística (debido probablemente al reducido tamaño muestral de cada grupo), en las entrevistas realizadas sí puede observarse en algunos de estos niños un cambio importante. Incluimos a continuación dos protocolos que así lo reflejan.

JUAN, ALUMNO GITANO DE OCHO AÑOS, ANTES DE LA INTERVENCIÓN: “*Los niños payos ¿son diferentes a los niños gitanos o tienen también cosas iguales?* (...) Lo que se diferencia más es la piel. Y tenemos otra forma de hablar: “Chacho ven pá cá”, “mentirillas”. Algunos yo no entiendo como hablan. Yo hablo de las dos; aquí el payo, porque me da mucha vergüenza porque son más payos. Cuando estoy con los gitanos hablo gitano. Para decir vergüenza decimos que tenemos “lache”, cerdo o gorrino “balichó”, padre “batus”, huevos “chanrrós”, madre “dai”, hermano “plás”. Antiguamente hablábamos así, ahora no porque hemos aprendido otras palabras. En los gitanos no hay pobres ni ricos, algunos sí, somos de a medias. (...) *¿Qué es lo más importante de lo que haces en el colegio?* (...) Hacer lo que dice el profesor (...) algunos niños no lo saben hacer (...) hacen el ridículo (...) yo a veces hago el ridículo (...) no sé por qué”.

JUAN, DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN : “*¿Qué es lo más importante de lo que haces en el colegio?* Estudiar, la lengua... *¿Por qué es importante?* Porque al leer y estudiar puedes aprender otras muchas cosas... El otro día estudiamos palabras en romanó (...) Ahora yo me sé muchas más palabras en romanó. Las tengo

apuntadas en la cartera. Me las han enseñado mis tíos. Cuando tenga un libro sobre romanó lo voy a pasar en serie para que se las aprenda la gente”.

Antes de la intervención Juan manifiesta cierto rechazo hacia su propio grupo; refiriéndose, por ejemplo, a su forma de hablar con ambivalencia y vergüenza. Cuando describe su situación en el aula dice que a veces hace el ridículo. El hecho de participar en los programas parece haber proporcionado a Juan la oportunidad de superar estos problemas, resultando especialmente significativa la integración de contenidos sobre la lengua romanó, contenido escolar que su familia conoce bien y que él quiere enseñar a sus compañeros

TOMÁS, ALUMNO GITANO DE ONCE AÑOS, DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN: “¿Qué piensas de los niños payos? Que son divertidos, estudiosos algunos, buenos, inteligentes, tienen mejores trabajos, porque han podido estudiar. Han tenido más dinero y oportunidad de estar en el colegio, porque antes los chavales gitanos tenían que ayudar a sus padres para ganar dinero y los payos no y podían venir al colegio. Ahora ha cambiado porque tenemos más oportunidades, tenemos más dinero, porque ahora no se puede trabajar a los 15 años y antes sí, y entonces tenemos que estudiar. *Los niños payos ¿son todos iguales o no?* No, algunos juegan contigo, les da igual a algunos jugar con gitanos que con extranjeros. Otros son malos, racistas, porque creen en Hitler y esa tontería, lo que sale por la televisión a veces, que nos quitan el trabajo los extranjeros. (...) *¿Podrían cambiar los payos?* Los racistas y los que piensan que somos

todos malos sí. Enseñándoles nuestras costumbres, cómo somos, cómo nos portamos. *¿Y tú qué podrías hacer para que cambien?* Hablarles de cómo somos nosotros, nuestras costumbres, todo. *¿Y el profesor podría hacer algo?* Sí, hablarles de nosotros. *Si pudieras volver a nacer ¿te gustaría ser payo?* Me daría igual, voy a ser una persona normal y corriente, me da igual ser payo o gitano o de otro país. Me siento orgulloso de ser gitano porque somos más divertidos, los payos no hacen juergas y nosotros sí. A veces mis amigos me preguntan cómo vivimos, les gusta saber cosas y yo se lo digo”.

La entrevista realizada a Tomás después de la intervención refleja cómo ha asimilado los contenidos sobre tolerancia, racismo e interculturalidad que su profesor ha tratado de transmitir en el aula. Tomás manifiesta, además, sentirse orgulloso de pertenecer a su grupo, al mismo tiempo que expresa actitudes flexibles y relativistas en este sentido, y tolerancia hacia el otro grupo étnico, junto con cierta comprensión de la influencia que las oportunidades escolares pueden tener en ambos grupos.

Del análisis de estos datos se desprende, una vez más, que para hacer compatible la igualdad de oportunidades con el derecho a la propia identidad cultural, es preciso que la escuela adapte el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de protagonismo a partir de su propio bagaje cultural.

4.3. Cambios producidos en las relaciones entre compañeros evaluadas a través de la sociometría

La evaluación del estatus social (nivel medio de popularidad o ranking) se realiza a través de las respuestas que se obtienen al pedir a todos los alumnos que puntúen a cada uno de sus compañeros utilizando una escala de cinco grados (muy bien, bien, regular, mal, muy mal), contestando a la pregunta genérica *¿cómo te cae?* seguida por los nombres de todos los niños de la clase. A partir de lo cual se calcula el estatus sociométrico de cada niño, dividiendo la suma de las puntuacio-

nes recibidas entre el número de compañeros que le han puntuado.

Las investigaciones experimentales realizadas con anterioridad con programas aplicados por los profesores demuestran que en dichas condiciones el programa de intervención provoca una mejora estadísticamente significativa ($p = .05$) en el estatus social de los niños del grupo minoritario (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992), efecto que supera a los obtenidos en las investigaciones anteriores por experimentadores (Baraja, 1993; Díaz-Aguado y Baraja, 1993). La superior eficacia de los progra-

Tabla 11

Resultados del análisis no paramétrico (3s) sobre la mejora producida después de la intervención en el nivel medio de aceptación entre compañeros (ranking) en el grupo total

GRUPO	N	PRE-INTERVENC.	POST-INTERVENC.	RELACION	POB.
2º	25	275.9	275.9	0.54	.0000
3º	29	279.0	279.0		
4º	30	280.0	280.0		
5º	27	282.0	282.0		
6º	28	283.0	283.0		

Tabla 12

Resultados del análisis no paramétrico (3s) sobre la mejora producida después de la intervención en el nivel medio de aceptación entre compañeros (ranking) en los alumnos del grupo mayoritario y en los alumnos de grupos minoritarios.

	N	PRE-INTERVENC.		POST-INTERVENC.		RELACION	POB.
		PME	POST	PME	POST		
Mejora del ranking en el grupo mayoritario	181	2.26	2.45	2.32	2.52	2148.3	.0000
Mejora del ranking en los dos grupos minoritarios	28	2.07	2.48	2.08	2.48	63.8	.05

* Conviene tener en cuenta que a mayor puntuación en el ranking, peor nivel de aceptación media.

mas cuando son aplicados por los profesores para mejorar la popularidad de los alumnos de minorías puede estar relacionada con lo especialmente significativo que puede resultar su papel como mediador en la distribución del éxito y el protagonismo académico.

En esta investigación nos proponíamos comprobar nuevamente la eficacia del programa aplicado por los profesores para mejorar, en general, las relaciones entre compañeros, y especialmente para favorecer la integración social de los alumnos pertenecientes a minorías, incluyendo, en este sentido, junto a la

minoría gitana a un grupo de alumnos extranjeros.

Como puede observarse en la tabla once, después de la intervención los alumnos expresan una actitud más positiva hacia el conjunto de sus compañeros de clase cuando se les pregunta por ellos en el procedimiento sociométrico del ranking ($p < .0000$). Cambio que resulta estadísticamente significativo tanto cuando se considera al grupo mayoritario ($p < .0000$), como a los dos grupos minoritarios, que a pesar de su reducido tamaño muestral también mejoran de forma estadísticamente significativa ($p < .03$).

Tabla 13
Análisis del test de McNemar de la variable «con quién prefieres jugar y trabajar» (preferencia étnica 1, 2, 3 y 4) evaluada a partir del cuestionario sociométrico

¿Con quién prefieres jugar?			
	PRE	POST	n=101
con españoles	44	38	J1-cuadrado 17.210 probabilidad .0018
con extranjeros	7	3	
con todos igual	110	128	
¿Con quién prefieres trabajar?			
	PRE	POST	n=101
con españoles	56	35	J1-cuadrado 16.512 probabilidad .0006
con extranjeros	3	1	
con todos igual	101	125	
¿Con quién prefieres jugar?			
	PRE	POST	n=110
con países	51	41	J1-cuadrado 74.526 probabilidad .0000
con gitanos	4	3	
con todos igual	89	96	
¿Con quién prefieres trabajar?			
	PRE	POST	n=109
con países	49	20	J1-cuadrado 63.002 probabilidad .0000
con gitanos	1	1	
con todos igual	89	98	

Como puede observarse en la tabla trece, después de la intervención se produce un cambio muy significativo en la respuesta que los alumnos dan al preguntarles con quién prefieren jugar y trabajar (con el grupo mayoritario, con una de las dos minorías -payos o extranjeros- o con todos igual); incrementándose de forma clara la tendencia a preferir esta última respuesta, frente a la preferencia por el grupo mayoritario y en general por el propio grupo que se producía antes de la intervención. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que el cambio parece ser mayor cuando la comparación se realiza en función del grupo étnico, entre payos y gitanos, ($p < .0000$) que cuando la comparación se realiza entre españoles y extranjeros (para jugar $p < .0018$; para trabajar $p < .0058$).

4.4. Cambios en la capacidad de cooperación

Para evaluar la representación que los alumnos tenían de la cooperación en equipos heterogéneos antes y después de haberla utilizado como procedimiento de aprendizaje, se realizaron entrevistas

individuales, aplicadas y valoradas siguiendo el método clínico propuesto por Piaget, semiestructuradas a partir de las siguientes preguntas: 1) *¿Con quién te gusta más estudiar o hacer un trabajo?, ¿por qué?*; 2) *¿Tú puedes enseñar a algún compañero o compañera?, ¿a quién?, ¿qué?, ¿cómo?*; 3) *Algún niño o niña de tu clase te puede enseñar a tí?, ¿qué?, ¿cómo?*; 4) *¿Qué te gusta más trabajar solo en grupo?, ¿por qué?*.

A partir de las respuestas dadas por los alumnos y alumnas a esta entrevista se definieron 4 niveles de comprensión y aceptación de la cooperación en equipos heterogéneos; que iban desde el rechazo simplista y absoluto hasta una comprensión bastante precisa del proceso y condiciones que hacen posible dicha cooperación así como de las ventajas que de ella pueden derivarse.

En la tabla catorce se exponen los resultados del análisis no paramétrico realizado sobre los cambios producidos después de la intervención en la representación que los alumnos manifiestan en la entrevista sobre el aprendizaje cooperativo. Cambios que como puede observarse,

Tabla 14
Resultados del análisis no paramétrico (3d) sobre el cambio producido después de la intervención en la representación del aprendizaje cooperativo por los alumnos evaluada a través de la entrevista

	N	PRIMA		D.T		MEJORA	PROBABILIDAD
		PRE	POST	PRE	POST		
ACTIVAR HACIA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	28	2.84	3.28	0.79	0.34	7.8	.0007

resultan estadísticamente muy significativos ($p < .0007$).

Incluimos a continuación algunos protocolos procedentes de las entrevistas realizadas sobre el aprendizaje cooperativo antes y después de haber participado en los programas, en los que se refleja cómo dicha participación mejora la capacidad de cooperación de los alumnos, sus actitudes hacia los compañeros así como una mejor comprensión de cuál puede ser su papel en la construcción del conocimiento escolar.

TERESA, ALUMNA DEL GRUPO MAYORITARIO, OCHO AÑOS, ANTES DE LA INTERVENCIÓN: “¿Qué es lo que menos te gusta del colegio? Trabajas, me aburro con muchas cosas y cuando no las sé hacer levanto la mano y nadie me viene a ayudar. La seño tarda mucho y se me cansa la mano de estar tanto tiempo levantada. ¿Tú puedes enseñar a algún compañero? Sí, si yo sé hacer los ejercicios y hay gente que no sabe, yo les puedo ayudar. ¿Algún niño de tu clase te puede enseñar a tí? No lo sé, creo que no, porque hay unos niños y yo que somos los más listos de la clase y que siempre lo sabemos hacer.(...) A mí sólo me ayuda la seño que es la que más sabe”.

TERESA, DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN: “¿Con quién te gusta más estudiar o hacer un trabajo? Elisa y Silvia, me ayudan mucho, y yo a ellas. Me explican con buenas palabras, no gritándome. Me están hablando con palabras y si no me pueden decir el ejercicio porque si no yo no aprendo, me lo dicen con gestos, y yo también las ayudo”. (Silvia es miembro de su equipo cooperativo).

NIEVES, ALUMNA DEL GRUPO MAYORITARIO, NUEVE AÑOS, ANTES DE LA INTERVENCIÓN: “¿Algún niño de tu clase te puede enseñar a tí? No, Miguel a lo mejor, pero no, siempre yo lo hago sola, lo comprendo. Sólo las profesoras me pueden ayudar”.

NIEVES, DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN: “¿Algún niño de tu clase te puede enseñar a tí? Sí, todos. Como soy de Málaga no hacíamos reglas (...). Aquí me enseñan a ser amable, a jugar, a aprender inglés. ¿Te gustaría seguir trabajando en grupo? Sí, me gustaría seguir porque así aprendo yo y aprenden mis compañeros. Yo aprendo más en grupo porque estamos en grupos, ellos me aprenden, yo les aprendo, y así”.

SALVADOR, ALUMNO DEL GRUPO MAYORITARIO, NUEVE AÑOS, ANTES DE LA INTERVENCIÓN: “¿Qué te gusta más, trabajar solo o en grupo? Solo y en grupo. Solo porque así me concentro más. En grupo no me concentro porque están gritando mucho. Me gusta pero no mucho porque gritan. Me gusta un poco porque algunas veces no gritan tanto”.

SALVADOR, DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN: “¿Qué te gusta más, trabajar solo o en grupo? En grupo, me lo paso mejor que solo porque me pueden ayudar y yo les puedo ayudar, y no solo. Me gustaría quedarme con los mismos que estoy, siempre así. Me caen mejor porque antes me llevaba regular con ellos, algunas veces nos pegábamos y ahora no porque ya somos amigos, hemos hecho las paces. Nos ponemos juntos y las cosas en el medio y nos dictamos las cosas. Si alguno no sabe alguna cosa se lo decimos a la profesora pero antes le ayudamos”.

El protocolo que se incluye a continuación refleja la eficacia del aprendizaje cooperativo en la tolerancia y la integración escolar de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas.

ELENA, ALUMNA GITANA DE OCHO AÑOS, DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN: “*¿Qué te gusta más, trabajar sola o en grupo?* En grupo, porque te dan compañía, me lo paso muy bien con ellos. Por ejemplo, si tenemos que hacer un ejercicio lo hacemos entre todos, (...) aprendes más porque te dicen cosas. *¿Te gustaría cambiar de grupo?* Me gustaría seguir con estos compañeros, me caen mejor porque antes me decían cosas y ahora al revés, me ayudan, juegan conmigo en el patio. Antes me decían “gitana rabuda” porque como soy gitana me dicen eso y ellos como son payos se diferencian. Ahora ya no me lo dicen porque son buenos compañeros conmigo. *¿Por qué ya no te dicen esas cosas?* Porque yo se lo digo, les digo: “nos tenemos que llevar bien”. Y ellos dicen “tenemos que ser amables y llevarnos bien, estar juntos y ayudarnos”. Y yo les cuento cosas de mi raza, como que nos echamos almendras y vosotros arroz (en las bodas). Ellos me preguntan por las juergas y eso. Yo se lo cuento, a los de mi grupo, y hablamos. Les gusta y ellos me cuentan cosas a mí”.

Incluimos, por último, tres protocolos que ponen de manifiesto la eficacia que la cooperación entre compañeros puede tener para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, al activar la zona de construcción del conocimiento y legitimar las conductas de pedir y dar ayuda, y a través de ellas la construcción de la solidaridad.

JOSE, ALUMNO DEL GRUPO MAYORITARIO, ONCE AÑOS, ANTES DE LA INTERVENCIÓN: “*¿Qué te gusta más, trabajar solo o en grupo?* Por una parte más solo, porque si uno va atrasado y yo adelantado, me cuesta pararme, porque me desanima y parece que no lo voy a terminar, y por otra parte me gusta, porque también me gusta que me esperen o me expliquen también”.

JOSE, DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN: “*¿Qué te gusta más, trabajar solo o en grupo?* En grupo, antes no pero ahora sí, porque si no comprendo algo me lo pueden explicar y si ellos no comprenden algo se lo explico yo. Antes no porque nunca lo habíamos hecho. Bueno sí, me había puesto en grupo pero trabajando cada uno por su cuenta, y 2 días solo. (...) A Juanma y a Nuria les ha venido muy bien porque Juanma no solía pedir ayuda, se fijaba, y le teníamos que decir que no se fijara y que lo aprendiera bien. Nuria decía “No lo entiendo” y si lo entendía pero era para que se lo dijéramos. Si no lo sabía se lo explicábamos un poco y por ejemplo le preguntábamos “¿Cuántos lados tiene un pentágono?” y le ayudábamos un poco hasta que decía que tenía 5. No quería pensar, pero le hemos ayudado como te he dicho”.

TOMÁS, ALUMNO GITANO, ONCE AÑOS, DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN: “*¿Tú puedes enseñar a algún compañero?* Sí, a Luis que me pregunta, y a algunos amigos de 5º les enseño a hablar en gitano. *¿Algún compañero de tu clase te puede enseñar a tí?* Sí, Azucena, Jorge, cosas que no sé. Me las explican mejor que la señorita, con sus palabras, les entiendo más, dicen otras palabras menos difíciles. *¿Habéis trabajado en grupos?* Sí, hemos hecho un trabajo sobre inven-

tores; nosotros hicimos Volta y Edison. Fuimos uno de los mejores grupos y la portada fue de las mejores. Pusimos fotocopias y biografía. Unos hicieron más que otros pero todos hicimos, buscamos información. Me gustó trabajar en equipo. Nos divertimos. Pasamos una tarde en casa de la capitana del equipo. ¿Qué te gusta más, trabajar solo o en grupo? Prefiero hacerlo en equipo porque lo entiendo mejor y no me agobia tanto, porque solo me agobia”.

4.5. Cambios en la representación del profesor

Para evaluar la representación que los alumnos tienen del papel del profesor antes y después de la intervención, se realizaron entrevistas individuales, aplicadas y valoradas siguiendo el método clínico propuesto por Piaget, semiestructuradas a partir de las siguientes preguntas: 1) *¿Para qué está el profesor en clase?, ¿qué tiene que hacer?*; 2) *¿Puede enseñarte alguien más además del profesor o de la profesora?, ¿quién?, ¿por qué?*; 3) *Si no estuviera la profesora o el profesor, ¿podría enseñarte alguien más?, ¿quién?*

A partir de las respuestas dadas por los alumnos y alumnas a dicha entrevista antes y después de participar en los programas se reflejan seis modelos de profesor y de interacción profesor/alumno, basados en dos dimensiones:

1) El papel del profesor en la construcción del conocimiento, en el que se diferencian tres modelos, que parecen coincidir, por lo menos en parte, con los

tres estilos de atención a la diversidad definidos en el artículo anterior: 1) *modelo uno (sobrerreactivo)*, como alguien que designa tareas, evalúa resultados y con quien el alumno fracasa o se siente a veces en ridículo; 2) *modelo dos (reactivo o laissez faire)*, como alguien que se limita a presentar la información, designar tareas o deberes y evaluar los resultados; 3) *modelo tres (proactivo, compensatorio de la desigualdad)* como alguien disponible para ayudar a superar las dificultades que pueden surgir en el proceso de aprendizaje y adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos.

2) El papel del profesor en la solución de los conflictos y el establecimiento de las normas: 1) *modelo cuatro (el profesor coercitivo)*, como encargado de mantener el orden y a quien obedecer, agente de castigos; 2) *modelo cinco*, el profesor como alguien con quien aprender a comportarse y que *dicta las normas*; 3) *modelo seis*, el profesor como *autoridad democrática*, con quien construir y aplicar las reglas consensuadas entre todos y mediador en la resolución de conflictos.

A continuación se incluyen algunos protocolos de las entrevistas realizadas a los alumnos en las que se reflejan los distintos modelos de representación del profesor.

Modelo 1. JUAN, ALUMNO GITANO DE OCHO AÑOS: “¿Qué tiene que hacer la profesora? Explicar en la pizarra. Después lo tenemos que hacer nosotros, cuando lo hemos terminado nos lo corrige. Algunos niños

hablan y hacen el ridículo (...) yo también algunas veces, me descontrolo y hago el ridículo. No sé por qué.”

Modelo 2. LARA, ALUMNA DEL GRUPO MAYORITARIO CON NECESIDADES ESPECIALES, 10 AÑOS: “¿Para qué está la señorita? Para aprender y enseñar. ¿Qué es lo que tiene que hacer? Explicarte las cosas, lo escribe en la pizarra y te dice cómo lo tienes que hacer”.

Modelo 3. ELSA, ALUMNA DEL GRUPO MAYORITARIO, 10 AÑOS: “¿Para qué están los profesores? Para ayudar, enseñar a comprender cosas. ¿Qué es lo que tienen que hacer? Ayudarte, ser cariñosos, porque si son cariñosos los niños nos vamos a portar mejor, vamos a tener otra manera de estar agradables y tranquilos. Nos ayudan, si no sabes una cosa te la explican y si aún no lo comprendes te van mandando trabajos o se quedan más rato contigo para explicártelo”.

Modelo 4. EFRÉN, ALUMNO DEL GRUPO MAYORITARIO, 9 AÑOS: “¿Qué es lo que tiene que hacer el profesor? Evitar peleas, porque la gente se pelea y no se puede hacer la clase. También escribir los

que se portan mal y después castigarlos, porque se portan mal y no hay otro remedio para que no se porten mal; no se tienen que portar mal porque les castigan”.

Modelo 5. IGNACIO, ALUMNO DEL GRUPO MAYORITARIO, 12 AÑOS: “¿Para qué están los profesores? Para enseñarnos, todo lo necesario, las asignaturas. Enseñarnos que no tenemos que pegar a los demás, sentarse derecho, no molestar a los demás compañeros cuando la señorita dice algo”.

Modelo 6. NORA, ALUMNA DEL GRUPO MAYORITARIO, 9 AÑOS: “¿Qué es lo que menos te gusta del colegio? Me gusta todo; lo que menos por ejemplo, cuando me regañan no me gusta porque quiero un ambiente mejor, que lo pasemos bien, que no haya peleas. (...) hay reglas en el cole que tenemos que cumplir, pero algunos no lo cumplen, se le olvidan. (...) Los alumnos también podemos poner reglas, por ejemplo cuando vamos de excursión: “no levantarnos del autobús”, “no separarnos del grupo”, “no correr”, “no cruzar la carretera solas”, “no adelantar a los profesores”. Lo decimos los niños cuando vamos de

Tabla 15

Distribución de los diferentes modelos de representación del profesor por los alumnos antes y después de participar en los programas

	ANTES	DESPUÉS
MODELO UNO	2	1
MODELO DOS	13	4
MODELO TRES	8	16
MODELO CUATRO	5	8
MODELO CINCO	3	1
MODELO SEIS	4	3

excursión. A los profesores les parece bien porque queremos no estar regañando ni un accidente. Dicen: "A ver, ¿cómo nos tenemos que comportar en el autobús?". Nosotros lo vamos diciendo y lo apuntamos en la pizarra. Al que se le ocurre, y todos estamos de acuerdo. (...) Y también las reglas sobre cómo estar y trabajar en clase y lo que no tenemos que hacer (...) las decimos entre todos".

Debido al reducido número de entrevistas realizadas a alumnos (55 en total) no es posible analizar las diferencias en la representación del profesor con procedimientos estadísticos. La valoración cualitativa del cambio que se refleja en la tabla 15 pone de manifiesto una disminución significativa de las referencias al profesor como alguien que se limita a presentar la información y evaluar los resultados (modelo 2), y un incremento de las referencias al profesor proactivo (modelo 3), como alguien disponible para ayudar a afrontar las dificultades que pueden producirse en el proceso de construcción del conocimiento que realizan los propios alumnos; cambio de gran relevancia para que el profesor pueda enseñar tolerancia y solidaridad. Conviene tener en cuenta, además, que las transformaciones anteriormente mencionadas coinciden con las descripciones realizadas por los propios profesores sobre los cambios producidos en su papel.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten llegar a las siguientes conclusiones:

1) *Eficacia de los programas para favorecer la tolerancia.* Los profesores que aplican los programas reconocen como uno de sus efectos más significativos el desarrollo de la tolerancia en los alumnos. Los profesores que actúan como mediadores destacan, además, su eficacia para favorecer la tolerancia de los propios profesores tanto hacia los alumnos como hacia los compañeros. Los cambios percibidos por los profesores en la tolerancia de sus alumnos resultan coherentes con los que directamente se detectan a través de los diversos procedimientos de medida utilizados (cuestionarios, entrevistas y sociometría). A través de los cuales se comprueba una vez más la asimetría de las actitudes intergrupales, entre el grupo mayoritario que se percibe con más poder, y los alumnos de grupos minoritarios que se perciben con menos poder; asimetría que es preciso tener en cuenta para valorar los cambios producidos después de aplicar los programas.

La globalidad de los resultados obtenidos refleja que los principales problemas de intolerancia y rechazo son sufridos por la minoría gitana. En función de lo cual no resulta sorprendente que los cambios producidos después de la intervención resulten en relación a dicha minoría especialmente significativos. Cambios que varían en función de la edad de los niños y/o del nivel de rechazo que manifestaban al principio, y que resultan especialmente significativos en torno a los 8 años, edad en la que habitualmente se producen grandes transformaciones en la comprensión interpersonal.

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior, conviene tener en cuenta que antes de la intervención también existían diferencias significativas en tolerancia hacia la minoría gitana en función de la edad; diferencias que reflejan, como detectan otras investigaciones, un incremento de la tolerancia entre los siete y los once años y una disminución a partir de los once. La tolerancia hacia los extranjeros también parece experimentar cambios significativos en función de la edad de los alumnos, incrementándose hasta los 11 años y estabilizándose a partir de entonces. ¿Por qué se incrementa la intolerancia hacia la minoría gitana en la preadolescencia y no sucede lo mismo hacia los extranjeros? No disponemos de suficiente información para responder adecuadamente a dicha pregunta, aunque la globalidad de los resultados obtenidos sugiere una posible relación entre dichos resultados y la superior validez que las preguntas relativas a la minoría gitana tienen para reflejar las actitudes de intolerancia.

El cambio en la tolerancia de las minorías hacia el grupo mayoritario también parece depender de la edad de los alumnos y/o de que existiera previamente cierta intolerancia, puesto que resulta especialmente significativo en los niños de segundo curso, en los que antes de la intervención se observaba un superior rechazo a relacionarse con el grupo mayoritario.

En resumen, los cambios que se observan en los alumnos después de la intervención reflejan un significativo incremento de la tolerancia que varía en

función del curso en el que se aplican y/o del nivel de intolerancia manifestado al principio, y resultan especialmente significativos en relación a la minoría gitana, que sufría inicialmente más rechazo, y en torno a los 8 años, edad en la que habitualmente se producen cambios en la comprensión social especialmente relevantes.

2) *La identificación con el propio grupo.* Los alumnos del grupo mayoritario manifiestan después de la intervención una identificación significativamente menos absoluta (más relativista) con su propio grupo étnico que la que manifestaban antes de la intervención; cambio que cabe relacionar con el incremento de la tolerancia. De los distintos componentes incluidos en los programas, parece ser la integración de contenidos interculturales el más eficaz para ayudar a los alumnos de grupos minoritarios a superar los problemas de identificación con su propio grupo que suelen manifestar antes de la intervención. La comparación de los cambios observados en esta variable a través de cuestionarios y entrevistas sugiere la conveniencia de utilizar estas últimas para evaluar su desarrollo en relación a la tolerancia.

3) *Eficacia de la intervención en las relaciones entre compañeros.* La intervención parece haber contribuido a mejorar las relaciones entre compañeros de forma general así como el nivel de integración social de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios. La globalidad de los cambios observados a través de la sociometría (en preferencia para jugar y

para trabajar) refleja cambios más significativos en relación a la minoría gitana, debido probablemente a que el nivel de rechazo inicial hacia dicha minoría era superior al manifestado hacia los extranjeros.

4) *El proceso generado por el aprendizaje cooperativo.* Las respuestas que los niños dan en las entrevistas reflejan que el aprendizaje cooperativo es eficaz para favorecer en los alumnos: la capacidad de cooperación, un papel más activo en el proceso de construcción del conocimiento, la integración en el grupo de clase, y el aprendizaje de la solidaridad. Las respuestas que los profesores dan al preguntarles por el significado y eficacia del aprendizaje cooperativo permiten destacar su valor para: favorecer la adaptación de la enseñanza a la diversidad de los alumnos, estimular la cohesión dentro del grupo y desarrollar la solidaridad y la capacidad de cooperación.

Una de las principales dificultades del aprendizaje cooperativo, que la mayoría de los profesores resuelve pronto, gira en torno a la necesidad de estructurar la distribución de papeles para tratar de repartir al máximo los roles asimétricos dentro de cada equipo. A través del procedimiento de evaluación diseñado para los torneos es posible garantizar dichas experiencias aunque la diversidad sea extrema.

Al preguntar a los profesores sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo aluden a procesos que coinciden con las características de la zona de construc-

ción del conocimiento (la facilidad de los compañeros para explicarse las cosas a su nivel, la posibilidad de aprender a través de una actividad en la que surjan simultáneamente los objetivos y las herramientas necesarias para aprender...). Los alumnos hacen referencia con cierta frecuencia a procesos similares para explicar las ventajas de este procedimiento. En función de lo cual puede destacarse la activación de la zona de construcción de conocimiento como el proceso que, según la percepción de profesores y alumnos, mejor permite explicar lo que sucede a través del procedimiento del aprendizaje cooperativo.

Los profesores creen que el aprendizaje cooperativo beneficia a todos los alumnos; destacando con cierta frecuencia los sorprendentes cambios que produce en los alumnos que inicialmente tenían dificultades en el aprendizaje o en la integración en el grupo de clase; y en algunos casos, las ventajas que puede suponer para los alumnos con más facilidad en ambos procesos.

5) *Cambios en el papel del profesor.* Las entrevistas realizadas a los alumnos reflejan que después de la intervención ha cambiado el papel del profesor, tal como éste es percibido por los niños, puesto que han disminuido las referencias al profesor como alguien que se limita a presentar la información y evaluar los resultados, y han aumentado las referencias al profesor proactivo, alguien disponible para ayudar a afrontar las dificultades que pueden producirse en el proceso de construcción del conocimiento que realizan los propios alumnos; cambio de

gran relevancia para que el profesor pueda enseñar tolerancia y solidaridad. Los cambios en el papel del profesor percibidos por los propios profesores van en la misma dirección de los cambios detectados a través de las entrevistas a los alumnos; apoyando así tanto la eficacia de la intervención para mejorar dicho papel como la validez de ambas medidas.

6) *Conocer los resultados obtenidos a través de los instrumentos de evaluación* parece haber contribuido a que los profesores conozcan con más precisión los problemas de racismo e intolerancia que existen en sus aulas antes de aplicar los programas, y a que adquieran conciencia del impacto que determinados comportamientos suyos (como las frecuentes críticas) pueden tener en los alumnos; conciencia que según la opinión de los propios profesores ha contribuido a mejorar su forma de atender a la diversidad. La evaluación posterior realizada, en este sentido, confirma la eficacia que la utilización de los instrumentos de evaluación por parte de los profesores puede tener para mejorar la interacción con los alumnos difíciles, formar los grupos heterogéneos (en función de la sociometría) y adaptar el programa a cada situación.

7) *Aplicación de los programas a nivel de centro.* La globalidad de los resultados obtenidos permiten concluir que el proceso de formación en centros resulta idóneo para favorecer: la colaboración del profesor de apoyo junto al profesor tutor dentro del aula, la colaboración general entre profesores sobre cómo mejorar su práctica educativa, la aplicación de los

programas a nivel de centro y su continuidad después de terminar el proceso de formación.

8) *Eficacia de la reflexión compartida sobre las necesidades de cada alumno.* Las observaciones realizadas durante el proceso de formación de los profesores apoyan la necesidad de que dentro de él se estimule la reflexión compartida entre profesores sobre cuáles son las necesidades de cada uno de sus alumnos, y especialmente de los que pertenecen a determinadas minorías étnicas o culturales. Reflexión de gran eficacia para estimular la sensibilidad hacia los alumnos que requieren un apoyo especial por parte del profesor.

9) *El papel del profesor como mediador para enseñar a resolver conflictos.* Desde las primeras sesiones los profesores manifestaron su preocupación por resolver mejor los conflictos de interacción que surgen en el aula. Conflictos que pretendían ayudar a resolver dando una lección, u ofreciendo directamente a sus alumnos la solución adecuada, que a menudo resultaba muy difícil de ser comprendida o puesta en práctica por los niños. El proceso de formación parece haber mejorado la eficacia de los profesores en este sentido, aproximando su papel al de un mediador que ayuda a que sean los propios alumnos quienes encuentren la solución al problema y a ponerla en práctica, y proporciona experiencias que permiten a los alumnos aprender nuevas soluciones y reflexionar sobre ellas. Eficacia que parece ser captada por algunos alumnos, tal como reflejan los cambios

observados, en este sentido, en las entrevistas.

10) *El papel del psicólogo en la educación intercultural.* Las conclusiones anteriormente expuestas reflejan el importante papel que puede desempeñar el psicólogo en todo el proceso que las innovaciones educativas relacionadas con la Educación Intercultural suponen. Especialmente significativa, en este sentido, resulta su función para ayudar a los profesores a: 1) percibir con más precisión a cada alumno/a, mejorando las expectati-

vas negativas existentes en algunos casos (especialmente hacia los que pertenecen a grupos minoritarios); 2) comprender la necesidad de adaptar la interacción educativa a los objetivos de la Educación Intercultural y las ventajas que de ello pueden derivarse para todos los alumnos y alumnas; 3) distribuir las oportunidades de protagonismo en el aula, favoreciendo que éste se consiga a partir de bagajes culturales diversos; 4) e impulsar innovaciones eficaces para dichos objetivos y ayudar a evaluar los logros obtenidos, especialmente cuando éstos no son muy evidentes.

ANEXO: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

1) Cuestionario sociométrico

NOMBRE..... APELLIDOS.....
COLEGIO..... CURSO..... CLASE.....

1. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar?

¿Por qué te gusta jugar con ellos?

2. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar?

¿Por qué no te gusta jugar con ellos?

ADIVINA quién es el niño o la niña de tu clase que:

3. Tiene más amigos.....

4. El más triste.....

5. Al que más quiere la profesora.....

6. El más alegre.....

7. El que más ayuda a los demás.....

8. El que más sabe.....

9. El que menos amigos tiene.....

10. El que más molesta a los demás.....

11. El que menos sabe.....

12. Al que menos quiere la profesora.....

13. ¿Con quién prefieres jugar en el recreo? (rodea con un círculo)

CON ESPAÑOLES CON EXTRANJEROS CON TODOS IGUAL

14. ¿Con quién prefieres trabajar en clase? (rodea con un círculo)

CON ESPAÑOLES CON EXTRANJEROS CON TODOS IGUAL


15. ¿Con quién prefieres jugar en el recreo? (rodea con un círculo)

CON PAYOS CON GITANOS CON TODOS IGUAL

16. ¿Con quién prefieres trabajar en clase? (rodea con un círculo)

CON PAYOS CON GITANOS CON TODOS IGUAL

RANKING

					
1	2	3	4	5	
1-	1	2	3	4	5
2-	1	2	3	4	5
3-	1	2	3	4	5
4-	1	2	3	4	5
5-	1	2	3	4	5
6-	1	2	3	4	5
7-	1	2	3	4	5
8-	1	2	3	4	5
9-	1	2	3	4	5
10-	1	2	3	4	5
11-	1	2	3	4	5
12-	1	2	3	4	5
13-	1	2	3	4	5
14-	1	2	3	4	5
15-	1	2	3	4	5
16-	1	2	3	4	5
17-	1	2	3	4	5
18-	1	2	3	4	5
19-	1	2	3	4	5
20-	1	2	3	4	5
21-	1	2	3	4	5
22-	1	2	3	4	5
23-	1	2	3	4	5
24-	1	2	3	4	5
25-	1	2	3	4	5
26-	1	2	3	4	5
27-	1	2	3	4	5
28-	1	2	3	4	5

2) Escalas de Disposición Conductual e Identificación Étnica⁴

Nombre:

Edad:

Curso:

A continuación encontrarás una serie de preguntas. Léelas y rodea con un círculo la palabra correspondiente según te guste mucho, bastante, poco o nada hacer lo que en cada frase se pregunta.

CONTESTA RODEANDO CON UN CÍRCULO:

-
- | | |
|---|--------------------------|
| 1.-¿Te gustaría invitar a un niño gitano a tu casa? | MUCHO BASTANTE POCO NADA |
| 2.-¿Te gusta jugar en el recreo con niños gitanos? | MUCHO BASTANTE POCO NADA |
| 3.-¿Preferirías ir a un colegio donde todos los niños fuesen payos? | MUCHO BASTANTE POCO NADA |
| 4.-¿Te gustaría ir de excursión con niños gitanos? | MUCHO BASTANTE POCO NADA |
| 5.-¿Te gustaría contar un secreto tuyo a un niño gitano? | MUCHO BASTANTE POCO NADA |
| 6.-¿Te gusta trabajar en grupos en los que hay niños gitanos? | MUCHO BASTANTE POCO NADA |
| 7.-¿En el comedor te gusta sentarte al lado de un niño gitano? | MUCHO BASTANTE POCO NADA |
| 8.-¿Te gustaría ir al cumpleaños de un niño gitano? | MUCHO BASTANTE POCO NADA |
| 9.-¿ Te gusta sentarte en clase al lado de niños gitanos? | MUCHO BASTANTE POCO NADA |
| 10.-¿Te gustaría tener a un niño gitano como uno de tus mejores amigos? | MUCHO BASTANTE POCO NADA |
-

⁴ Se presentaron también otras escalas para los grupos payos-españoles-extranjeros.

11.-Si pudieras nacer de nuevo, ¿te gustaría ser gitano? ¿Por qué?.....	MUCHO BASTANTE POCO NADA
12.-¿Te gustaría que tus padres fuesen gitanos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
13.-¿Preferirías tener más amigos gitanos que payos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA

3) Entrevista a los profesores que aplicaron los programas

Sobre el aprendizaje cooperativo

- 1.-¿En qué nivel o curso ha aplicado este método?
- 2.-¿Qué área(s), unidades didácticas o temas ha trabajado en el aula con este método?
- 3.-¿Qué procedimiento siguió para la composición de los equipos de trabajo?; ¿qué características tenían los grupos?; ¿hubo algún cambio en la composición de los equipos una vez comenzaron a trabajar con este método?, ¿por qué?.
- 4.-¿Qué actividades o tareas diseñó para el trabajo cooperativo?; ¿qué funciones tenían los equipos?; ¿qué consignas dió a los alumnos?.
- 5.-¿Qué cambios iniciales observó en el alumnado con la utilización de esta técnica?
- 6.-¿Cuál fue su papel como profesor?
- 7.-¿Cómo han desarrollado las actividades los equipos?
- 8.-¿Cómo fue el control del aula, hubo dificultades?
- 9.-¿Qué procedimiento siguió para evaluar el trabajo de los equipos?.
- 10.-¿Cómo ha evaluado el trabajo individual después de haber trabajado en grupos cooperativos?
- 11.-¿Evaluó de alguna manera el progreso en el aprendizaje de los alumnos?. ¿Ha tenido la evaluación del trabajo cooperativo alguna influencia en las notas individuales? ¿Cuál?
- 12.-El procedimiento seguido para la evaluación del aprendizaje con los torneos, ¿qué les ha parecido a sus alumnos? ¿Qué consiguen utilizándolos?
- 13.-¿Qué objetivos ha logrado con este método de aprendizaje?
- 14.-Valore la eficacia del aprendizaje cooperativo para la consecución de los siguientes objetivos (rodee con un círculo una de las 7 puntuaciones de cada ítem, teniendo en cuenta que 1 es la mínima valoración y 7 la máxima valoración):

— Favorece la integración en el grupo de aprendizaje	1 2 3 4 5 6 7
— Favorece aprender a cooperar	1 2 3 4 5 6 7
— Proporciona experiencias de protagonismo a todos los alumnos.....	1 2 3 4 5 6 7
— Favorece el aprendizaje de los contenidos.....	1 2 3 4 5 6 7
— Favorece la motivación por el aprendizaje	1 2 3 4 5 6 7
— Favorece aprender a resolver conflictos	1 2 3 4 5 6 7
— Favorece el aprendizaje de la responsabilidad	1 2 3 4 5 6 7
— Favorece las relaciones entre compañeros	1 2 3 4 5 6 7
— Aprender a ayudar a los compañeros	1 2 3 4 5 6 7
— Obtener ayuda de los compañeros.....	1 2 3 4 5 6 7
— Favorece el desarrollo de la tolerancia a la diversidad	1 2 3 4 5 6 7

15.-En general y desde el punto de vista de profesor, ¿qué dificultades ha observado en la aplicación del método? ¿Cómo las ha solucionado?

16.-¿Cuál es su opinión sobre la posibilidad de utilizar a los propios compañeros para el aprendizaje de contenidos? ¿Para qué tipo de contenidos puede venir mejor según tu experiencia: conceptos, procedimientos o actitudes?

17.-¿Qué alumnos cree que han sido los que más se han beneficiado con el método y por qué?

18.-¿Cree que es posible y útil continuar utilizando el método de aprendizaje cooperativo en los próximos cursos? ¿Por qué?

19.-¿Qué es para usted el “aprendizaje cooperativo”?

20.-¿Qué es para usted el “éxito académico”?

21.-¿Qué observaciones o sugerencias podría dar sobre este método?

Sobre las actividades de educación multicultural

22.-¿En qué curso o nivel y en qué área(s) ha realizado estas actividades?

23.-¿Qué contenidos ha trabajado a través de estas actividades?

24.-Explique brevemente el diseño de la(s) actividad(es) (materiales, metodología, tarea(s), evaluación, papel del profesor/a, consignas)

25.-¿Qué resultados ha obtenido en cuanto a la acogida y participación de los alumnos de los grupos mayoritario y minoritarios, la motivación y el aprendizaje de los contenidos?

¿Qué objetivos educativos se han visto favorecidos con la introducción de estas actividades multi-culturales?

26.-¿Ha tenido alguna dificultad durante el desarrollo de las actividades?; ¿cómo la(s) resolvió?

27.-¿Qué observaciones o sugerencias podría dar sobre este tema?.

Sobre la evaluación a través de cuestionarios

28.-¿Ha tenido alguna dificultad en la aplicación de las pruebas?; ¿cómo la resolvió?.

29.-¿Qué le han parecido los distintos instrumentos de evaluación?, ¿cree que son de utilidad para el profesorado?, ¿por qué?

30.-¿Qué resultados le han sorprendido más?

31.-¿Ha reflexionado sobre algún dato en concreto?

32.-¿Ha variado su comportamiento en algún aspecto en función de esas reflexiones?

33.-¿Qué sugerencias podría dar?

Sobre la modalidad de formación del profesorado

34.-¿Cómo surgió la necesidad en su centro de formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y educación intercultural?

35.-¿Qué expectativas iniciales tenía sobre la formación?

36.-En cuanto a los contenidos tratados (la Educación Intercultural, el aprendizaje cooperativo, los materiales multiculturales, los métodos de evaluación...), ¿cuáles le han resultado más interesantes y por qué?

37.-¿Cuáles le han resultado menos interesantes y por qué?

38.-¿Qué le ha parecido la forma de trabajo durante la formación?

39.-¿Qué es lo que le ha resultado de mayor utilidad para su trabajo?

40.-¿Ha observado alguna dificultad en el desarrollo de la formación? ¿Cuál? ¿Cómo se podría solucionar?

41.-¿Qué sugerencias se le ocurren para mejorar la formación del profesorado en estos métodos e innovaciones?

42.-¿Qué aspectos suprimiría?

43.-¿En qué aspectos es esencial la contribución del CPR? ¿Cómo se puede mejorar esta contribución?

44.-¿Qué opina sobre un programa estructurado como la Caja Verde?

¿Para qué le puede servir como profesor?

45.-¿Cree que un profesor que conozca un programa como la

Caja Verde puede trabajarlo individualmente en un centro con un grupo de alumnos/as?, ¿qué necesitaría?.

46.-¿Para qué le han servido las Cajas Rojas?

47.-¿Cómo cree que se podría mejorar la educación?, ¿qué haría falta?

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J. y LEVINSON, (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.
- ALLEN, V. (1976). (Ed.) *Children as teachers*. New York : Academic Press.
- ALLPORT, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- ANDERSON, D y ROSENTHAL, R. (1968). Some effects of interpersonal expectancy and social interaction on institutionalized retarded children. *Actas de la 76 Revisión anual de la A.P.A*, 3, 479-480.
- ARONSON, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage.
- BANKS, J. (1986). Multicultural education: Development, paradigms and goals. En J. Banks y J. Lynch (Eds.), *Multicultural education in western societies* (pp. 2-28). New York: Praeger.
- BANKS, J. (1997). *The dimensions of multicultural education: implications for policy and practice*. Lisboa: Secretariado Interculturales.
- BANKS, J. y BANKS, C. (Eds.) (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Londres: Allyn and Bacon.
- BANKS, J. y BANKS, C. (Eds.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- BARAJA, A. (1993). *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid: Universidad Complutense.
- BARON, R. M. y TOM, D. Y. (1985). Social class, race and teacher expectations. En: Duseck J. (Ed.), *Teacher expectations*. Hillsdale: LEA.
- BERKOWITZ, M. (1981). A critical appraisal of the educational and psychological perspectives on moral discussion. *Journal of Educational Thought*, 15, 20-33.
- BERKOWITZ, M. (1985). The role of discussion in moral education. En: Berkowitz y Oser (Eds.). *Moral education: Theory and application*. Hillsdale: LEA.
- BIRCH, S. y LADD, G. (1996). *Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teacher and peers*.
- BLATT, M. y KOHLBERG, L. (1975). The effects of classroom moral discussion on the development of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 2, 129-161.
- BLISS, I. (1990). Intercultural education and the professional knowledge of teachers. *European Journal of Teachers Education*, 13, 3, 141-151.
- BLUMENFELD, P. ; HAMILTON, V. ; BOSSERT, S. WESSELS, K. y MEECE,

- J. (1983). Teacher talk and student thought: socialization into the student role. En: En J. M. Levine y M. C. Wang (Eds), *Teacher and student perceptions: Implications for learning*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BRADLEY, G. (1978). Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 56-71.
- BRATTESANI, K.: WEINSTEIN, R. y MARSHALL, H. (1984). Student perception of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, 76, 236-247.
- BRONFENBRENNER, U. (1975). Is early intervention effective?. En: Montagu (Ed.) *Race and Q.I.* Oxford: University Press.
- BROPHY, J. (1985). Teacher-student interaction. En: Dusek, J. (Ed.) *Teacher expectancies*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROPHY, J., y GOOD, T. (1974). *Teacher-student relationships*, New-York: Rinehart and Winston.
- BURSTEIN, N. y CABELLO, B. (1989). Preparing teachers to work with culturally diverse students: A teacher education model. *Journal of Teacher Education*, 40, 5, 9-16.
- COCHRAN, M. y WOOLEVER, F. (1984). *Beyond the deficit model: The empowerment of parents with information and informal support*. New York: Plenum.
- COHEN, E. (1975). The effects of desegregation on race relations. *Law and Contemporary Problems*, 39, 271-299.
- COHEN, F.; LOCKHEED, M. y LOHMAN, M. (1976). The center for interracial cooperation: A field experiment. *Sociology of Education*, 49, 47-58.
- CONFERENCIA EUROPEA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN (1994). *Resolution I: Education for democracy, humans rights and tolerance; Resolution III: The promotion of school links and exchanges in Europe*. Madrid.
- COOPER, H. (1977). Controlling personal rewards: Professional teachers differential use of feedback and the effects of feedback on the student's motivation to perform. *Journal of Educational Psychology*, 69, 419-427.
- CORTIS, G. y GRAYSON, A. (1978). Primary of school pupil's perceptions of student teacher's performance. *Educational Review*, 1978, 30, 93-101.
- CUMMINS, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- CUMMINS, J. (1988). From multicultural to anti-racist education. En: Skutnabb-Kangas y Cummins, (Eds.). *Minority education*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

- CUMMINS, J. y MULCAHY, R. (1978). Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children. *Child development*, 49, 1239-1242.
- DARLINGTON, R. et. al. (1980). Preschool programs and later school competence of children from low-income families. *Science*, 208 (4440), 202-204.
- DASEN, P. (1995). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. En: Camilleri, C. (Ed.) *Difference and cultures in Europe*. Estrasburgo: Council of Europe Press.
- DATTA, L.; SCHAFFER, E. y DAVIS, M. (1968). Sex and scholastic aptitude as variables in teachers ratings or the adjustment and classroom behavior of negro and the other seventh grade students. *Journal of Educational Psychology*, 59, 94-101.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1983). Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, 162, 563-588.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (1988). *La interacción entre compañeros. Un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Informe Inédito.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1990). *Programa para el desarrollo de la competencia social en niños con inadaptación socioemocional*. En: *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1992). (Dir.). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen II. Manual de Intervención*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1993). *Programas para favorecer el desarrollo de la competencia social en la infancia y adolescencia*. Madrid: Master en Programas de Intervención psicológica en contextos educativos, Universidad Complutense.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1994, a). *Niños con necesidades especiales*. Madrid: ONCE.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1994, b). *Programas para favorecer la integración escolar*. Madrid: ONCE.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1995). (Dir.). *Niños con dificultades emocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1995). Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de Educación*,

- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996, b). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; BARAJA, A. y ROYO, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En: Díaz-Aguado, M.J. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R. y BARAJA, A. (1992, a). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen III. Investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R. y BARAJA, A. (1992, b). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen IV. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R. y BARAJA, A. (1992, c). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen II: Manual de intervención*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R. y ROYO GARCIA, P. (1994). *Niños con dificultades para ver*. Madrid: ONCE.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y MEDRANO, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; ROYO GARCIA, P. y BARAJA, A. (1994). *Programas para favorecer la integración escolar. Investigación*. Madrid: ONCE.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; ROYO GARCIA, P. y MARTINEZ ARIAS, R. (1994). *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid: ONCE.
- DURAND, B. y DURAND, J. (1988). Hierarchisation des élèves asiatiques, maghrébiens, et tsiganes a travers la representation des maîtres. *Les cahiers de l'ERESI*, 1, 25-30.
- DUSEK, J. y JOSEPH, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of educational Psychology*, 75, 327-346.
- EDWARDS, K.J. y Y DE VRIES, D.L. (1974). *The effects of Teams-Games-Tournament and two structural variations on classroom process, student attitudes, and student achievement*. Center Report 172. Center for Social Organization of Schools, The Johns Hopkins University.
- EGGLESTON, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. Londres: Routledge.

- ENRIGHT, D.; LAPSLEY, D. et. al. (1983). Moral development interventions in early adolescence. *Theory into Practice*, 22, 134-44.
- FOOT, H.; MORGAN, M. y SHUTE, R. (Eds.). (1990). *Children helping children*. New York . Wiley.
- FORMAN, E. y CAZDEN, C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación : el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157
- GAY, G. (1989). Ethnic minority and equality of opportunity. En: Banks y Banks, (Eds.). *Multicultural education*. Londres. Allyn and Bacon.
- GLENN, C. (1992). Educationg the children of immigrants. *Phi Delta Kappan*, 1, 404-408.
- GOOD, T.; COOPER, H. y BLACKKEY, S. (1980). Classroom interaction as a function of teacher expectation, student sex, and time of year. *Journal of educational Psychology*, 72, 378-385.
- GOOD, T. y BROPHY, J. (1991). *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.
- GRANT, C. y SLEETER, C. (1989). *After the school bell rings*. Londres: Falmer Press.
- GUNDARA, J. (1993). Diversidad social, educación e integración europea. En : *Interculturalismo: Sociedad y educación*. *Revista de Educación*, 302, 15-32.
- HERTZ-LAZAROWITZ, R. y MILLER, N. (1992). *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- HERTZ-LAZAROWITZ, R.; KIRKUS, V. y MILLER, N. (1992). Implications of current research on cooperative interaction for classroom application. En: HERTZ-LAZAROWITZ, R. y MILLER, N. (Eds.). *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- HOUSE, E. (1980). *Evaluating with validity*. New York: Sage. Publicada en castellano, con el título Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata, 1994.
- JACKSON, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975 (fecha de la primera edición en castellano).
- JETER, J. y DAVIS, O. (1973). Elementary school, teachers' differential classroom interaction with children as a function of diferential expectation of pupil achievement. *Annual Meeting of the American Educational Ressearch Association*.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- JOHNSON, D.; MARUYAMA, G.; JOHNSON, R. y NELSON, D. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.

- JORDAN, J. (1994). *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós.
- KNAPP, M. (1990). New directions for educating the children of poverty. *Educational Leadership*, 4-8.
- KOOT, W. (1983). Surinamese children in the Netherlands: The new Pygmalions?. En: BERG-ELDERING, L. et al. (Eds.). *Multicultural education: A challenge for teachers*. Dordrecht: Foris.
- LAWRENCE, A. (1980). Moral judgment interventions studies using the defining issues test. *Journal of Moral Education*, 9, 178-191.
- LEE, P.; STATUTO, C. y KEDAR-VOIVODAS, G. (1983). Elementary school children's perceptions of their actual and ideal school experience: A developmental study. *Journal of Educational Psychology*, 75, 838-847.
- LEMING, J. (1981). Curricular effectiveness in moral/values education : A review of research. *Journal of Moral Education*, 10, 147-164.
- LEVINE, J. (1983). Social comparison and education. En : LEVINE & WANG (Eds.). *Teacher and student perceptions*. Hillsdale: LEA.
- LOOKWOOD, A. (1978). The effects of values clarification and moral development curricula on school-aged subjects: A critical review of recent research. *Review of Educational Research*, 48, 325-364.
- LYNCH, J. (1986). *Multicultural education: Principles and Practice*. London: Routledge and Kegan Paul.
- LYNCH, J. (1987). *Prejudice reduction and the schools*. New York: Nichols Publishing Company.
- MADDEN, N. y SLAVIN, R. (1980). Cooperative learning and social acceptance of mainstreamed academically handicapped students. Montreal: *Annual Meeting of the American Psychological Association*.
- MEDWAY, F. (1979). Causal attributions for school related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology*, 809-818.
- MEYER, W. J. (1985). Summary, integration, and prospective. En: Dusek, J. (Ed.), *Teacher expectancies*. Hillsdale: LEA.
- MILGRAM, S. (1979). *Obediencia a la autoridad*. Bibao: Desclee de Brouwer.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. (1990). *Proyectos de Compensación Educativa en Centros de E.G.B.* Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C..
- NELSON-LEGALL, S. (1992). Children's instrumental help-seeking. En: HERTZLAZAROWITZ, R. y MILLER, N. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass. : Cambridge University Press.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge,

Mass.: Cambridge University Press. Traducción al castellano en Morata: *La zona de construcción del conocimiento*.

OICKLE, E. (1980). *A Comparison of Individual and Team- Learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.

PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1977). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programmes. En: Hamilton, D. et al. (Eds.). *Beyond the numbers game*. Londres: Macmillan.

PERRENOUD, P. (1984). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata. Fecha de la edición en castellano: 1990.

PHILLIPS, D.P. (1983). The impact of mass media violence on U.S. homicides. *American Sociological Review*, 48, 560-568.

PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan. (Traducción española (1971). Barcelona: Fontanela).

PIAGET, J. (1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1978.

PIAGET, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.

PIAGET, J. y WEIL, A.M. (1951). The development in children of the idea of Homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, 3, 561-78.

PINILLOS, J.L. (1982). Los prejuicios y la sociedad contemporánea. *Cuenta y Razón*, invierno, 5, 15-25.

POWELL, D. (1982). From child to parent: Changing conceptions of early childhood intervention. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 461, 135-144.

RAMIREZ, M. y CASTAÑEDA, A. (1974). *Cultural democracy, biocognitive development and education*. New York: Academic Press.

RIST, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Marova, 1979 (fecha de la primera edición en castellano).

SHACHAR, H. y SHMUELEVITZ, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.

SHARAN, S. (1990). *Cooperative learning*. New York: Praeger.

SHARAN, S., y SHARAN, Y. (1976). *Small-group Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

SACHS, J. (1989). Match or mismatch: Teachers conceptions of culture and mul-

- ticulture education policy. SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SLAVIN, R. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*. Summer, 50 (2)., 315-342.
- SLAVIN, R. (1980). Effects of student teams and peer tutoring on academic achievement and time on-task. *Journal of Experimental Education*, 48, 252-257.
- SLAVIN, R. (1983). Non-cognitive outcomes of cooperative learning. *Teachers and students perceptions* (pp. 341-365)., Levine y Wangs (Eds.)., Hillsdale: LEA.
- SLAVIN, R. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- SLAVIN, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- SLAVIN, R. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated school, *Journal of Social Issues*, 4, 3, 45-61.
- SLAVIN, R. (1987). Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal*, 88, 329-337.
- SLAVIN, R. (1989). Cooperative learning and achievement: Six theoretical perspectives. En: Ames, C. y Maehr, M (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press.
- SLAVIN, R. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement?. En: HERTZ-LAZAROWITZ, R. y MILLER, N. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- SLAVIN, R. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- SLAVIN, R; DEVRIES, D.L. y HULTEN, B.H. (1975). Individual vs. team competition: the interpersonal consequences of academic performance. *Center Report 188*. Center for social Organization of Schools. Johns Hopkins University.
- SLAVIN, R.; LEAVEY, M. y MADDEN, N. (1984). Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students. *Elementary School Journal*, 84, 409-422.
- SLAVIN, R y OICKLE, E (1981). Effects of cooperative learning teams on student achievement and race relations: Treatment by race interactions. *Sociology of Education*, 54, 174-180.
- SLAVIN, R.; SHARAN, S.; KAGAN, S. ; HERTZ-LAZAROWITZ, R. WEBB, C. y SCMUCK, R. (Eds.). (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- SLEETER, C. (1990). Staff development for desegregated schooling. *Phi Delta Kappan*, 33-40.

- SLEETER, C. y GRANT, C. (1993). *Making choices for multicultural education*. New York : Macmillan.
- STAKE, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7, 5-8.
- STENHOUSE, L. (1985). *Research as a basis for teaching*. Londres: Heinemann. Publicada en castellano, con el título *La investigación como base para la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- STEVENSON, D. L. y BAKER, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- UNESCO (1995). *Año de Naciones Unidas para la Tolerancia*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VASQUEZ, A. (1984). "Rápido y bien". Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 95-109.
- VYGOTSKY, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WALKER, R. (1980). La realización del estudio de casos en educación: ética, teoría y procedimientos. En: Dockrell, W.; Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea. Fecha de la primera edición en inglés: 1980.
- WEINSTEIN, E. (1983). Student perceptions of schooling. *Elementary School Journal*, 83, 151-188.
- WEINSTEIN, E. (1985). Student mediation of classroom expectancy effects. En: Dusek, J. (Ed.) *Teacher expectancies*. Hillsdale, New Jersey: L.E.A.
- WEINSTEIN, R. y MIDDLESTAD, S. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 49, 223-236.
- WEINSTEIN, R.; MARSHALL, S.; BRATTESANI, K. y MIDDLESTAD, S. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74, 678-692.
- WONG, M. (1980). Model students? Teacher's perceptions and expectations of their Asian and white students. *Sociology of Education*, 53, 236-246.
- ZAROOUR, M. y GILLY, M. (1981-82). Competences attribuees aux adultes par des eleves de fin de scolarite primaire, *Bulletin de Psychology*, 35, 227-241.
- ZIGLER, E. y SEITZ, V. (1980). Early childhood intervention programs: A reanalysis. *School Psychology Review*, 9, 354-368.
- ZIGLER, E. y VALENTINE, J. (Eds.), (1979). *Projet Head Start: A legacy of the war on poverty*. New Yor: Free Press.