

REFLEXIONES

IGUALDAD Y DIVERSIDAD: DE LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL¹

María José Díaz-Aguado²

RESUMEN

En este artículo se analizan los objetivos, condiciones y dificultades de la educación intercultural para adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos y hacer compatibles la igualdad de oportunidades con el derecho a la propia identidad cultural. Objetivos que requieren ir más allá de la mera integración de contenidos, dando a los alumnos un papel más activo en su propio aprendizaje y utilizando la diversidad como motor de la educación; como se consigue a través del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos. Propuesta que se apoya en un análisis psicológico de los procesos de discriminación que con frecuencia se producen en el aula, planteados desde los años 60 cuando se iniciaban los programas de educación compensatoria (sobre el efecto Pygmalion o el currículum oculto); y en relación a los cuales se interpretan los resultados obtenidos por la propia autora en investigaciones recientes (desde un enfoque intercultural) y se fundamenta la investigación del artículo siguiente.

ABSTRACT

This article analyses the objectives, conditions and difficulties of intercultural education to adapt the teachings to the diversity of students and to make compatible the equality of opportunities with the right to one's cultural identity. These objectives

¹ Este trabajo representa la fundamentación teórica de la investigación que, con el título *Aprendizaje cooperativo y educación intercultural* se incluye en el artículo siguiente. Puesto que forman una unidad, se incluye solamente una bibliografía, al final del siguiente artículo.

El trabajo presentado en este artículo y el siguiente 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 de 1994.

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

urge to go further off the simple integration of contents, giving students a more active role in their own learning and using diversity as a motor of education, as is achieved with cooperative learning in heterogeneous groups. This proposal is based in the psychological analysis of the discrimination processes that often take place in the classroom. These discrimination processes begin to be studied in the 60's when the compensatory education programs started (on the Pygmalion Effect and the Hidden Curriculum). In this line, the results of recent research from the same author are interpreted (from an intercultural point of view) and are the background of the research of the next article.

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural. Educación Compensatoria. Aprendizaje Cooperativo. Atención a la Diversidad. Expectativas del Profesor. Currículum Oculto.

KEY WORDS

Intercultural Education. Compensatory Education. Cooperative Learning. Attention to diversity. Teacher Expectation. Hidden Curriculum.

1. OBJETIVOS, CONDICIONES Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Nuestra sociedad vive actualmente vertiginosos y profundos cambios hacia la multiculturalidad que exigen innovaciones educativas de similar envergadura. Con el término educación intercultural suele hacerse referencia a dichas innovaciones. Entre sus principales objetivos cabe destacar:

1) *Luchar contra la exclusión y adaptar la educación a la diversidad de los alumnos, garantizando la igualdad de oportunidades en la adquisición de las complejas habilidades necesarias para*

integrarse activamente a un mundo cada día más complejo. Hasta ahora, la escuela se orientaba en función de la homogeneidad, a un alumno medio que, en realidad, nunca existió, excluyendo todo lo que no coincidía o se asimilaba a dicho modelo, y conceptualizando diversidad y discrepancia como problemas y fracasos del individuo. El fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años ha ayudado a hacer evidente que el fracaso era de dicho sistema escolar.

2) *Respetar el derecho a la propia identidad, haciéndolo compatible con el principio de la igualdad de oportunidades. Para lo cual es preciso llevar a cabo profundas transformaciones en un sistema*

escolar hasta ahora monocultural, en el que la única posibilidad de integración era la asimilación a la identidad mayoritaria. Conviene tener en cuenta, además, que la naturaleza, rapidez y magnitud de los cambios actuales incrementan la incertidumbre en este proceso y lo dificultan considerablemente, al no poder basar ya la identidad en las rígidas y con frecuencia excluyentes referencias utilizadas en el pasado. La educación debe ayudar, en este sentido, a construir una identidad positiva, que respete la diversidad y permita afrontar altos niveles de incertidumbre.

3) *Desarrollar la tolerancia.* El fuerte incremento del racismo y la intolerancia producido en la última década ha hecho que la necesidad de educar contra estos problemas sea cada día más reconocida.

«La intolerancia es uno de los problemas más graves que tenemos que resolver para el comienzo del siglo XXI. (...) Es el rechazo de las diferencias que existen entre los individuos y las culturas (...), que debilita los principios democráticos y la paz mundial.

Las guerras nacen en el espíritu de los hombres (...) y es en el espíritu de los hombres en el que deben ser construidas las defensas de la paz. (...) la tolerancia es una de las defensas de la paz. (UNESCO: *El Año de Naciones Unidas para la Tolerancia: 1995*, pp. 1-3)

Como se refleja en la declaración de la UNESCO, la psicología puede desempeñar un decisivo papel en la prevención de la intolerancia. Para entender dicho papel conviene tener en cuenta,

además, que reconocer la importancia de educar para la tolerancia no parece ser suficiente para conseguirlo. Como se destaca en los diversos foros internacionales que han reflexionado sobre este tema, la eficacia de la escuela para luchar contra el racismo y la intolerancia, incrementados en los últimos años, depende del compromiso y de las habilidades de los profesionales que allí trabajan, que es preciso favorecer activamente proporcionándoles el apoyo y la formación que resulten necesarios (Conferencia Europea de Ministros de Educación, sesión 18, Madrid, 23-24 de marzo de 1994).

Aunque la urgencia de los objetivos anteriormente mencionados se hace más evidente en los contextos heterogéneos, a los que asisten alumnos de distintos grupos étnicos, su necesidad incumbe a todo el sistema escolar (Banks y Banks, 1995; Gundara, 1993; Lynch, 1987; Díaz-Aguado, 1995, 1996). Avanzar en dicho reconocimiento es uno de los principales objetivos que actualmente debe plantearse la educación intercultural.

1.1. Los programas de educación compensatoria

Desde las primeras investigaciones psicológicas realizadas por este equipo sobre la discriminación escolar y cómo superarla (Díaz-Aguado, 1983; 1986; 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1993), se reconoció la necesidad de hacer compatibles la construcción de la igualdad con el respeto a la propia identidad, partiendo del análisis de los primeros programas de educación com-

pensatoria. Análisis que conviene volver a recordar hoy. Y es que el desafío intercultural de los años 90 comparte con el desafío compensatorio de los años 60 un objetivo muy ambicioso: construir una sociedad más justa a través de la educación. Aunque existen entre ellos importantes diferencias. Del análisis de aquel intento, el primero en utilizar los datos y teorías proporcionados por la psicología para transformar, a gran escala, una realidad social, pueden extraerse importantes conclusiones (Bronfenbrenner, 1975; Burstein y Cabello, 1989; Cochran y Woolever, 1984; Darlington, 1980; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Powell, 1982; Zigler y Valentine, 1979; Zigler y Seitz, 1980):

1) Las desmesuradas expectativas con que se emprendieron son, en parte, responsables de la decepción que sus resultados produjeron, especialmente a corto plazo. Y es que la creación de expectativas excesivas, imposibles de cumplir con los medios que se emplean, suele llevar a infravalorar la realidad. Riesgo que conviene tener en cuenta en el momento de iniciar innovaciones educativas.

2) El seguimiento longitudinal de los programas de educación compensatoria (realizado en la década de los 70) reflejó una eficacia significativa en la reducción del abandono escolar y de las repeticiones de curso de los alumnos en desventaja, no detectada en las evaluaciones iniciales basadas en el rendimiento y el cociente intelectual. De lo cual se deriva la necesidad de cuidar la evaluación de los resultados de forma que resulte más coherente con los objetivos propuestos, planteándola

desde una perspectiva interactiva y más amplia, que incluya, por ejemplo: las actitudes recíprocas entre profesores y alumnos, las representaciones de tareas y papeles, la motivación por el aprendizaje o la capacidad del sistema escolar para adaptarse a la diversidad de los alumnos.

3) Los programas deben basarse en una teoría sólidamente establecida, que incluya una explicación coherente y comprensiva de los objetivos a alcanzar, sus posibles obstáculos y los procedimientos que permitan superarlos. En torno a la cual estructurar, como componente básico de la intervención, la formación de los profesores que los van a aplicar; que debe ser, al mismo tiempo, teórica y práctica.

4) Los cambios cuantitativos basados en la teoría de la privación cultural, como adelantar la edad del ingreso a la escuela o prolongar su estancia en ella, no resuelven los problemas originados por causas de tipo cualitativo que residen en las limitaciones de la escuela para adaptarse a la diversidad. Es preciso, en este sentido, modificar sustancialmente la actividad y el modo de funcionamiento del sistema escolar, adaptándolo a las características de los objetivos actuales y de los niños a los que se dirige; y no al revés como hasta ahora se ha hecho en base al supuesto de que tiene que ser el niño quién se adapte a la escuela.

5) Para que sean eficaces a largo plazo, las innovaciones educativas deben llevarse a cabo de forma continua. Limitar la intervención a determinados momentos o situaciones evolutivas, aunque sean críti-

cas, no permite esperar que sus efectos resulten muy significativos varios años después.

6) Es necesario intervenir también sobre las principales condiciones ambientales que originan los problemas cuyos efectos se pretende modificar, y llevarlo a cabo a distintos niveles (disminuyendo, por ejemplo, la distancia entre la escuela y la familia o trabajando contra la exclusión en el conjunto de la sociedad).

1.2. La integración de contenidos interculturales como condición necesaria pero no suficiente

Uno de los principios de la educación intercultural sobre los que existe actualmente mayor consenso es la necesidad de integrar contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con sus objetivos. Puesto que éstos suelen ser incompatibles con los materiales elaborados desde una perspectiva monocultural. El consenso es especialmente significativo en relación a la integración de contenidos sobre las culturas minoritarias, hasta ahora invisibles. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que los materiales monoculturales tienen también otros problemas; puesto que con frecuencia: estimulan representaciones negativas de otras culturas, conceptualizan a las personas que con ellas se asocian como enemigas, utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones), o favorecen la identificación con el propio

grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos. Para superar dichas limitaciones y lograr los objetivos propuestos por la educación intercultural es necesario desarrollar materiales que permitan, por ejemplo: 1) comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes; 2) y desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad cultural.

Para comprender la relevancia que ha adquirido este tema conviene recordar que los términos *educación intercultural* y *multicultural* (empleados frecuentemente como sinónimos), comenzaron a ser utilizados para hacer referencia a la integración de contenidos relativos a culturas distintas de la mayoritaria, hasta entonces invisibles en la escuela. Y que la ampliación producida en los últimos años de los objetivos de la educación intercultural debe ir acompañada de una ampliación similar respecto a los procedimientos para conseguirlos. En otras palabras, que la mera integración de contenidos interculturales, aunque necesaria, resulta claramente insuficiente para lograr dichos objetivos. A pesar de lo cual, suele ser frecuente, especialmente entre profesores, seguir reduciendo el concepto de educación intercultural a la integración de contenidos (a añadir una lección, un vídeo o una fiesta sobre las culturas minoritarias manteniendo en el resto de las actividades el enfoque monocultural); reducción que representa actualmente uno de los principales obstáculos para su desarrollo (Grant

y Sleeter, 1989; Banks y Banks, 1995), puesto que trivializa su significado, transmite la idea de que afecta solamente a determinadas materias y profesores o de que puede aplicarse simplemente añadiendo una lección.

1.3. El proceso de construcción del conocimiento y el modelo de interacción profesor-alumno

Los objetivos de la educación intercultural exigen cambios cualitativos muy importantes en el modelo de interacción educativa y en la forma de transmitir y construir el conocimiento; puesto que para lograr dichos objetivos es necesario:

1) Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la 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 éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad cultural (Ramírez y Castaneda, 1974; Vasquez, 1984; Phillips, 1983; Cummins, 1988; Díaz-Aguado, 1986).

2) Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento (Banks, 1995; Lynch, 1987) como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar (Knapp, 1990), superando así los problemas del denominado currículum oculto (Jackson, 1968) y estimulando la participación de los alumnos en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículum, se adapta a la diversidad

y se favorece su comprensión por todos los alumnos.

3) Superar los modelos etnocéntricos, en los que la sobrevaloración de los conocimientos y esquemas de la cultura mayoritaria conducía al rechazo o infravaloración de los conocimientos y esquemas de otras culturas (Banks, 1997; Díaz-Aguado, 1996; Gundara, 1993;).

4) Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra (Adorno et al, 1950; Pinillos, 1982; Lynch, 1987), no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Para avanzar en los objetivos anteriormente expuestos es preciso que el profesor ceda a los alumnos parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica; situación que se favorece cuando estos cooperan con sus compañeros en equipos heterogéneos de forma que surja la *zona de construcción del conocimiento* (Vygotsky, 1934), creando condiciones para distribuir el protagonismo y las oportunidades académicas (Slavin, 1985).

1.4. La realidad de la escuela multicultural

Los análisis científicos publicados sobre este tema destacan, como problema

básico, la gran distancia que suele haber entre lo que sucede en las escuelas y las reflexiones teóricas sobre los objetivos y condiciones de la educación intercultural (Banks, 1997; Dasen, 1995; Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). Para comprender la dificultad que implica llevar a la práctica sus objetivos, es necesario tener en cuenta que suponen una transformación radical de lo que ha sido hasta ahora la función de la escuela (la asimilación a la cultura dominante) y los procedimientos empleados para cumplirla.

Existe también un elevado consenso en los estudios publicados en resaltar como principales obstáculos que dificultan llevar a la práctica la educación intercultural: 1) la inadecuada conceptualización que de ella tienen la mayoría de los profesores (como algo que no modifica su práctica educativa, afecta solamente a las ciencias sociales y puede incorporarse como una lección más al margen del resto del currículum); 2) y la falta de recursos y preparación para llevarla a cabo (Banks, 1997; Dasen, 1995; Grant y Sleeter, 1989; Sachs, 1989; Bliss, 1990; Jordan, 1994). Los análisis más críticos planteados hacia esta conceptualización inadecuada de la educación intercultural, denominada a veces como folclórica, resaltan su superficialidad e, incluso, la deformación y estereotipos sobre las culturas minoritarias que puede transmitir.

«Lo que se ha denominado *pedagogía del couscous* ha sido ampliamente criticada por contribuir a los estereotipos y a la marginalización (...) por concentrarse sólo en las diferencias y por el estatus marginal que las actividades

interculturales ocupan en el currículo escolar» (Dasen, 1995, p. 115).

1.5. Los profesores ante la diversidad cultural

Los estudios llevados a cabo en distintos países encuentran que la mayoría de los profesores consideran la cultura y la lengua de sus alumnos minoritarios como un obstáculo para su integración escolar (Ramírez y Castaneda, 1974; Cummins, 1988) y perciben a dichos alumnos como más o menos adecuados en función de que se ajusten más o menos al currículum oculto y al modelo de alumno que de él se deriva (Perrenoud, 1984). En relación a lo cual, por ejemplo, los alumnos procedentes de culturas asiáticas o de Europa del Este suelen ser preferidos por los profesores respecto a los alumnos de etnia gitana o a los procedentes de países islámicos (Wong, 1980; Durand y Durand, 1988; Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996).

De acuerdo con la percepción que la mayoría de los profesores tienen de la cultura minoritaria como un problema que incapacita al alumno para seguir la actividad escolar tradicional, no resulta sorprendente que suelen considerar conveniente que de dichos alumnos se encarguen otros profesores, fuera del aula ordinaria –como los profesores de apoyo– (Glenn, 1992).

Conviene tener en cuenta, por último, que la mayoría de los trabajos destacan la formación de los profesores como herramienta clave para superar las dificultades observadas; para lo cual debe cum-

plir las siguientes condiciones: ser al mismo tiempo teórica y práctica, favorecer en los profesores actitudes coherentes con los objetivos de la educación intercultural y, sobre todo, permitirles adquirir los recursos necesarios para adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos, entre los que se destaca el aprendizaje cooperativo (Sleeter, 1990; Gay, 1989; Bliss, 1990; Grant y Sleeter, 1989; Schon, 1992; Jordan, 1994).

1.6. Logros y dificultades de la educación intercultural como integración de contenidos

Con el objetivo de conocer cómo es en nuestro entorno la integración escolar de los alumnos de distintas minorías culturales y el aprendizaje del castellano en los alumnos extranjeros, realizamos en 1994 (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996) un estudio en siete colegios de Madrid que habían incluido la educación intercultural en su proyecto educativo, pero en los que no se estaba aplicando de forma sistemática ningún programa de intervención más allá de la integración de contenidos interculturales o el apoyo de los profesores hacia las diversas culturas. Sus resultados pueden ser interpretados, por tanto, cómo una muestra de lo que puede conseguirse cuando un centro decide trabajar en educación intercultural sin incorporar innovaciones específicas que modifiquen los estilos de enseñanza-aprendizaje, más allá de las anteriormente mencionadas. Entre las principales conclusiones de este trabajo (basado en observaciones, entrevistas, cuestionarios y sociometría) cabe destacar las siguientes:

1) Los mejores resultados giran en torno a la identificación positiva que los alumnos de grupos minoritarios manifiestan tanto hacia su lengua (L1) y cultura de origen como hacia el castellano (L2). Todos los alumnos extranjeros manifiestan actitudes favorables respecto al aprendizaje de la lengua que se habla en la escuela; y todos (excepto dos) expresan al mismo tiempo actitudes también muy positivas respecto a su lengua materna, que utilizan en situaciones familiares. En función de lo cual, parece que los profesores han logrado estimular en la inmensa mayoría de sus alumnos una actitud positiva hacia el aprendizaje del castellano como L2 sin que ello suponga actitudes negativas ni renunciar a la L1. Logro muy positivo y coherente con la perspectiva intercultural que el centro educativo pretende adoptar.

2) La mayoría de los alumnos perciben en los profesores actitudes coherentes con el respeto intercultural. En algunos casos llegan incluso a captar su claro y explícito rechazo al racismo y a la discriminación. Tendencia sobre la que existe, sin embargo, alguna excepción en sentido contrario.

3) Algunos niños extranjeros reflejan cierto rechazo hacia determinadas adaptaciones educativas, como la utilización de materiales y libros de texto con contenidos y dibujos para niños de menor edad, que los propios alumnos interpretan como infravaloración de su competencia. De lo cual se deriva la necesidad de tener en cuenta el significado que el alumno da a las adaptaciones educativas que con él se llevan a cabo; comprobando siempre que

las interpreta en un sentido positivo y realizando las modificaciones o explicaciones necesarias cuando no suceda así.

4) Parece existir una estrecha relación entre la dificultad de integración escolar de los distintos grupos minoritarios estudiados (gitanos, marroquíes, asiáticos, sudamericanos y de Europa del Este) y la distancia existente entre la cultura escolar tradicional y la cultura de cada grupo. En función de lo cual podría explicarse que la integración resulte más fácil, como se ha observado en otros estudios, para los niños de Europa del Este y los de origen asiático, y que sea más difícil para los alumnos de origen marroquí y para los de etnia gitana.

5) A partir de las respuestas que los alumnos extranjeros dan al preguntarles cómo aprenden o han aprendido castellano puede establecerse como contexto prioritario para dicho aprendizaje la interacción con sus compañeros españoles en la escuela. La mayoría de los profesores creen que la interacción entre compañeros puede ser de gran eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como L2; y tratan de estimularla, esperando que se produzca en situaciones informales. En ninguno de los centros estudiados se estaban llevando a cabo, sin embargo, actividades de aprendizaje cooperativo de forma regular. Actividades que parecen, por tanto, posibles y que podrían ayudar a adaptar la educación a la diversidad de los alumnos y a favorecer el aprendizaje del castellano de los alumnos extranjeros, ayudando a resolver así una de las principales preocupaciones manifestadas por los profesores.

6) Según lo observado en las aulas, existen diferencias muy significativas en el tipo de interacción que los profesores tutores establecen en el aula de clase con los alumnos extranjeros; que concuerdan con la clasificación propuesta por Brophy y Good (1974) en torno a tres estilos de atención a la diversidad: 1) *proactivo*, el profesor que logra adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos; 2) *reactivo (o laissez-faire)*; 3) y *sobre-reactivo*, o discriminatorio). Generalmente los profesores se limitan a *reaccionar* a las diferencias existentes entre los alumnos; son, por tanto, reactivos. Los otros dos estilos (*proactivo* y *sobre-reactivo*) parecen ser poco frecuentes.

7) Al preguntar a los niños cómo tratan los profesores a los alumnos españoles y extranjeros, se observa que éstos parecen percibir con gran precisión las diferencias mencionadas en el apartado anterior, puesto que: 1) sólo el 10% de los alumnos entrevistados describen a sus profesores como claramente comprometidos en la lucha contra el racismo y la discriminación y/o con capacidad para adaptar eficazmente la educación a la diversidad de sus alumnos, como el *estilo proactivo*; 2) una gran mayoría de alumnos (el 78%) hace referencia a un trato igualitario de los profesores hacia españoles y extranjeros, como el *estilo reactivo*, sin hacer diferencias entre estos dos grupos ni intentar adaptar la educación a sus necesidades; 3) y algunos alumnos (el 12%) describen a profesores que discriminan negativamente a los extranjeros, llegando incluso en algunos casos a calificarlos como racistas. El acuerdo existente entre las descripciones

realizadas por los alumnos y lo observado directamente en sus aulas, refleja que los niños perciben con bastante precisión el estilo de cada profesor hacia la diversidad; y que cuando han conocido a profesores comprometidos con la tolerancia son capaces de detectar y rechazar el racismo y la discriminación en otros profesores.

8) La globalidad de los resultados obtenidos, a través de la observación y de lo que los profesores y los alumnos describen, sugiere que la mayoría de los profesores trata de evitar el racismo y la discriminación recurriendo al estilo igualitario (tratando a todos los alumnos igual); intento que parece eficaz para no caer en el extremo negativo, pero insuficiente para llegar al extremo positivo, necesario para cumplir los objetivos de la educación intercultural.

2. LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LA ESCUELA

En la escuela se producen, con frecuencia, complejos y generalmente sutiles procesos de discriminación que es necesario conocer para poder prevenir, favoreciendo que los profesores dispongan de recursos eficaces que les permitan adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos y comprometerse con la construcción activa de la igualdad y el respeto intercultural.

A finales de los años 60 surgieron dos alarmantes hipótesis sobre la discriminación escolar: 1) el riesgo de que el profesor trate de cumplir sus expectativas negativas como un medio de controlar a los

alumnos que no se acomodan a su estilo de enseñanza; 2) y la existencia de un currículum oculto, incompatible con los objetivos de la educación, y en función del cual se definen los papeles de profesor y alumno.

Los numerosos estudios realizados con posterioridad han verificado que dichos riesgos siguen existiendo, especialmente en contextos heterogéneos, y que se acentúan en el caso de los alumnos pertenecientes a determinadas minorías étnicas o culturales. En los cuales, las consecuencias de la discriminación pueden ser aún más graves cuando son asociadas a la propia identidad. Por eso, si la discriminación educativa, o el intento de construir la igualdad, se relacionan directamente con elementos básicos de las culturas minoritarias, como la lengua, adquieren una relevancia especial.

Para valorar el impacto de los problemas que a continuación se analizan conviene tener en cuenta que la calidad de la educación depende, en gran parte, de la calidad de las relaciones personales a través de las cuales se produce. Cuando las relaciones (con profesores y compañeros) son adecuadas, representan una importante fuente de apoyo y motivación para el aprendizaje. Cuando por el contrario, las relaciones son inadecuadas, se convierten en una fuente de estrés e inhiben la actividad necesaria para aprender (Bich y Ladd, 1996).

La importancia de la calidad de las relaciones personales aumenta en el caso de determinados objetivos educativos, como la tolerancia o la solidaridad, para

los que representan su principal materia prima. Y es que para enseñar solidaridad y tolerancia es necesario insertar dicha enseñanza en relaciones personales solidarias y tolerantes; difícilmente puede educar en estos objetivos un profesor que no manifieste respeto hacia sus alumnos. Para que estos importantes valores de nuestra sociedad puedan ser el objetivo de la educación deben ser también el medio.

2.1. Expectativas, discriminación y control

El estudio de la discriminación que con frecuencia se produce en el aula de clase comenzó, en parte, gracias al trabajo de Rosenthal y Jacobson, *Pygmalion en la escuela*, (1968). Término con el que se hace referencia al mito griego del escultor que se enamora de una de sus obras, tratándola como si estuviera viva de tal forma que termina estándolo, haciendo así realidad una creencia que inicialmente era falsa. En este sentido, en el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968) se comprobó experimentalmente que la creación de expectativas positivas falsas permitió al profesor hacer de Pygmalion con el cociente intelectual de sus alumnos; y que el efecto de dichas expectativas dependía de determinadas características de los niños, puesto que fue mayor en los primeros cursos, en los que habían sido previamente calificados como de rendimiento medio y en los alumnos pertenecientes a minorías étnicas fácilmente identificables en este sentido (probablemente debido a la existencia de estereotipos negativos que la información transmitida pudo contrarrestar).

No resulta sorprendente que la aplicación del mito de Pygmalion en la escuela fascinara a los educadores hace varias décadas, al transmitir la idea de que cualquier alumno puede tener éxito en una escuela monocultural si el profesor cree en la posibilidad de moldearlo. Los estudios científicos realizados posteriormente reflejan que cuando el profesor hace de Pygmalion, moldeando a sus alumnos como si fueran una escultura para que se acomoden a su idea de alumno modelo, les impide desarrollar su propia identidad; obstaculizando así uno de los principales objetivos de la educación intercultural. Como se refleja en la obra de teatro *Pygmalion*, escrita por Bernard Shaw (y llevada al cine con el título *My fair lady*), en la que la florista convertida en princesa por el profesor Higgins, señala con dolor al final:

«Si pudiera volver a mi cesto de flores por lo menos todo sería como antes. Ahora soy una esclava.... soy como un niño en un extraño país. He olvidado mi lengua, pero no puedo hablar la suya».

Las numerosas investigaciones realizadas con posterioridad al trabajo de Rosenthal y Jacobson sobre este tema permiten llegar, además, a las siguientes conclusiones:

1) *El efecto Pygmalion y la atención educativa a la diversidad*. Es necesario diferenciar entre aquellos procesos, de carácter negativo, en los que el profesor se convierte en Pygmalion moldeando a los alumnos para que se acomoden al currículum oculto como si fueran una escultura, de aquellos otros, de carácter

positivo, en los que el profesor utiliza sus expectativas para adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos y hacerla así más eficaz. En los primeros, las expectativas del profesor actúan como causa, los niños deben acomodarse a lo que el profesor espera de ellos (a su idea del alumno-modelo) o recibir de lo contrario un trato discriminatorio; en los segundos, las expectativas actúan como una consecuencia, se ajustan a las características de los alumnos, permitiendo adaptar la enseñanza a dichas características (Brophy y Good, 1974; Díaz-Aguado, 1996) y de esta forma a los objetivos de la educación intercultural.

2) *Cuando comienzan, y en qué se basan.* Los profesores se forman en las primeras semanas del curso una impresión de cada uno de sus alumnos, que suele ser bastante estable. La mayoría de los estudios demuestran como base de las expectativas del profesor la clase social, el grupo étnico y la conducta del alumno en clase (Dusek y Joseph, 1983; Baron, y Tom, 1985), así como una compleja interacción entre estas tres variables. Cuando la conducta que el niño manifiesta en clase (facilidad para el aprendizaje, cumplimiento de normas...) se acomoda al currículum oculto y va claramente en contra de los prejuicios existentes hacia el grupo al que pertenece no suele ser muy difícil para la mayoría de los profesores percibir al alumno con precisión, como un individuo, al contrario de lo que sucede cuando la conducta del niño va en la misma dirección de dichos prejuicios y en contra del modelo de alumno que tiene el profesor (Datta et al, 1968).

3) *Diferencias cuantitativas: el protagonismo en el aula.* El profesor suele interactuar más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas. La importancia de este tipo de diferencias cuantitativas depende de determinadas condiciones, siendo el número de alumnos por profesor una de las más significativas. Cuando hay pocos alumnos el profesor tiende a igualar el tiempo que dedica a cada uno, y entonces las principales diferencias son de tipo cualitativo. Por el contrario, a medida que aumenta dicho número las diferencias de interacción parecen ser básicamente cuantitativas. En estas condiciones, resulta muy desigual la distribución de oportunidades para responder en público y participar en las discusiones; y suele haber un pequeño grupo de alumnos «brillantes» que protagonizan casi todas las intervenciones y otro pequeño grupo de alumnos «lentos», en el que suelen encontrarse los alumnos pertenecientes a minorías étnicas, que no consiguen ninguno (Brophy y Good, 1974; Brophy, 1985; Díaz-Aguado, 1983, 1992). Esta desigual distribución del protagonismo escolar es uno de los más claros antecedentes de las desigualdades que existen en la sociedad adulta.

4) *Diferencias cualitativas.* La cualidad de la interacción que el profesor mantiene en clase con los alumnos de altas y bajas expectativas parece diferir fundamentalmente en: la atención que les presta, la dificultad de las preguntas que les dirige, el tiempo que les deja para responder y la adecuación del refuerzo que les proporciona (Good y Brophy, 1991; Díaz-Aguado, 1996).

5) *Atención del profesor y situación en el aula.* En los primeros cursos, la atención que el profesor proporciona suele estar estrechamente relacionada con la zona de la clase en la que se sitúa el alumno. Los profesores discriminatorios suelen colocar en las zonas de atención preferente a los alumnos «brillantes» y en zonas marginales a los alumnos de bajas expectativas (Rist, 1970; Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996), con lo cual favorece la atención y participación de aquellos y dificulta la de éstos.

6) *La transmisión de las expectativas a través de las preguntas.* El profesor suele dirigir preguntas más difíciles y dejar más tiempo para responder a los alumnos de altas expectativas (Brophy y Good, 1974; Brophy, 1985; Good y Brophy, 1991).

7) *Éxito y reconocimiento.* La diferencia cualitativa más importante gira en torno a la forma con que el profesor proporciona reconocimiento y crítica a cada uno de sus alumnos. Utiliza muchos más elogios y críticas, respectivamente, con los alumnos de altas y bajas expectativas (Good, Cooper y Blackey, 1980; Brophy, 1985; Good y Brophy, 1991).

8) *Discriminación y control del aula.* Las expectativas negativas parecen cumplirse por las críticas con que el profesor responde a las interacciones que con él inician determinados alumnos (Cooper, 1977). El profesor suele percibir falta de control personal sobre ellos y la crítica con que les responde está destinada a aumentarlo; su principal efecto, al percibir los alumnos que no se relaciona con su rendi-

miento, es que disminuye su motivación y hace que inicien menos interacciones que escapan al control del profesor. En otras palabras, el motivo que conduce al profesor a utilizar este esquema de refuerzo diferencial en base a sus expectativas es la necesidad de aumentar su control personal sobre los alumnos en los que percibe no tenerlo; y logra su efecto haciendo que dichos alumnos pierdan la motivación por el rendimiento al ver que la crítica del profesor no se relaciona con su esfuerzo (Brophy, 1985; Meyer, 1985; Good y Brophy, 1991).

9) *Procesos cognitivos y emocionales que subyacen a las expectativas del profesor.* Para comprender la motivación que subyace a este proceso conviene tener en cuenta que ver cumplida una expectativa equivale a aumentar nuestra sensación de control, de poder, sobre el mundo que nos rodea. Resulta significativo, en este sentido, que los profesores suelen identificar como alumnos incapaces de aprender a aquellos a quienes ellos se ven incapaces de enseñar (Cooper, 1977; Díaz-Aguado, 1983; Brophy, 1985; Meyer, 1985). Como explicaciones de dicha tendencia se ha hecho referencia tanto a causas de carácter emocional (la necesidad de mantener un buen autoconcepto, Bradley, 1978) como a causas de carácter cognitivo; según las cuales el profesor se atribuiría a sí mismo el comportamiento de los alumnos que percibe covaría con su propia conducta; mientras que, por el contrario, no se vería responsable de los problemas de los alumnos cuya conducta percibe en constante y distintiva falta de covariación con lo que él hace (Medway, 1979). En el caso de los

alumnos que pertenecen a minorías, este proceso se acentúa llevando al profesor a identificar la cultura de dichos alumnos como el origen del problema, en lugar de reconocer su propia dificultad para adaptar la educación a la diversidad cultural (Burstein y Cabello, 1989).

10) *Discriminación y falta de recursos de enseñanza-aprendizaje*. Las expectativas del profesor hacia los alumnos dependen de su propia capacidad para enseñarles. De lo cual se deduce que la forma más adecuada y sólida de mejorar sus expectativas hacia los alumnos que no puede controlar es mejorando al mismo tiempo sus recursos docentes para favorecer el aprendizaje y la motivación de dichos alumnos. Este desarrollo de los recursos docentes debe ir acompañado de una definición del papel de profesor claramente orientada al logro de la igualdad de oportunidades y al respeto intercultural (Brophy y Good, 1974; Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996).

11) *Percepción del tratamiento discriminatorio por los alumnos*. Desde el primer curso de enseñanza primaria todos los alumnos (independientemente de su rendimiento) manifiestan una especial sensibilidad para percibir el tratamiento diferencial que el profesor dirige hacia los alumnos de alto y bajo rendimiento (Weinstein y Middlestad, 1979). La percepción de dicho tratamiento parece ser bastante precisa porque coincide en líneas generales con las diferencias encontradas en estudios observacionales. De acuerdo a lo que se obtiene en dichos estudios, algunos profesores son percibidos por sus

alumnos como mucho más discriminados que otros (Weinstein et al., 1982; Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). Parecen existir, sin embargo, diferencias en función de la edad en la forma de procesar esta información. Los alumnos de los primeros cursos perciben el tratamiento diferencial del profesor de forma mucho más global, identificando como dirigidas a los alumnos de alto rendimiento todas las conductas del profesor que puedan suponer ayuda o apoyo. Mientras que por el contrario, los alumnos de los cursos superiores (a partir de los 11 o 12 años de edad) distinguen entre las conductas del profesor que favorecen la autonomía, a las que subyacen expectativas positivas, que perciben como dirigidas a los alumnos de alto rendimiento, y las conductas más directivas del profesor a las que subyacen expectativas negativas, que perciben como dirigidas a los alumnos de bajo rendimiento (Brattesani et al., 1984).

12) *Consecuencias de las expectativas del profesor sobre los alumnos*. La probabilidad del efecto de la expectativa del profesor sobre el alumno varía en función del nivel o región de referencia que tengamos en cuenta. Parece influir con más facilidad en la conducta del alumno en clase y en sus actitudes hacia la escuela y hacia el profesor. En segundo lugar en variables como la motivación de logro, el autoconcepto y la autoestima. De inferior probabilidad parece ser su efecto cuando éste se mide a través de pruebas estandarizadas de rendimiento. Y, por último, mucho menos en pruebas de cociente intelectual (Anderson y Rosenthal, 1968; Cooper, 1977; Jeter y Davis, 1973; Meyer, 1985).

2.2. Modelos de relación profesor-alumno y atención a la diversidad

No todos los profesores hacen de Pygmalion, moldeando a sus alumnos como si fueran una escultura para que se acomoden a su idea de alumno-modelo. En los estudios realizados en aulas heterogéneas (Brophy y Good, 1974; Good y Brophy, 1991), incluidos los realizados en nuestro entorno en contextos multiculturales (Díaz-Aguado, Baraja y Royo 1996), se han observado tres estilos diferentes de atención a la diversidad: proactivo, reactivo y sobre-reactivo.

El estilo de la inmensa mayoría de los profesores en el tratamiento de la diversidad suele ser *reactivo* o *laissez-faire*, dejan que los alumnos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que en este sentido imponen las propias diferencias de los alumnos; pero sin fomentarlas tampoco (distribuyendo, por ejemplo, a los alumnos de forma aleatoria en el aula o dejando que sean ellos quienes elijan donde situarse). Suelen tener expectativas relativamente flexibles, pero disponen de escasos recursos para adaptarse con eficacia a la diversidad. Tratan a sus alumnos como si no existieran diferencias entre ellos (bajo el lema de que todos son iguales) o asumen las diferencias sin intentar compensarlas (debido a que carecen de recursos para ello). Suelen manifestar reconocimiento cuando un alumno realiza su tarea correctamente; aunque en sus aulas hay un pequeño grupo que nunca o casi nunca consigue obtener éxito ni, por tanto, el reconocimiento del profesor. Esta

extendida forma de tratar la diversidad, actuando como si no existiera, suele ser reflejada por los profesores cuando manifiestan que todos sus alumnos son iguales y que por eso no hacen diferencias entre ellos, expresando así su deseo de no ser discriminatorios, lo que se ha denominado la *ilusión del trato igualitario* (Jordan, 1994), pero también su falta de recursos para adaptarse a la diversidad (Koot, 83; Grant y Sleeter, 1989; Vasquez, 1990).

Los profesores proactivos, o compensatorios de la discriminación, tienen y transmiten expectativas positivas, flexibles y precisas que utilizan para individualizar la enseñanza y hacerla más eficaz. Logran que todos los alumnos participen en la dinámica general de la clase y utilizan recursos eficaces para adaptarla a la diversidad; iniciando y manteniendo las interacciones tanto con el conjunto de la clase como con los alumnos de forma individualizada, no dejando que las diferencias existentes entre ellos determinen dicha estructura ni interfieran con los objetivos prioritarios de la educación. Uno de sus principales objetivos es hacer realidad la igualdad de oportunidades, compensando activamente las discriminaciones que hayan podido producirse con anterioridad. Creen que su papel es tratar de adecuarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso. Y se consideran responsables de los resultados que en este sentido se obtienen. Disponen de un amplio repertorio de recursos docentes que les permiten adaptar la enseñanza a todos los alumnos: manifestando, por ejemplo, reconocimiento a todos ellos, y especialmente a aquellos que más lo necesitan, dejándoles pensar

durante el tiempo necesario para responder a las preguntas planteadas, o proporcionándoles pautas para que lleguen a resolver las dificultades, colocando a los alumnos que perciben con más dificultad de atención en zonas que se la facilitan o bien no permitiendo que el lugar que los alumnos ocupan en clase obstaculice la atención de ninguno.

Los profesores sobre-reactivos o discriminatorios no se consideran a sí mismos responsables de lo que les sucede a sus alumnos. Creen que su papel se limita a presentar la información y evaluar el rendimiento. Tratan a los alumnos como si las diferencias de capacidades entre ellos fueran superiores a lo que realmente son. Suelen colocar en zonas marginales (al lado de la puerta, al final de la clase...) a aquellos alumnos que perciben como problemáticos; expresan reconocimiento únicamente a los alumnos de mayor rendimiento que no obstaculizan su rol de profesor, mientras que, por el contrario, sólo se dirigen a los alumnos que les resultan difíciles para criticar su conducta; y no dan oportunidades para que estos alumnos puedan manifestar su competencia. Suelen percibirlos de forma estereotipada, pronunciándose enseguida a favor de los alumnos que observan con buen rendimiento y la conducta que ellos desean en clase y en contra de los que perciben con las características opuestas.

2.3. Currículum oculto, comprensión del sistema escolar y aprendizaje del papel de alumno

Uno de los principales obstáculos que debe superar la educación intercultural

es lo que Jackson (1968) denominó *currículum oculto*. En función del cual se transmiten las expectativas asociadas al papel de alumno (sumisión, obediencia...) que entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica), especialmente cuando éste pretende ser intercultural, expectativas que con frecuencia resultan imposibles de entender para los alumnos que no pertenecen a la clase media o al grupo cultural mayoritario.

Las observaciones realizadas por Jackson sobre *La vida en las aulas* (1968) le llevaron a destacar tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía:

1) *La monotonía de la vida escolar*. Los niños deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros. («Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 0 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí»).

2) *La naturaleza de la evaluación educativa*: su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que el alumno pueda discutirla. Los alumnos deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.

3) *La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor.* Los alumnos deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor impone.

Como el propio Jackson destacó (1968), el carácter oculto de este currículum dificulta considerablemente su aprendizaje, especialmente en el caso de determinados alumnos, procedentes de entornos culturales alejados de la cultura escolar; convirtiéndose así en una de las principales fuentes de discriminación que existe en la escuela tradicional.

Los trabajos posteriores realizados sobre este tema en distintos entornos confirman su vigencia, puesto que las normas asociadas al papel de alumno suelen transmitirse de forma poco explícita, entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículum formal y resultan más difíciles de comprender para los alumnos de determinados grupos minoritarios (Eggleston, 1977; Blumenfeld et al, 1983; Perrenoud, 1984; Díaz-Aguado, 1986; 1996).

En función de lo anteriormente expuesto, no sorprende que una de las características más relevantes para explicar el efecto de la clase social de los padres en el aprendizaje escolar de sus hijos sea el hecho de que aquellos hayan tenido experiencia previa en el sistema escolar y que puedan, por tanto, «dirigir mejor la carrera académica de sus hijos» (Stevenson y Baker, 1987), enseñándoles a comprender el currículum oculto o incluso a adaptarse a él sin sacrificar su propio desarrollo.

Para superar las dificultades asociadas al currículum oculto, conviene explicitar claramente todos los aspectos del currículum escolar, para favorecer así su comprensión por todos los alumnos, y poder detectar y modificar cualquier característica que vaya en contra de los objetivos educativos que explícitamente se pretenden conseguir.

3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EQUIPOS HETEROGÉNEOS

La revisión de las investigaciones realizadas sobre estos temas permiten identificar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como un procedimiento clave para adaptar la educación a los actuales cambios sociales y a los objetivos de la interculturalidad. Entre las razones que nos llevan a dicha conclusión cabe destacar las siguientes:

1) Los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos en contextos heterogéneos. Con dichos procedimientos, las oportunidades educativas se distribuyen de forma muy desigual, dando origen a la principal fuente de discriminación e intolerancia que se produce en la escuela. La mayoría de los profesores carece de recursos de enseñanza-aprendizaje que permitan mejorar dichas oportunidades. La aplicación del aprendizaje cooperativo crea un contexto que favorece la adquisición de dichos recursos, especialmente cuando se

lleva a cabo de forma cooperativa entre varios profesores.

2) Cuando las relaciones con los compañeros se producen adecuadamente proporcionan el principal contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas, necesarias para afrontar los altos niveles de incertidumbre que con frecuencia se producen en las relaciones simétricas, y poder aprender así a cooperar, negociar, cuestionar lo que es injusto..., objetivos fundamentales de la tolerancia y la educación para la paz. Para favorecer dicha adquisición en todos los alumnos es preciso estructurar actividades educativas, como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, que garanticen dichas interacciones a todos los niños.

3) Los contextos heterogéneos, en los que conviven diversos grupos étnicos o culturales, contribuyen a desarrollar la tolerancia cuando se dan oportunidades de igualdad de estatus que permitan establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos; y parece producir el efecto contrario cuando no se dan dichas oportunidades, que conviene por tanto promover a través de la cooperación interétnica, para desarrollar la tolerancia.

4) Para ayudar a afrontar los altos niveles de incertidumbre que los actuales cambios suponen, es preciso modificar el proceso de construcción del conocimiento y los papeles en cuyo contexto se produce, dando al alumno un creciente protagonismo en su propio aprendizaje y enseñando a reconocer y resolver los conflictos de

forma positiva, a través de la reflexión, la comunicación o la cooperación.

3.1. La cooperación como herramienta y objetivo del aprendizaje

Las numerosas investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas sobre el aprendizaje cooperativo han permitido demostrar su eficacia *como un medio* para mejorar: el rendimiento (Johnson, Maruyama, Johnson y Nelson, 1981), la motivación por el aprendizaje (Slavin, DeVries y Hulten, 1975; Madden y Slavin, 1980), el sentido de responsabilidad (Edward y DeVries, 1974) y, especialmente, para desarrollar la tolerancia y mejorar las relaciones entre los alumnos en contextos heterogéneos (Slavin y Oickie, 1981). Los espectaculares resultados obtenidos, en este sentido, llevaron a reconocer que:

«Aunque hay otros procedimientos para aumentar el rendimiento de los alumnos distintos del aprendizaje cooperativo, la evidencia disponible en la actualidad refleja que la cooperación inter-étnica es con gran diferencia el medio más eficaz de mejorar las actitudes y conductas inter-étnicas en la escuela» (Slavin, 1980).

No es de extrañar, por tanto, que en los años 90 el aprendizaje cooperativo sea reconocido como una de las principales innovaciones tanto para favorecer el logro de importantes objetivos educativos como para dar una adecuada respuesta a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos, para los que suele ser considerado como insustituible, siendo incluido de

forma cada vez más generalizada como una dimensión esencial de la educación intercultural (Lynch, 1987; Díaz-Aguado, 1995; Banks, 1997). Para valorarlo conviene tener en cuenta que el aprendizaje cooperativo permite lograr con gran eficacia la transformación de la interacción educativa y del proceso de construcción del conocimiento reconocida como condición necesaria de la educación intercultural. Y en relación a lo cual cabría considerar también uno de los resultados obtenidos con los programas de aprendizaje cooperativo sobre los que trata la investigación que se presenta en el artículo siguiente, en los que se demuestra su eficacia para mejorar la relación del profesor que lo aplica con sus alumnos, tanto cuando es evaluada por los alumnos como por los profesores.

Por otra parte, el creciente reconocimiento de la importancia que tiene aprender a cooperar, a construir la tolerancia y la paz, hace que el aprendizaje cooperativo (el contexto idóneo para conseguirlo) sea hoy valorado como un fin en sí mismo y no sólo como un medio para lograr otros objetivos (Hertz-Lazarowitz et al, 1992)».

3.2. Interdependencia positiva, motivación y aprendizaje

La estructura competitiva existente en la mayor parte de las aulas tradicionales se caracteriza por una interdependencia negativa entre el éxito de los compañeros y el éxito propio, en función de la cual el esfuerzo por aprender suele ser desalentado entre los alumnos, contribu-

yendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a conceptualizarlo de manera negativa (Slavin, 1983; 1996; Johnson y Johnson, 1994). El aprendizaje cooperativo, por el contrario, permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido (Slavin, 1992).

Desde esta perspectiva motivacional, Slavin analiza las condiciones en las que el aprendizaje cooperativo logra mejorar el rendimiento y llega a la siguiente conclusión:

«La utilización de objetivos o recompensas grupales favorece el rendimiento de los alumnos sólo cuando las recompensas se basan en la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo (...) Prácticamente todas las investigaciones revisadas que proporcionan recompensas de grupo basadas en la suma del aprendizaje individual (43 estudios) encuentran efectos positivos en el rendimiento (...) Por el contrario, en los procedimientos que evalúan un producto grupal global o que no proporcionan recompensas de grupo, se encuentran pocos efectos» (Slavin, 1992, p. 158).

Slavin explica los resultados anteriormente expuestos aludiendo a que cuando los individuos no pueden identificar los resultados de su propio esfuerzo, porque

éstos se diluyen en el producto grupal, puede producirse una *difusión de responsabilidad*, que reduce la motivación, el esfuerzo y, por tanto, el rendimiento. Para evitar estos problemas, manteniendo las ventajas de la estructura cooperativa, propone evaluar el trabajo del grupo de forma que cada alumno pueda identificar dentro de él su propia contribución.

3.3. Condiciones del contacto intergrupal, integración y tolerancia

Las investigaciones realizadas en centros a los que asisten diversos grupos étnicos reflejan que en ellos se produce con frecuencia una fuerte segregación que impide el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad. De acuerdo a la teoría del contacto propuesta por Allport (1954), para favorecer la superación de este problema es necesario promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupal con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos. Las investigaciones realizadas en nuestro entorno sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos apoyan dicha teoría, así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos interétnicos (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992); con alumnos de necesidades especiales (Díaz-Aguado, Royo y Baraja, 1994); y con adolescentes que inicialmente tenían

problemas de exclusión social (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996).

3.4. Realización compartida de actividades completas y activación de la zona de construcción del conocimiento

De acuerdo con los principios de la psicología de la actividad inspirada en Vygotsky, uno de los principales requisitos del diseño educativo es crear sistemas de interacción social que proporcionen zonas de desarrollo próximo, teniendo en cuenta para ello como condiciones necesarias: 1) que la persona *que enseña* (el experto) tenga la capacidad de resolver independientemente el problema ; 2) y que se establezca una *tarea compartida*, que favorezca la participación del que aprende (del novato). El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede proporcionar así una excelente oportunidad para activar la zona de construcción del conocimiento.

A diferencia de la mayoría de los modelos de enseñanza aprendizaje (que suelen dividir las tareas en sus componentes, estableciendo una jerarquía de los más sencillos a los más complejos, y que se aprenden sin hacer referencia a las fases posteriores ni comprender, por tanto, su sentido y objetivos) a partir de la psicología de la actividad se propone una estrategia basada en la realización compartida, entre expertos y novatos, de tareas completas (Newman, Griffin y Cole, 1989) que puede ser aplicada con gran eficacia dentro del aprendizaje cooperativo.

Para comprender la relevancia

que tienen las tareas completas, conviene tener en cuenta que el novato no sólo carece de las destrezas para realizar la tarea de forma independiente, sino que además no suele comprender el objetivo. Con el fin de que se produzca el progreso, el experto debe lograr que la tarea aparezca en la interacción que establece con el novato; de forma que éste vaya interiorizando simultáneamente tanto el objetivo como el procedimiento para alcanzarlo (Newman et al, 1989). De forma similar a los procesos de *andamiaje* observados en la interacción entre adultos y niños en contextos familiares, al principio suele ser necesario que el experto realice la mayor parte de la tarea y que el novato se limite a un papel menor; pero gradualmente la situación va cambiando, se va retirando el andamiaje, hasta que el novato desempeña la tarea de forma independiente. Se trata de un proceso marcadamente interactivo, a través el cual el que aprende va *apropiándose* del objetivo y del procedimiento de la tarea; y para ello el que enseña debe ir *apropiándose* de las respuestas del novato, dotándolas de significado al integrarlas en su propia comprensión de la tarea.

Las investigaciones realizadas en contextos escolares desde esta perspectiva (Newman, Griffin y Cole, 1989) postulan que la enseñanza a través de tareas completas permite superar algunas de las dificultades que los enfoques tradicionales tienen al ser aplicados con alumnos de grupos minoritarios. Puesto que con dichos enfoques, la comprensión de la tarea propuesta por el profesor difiere considerablemente de cómo la entienden algunos de sus alum-

nos y aquél tiende a percibirlos de forma sesgada en función de su facilidad o dificultad para compartir con él el significado de las tareas planteadas. A través de la realización compartida de tareas completas pueden superarse dichas dificultades, al favorecer una apropiación recíproca del significado que ambos (experto y novato) dan a la tarea.

3.5. Cooperación, solidaridad y compensación de la desigualdad

Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, se legitiman las conductas de pedir y proporcionar ayuda (Nelson-Legall, 1992), mejorando con ello tanto el repertorio social de los alumnos (con dos nuevas habilidades de gran relevancia) como sus oportunidades de aprendizaje. Es evidente la decisiva importancia que dichas oportunidades tienen para los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja, especialmente cuando su lengua materna no coincide con la lengua en la que se produce el aprendizaje. Importancia similar a la que tiene para sus compañeros poder ayudar.

En contextos muy diversos se ha comprobado que la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima y sentido de autoeficacia (Allen, 1976;

Foot, Morgan y Shute, 1990). Se ha comprobado, además, que cuando los niños tratan de mejorar la conducta de un compañero, cambian su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el otro niño.

En la estructura individualista-competitiva, que caracteriza a las aulas tradicionales, los fracasos suelen ir progresivamente en aumento, puesto que las diferencias existentes entre los alumnos hacen que en la mayoría de las clases exista un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos así como otro grupo de sujetos que no interviene casi nunca ni consigue el más mínimo éxito o reconocimiento académico. Los alumnos de grupos minoritarios en desventaja se encuentran con frecuencia en este último grupo. Y en muchos casos su principal protagonismo se produce en situaciones en las que destacan de forma negativa. Una importante ventaja del aprendizaje cooperativo, en determinadas condiciones, es que permite modificar la estructura de la evaluación e igualar al máximo las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento para *todos* los alumnos.

Los estudios realizados sobre la comparación social reflejan que la mayoría de los alumnos están continuamente comparando su rendimiento con el de sus compañeros; y que los más visibles, y por tanto más elegidos para este proceso, son los que protagonizan el mayor número de éxitos e interacciones académicas. Al compararse con ellos, algunos alumnos obtienen sistemáticamente un resultado negativo; cuando esto se repite con frecuencia reduce su

motivación por las materias escolares a niveles que hacen imposible movilizar la energía necesaria para aprender. A través de diversos procedimientos de aprendizaje cooperativo pueden evitarse dichos riesgos, enseñando a los alumnos a compararse consigo mismos así como a elegir a compañeros de rendimiento similar, con los que pueden obtener cualquier resultado (Levine, 1983).

Los procedimientos de evaluación anteriormente mencionados permiten proporcionar las experiencias de igualdad de estatus necesarias para favorecer la tolerancia en contextos heterogéneos; contribuyendo a desarrollar así las amistades interétnicas, debido, en buena parte, a la atracción que se produce hacia las personas con las que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas (Allport, 1954).

3.6. Cambios en el papel del profesor.

La enseñanza cooperativa

El aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del profesor y en la interacción que establece con los alumnos. El control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por toda la clase (Slavin, 1987). Conviene tener en cuenta que este cambio, necesario para la eficacia del aprendizaje cooperativo, puede ser experimentado por algunos profesores negativamente, como pérdida de control sobre la atención de los alumnos, uno de los principales objetivos del profesor en la estructura tradicional, que deja de ser indicador de

eficacia en la estructura cooperativa; en la que el papel del profesor se hace más indirecto y complejo.

El cambio anteriormente expuesto hace que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje (explicar, preguntar y evaluar). Para aplicar los procedimientos cooperativos el profesor debe emprender actividades que mejoran por sí mismas su interacción con los alumnos y la calidad educativa, como por ejemplo: 1) *enseñar a cooperar de forma positiva*; 2) *observar lo que sucede* en cada grupo y con cada alumno; 3) prestar *atención* a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir; 4) y proporcionar *reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso* a todos los alumnos.

Cuando el profesor aplica el aprendizaje cooperativo y lleva a cabo las actividades anteriormente expuestas mejora la percepción que los alumnos tienen de su relación con él así como la satisfacción general con la escuela. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la realización de dichas actividades (dentro del aprendizaje cooperativo) hace que mejore también la interacción que el profesor mantiene con sus alumnos cuando aplica otros procedimientos no cooperativos (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992).

En investigaciones anteriores hemos comprobado que el aprendizaje cooperativo permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros méto-

dos, y que cuando varios profesores cooperan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente.

Resultados similares a los obtenidos por Shachar y Shmuelewitz (1997) en una reciente investigación sobre la influencia del aprendizaje cooperativo para mejorar el sentido de autoeficacia de los profesores en contextos heterogéneos; en la que concluyen que:

«La colaboración entre profesores es una condición necesaria para que el aprendizaje cooperativo sea aplicado a largo plazo, debido a que: 1) es poco probable que los profesores puedan apreciar la importancia de la cooperación entre los alumnos si ellos mismos no cooperan con sus colegas; 2) la aplicación de un método de enseñanza nuevo como es éste, que difiere significativamente de la enseñanza tradicional con el conjunto de la clase, origina muchos problemas que los profesores pueden resolver mejor colectivamente; 3) y una innovación como ésta puede implicar cambios a nivel del conjunto de la cultura escolar» (Shachar y Shmuelewitz, 1997, p. 55).

3.7. Eficacia de los diversos modelos de aprendizaje cooperativo

Las investigaciones experimentales realizadas sobre los diversos modelos de aprendizaje cooperativo demuestran que con la única excepción de la capacidad de colaboración, que se logra mejorar en todas las investigaciones, ésta depende de los objetivos que se pretenden alcanzar,

así como de las características de los alumnos (edad, competencia, motivación, autonomía...) y condiciones educativas que rodean a la aplicación (tarea, homogeneidad versus heterogeneidad del grupo...). Pudiéndose extraer las siguientes conclusiones:

1) Los programas más eficaces para mejorar el *rendimiento y la motivación por el aprendizaje* son, en general, los que obtienen la evaluación grupal sumando las puntuaciones de cada uno de sus miembros (Slavin, 1989).

2) La eficacia del aprendizaje cooperativo sobre la *autoestima* y el sentido de eficacia personal es menos consistente. Parecen obtenerse buenos resultados con el procedimiento del rompecabezas, en los que la tarea cooperativa es dividida en diversas secciones y trabajada por grupos de expertos (Aronson, 1978). Otros procedimientos han demostrado también ser eficaces para mejorar esta variable en algunas ocasiones, sobre todo en los primeros cursos o en dimensiones específicas (Madden y Slavin, 1980; Oickle, 1980; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992).

3) *En contextos homogéneos*, con alumnos *adolescentes*, y/o cuando éstos tienen un buen nivel de motivación por la tarea y habilidades cognitivas y sociales que les permiten trabajar con gran autonomía, son especialmente adecuados los procedimientos basados en grupos de expertos, o en los que la tarea del equipo se orienta a la realización de proyectos de investigación, que cuando se dan las condiciones anterior-

mente expuestas resultan de gran eficacia para favorecer el aprendizaje de tareas complejas, la adquisición de conceptos, el pensamiento divergente o el descubrimiento de soluciones creativas.

4) *Para favorecer el desarrollo de la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*, los modelos más eficaces son los que incluyen: equipos interétnicos con sistemas de evaluación que permiten distribuir el éxito entre todos los alumnos y proporcionar experiencias de igualdad de estatus a los miembros de cada grupo (Díaz-Aguado, 1992). Eficacia que puede explicarse teniendo en cuenta que proporcionan la oportunidad de compartir y conseguir con miembros del otro grupo étnico, desde un estatus similar, metas fuertemente deseadas, lo cual contribuye a desarrollar la atracción interpersonal y da la oportunidad de descubrir las semejanzas inter-étnicas existentes.

4. CONCLUSIONES

En función de lo expuesto en este artículo pueden extraerse las siguientes conclusiones sobre cómo llevar a la práctica los objetivos de la educación intercultural y adaptar la escuela a las exigencias que los actuales cambios sociales le exigen en este sentido:

1) *La integración de contenidos interculturales como condición necesaria pero no suficiente*. 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 la 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. El logro de este objetivo exige también modificar los contenidos y materiales educativos, incorporando contenidos de las culturas minoritarias y estimulando conceptos y representaciones que estimulen una identidad tolerante. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que la integración de dichos contenidos no es una condición suficiente para conseguir por sí sola los objetivos que actualmente se plantea la educación intercultural.

2) *Obstáculos para la construcción de la igualdad y el respeto a la diversidad.* Para adaptar la educación a la diversidad de los alumnos es preciso superar dos obstáculos que con cierta frecuencia se producen en la escuela: 1.-el riesgo de que el profesor trate de moldear a sus alumnos en función de sus prejuicios y expectativas, rechazando a los que no se acomoden a su estilo de enseñanza; 2.-y la existencia de un currículum oculto, incompatible con los objetivos de la educación, y en función del cual se definen los papeles de profesor y alumno. Riesgos que suelen incrementarse en los contextos heterogéneos y, especialmente, en el caso de los alumnos pertenecientes a determinadas minorías étnicas. En los cuales las consecuencias de la discriminación pueden ser aún más graves cuando son asociadas a la propia identidad.

3) *Los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no per-*

miten adaptar la enseñanza a los contextos heterogéneos. Con dichos procedimientos, las oportunidades de obtener éxito, protagonismo académico, la atención del profesor o su reconocimiento, se distribuyen de forma muy desigual. En la mayoría de las clases suele haber un pequeño grupo de alumnos que concentra casi todas las oportunidades y otro pequeño grupo, en el que suelen encontrarse los alumnos pertenecientes a determinadas minorías, que no consigue ninguna. Esta desigual distribución de las oportunidades educativas es el más claro antecedente de las desigualdades que existen en la sociedad adulta. Y superar aquéllas es, por tanto, una importante condición para superar éstas.

4) *La necesidad de modificar el papel del alumno y utilizar la heterogeneidad como motor de la educación.* Para adaptar la escuela a las exigencias de la sociedad actual es preciso cambiar el proceso a partir del cual se transmiten y construyen tanto el conocimiento como las normas que definen la cultura escolar, dando al alumno un papel más activo en dicha construcción y enseñando a reconocer la naturaleza positiva de las dudas y los conflictos como motor de crecimiento. Además, la escuela debe ayudar a adquirir habilidades socioemocionales complejas que permitan, por ejemplo, entender y comunicar los propios pensamientos y sentimientos, coordinarlos con los de los demás o colaborar y negociar intereses contrapuestos. Para lograr dichos objetivos y enseñar a vivir en un mundo heterogéneo, es preciso utilizar la propia heterogeneidad que existe en el aula de clase; de forma que los alumnos

aprendan a afrontar los conflictos que implica y puedan experimentarla como algo positivo.

5) *El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos*: puede ser considerado como la innovación más eficaz para adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos y distribuir las oportunidades académicas. Distribución imprescindible para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, desarrollar en los alumnos la motivación por el aprendizaje y proporcionar las experiencias de igualdad de estatus necesarias para favorecer la tolerancia en contextos interétnicos.

6) *Las investigaciones realizadas sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo* para favorecer la atención a la diversidad y la tolerancia, proporcionan evidencia a favor de: 1) la influencia que la interdependencia positiva produce en la motivación por el aprendizaje y en la cohesión del grupo de clase; 2) la necesidad de proporcionar experiencias de igualdad de

estatus; 3) el papel de la interacción entre compañeros para suscitar conflictos y estimular el desarrollo; 4) y la eficacia de la cooperación en grupos heterogéneos para activar la zona de construcción del conocimiento y favorecer el aprendizaje de todos los alumnos.

7) *Con el aprendizaje cooperativo el papel del profesor cambia de forma muy significativa*. El control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por los alumnos. Este cambio hace que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas, que contribuyen a mejorar su eficacia docente y la calidad de las relaciones que se establecen en el aula. Las investigaciones realizadas reflejan que el aprendizaje cooperativo permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos, y que cuando varios profesores cooperan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria³.

³ Este artículo representa la fundamentación teórica de la investigación sobre *Aprendizaje cooperativo y educación intercultural*, que se presenta a continuación. Por eso las referencias bibliográficas de ambos se incluyen conjuntamente al final del artículo siguiente.