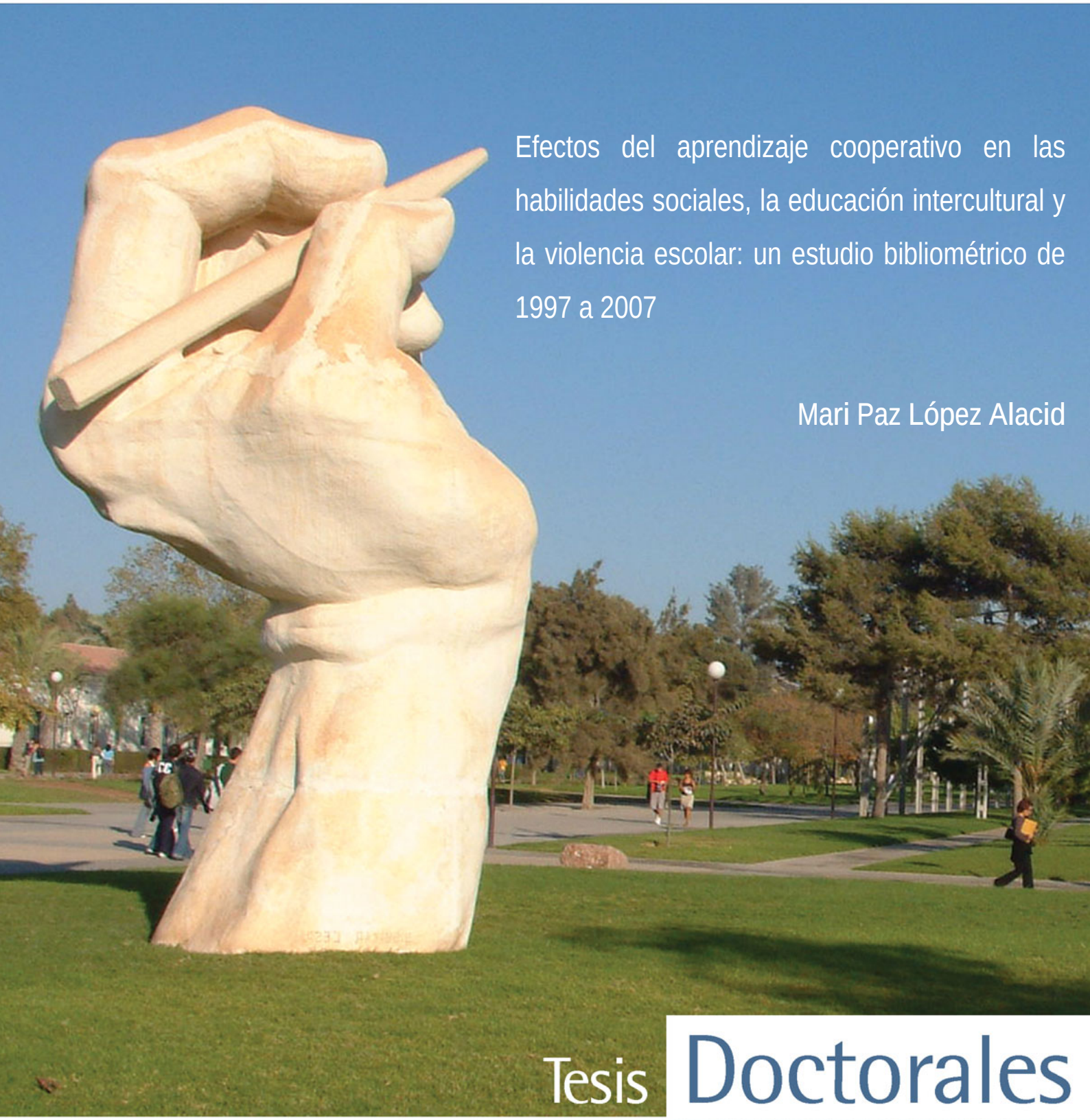
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007

Mari Paz López Alacid

Tesis Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

EFECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LAS HABILIDADES SOCIALES, LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DE 1997 A 2007.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

TESIS DOCTORAL

MARI PAZ LÓPEZ ALACID

2008

TESIS DOCTORAL

MARI PAZ

LÓPEZ ALACID

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2008

UNIVERSIDAD DE ALICANTE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DIDÁCTICA

EFECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LAS HABILIDADES SOCIALES, LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DE 1997 A 2007.

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:
Dª. MARI PAZ LÓPEZ ALACID
Licenciada en Pedagogía

DIRIGIDA POR:
Dr. D. ANTONIO MIGUEL PÉREZ SÁNCHEZ

Presentada para la obtención del grado de Doctor

2008

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Í N D I C E

Introducción 5

I. MARCO CONCEPTUAL

1. Aprendizaje cooperativo 11
    1.1. Modelos de aprendizaje cooperativo 17
    1.2. Efectos del aprendizaje cooperativo 21
        1.2.1. Efectos cognitivos del aprendizaje cooperativo 21
            1.2.1.1. El aprendizaje cooperativo en relación con las matemáticas 22
            1.2.1.2. El aprendizaje cooperativo en relación con el lenguaje . 25
        1.2.2. Efectos no cognitivos del aprendizaje cooperativo 29
        1.2.3. Efectos socio-emocionales del aprendizaje cooperativo 33
        1.2.4. Contribuciones del aprendizaje cooperativo al desarrollo socio-emocional 38
            1.2.4.1. Tolerancia, aceptación e interacción con los compañeros diferentes (etnia, cultura, capacidad) 40
            1.2.4.2. Relaciones interpersonales y cohesión grupal 41
            1.2.4.3. Conducta prosocial 42
            1.2.4.4. Resolución de problemas sociales y desarrollo moral ... 43
            1.2.4.5. Habilidades sociales 44
            1.2.4.6. Autoconcepto-autoestima 46
            1.2.4.7. Cambios en las relaciones entre iguales 47
            1.2.4.8. Disminución de la exclusión y el acoso 49
    1.3. Condiciones básicas del aprendizaje cooperativo 51
        1.3.1. Interdependencia positiva y responsabilidad individual 56
        1.3.2. Igualdad de estatus y adaptación a la diversidad 58
2. Educación intercultural 61
    2.1. Objetivos de la educación intercultural 64
    2.2. Contenidos de la educación intercultural 68
    2.3. Práctica educativa 72
    2.4. Condiciones para mejorar la práctica educativa 74
    2.5. Causas de discriminación escolar 77
        2.5.1. Expectativas del profesor 77
        2.5.2. El currículo oculto 82
        2.5.3. La inmersión lingüística 85
    2.6. Interacción entre compañeros y desarrollo de la capacidad de cooperación 88
    2.7. La intolerancia en la escuela 92
        2.7.1. Condiciones cognitivas 93
        2.7.2. Condiciones emocionales 95
        2.7.3. Condiciones sociales 97
    2.8. El desarrollo de la comprensión de las diferencias sociales 99
    2.9. El aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos 101
3. Habilidades sociales 103
    3.1. Aprender a cooperar 107
    3.2. Aprendizaje cooperativo y desarrollo social 113
        3.2.1. Aprendizaje cooperativo, juego cooperativo y desarrollo social 116
    3.3. Las habilidades sociales y su entrenamiento 120
        3.3.1. Entrenamiento de las habilidades sociales del profesor 122
        3.3.2. Entrenamiento de las habilidades sociales de los alumnos 123
            3.3.2.1. El aprendizaje cooperativo como un programa de entrenamiento de las habilidades sociales 128
    3.4. La inteligencia social 134

4. Violencia y acoso escolar 139
4.1. Condicionantes de la violencia escolar 147
4.2. El origen de la violencia escolar 150
4.2.1. El sistema educativo 151
4.2.2. El sistema familiar 157
4.2.3. Relaciones entre contextos 160
4.2.4. Los medios de comunicación 163
4.3. Habilidades para prevenir la violencia escolar 167
4.3.1. Capacidad para el establecimiento de vínculos afectivos de calidad 167
4.3.2. Capacidad para estructurar la conducta hacia los propios objetivos 169
4.3.3. Capacidad de cooperación 170
4.4. Violencia escolar y aprendizaje cooperativo 175
4.4.1. Desarrollo de la cooperación desde la escuela 176
5. Otras variables 179
5.1. Aprendizaje cooperativo y formación del profesorado 181
5.1.1. Formación del profesorado 183
5.2. Nuevas tecnologías 187
5.2.1. Efectos de las nuevas tecnologías 188
5.3. La motivación 192
5.4. Actitud de los alumnos en el aprendizaje cooperativo 197
5.4.1. La amistad y el autoconcepto 199
5.5. La integración escolar 202
5.5.1. Integración y escuela inclusiva 204
5.6. Diferencias de género 207
5.6.1. Igualdad y diversidad de género 209
5.7. Metodología y currículo 213
5.7.1. Realización compartida de tareas 213
5.7.2. Conflicto cognitivo 214
5.7.3. Desarrollo del aprendizaje cooperativo en el aula 216
5.8. Fracaso escolar 222
5.9. Relación familia-escuela 228
5.10. Discriminación socio-económica-cultural 234
5.10.1. Superación de la exclusión social 236
5.11. Influencia del aprendizaje cooperativo en la adolescencia 240
6. Conclusiones 245

II. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

Introducción 257
7. La documentación científica 263
7.1. Crecimiento y envejecimiento de la ciencia 267
7.2. La dispersión de las publicaciones científicas 269
7.3. La productividad de los autores científicos 269
7.4. Las relaciones entre los autores científicos 272
8. Objetivos 273
8.1. Objetivos específicos 276
9. Método 279
9.1. Muestra 281
9.2. Variables 282
9.3. Bases de datos 285
10. Procedimiento 289

11. Resultados 293
11.1. Áreas temáticas 295
11.1.1. Área temática 1: Aprendizaje cooperativo 302
11.1.2. Área temática 2: Habilidades sociales 306
11.1.3. Área temática 3: Violencia escolar 309
11.1.4. Área temática 4: Metodología y currículo 313
11.1.5. Área temática 5: Formación del profesor 317
11.1.6. Área temática 6: Educación intercultural 320
11.1.7. Área temática 7: Actitud de los alumnos 323
11.1.8. Área temática 8: Nuevas tecnologías 326
11.1.9. Área temática 9: Contexto socio-económico y cultural 329
11.1.10. Área temática 10: Dificultades de aprendizaje y rendimiento académico 332
11.1.11. Área temática 11: Adolescencia 335
11.1.12. Área temática 12: Integración escolar 338
11.1.13. Área temática 13: Diferencias de género 342
11.1.14. Área temática 14: Motivación 345
11.1.15. Área temática 15. Relación familia-escuela 348
11.2. Año de publicación 351
11.3. Nombre de la revista 354
11.4. Nombre de los autores 362
11.5 Número de autores 371
11.5.1. Producción de autores 371
11.5.2. Autores más productivos 379
11.6. Lugar 384
11.7. Idioma 388
11.8. Bases de datos 391
11.9. Tipo de documento 393
11.10. Número de páginas por documento 395
12. Conclusiones finales 397

Bibliografía 405

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

III. ANEXOS

1. Anexo I: Base documental 509
2. Anexo II: Clave 543

INTRODUCCIÓN

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La ciencia es el conjunto de conocimientos susceptibles de ser probados, sistematizados, realizados y dirigidos a objetos de una misma naturaleza (Trefil, 1992). Esta serie de conocimientos pueden ser ciertos o probables, racionales, sistematizados y verificables. Ciencia es, por un lado, el proceso mediante el cual se adquiere conocimiento y, por otro, el cuerpo organizado de conocimiento obtenido a través de ese proceso. El proceso sería la adquisición sistemática de conocimiento nuevo de un sistema. La adquisición sistemática es generalmente el método científico.

En la enciclopedia libre *wikipedia*[1] se define Ciencia como “La ciencia (del latín *scientia*, "conocimiento") es un conjunto de métodos y técnicas para la adquisición y organización de conocimientos sobre la estructura de un conjunto de hechos objetivos y accesibles a varios observadores. La aplicación de esos métodos y conocimientos conduce a la generación de más conocimiento objetivo en forma de predicciones concretas, cuantitativas y comprobables referidas a hechos observables pasados, presentes y futuros. Con frecuencia esas predicciones pueden ser formuladas mediante razonamientos y son estructurables en forma de reglas o leyes universales, que dan cuenta del comportamiento de un sistema y predicen cómo actuará dicho sistema en determinadas circunstancias.”

Por tanto ciencia se define como el conocimiento científico que ha sido adquirido sistemáticamente a través de ese proceso científico.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El extraordinario desarrollo de la ciencia contemporánea, el apoyo que recibe en los medios de comunicación y la influencia de las nuevas tecnologías de la información en ella, ha causado que actualmente se configure como una organización muy compleja destinada a la actividad de producción, difusión y venta de productos de mercado de consumo intelectual y profesional crecientemente especializados (Watts y Strogatz, 1998).

El carácter esencial de la ciencia reside, precisamente, en ser "conocimiento público", diseminado, accesible a todos y comunicable, ya que el producto final de cualquier trabajo científico es su difusión y publicación por cualquiera de los cauces establecidos. En este proceso las bases de datos, las revistas especializadas, índices o tesauros tienen un papel relevante pues permiten el desarrollo de la documentación científica.

Por otra parte, el estudio de la producción científica es tan importante como la misma producción (Carpintero y Peiró, 1981; Okubo, 1997), que es lo que realizamos en el estudio bibliométrico desarrollado en la segunda parte de este trabajo en el que examinamos la producción científica realizada entre los años 1997 y 2007 referida a cuatro aspectos principales:

- aprendizaje cooperativo,
- habilidades sociales,
- educación intercultural, y
- resolución de conflictos.

Así pues, este trabajo consta de una primera parte, teórica, en la que describimos los conceptos básicos a través de los cuales vamos a

desarrollar el estudio: explicamos los conceptos de aprendizaje cooperativo, educación intercultural, habilidades sociales, y resolución de conflictos en las aulas a través del aprendizaje cooperativo. También desarrollamos temas afectivos y educativos como la formación de profesores, el contexto familiar, el contexto socioeconómico, las dificultades de aprendizaje, la motivación del alumno, y el uso de las nuevas tecnologías, aspectos que están relacionados con los conceptos básicos apuntados anteriormente.

Mostramos la importancia de la utilización del aprendizaje cooperativo en la enseñanza para todos los alumnos y, entre ellos, para los pertenecientes a minorías étnicas y para los que presentan problemas de comportamiento en el aula.

En la segunda parte de nuestro trabajo, empírica, efectuamos el análisis bibliométrico de los temas elegidos para el estudio con la finalidad de determinar como están siendo tratados.

La forma de hacer historia de una disciplina depende en gran medida del método que se emplee. En nuestro caso hemos optado por el método bibliométrico ya que se muestra como el más idóneo para evaluar la producción científica en general y en particular la realizada sobre aprendizaje cooperativo, habilidades sociales, educación intercultural y resolución de conflictos.

El análisis bibliométrico fue definido por Garfield (1977) como la cuantificación del total de la información bibliográfica susceptible de ser analizada, siendo considerada como un aspecto más de la investigación sobre el desarrollo de la ciencia como proceso informativo.

En nuestro estudio utilizamos bases de datos de carácter bibliográfico, las cuales sólo contienen un representante de la fuente primaria que sería la

fuente documental que se considera material de primera mano relativo a un fenómeno que se desea investigar (Rubio, 2006) y que permite localizarla. Un registro típico de una base de datos bibliográfica contiene información sobre el autor, fecha de publicación, editorial, título, edición de una determinada publicación, etc., puede contener un resumen o abstracto de la publicación original pero casi nunca el texto completo. Así, en la segunda parte de este trabajo, estudio bibliométrico, hemos utilizado tres bases de datos: ERIC, PsycINFO y Psicodoc.

Las bases de datos ERIC y PsycINFO contienen la mayor producción de expedientes bibliográficos relacionados con la educación y la psicología. En cuanto a Psicodoc es la base de datos de los psicólogos de países de habla hispana y también muestra una gran producción de literatura psicológica esencial para los investigadores.

Con respecto a esta segunda parte del trabajo, diremos que el análisis bibliométrico nos aporta los datos necesarios para:

a) efectuar un análisis objetivo de los artículos recogidos en las tres bases de datos, antes citadas, referentes a las variables objeto de estudio, y

b) comprender las relaciones entre dichas variables.

Por último, después de habernos centrado en la presentación de la producción científica existente en el ámbito del aprendizaje cooperativo, habilidades sociales, educación intercultural y violencia escolar, publicada en revistas científicas entre los años 1997 y 2007, como ya hemos indicado, para determinar cómo ha estado y está siendo tratado científicamente la utilización del aprendizaje cooperativo en las aulas, en la tercera parte de este trabajo estableceremos a modo de conclusión las repercusiones y consecuencias que puede tener para la práctica educativa este tema y aportaremos los datos de nuestra revisión bibliográfica, que

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

pueden servir de apoyo a los estudios científicos sobre este ámbito, considerado tema de interés para los profesionales que trabajan en el ámbito educativo.

[1] Consultado el 21/07/07; disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Ciencia

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

I. MARCO CONCEPTUAL

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los alumnos pueden interactuar en la escuela, y fuera de ella, de tres formas básicas (Sapp, 2006):

- pueden competir entre sí para ver quién es el mejor,
- pueden trabajar individualmente para conseguir su meta sin prestar atención alguna a los otros estudiantes, o
- pueden trabajar cooperativamente de forma que cada uno esté tan interesado en el trabajo de los otros compañeros como en el suyo propio.

Estas tres formas coinciden con los tres tipos de metas o formas de interacción entre alumnos que conceptualizó Deutsch (1962):

- competitiva; sería aquella en la que las metas de los participantes por separado están relacionadas entre sí de tal forma que un individuo alcanzará sus objetivos si y sólo si los otros no alcanzan los suyos, por consiguiente esta situación incrementará la rivalidad entre los estudiantes,
- individualista; en esta forma de interacción cada alumno consigue, o no, sus objetivos sin que las acciones de sus compañeros influyan ni a favor ni en contra, por tanto cada sujeto buscará su propio beneficio sin tener en cuenta para nada a los otros participantes, y
- cooperativa; que trataremos con mayor profundidad más adelante,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En la tabla 1.1 mostramos la relación existente entre las metas de aprendizaje que se proponen alcanzar los alumnos y la estructuración de dicho aprendizaje.

Tabla 1.1.
Situación de enseñanza/aprendizaje y dependencia de metas (adaptada de Deutsch, 1949a, 1949b).

	Individualista	Competitivo	Cooperativo
Metas	la consecución de una meta por parte de un alumno no influye en la consecución de las metas que sus compañeros se hayan propuesto	si un alumno quiere llegar a una meta, sus compañeros no deberán llegar a la suya (es una carrera de 100 metros gana uno, todos los demás pierden)	si un alumno quiere llegar a una meta, sus compañeros deberán conse-guir la suya (para ganar una carrera de relevos, todos los miembros del equipo deberán cumplir su parte)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El aprendizaje cooperativo es el que se da en una situación de interacción cooperativa en el medio educativo, aquél es definido por Deutsch (1962) como la situación educativa en la que un sujeto alcanza su objetivo si y sólo si los otros sujetos también alcanzan los suyos, por consiguiente estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos.

Por tanto el aprendizaje debe garantizar, para que sea cooperativo (Díaz Barriga, 1999):

- la igualdad de cada individuo en el proceso de aprendizaje,

- la realización de experiencias mutuas en el aula entre los diferentes compañeros de manera que haya una bidireccionalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje (unos aprenden de los otros), y
- la distribución de responsabilidades y el intercambio de roles que, según Rutherford, Mathur y Quinn (1998) deben ser planificados y desarrollados por el profesor.

El aprendizaje cooperativo es significativamente superior tanto al individualista como al competitivo, y esta superioridad atañe a:

- variables de socialización y de relaciones interpersonales (León, Gonzalo y Vicente, 2004),
- variables personales (Fore, Riser y Boon, 2006; Johnson et al., 1981; Slavin, 1986), y
- variables cognitivas y de rendimiento académico (Gillies, 2006; Johnson y Johnson, 1988; Johnson y Johnson, 2004; Kumpulainen y Kaartinen, 2000).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Todos estos aspectos están muy relacionados entre sí siendo el aprendizaje cooperativo una forma de conectar unos con otros; así, una variable de tipo personal como el autoconcepto, que se forma mediante procesos de comparación social, favorece la consecución de un rendimiento académico positivo "llegando su efecto a compensar las bajas capacidades hasta el punto de beneficiar unos logros académicos iguales a los de compañeros más inteligentes, pero con un bajo autoconcepto" (Lozano González et al., 2000, p. 765).

Sin embargo no es la mera cantidad de interacción entre los alumnos lo que acarrea estos efectos positivos, sino su naturaleza (Ulisack, 2004). Pues para que los efectos del aprendizaje cooperativo sean efectivamente

eficaces éste debe cumplir una serie de requisitos imprescindibles entre los que destacamos la interdependencia positiva e igualdad de estatus entre los miembros del grupo, lo cual no significa homogeneidad sino heterogeneidad de los sujetos que forman el grupo (más adelante trataremos en profundidad estos requisitos).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.1. MODELOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Los modelos más utilizados, no los únicos, de aprendizaje cooperativo son:

1. Equipos cooperativos y juegos de torneo (*Teams-games-tournament*, TGT; De Vries y Slavin, 1978). Los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos. La función principal del equipo es enseñar a sus miembros y asegurarse de que todos están preparados para el torneo, cada alumno compite con compañeros de su mismo nivel de rendimiento (con los que se sienta en una mesa), representando al equipo que le ha entrenado. Las puntuaciones obtenidas por cada alumno se añaden a la puntuación media de su equipo. Inmediatamente después del torneo, el profesor prepara un marcador que las incluye y que está visible en el aula. La composición de los grupos para los torneos varía en función de los cambios producidos en rendimiento.

2. Equipos cooperativos y divisiones de rendimiento (*Student Teams Achievement Divisions*, STAD; Slavin, 1978). Técnica de similares características a la anterior pero que sustituye los torneos por exámenes de realización individual que el profesor evalúa en relación con grupos de nivel homogéneo, en lugar de comprar al alumno con el conjunto de la clase. Una modalidad especial de esta técnica es la comparación del rendimiento alcanzado en la prueba por cada sujeto con el obtenido en la evaluación anterior. Cuando un alumno logra mejorar sus

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

resultados anteriores consigue los puntos para el equipo que le ha entrenado.

3. Equipos cooperativos e individualización asistida (*Team Assisted Individualization*, TAI; Slavin, Leavey y Madden, 1982). Combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada, su objetivo es adaptar dicho aprendizaje a niveles de rendimiento extremadamente heterogéneos. Para llevar a cabo esta técnica se forman equipos heterogéneos de 4 o 5 alumnos, cada alumno trabaja dentro de su equipo con un texto programado por unidades de acuerdo con su nivel de rendimiento, en cada unidad los alumnos realizan regularmente un conjunto de actividades. Los compañeros de cada equipo trabajan por parejas de su propia elección, intercambiando las hojas de respuesta y corrigiéndose mutuamente los ejercicios. Cuando aciertan en un porcentaje igual o superior al 80 por ciento pasan a la evaluación de la unidad, que es corregida por otro alumno-monitor. La puntuación de cada equipo procede de la suma de las puntuaciones que obtienen todos sus miembros y del número de pruebas que realizan.

4. Rompecabezas (*Jigsaw*; Aronson 1978, 2000). Los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos. El material académico es dividido en tantas secciones como miembros tiene el equipo, cada alumno estudia su sección en “grupos de expertos” formados por miembros de otros equipos que tienen las mismas secciones. Posteriormente cada alumno aporta a sus compañeros de equipo el trabajo realizado y, finalmente, todos los miembros son evaluados individualmente después de que el equipo se asegura de que todos sus componentes dominan los temas trabajados. Una variación de esta técnica es el *Jigsaw II*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

(Slavin, 1980), que cambia respecto al *Jigsaw I* el sistema de evaluación (sumando las notas de los exámenes individuales para formar las puntuaciones de los equipos).

5. Aprendiendo juntos (*Learning Together*; Johnson y Johnson, 1975; Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Los alumnos trabajan en grupos pequeños (en torno a tres miembros) y heterogéneos. La tarea se plantea de forma que haga necesaria la interdependencia (con un material único o con división de actividades que posteriormente se integran). Se evalúa el producto del grupo en función de determinados criterios especificados de antemano recompensando al equipo que mejor la ha realizado.

6. Investigación de grupo (*Group Investigation*, GI; Sharan y Sharan, 1976, 1992). La distribución de los alumnos por equipos (de dos a seis miembros) se realiza según las preferencias de los propios alumnos. Cada equipo elige un tema del programa y distribuye las tareas específicas que implica entre sus miembros para desarrollarlo y elaborar un informe final. El profesor fomenta la discusión de la tarea por parte de los alumnos, les anima y les asesora para que elaboren un plan que permita desarrollar bien la tarea encomendada utilizando diversos materiales, fuentes de información, etc. Finalmente cada equipo de trabajo expone ante la clase el resultado de su tarea. Tanto el profesor como los alumnos evalúan el producto de cada grupo.

Estos modelos pueden ser combinados para enriquecer el repertorio de recursos a utilizar en las diferentes materias o actividades. Insistimos en que el aprendizaje cooperativo es una herramienta útil para desarrollar en

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

los alumnos las relaciones interpersonales, la integración, la tolerancia y la construcción de la igualdad en contextos heterogéneos (Van Boxtel, Van der Linden y Kanselaar, 2001). De esta manera, los modelos más eficaces son los que incluyen equipos en los que se mezcla la diversidad existente en el aula 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). Dicha eficacia puede explicarse teniendo en cuenta que proporcionan la oportunidad de compartir y conseguir con miembros del otro grupo (étnico, de género, de rendimiento) desde un estatus similar, metas fuertemente deseadas (como son las calificaciones), lo cual contribuye a desarrollar las habilidades sociales, la atracción interpersonal, disminuye las conductas inadecuadas de los alumnos y proporciona la oportunidad de descubrir las semejanzas inter-grupales existentes.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2. EFECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo proporciona los instrumentos cognitivos necesarios para aprender nuevas estrategias y habilidades (McDonald; Larson; Dansereau y Brooks, 1985; O'Donnell, Dansereau, Hall y Rocklin, 1987). De esta manera, todos los alumnos aprenden más con el aprendizaje cooperativo que con la enseñanza "tradicional" y esa eficacia se constata en todas las asignaturas (Hall y Watson, 1988). Pero tal eficacia afecta no sólo a variables cognitivas sino también a variables no cognitivas como veremos a continuación.

1.2.1. Efectos cognitivos del aprendizaje cooperativo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Johnson, Johnson y Stanne (2000) realizaron un meta-análisis en el que estudiaron las conclusiones a que habían llegado diferentes investigadores en más de 150 trabajos, sobre la aplicación de diferentes métodos de aprendizaje cooperativo, éstas fueron las siguientes:

- la cooperación fomenta una mayor productividad y rendimiento que la competición interpersonal o que los esfuerzos individuales,
- la cooperación llevaba a utilizar un razonamiento de más alta calidad que la competición o el individualismo,
- se produce una mayor transferencia, una mayor relación entre los alumnos, y

- en la realidad cotidiana las recompensas grupales son percibidas como más justas que las recompensas individuales.

1.2.1.1. El aprendizaje cooperativo en relación con las matemáticas

Actualmente es en este campo donde más se está utilizando el aprendizaje cooperativo, los resultados obtenidos son excelentes (Johnson y Johnson, 1981, 1990).

Si la instrucción de las matemáticas consiste en ayudar a los estudiantes a pensar matemáticamente, a entender las conexiones entre varios hechos y procedimientos matemáticos y a ser capaces de aplicar flexible y significativamente el conocimiento formal matemático, entonces el aprendizaje cooperativo debe ser aplicado en las clases de matemáticas (Johnson y Johnson, 1990a, 1990b; Johnson, Johnson y Maruyama, 1983) por las razones siguientes:

1. La cooperación lleva a un mayor rendimiento en clase de matemáticas que los esfuerzos competitivos e individualistas (Saxe y Guberman, 1998).
2. Los conceptos y habilidades matemáticos se aprenden mejor si forman parte de un proceso dinámico con una activa implicación de los estudiantes; el aprendizaje de las matemáticas necesita ser activo más que pasivo ya que el aprendizaje activo requiere un reto intelectual y una curiosidad que surgen más fácilmente en las discusiones con otros estudiantes (Webb y Farivar, 1999).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3. La solución de problemas matemáticos requiere relaciones interpersonales, debido a que:
   - comentar los problemas de matemáticas con los compañeros ayuda a los estudiantes a entender cómo solucionarlos correctamente,
   - explicar las estrategias de razonamiento y los análisis de problemas a los compañeros, lleva a la comprensión de los descubrimientos, a la utilización de estrategias de más alto nivel, y a implicarse en el pensamiento metacognitivo (que es el conocimiento sobre el propio conocimiento, o lo que es lo mismo, lo que un alumno sabe que puede hacer o sabe),
   - la relación interpersonal requiere discusión y ésta exige que los estudiantes utilicen el lenguaje de las matemáticas y demuestren a los otros su razonamiento matemático,

   así, para internalizar los conceptos matemáticos y aplicarlos a nuevas situaciones, los estudiantes necesitan expresar sus pensamientos y discutir estrategias, enfoques y explicaciones alternativas, los alumnos tienen más probabilidades de explicar su razonamiento en pequeños grupos que en las discusiones en toda la clase; más aún, la mayoría de los estudiantes se sienten más cómodos especulando, cuestionando y explicando conceptos para clarificar su pensamiento en pequeños grupos,
4. Los grupos de aprendizaje de las matemáticas deben ser estructurados cooperativamente para que los alumnos se expliquen unos a otros lo que están aprendiendo, aprenda cada uno los puntos de vista de los otros, apoyen a sus compañeros y reciban apoyo de éstos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5. Trabajando cooperativamente en las clases de matemáticas, los estudiantes ganan confianza en su propia capacidad para las matemáticas; dentro de los grupos cooperativos, los estudiantes reciben un gran estímulo y apoyo en sus esfuerzos para aprender procesos, estrategias y conceptos matemáticos, esta interacción de apoyo y la experiencia de trabajar activamente con otros en problemas matemáticos ayuda a los alumnos a aumentar su confianza en su propia capacidad individual para las matemáticas.
6. Por último, los estudiantes adquieren niveles altos de autoestima y autoeficacia a la hora de enfrentarse a problemas matemáticos al mismo tiempo que ganan confianza en su propia capacidad para las matemáticas debido: al establecimiento de relaciones positivas con los compañeros del grupo y a las percepciones mutuas como competentes en esta área.

Resumiendo, en situaciones de aprendizaje cooperativo a los estudiantes les suele gustar más las matemáticas y están intrínsecamente más motivados a aprenderlas de forma continuada, lo que es importante en el caso de las mujeres o los estudiantes minoritarios porque suelen tener menos autoestima o menor confianza en su capacidad para aprender esta materia o porque, en el caso de algunas mujeres, sus motivaciones e intereses no se dirigen hacia el aprendizaje de las matemáticas, así se fomentaría su estudio a través de la metodología colaborativa (Fore, Riser, y Boon, 2006).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2.1.2. El aprendizaje cooperativo en relación con el lenguaje

El lenguaje juega un papel de primer orden sobre todo cuando es utilizado en el marco de la interacción social (Levina, 1981; Shaaban, 2006). El lenguaje tiene una función comunicativa y reguladora de los procesos comunicativos, ya que cuando el sujeto intenta formular de forma verbal la representación que se hace de su entorno para comunicarla a los demás, le obliga a reconsiderar y reanalizar lo que pretende transmitir. Este proceso de interiorización, que se produce cuando el individuo organiza lo que pretende transmitir, hace referencia al hecho de pasar de la regulación externa, social, interpsicológica, de los procesos cognitivos mediante el lenguaje de los demás, a la regulación interiorizada, individual, intrapsicológica, de los procesos cognitivos mediante el lenguaje interno (Forman y Cazden, 1984; Walker, 2006).

Según Webb (1983) el hecho de proporcionar y recibir explicaciones de los compañeros en el transcurso de la interacción tiene efectos cognitivos favorables para el emisor y el receptor, respectivamente, efectos que desaparecen cuando lo que se transmite o se recibe son soluciones ya hechas a la tarea planteada. Los efectos cognitivos favorables que se dan en las situaciones en las que un alumno enseña o instruye a sus iguales son el aumento de la capacidad para (Allen, 2006):

- formular instrucciones verbales,
- realizar explicaciones dirigidas a sus compañeros,
- utilizar estrategias de resolución de problemas,
- buscar la operación adecuada,
- buscar la forma de hacer el problema más sencillo,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- establecer relaciones cooperativas entre los miembros del grupo,
- fomentar las relaciones interpersonales caracterizadas por el aumento de las producciones verbales de los alumnos y la coordinación de los roles asumidos por los participantes,
- el control mutuo del trabajo, y
- el reparto de responsabilidades.

Podemos decir que "En todas estas situaciones (de interacción entre iguales) es más bien raro observar conflictos abiertos entre puntos de vista divergentes, por lo que los efectos que tienen las modalidades interactivas en juego sobre los procesos cognitivos implicados en la realización de las tareas no se dejan explicar fácilmente mediante la hipótesis del conflicto sociocognitivo. Más adecuado parece interpretar estos resultados mediante la hipótesis de la regulación, es decir, apelando a la exigencia de revisar y reanalizar el punto de vista propio impuesto por las verbalizaciones que sirven de instrumento a la interacción" (Coll, 1984, p. 134). El conflicto cognitivo se produce cuando se rompe el equilibrio cognitivo; el alumno, al buscar permanentemente el equilibrio busca respuestas, se plantea interrogantes, investiga, descubre, etc., hasta llegar al conocimiento que le hace volver de nuevo al equilibrio cognitivo.

Así, Vigotsky formuló lo que él consideraba como la ley más importante del desarrollo psíquico humano, la hipótesis de la regulación: "Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones interpsíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas" (Vigotsky, 1973/1934, p. 36). En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos

cognitivos siguiendo las indicaciones y directrices de los adultos, produciendo un proceso de interiorización mediante el cual lo que puede hacer o conocer en un principio con la ayuda de ellos (regulación interpsicológica), se transforma progresivamente en algo que puede hacer y conocer por sí mismo (regulación intrapsicológica). Queda totalmente de manifiesto el origen social de la cognición y el estrecho vínculo existente entre la interacción social por un lado y el aprendizaje y desarrollo, por otro. Para Vigotsky el desarrollo tiene lugar cuando la regulación interpsicológica se transforma en regulación intrapsicológica. De esta manera, no podemos dejar de mencionar, el papel decisivo que juega el lenguaje como instrumento regulador por excelencia de la acción y el pensamiento en la hipótesis de la regulación.

La colaboración, el hecho de poder ayudarse mutuamente, explicando al compañero el significado de las tareas, guiándolo o dejándose guiar y corrigiendo o dejándose corregir los errores, es indiscutiblemente un factor facilitador y promotor del aprendizaje (Forman y Cazden, 1985; Webb, 1984a).

Junto con los procesos de colaboración, la resolución de conflictos sociocognitivos y controversias (Johnson y Johnson, 1992; Mugny y Pérez, 1988), es decir la búsqueda compartida de una solución que resuelva un conflicto de puntos de vista discrepantes, ha demostrado ser también otro de los mecanismos de aprendizaje de los alumnos.

En uno y otro caso se pone en evidencia la importancia de los procesos de regulación a través del lenguaje (Edwards y Mercer, 1987; Sebanz, 2007; Siegel, 2005). Los alumnos aprenden a utilizar el lenguaje para guiar las acciones de sus compañeros, para regular las suyas propias y para ser guiado por el lenguaje del compañero, para poder explicarse a sí mismo y a los demás el significado de lo que están aprendiendo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Pues bien la interacción, entre alumnos y entre éstos y el profesor, necesaria para facilitar este tipo de regulación a través del lenguaje, se favorece en las estructuras de aprendizaje cooperativo donde los alumnos tienen continuas oportunidades y necesidad de interactuar entre ellos, tutorándose, colaborando o resolviendo conflictos o controversias con respecto a un contenido de enseñanza y aprendiendo a utilizar el lenguaje para guiar las acciones propias o para guiar a algún compañero.

Por el contrario, difícilmente encontraremos alguno de estos procesos en las estructuras de aprendizaje competitivo o individualista, donde cada alumno se preocupa de lo suyo, donde la interacción con los compañeros es vista como fuente de conductas perturbadoras y donde la interacción con el profesor es casi siempre de tipo autoritario.

En suma, la base del conocimiento es eminentemente social y el aprendizaje tiene lugar en la interacción con otras personas (Vigotsky, 1973/1934).

Por tanto, la importancia del aprendizaje cooperativo en relación al área de lengua (y no sólo en ella) se debe a la utilización del lenguaje oral en las relaciones entre los alumnos que se establecen en la interacción grupal. De esta manera, los alumnos aprenden a utilizar el lenguaje de una forma adecuada para interactuar con los compañeros y adultos, el profesor. Así, no sólo lo emplean de una forma más correcta sino también más fluida sirviéndose de él como herramienta indispensable para relacionarse con los demás.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2.2. Efectos no cognitivos del aprendizaje cooperativo

Nos referimos con ellos a las consecuencias afectivas, interpersonales y sociales; el aprendizaje cooperativo mejora la cohesión grupal, supone un buen entrenamiento para posteriores tareas grupales y mejora las actitudes hacia las minorías étnicas y hacia el resto de los niños (Emmer, y Gerwels, 2005; Smith, Johnson y Johnson, 1981). Así pues el aprendizaje cooperativo influye en la:

1. Motivación. La motivación para conseguir metas de aprendizaje es principalmente inducida a través de las relaciones interpersonales que se dan en el aula, debido a que en un contexto de aprendizaje cooperativo se fomenta la motivación intrínseca -inherente a la propia actividad-, mientras que en los contextos de aprendizaje competitivos e individualistas se fomenta la motivación extrínseca, en estos últimos tipos de aprendizaje el alumno aprende, si lo hace, por los beneficios individuales que espera obtener y que no tienen nada que ver con la materia o actividad que se esté llevando a cabo en el aula (Shaaban, 2006).

   Por tanto, el aprendizaje cooperativo es eficaz para aumentar el rendimiento académico debido a la motivación intrínseca, lo que a su vez determina las expectativas de rendimientos futuros: se producirán altas expectativas de éxito, alto incentivo para rendir, curiosidad y alta persistencia (Weiner, 1980).

   La motivación intrínseca se ve reflejada en otras muchas variables estrechamente relacionadas con ella (Ovejero, 1988) tales como:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- probabilidad subjetiva de éxito y atribución causal; según Weiner (1980) en el aprendizaje cooperativo los estudiantes atribuyen sus éxitos a causas personales, controlables -el esfuerzo de los miembros del grupo-, de ahí que se atribuyan a sí mismos, y sobre todo al grupo, altas probabilidades de éxito (Scanlan y Passer, 1980), en cambio tienden a atribuir sus fracasos a la dificultad de la tarea, a la mala suerte –causas externas e incontrolables- y a una causa interna (personal) y controlable que es la falta de esfuerzo de los miembros del grupo (Bird, Foster y Maruyama, 1980; Wilson-Jones y Caston, 2004),
- comparación social; en las situaciones competitivas e individuales se utiliza un proceso de comparación social para ver que competidor es más capaz, atribuyendo el éxito a su capacidad y el fracaso a factores externos ("he aprobado (yo), me han suspendido (ellos)"), este modelo de atribución llevará a una superconfianza y falta de motivación en los estudiantes exitosos, y en los alumnos menos exitosos a una gran desmotivación, ya que se sentirán menos capaces y pensarán que su capacidad es algo que no pueden controlar (Ames, 1978; Ames y Ames, 1981),
- curiosidad por la materia de estudio (curiosidad epistémica) y motivación continuada; los alumnos buscan más información acerca del tema de estudio debido a los conflictos entre los estudiantes (los conflictos hacen referencias a contrastar ideas entre los alumnos sobre una actividad o materia); de esta forma todos los alumnos participan y colaboran en la búsqueda de la

información del tema propuesto por el profesor (Allen, 1979; Gunderson y Johnson, 1980),

- compromiso con el aprendizaje; los estudiantes se interesan más por la tarea, son más rápidos en la resolución de problemas, son menos apáticos y disminuyen las conductas disruptivas (Crombag, 1966; Raven y Eachus, 1963), y
- persistencia en la tarea; que se da en todos los miembros del grupo sea cual sea su capacidad (Ames y Archer, 1988).

2. Atracción interpersonal. El aprendizaje cooperativo proporciona una mayor atracción interpersonal entre los estudiantes en comparación con el aprendizaje competitivo o individualista, lo que origina actitudes positivas hacia los compañeros diferentes, entre los estudiantes mayoritarios y los de minorías étnicas, de bajo rendimiento o de niveles socioeconómicos y culturales bajos (Johnson y Johnson, 1983; Johnson, Johnson y Scott, 1978; Mérida, 2003).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3. Apoyo social. Consiste en la existencia y disponibilidad de personas en las que poder confiar para una ayuda emocional, instrumental, informativa y de estima. En el aprendizaje cooperativo este apoyo entre compañeros es más frecuente que en el competitivo e individual (Johnson y Johnson, 1990a).

4. Autoestima. El aprendizaje cooperativo mejora la autoestima debido a que en la interacción con los otros es donde se desarrolla el autoconcepto; así, este tipo de aprendizaje evita en los alumnos los efectos de una baja autoestima porque mejora el autoconcepto de todos los alumnos y alumnas: evita la

ansiedad, el nerviosismo, favorece el éxito académico y, en las interacciones sociales, evita la vulnerabilidad al rechazo (Rosenberg, 1970). A causa de su necesidad de ser queridos, las personas con baja autoestima son más susceptibles a la influencia social y esto puede ocasionar que se dejen influir por personas inadecuadas por no disponer de recursos para evitar dicha influencia.

5. Salud psicológica. Johnson y Johnson (1990) muestran que la cooperación está positivamente relacionada con diversos aspectos tales como madurez emocional, buenas relaciones sociales, fuerte identidad social, etc., contribuyendo a la salud psicológica e incluso física. Un sujeto con una buena salud psicológica es aquél que posee la capacidad para desarrollar, mantener y modificar las relaciones interpersonales con los otros para alcanzar con éxito las metas que se propone. Por consiguiente, el aprendizaje cooperativo unido a ciertas dosis de competición y de esfuerzos individualistas (cuando sea necesario) es esencial para una buena salud psicológica general del individuo.

6. Conflicto. Los conflictos son inevitables en todo grupo social, por tanto la cuestión no es evitarlos sino aprovecharlos para capitalizar sus consecuencias constructivas, no se trata de huir del conflicto sino de crear las condiciones para resolverlo constructivamente. El conflicto no es necesariamente negativo, puede ser positivo para el buen funcionamiento de la escuela y para un buen desarrollo social, interpersonal y personal de los estudiantes (Deutsch, 1973; Johnson, Johnson y Smith, 1988; Ovejero, 1988). Si el conflicto tiene lugar en un contexto cooperativo puede ser muy útil al permitir, a los estudiantes y al

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

profesor, aprender las habilidades necesarias para vivir en perfecta convivencia con quienes les rodean, es fuente de crecimiento, de animación, de aprendizaje y de creatividad (Boyatzis y Albertini, 2000).

1.2.3. Efectos socio-emocionales del aprendizaje cooperativo

Aunque ha sido el tema del conflicto entre grupos el que mayor atención ha obtenido por parte de los psicólogos sociales, la relación entre cooperación/competición y conflicto ha sido objeto de diversos análisis (Deutsch, 1949a, 1949b, 1971, 1977; Grossack, 1954). Veamos algunas de las investigaciones efectuadas al respecto.

En uno de los estudios sobre este tema, Deutsch (1971) obtuvo, entre otras, las siguientes conclusiones:

- los individuos que participan en una situación cooperativa se perciben como más interdependientes entre sí para alcanzar sus objetivos que los sujetos en situaciones competitivas,
- en los grupos cooperativos los individuos se sustituyen y ayudan entre sí en mayor medida que en los grupos competitivos,
- en situación cooperativa los sujetos satisfacen sus necesidades mutuas y se evalúan entre sí más positivamente que en situaciones competitivas,
- los individuos en grupos cooperativos alientan y promueven más las acciones de los otros que los sujetos de grupos competitivos, y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- los grupos cooperativos manifiestan unas características más acentuadas que los grupos competitivos respecto a un amplio número de rasgos tales como coordinación de esfuerzos, subdivisión de las actividades, comprensión en las comunicaciones, productividad, etc.

En una investigación posterior realizada en el Instituto Tecnológico de Massachussets, Deutsch (1977) puso en evidencia que los grupos cooperativos en comparación con los grupos competitivos:

- mantuvieron comunicaciones más eficaces entre sus miembros, verbalizando mayor número de ideas a la vez que aceptaban en mayor medida las ideas de otros, y
- mostraron mayor coordinación, esfuerzo y productividad, junto con una división del trabajo más acentuada, a la vez que se manifestó en el grupo una mayor confianza tanto en las propias ideas como en el valor que los otros miembros otorgaban a esas ideas,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En la misma dirección, el estudio de Grossack (1954) con una muestra femenina de 18 estudiantes concluyó que la cooperación era un determinante de la cohesión del grupo. Además, en el grupo cooperativo se manifestó una mayor propensión hacia la uniformidad y las comunicaciones relevantes que en las situaciones competitivas.

Por su parte, Sherif (1966a, 1966b) puso de manifiesto varios efectos de la cooperación y la competición sobre dimensiones tales como la comunicación y la percepción interpersonal, este autor afirmó:

- que mientras los procesos cooperativos se caracterizan por pautas de comunicación abiertas sobre la información relevante,

la situación competitiva evidencia las comunicaciones o mensajes engañosos en el grupo, y

- que la cooperación, a la vez que aumenta la percepción mutua de intereses comunes, incrementa la confianza mutua, la amistad y la disposición mutuamente favorable entre los miembros del grupo; por el contrario, la competición produce una acentuación de las diferencias entre los sujetos, una creciente desconfianza y actitudes hostiles.

En otro estudio Sherif et al. (1961) analizaron el papel de la interacción cooperativa en la reducción de los conflictos intergrupos, para ello los experimentadores trataron de producir una interacción no programada entre los grupos que, sorprendentemente, tuvo un efecto contrario al esperado: se produjo una intensificación del conflicto. Sólo se produjo una reducción del conflicto cuando todos los niños del estudio fueron requeridos para realizar tareas conjuntamente y con un objetivo común (mediante una interacción cooperativa).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

De este modo, se puso de manifiesto que en situación de conflicto, la interacción no programada aumenta el enfriamiento, y que sólo cuando se introducen actividades para estimular la interacción cooperativa se reducen los niveles de agresión entre los grupos.

Otro estudio es el llevado a cabo por Wilder y Shapiro (1989), estos autores, estudiando el modo en que los procesos cognitivos influyen en las relaciones interpersonales, confirmaron experimentalmente que la expectativa de un desagradable encuentro competitivo con un grupo genera ansiedad, lo que disminuye la conducta positiva con los miembros de ese grupo. En este trabajo se verificó que la anticipación de competición en la interacción grupal produjo más ansiedad que la anticipación de un contacto cooperativo. Al analizar las expectativas de

cooperación y competición y sus efectos en las respuestas emocionales vicarias, Lanzetta y Englis (1989) concluyeron que las expectativas de cooperación implican experiencias emocionales empáticas, mientras que las expectativas de competición promueven contraempatía, medida a través de expresiones faciales y ritmo cardíaco.

Gelb y Jacobson (1988) filmaron parejas de estudiantes de cuarto grado compuestas por niños de distinto nivel de popularidad en el aula, que trataban de resolver tareas competitivas y cooperativas, y observaron que:

- los niños impopulares exhibían, en una situación cooperativa, menos conductas negativas e inmaduras en una atmósfera benigna y libre de tensión, y que
- sus compañeros fueron más tolerantes hacia ellos que durante la situación competitiva.

Estos resultados destacan la influencia de factores contextuales en las habilidades sociales que exhiben los niños. Resultados semejantes son los obtenidos por Markell y Asher (1984), estos autores observaron que los niños impopulares muestran conductas más inapropiadas con sus pares en situaciones competitivas. Fernández (1998) y Roselli (1999) observaron una mejora de la autoestima después de fomentar una tarea prosocial en niños provenientes de familias multiproblemáticas.

En una línea parecida, Grenn et al. (2003) analizaron los efectos de factores individuales (género, competencia social) y contextuales (contexto de género) que pueden explicar por qué algunos niños de 6 años de edad son más exitosos que otros cuando realizan una tarea cooperativa de ordenación de dibujos. Los resultados mostraron que las chicas fueron más exitosas en grupos del mismo sexo y menos en grupos mixtos. Contrariamente los chicos fueron menos exitosos en grupos del

mismo sexo pero más exitosos en grupos mixtos. La competencia social no influyó en la conducta de los niños. Los hallazgos de este estudio dan luz sobre los efectos que tiene el contexto de género sobre la cooperación y la competición.

Otra línea de estudios ha explorado el impacto de programas con distintos objetivos pero que habitualmente implican procesos de cooperación:

- Heydenberk, Heydenberk y Bailey (2003), inspirados en estudios piloto que habían encontrado que el entrenamiento en resolución de conflictos había incrementado el apego, la cooperación y las habilidades prosociales, llevaron a cabo un estudio para evaluar los efectos de la implementación de un programa de entrenamiento en resolución de conflictos confirmando sus efectos positivos en el razonamiento moral (Ortega, Mínguez y Gil, 1997).
- Miller, Cooke, Test y White (2003) evaluaron los efectos del programa de intervención "Círculos de amistad" que fomenta las interacciones amistosas, midiendo su impacto en las interacciones sociales que se daban entre estudiantes con y sin discapacidades. Los resultados mostraron que el programa incrementó las interacciones sociales apropiadas durante la comida en todos los estudiantes, y en algunos alumnos también se observó un incremento del juego amistoso en el recreo así como una mejora de las conductas cooperativas durantes actividades de grupo (Gillies, 2000).
- Sullivan (2003) estudió el efecto que tuvo para un grupo de séptimo curso el participar en una clase de teatro. Los observadores informaron de un incremento en la autoconfianza y cooperación, así como de la mejora de las habilidades de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

escucha, expresión y lectura. Los estudiantes entrevistados informaron de cambios positivos en el entusiasmo por trabajar en equipo, las habilidades para la cooperación, la capacidad de leer y otras habilidades de lenguaje. Similarmente, la evaluación pretest-postest de los profesores reveló un incremento de la autoconfianza, de la capacidad de retroalimentación y de habilidades para escuchar, hablar y escribir.

- Por último, Swen (2000) investigó el efecto de un programa de ayuda entre iguales y los resultados mostraron que quienes participaron en el programa percibieron mayores ganancias en su crecimiento personal y percepciones más positivas del clima de clase.

1.2.4. Contribuciones del aprendizaje cooperativo al desarrollo socio-emocional

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Desde la década de los 80, muchas investigaciones que evalúan los efectos del aprendizaje cooperativo han confirmado un impacto positivo de este modelo de aprendizaje en el rendimiento académico y en otras variables cognitivas como la memoria o la motivación intrínseca (Dyson, 2001; Gillies, 2000; Gillies y Ashman, 2000; Johnson y Johnson (1986), Lampe, Rooze y Tallent-Runnels, 1996; Lynch, 1996; Macleod, 1999; Nowak, 1996; Peklaj y Vodopivec, 1999; Roselli, 1999; Slavin, 1980, 1983a, 1983b, 1990; Sharan, 1980; Stevens y Slavin, 1995; Whicker, Bol y Nunnery, 1997; Yu, 2001). Los resultados de estos estudios han

favorecido la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo en modelos educativos innovadores.

También hay suficiente evidencia empírica que demuestra que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en un amplio abanico de variables sociales que incluyen la comprensión del otro, conductas de ayudar y compartir, justicia distributiva, atracción interpersonal, actitudes interraciales, mutuo respeto, preocupación entre iguales y tendencia a cooperar con otros fuera de la situación de aprendizaje (Battistich, Schaps, Solomon y Watson, 1991; Desbiens, Royer, Bertrand, y Fortin, 2000; Dyson, 2001; Johnson y Johnson, 1978; Jordan y Le Metais, 1997; Sharan, 1980; Slavin, 1983b; Smith, 1997; Zuckerman, 1994).

Aunque las bases teóricas de las actuales técnicas de aprendizaje cooperativo están en la psicología interaccionista de Piaget (1978/1923), de Vigotsky (1979/1932) y de Mead (1972/1934), dichas técnicas son producto en parte de las innovaciones realizadas en los últimos 30 años en el contexto de la psicología social de la educación, que recoge también las aportaciones de Sherif et al. (1961) y Deutsch (1949a, 1949b). Las diversas técnicas de aprendizaje cooperativo existentes en la actualidad, aunque tienen aspectos diferentes, comparten la fundamentación teórica de carácter interaccionista desde la que se entiende al ser humano con los elementos que lo conforman (aptitudes, características de personalidad, nivel de aspiraciones, creencias, etc.), que se desarrolla a través de las interacciones sociales que tiene con las personas significativas del medio social (Serrano y Pons, 2007), de aquí se puede deducir que muchas de las dificultades en el desarrollo del ser humano provienen de unas deficientes o inadecuadas interacciones sociales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En esta línea de investigación, algunos estudios han evaluado los efectos del aprendizaje cooperativo en las variables sociales y emocionales que detallamos a continuación.

1.2.4.1. Tolerancia, aceptación e interacción con los compañeros diferentes (etnia, cultura, capacidad)

Los programas de aprendizaje cooperativo tienen efectos muy positivos en el desarrollo de la tolerancia y en las actitudes hacia otros grupos culturales. Johnson et al. (1983) encuentran mayor atracción interpersonal hacia los alumnos diferentes cultural o racialmente y hacia los alumnos con limitaciones físicas o psíquicas en situación cooperativa, estos resultados sugieren que cuando se aprende cooperativamente se produce un incremento de las interacciones positivas intragrupo. Otros resultados semejantes son los obtenidos por:

- Gillies (2006) encuentra los mismos resultados analizando y comparando vídeos de grupos que habían aprendido con técnicas de aprendizaje cooperativo, con vídeos de grupos que lo habían hecho mediante técnicas “tradicionales”,
- Shachet (1997) también encontró interacciones interétnicas más positivas y más simétricas utilizando técnicas de aprendizaje cooperativo, y
- Slavin y Cooper (1999) también confirman la eficacia de este tipo de aprendizaje para incrementar la interacción interracial,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En España, García y Sales (1997) probaron un programa educativo cuyo objetivo era enseñar actitudes interculturales en educación primaria a través de la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo. Los resultados confirmaron que los estudiantes que participaron en el programa mejoraron significativamente sus actitudes hacia otros grupos culturales, lo que previene actitudes racistas. En la misma dirección Díaz-Aguado y Andrés (1999) estudiaron los efectos del aprendizaje cooperativo en el contexto de la educación intercultural, confirmando un impacto positivo de los programas de intervención en el nivel de tolerancia tanto en los alumnos como en los profesores (Gillies, y Boyle, 2006). Los cambios que se observan en los alumnos después de la intervención, en función del curso en el que se aplican y/o nivel de intolerancia manifestado al principio, resultan especialmente significativos en relación a la minoría gitana (que sufría inicialmente un mayor rechazo).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2.4.2. Relaciones interpersonales y cohesión grupal

Otro grupo de estudios ha confirmado el efecto positivo del aprendizaje cooperativo para estimular una mejora del clima del aula, unas relaciones interpersonales más positivas dentro del grupo (Battistich, Solomon y Delucchi, 1993; Ballantine, y Larres, 2007) y una mayor cohesión grupal (Johnson et al., 1993) que la que se produce en situaciones de aprendizaje con metas individuales (Gillies, 2002). Como ya hemos indicado, existe un acuerdo respecto a que las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las de naturaleza competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones entre los compañeros más positivas caracterizadas por la simpatía, la atención, la

cortesía y el respeto mutuo (Coll, 1984). Estudios que han comparado los efectos del aprendizaje cooperativo, con y sin competición intergrupos, han evidenciado que la cooperación sin competición intergrupos fomenta mejores actitudes hacia el tema de estudio y promueve más relación interpersonal entre los grupos de aprendizaje. Además, el intercambio de ideas e información tiende a ser más efectivo y eficiente cuando la cooperación no tiene lugar en un contexto de competición intergrupos (Hanze, y Berger, 2007; Yu, 2001).

1.2.4.3. Conducta prosocial

Otra línea de investigación ha ratificado un incremento de las conductas prosociales cuando el aprendizaje se plantea cooperativamente. Entendemos por conducta prosocial toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con o sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, preocupación por las necesidades y sentimientos del otro, etc.

Varios estudios han constatado un aumento espontáneo de este tipo de conductas (Johnson y Johnson, 1986; Slavin, 1980, 1983a, 1983b) y de los valores democráticos (Battistich et al., 1991, 1993; Gillies, 2000), así como de la capacidad para trabajar en equipo y ayudar a otros (Dyson, 2001), observándose que las conductas cooperativas mejoran sustancialmente durante el período de instrucción y después de éste (Nowak, 1996).

1.2.4.4. Resolución de problemas sociales y desarrollo moral

Desde un diseño experimental, Zuckerman (1994) llevó a cabo un curso para enseñar a niños rusos de primer curso de primaria habilidades cooperativas de resolución de problemas. Se utilizaron 4 tests para evaluar diferentes aspectos intelectuales, sociales (Hanze, y Berger, 2007), y de descentración emocional de los sujetos. Los resultados mostraron diferencias significativas a favor de los experimentales en la descentración emocional definida como habilidad para explicar las acciones de un compañero, en la iniciativa para obtener información de un adulto o un compañero y en la habilidad para resolver conflictos.

En la misma dirección Spotakova y Tomcaniova (2000) realizaron un estudio cuyos resultados indicaron que la resolución cooperativa de problemas afectó cuantitativamente a los indicadores de interacción social durante los años preescolares, pero no se confirmó el incremento de interacción social después de la tarea cooperativa.

Por otro lado, se ha confirmado un impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo moral. Ortega et al. (1997) estudiaron experimentalmente este tema y concluyeron que el grupo experimental al que se administró un programa de aprendizaje cooperativo incrementó considerablemente su desarrollo moral. En este estudio se observó que este desarrollo moral se producía incluso cuando no se utilizaba el recurso de debatir dilemas morales hipotéticos o reales. En la misma dirección apuntan los resultados del estudio de Miller (1998) en el que utiliza el aprendizaje cooperativo para fomentar el desarrollo socio-moral en estudiantes de cuarto grado de educación física.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2.4.5. Habilidades sociales

Cada vez más los psicólogos contemplan la inteligencia como competencia social, así, toda definición de inteligencia como competencia social deberá incluir una referencia necesaria a variables como habilidad cognitiva, autoconcepto o destrezas sociales e interpersonales y conductas socialmente hábiles como la imitación, percepción social adecuada, apoyo social, refuerzos grupales, confiar en los otros, comunicarse de forma apropiada y sin ambigüedades, aceptar y apoyar a otros, resolver constructivamente los conflictos, participar, etc. Las habilidades sociales entre los miembros de los grupos de aprendizaje cooperativo se deben enseñar a los alumnos pues no es una característica intrínseca de los humanos ni aparecen de forma mágica, y se deben practicar antes, durante y después del propio trabajo cooperativo (Fernández, 1995).

El ambiente cooperativo es el ambiente más idóneo para el desarrollo de unas adecuadas habilidades sociales. Numerosos trabajos muestran los beneficios de los programas de aprendizaje cooperativo en la mejora de este tipo de habilidades (Rutherford, Mathur y Quinn, 1998).

Así, Smith (1997) investigó los efectos del aprendizaje cooperativo en alumnos de tercer curso y aplicado en la asignatura de educación física. En la evaluación se incluyeron tanto medidas cualitativas como cuantitativas. Las cualitativas incluían observación participativa y análisis de los materiales. Las medidas cuantitativas incluían escalas de valoración para el profesor, escalas sociométricas de evaluación de los compañeros, y una escala de participación social diseñada para medir el número de interacciones sociales positivas y negativas que tienen lugar durante las clases. Los resultados mostraron un aumento de las habilidades sociales y un aumento de los niveles de participación.

Este aumento en las habilidades sociales por efecto de un programa de aprendizaje cooperativo ha sido también observado en otros trabajos (Desbiens et al., 2000; Dyson, 2001; Jordan y Le Metáis, 1997). Por ejemplo Desbiens et al. (2000) evaluaron la efectividad de un programa para estudiantes de primaria con problemas de conducta que fueron integrados en aulas ordinarias. El programa combinaba: a) entrenamiento en habilidades sociales dentro del aula, y b) actividades específicas en pareja (aprendizaje y actuación cooperativa con un compañero prosocial). Los objetivos eran mejorar la conducta social, cambiar la percepción de los compañeros, así como la reputación social de los sujetos con problemas de conducta. Tomaron parte 54 alumnos de tercer curso que fueron subdivididos en dos grupos experimentales (actividades de entrenamiento en habilidades sociales con y sin actividades educacionales por parejas) y un grupo de control. Se utilizó un diseño pretest-postest, administrándose un cuestionario sobre reputación social entre compañeros, una escala de percepción de competencia, un cuestionario para los profesores sobre ajuste académico y social de sus alumnos, y un test sociométrico. Los resultados evidenciaron una mejoría relativa en habilidades sociales en los sujetos que participaron en el entrenamiento.

En la misma línea, Nath y Ross (2001) evaluaron el efecto de un programa que combinaba tutorización interpares y aprendizaje cooperativo en las habilidades de comunicación y colaboración. Los participantes fueron estudiantes de escuela elemental (de segundo a sexto curso). Las parejas de aprendizaje cooperativo fueron asignadas aleatoriamente a dos grupos, experimental y control. El estudio encontró:

- que los estudiantes de segundo y tercer curso mejoraban más que los de cuarto a sexto,

- que los estudiantes con medio o bajo nivel de lectura necesitaron más tiempo para adquirir las habilidades (comunicación y colaboración) que los que tenían altos niveles, y
- que existía una gran variabilidad entre los profesores con respecto a la implementación del programa de aprendizaje cooperativo.

1.2.4.6. Autoconcepto-autoestima

Otro grupo de estudios ha confirmado que el aprendizaje cooperativo fomenta una mejora de la autoestima (Sharan, 1980; Slavin, 1980, 1983a, 1983b, 1990) y del autoconcepto académico (Johnson et al., 1993; Lynch, 1996). La autoestima es un juicio sobre el valor o la competencia que uno se atribuye a sí mismo (Johnson y Norem-Hebeisen, 1981). Una autoestima alta tiene consecuencias positivas (Ellis y Taylor, 1983; Shamir, 1986), las personas con alta autoestima:

- tienden a ser más independientes, seguras de sus capacidades e ideas,
- persisten en el logro de sus objetivos,
- suelen tener mayor capacidad y resistencia para resolver las dificultades, y
- mantienen el interés ante nuevas metas que impliquen un mayor desarrollo personal y académico.

Por el contrario, una autoestima baja, según Coopersmith (1967) y Zakaria e Iksan (2007), se relaciona con:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- problemas emocionales, mayor nerviosismo, ansiedad, insomnio,
- bajo rendimiento académico: una baja autoestima origina que el sujeto tenga escasas expectativas de éxito y poca confianza en sí mismo,
- vulnerabilidad al rechazo por parte de los demás en las interacciones personales, y
- susceptibilidad a la influencia social, a causa de su necesidad de ser queridas.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que un pobre autoconcepto no refleja necesariamente un desajuste psicológico, ni el tener una autoestima muy alta es garantía de nada (Block y Thomas, 1955). Por tanto podemos decir que los individuos con autoconceptos moderadamente buenos pueden ser los mejor ajustados psicológicamente.

Ahora bien, es en la interacción con los demás donde se desarrolla el autoconcepto del individuo, de ahí la importancia de estructurar la interdependencia social en clase. La conclusión que se desprende de lo dicho hasta ahora es que el aprendizaje cooperativo mejora la autoestima de los estudiantes significativamente más de lo que lo hacen el competitivo o el individualista (Johnson y Johnson, 1990a; Sullivan, 1998).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2.4.7. Cambios en las relaciones entre iguales

La estructura individualista, relacionada con 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, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a conceptualizarlo de manera negativa (Cutter, Palincsar, y Magnusson, 2002; Johnson y Johnson, 1996; Slavin, 1983, 1996), originando a veces el rechazo o incluso el acoso a los alumnos que destacan por un elevado rendimiento. 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 que hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando (Nesi, 2000):

- la motivación general por el aprendizaje,
- la ayuda que los alumnos se proporcionan mutuamente, y
- la oportunidad de que los alumnos que destacan por un rendimiento elevado o bajo puedan enseñar o aprender de sus compañeros contribuyendo con ello a la consecución de los objetivos compartidos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En los ambientes individualistas o competitivos pedir ayuda a un compañero suele tener significado negativo, se considera reflejo de dependencia o debilidad lo que provoca la inhibición de dos conductas de gran valor adaptativo: a) ayudar a los demás, y b) pedir su ayuda de forma positiva (Nelson-Le Gall, 1992). Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, se legitima la conducta de pedir y proporcionar ayuda mejorando, con ello, tanto las habilidades sociales de los alumnos como sus oportunidades de aprendizaje (Díaz-Aguado, 2007; Gore, Kadish y Aseltine, 2003).

En contextos muy diversos se ha comprobado que la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la

emite. Los alumnos suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los demás, pero suelen tener pocas oportunidades de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su sentido de autoeficacia (Allen, 1976; Foot, Morgan y Shute, 1990). Se ha comprobado además, que cuando los alumnos tratan de mejorar la conducta de un compañero, cambian su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el otro.

1.2.4.8. Disminución de la exclusión y el acoso

El cambio que el aprendizaje cooperativo origina en las relaciones entre iguales, reduce el riesgo de exclusión y acoso al:

- incrementar:
  - las oportunidades de aprender habilidades para la amistad a todos y cada uno de los alumnos, y
  - las posibilidades de que el profesorado pueda detectar e intervenir sobre los problemas que surgen en las relaciones entre iguales (al poder observarlas en el aula),
- favorecer la interacción en el grupo de todos los alumnos, con lo que disminuye:
  - el riesgo de seleccionar como víctima a niños aislados, percibidos como que no van a ser defendidos por los demás, y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

  - el riesgo de buscar poder o protagonismo negativo a través del acoso a los alumnos que no pueden obtenerlo de forma positiva con métodos tradicionales,

- proporcionar oportunidades de trabajar constructivamente con la diversidad (de rendimiento, de habilidad) permitiendo a los alumnos de elevado rendimiento ayudar a los demás, y a los alumnos de menor rendimiento poder aprender de ellos, y haciendo que ambas situaciones contribuyan a la consecución de objetivos compartidos.

En resumen, el aprendizaje cooperativo, adecuadamente aplicado, ayuda a transformar la estructura de las relaciones entre iguales que se estableen en el aula, convirtiéndolas en un contexto de respeto mutuo que representa lo contrario del modelo de dominio-sumisión que conduce al acoso (Sutherland, Wehby, y Gunter, 2000).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.3. CONDICIONES BÁSICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

A partir de las propuestas planteadas por Johnson y Johnson (1987) y Slavin, (1992, 1995), sobre la puesta en práctica en contextos educativos del aprendizaje cooperativo, el aprendizaje cooperativo debe cumplir las siguientes condiciones para que produzca las ventajas que se esperan de él (Berndt, Perry y Millar, 1988; Good y Marshall, 1984; Stahl, 1999):

1. Definición de objetivos específicos. Es preciso que el profesorado defina con claridad y precisión qué resultados esperan que obtengan los alumnos con la tarea de aprendizaje cooperativo. De la claridad de los objetivos depende la capacidad del grupo para evaluar el progreso respecto a su logro, así como los esfuerzos individuales.
2. Apropiación de los objetivos de la tarea por el alumnado. La eficacia del trabajo del grupo depende de que todos sus miembros trabajen para conseguir los objetivos de la tarea. Y para ello es preciso que los perciban como objetivos propios, que los deseen y que sientan que los pueden alcanzar. Por tanto, todos los miembros comparten el liderazgo y, por tanto, también la responsabilidad de las acciones y la marcha del grupo.
3. El profesor debe dar instrucciones o pautas para la realización de la tarea suficientes como para que los grupos puedan completarla.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. Grupos heterogéneos. Con carácter general, el criterio de composición de los grupos debe ser el de máxima heterogeneidad en rendimiento, etnia, género y nivel de integración en el aula, de esta forma se propicia un cambio de actitudes (hacia la tolerancia, la igualdad, la no-violencia) y una mayor productividad en comparación con los grupos homogéneos (Johnson y Johnson, 1984; Stahl, 1999; Veenman, Kenter y Post, 2000).

5. Igualdad de oportunidades para el éxito. Los alumnos deben percibir dicha igualdad, que la pertenencia a su grupo no supone ninguna desventaja académica respecto a la de otros grupos. Habrá que explicar a los alumnos las condiciones de la evaluación, adaptarla para proporcionar experiencias de igualdad de estatus a todos los individuos (la comparación del sujeto consigo mismo o con otros de su mismo nivel tiene importantes consecuencias en la superación de prejuicios y discriminaciones).

6. Interdependencia positiva (ya mencionada en apartados anteriores). Los alumnos deben comprender que es la única manera de avanzar en el logro de las metas individuales es a través de las metas grupales. Esta interdependencia lleva a los alumnos a comprometerse no sólo con el éxito propio, sino también con el de los demás.

7. Interacción social estimulante. Los miembros del grupo se ayudan, se animan y cada uno favorece el aprendizaje del otro a través de las oportunidades para preguntar, analizar, explicar, conectar el aprendizaje actual con el anterior, hacerlo más significativo. Para favorecer esta interacción es necesario

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

distribuir el aula de forma que los miembros del grupo puedan interaccionar verbal y visualmente.

8. Aprendizaje de conductas, actitudes e interacciones sociales positivas. Conviene recordar que no se producen de forma automática sólo porque el profesor pida a los alumnos que trabajen en equipo. Para conseguirlo se necesitan, entre otras, que los estudiantes desarrollen las siguientes habilidades:

   - trabajar en torno a objetivos compartidos,
   - crear un clima positivo,
   - aprender a resolver conflictos,
   - expresión constructiva de críticas y discrepancias,
   - animarse y motivarse, comprometerse, negociar, etc.

   El aprendizaje cooperativo posee más ventajas que el "tradicional", pero también es más complejo al requerir aprender a realizarlo en la materia en la cual se aplica y poseer las habilidades interpersonales necesarias para cooperar.

9. Acceso a la información que deben aprender. La tarea debe estar directamente conectada con los objetivos-producto que con ella se pretenden y con los elementos que vayan a utilizarse para evaluar el rendimiento.

10. Oportunidades para completar las tareas de procesamiento de la información. Cada alumno debe completar un determinado número de tareas directamente relacionadas con los objetivos propuestos (comprender, aplicar, relacionar, organizar datos, interpretar). La tarea asignada al grupo debe definirse de tal forma que conduzca a cada alumno a completar las

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

actividades de manejo de la información necesarias para el cumplimiento de los objetivos.

11. Dar el tiempo necesario para el aprendizaje. Cada estudiante y cada grupo deben contar con el tiempo que permita desarrollar la tarea y las habilidades esperadas. Sin ello, las ventajas cognitivas del aprendizaje cooperativo son muy limitadas. Conviene tener en cuenta que muchas de las ventajas académicas, en las habilidades, actitudes y relaciones sociales, sólo surgen y se mantienen a partir de más de cuatro semanas de trabajo cooperativo en los mismos grupos heterogéneos.

12. Responsabilidad individual. Cada alumno debe hacerse responsable de hacer su trabajo dentro del grupo, para favorecer esta responsabilidad es preciso evaluar el aprendizaje de cada alumno como miembro del grupo y también de forma individual. Esta evaluación debe ser utilizada para mejorar los resultados obtenidos (reforzando aciertos y esfuerzos, corrigiendo errores), ya que la función del aprendizaje cooperativo es la de fortalecer a cada uno de sus miembros en su capacidad para trabajar tanto individual como grupalmente.

13. Reconocimiento público para el éxito académico del grupo. Es preciso proporcionar reconocimiento formal por el rendimiento grupal, que puede proceder total o parcialmente de la suma de los rendimientos de los individuos, y realizarlo de forma que sea valorado por los alumnos y proporcionado de acuerdo a los avances y esfuerzos llevados a cabo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

14. Reflexión y evaluación sobre el propio funcionamiento dentro de cada grupo. Una vez realizada la tarea, cada grupo y cada alumno debe dedicar cierto tiempo a reflexionar sistemáticamente sobre cómo ha sido el trabajo de cada uno y de su grupo en los siguientes aspectos:
    - hasta que punto han logrado las metas del grupo,
    - cómo se han ayudado a comprender el contenido, los recursos y los procedimientos de las tareas,
    - cuáles y cómo han sido sus actitudes y conductas para favorecer el rendimiento del grupo y de todos sus miembros, y
    - qué necesitan hacer la próxima vez para conseguir que el grupo funcione aún mejor.

Según Stahl (1994), los profesores que no cumplen con estas condiciones suelen describir muchas más dificultades con el trabajo en grupo y menos ventajas académicas en los alumnos que los profesores que sí las cumplen.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Abundando en la heterogeneidad de los grupos, los grupos más eficaces son heterogéneos en sexo, capacidad, etnia, etc., debido a que estas diferencias enriquecen las relaciones interpersonales que se establecen en los grupos, los alumnos aprenden a colaborar, comunicarse, a ayudarse unos a otros, manifestando cada uno su punto de vista en un clima de igualdad y trabajo compartido en el que todos se sienten útiles.

Los alumnos “diferentes” aprenden a través del aprendizaje cooperativo a establecer relaciones sociales adecuadas y exitosas con el resto de compañeros del aula, éstos a su vez los van considerando compañeros menos aislados e individualistas y se van formando relaciones de

colaboración y cooperación que facilitan un buen clima en el aula (Nevin, Thousand, y Villa, 2002).

1.3.1. Interdependencia positiva y responsabilidad individual

Como ya hemos mencionado, una de las condiciones básicas en el aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva y para llevarla a la práctica con eficacia es imprescindible evitar la difusión de responsabilidad (Slavin, 1983).

En la estructura de aprendizaje individualista las actividades suelen ser en gran grupo o individuales, el trabajo en grupo es esporádico y la ayuda entre compañeros se tolera pero no se fomenta, los alumnos ni cooperan ni compiten entre ellos. En cuanto a la autoridad del profesor y la forma de recompensa que utiliza, el profesor decide qué enseñar y como enseñar y los alumnos participan poco en la gestión y control de la clase.
El objetivo del aprendizaje individualista es, por tanto, que los alumnos trabajen para lograr metas de aprendizaje personales, desvinculadas de las de los demás alumnos, el profesor, a su vez, evalúa con sus propios criterios el trabajo individual de cada alumno (Tanner, 1997).

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.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Desde esta perspectiva motivacional Slavin (1992) encuentra que los programas que controlan, a través de la evaluación, el logro simultáneo de interdependencia positiva y responsabilidad individual favorecen un rendimiento superior. Para lograr dicho control la evaluación debe:

- ser grupal, y
- basarse en la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo.

Si la primera condición no se da es evidente que los alumnos van a ir cada uno a obtener su propio provecho despreocupándose de sus compañeros, y si es la segunda condición la que no se cumple, los individuos no podrán identificar los resultados de su propio esfuerzo porque se diluyen en el producto grupal, una situación de este tipo puede producir difusión de responsabilidad, reducción de la motivación, del esfuerzo y del rendimiento. Para evitar estos problemas, manteniendo las ventajas de la estructura cooperativa, Slavin (1995) propone evaluar el trabajo del grupo de forma que cada alumno pueda identificar dentro de él su propia contribución (Calderón, Hertz, y Slavin, 1998).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El logro simultáneo de interdependencia positiva y responsabilidad individual se ve favorecido también si, en la tarea grupal a realizar, cada uno de los miembros del grupo desempeña un papel diferente al de sus compañeros, dichos papeles o roles deben (Ribchester y Edwards, 1998):

- ser interesantes para el alumno,
- poder llevarse a cabo con eficacia, y
- evaluarse (su desempeño) de forma grupal e individual.

1.3.2. Igualdad de estatus y adaptación a la diversidad

La diversidad existente en nuestras aulas puede originar una diferenciación, discriminación y separación entre los distintos alumnos que impide el establecimiento de relaciones de amistad, la coeducación o la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (Daniel, Lafortune, Pallascio y Schleifer, 1999). El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede favorecer la superación de estos problemas al promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea (Díaz-Aguado y Andrés, 1999), estas actividades deben:

- producir contacto entre alumnos que pertenecen a distintos grupos étnicos, de género o de rendimiento, con la suficiente duración, calidad e intensidad como para establecer relaciones estrechas,
- proporcionar experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar, para lo cual cuando existan diferencias iniciales en rendimiento será necesario compensarlas a través de una respuesta educativa adecuada a sus necesidades educativas; esta igualdad de oportunidades para aprender puede lograrse evaluando a los alumnos en función de su propio progreso, al alumno se le hace ver cómo estaba y cómo está en un dominio académico, o no académico, determinado, y
- favorecer que los alumnos cooperen en la consecución de los mismos objetivos hasta su consecución; para ello suele ser preciso ayudar a cada equipo en la superación de los obstáculos que surgen para lograr los objetivos propuestos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Cuando se dan estas tres condiciones, el aprendizaje cooperativo contribuye a promover la coeducación, la tolerancia y la integración de todos los alumnos independientemente de su etnia, género, en suma, de la diversidad que pudiera existir en el aula.

Ya indicamos que los niños y adolescentes suelen recibir la ayuda de los adultos (Lobato Fraile, 1997), sin embargo muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar lo eficaces que son al ayudar a otro compañero y, de esta forma, mejorar su autoestima y su sentido de la responsabilidad que es una de las asignaturas pendientes de la sociedad actual (Stevens y Slavin, 1995). A través del aprendizaje cooperativo los alumnos deben asumir la responsabilidad de enseñar a sus compañeros ya que no se puede enseñar algo si antes no se aprende, por tanto los alumnos obtienen dos "beneficios":

- aprenden a asumir responsabilidades, y
- aprenden contenidos, procedimientos, etc., más y mejor, ya que una de las mejores formas de aprender es enseñando lo que se ha de aprender.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Ya para concluir hemos de señalar que cuando se pregunta a los profesores a qué tipo de alumnos beneficia más el aprendizaje cooperativo la respuesta más frecuente suele ser que a todos, tanto en lo referente al aprendizaje de contenidos como respecto a la educación en valores (Díaz-Aguado y Andrés, 1999). Además suelen coincidir en los cambios que produce en los alumnos que inicialmente tenían dificultades en el aprendizaje o en la integración en el grupo, así como para los inmigrantes que deben aprender en una segunda lengua.

2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Nuestra sociedad vive actualmente cambios que se caracterizan por sus fuertes contradicciones y paradojas entre:

- la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más multicultural y heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre de la propia identidad (Aboud y Levy, 2000),
- la eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada vez más grave de aislamiento y de exclusión social (Hill y Wilson, 2005),
- la dificultad para comprender lo que sucede frente la gran cantidad de información disponible, y
- la ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de intolerancia que se creían superadas.

Son cambios vertiginosos y de gran profundidad que exigen innovaciones educativas de similar envergadura (Druckman, 2004), con el término “educación intercultural” suele hacerse referencia a dichas innovaciones.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Los objetivos que se plantea la educación intercultural podemos concretarlos en los siguientes (Shachar y Shmuelevitz, 1997):

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 en un mundo cada día más complejo (Haynes, 2003).

   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 (Ahles, 2004).

2. Respetar el derecho a la propia identidad, haciéndolo compatible con el principio de igualdad de oportunidades. Para ello 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 de la identidad mayoritaria (Perkins, 2004). Conviene tener en cuenta, además, que la naturaleza, rapidez y magnitud de los cambios actuales incrementan la incertidumbre en este proceso y lo dificultan, al no poder basar ya la identidad en las rígidas, y frecuentemente excluyentes, referencias utilizadas en el pasado. La educación debe ayudar a construir una identidad positiva que respete la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

diversidad y permita afrontar altos niveles de incertidumbre (Siegel y Hoskin, 1991; Weigand, 2002).

3. Avanzar en el respeto a los derechos humanos, en cuyo contexto es preciso interpretar tanto la necesidad de la propia educación intercultural como sus límites. En función del interculturalismo no pueden justificarse graves violaciones a los derechos humanos que a veces se cometen como consecuencia de las tradiciones culturales, tradiciones que, como sucede con los individuos y sus identidades, deben desarrollarse para avanzar hacia niveles de justicia superior. Esta perspectiva de la interculturalidad, como medio para mejorar el respeto a los derechos humanos, y no como un fin en sí misma, puede permitir resolver algunos de los conflictos que con cierta frecuencia se plantean al tratar de llevarla a la práctica (Elbers y De Haan, 2005).

   Para aplicar esta perspectiva intercultural hay que tener en cuenta que estos objetivos se deben llevar a cabo en los contextos heterogéneos de todo el sistema escolar (Banks y Banks, 1995; Díaz-Aguado, 1995, 1996; Forero, 2002; Gundara, 1993; Lynch, 1987).

Los cambios mencionados anteriormente no pueden llevarse a cabo sin realizar importantes adaptaciones educativas, necesarias para acomodar la escuela a las exigencias de la sociedad actual, e incluidas como objetivos de la educación intercultural. Estas exigencias analizadas en el *Informe a la UNESCO de la comisión sobre la educación para el siglo XXI* presidida por Delors (1996), suponen:

1. Ampliar los objetivos y la duración de la educación obligatoria. La educación del siglo XXI debe modificar y ampliar sus

objetivos, ampliación que se resume en torno a cuatro pilares básicos:

- aprender a conocer,
- aprender a hacer,
- aprender a ser, y
- aprender a vivir juntos.

2. Dar a los alumnos un papel más activo en su propio aprendizaje. Los profundos cambios producidos en relación a la información y el creciente incremento de la incertidumbre que caracteriza al mundo actual, obligan a una importante transformación de los procesos a partir de los cuales se construye el conocimiento en la escuela.
3. Enseñar a cooperar y desarrollar proyectos propios. Para lograr los objetivos expuestos en el apartado anterior y adaptar la educación a los cambios producidos en los sistemas de producción y en el mercado de trabajo, es preciso incluir en la escuela procedimientos de enseñanza-aprendizaje que permitan aprender a desarrollar proyectos propios y a cooperar en este sentido con los compañeros.
4. Luchar contra la exclusión y el fracaso escolar. La educación del siglo XXI tiene que completar el esfuerzo realizado en el siglo XX para escolarizar a toda la población con una necesaria mejora de la calidad educativa, luchando de forma más activa y eficaz contra el fracaso escolar y la exclusión, fracaso que suele concretarse especialmente en los niños y adolescentes procedentes de entornos en desventaja, de familias que se encuentran excluidas de los recursos económicos y culturales

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

disponibles en la sociedad. Hemos de tener en cuenta, además, que luchar contra la exclusión tiene gran importancia para prevenir la violencia, uno de los problemas educativos que más preocupa en la actualidad.

5. Promover la participación y distribuir el protagonismo. Para desarrollar la cohesión social, y luchar contra la exclusión, dentro y fuera de la escuela, es preciso que todos los individuos tengan un papel relevante en la actividad del grupo, que colaboren desde un estatus de igualdad en los objetivos compartidos. Para ello es preciso desarrollar la participación de todos y distribuir el protagonismo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.2. CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

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. Los materiales monoculturales, además, pueden estimular representaciones negativas de otras culturas, por ejemplo utilizando esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (colonizaciones, por ejemplo) o favorecer la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos (Van Boxtel y Roelofs, 2002). Para superar dichas limitaciones y lograr los objetivos propuestos por la educación intercultural es necesario desarrollar materiales que permitan:

- comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes (Ham y Domokos, 2001), 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 importancia que ha adquirido este tema conviene recordar que:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- los términos educación intercultural y multicultural 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.

La mera integración de contenidos interculturales, aunque necesaria, resulta insuficiente para lograr dichos objetivos. A pesar de esto, suele ser frecuente, especialmente entre los profesores, reducir el concepto de educación intercultural a la integración de contenidos (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 (Banks y Banks, 1995; Grant y Sleeter, 1989; Hakkarainen, 2000) puesto que trivializa su significado, transmite la idea de que afecta solamente a determinadas materias y profesores o de que añadiendo una lección puede conseguirse el objetivo propuesto.

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 (Hakkarainen, Lipponen, Jarvela y Niemivirta, 1999), 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

(Cummins, 1988; Díaz-Aguado, 1996; Phillips, 1983; Vasquez, 1984).

2. Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento (Banks y Banks, 1995; Lynch, 1987; Schuh, 1998) como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar (Kang, 1998; Knapp, Turnbull y Shields, 1990), superando así los problemas del denominado currículo oculto (Bonk y King, 1998; Jackson, 1968) y estimulando la participación de los alumnos en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículo, 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 conduce al rechazo o infravaloración de los conocimientos y esquemas de otras culturas (Banks, 1997; Díaz-Aguado, 1996; Gundara, 1993; Zakaria e Iksan, 2007).
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; Lynch, 1987; Pinillos, 1982; Warschaver, 1997) 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, etc.).

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 y que éstos estén organizados en equipos heterogéneos de aprendizaje, de forma que se active la construcción del

conocimiento (Vigotsky, 1987/1934), se favorezca la integración escolar, mejore la convivencia de los alumnos, disminuya la conflictividad escolar y aumente la distribución del protagonismo de todos los alumnos y las oportunidades académicas (Díaz-Aguado, 1992; Slavin, 1985; Tomasello, Kruger y Ratner, 1999).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.3 PRÁCTICA EDUCATIVA

El problema básico dentro de la educación intercultural es la distancia entre la teoría y la práctica, entre lo que sucede en las aulas y las reflexiones teóricas sobre los objetivos y condiciones de la educación intercultural (Banks, 1997; Dasen, 1997; Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). Para comprender la dificultad que implica llevar a la práctica estos 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 (Ryan, Reid y Epstein, 2004).

Los principales obstáculos que dificultan llevar a la práctica la educación intercultural (Banks, 1997; Bliss, 1990; Dasen, 1997; Grant y Sleeter, 1989; Jordan, 1994; Sachs, 1989) son:

- la inadecuada conceptualización que de ella tiene 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 currículo (Johnson, 2004), y
- la falta de recursos y preparación para llevarla a cabo.

La mayoría de los profesores considera la cultura y la lengua de sus alumnos minoritarios como un obstáculo para su integración escolar (Cummins, 1988; Kyle y Jenks, 2002) y perciben a dichos alumnos como más o menos adecuados en función de que se ajusten más o menos al currículo oculto y al modelo de alumno que de él se deriva (Perrenoud, 1990). En relación a esto, por ejemplo, los alumnos procedentes de culturas asiáticas o del este de Europa suelen ser preferidos por los

profesores respecto a los alumnos de etnia gitana o a los procedentes de países islámicos (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996; Durand y Durand, 1988; Wong, 1980).

De acuerdo con la percepción que la mayoría de los profesores tiene de la cultura minoritaria como un problema que incapacita al alumno para seguir la actividad escolar tradicional, no resulta sorprendente que se considere conveniente que sean otros profesores, de apoyo, los que se encarguen de estos alumnos fuera del aula ordinaria (Chizhik, 2001; Glenn, 1992).

Por esta razón la formación de los profesores es una herramienta clave para superar las dificultades observadas en la práctica educativa intercultural (Bliss, 1990; Díaz-Aguado y Andrés, 2000; Gay, 1993; Grant y Sleeter; Jordan, 1994; Schon, 1992; Sleeter, 1990), dicha formación debe cumplir las siguientes condiciones:

- ser teórica y práctica al mismo tiempo,
- favorecer en los profesores actitudes coherentes con los objetivos de la educación intercultural, y
- ofertar los recursos necesarios para adaptar la enseñanza a las diferencias de los alumnos (aprendizaje cooperativo).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.4 CONDICIONES PARA MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Las condiciones para disminuir la distancia entre los objetivos de la educación intercultural y su práctica son los siguientes (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996):

1. La igualdad de oportunidades y el derecho a la propia identidad cultural deben poderse compatibilizar, para ello la escuela debe adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que conducen a la discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de protagonismo a partir de su propio bagaje cultural (Samaha y De Lisi, 2000).
2. El logro del objetivo anteriormente expuesto exige modificar los materiales educativos, incorporando contenidos de las culturas minoritarias y estimulando conceptos y representaciones que estimulen una identidad tolerante, aunque la integración de dichos contenidos no es una condición suficiente para conseguir los objetivos que actualmente se plantea la educación intercultural.
3. Aceptar la interculturalidad es un requisito necesario para garantizar el respeto a los derechos humanos, pero las tradiciones culturales no pueden justificar violaciones a los derechos humanos que a veces se cometen como consecuencia de éstas.
4. Es necesario modificar el proceso a partir del cual se transmiten y construyen tanto el conocimiento como las normas que

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

definen la cultura escolar, dando al alumno un papel más activo en dicha construcción (Solomon, 2000).

5. Para adaptarse a una sociedad multicultural los alumnos deben adquirir complejas habilidades socioemocionales que es preciso enseñar; habilidades que permitan entender y comunicar los propios pensamientos y sentimientos, coordinarlos con los de los demás o colaborar y negociar intereses contrapuestos en contextos heterogéneos.

6. Para enseñar a vivir en un mundo heterogéneo es preciso utilizar la 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, como un motor de progreso y desarrollo. La innovación educativa que ha demostrado ser más eficaz para lograrlo es el aprendizaje cooperativo, procedimiento que permite (Slavin y Cooper, 1999):

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

   - adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos,
   - distribuir las oportunidades de protagonismo incluso en contextos muy heterogéneos,
   - dar a los alumnos un papel más activo en su propio aprendizaje,
   - experimentar la heterogeneidad como algo constructivo,
   - enseñar a resolver conflictos, y
   - desarrollar la tolerancia y la capacidad de comunicación y cooperación.

7. Para llevar a la práctica las condiciones anteriormente expuestas es preciso cambiar sustancialmente el papel tradicional del

profesor por el de alguien disponible para facilitar el proceso de construcción de conocimientos y de valores que los propios alumnos, en colaboración con los compañeros, llevan a cabo (Walker y Crogan, 1998).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.5. CAUSAS DE DISCRIMINACIÓN ESCOLAR

Dos aspectos que pueden determinar el que haya o no discriminación escolar son, por un lado, 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 y, por otro, la existencia de un currículo oculto, incompatible con los objetivos de la educación y en función del cual se definen los papeles del profesor y alumno (Jackson, 1998).

Este "pensamiento escolar" tradicional conceptualiza discrepancia y diversidad como problema y fracaso del individuo, produciéndose especialmente en contextos heterogéneos y con alumnos pertenecientes a determinadas minorías étnicas o culturales (Díaz-Aguado, 1986; Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996), siendo sus consecuencias muy graves si están relacionadas con elementos básicos de las culturas minoritarias como la lengua, por ejemplo.

El fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años ha ayudado a hacer evidente que quien fracasaba era el propio sistema escolar.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.5.1 Expectativas del profesor

Rosenthal y Jacobson (1980) opinan que, en algunos casos, la discriminación y exclusión que sufren los niños y adolescentes de minorías es tan fuerte que provocan el abandono de la escuela, siendo recordadas con nitidez durante toda la vida. Estos autores comprobaron experimentalmente que la creación de expectativas positivas y negativas

falsas en el profesor hace que éste etiquete a sus alumnos en función de esas falsas expectativas y, lo que es peor, las calificaciones escolares (puestas por el profesor) y el rendimiento académico del alumno se ve influenciado por esas expectativas, ya que los estudiantes se preocupan por dichas expectativas (Lehmkuhl, 2008). Si el profesor trata de moldear a sus alumnos para que se acomoden a su idea de alumno modelo (a las expectativas que tiene sobre ellos) les impide desarrollar su propia identidad, obstaculizando así uno de los principales objetivos de la educación intercultural (Ishler, Johnson y Johnson, 1998).

Los profesores se forman en las primeras semanas del curso una impresión de cada uno de sus alumnos, que suele ser bastante estable, opinión que se basa en la interacción entre clase social, grupo étnico y la conducta del alumno en clase (Baron y Tom, 1985; Dusek y Joseph, 1983).

Estas primeras impresiones modulan la conducta del profesor, éste suele interactuar más frecuentemente en público con los estudiantes que se ajustan al modelo de alumno con facilidad de aprendizaje, que cumple las normas, que se acomoda al currículo oculto (Datta, Schaffer y Davis, 1968), y al contrario. Según Díaz-Aguado (1996) y Good y Brophy (1991), la interacción que el profesor mantiene en clase con los alumnos sobre los que tiene altas y bajas expectativas se diferencia 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.

La importancia de este tipo de diferencias cuantitativas y cualitativas en la interacción profesor-alumno depende de determinadas condiciones, siendo el número de alumnos por profesor una de las más significativas:

- cuando hay pocos alumnos en el aula el profesor tiende a igualar el tiempo que dedica a cada uno, entonces las diferencias son de tipo cualitativo,
- pero a medida que aumenta la ratio, las diferencias de interacción parecen ser básicamente cuantitativas.

En estas condiciones, resulta muy desigual la distribución de oportunidades para que el alumno participe en clase, suele haber un pequeño grupo de alumnos "brillantes" que protagoniza casi todas las intervenciones y otro pequeño grupo de alumnos "lentos", en el que suelen encontrarse los alumnos pertenecientes a minorías étnicas, que no participa (Brophy, 1985; Brophy y Good, 1974; Díaz-Aguado, 1993; López, 1997).

Otros aspectos a considerar son:

- que 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, "menos brillantes", (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996; Rist, 1970) de esta forma favorece la atención y participación de aquéllos y dificulta la de éstos,
- el posible hecho de que los profesores transmitan sus expectativas a través de las interpelaciones que hacen a sus alumnos, dirigiendo preguntas más difíciles y dejando más tiempo para responder a los alumnos de altas expectativas (Brophy, 1985; Brophy y Good, 1974; Good y Brophy, 1991), y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- 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 (Brophy, 1985; Good y Brophy, 1991; Good, Cooper y Bladkey, 1980).

Las expectativas están relacionadas, en ocasiones, con la discriminación y el control del aula por parte del profesor, de esta forma, las expectativas negativas parecen cumplirse por las críticas con que el profesor responde a las interacciones que con él inician determinados alumnos (Cooper, 1977; Miller, 2004). El profesor puede pensar que tiene dificultades a la hora de establecer un control personal sobre determinados alumnos (que suelen pertenecer a minorías socioculturales y étnicas) y su manera de responderles suele aumentar dicha falta de control porque hace que se sientan rechazados no por su rendimiento académico sino por otras razones, lo que puede originar:

- que los alumnos "minoritarios" pierdan la motivación por el rendimiento y se vuelvan pasivos al ver que la crítica del profesor no se relaciona con su esfuerzo (Brophy, 1985; Good y Brophy, 1991; Meyer, 1985), o
- que las conductas de estos alumnos sean cada vez más problemáticas y que vayan dirigidas hacia la institución educativa, el profesor y hacia los alumnos pertenecientes al grupo mayoritario.

Creemos que es mucho más probable que se dé el segundo caso que el primero, en ambos casos la motivación de logro, el autoconcepto y la autoestima se ven afectados negativamente (Anderson y Rosenthal, 1968; Cooper, 1977; Jeter y Davis, 1973; Meyer, 1985).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los profesores suelen identificar como alumnos incapaces de aprender a los que ellos se ven incapaces de enseñar (Cooper, 1977; Brophy, 1985; Díaz-Aguado, 1993; Meyer, 1985) ya que es muy difícil aceptar la responsabilidad del fracaso ajeno. Como explicaciones a dicha tendencia se hace referencia a causas de carácter emocional, como la necesidad de mantener un buen autoconcepto (Bradley, 1978) por parte del profesor y a causas de carácter cognitivo. El profesor se atribuiría a sí mismo el comportamiento de los alumnos que percibe que concuerdan con su propia conducta mientras que, por el contrario, no se vería responsable de los problemas de los alumnos cuya conducta percibe que no concuerda 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).

Las expectativas del profesor dependen de su propia capacidad para enseñar, de lo cual se deduce que la forma más adecuada y sólida de mejorarlas hacia los alumnos que no puede controlar es mejorando su formación inicial y permanente para favorecer el aprendizaje y la motivación de dichos alumnos, de esta forma se avanzará hacia el logro de la igualdad de oportunidades y hacia el respeto intercultural (Brophy y Good, 1974; Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996).

Por último, en lo que respecta a la percepción por parte del alumno del tratamiento “diferencial” del profesor hacia ellos, según Weinstein y Middlestad (1979) desde los seis años aproximadamente todos los niños pueden percibir si el profesor utiliza diferente tratamiento hacia los alumnos de alto y bajo rendimiento, incluso son capaces de diferenciar entre profesores y de calificarlos, porque así lo perciben, como más

discriminatorios que otros (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996; Weinstein, Marshall, Brattesani y Middlestad, 1982).

Parecen existir, sin embargo, diferencias en función de la edad en la forma de procesar esta información. Los alumnos de los primeros cursos perciben en el tratamiento diferencias de forma 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 cursos superiores, de unos once o doce años, distinguen dos tipos de conducta en el profesor (Brattesani, Weinstein y Marshall, 1984):

- las que favorecen la autonomía, a las que subyacen expectativas positivas del profesor hacia los alumnos de alto rendimiento, y que van dirigidas a ellos, y
- las conductas directivas, a las que subyacen expectativas negativas, que van dirigidas a los alumnos de bajo rendimiento.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.5.2. El currículo oculto

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

oculto se da en muchas facetas de la vida escolar y no escolar, Torres (1992) pone el siguiente ejemplo: todo alumno al comienzo de curso trata de enterarse de lo que es importante y decisivo para aprobar cada asignatura, para ello cuenta con dos tipos de información, la que proporciona el profesor (currículo explícito) y la que proporcionan los compañeros (currículo oculto) que ya tienen experiencia en la materia de que se trate, ya sea por ser repetidores o por estar en cursos superiores, en caso de discrepancia entre ambas informaciones, el alumno novato seguirá las indicaciones de sus compañeros.

Jackson (1968) destacó tres aspectos básicos en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía (la voluntad no determinada por la razón del sujeto, sino por algo ajeno a ella):

1. La monotonía de la vida escolar. Los niños deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles durante largos períodos de tiempo, ignorando a sus compañeros.

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.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

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

Las normas asociadas al papel del alumno suelen transmitirse de forma poco explícita, entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículo formal y resultan más difíciles de comprender para los alumnos de determinados grupos minoritarios (Blumenfeld et al., 1983; Eggleston, 1977; Díaz-Aguado, 1986, 1996; Perrenoud, 1990) y también para sus padres que pudiendo orientar a sus hijos en la comprensión de las "normas no escritas" (Stevenson y Baker, 1987) no pueden hacerlo porque ellos mismos desconocen esas normas.

Para superar las dificultades asociadas al currículo oculto hay que explicitar todos los aspectos del currículo escolar de tal forma que sea comprendido por todos los alumnos. El fuerte incremento de los problemas de indisciplina en los últimos años pone de manifiesto que el currículo oculto ha perdido eficacia como forma de control debido a que entra en contradicción con los objetivos educativos democráticos, y que la superación de los problemas de indisciplina exige avanzar en la democracia escolar y en la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad de los alumnos (Suzuki y Kab, 2001).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.5.3. La inmersión lingüística

La integración escolar de los alumnos que no tienen como primera lengua la que se habla en la escuela, debiendo por tanto aprender en una segunda lengua, exige la necesidad de que la escuela reconozca explícitamente el valor de su cultura y su primera lengua para evitar que el aprendizaje de la segunda lengua vaya en perjuicio de la primera lengua y de su identidad familiar (Cummins, 1983).

Para comprender la integración escolar de los niños pertenecientes a minorías lingüísticas, conviene diferenciar cuatro tipos de identificación (Lambert, 1967):

1. Identificación armoniosa con ambas culturas, que permite desarrollar la competencia en la primera y en la segunda lengua, y es el objetivo que pretenden la mayor parte de los programas actuales (Cummins, 1983).
2. Identificación con la cultura de la segunda lengua y rechazo de la cultura de la primera lengua, situación que conduce al abandono de la primera lengua y a su sustitución por la segunda lengua.
3. Identificación con la cultura de la primera lengua y rechazo de la cultura de la segunda lengua, que impide la adquisición de la segunda lengua y la integración en la escuela que la utiliza como lengua de enseñanza.
4. Ausencia de identificación con la cultura de la primera y la segunda lengua, lo que puede generar una alta incertidumbre y ambivalencia, con las negativas consecuencias que de ello

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

pueden derivarse para el desarrollo del niño en diversos ámbitos.

Si a los alumnos de grupos lingüísticos minoritarios se les obliga a aprender sólo en la lengua mayoritaria, es muy posible que surjan problemas en su competencia lingüística, en su integración escolar y en el desarrollo de su propia identidad (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). Para evitar que se produzca esta discriminación y los problemas que con ella se relacionan conviene:

- incluir en la escuela, siempre que sea posible, la enseñanza de la lengua de estos alumnos minoritarios,
- que los profesores manifiesten un reconocimiento explícito de la cultura y la lengua de dichos grupos, y
- utilizar los esquemas culturales de cada niño como punto de partida de su aprendizaje.

Si las indicaciones anteriores no se llevan a cabo (Bhatnager, 1980; Chesarek, 1981; Cummins y Mulcahy, 1978) se suele producir un empobrecimiento de la comunicación familiar ya que ésta se realiza en la lengua minoritaria, también es posible que se llegue a rechazar la propia identidad cultural por considerarla inferior a la mayoritaria.

Cuando se incluye la enseñanza en ambas lenguas (mayoritaria y minoritaria) los niños de grupos lingüísticos minoritarios permanecen más tiempo en la escuela, en caso contrario tienden a abandonarla de forma prematura (Hornberger, 1987) por el conflicto que se produce entre la cultura mayoritaria y la minoritaria (Knapp, Turnbull y Shields, 1990).

La inclusión de la lengua minoritaria produce una mejora en la adaptación escolar y está relacionada con la superación del conflicto entre dicha adaptación y la propia identidad cultural. Desde esta perspectiva

sociocultural, se enfatiza la conveniencia de incluir la enseñanza en ambas lenguas (Modiano, 1968; Verhoeven, 1987) y de insertarla dentro de una perspectiva intercultural más amplia (Cruz, 1995; Mesquita, 1986).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.6. INTERACCIÓN ENTRE COMPAÑEROS Y DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE COOPERACIÓN

La adaptación escolar depende, en gran parte de las relaciones que los alumnos mantienen con sus compañeros (Díaz-Aguado, 1986; Kupersmidt, Buchele, Voegle y Sedikides, 1996; Ladd, 1990; Parker y Asher, 1987). Cuando dichas relaciones se establecen adecuadamente proporcionan la principal fuente de apoyo emocional que encuentran en la escuela (Berndt y Perry, 1986). Cuando, por el contrario, los niños son rechazados o ignorados por sus compañeros sufren un fuerte estrés siendo firmes candidatos a convertirse en inadaptados escolares (Asher y Wheeler, 1985; Díaz-Aguado, 1986, 1988), probablemente por esta razón el rechazo de los compañeros en la escuela predice el abandono prematuro incluso cuando se elimina el posible efecto que, sobre el estrés y la inadaptación escolar, puede tener la falta de rendimiento escolar (Parker y Asher, 1987).

El valor predictivo del rechazo de los compañeros en la infancia no se limita al contexto escolar en el que se produce sino que se extiende también a problemas graves de adaptación socioemocional durante la vida adulta, como son: la delincuencia (Roff, Sells y Hymel, 1972; Roff y Wirt, 1984), el suicidio (Stengle, 1971), y los problemas que demandan asistencia psiquiátrica (Cowen et al., 1973; Roff y Wirt, 1984).

Las relaciones entre compañeros representan el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social. Cuando un niño es rechazado por sus compañeros la interacción con ellos suele quedar deteriorada y no cumple la función socializadora anteriormente mencionada (Díaz-Aguado, 1986, 1988, 1990; Nelson y Aboud, 1985; Newcom y Brady, 1982).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

No todos los alumnos están, al llegar a la escuela, capacitados para relacionarse adecuadamente con los otros niños. El niño que no consiga las habilidades necesarias para relacionarse con sus iguales será rechazado, cayendo en una espiral difícil de romper por el proceso de influencia recíproca que se da entre la interacción con los compañeros y la competencia social (Suomi, 1979).

Así, los niños que no interactúan con sus iguales durante el periodo de Educación Infantil (de los 3 a los 5 años) suelen ser, según Blurton-Jones (1967), niños tímidos, inseguros, incapaces de diferenciar entre el juego de la lucha y la verdadera agresión, y tendentes a rechazar los juegos que suponen contacto físico o el más mínimo riesgo.

Todas estas características coinciden, en líneas generales, con las de los niños aislados (ignorados por sus compañeros), éstos también suelen presentar dificultades en el juego de lucha, al que responden de forma agresiva por confundirlo con la verdadera agresión (Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990; Pellegrini, 1987).

Es evidente que el primer tipo de relación social que el niño experimenta es con los adultos -padres- y a través de ella adquiere la seguridad o inseguridad básica. Por tanto para que la interacción posterior con los compañeros de desenvuelva normalmente, permita desarrollar la competencia social, es necesario que el sujeto haya desarrollado con anterioridad la seguridad que proporciona un correcta relación con los adultos (Lafreniere y Sroufe, 1985; Lieberman, 1977; Park y Waters, 1989; Puttallaz, 1983).

Pero también es necesario que el “segundo” tipo de relación social que establece el niño con sus iguales en los centros de Educación Infantil (0 a 6 años) sea satisfactorio. Podemos encontrarnos con niños cuya interacción con los adultos es satisfactoria, sin embargo su conducta en la

escuela con sus iguales tiene características, a las que hacíamos referencia más arriba, que hacen que sean aislados o rechazados por sus compañeros, y ello debido a que estos niños no han podido, no han sabido o no se les ha entrenado a utilizar estrategias sociales más sofisticadas (cooperar, negociar, intercambiar), entrenamiento que debe llevarse a cabo de forma intencional modulando los procesos de interacción interpares que se producen en el centro educativo (Corsaro, 1981) y que no pueden llevarse a cabo en el seno familiar.

Abundando en el aspecto de la competencia social diremos que las deficiencias conductuales que subyacen al rechazo de los compañeros se pueden agrupar en torno a (Asarnow, 1983; Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990; Dodge, 1983; French, 1988; Ladd, Price y Hart, 1988; Master y Furman, 1981; Puttallaz, 1983; Puttallaz y Gottman, 1981; Puttallaz y Wasserman, 1989; Quay y Jarret, 1984):

- conductas problemáticas en relación con la tarea y el profesor, que reflejan la inadaptación al contexto social en el que se produce el rechazo (la escuela),
- la falta de habilidad para expresar aceptación o la tendencia a expresar rechazo,
- la incapacidad para establecer relaciones simétricas de colaboración, de intercambiar el control, y
- una desmesurada necesidad de llamar la atención sobre uno mismo, que suele producirse como consecuencia de la incapacidad para adaptarse a las situaciones grupales.

La falta de cooperación y la llamada de atención sobre uno mismo se deben a la incapacidad de los alumnos de minorías étnicas para establecer relaciones simétricas con los compañeros del aula. Esto se produce porque

tienen dificultades a la hora de interaccionar de manera igualitaria con el resto de compañeros, no se sienten aceptados y por ello no colaboran con los demás o llaman la atención para que el resto de alumnos los valoren (Cooper, Marquis y Ayers-López, 1982). Por otro lado, los niños rechazados tienen dificultades para desarrollar comportamientos de superior complejidad y capacidad adaptativa necesarios para una correcta interacción con los compañeros (Olwens, 1977).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.7. LA INTOLERANCIA EN LA ESCUELA

La intolerancia es un fenómeno complejo, que influye y es influido por lo que pensamos, lo que sentimos y por cómo nos comportamos (Elkind, 1963), suelen distinguirse tres componentes (Metz, 1980):

1. El componente cognitivo o estereotipo, conjunto de creencias sobre los rasgos de los miembros de un grupo que se hacen explícitas a través de etiquetas verbales.
2. El componente afectivo o emocional, valoración negativa de un grupo junto con sentimientos de hostilidad hacia sus miembros.
3. El componente conductual, constituido por una disposición de conducta negativa y una tendencia a conductas hostiles y de marginación hacia los miembros del grupo.

La educación influye en los componentes anteriormente expuestos (Rosenfield y Stephan, 1981; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992):

1. El desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades de categorización y explicación causal influyen en el componente cognitivo.
2. Las actitudes que se observan en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan con el componente afectivo fundamentalmente.
3. Las experiencias específicas que se han vivido con individuos de grupos que se perciben diferentes, o en la solución a los conflictos sociales, influyen sobre todo en el componente conductual.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En función de todo esto, es necesario incluir en la prevención de cualquier forma de intolerancia actividades e influencias que permitan extender su eficacia a todos sus componentes: cognitivo, afectivo y conductual.

2.7.1. Condiciones cognitivas

Los estereotipos suponen una simplificación de la realidad social, percibiendo a las personas que forman parte de un grupo como si fueran un único individuo, sin reconocer las múltiples diferencias que existen entre ellas. Esta tendencia a percibir a los individuos integrándolos en categorías es una consecuencia de nuestra forma de organizar y simplificar el mundo que nos rodea (Chandler, 1978).

La calidad psicológica de la vida de las personas que perciben el mundo en dos categorías (los que pertenecen al propio grupo y los que no pertenecen a él) suele ser muy reducida, puesto que cuando lo que les rodea no es perfecto, como sucede con frecuencia, lo ven de forma muy pesimista, como totalmente inaceptable. La tolerancia hacia uno mismo y hacia los demás es una condición necesaria para un adecuado desarrollo psicológico (Díaz-Aguado, 1996).

En función de este principio de economía mental[1] se puede explicar el hecho de que las características personales, que resultan fáciles de percibir a través de la apariencia física (como el color de la piel), sean las que con más facilidad originan una percepción estereotipada de las personas, considerándolas como si fueran un único individuo en función de dicha característica física e ignorando el resto de sus peculiaridades. Estas condiciones suelen hacer que el estereotipo se convierta en una

actitud negativa, intolerante (Erikson, 1968), que conduce a la discriminación especialmente cuando se dan simultáneamente otras condiciones de tipo social (inclusión del individuo en un grupo de menor poder) o emocional (cuando se vive al individuo como una amenaza).

Una vez establecidos, los estereotipos tienden a mantenerse -o incrementarse- con el paso del tiempo, debido a determinadas características de nuestra forma de procesar la información social en situaciones cotidianas. Entre ellas las siguientes:

1. Centrar la atención en las diferencias entre el propio grupo y otros grupos suele conducir a una percepción exagerada de dichas diferencias en detrimento de las semejanzas (Strenta y Klech, 1985).
2. Cuando dos hechos poco frecuentes se producen al mismo tiempo tienden a ser relacionados en forma de causa y efecto aunque no exista en realidad dicha relación (Hamilton, Dugan y Troiler, 1985). En este sentido, una de las causas de la xenofobia desde los años noventa es la errónea relación entre determinados problemas de la sociedad actual (como la droga) y la llegada de inmigrantes (Bjorgo y Witte, 1993).
3. La inclusión de uno mismo dentro de un grupo activa determinados sesgos que llevan a explicar la conducta de los miembros de dicho grupo de la mejor forma posible, al contrario de lo que sucede con la conducta de los miembros de los otros grupos (Bagby y Rector, 1992; Pettigrew, 1980).
4. Los estereotipos guían nuestra interpretación de la realidad y crean una memoria selectiva de los acontecimientos que dificulta u superación, puesto que los datos que los contrarían no suelen servir para modificarlos, sino que suelen ser

considerados como una excepción a la regla o llevan simplemente a subdividir una categoría general estereotipada en varias (Brewen y Cramer, 1985). La evidencia negativa, si parece, por el contrario, ser utilizada para modificar imágenes positivas previas de un colectivo.

5. Cuando una persona conoce a otra que contraría claramente los estereotipos que la primera tiene hacia el grupo al que pertenece la segunda, no suele ser difícil para aquella percibirla como un individuo. Los estereotipos pueden impedir, sin embargo, que dicho conocimiento se produzca con la suficiente profundidad como para contrarrestarlos (Datta, Schafer y Davis, 1968; Myers, 1987).

2.7.2. Condiciones emocionales

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La intolerancia hacia determinados colectivos puede ser utilizada para las siguientes funciones de tipo emocional:

1. Desviar la hostilidad producida por situaciones de frustración y tensión, utilizando en este sentido a determinados colectivos como chivo expiatorio (Allport, 1954). En apoyo de esto cabe interpretar el hecho de que las personas que están satisfechas con su propia situación suelan ser más tolerantes que las personas que están insatisfechas (Bettelheim y Jaovitz, 1950).

2. Creer que el mundo es justo y que uno no va a sufrir los graves acontecimientos que se observan en otros, necesidad que activa determinados sesgos que llevan a culpabilizar a la víctima del

acontecimiento sufrido por ella y que suele inhibir la empatía y la solidaridad (Lerner, 1982).

3. Reducir la incertidumbre sobre la propia identidad, permitiendo categorizar de modo simplificado la propia realidad social. El riesgo de intolerancia, por tanto, aumenta cuando también se incrementa la incertidumbre sobre uno mismo (Adorno, Frenkel-Brunswick y Levinson, 1950).
4. Afirmar el propio estatus y la integración en el grupo de referencia. El hecho de compartir los prejuicios del grupo al que se pertenece y excluir a los otros permite aumentar la cohesión intergrupal y la sensación de seguridad y apoyo (Pinillos, 1982).

En función de lo anteriormente expuesto, puede explicarse por qué la intolerancia suele aumentar en situaciones históricas (como la actual) o evolutivas (como la adolescencia) en las que se experimentan cambios muy rápidos que afectan a la construcción de la propia identidad, así como cuando se asciende o se baja en la jerarquía social.

La incertidumbre afecta de forma especial a los adolescentes porque su tarea básica es construir una identidad diferenciada, elaborar su propio proyecto vital, averiguando que quieren hacer con su vida (Jahoda, 1961; Silbereisen y Todt, 1994), todo lo anterior sumado a los cambios sociales actuales puede resultar muy difícil de soportar, para algunos jóvenes, especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto, la duda, como un elemento necesario para crecer, etc. En función de dicha dificultad puede explicarse el incremento de la tendencia a construir una identidad violenta e intolerante, la violencia racista y xenófoba producida desde la década de los noventa por adolescentes (Bjorgo y Witte, 1993; Salas Rey, 2006) refleja que la personalidad de dichos jóvenes suele ser autoritaria y

estereotipada, reduciendo las diferencias sociales a diferencias biológicas y rechazando todo lo que se percibe como débil o diferente.

A dicha personalidad subyace una profunda inseguridad personal, la incapacidad para soportar la ambigüedad, una educación muy rígida o imprevisible y el sentimiento de haber sido injustamente tratado desde la infancia.

Por tanto, para favorecer la tolerancia será preciso proporcionar esquemas que permitan tolerar la incertidumbre y construir adecuadamente la propia identidad sin necesitar establecerla contra otros.

2.7.3. Condiciones sociales

La intolerancia es utilizada, a veces, para justificar determinadas acciones o situaciones sociales (Myers, 1987). Participar en actividades racistas suele producir un incremento de dichas acciones y, al contrario, colaborar en actividades a favor de la tolerancia suele incrementar su valor (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996).

Una de las condiciones sociales que más influyen en la intolerancia son las diferencias de estatus y poder que existen entre los diferentes grupos. Y es que la discriminación genera intolerancia, y ésta, a su vez, contribuye a perpetuar e incrementar la discriminación (Pettigrew, 1980). El prejuicio suele ser utilizado para legitimar las diferencias de poder y estatus.

En apoyo de la relación existente entre la intolerancia y la distribución de poder, cabe interpretar el hecho de que al igualar el poder los prejuicios suelen disminuir (Kirchler, Palmorani y Pompeni, 1994), reflejando así la

importancia que tiene la igualdad de oportunidades para desarrollar la tolerancia.

Existe, por otra parte, una influencia que el apoyo institucional, a favor o en contra de la discriminación, tiene en el incremento de la tolerancia o en su reducción. En este sentido, se ha observado en Europa en los últimos años, como consecuencia de las restricciones impuestas a la llegada de extranjeros y las manifestaciones públicas de determinadas autoridades destinadas a justificar estos cambios, una influencia que fomenta la intolerancia (Bjorgo y Witte, 1993; Salas Rey, 2006).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.8. EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LAS DIFERENCIAS SOCIALES

El proceso por el cual se comprenden las diferencias y semejanzas que existen entre el propio grupo y los otros grupos (étnicos, de género, etc.) (Aboud, 1988; Aboud y Skerry, 1984; Allport, 1954, Doyle y Aboud, 1995; Katz, 1976; Lambert y Klinenberg, 1967; leahy, 1983; Metz, 1980; Piaget y Weil, 1951) atraviesa por una serie de etapas universales relacionadas con las transformaciones cognitivas y evolutivas que se producen con la edad y que conducen a una progresiva superación del racismo:

1. En una primera etapa, que comienza desde los dos o tres años, los niños tienen cierto conocimiento de que existen diferencias de apariencia entre las personas, detectando, por ejemplo las diferencias en el color de la piel (Katz, 1976) y de género (Kohlberg, 1966). Desde esta edad, los niños aprenden las etiquetas que los adultos asignan a determinados grupos y los sentimientos asociados a ellas. Una vez adquirido, este condicionamiento semántico entre palabra y emoción suele ser muy resistente al cambio (Allport, 1954, Elkind, 1963; Metz, 1980; Piaget y Weill, 1951).

2. En una segunda etapa, el niño es capaz de diferenciar correctamente entre el propio grupo, que tiende a sobrevalorar, y los otros grupos, que tiende a infravalorar (Allport, 1954; Alexander, 1980; Doyle y Beaudet, 1988). En esta etapa no son capaces de reconocer diferencias individuales entre los miembros de un mismo grupo ni semejanzas intergrupales (Alexander, 1980; Doyle y Beaudet, 1988; Loevinger, 1976; Metz, 1980). A su vez, la descripción de personas se realiza en

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

función de sus características físicas sin tener en cuenta rasgos psicológicos (Doyle y Beaudet, 1988; Lambert y Klinenberg, 1967). Aunque a los siete años puede empezar a superarse esta etapa, sus características se observan, en cualquier edad, en las formas más extremas de intolerancia (Kohlberg, 1968).

3. En la tercera etapa el niño puede reconocer que los miembros de otras etnias son semejantes a él en otros atributos distintos a los étnicos. Es capaz de observar que una característica puede estar en el propio grupo y en los otros, observación que le permite percibir semejanzas intergrupales. También aumenta la capacidad para percibir las diferencias individuales intragrupales y la de descubrir tanto rasgos positivos como negativos en ambos grupos (Doyle y Aboud, 1995). Por otra parte, las descripciones de personas incluyen características psicológicas más abstractas, se empieza a reconocer que otros grupos pueden tener diferentes valores y creencias que deberían ser aceptadas en base a normas generales de igualdad (Alexander, 1980) y desarrollan esquemas que permiten superar el racismo con eficacia.

4. Existiría una cuarta etapa, caracterizada por la coordinación de las diferencias y semejanzas de tal forma que se puede relativizar al propio grupo, conceptualizándolo como un grupo entre otros muchos (Metz, 1980). Esta conceptualización resultaría contraria al racismo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.9. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN CONTEXTOS HETEROGÉNEOS

El aprendizaje cooperativo sirve para mejorar la cohesión social del grupo heterogéneo (Cohen, 1994; Sharan y Sharan, 1992) ya que:

- promueve actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que se produce contacto intergrupal con la suficiente duración e intensidad como para establecer relaciones estrechas, y
- proporciona experiencias en las que los miembros de los diferentes grupos tienen un estatus similar y cooperan en la consecución de los mismos objetivos.

El aprendizaje cooperativo también favorece la tolerancia y la integración de todos los alumnos en contextos interétnicos (Slavin, 1980) y con adolescentes que inicialmente presentaban problemas de integración en su grupo de clase (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). La evaluación de estos grupos interétnicos cooperativos de trabajo permite a) distribuir el éxito entre todos los alumnos, y b) proporcionar experiencias de igualdad de estatus a los miembros de cada grupo (Díaz-Aguado, 1992), de esta forma se superan los prejuicios y los estereotipos.

---

[1] La economía mental hace referencia a la forma que tienen determinadas personas de clasificar a los individuos en categorías para simplificar el mundo que les rodea por ejemplo: blancos-negros, buenos-malos, el extremo de la economía o simplificación sería el pensamiento dicotómico en el que sólo existen dos categorías, sin situaciones intermedias.

3. HABILIDADES SOCIALES

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Podemos definir las habilidades sociales como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento del ambiente, entendidas de esta manera, las habilidades sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo (Johnson y Johnson, 1997; Kelly, 2000; Mason, 2006).

Otra definición es la siguiente, las habilidades sociales son un "Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas" (Caballo, 1986, p. 556).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

De esta última definición podemos entresacar diversas ideas que nos van a ir surgiendo a lo largo del desarrollo del apartado (Jordan y Le Metáis, 1997):

- las habilidades sociales se adquieren en un contexto interpersonal, por tanto hay que examinar el contexto, con quién, cuándo y cómo se expresan las respuestas competentes socialmente (Little, 1999).
- las habilidades sociales se aprenden y se practican respetando las conductas de los demás, por tanto hay que aprender a expresar y a aceptar conductas, la manera como expresamos y

reaccionamos (aceptando o rechazando) ante las conductas de los otros tiene siempre consecuencias positivas o negativas (Cooney, 1998), por último

- las habilidades sociales resuelven y minimizan problemas, ese es su objetivo (Olivera y Straus, 2004).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.1. APRENDER A COOPERAR

Tradicionalmente se ha fomentado en las aulas el aprendizaje competitivo e individualista, siendo los hábitos relacionados con estos tipos de aprendizaje los que se han aprendido en la escuela (Kagan et al., 1985; Rubel, 2006). De esta forma los estudiantes competitivos prefieren este tipo de aprendizaje y rinden más con él (Kamps, Kravits y Ross, 2002). En cambio, los alumnos pertenecientes a diferentes minorías (culturales, étnicas, socioeconómicas) prefieren el aprendizaje cooperativo y rinden más con él, debido a que han internalizado menos que los pertenecientes al grupo mayoritario las normas y valores competitivos de la escuela (Morris y Tarone, 2003). La sociedad, para evitar que los alumnos interioricen valores nada deseables como el individualismo o la insolidaridad, debe instituir en las escuelas experiencias de socialización cooperativa y prosociales para compensar (Kagan, 1985; Souvignier, y Kronenberg, 2007):

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. El vacío de socialización. La sociedad ha cambiado y, con ella, la familia, los miembros de ésta son pocos, no se ven apenas -los padres trabajan fuera- y cuando se ven lo hacen delante de un televisor; aunque la generalización es un recurso que no deberíamos utilizar, creemos que ésta es una situación que se da con demasiada frecuencia en las familias (Lachapelle, 2004). En estas condiciones la escuela puede ganar protagonismo en la socialización cooperativa pero tampoco lo hace debido a que, en su gran mayoría, siguen siendo competitivas e individualistas (Bronfenbrenner, 1976; Johnson, Johnson y Smith, 2007).

2. Las consecuencias negativas del vacío de socialización. Este vacío puede favorecer el aumento de los delitos contra la

propiedad dentro de las escuelas (Bybee y Gee, 1982; Williams, 2007), o la ausencia de habilidades sociales de cooperación entre los alumnos (Edney y Harper, 1978; Kagan, 1985; Chiapetta, Harris, Moncada y White, 2000).

3. Las necesidades sociales y económicas. Aunque, generalmente, los estudiantes no trabajan cooperativamente en la escuela se espera de ellos que sí lo hagan al dejarla y entrar en el mundo laboral. Y es que la sincronía que debiera existir entre a) la estructura social de la escuela, y b) las necesidades sociales y económicas de la sociedad tecnológica, es inexistente. De hecho actualmente resulta difícil encontrar un trabajo que no requiera habilidades de interacción cooperativa, se estima que entre el 70 y el 80 % de los trabajos actuales necesitan una coordinación de esfuerzos e ideas (Graves y Graves, 1985). Además, la progresiva concentración de la población en las ciudades exige un incremento en las habilidades sociales, siendo el empleo de experiencias cooperativas en las escuelas (D'Allura, 2002; Iannaccone y Hwang, 1998) el único camino viable para socializar sistemáticamente a las futuras generaciones que son las que deberán satisfacer las necesidades presentadas por un mundo cada vez más urbano, cambiante, tecnológico e interdependiente (Kagan, 1985).

Así pues, las experiencias cooperativas se deben introducir dentro de las escuelas (Graves y Graves, 1985; Kronenberger y Souvignier, 2005; Solomon et al., 1985), pero para que dichas experiencias ejerzan efectos positivos es necesario que previamente se entrene a los participantes a cooperar adecuadamente (Gillies, 1999).

Por tanto, una condición necesaria para el éxito del aprendizaje cooperativo es que quienes participan en los grupos de aprendizaje cooperativos posean las capacidades de cooperación adecuadas (Olry Louis y Soidet, 2003; Slavin, 1985). Así, los profesores dentro de situaciones cooperativas pueden enseñar habilidades sociales a sus alumnos porque éstos necesitan mejorar sus habilidades de comunicación, dar confianza y mantenerla, desarrollar el liderazgo y la resolución de conflictos (Johnson, 1981; Johnson y Johnson, 1982).

Según Johnson, Johnson, Holubec y Roy (1984), la enseñanza de habilidades de colaboración es un importante prerrequisito para el aprendizaje académico dado que aumentará el rendimiento a medida que los alumnos se hagan más eficaces a la hora de trabajar cooperativamente. Según estos autores las condiciones para la enseñanza de las habilidades de cooperación son:

- antes de enseñar habilidades de cooperación a los alumnos, debe ser diseñado un contexto cooperativo, ya que los sujetos deben trabajar en interacción mutua,
- los miembros del grupo son los responsables de internalizar y practicar las habilidades cooperativas,
- los miembros del grupo cooperativo deben apoyar el aprendizaje de las habilidades cooperativas de todos los miembros del grupo (Webb y Mastergeorge, 2003), y
- cuanto antes se enseñe a los alumnos las habilidades cooperativas, mejor (Gaustad, 1999; Roy, 1982).

Para enseñar las habilidades cooperativas el profesor debe seguir cinco pasos (Johnson, Johnson, Holubec y Roy, 1984):

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. Asegurarse de que los alumnos vean la necesidad de la habilidad. Los alumnos deben estar motivados a la hora de aprender habilidades de cooperación; los profesores pueden fomentar esta motivación:
    - comunicando a los alumnos por qué es importante manejar bien esas habilidades, y
    - validando la importancia de esas habilidades:
        - asignando notas o calificaciones, o
        - dando una recompensa a los grupos cuyos miembros demuestren competencia en esas habilidades.
2. Asegurarse de que los estudiantes entiendan lo que es una habilidad, para ello el profesor debe:
    - trabajar con los alumnos para generar frases específicas (explicaciones) y conductas que expresen la habilidad, y
    - empezar con sólo una o dos habilidades.
3. Exponer situaciones prácticas. La primera sesión práctica debería se lo suficientemente larga para que la habilidad fuera aprendida por todos los alumnos (estas sesiones deben ser distribuidas durante varios días o semanas). Los profesores deben dar instrucciones verbales y utilizar las siguientes estrategias:
    - asignar roles específicos a los miembros del grupo (un alumno lee, otro resume, etc.), y
    - anunciar que se van a observar las habilidades enseñadas (es una forma de motivar a los alumnos).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. Asegurarse de que los alumnos procesan su utilización de las habilidades. Los alumnos necesitan discutir, describir y reflexionar sobre el uso de las habilidades cooperativas para mejorar su ejecución. Para ello el profesor debe:
    - dedicar tiempo para el procesamiento (por ejemplo veinte minutos una vez a la semana), y
    - proporcionar oportunidades para un *feedback* positivo entre los miembros del grupo.
5. Asegurarse de que los estudiantes perseveran en su práctica de las habilidades. El aprendizaje de la mayoría de las habilidades sigue el siguiente proceso:
    - un período lento de aprendizaje,
    - un período rápido de perfeccionamiento,
    - un período donde la ejecución se mantiene,
    - un período de rápida mejora, y
    - un período de mantenimiento.

    Siguiendo la secuencia anterior conseguiremos que el grupo cooperativo sea eficaz porque todos sus miembros poseerán las habilidades sociales necesarias (Johnson y Johnson, 1982; Brinton, Fujiki, Montague y Hanton, 2000) para que funcione correctamente.

Para que los alumnos pasen del conocimiento a la utilización automática de esas habilidades, los profesores deben fomentar la práctica sostenida de dichas habilidades durante un largo período de tiempo, de esta forma se consigue: a) estructurar cooperativamente una unidad didáctica, y b) implicar automáticamente y de forma natural a los estudiantes en un alto

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

nivel de habilidades de colaboración mientras alcanzan sus metas de aprendizaje (Johnson, Johnson, Holubec y Roy, 1984; Kutnick, 2005).

Una vez enseñados y entrenados los alumnos en la utilización de habilidades sociales y grupales, se puede empezar el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo en los que los miembros de los diferentes grupos utilizarán habilidades relacionadas con la comunicación, el liderazgo, la confianza, la toma de decisiones y la administración de conflictos (Lew, Mesch, Johnson y Johnson, 1986a, 1986b; Mesch, Lew, Johnson y Johnson, 1986; Mesch, Johnson y Johnson, 1988; Pellegrini y Smith, 2005).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO SOCIAL

El objetivo de la escuela es fundamentalmente doble, la enseñanza de un conjunto de conocimientos y la socialización adecuada de los alumnos, y dado que actualmente diversos factores (incorporación de la mujer al trabajo, desaparición del modelo autoritario paterno y otros cambios sociales) han ocasionado que la familia pierda gran parte de su tradicional capacidad para socializar a sus miembros, debe ser la institución educativa la encargada de fomentar en los alumnos unas relaciones interpersonales constructivas, cooperativas, de tal forma que permitan un desarrollo óptimo de las potencialidades intelectuales, sociales y psicosociales de los alumnos (Villa y Thousand, 2002; Yela, 1987).

Abundando en esta idea, diremos que una educación socializadora tiene como finalidad concienciar y fomentar en los niños y adolescentes el respeto por las diferencias, el desarrollo de la personalidad, promover la conducta prosocial y educar en el respeto a los derechos humanos (Garaigordobil, 2006; Van Boxtel, Van der Linden y Kanselaar, 2000); más concretamente, la educación debe realizar una intervención que estimule diversas variables relacionadas con los derechos humanos como son:

- comunicación,
- relaciones de ayuda,
- confianza,
- capacidad de cooperación grupal,
- empatía,
- expresión emocional,
- respeto por las diferencias,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- aceptación del otro, y
- estrategias de resolución de conflictos.

Con respecto a este último punto, hemos de señalar que las estrategias de resolución de conflictos no pretenden evitar la aparición de conflictos interpersonales, intergrupales e intersociales, lo que estas técnicas pretenden es enseñar a los sujetos a administrarlos de forma adecuada y exitosa proporcionándoles las habilidades sociales adecuadas (Grosjean, 2004; Schmuck, 1985).

Para conseguir lo expuesto en los párrafos anteriores, el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo es muy conveniente porque tienen su base en ideas tales como aceptación, cooperación, ayudar y compartir (Canale y Beckley, 1999; Carlson, 1999;) que originan el incremento de las respuestas sociales de cooperación y, por tanto, la mejoría del desarrollo social de los niños (Bell, 1997; Mender, Kerr y Orlick, 1982), lo que incluye:

- aumento de la tolerancia y de la aceptación racial (Feldman, 1986; Rogers, Miller y Hennigan, 1981), aspecto muy a tener en cuenta por razones obvias, y
- incremento de las interacciones cooperativas en clase (Blazic, 1986), lo que supone:
    - más aceptación de uno mismo y de los otros,
    - más participación en las actividades de la clase, y
    - el desarrollo de un ambiente positivo en el aula.

Numerosos trabajos (Garaigordobil, 2004, 2005; Garaigordobil y Pérez, 2004; Garaigordobil y Fagoaga, 2005) ponen de relieve el efecto positivo

de las técnicas de trabajo cooperativo para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos, su utilización:

- mejora significativamente diversos aspectos de la conducta social con los iguales dentro del contexto del aula, entre ellos:
    - conductas de liderazgo,
    - conducta asertiva,
    - sensibilidad social,
    - respeto-autocontrol,
    - jovialidad, y
    - disminuye el uso de conductas agresivas,
- aumenta y desarrolla la capacidad de cooperación grupal (Chen y Jiang, 2004):
    - fomenta las relaciones de aceptación intragrupo,
    - aumenta la cantidad y la calidad de la comunicación intragrupo, y
    - disminuye la utilización de estrategias cognitivas agresivas,

El trabajo de Mikami, Boucher y Humphreys (2005) apoya estas ideas, estos autores realizaron un estudio mediante el que demostraron que, potenciando la aceptación social en el aula a través del trabajo en equipo entre todos los miembros del grupo, se previene el rechazo interpares debido al aumento de la competencia social de todos los miembros del grupo y es que, como la competencia social es una construcción social (Harre, 1984), a través de la interacción social y de la cooperación cada individuo contribuye a aumentar la competencia social de los demás.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.2.1. Aprendizaje cooperativo, juego cooperativo y desarrollo social.

En este subapartado vamos a introducir un nuevo concepto, el de "juego cooperativo" que viene definido en wikipedia[1] como "un juego en el cual dos o más jugadores no compiten, sino más bien se esfuerzan por conseguir el mismo objetivo y por lo tanto ganan o pierden como un grupo". Aprendizaje cooperativo y juego cooperativo son dos conceptos estrechamente relacionados.

Los niños, en el aula, entran en interacción con los compañeros lo que origina que avancen desde una actitud egocéntrica a una de mayor colaboración (hacia los 6 o 7 años). Esta transformación se produce gracias a que el niño tiene que:

- ponerse de acuerdo con sus iguales, estos últimos experimentan y reflejan diversas formas de relación emotiva, de percepción y de valoración de las situaciones, y
- coordinar sus acciones con los demás, ayudar, complementarse con el rol del compañero, para contribuir a un fin común.

Estos procesos estructuran interacción, comunicación y aprendizaje de cooperación grupal.

Las conversaciones improvisadas que los niños realizan en los grupos y en los juegos cooperativos se van volviendo cada vez más sofisticadas y complejas ayudándoles:

- a formar sus personalidades, ya que éstas no se construyen progresivamente sino por el contacto social y la confrontación con el otro (Vanderplas-Holper, 1987), y

- a desarrollar sus habilidades sociales mejorando la eficacia de sus conductas de interacción social.

Estos aspectos nos indican que el desarrollo social sigue un patrón interaccional de complejidad creciente y que la utilización de este tipo de técnicas educativas es esencial para el desarrollo normal tanto de habilidades sociales, como cognitivas y lingüísticas (Butz, 2000; Sawyer, 1997, 2001).

Insistimos en que tanto los grupos de aprendizaje cooperativos como el juego cooperativo mejoran el desarrollo y la adaptación social del niño porque amplían sus conocimientos sobre el mundo social y sobre sí mismo (Creasey, Jarvis y Berk, 1998), pero además:

- estimulan la comunicación y la cooperación con los iguales,
- mejoran la competencia social, y
- fomentan diversos factores del desarrollo social como son:
  - el procesamiento de la información social,
  - la empatía,
  - la regulación de emociones,
  - el manejo de conflictos,
  - la toma de perspectiva, y
  - las habilidades de interacción social.

Algunos autores como Goncu (1987) apoyan la idea de que a través del aprendizaje y de los juegos cooperativos se fomenta un proceso de negociación necesario para alcanzar acuerdos sobre temas concretos que permiten la adquisición y generalización de habilidades de negociación:

- negociar sobre la distribución de roles en el grupo,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- sobre las actividades a realizar, etc.,

de esta forma se potencia la comunicación, la relación con los otros (Doyle, Doehring, Tessier y Lorimier, 1992), y aumenta la complejidad de la interacción social, no es que se llegue al conocidísimo "equilibrio de Nash" (Nash, 1950, 1951) -p.e., el dilema del prisionero- pero sí es cierto que los niños aprenden a negociar.

Es evidente que los niños no aprenden a comportarse de forma cooperativa si no se les enseña, por tanto la implicación de los adultos, padres y profesores, en los grupos cooperativos es necesaria. Cuando se entrena a los padres a interactuar con sus hijos, éstos aumentan la interacción social y la comunicación con sus pares.

Otro aspecto a considerar es la relación existente entre el juego y aprendizaje cooperativo y la conducta prosocial, entendida esta última como los actos que están destinados a proporcionar ayuda y consuelo, a compartir, cooperar, proteger y defender a los otros. Honig (1982) realizó una revisión de la literatura sobre este tema y sugirió diversos factores que favorecen el desarrollo prosocial de los niños:

- el contacto con un adulto que mantenga con el niño una relación de afecto, cuidado y atención,
- el entrenamiento en tareas en las que el niño tenga que considerar las consecuencias que sus acciones tienen en los otros, y
- el entrenamiento en la identificación de los propios sentimientos y los de los demás en diferentes situaciones de interacción.

Este autor (Honig, 1982) considera necesario desarrollar un currículo prosocial en la infancia como medio para favorecer la interacción positiva entre los alumnos -potenciando las habilidades sociales de los alumnos y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

sus actitudes hacia la escuela y hacia el aprendizaje- lo que supone eliminar, o al menos paliar, conductas incompatibles con dicha interacción. Para llevar a cabo dicho currículo es necesario la utilización de herramientas capaces de crear un ambiente facilitador de las interacciones prosociales, según Honig (1999) el aprendizaje y el juego cooperativo son dos de ellas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.3. LAS HABILIDADES SOCIALES Y SU ENTRENAMIENTO

En los años 70 se desarrolló un movimiento, desde una perspectiva conductual y psicosocial, llamado "de las habilidades sociales" cuya premisa fundamental era la afirmación de que una amplia gama de conductas disfuncionales del ser humano eran la consecuencia de un déficit en las habilidades interpersonales (Ovejero, 1990b).

Esta corriente propuso que el entrenamiento en las habilidades sociales era la mejor vía para solucionar problemas tan variados como la delincuencia, la drogadicción o la ansiedad, debido a que la ausencia o déficit en las relaciones interpersonales acarreaba serios problemas de ajuste psicológico lo que, a su vez, producía innumerables trastornos tanto físicos como psíquicos de muy diferente orden, exigiendo la intervención del psicólogo (desde un punto de vista social y clínico) a través del "entrenamiento en habilidades sociales" cuyo objetivo es precisamente la mejora de los problemas interpersonales reales del sujeto por medio de la enseñanza y la potenciación de sus destrezas sociales (Ovejero, 1990b).

La falta de apoyo social suele ser una fuente de problemas de salud tanto física como psíquica (Arvaja, Hakkinen, Rasku-Puttonen y Etelapelto, 2002; Ovejero, 1987), si la falta de apoyo social es continuada provoca en los individuos un desarrollo deficiente de sus habilidades sociales lo que, a su vez, les incapacita para ganarse la aceptación de sus compañeros (Asher, Oden y Gottman, 1977; Combs y Slaby, 1977), los sujetos entran en una espiral en la que no encuentran salida. Así, a nivel educativo, los niños rechazados o ignorados por sus compañeros, además de tener un bajo estatus sociométrico (Gottman, Gonso y Rasmusen, 1975; Ladd, 1981), son privados de un gran número de experiencias que inciden negativamente en diversos aspectos como son:

- asertividad (Whitman, Mercurio y Caponigri, 1970),
- rendimiento académico (Buswell, 1966),
- personalidad (Cowen et al., 1972), y
- competencias sociales (Hartup, 1978).

Las habilidades sociales pueden enseñarse y pueden aprenderse, sin embargo las universidades y centros escolares se han centrado casi exclusivamente en la enseñanza de un gran número de habilidades técnicas (matemáticas, ciencias, etc.) que no preparan necesariamente a los individuos para funcionar con eficacia en sus relaciones con los otros (Eisler y Frederiksen, 1980). Todo ello indica la necesidad de mejorar las habilidades sociales de muy diversas poblaciones de profesionales. En este sentido, el aprendizaje cooperativo proporciona a los estudiantes el clima social, grupal e interpersonal, más idóneo para el desarrollo de esas habilidades interpersonales que tanto necesitan como estudiantes y que tan útiles les serán después como profesionales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Así pues, los centros educativos han de responsabilizarse cada vez más de que los jóvenes aprendan a) aptitudes académicas básicas y, sobre todo, b) a enfrentarse a diversos problemas sociales y personales (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989). Para ello las instituciones educativas deben utilizar conjuntamente, siempre que sea posible, el entrenamiento en habilidades sociales (Kelly, 2000) y el aprendizaje cooperativo por dos razones (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987):

- porque en la base de gran parte de los problemas educativos, incluido el fracaso escolar, están siempre una serie de problemas y conflictos interpersonales (rechazo de los compañeros, problemas en las relaciones profesor-alumno), y

- porque existe una relación fuerte entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico.

En base a esta argumentación es lógico pensar que la atención que se le presta al desarrollo de las habilidades sociales en los niños es muy escasa (Michelson y Wood, 1980).

Dentro del ámbito de las habilidades sociales referidas al contexto educativo existe un doble nivel en la aplicación del entrenamiento de las habilidades sociales al ámbito educativo: entrenamiento de las habilidades interpersonales profesionales en los profesores y entrenamiento de las habilidades sociales e interpersonales en los alumnos.

3.3.1. Entrenamiento de las habilidades sociales del profesor

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Un factor clave en la enseñanza es la interacción profesor-alumno, pues la habilidad de enseñar consiste en la capacidad para controlar tal interacción. En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede mejorar a través de la enseñanza/entrenamiento de las habilidades interpersonales del profesor (Hargie, Saunders y Dickson, 1981; Meloth, y Deerin, 1999).

La formación de los profesores, para el adecuado desempeño de sus tareas y funciones profesionales, ha sido preferentemente abordada a través de métodos de enseñanza tradicionales (clases, seminarios,

discusiones) orientados a impartir información sobre los mismos (Gil y Sarriá, 1985).

Frente a estos métodos se plantea en la década de los 60, en la Universidad de Stanford, una alternativa: la microenseñanza, que consiste en capacitar profesionalmente a los profesores a través de a) la práctica programada de las habilidades que necesitan para desempeñar adecuadamente sus tareas (Dunkin y Biddle, 1974; Gil y Sarriá, 1985), y b) la revisión crítica de la enseñanza (Brown y Shaw, 1986). Se trata de una enseñanza en la que se reduce la tarea docente:

- microlección de cinco minutos,
- microclase de quince minutos, la destreza practicada (microhabilidad), y
- el número de alumnos oyentes.

Este planteamiento básico tuvo gran impacto y divulgación no solamente en el campo de la educación, también se dieron intentos de aplicar este procedimiento a cualquier profesión en la que el proceso de interacción interpersonal tuviera importancia: asistentes sociales, personal sanitario, responsables de centros juveniles y de centros comunitarios (Ellis, 1979; Hargie y Saunders, 1983).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.3.2. Entrenamiento de las habilidades sociales de los alumnos

Como ya hemos indicado, el entrenamiento en habilidades sociales se ha convertido en un objetivo prioritario en educación para evitar el déficit de las mismas. Puesto que el déficit de las habilidades sociales está

relacionado con diversas variables, vamos a ver los principales ámbitos de relación (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987):

1. Habilidades sociales y funcionamiento adaptativo. Son muchas las áreas de ajuste psicológico en las que se ha encontrado una desadaptación relacionada con un déficit en las habilidades sociales infantiles del individuo. Así, un déficit en las habilidades sociales infantiles predicen problemas futuros como:

    - mala adaptación escolar (Gronlund y Anderson, 1957),
    - abandono de la escuela (Ullman, 1957),
    - delincuencia (Roff, Sells y Golden, 1972),
    - problemas de salud mental en la vida adulta (Cowen et al., 1973; Roff, 1961),

    y, a la inversa, la competencia social en la infancia está relacionada con:

    - unos logros escolares superiores (Harper, 1976), y
    - con una adecuada adaptación interpersonal posterior en la vida (Barclay, 1966).

2. Habilidades sociales e inteligencia. La inteligencia también está relacionada con las habilidades sociales, los niños que rápidamente aprenden y se adaptan, empiezan a desarrollar unos repertorios interpersonales efectivos para alcanzar sus objetivos, lo cual puede verse reflejado en su rendimiento escolar (Crandall, Katkorsky y Crandall, 1965) o en su comportamiento asertivo (Helton y Oakland, 1977); probablemente la inteligencia ayuda a la adquisición de habilidades asertivas, aquélla favorece una mayor interacción

con el medio y mayores oportunidades de aprendizaje (Michelson et al., 1987).

3. Rendimiento escolar. Se han encontrado relaciones significativas entre competencia social, creatividad, rendimiento escolar y desarrollo cognitivo (Dorman, 1973; Feldhusen, Thurston y Benning, 1973; Payne, Halpin, Ellet y Dale, 1975). Así, Kim, Angerson y Bashaw (1968) hallaron relaciones significativas entre el rendimiento de los alumnos y el comportamiento social de los mismos.

4. Relaciones con los adultos. Las habilidades sociales tienen importantes efectos en la atención positiva y reforzamiento del profesor hacia el niño. Son varios los autores que han estudiado el efecto del comportamiento social del alumno en las interacciones profesor-alumno (Graubard, Rosenberg y Miller, 1971; Klein, 1971; Noble y Nolan, 1974), en la forma como son percibidos y en las respuestas que reciben los sujetos por parte de sus profesores, de sus padres y de otras personas significativas para ellos (Carledge y Milburn, 1978; Greenwood, Walker y Hops, 1977; Harper, 1976).

5. Relaciones con los compañeros. Las habilidades sociales proporcionan a los niños un medio a través del cual pueden dar y recibir recompensas sociales positivas las cuales, a su vez, conducen a un incremento de la implicación social generando más interacciones positivas. Por tanto este tipo de habilidades son muy importantes en la infancia para conseguir la aceptación de los compañeros (Ciofalo, 1997; Jiang, 1998; Michelson et al., 1987). Las habilidades sociales se han relacionado con (Marshall y McCandless, 1957):

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- incremento de las percepciones de cordialidad,
- aceptación de los compañeros, y
- participación social,

por el contrario, el rechazo de los compañeros se ha asociado con:

- agresión (Moore, 1967), y
- manifestación de un comportamiento social negativo (Kohn, 1977).

Por su parte, Hartup y Glazer y Charlesworth (1967) encontraron que la capacidad de los niños para actuar de una forma social positiva estaba directamente relacionada con el hecho de ser aceptado o caer bien a los propios compañeros.

En resumen, parece que los niños populares refuerzan socialmente a sus compañeros con mayor frecuencia que los niños poco populares y reciben, a cambio, mayor cantidad de respuestas sociales positivas tanto de los compañeros como de los profesores. Este ciclo positivo se perpetúa durante la adolescencia y en la vida adulta, creando un ambiente interpersonal recíproco durante toda la vida. Además parece que los niños que muestran habilidades sociales positivas funcionan mejor en los aspectos escolar, social y emocional.

Por el contrario, los niños socialmente deficientes generan y reciben menos interacciones sociales positivas de su medio social, el efecto inmediato de esta situación es aislamiento, agresión, frustración y retraimiento. En la adolescencia y adultez se produce una reducción aún mayor de la proporción de reforzamiento evocado y emitido, lo que afecta negativamente a

la habilidad del individuo para funcionar de forma adaptativa en su medio social (Michelson et al., 1987).

Vamos a ampliar este último punto que, sin despreciar al resto, es de gran importancia en el campo educativo. Hemos de considerar que para que las relaciones entre compañeros se conviertan en influencias constructivas, éstas deberán fomentar los sentimientos de pertenencia, aceptación y apoyo. El sentirse aceptado por los iguales está positivamente relacionado con (Johnson y Johnson, 1987):

- el deseo de tomar parte en la interacción social (Furman, 1977; Johnson y Ahlgren, 1976; Johnson, Johnson y Anderson, 1978),
- el grado en que los alumnos proporcionan recompensas sociales positivas a los compañeros (Hartup, Glazer y Charlesworth, 1967), y
- con el esfuerzo hecho para utilizar las habilidades en las situaciones de rendimiento (Schmuck, 1963, 1966).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por su parte, la percepción de ser rechazado o aislado en clase se relaciona con:

- alta ansiedad, baja autoestima, pobres habilidades interpersonales, problemas emocionales y una amplia patología psicológica (Bower, 1960; Johnson y Norem-Hebeisen, 1977), y
- con conductas disruptivas en el aula (Lorber, 1966), con conductas hostiles y afectos negativos (Lippitt y Gold, 1959), y con actitudes negativas hacia la escuela y hacia otros estudiantes (Schmuck, 1966).

Para terminar este apartado, decir que los profesores deben asegurarse de que los alumnos interactúan mutuamente y que la interacción tenga lugar en un clima de apoyo y aceptación, de esta forma se promoverán

influencias constructivas de los compañeros, por lo que el profesorado deberá controlar la dinámica de grupo que afecta a la interacción alumno-alumno (Johnson y Johnson, 1987) y la mejor forma de conseguirlo es a través del aprendizaje cooperativo (Gil y Sarriá, 1985; Goldstein et al., 1989; Kelly, 2000).

3.3.2.1. El aprendizaje cooperativo como un programa de entrenamiento en habilidades sociales.

Como ya hemos mencionado anteriormente, el aprendizaje cooperativo requiere un entrenamiento en habilidades sociales previo, tanto para los alumnos que en él participan como para los profesores que los dirigen (Allen y Ryan, 1976; Brown y Shaw, 1986; Gil y Sarriá, 1985; Postic, 1978); por otra parte, el aprendizaje cooperativo funciona como una técnica de entrenamiento en habilidades sociales, en la que tiene un importante papel la fase de instrucción, sus características hacen que sea muy eficaz para mejorar aspectos tales como:

- la integración escolar,
- las relaciones sociales entre los alumnos,
- la autoestima de los alumnos, o
- para disminuir la violencia que se produce en las aulas.

Es evidente que el contexto grupal constituye el ambiente más idóneo para que tanto las técnicas de entrenamiento en habilidades sociales como las de aprendizaje cooperativo sean eficaces (Gil y Sarriá, 1985; Harris, 1977; Rose, 1977), así el trabajo en grupos cooperativos:

- permite a sus miembros comprobar que no son los únicos que tienen dificultades, lo que repercute activamente en una disminución de la ansiedad inicial,
- aumenta las expectativas positivas de los miembros del grupo, al tener cada uno la oportunidad de percibir y participar de los avances de sus compañeros,
- convierte al propio grupo en una fuente continua de apoyo y refuerzo a los esfuerzos de cada uno de sus miembros,
- proporciona ocasiones para que los alumnos pueden practicar el trabajo en equipo contando con la ayuda de un supervisor de la experiencia, y
- mejora el autoconcepto, ésta es una de las variables que mediatizan la eficacia del aprendizaje cooperativo y del entrenamiento en habilidades sociales (Alberti y Emmons, 1978; Lefevre y West, 1981).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El grupo cooperativo funciona como un grupo de entrenamiento en habilidades sociales y los entrenamientos en habilidades sociales en grupo son eficaces porque funcionan como grupos de aprendizaje cooperativo. Esto es así porque las habilidades sociales forman un nexo de unión entre el individuo y su ambiente social, por tanto el trabajo en grupos cooperativos contribuirá al desarrollo y mejora de las habilidades sociales de quienes participan en tales grupos.

En consonancia con todo lo anterior, podemos afirmar la existencia de grandes similitudes entre el aprendizaje cooperativo y el entrenamiento de las habilidades sociales. Así, Goldstein et al. (1989) hablan de cuatro elementos componentes del aprendizaje estructural -un método de entrenamiento psicoeducacional de habilidades sociales-, dichos

componentes coinciden en gran medida con el aprendizaje cooperativo y con el entrenamiento en habilidades sociales, son los siguientes:

1. Modelado. Perry y Furukawa (1987) definen esta técnica como un proceso de aprendizaje por observación en el que la conducta del modelo, que puede ser un individuo o un grupo, actúa como estímulo para generar conductas en otras personas que observan la actuación del modelo; al individuo se le presenta "una muestra de un comportamiento determinado para inducirle a que realice una conducta" (Martin y Pear, 1998, p. 233). El modelado es una técnica efectiva y fiable por:

    - la rapidez con que se aprenden conductas nuevas, y
    - por el fortalecimiento o atenuación de las conductas previamente aprendidas.

    El modelado por sí sólo no es suficiente debido a que sus efectos positivos son de muy corta duración (Perry, 1970; Sutton, 1970). El aprendizaje resulta más eficaz cuando al alumno se le da la oportunidad de practicar, ensayar o representar las conductas del modelo y, al mismo tiempo, se le recompensa. Así, el hecho de observar lo que el modelo hace, enseña al alumno lo que tiene que hacer, sin embargo también necesita la suficiente práctica para aprender cómo y por qué se debe comportar de determinada forma (Goldstein et al., 1989).

2. *Role-playing* o representación de papeles. Se trata de una situación en la que a un individuo se le pide que desempeñe el rol no de él mismo sino de otra persona y en un lugar diferente al habitual (Mann, 1956). Esta técnica tiene el mismo inconveniente que el modelado: sus efectos no duran demasiado (Hollander, 1970; Lichtenstein, Kentzer e Himes,

1969). La combinación de estas dos técnicas, *role-playing* y modelado, supone una mejora: el sujeto aprende mejor qué y cómo hacer lo que tiene que hacer, pero sigue siendo insuficiente porque el individuo necesita una motivación o incentivo (Goldstein et al., 1989).

3. Retroalimentación del rendimiento. Supone suministrar al sujeto información sobre cómo ha representado el papel asignado. Aquí deberá tenerse en cuenta la recompensa, el refuerzo, la crítica, volver a repetir el aprendizaje y, especialmente, el refuerzo social por su gran influencia en la modificación de conducta.

4. Generalización del adiestramiento. Todo entrenamiento de las habilidades sociales incluye varias sesiones dirigidas a aumentar la generalización de lo aprendido a las situaciones de la vida real.

El grupo de aprendizaje cooperativo funciona como un grupo de entrenamiento en habilidades sociales y un grupo de entrenamiento en habilidades sociales funciona como un grupo cooperativo, Goldstein et al. (1989) subrayan que la eficacia de las técnicas de entrenamiento en habilidades sociales puede aumentarse combinándolas con otras que son claramente cooperativas, como las tres siguientes:

1. Técnicas de relación entre compañeros. Debido a la gran importancia que tiene el apoyo del grupo para el desempeño de la clase, el profesor debe tener en cuenta los diferentes métodos para manipular las conductas problemáticas que se basan en el uso de las relaciones entre compañeros (Goldstein et al., 1989). Como Kazdin (1975) señala, la presencia de compañeros en el entorno de la vida real del alumno tiene la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ventaja de suministrar un apoyo frecuente en el desempeño del objetivo conductual. Debido al poder que tiene el grupo para influenciar el comportamiento, el profesor debe buscar cualquier oportunidad que permita a los alumnos manipular la conducta. Así el profesor tiene la responsabilidad de supervisar y guiar el comportamiento de todos los miembros del grupo (Stran, Cooke y Apolloni, 1976).

2. Apoyo de los compañeros. La influencia del grupo puede dirigirse para apoyar y alentar las conductas apropiadas de determinados alumnos y reducir o ignorar las inadecuadas. En este sentido, la tarea del profesor es la de estructurar la actividad del grupo para fomentar este tipo de ayuda o influencia.

3. Principio de colaboración. Viene a decir que la mayoría de los adolescentes a los que se les dé una tarea de enseñar, ayudar u orientar a un compañero estarán más comprometidos con su trabajo y aprenderán mejor que los que no desempeñen ninguna de estas tareas (Henson y Eller, 2000; Litwak, 1977). Por tanto esta técnica es especialmente útil con los alumnos que presentan conductas desestructuradas y que tienen dificultades para concentrarse en la tarea del grupo, ya que de esta forma se canaliza su atención en los aspectos relacionados con el trabajo del grupo de aprendizaje cooperativo.

Ya para terminar este punto diremos que la existencia de puntos de contacto real entre las técnicas de entrenamiento en habilidades sociales y las técnicas de aprendizaje cooperativo es debida, sobre todo, a que los supuestos teóricos que subyacen a ambas técnicas son en gran medida coincidentes. Para mostrarlo podemos señalar las cinco premisas que

subyacen al entrenamiento de las habilidades sociales, premisas que coinciden con las que subyacen al aprendizaje cooperativo, particularmente las tres primeras (Curran, 1985):

1. Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y funcionamiento psicológicos.
2. La falta de armonía interpersonal puede contribuir a conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas.
3. Ciertos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativos que otros estilos y estrategias para clases específicas de encuentros sociales.
4. La mejora en la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejora del funcionamiento psicológico.
5. Una vez aprendidos estos estilos y estrategias mejorarán la competencia en esas situaciones específicas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.4. LA INTELIGENCIA SOCIAL (IS)

No podemos terminar este apartado dedicado a las habilidades sociales sin hacer referencia, aunque de forma muy breve, a la “inteligencia social”.

Actualmente se contempla cada vez más a la inteligencia como competencia social, así una definición de la inteligencia desde este punto de vista debe incluir variables tales como la habilidad cognitiva, el autoconcepto o las destrezas sociales o interpersonales. Ofrecemos a continuación tres definiciones de este tipo de inteligencia:

- la IS es la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas (Thorndike, 1920),
- la Asociación Americana sobre Retraso Mental define la inteligencia social como "la capacidad para entender las expectativas sociales y la conducta de los demás, así como para juzgar adecuadamente cómo comportarse en situaciones sociales. Los principales componentes son conciencia social y habilidad social. Más concretamente, incluyen: comprensión social, intuición, juicio y comunicación" (AARM, 1997, p. 32), y
- la IS es la capacidad para congeniar con los demás y conseguir su cooperación (Albrecht, 2006), la inteligencia social es una combinación de sensibilidad ante las necesidades ajenas, de actitudes de generosidad y un conjunto de habilidades para interactuar con las personas.

Podríamos simplificar estas definiciones, así una descripción sencilla de la IS sería la capacidad para llevarse bien con los demás y conseguir que cooperen con nosotros.

En todas las definiciones observamos que el concepto de competencia no se limita sólo al campo académico o intelectual sino que también hace referencia a variables motivacionales o psicosociales como el autoconcepto o las conductas socialmente hábiles, esta opinión es también la de Ovejero (1990).

Por otra parte, los psicólogos todavía no tienen claro cuáles son las habilidades sociales y cuáles las emocionales, basta con observar las siguientes definiciones de inteligencia emocional (IE):

- la IE es la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo (Salovey y Mayer, 1990),
- la IE es "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos" (Goleman, 1999, p. 430),
- posteriormente Goleman y Cherniss definen la IE como "las aptitudes para reconocer y regular las emociones en nosotros mismos y en los demás. Esta definición tan parca sugiere cuatro grandes campos de la IE: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones" (Goleman y Cherniss, 2005, p. 48).

Por tanto no resulta extraño no poder diferenciar exactamente entre lo emocional y lo social ya que ambos dominios se hallan muy entremezclados, es posible que todas las emociones sean sociales (Parkinson, 1996). Algunos autores, como Bar-On (2000) diferencian entre las capacidades personales de autogestión (IE) y las habilidades de relación (IS).

Según Goleman (2006) los elementos de la inteligencia social se agrupan en dos grandes categorías:

1. Conciencia social. Con este término el autor se refiere a la conciencia interpersonal que abarca desde la capacidad instantánea de experimentar el estado interior de otra persona hasta llegar a comprender sus sentimientos y pensamientos e incluso situaciones socialmente más complejas. La conciencia social está compuesta por:
   - empatía primordial, sentir lo que sienten los demás, esto es, interpretar adecuadamente las señales emocionales no verbales,
   - exactitud empática, comprender los pensamientos, sentimientos e intenciones de los demás, y
   - cognición social, entender el funcionamiento del mundo social.
2. Aptitud social. El hecho de experimentar el modo en que se siente otra persona, o de saber lo que piensa o pretende, no es más que un primer paso, no basta con ello para garantizar una interacción provechosa. La siguiente dimensión, la aptitud social, se basa en la conciencia social que facilita interacciones sencillas y eficaces e incluye:
   - sincronía, relacionarse fácilmente a un nivel no verbal,
   - presentación de uno mismo, saber presentarnos a los demás,
   - influencia, dar forma adecuada a las interacciones sociales, e

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- interés por los demás, interesarse por las necesidades de los demás y actuar en consecuencia.

Tanto la conciencia social como la aptitud social serían necesarias para desarrollar una adecuada inteligencia social.

Por otra parte, hace ya algunos años, Gardner (1994, 2001) ha afirmado que la inteligencia humana no es un rasgo único, según él los humanos disponemos de toda una gama de diferentes inteligencias, o dimensiones primarias de competencia (verbal-lógica, matemático-simbólica, naturalista, espacial, cinestésica, interpersonal, intrapersonal y musical) que Albrech (2006) resume en las seis siguientes:

> "1. *Inteligencia abstracta*: razonamiento simbólico.
>
> 2. *Inteligencia social*: trato con la gente.
>
> 3. *Inteligencia práctica*: conseguir resultados.
>
> 4. *Inteligencia emocional*: autoconsciencia y autogestión.
>
> 5. *Inteligencia estética*: el sentido de la forma, el diseño, la música, el arte y la literatura.
>
> 6. *Inteligencia cinestésica*: habilidades concernientes a todo el cuerpo como el deporte, la danza, la música o el pilotaje de un caza a reacción." (Albrech, 2006, p. 34).

La inteligencia social sería una de las inteligencias múltiples de Gardner (1994), se correspondería con la inteligencia interpersonal. Así, la inteligencia social estaría considerada como una dimensión de competencia susceptible de estudio, reflexión, aprendizaje y mejora (Albrech, 2006) y, por ello, la inteligencia social sería una prioridad de desarrollo en nuestra educación infantil, la enseñanza pública, o en los procesos de aprendizaje de adultos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Si la inteligencia social puede aprenderse y mejorarse, el aprendizaje cooperativo se perfilaría como un excelente medio para efectuarlo, ya que, según esto, sería una técnica más efectiva que el aprendizaje individualista y el competitivo no sólo en el campo escolar e intelectual sino también en el ámbito más general de la competencia social (habilidades sociales e interpersonales, autoconcepto, motivación). Por tanto cuando entendemos la inteligencia como competencia social, más que como variable estrictamente intelectual, es cuando más eficaz resulta ser esta técnica de enseñanza/aprendizaje ya que, en muchos aspectos, funciona como un programa de entrenamiento de habilidades sociales.

[1] http://es.wikipedia.org/wiki/Juego_cooperativo (consulta: 01/05/2008).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El acoso escolar es un tipo específico de violencia que, en su forma más general, podemos definir como una opresión reiterada, psicológica o física, hacia una persona con menos poder por parte de otra persona con un poder mayor (Farrington, 1993; Garaigordobil, 2004; Hertz-Lazarowitz, 1999; Johnson y Johnson, 1999). Serrano e Iborra (2005) diferencian entre violencia escolar y acoso escolar (*bullying* en inglés), entienden la primera como cualquier tipo de violencia que se da en los centros escolares de forma puntual u ocasional, mientras que el acoso lo definen como un tipo de violencia escolar repetitiva y frecuente y que tiene la intención de intimidar u hostigar a las víctimas, opinión semejante es la que sustentan Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004) y Gillies y Boyle (2005).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El acoso o abuso escolar se diferencia de otras conductas violentas, que un alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento, por formar parte de un proceso determinado por cuatro características que aumentan su gravedad (Chiapetta, Harris, Moncada y White, 2000; Díaz-Aguado, 2006), dicho proceso:

- suele implicar diversos tipos de conductas: burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos, etc.,
- no se limita a un acontecimiento aislado sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo, razón por la cual se produce en contextos -escuela, barrio, trabajo- que obligan a las personas a

encontrarse con frecuencia y durante un período de tiempo de cierta duración,

- está provocado por un individuo, apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esa situación, y
- que se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente (Desbiens y Royer, 2003).

El acoso escolar es utilizado por los agresores, como una forma destructiva para demostrar su poder, sobre una víctima que creen que no puede defenderse y que generalmente perciben como indefensa, debido a ello la impunidad, la minimización y la conspiración del silencio se convierten en sus principales aliados (Abele, 1998; Ciampa, Farr y Kaplan, 2000).

En el Informe sobre la Violencia Escolar (Defensor del Pueblo, 2000) en la ESO se establecen tres formas de maltrato, abuso o acoso: físico, verbal (serían formas directas de maltrato) y exclusión social (manifestación indirecta). Estas formas se desglosan en las siguientes:

1. Maltrato físico directo: amenazar con armas, pegar.
2. Maltrato físico indirecto: esconder cosas, romper cosas, robar cosas.
3. Maltrato verbal directo: insultar, poner motes.
4. Maltrato verbal indirecto: hablar mal de alguien.
5. Exclusión social (indirecto): ignorar a alguien, no dejar participar a alguien en alguna/s actividad.

6. Mixto (físico y verbal): amenazar para intimidar, chantaje, acoso sexual.

En los adolescentes que inician y dirigen el acoso escolar se han observado ocho características que deben ser erradicadas desde la escuela y desde la familia, son las siguientes (Baker, 1998; Cooper, Smith, y Smith, 2000):

1. Una acentuada tendencia a abusar de su fuerza y una mayor identificación con el modelo social basado en el dominio y la sumisión (Aronson, 2004).
2. Dificultades para ponerse en el lugar de los demás y falta de empatía (Gwon y Fujimura, 2004).
3. Fuerte identificación con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar (como los de chivato y cobarde).
4. Impulsividad, baja tolerancia a la frustración e insuficientes habilidades alternativas a la violencia (Pomerantz, 2005).
5. Dificultades para cumplir normas y malas relaciones con el profesorado y otras figuras de autoridad.
6. Escasa capacidad de autocrítica y ausencia de sentimiento de culpabilidad por el acoso del que suelen responsabilizar a la víctima.
7. Utilización del acoso como una forma destructiva de obtener protagonismo y compensar exclusiones o fracasos anteriores.
8. Dificultades en el aprendizaje de alternativas a la violencia en la familia.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El hecho de que un adolescente posea alguna o varias de las estas características incrementa el riesgo de que participe en situaciones de acoso, aunque es posible que los acosadores no tengan ninguna de ellas (Cowie, 2000; Díaz-Aguado, 2003; Gillies, 2007).

La eliminación de estos problemas es importante, por tanto, para prevenir dicha participación, mejorando con ello el desarrollo y la calidad de vida de todas las personas que conviven en la escuela, incluidos los acosadores (Gerson y Opotow, 2004).

Los otros protagonistas de la violencia escolar, las víctimas, suelen ser de dos tipos (Pellegrini y Brooks, 1999):

1. Víctima pasiva, que se caracteriza por una situación social de aislamiento, escasa asertividad, dificultad de comunicación, conducta pasiva, miedo ante la violencia, ansiedad, inseguridad, y baja autoestima (Arnseth, Ludvigsen, Morch y Wasson, 2004).

   Estas características pueden estar relacionadas con sentimientos de culpabilidad y vergüenza de su situación de acosado. Así, éstas podrían aumentar el riesgo de que un alumno sea elegido como víctima, pero también pueden ser una consecuencia del acoso o incrementarse después de sufrirlo (Bateman, 1998).

2. Víctima activa, que se caracteriza por encontrarse en una situación social de aislamiento (igual que el alumno víctima pasiva), ser impopular dentro del grupo clase, ser la víctima de sus compañeros, tener una tendencia excesiva e impulsiva a actuar e intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar adecuada a cada situación, sufrir problemas de concentración, llegando incluso a la hiperactividad en algunos casos, y una cierta disponibilidad a reaccionar con conductas irritantes (McCarthy, 2002).

La principal característica de las víctimas es encontrarse en una situación de inferioridad con respecto a los acosadores, por ello lo más significativo de su situación es el aislamiento y otras características (p.e., pertenecer a una minoría étnica o cultural) que pueden contribuir a que los acosadores perciban que la víctima está indefensa y que el resto de la comunidad escolar no la va a proteger, incluidos los compañeros (Díaz-Aguado, 2006; Serrano y Pons, 2007).

Para terminar esta introducción al tema del maltrato entre iguales ofrecemos en la tabla 4.1 una comparación entre los resultados del primer y segundo estudios nacionales del Defensor del Pueblo / UNICEF 1999/2006 (Defensor del Pueblo, 2007) de este tipo de conductas desde el punto de vista de las víctimas, en la figura 1 representamos los datos totales. Observamos que la situación está mejorando.

Tabla 4.1.
Comparación de incidencia de maltrato a partir de los porcentajes de víctimas de cada tipo de maltrato en 1999 y 2006 (adaptado de Defensor del Pueblo, 2007).

	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos		Total	
Tipo de maltrato	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Me ignoran	14,2	9,5	0,9	1,0	15,1	10,5
No me dejan participar	9,0	7,0	1,9	1,6	10,9	8,6
Me insultan	34,4	23,2	4,7	3,9	39,1	27,1
Me ponen motes ofensivos	30,4	21,4	7,2	5,2	37,7	26,7
Hablan mal de mí	31,8	27,3	3,8	4,2	35,6	31,6
Me esconden cosas	20,2	14,2	1,8	1,8	22,0	16,0
Me rompen cosas	4,2	3,0	0,3	0,5	4,5	3,5
Me roban cosas	6,5	5,1	0,8	1,2	7,3	6,3
Me pegan	4,1	3,3	0,7	0,5	4,8	3,9
Me amenazan para meterme miedo	8,6	5,4	1,2	1	9,8	6,4
Me obligan con amenazas	0,8	0,5	0,1	0,2	0,8	0,6
Me amenazan con armas	0,6	0,4	0,1	0,1	0,7	0,5
Me acosan sexualmente	1,7	0,6	0,3	0,3	2,0	0,9

* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas (p<0,001).

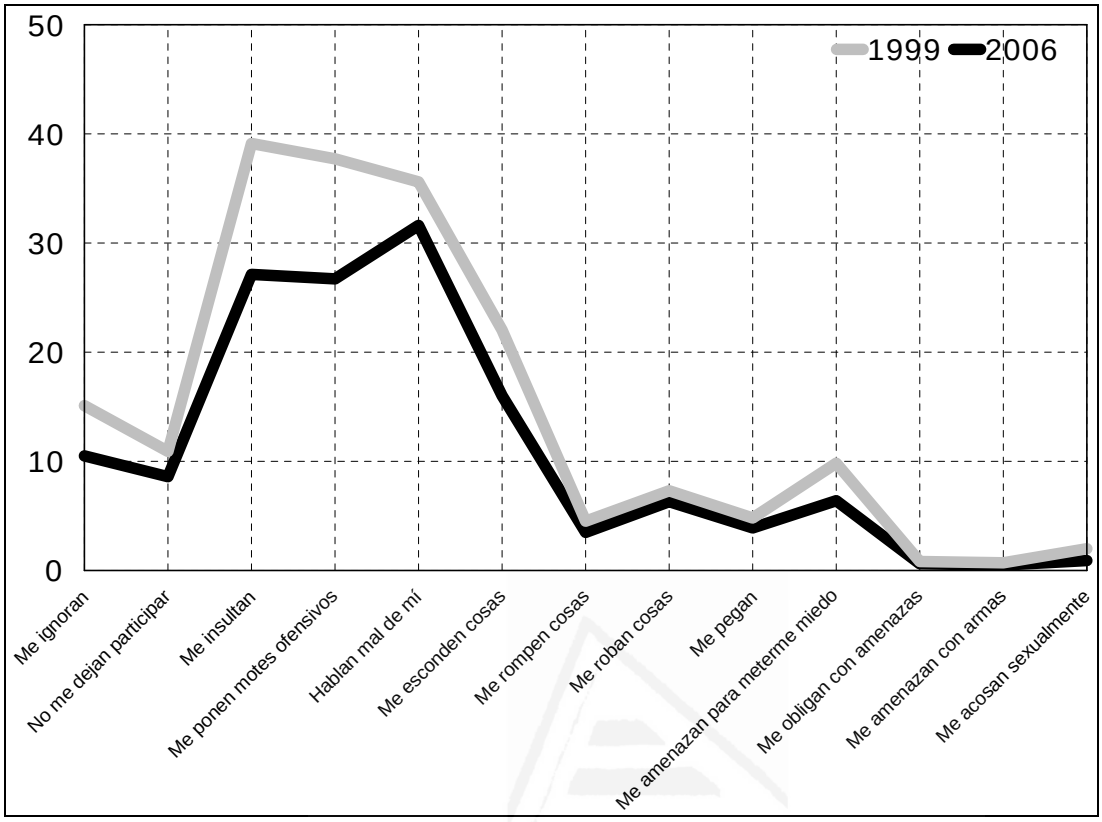


Figura 4.1. Comparación de incidencia de maltrato a partir de los porcentajes de víctimas de cada tipo de maltrato en 1999 y 2006. Resultados totales (adaptado de Defensor del Pueblo, 2007).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.1. CONDICIONANTES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

El acoso o la violencia escolar son fenómenos que forman parte habitual de la cultura escolar tradicional, puesto que a lo largo de su vida en la escuela todos los alumnos parecen tener contacto con él, en sus diferentes papeles, como víctimas, agresores o espectadores, según Lantieri (2003) esta última es la situación más frecuente.

Las investigaciones realizadas en el Reino Unido, en lo que se conoce como "Proyecto Sheffield" (Bell, 1997; Department for Education, 1994; Smith y Sharp, 1994; Whitney y Smith, 1993), reflejan que los chicos reconocen participar en las agresiones con una frecuencia significativamente superior a la de las chicas, en España ocurre lo mismo (Defensor del pueblo, 2000, 2007).

Las agresiones se producen con mayor frecuencia dentro de la escuela que en la "calle" (Dollman et al., 2007; Smith y Sharp, 1994), sobre todo se producen en tiempo de "recreo", pasillos y vestuarios, lugares en los que hay muy poca presencia de adultos dispuestos a intervenir (Beetham, McLennan, y Witucke, 1998; Desbiens et al., 2000; Olweus, 1993), aunque esta situación está mejorando debido a las medidas que van adoptando progresivamente los centros educativos.

En el ya citado estudio del Defensor del Pueblo (2000), actualizado posteriormente (Defensor del Pueblo, 2007), sobre el maltrato entre escolares de Educación Secundaria Obligatoria en España, basado en una muestra de 3000 estudiantes, se encuentran, entre otros, los siguientes porcentajes para situaciones específicas:

- se reconoce como víctima: un 33,8% se ha sentido en algún momento insultado, un 4,1% agredido físicamente, y un 0,7% amenazado con armas,

- se reconocen como agresores: un 40,9% reconoce que ha insultado a algún compañero, un 6,6% que ha agredido físicamente, y un 0,7% que ha amenazado con armas,
- declara haber visto episodios de violencia sin participar directamente: un 31,3% ha visto a algún compañero insultar a otros, un 45% ha visto agresiones físicas, y un 5,5% ha visto amenazar con armas,
- el porcentaje de profesores que declara conocer que se produce en su centro es: el 63% sabe que hay episodios de insultos en su centro, el 62,7% sabe que hay agresiones físicas, y el 10% amenazas con armas.

Respecto a las diferencias de género, los chicos reconocen participar más en situaciones de violencia directa (insultar, esconder cosas, robar y amenazar), y las chicas en situaciones de violencia indirecta (hablar mal de otros).

También son más las chicas que afirman haber sufrido la condición de víctimas, mientras que entre los chicos, es más frecuente la victimización: no dejar participar, poner motes y amenazar.

Respecto al curso se observa, en general, un mayor número de agresores en segundo curso de ESO, y de víctimas, sobre todo, en primero y también, aunque algo menos, en segundo. El recreo es el escenario más frecuente para las agresiones físicas y la exclusión directa, mientras que los insultos, los motes y las agresiones a las propiedades se producen con mayor frecuencia en el aula. No se observan diferencias significativas entre centros públicos y privados.

Por otra parte, el análisis de las condiciones que incrementan o reducen el riesgo de violencia entre iguales en la escuela ha permitido llegar a las

siguientes conclusiones sobre tres características básicas con las que varía (Díaz-Aguado, Martínez y Seoane, 2004):

1. Violencia y género. Los chicos manifiestan un superior riesgo de violencia que las chicas.
2. Violencia y edad. En la adolescencia temprana existe un riesgo superior de violencia que en edades posteriores.
3. Violencia, intolerancia y exclusión social. Los adolescentes que asisten a cursos de Garantía Social tienen más riesgo de sufrir violencia que los adolescentes de su edad que cursan Bachillerato debido a que los primeros son percibidos como alumnos diferentes o en situación de debilidad.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.2. EL ORIGEN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Para prevenir la violencia, según la Organización Mundial de la Salud en su Informe sobre la Violencia y la Salud (OMS, 2003), en cualquiera de sus manifestaciones, incluidas las que se producen en la escuela, es preciso reconocer a) que sus condiciones de riesgo y de protección son múltiples y complejas, y b) la necesidad de analizarlas en el individuo -estudiado desde una perspectiva evolutiva- y en su contexto que debe analizarse desde los siguientes aspectos (Bronfenbrenner, 1979; Walker, 2006):

- el microsistema, o contexto inmediato en que se encuentra el individuo: la escuela,
- el mesosistema, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve y las relaciones que se establecen entre ellos: las que existen entre la familia y la escuela,
- el exosistema, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen: la televisión (Kumpulainen y Kaartinen, 2003),
- el macrosistema, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

4.2.1. El sistema educativo

En el propio sistema educativo hay aspectos que hay que tomar en cuenta en la prevención de la violencia. Citaremos cinco de ellos.

1. Los compañeros. Cuando se dan situaciones de violencia entre escolares, el comportamiento de los alumnos presentes en ellas como observadores influye en aquéllas (Cowie, 2000; O'Connell, Pepler y Craig, 1999; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999). Las víctimas suelen estar aisladas y ser bastante impopulares, esta última característica puede ser una de las principales condiciones que lleve a sus compañeros a elegirlas como tales y, una vez sometidas a un proceso de victimización, puede producir que el resto de compañeros no sienta simpatía hacia ellas (Salmivalli et al., 1996). Como reflejo de la estrecha relación existente entre la violencia escolar y la cultura entre iguales, Pellegini, Bartini y Brooks (1999) encontraron que tener amigos y caer bien protegen contra la victimización, aunque la eficacia de los amigos es prácticamente nula si proceden del grupo de víctimas. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de prevenir la violencia escolar a través de actividades de cooperación entre compañeros que incrementen la cohesión del grupo, erradiquen situaciones de exclusión, incrementen la tendencia a pedir ayuda al profesorado cuando sea necesaria y ayuden a construir una cultura explícitamente contraria a toda forma de violencia.

2. La conspiración del silencio. Con cierta frecuencia, el profesorado se manifiesta reacio a participar en programas destinados a prevenir la violencia escolar, resistencia que suele ser más frecuente entre los hombres que entre las mujeres (Cowie, 2000), probablemente debido a la asociación del estereotipo masculino tradicional con la justificación de la violencia entre iguales. El estudio del Defensor del Pueblo (2000, 2007), sobre la violencia en la ESO, muestra que los

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

profesores atribuyen dicho problema sobre todo a causas personales o familiares de los alumnos y que están, por tanto, fuera de su control. Esta atribución dificulta la adopción de medidas destinadas a prevenir comportamientos de acoso o violencia desde la escuela, los alumnos perciben este pensamiento en el profesorado y no suelen comunicarle los episodios de violencia que sufren o conocen, acudiendo a los amigos en busca de ayuda. La intervención del profesorado se produce, sobre todo, cuando se sufren robos, agresiones físicas y amenazas. Ante las exclusiones, la víctima no suele encontrar ayuda.

La falta de respuesta de la escuela ante la violencia que en ella se produce es considerada como una condición de riesgo (Batsche y Knoff, 1994) porque esta conspiración del silencio deja a las víctimas sin ayuda y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Cuando se rompe dicha conspiración, la violencia entre iguales disminuye porque:

- se establecen contextos normalizados en los que se trata sobre la violencia escolar,
- se proporciona a las víctimas la oportunidad de recibir ayuda sin ser estigmatizadas por ello, y
- los agresores reciben el tratamiento educativo/disciplinario que requieren.

Estas son condiciones necesarias para proteger de la violencia escolar (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004) y para ello es imprescindible mejorar la relación que los adolescentes establecen con el profesorado de Secundaria para incrementar la tendencia a pedir ayuda cuando son víctimas de la violencia,

o conocen a compañeros que la sufren, y de cambiar el papel del profesorado orientado de forma casi exclusiva a impartir una materia específica dentro del horario previsto para ella, y según el cual lo que sucede más allá de dicho tiempo y espacio no es responsabilidad suya (Behre, Astor y Meyer, 2001). Este pensamiento del profesor cambia cuando se le proporciona formación para prevenir la violencia entre escolares (Boulton, 1997): formación en técnicas de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, que ayudan a establecer un clima de confianza y a mejorar las relaciones entre el profesorado y el alumnado, son técnicas muy eficaces para disminuir la exclusión y la violencia y para mejorar las relaciones interpersonales (Díaz-Aguado, 2004).

3. Tratamiento inadecuado de la diversidad. En este punto trataremos la diversidad étnica y el sujeto percibido como "débil".

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- el tratamiento habitual que se da en la escuela tradicional a la diversidad étnica (Gillborn, 1992), actuando como si no existiera, puede explicar su escasa sensibilidad para combatir el acoso racista (humillaciones, generalmente verbales, asociadas a dicha diversidad), que tienen alto riesgo de sufrir los alumnos de minorías étnicas, especialmente si están en desventaja académica o socioeconómica (Troyna y Hatcher, 1992); este problema suele ser muy difícil de detectar para el profesorado porque, generalmente, se origina y va más allá de las puertas de la escuela; para prevenirlo es preciso incluir el tratamiento del racismo en el currículo dentro de programas globales que proporcionen experiencias de igualdad y ayuden a erradicar la exclusión, una de las

principales condiciones de riesgo de violencia; los programas que llevan a cabo este tipo de medidas son viables y eficaces tanto en Educación Primaria como en Secundaria (Díaz-Aguado, 1992, 1996),

- el hecho de ser percibido en situación de debilidad también incrementa el riesgo de ser víctima de la violencia de los compañeros en la escuela, riesgo que también tienen los niños que contrarían el estereotipo sexista tradicional (Rivers, 1999), o los que manifiestan dificultades de expresión verbal (Hugh-Jones y Smith, 1999).

Si estos problemas no se detectan o no se toman medidas para erradicarlos, los sujetos viven experiencias de exclusión en la institución educativa que pueden originar acciones antisociales graves en la juventud y edad adulta (Coleman, 1982; Glueck y Glueck, 1960), es común que jóvenes con conducta violenta hayan presentado durante su etapa escolar las siguientes características (Coke, 2005; Glueck y Glueck, 1960):

- ser rechazados por sus compañeros de clase,
- llevarse mal con sus profesores,
- manifestar hostilidad hacia diferentes figuras de autoridad,
- expresar baja autoestima,
- presentar dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas,
- falta de identificación con el sistema escolar,
- abandono prematuro de la escuela.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Este perfil refleja como causas posibles de violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye, de ahí:

- la importancia que tiene la lucha contra la exclusión que se produce en la escuela para prevenir todo tipo de violencia, y
- la eficacia de los programas de aprendizaje cooperativo para favorecer la integración del sujeto en grupos de compañeros constructivos y lograr su desvinculación con los grupos violentos (Hritz y Gabow, 1997).

4. Los profesores. La información ofrecida en el informe del Defensor del Pueblo (2000, 2007) confirma la existencia de que los profesores, en ocasiones, son víctimas de la violencia de sus alumnos, normalmente en forma de insultos. Por otra parte, según el INCE (1998) también ha habido un ligero aumento de las conductas disruptivas en el aula, en 1997, que dificulta la tarea del profesor (alborotos fuera del aula, alborotos en el aula y faltas de respeto a compañeros). Esta situación es atribuida por el profesorado a causas ajenas a él: falta de interés del alumnado por el aprendizaje y problemas familiares de los alumnos.

   Por su parte Terry (1998) opina que en las situaciones de violencia hacia los profesores, son los profesores noveles los que sufren con mayor frecuencia dicha situación. Parece, por tanto, que el deterioro de las relaciones en la escuela hace que la experiencia de intimidación llegue incluso a las relaciones entre profesores y alumnos en ambas direcciones. Así, Mendoza (2006) encuentra que parece existir una relación significativa entre a) la tendencia a acosar a los compañeros (insultar o

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

humillar a otros compañeros) y b) los problemas en la interacción con los profesores (conductas de rechazo hacia el profesor). En ambos casos, los adolescentes que reconocen rechazar o molestar al profesorado expresan haber recibido con anterioridad un tratamiento similar por parte del profesorado. Es evidente la necesidad de insertar un tratamiento preventivo de la violencia que incluya las relaciones entre profesores y alumnos.

5. Currículo oculto. Difícilmente puede enseñar cooperación y respeto mutuo una escuela que no actúe de acuerdo con lo que pretende enseñar ya que los valores se aprenden con la práctica. Debido a ello, una de las condiciones de riesgo de violencia entre escolares es el currículo oculto, según el cual los valores que tratan de transmitirse explícitamente -cooperación y no violencia- entran en contradicción con lo que se hace en la práctica, exclusión y acoso, sin que las víctimas ni los que presencian dichas situaciones puedan denunciarlas sin ser estigmatizados por ello. Fomentar las intervenciones destinadas a superar la contradicción entre lo explícito y lo oculto aumentan y mejoran, por una parte, la eficacia en la prevención de la exclusión y de la violencia (Power y Power, 1992) y, por otra, la atmósfera moral, de esta forma se desarrolla el sentido de comunidad a través de la democracia participativa, incluso en contextos en los que la violencia es muy violenta y grave (Higgins, 1991; Kohlberg, 1985).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.2.2. El sistema familiar

Para comprender la influencia que la familia en el tema que nos ocupa, hemos de tener en cuenta que, a través de la educación familiar, los hijos deben tener garantizadas tres condiciones básicas de las que depende la calidad de dicha influencia (Chiu, 2004; Díaz-Aguado, 2006; Quinn, 2002):

- una relación afectiva cálida, que proporcione seguridad sin proteger en exceso,
- un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan con la edad, y
- una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayude a respetar ciertos límites.

Estas condiciones son fundamentales, según Wiseman y Page (2001), para:

- aprender que somos personas únicas y dignas de ser amadas,
- desarrollar la empatía y la confianza básica,
- la formación de la personalidad, y
- adquirir los valores democráticos con los que se identifica nuestra sociedad.

Tradicionalmente, dentro de la familia había una especialización de funciones, el afecto y la atención eran desempeñadas por la madre y el padre se reservaba para la enseñanza de los límites de la disciplina, función que si se separa de las dos anteriores solía aplicarse de forma autoritaria. La complejidad del mundo actual exige que la madre y el padre compartan la responsabilidad de educar a sus hijos, que compartan las tres tareas que antes mencionábamos, en caso contrario el hijo puede

desarrollar conductas antisociales que son reflejo de un mal aprendizaje de los límites y las normas de convivencia.

Según diversos autores (Espelage, Bosworth y Simon, 2000; Oliver, Oaks y Hoover, 1994; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997), en los estudios sobre perfiles de niños y adolescentes con conductas agresivas en la escuela se detecta:

- la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, que manifiestan actitudes negativas y escasa disponibilidad para atender al niño, y
- fuertes dificultades para enseñar al hijo a respetar límites, combinando la permisividad ante la violencia con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios incluyendo el castigo físico.

Por otra parte, dentro de la familia pueden haber factores de riesgo que pueden provocar que los niños, y no tan niños, desarrollen conductas agresivas con sus iguales, describiremos tres de ellos:

1) Modelos de dominio/sumisión y esquemas coercitivos. Si los padres no enseñan al hijo modelos alternativos a la violencia, están fomentando el modelo de dominio/sumisión: los padres mandan (generalmente el padre) y el hijo obedece, éste sufre una disciplina extremadamente coercitiva, las interacciones positivas padres-hijo son nulas. Los niños que han sufrido este modelo educativo familiar tienen una tendencia mayor a hacer uso de la violencia, en cualquiera de sus formas, para resolver sus problemas. Además existe una importante continuidad en el comportamiento agresivo y antisocial: adolescentes y adultos procesados por delitos violentos se caracterizaban en la escuela

primaria por la frecuencia y gravedad de sus conductas agresivas.

La consecuencia de la relación coercitiva padres-hijos suele ser una interacción cada vez más negativa entre ellos que puede llegar al maltrato si no se reestructura dicha relación o se modifican las condiciones que la desencadena (Patterson, 1982).

2) Falta de habilidades educativas de los padres. Otro de los factores de riesgo es que los padres carezcan de habilidades para enseñar a respetar a sus hijos los límites a los que pueden llegar (Straus y Yodanis, 1997). Los padres que tienen hijos adolescentes en situación de riesgo viven con más frecuencia situaciones difíciles que perciben como irresolubles y estas situaciones se producen sobre todo ante conductas antisociales, con aumento de conductas coercitivas que pueden derivar en violencia y en las que se suelen combinar conductas autoritarias con una excesiva pasividad. Si se quiere prevenir la violencia y la exclusión, la actuación de los padres con sus hijos debe ser muy diferente:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- las relaciones con los hijos deben definirse a partir del respeto mutuo, la confianza y la comprensión recíproca, el rechazo al castigo físico, y
- los padres deben disponer alternativas eficaces para enseñar a respetar límites con eficacia, a través de una postura claramente definida con respecto a dónde se sitúan dichos límites, y utilizando para conseguirlo acciones positivas.

El estilo democrático de definición y aplicación de las normas también parece estar asociado a una mayor eficacia en la resolución de los conflictos cotidianos. Condiciones que deben

promoverse en los programas de intervención a través de las familias.

3) Escasa calidad de vida y dificultades educativas. Por último, la indefensión aprendida de las madres de adolescentes sería otro factor de riesgo de violencia o exclusión de sus hijos (Díaz-Aguado, 2004). Para prevenir este aspecto se debe (en relación con las madres):

- fomentar el sentido de un proyecto vital,
- impulsar sus actividades más allá del ámbito familiar,
- mejorar el respeto a los derechos de la mujer,
- incrementar su calidad de vida dentro de la familia, y
- hacerlas conscientes de su eficacia educativa.

Si estos puntos no son asumidos por las madres, el nivel de estrés que experimentarán será superior a su capacidad para afrontarlo y esto deteriorará la calidad de la educación familiar.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.2.3 Relaciones entre contextos

La mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre las condiciones del sistema familiar que incrementan el riesgo de violencia durante la infancia y la adolescencia han destacado a) el aislamiento de la familia de otros sistemas sociales (parientes, vecinos, amigos), y b) que la cantidad y calidad de apoyo social del que una familia dispone representa una de las principales condiciones que disminuye el riesgo de violencia

(Bronfenbrenner y Morris, 1998; Woodul, Vitale, y Scott, 2000), puesto que dicho apoyo puede proporcionar:

- ayuda para resolver problemas,
- acceso a información precisa sobre otras formas de resolver los problemas, y
- oportunidades de mejorar la autoestima y el rol de madre.

La exclusión social puede provocar que el niño muestre comportamientos agresivos desde edades muy tempranas (2 a 6 años) que se caracterizan por pegar a los otros niños (aunque éstos lloren), amenazar, insultar, excluir, romper material al enfadarse, etc., problemas que van acompañados de una fuerte necesidad de llamar la atención, escasa empatía, dificultad para estructurar la conducta en torno a objetivos y tareas, y la exclusión de situaciones positivas de interacción con los otros niños. Por otra parte, los niños de familias sometidas a exclusión social reflejan problemas importantes también en los modelos y expectativas básicas a partir de los cuales se estructura el mundo social. Parece como si la inseguridad y la desestructuración producida por la exclusión social en sus padres fuera transmitida a sus hijos desde las primeras relaciones que establecen con ellos. Contra estos dos problemas, la exclusión y el deterioro que produce, debemos iniciar la intervención lo antes posible (Taconis y Van Hout-Wolters, 1999).

Otro contexto problemático en el que se mueve la familia es el relacionado con la escuela. Las relaciones que se producen, o se deben producir, entre las dos instituciones son de gran importancia y las tutorías son el medio mediante el que se deben fortalecer positivamente dichas relaciones. Las relaciones familia-escuela de aquellos padres que tengan una mala opinión de la institución educativa por razones tales como haber fracasado ellos en su momento, o por un planteamiento de la acción tutorial -por parte

del profesorado- erróneo, puede llevar a los hijos a compartir la opinión paterno-materna lo que originará conductas disruptivas que son las que están en la base de las conductas violentas o excluyentes.

La comunicación positiva escuela-familia es especialmente necesaria para aquellos alumnos/familias con más dificultades de adaptación al sistema escolar y más riesgo de violencia. Sin embargo las razones que subyacen al aislamiento y exclusión social que suele caracterizar a estas familias dificultan también la relación entre ellas y el sistema escolar.

Por último, el contexto en el que se desarrolla el tiempo de ocio de los niños y adolescentes es otro factor de riesgo. Aquí, las relaciones se producen básicamente entre iguales y al margen de las estructuras educativas creadas por los adultos, estas características convierten al tiempo de ocio en un espacio en el que se expresan conductas que suelen tener poca o ninguna cabida en contextos adultos, o en el que se compensan problemas originados en otros contextos (familiar y escolar fundamentalmente). En este sentido, los adolescentes que destacan por incurrir en graves conductas de riesgo en el ocio tienen una peor situación escolar (número de suspensos y falta de identificación con la escuela) que los otros adolescentes (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

En el ocio la exclusión y la victimización parece ser un problema menos frecuente y específico que en la escuela. Las situaciones de exclusión y humillación que se viven en la escuela podrían estar en el origen de la orientación a la violencia de los adolescentes que la ejercen en ambos contextos. Por otra parte, el hecho de que en el tiempo de ocio haya más situaciones de violencia extrema (intergrupos) y que ésta se ejerza en grupos de mayor tamaño que los que la ejercen en la escuela, sugiere que la presión del grupo induce al individuo a cometer actos violentos.

La intervención escolar sería eficaz para prevenir la violencia que los adolescentes sufren y ejercen en el ocio, superando con ello las expectativas que el profesorado suele tener en este sentido sobre la imposibilidad de modificar desde la escuela problemas que se manifiestan más allá de ésta y cuyas principales causas también se sitúan fuera de su ámbito de actuación.

4.2.4. Los medios de comunicación

Los medios de comunicación nos ponen en contacto con la violencia que existe en nuestra sociedad y por ello suelen ser considerados como una de las principales causas de las conductas violentas en niños y jóvenes. Huesmann, Moise-Titus, Podolski y Eron (2003) llegaron a las siguientes conclusiones:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. Los comportamientos y actitudes que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo (solidaridad, tolerancia) como de tipo negativo (violencia), influyen en los comportamientos que manifestarán inmediatamente después. El problema es grave debido a la gran cantidad de horas que los niños pasan delante de un televisor y a que nadie, en muchísimos casos, controla lo que están viendo.
2. Se ha detectado una relación significativa entre la cantidad de violencia televisiva vista durante la infancia y la cantidad de violencia ejercida en la edad adulta, relación que cabe atribuir a a) la influencia negativa de la televisión, y b) a que los niños con más dificultades sociales y emocionales suelen pasar más

tiempo frente a la pantalla y manifiestan una mayor preferencia por los programas violentos.

3. Los niños y adolescentes que carecen de modelos alternativos a la violencia y otras condiciones de protección frente a ella son mucho más vulnerables a los efectos de la violencia televisiva que otros (Sanmartín, 2007). Por otra parte, las causas que incrementan o reducen el riesgo de violencia pueden estar en todos los contextos y relaciones en los que transcurre la vida de un individuo, de entre ellas destacamos las dos siguientes:
   - el conjunto de creencias, modelos y estructuras sociales que contribuyen a establecer relaciones basadas en el dominio y la sumisión, y
   - la ausencia de oportunidades para establecer modelos contrarios a la violencia (de cooperación, empatía y solidaridad), estos modelos conviene promover desde todos los contextos: familia, escuela, ocio, televisión, etc.
4. La repetida exposición a la violencia a través de las pantallas puede producir cierta habituación, con lo que se reduce la empatía con las víctimas de la violencia.

Para favorecer la superación de estas tendencias es necesario promover en los niños y en los adolescentes una actitud reflexiva y crítica respecto a la violencia de su entorno y también la que llega a través de la pantalla, esta actitud debe ser trabajada en el centro educativo de forma directa (con los alumnos) o indirecta por medio de las relaciones que se establezcan entre la familia y la escuela.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Resumiendo, podemos decir que aunque nuestra sociedad rechace en principio la violencia, sigue manteniendo estructuras, papeles, creencias y representaciones que contribuyen a reproducirla de generación en generación, la necesidad de estimular cambios que favorezcan la superación de dichas características es más que evidente (Juste y Morales, 1998). Podemos destacar las siguientes acciones necesarias para conseguir este objetivo:

- crítica de la violencia en todas sus manifestaciones,
- desarrollo de condiciones que permitan expresarse y resolver conflictos sin recurrir a la violencia,
- sensibilizar sobre el valor de la comunicación como alternativa educativa,
- considerar la violencia como un problema que nos afecta a todos,
- sensibilizar sobre los efectos negativos que tiene la violencia no sólo para la víctima, sino también para quien la ejerce, porque deteriora las relaciones y el contexto en el que se produce,
- comprender el proceso por el cual la violencia genera más violencia,
- concienciar acerca de las múltiples causas de la violencia para que el individuo pueda superar el problema de violencia, haciéndose responsable y poniendo solución al mismo,
- entender la tolerancia como un requisito imprescindible del respeto a los derechos humanos,
- sensibilizar sobre la necesidad de proteger a las personas que se perciben diferentes o en situación de debilidad, y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- superar los estereotipos sexistas, especialmente la asociación de la violencia con valores masculinos y la sumisión e indefensión con valores femeninos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.3. HABILIDADES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA ESCOLAR

Para comprender adecuadamente las condiciones que incrementan el riesgo de exclusión y de violencia hay que considerar, además de la interacción con el ambiente, determinadas características que se han de analizar desde una perspectiva evolutiva y que pueden explicar las deficiencias que conducen a otras conductas de riesgo, como el absentismo o abandono prematuro escolar.

Los problemas psicosociales graves que surgen en una determinada etapa de la vida pueden tener su origen en un desarrollo inadecuado de habilidades básicas de la etapa en la que surgen o de etapas anteriores, entonces es necesario detectar qué habilidades están mal desarrolladas para proporcionar experiencias que ayuden a su adquisición (Karabenick, 2006; Rieder y Cichetti, 1989). Entre estas habilidades podemos destacar, por su influencia en la adaptación escolar, las siguientes:

- capacidad para establecer vínculos afectivos,
- capacidad para estructurar la conducta hacia los propios objetivos, y
- capacidad de cooperación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.3.1. Capacidad para el establecimiento de vínculos afectivos

Los primeros vínculos afectivos se producen en el seno de la familia, en este contexto se desarrollan los primeros modelos de las relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder a la diversidad. Una

interacción familiar positiva origina que el niño desarrolle un modelo de la figura de apego y que se forme un concepto de sí mismo como una persona valiosa (Mathes, Fuchs, y Fuchs, 1997). De esta forma, el niño desarrolla expectativas positivas de sí mismo, y de los demás, que le ayudan a afrontar las dificultades con eficacia, a tener confianza y a obtener ayuda de los demás. Si la interacción familiar es negativa, el niño aprende que no puede esperar cuidado ni protección y se acostumbra a responder con violencia y retraimiento.

A medida que pasa el tiempo, el niño va haciéndose más independiente de los adultos encargados de proporcionarle seguridad, pero la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas o superar tensiones emocionales sigue estando estrechamente relacionada con la seguridad y el apoyo que proporcionaron las relaciones afectivas básicas (Birch y Ladd, 1996; Topping, y Ehly, 1998).

Por otra parte, el comportamiento antisocial puede está relacionado con las oportunidades que el individuo tiene para establecer vínculos de calidad en los diferentes contextos de socialización (Catalano y Hawkins, 1996). Así, la tendencia de las conductas destructivas puede incrementarse tanto por la falta de una vinculación adecuada con contextos prosociales como por la vinculación a entornos en los que los agentes de referencia emiten conductas violentas. Estos agentes van cambiando en función de la edad del individuo: en las primeras edades serán los padres, en las etapas de Educación Primaria y Secundaria los profesores y compañeros y más tarde los amigos (Catalano y Hawkins, 1996).

Por último, para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos en los niños y adolescentes que los desarrollaron inicialmente de carácter

negativo es preciso proporcionarles experiencias de interacción con adultos con los cuales puedan aprender:

- a confiar en sí mismos y en los demás,
- a predecir, interpretar y expresar sus emociones, y
- a estructurar de forma consistente su comportamiento en relación con el comportamiento de los demás.

El aprendizaje cooperativo puede ayudar a proporcionar dichas condiciones al explicitar de forma clara las normas y papeles que cada individuo debe desempeñar, incrementando así las oportunidades para comprender y predecir emociones y conductas, y mejorando la calidad general de los vínculos que se establecen en el aula, tanto con los compañeros como con los profesores (Kadir et al., 2005).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.3.2. Capacidad para estructurar la conducta hacia los propios objetivos

Desde el segundo año de vida, el desarrollo de la personalidad exige aprender a orientar la conducta en torno a los objetivos que uno mismo se plantea y a esforzarse por conseguirlos (Glueck y Glueck, 1960; Webb, Ing, Kersting y Nemer, 2006). Las relaciones que se establecen en la escuela desde los primeros años tienen, en este sentido, una gran importancia, de ellas depende el aprendizaje de la motivación de eficacia, el optimismo con el que se afrontan las dificultades, el sentido del progreso personal y la capacidad para elegir con quién compararse o relacionarse con la autoridad en situaciones de trabajo (Deutsch, 1993, 2006; West y Farrington, 1977).

El sentido de la propia eficacia es una de las características psicológicas más importantes en la calidad de la vida de los seres humanos, puesto que de dicho sentido depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia se encuentran. Eccles, Lord y Hawkins (1996) denominan a esta competencia motivación de eficacia, la cual es relevante para prevenir situaciones de riesgo porque los problemas en este tipo de motivación causan (Coleman, 1982):

- fracaso escolar,
- falta de vinculación con la escuela y las actividades académicas,
- absentismo,
- problemas de relación con los profesores,
- comportamiento disruptivo,
- abandono prematuro de la escuela.

En este sentido, se observa una significativa relación entre la participación como agresor en situaciones de violencia escolar y los problemas académicos anteriormente mencionados (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999).

4.3.3. Capacidad de cooperación

Desde los seis años de edad, el desarrollo de la interacción con los iguales se convierte en una competencia evolutiva crítica puesto que en el

contexto de dichas relaciones, se adquieren habilidades sociales más sofisticadas: cooperar, negociar, intercambiar, competir, defenderse, crear normas, discrepar, cuestionar y modificar los vínculos sociales o resistirse a la presión (Parker y Asher, 1987).

Por tanto, la adaptación socioemocional dependerá en buena parte de las relaciones que los niños mantengan con sus compañeros (Kupersmidt y Coie, 1990). Así, cabría la posibilidad de predecir la autoestima general del individuo a partir de la percepción que tiene de su nivel de aceptación por diferentes agentes de socialización (padres, profesores, amigos y compañeros) y comprobar que es precisamente la aceptación de los compañeros el factor que permite predecir mejor la propia aceptación (Harter, 1996).

Por el contrario, el rechazo de los compañeros podría ser un importante predictor de problemas posteriores, entre los que cabe destacar:

- el abandono prematuro de la escuela, incluso cuando no se tiene en cuenta la falta de rendimiento escolar (Parker y Asher, 1987),
- la delincuencia (Roff y Wirt, 1984),
- el suicidio (Stengle, 1971), y
- los problemas que subyacen a la demanda de asistencia psiquiátrica (Cowen, et al., 1973).

La igualdad favorece la reciprocidad y, por tanto, la cooperación (Corsaro, 1981), a su vez, el grupo de iguales también puede cumplir un papel decisivo en la obediencia a la autoridad al ayudar a los alumnos a enfrentarse a la autoridad cuando es injusta (Díaz-Aguado y Medrano, 1994; Milgram, 1973). Por tanto, la mejor forma de influir sobre los individuos es a través del grupo de compañeros transformando la escuela

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

en un contexto participativo, desarrollando el clima social del aula, proporcionado a los alumnos las habilidades y estrategias cooperativas necesarias para resolver adecuadamente situaciones de conflicto (Kohlberg, 1984).

Las habilidades necesarias para la cooperación serían, fundamentalmente, cuatro (Back y Hazen, 1990; Dodge et al., 1990):

- llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales,
- colaborar e intercambiar el estatus,
- expresar aceptación y simpatía, y
- repartir el protagonismo y la atención.

Para eliminar el rechazo de los compañeros es necesario desarrollar la competencia social de los niños que lo sufren, puesto que no cabe esperar que el problema se resuelva cambiándoles simplemente de grupo. Así, el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos es muy eficaz para conseguirlo (Coie y Kupersmidt, 1983).

La aceptación o el rechazo de los compañeros depende, en gran parte, de la capacidad para comprender y resolver los problemas que plantean las relaciones sociales, por tanto resulta evidente la importancia que tiene estudiar las diferencias cognitivas que subyacen tras la aceptación y el rechazo de los iguales: favoreciendo la competencia cognitivo-social que subyace después de la aceptación podría eliminarse el rechazo (Díaz-Aguado, 1986; Royo, 1992). Por tanto, la competencia cognitivo-social se podría favorecer en los alumnos:

- planteando situaciones hipotéticas similares a las que viven entre iguales,

- preguntando cómo pueden lograrse determinados objetivos como resolver conflictos, conseguir objetos o iniciar una relación, y
- haciendo que reflexionen sobre las estrategias propuestas, sobre las consecuencias y las razones de su eficacia.

El conocimiento de estrategias sociales tiene diferentes niveles de elaboración (Weinstein, 1969) desde la más primitiva, como puede ser pedir algo directamente, hasta ofrecer un intercambio. Con la edad hay una evolución hacia estrategias más elaboradas así como una menor utilización de las más primitivas, aunque no se abandonan (Weinstein, Marshall, Brattesani y Middlestad, 1982). Los cambios evolutivos se producirían entre los siete u ocho años (Royo, 1992), período de máxima eficacia para los programas destinados a la mejora de la competencia social.

Para acabar este apartado nos referiremos a la capacidad de resolución de conflictos. Desde los once años aproximadamente la capacidad de los niños para resolver conflictos sociales se refleja en su habilidad para controlar las emociones negativas que dichos conflictos implican, especialmente en situaciones ambiguas (en las que son posibles varias interpretaciones). Los niños agresivos suelen interpretar las situaciones ambiguas como una forma de hostilidad por parte de los compañeros (Cohen, Lotan, Scarloss y Arellano, 1999; Dodge y Frame, 1982), es necesario por tanto enseñarles (Crick y Dodge, 1994):

- a pensar para resolver los conflictos, que pueden derivar en conductas destructivas evitando, y previniendo así, situaciones de violencia y exclusión, ayudándoles a definir adecuadamente los conflictos,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- a diseñar las posibles soluciones al conflicto y a valorar cada una de ellas,
- a utilizar habilidades sociales para buscar una respuesta mejor, más positiva y elaborada, y
- a incrementar el conocimiento y disponibilidad de estrategias alternativas a la violencia.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.4. VIOLENCIA ESCOLAR Y APRENDIZAJE COPERATIVO

Díaz-Aguado (2003) opina que el cambio que produce el aprendizaje cooperativo en las relaciones interpares reduce el riesgo de exclusión y acoso debido a que:

- incrementa las oportunidades de aprender habilidades sociales en todos los alumnos,
- el profesorado detecta, e interviene, más fácilmente los problemas que surgen en las relaciones interpares (al poder observarlas en el aula),
- favorece la integración en el grupo de todos los alumnos, con lo que disminuye el riesgo de que aparezcan “niños-víctima” y “niños-acosadores”, y
- proporciona oportunidades de trabajar constructivamente con la diversidad (rendimiento, habilidad, motivación, etc.) que se da en las aulas, permitiendo a los alumnos de elevado rendimiento ayudar a los demás, y a los alumnos de menor rendimiento poder aprender de ellos, y haciendo que ambas situaciones contribuyan a la consecución de objetivos compartidos.

En resumen, el aprendizaje cooperativo adecuadamente aplicado, ayuda a transformar la estructura de las relaciones interpares que se establecen en el aula, convirtiéndolas en un contexto de respeto mutuo que representa lo contrario del modelo de dominio-sumisión, ya citado, que conduce a la violencia escolar. Además, puede ayudar a mejorar el rendimiento puesto que enriquece las oportunidades académicas y la motivación por el aprendizaje (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl y McDougall, 1996), esta última suele descender en la adolescencia debido o relacionado con el

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

cambio de las relaciones sociales con los compañeros y profesores, con el tipo de tareas académicas (Eccles, Lord y Roeser, 1996) y, especialmente, con el descenso en las calificaciones y oportunidades de autorrealización que encuentra gran parte de los alumnos en esta etapa (Harter, 1996).

Para mejorar este aspecto, y la adaptación escolar, se debe favorecer desarrollando la autonomía y la eficacia personal:

- el desarrollo de los vínculos sociales, con compañeros y profesores, basados en la confianza mutua, y
- el sentido de autoeficacia y la integración entre compañeros.

Por último diremos que si queremos que los alumnos sean capaces de afrontar las situaciones adversas, que se producen en todos los ámbitos de la vida, es preciso convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje y apoyar a todas las personas que conviven en ella, y para conseguirlo es necesaria la cooperación entre el alumnado, entre el profesorado y entre los padres (Bernard, 1991; Gibbs, 1998).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.4.1. Desarrollo de la cooperación desde la escuela

La utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula obliga al profesorado a colaborar y a trabajar en equipo, lo que origina un mayor y mejor desarrollo profesional y personal (Shachar y Shmuelevitz, 1997).

La eficacia de la cooperación como herramienta para adaptar la educación a las exigencias de los retos que vivimos en la actualidad no se limita al aula y a las interacciones que allí se producen (interpares y alumnos-profesores), sino que se extiende al resto de las relaciones que se

establecen en el conjunto del sistema escolar, así como entre éste y la familia, y entre ambos y el resto de la sociedad (Díaz-Aguado, 2004).

La escuela debe ser una comunidad que coopera para conseguir en todos sus miembros el bienestar y el aprendizaje, esta idea es cada vez más reconocida entre quienes se preocupan por mejorar la educación (Bernard, 1991; Gibbs, 1998; Sergiovanni, 1994) y ha dado origen a la definición de la escuela como "comunidad de aprendizaje", esta perspectiva y las técnicas de aprendizaje cooperativo destacan la cooperación como la herramienta clave para mejorar la educación.

Una comunidad de aprendizaje se basa en el concepto de democracia participativa en la escuela, desarrollado a partir de las investigaciones de Kohlberg (1985), de esta manera se fomentan en la escuela toda una serie de valores –democracia, solidaridad, responsabilidad- que son más coherentes con la sociedad, democrática, en la que vivimos que los valores que son fomentados –individualismo, competitividad, insolidaridad- en una escuela en la que se utilicen prácticas educativas individualistas o competitivas (Higgins, 1991; Kohlberg, 1985; Power y Power, 1992). Los programas educativos elaborados desde esta perspectiva destacan una serie de condiciones básicas para conseguir que la escuela se convierta en una comunidad de aprendizaje, éstas son:

- los alumnos deben discutir en equipos heterogéneos, este procedimiento debe estar incluido dentro del currículo,
- la escuela debe crear espacios en los que los alumnos discutan problemas éticos reales sobre los conflictos que se producen en la escuela, esas discusiones deben culminar en la adopción de decisiones tomadas democráticamente, y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- los integrantes de la comunidad educativa deben sentirse miembros activos de ella, de esta forma se conseguirá el bienestar y la solidaridad entre todos ellos.

El aprendizaje cooperativo puede contribuir a la adaptación de la escuela a los actuales retos sociales al proporcionar contextos de interacción social en los que se utilicen las herramientas necesarias para dicha adaptación (Holzman y Cohen, 1997), para realizar dicha adaptación Bruner (1999) propone la construcción de la cultura desde el aula a través de tres principios básicos:

1º. Cada alumno debe tener control sobre su actividad mental.

2º. Cada alumno debe poder reflexionar sobre lo que aprende.

3º. Cada alumno debe colaborar para compartir sus recursos con los demás, pares y profesores.

En una comunidad de aprendizaje no hay reglas establecidas de antemano sino que se establecen por consenso y, de esta forma, los integrantes de la comunidad interiorizan las reglas que ellos mismos se han dado. Si el "reglamento" viene impuesto desde fuera, los alumnos perciben su incumplimiento como desobediencia a la autoridad o como un acto de rebeldía frente a unas normas que ellos ni entienden ni aceptan.

Por el contrario, la participación en la elaboración de las normas hace que los miembros de la comunidad sientan que el cumplirlas es un acto de honestidad hacia el grupo al que pertenecen. Así, para iniciar y mantener los cambios que necesariamente deben llevarse a cabo para que la escuela se adapte a los retos actuales de la sociedad (entre ellos la desaparición de la violencia en la escuela), el aprendizaje cooperativo es una poderosa herramienta que ayuda a los miembros de la comunidad educativa a encontrar su lugar en ella (Wells, 1999).

5. OTRAS VARIABLES

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La calidad de la enseñanza depende en buena parte de las relaciones que se establecen entre quien la enseña y quien la aprende. El aprendizaje cooperativo, por diversas razones ya citadas en apartados anteriores, representa una innovación metodológica para superar algunos de los problemas que más preocupan al profesorado hoy, como la dificultad de adaptación a la diversidad, el comportamiento disruptivo o la falta de motivación por aprender (Brophy y Good, 1974; Gillies, y Boyle, 2006). Para lograrlo, el profesorado debe situar las innovaciones a realizar en un proceso de reflexión-acción-reflexión que le permita apropiarse de los principios en los que se fundamenta, y la forma de llevarlos a la práctica en cada contexto (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996; Maheady, 1998).

A este respecto Brophy y Good (1991) definieron tres estilos docentes diferentes, son los siguientes:

1) Reactivo o laissez-faire (pasivo). Estos profesores dejan que los alumnos controlen las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que imponen las propias diferencias de los alumnos. Suelen tener expectativas flexibles, pero disponen de escasos recursos para adaptarse con eficacia a la diversidad (Grant y Sleeter, 1989; Vasquez, 1990). Suelen manifestar reconocimiento cuando un alumno realiza la tarea correctamente, aunque en sus aulas siempre hay algunos alumnos que nunca o casi nunca consiguen tener éxito ni reconocimiento (Nyikos y Hashioto, 1997). Para los profesores que utilizan este estilo docente todos sus alumnos son iguales y por eso no hacen diferencias entre ellos, expresando su deseo

de no ser dicriminatorios (ilusión del trato igualitario, Jordan, 1994; Siegel, 2005) pero también su falta de recursos para adaptarse a la diversidad.

2) Sobre-reactivo o discriminatorio. El profesor "discriminatorio" no se considera responsable de lo que les sucede a sus alumnos, cree que su papel se limita a presentar información y evaluar el rendimiento. Expresa reconocimiento únicamente a los alumnos de mayor rendimiento que no obstaculizan su rol de profesor, mientras que sólo se dirige al alumno que le resulta difícil para criticar su conducta y no da oportunidad para que estos alumnos manifiesten su competencia.

3) Proactivo, o compensatorio de la discriminación. El profesor que utiliza este estilo de enseñanza tiene y transmite expectativas positivas, flexibles que utiliza para individualizar la enseñanza y hacerla más eficaz. Cree que su papel es tratar de adecuarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso y, en este sentido, se considera responsable de los resultados que se obtienen (Barret, 2000). Dispone de un amplio repertorio de recursos docentes que le permite adaptar la enseñanza a todos los alumnos, manifestando, por ejemplo, reconocimiento a todos ellos.

Este último tipo de profesor, proactivo, es el que se necesita para aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula (Elbers y Streefland, 2000).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.1.1. Formación del profesorado

Johnson, Johnson y Stanne (2000) clasificaron en cinco categorías las características que incrementan la eficacia de los métodos de aprendizaje, éstas son:

a) Dificultad de aprendizaje del método. Valorada en función de tiempo que supone para el profesorado aprender a utilizarlo, y puntuada en cinco grados, desde

   - "procedimiento simple fácil de comprender y recordar", hasta
   - "sistema conceptual difícil de comprender y aplicar".

b) Dificultad de utilización inicial. Definida en función del esfuerzo requerido para comenzar a aplicar el método, y puntuada en cinco grados, desde:

   - "procedimiento simple, fácil de llevar a cabo perfectamente desde la primera vez", hasta
   - "guías conceptuales generales que son aplicadas a lecciones y actividades específicas".

c) Facilidad para su mantenimiento a lo largo del tiempo después de una primera aplicación. Se puntúa en cinco grados, desde:

   - "procedimiento que no se integra en los esquemas básicos de enseñanza", siendo por tanto muy fácil de interrumpir y difícil de mantener, hasta
   - "esquema conceptual que es integrado en los esquemas básicos de enseñanza", por lo que es fácil de mantener a largo plazo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

d) Generalidad. Definida en función de la aplicabilidad a materias, áreas y edades específicas. También se puntúa en cinco grados, desde:

- "orientado a materias y niveles específicos", hasta
- "puede ser aplicado a cualquier área y nivel".

e) Adaptabilidad. Valorada en función de la facilidad de modificación del procedimiento para asegurar su eficacia en condiciones cambiantes. Sus cinco grados de puntuación van desde:

- "procedimientos específicos que deben ser aplicados paso a paso siempre igual", hasta
- "sistema conceptual que puede ser modificado para adaptarse a condiciones cambiantes".

A partir de estas características o dimensiones (Johnson y Johnson, 1999; Johnson, Johnson y Stanne, 2000) definieron dos tipos de métodos de aprendizaje:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. Método de aprendizaje cooperativo directo, caracterizado por utilizar procedimientos claramente definidos. Los profesores aplican el método paso a paso según ha sido establecido previamente. Este método suele ser:

   - fácil de aprender (y en menos tiempo),
   - fácil de comenzar a aplicar, a menudo se orientan de forma específica a determinadas materias y etapas educativas,
   - fácilmente abandonado cuando desaparecen las condiciones que llevaron a ponerlos en marcha, y
   - difícil de adaptar a condiciones cambiantes.

2. Método de aprendizaje cooperativo conceptual, consistente en un conjunto de esquemas conceptuales que los profesores usan para estructurar las lecciones y actividades de forma que cumplan determinadas condiciones. Estos métodos conceptuales suelen tener las siguientes características:
   - difíciles de aprender y de comenzar a utilizar,
   - utilizables en cualquier materia y etapa educativa (Heft y Swaminathan, 2002),
   - llegan a ser interiorizados por el profesorado y automatizados en rutinas, por lo que difícilmente son abandonados aunque desaparezcan las condiciones que llevaron a ponerlos en marcha, y
   - adaptables a condiciones cambiantes.

El nivel de eficacia del aprendizaje cooperativo sobre las estructuras de aprendizaje tradicionales (competitivo e individualista) está positivamente relacionado con el nivel conceptual del método de aprendizaje cooperativo (Hollingsworth, Sherman y Zaugra, 2007). Es decir, su eficacia es mayor cuando el profesorado desarrolla el método (de aprendizaje cooperativo) a partir de la apropiación de los principios conceptuales que los fundamentan, de forma que pueda adaptarlos a las condiciones cambiantes que suelen producirse en las aulas (Derry et al., 2004). Si el profesor aplica una técnica sin saber cuáles son sus bases teóricas, es muy fácil que deje de aplicarla en el momento en que tropiece con alguna contrariedad, el aforismo que indica que “la mejor práctica es la que está basada en una buena teoría” es algo a tener muy en cuenta.

Así, aunque los métodos de aprendizaje cooperativo más directos suelen ser fácilmente iniciados cuando el profesorado participa en un programa que crea las condiciones suficientes para ello, también son fácilmente

abandonados cuando dichas condiciones cambian (Krol, Veenman y Voeten, 2002). Adquirir los principios y prácticas que permitan incorporar estas innovaciones de forma sólida y duradera exige un período de formación basado en una estrecha relación entre la teoría y la práctica.

Por todo ello, es necesario que la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo consiga que el profesor en formación haga suyas las bases conceptuales del aprendizaje cooperativo, de esta forma ayudará a conseguir un mayor y mejor rendimiento académico y favorecerá la continuación y generalización de estas técnicas.

Por último, indicar que los diferentes procedimientos de aprendizaje cooperativo pueden ser combinados para enriquecer el repertorio de de recursos a utilizar en distintas materias o actividades (Cortez et al., 2005). Johnson, Johnson y Stanne, 2000), comenzando la práctica de la cooperación con métodos relativamente directos y desarrollando su nivel conceptual a través de un proceso de formación que favorezca la reflexión compartida, condición que incrementa su eficacia, así como la capacidad de adaptación a condiciones cambiantes (Díaz-Aguado, 1992, 1994, 1996, 2002, 2003, 2004; Hijzen, Boekaerts, y Vedder, 2006).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.2. NUEVAS TECNOLOGÍAS

Los cambios actuales originados por la revolución tecnológica -televisión, internet, consolas, etc.- (Knigos y Theodossopoulou, 2002; Lea, Rogers y Postmes, 2002) hacen que los niños accedan a todo tipo de información que, en muchas ocasiones, no están preparados para asimilarla y mucho menos seleccionarla o criticarla (Erkens, Adriessen y Peters, 2003). Un juego de videoconsola en el que se exalta un comportamiento violento y agresivo puede originar la reproducción por parte del usuario del juego, el niño, del comportamiento que es "premiado" en el juego (Dedic, Rosenfield, Cooper y Fuchs, 2001). Los niños son extremadamente vulnerables a este tipo de juego/información que hacen de los comportamientos violentos ejemplos a seguir. El caso de la televisión tampoco es un ejemplo a seguir: series violentas, dibujos animados violentos, programas en los que la descalificación cuando no el insulto más soez está a la orden del día, no son precisamente espejos en los que haya que mirarse.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Puesto que una gran parte del aprendizaje se origina por imitación de modelos observados, es muy posible que los niños reproduzcan conductas violentas o racistas, divulgadas por los medios de comunicación, imposibles de inventar en dichas edades (Xin, 1999).

La información a la que pueden acceder los niños es ilimitada (en internet se puede conseguir sobre cualquier tema) y, debido a ello, una de las tareas educativas para este siglo sería enseñar a niños y adolescente a reflexionar y a criticar lo que les llega a través de las pantallas y de la tecnología audiovisual (Kumpulainen, Salovaara y Mutanen, 2001). En este reto está implicada toda la sociedad, el proverbio africano que ha hecho

famoso el filósofo Marina (2004) “para educar a un niño hace falta la tribu entera” resume todo este planteamiento educativo.

5.2.1. Efectos de las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías a que nos referimos en este apartado, especialmente la televisión, afectan negativamente al rendimiento de nuestros alumnos por diversas razones (Dalgarno, 2001):

- un excesivo tiempo frente a la televisión incrementa a) las dificultades para aprender a autorregularse, y b) el riesgo de reaccionar con agresividad ante las frustraciones,
- ver la televisión es la actividad cotidiana que menos esfuerzo exige, mientras que dejar de ver la televisión para realizar otra actividad, leer por ejemplo, supone más esfuerzo,
- empezar a ver la televisión suele ser muy fácil y dejar de verla difícil, porque capta la atención, entreteniendo de forma casi inmediata desde que se empieza a verla,
- la televisión es una actividad sedentaria, no exige ningún tipo de actividad, el individuo es cada vez más indolente con menos ganas de iniciar otras tareas.

Estas actividades en las que el niño utiliza sus capacidades de “ver y oír” de forma acrítica, irreflexiva y pasiva, es sólo una mínima parte de las facultades que la persona necesita desarrollar para desenvolverse adecuadamente en sociedad: inventar un plan (para jugar), ponerse de acuerdo con los demás (para cooperar) o concentrarse (para estudiar),

son acciones que exigen más tiempo y esfuerzo, hasta que producen cierta satisfacción (Cembranos, 2004; De Jong et al., 2005), estas tareas son más difíciles de iniciar y más fáciles de abandonar si las comparamos con ver la televisión o usar una videoconsola.

Hasta ahora solamente hemos hecho referencia a los efectos nocivos de las nuevas tecnologías, pero también tienen efectos extraordinariamente positivos (Lipponen, Rahikainen, Callimo y Hakkainen, 2003) ya que:

- los documentos audiovisuales, adecuadamente seleccionados, pueden ser muy útiles como complementos valiosos para llevar a cabo actividades cooperativas (Díaz-Aguado, 1996), y
- la incorporación de la tecnología audiovisual dentro de actividades cooperativas puede mejorar su eficacia al (Paulus, 2004):
  - favorecer un mayor impacto emocional,
  - ser más fácil de recordar y de compartir por el conjunto de la clase (Roselli, 2004), llegando incluso al alumnado con dificultades de aprendizaje,
  - los documentos audiovisuales pueden, también, ayudar a superar las dificultades que supone enseñar en contextos cultural o lingüísticamente heterogéneos.

Todas estas cualidades convierten a la tecnología audiovisual en un excelente punto de partida para otras actividades educativas, como el trabajo cooperativo, la reflexión compartida y el debate (Shiels, 2001; Waxman, Padron, y Arnold, 2001).

De esta forma, se puede enseñar a ver críticamente la televisión y utilizarla para extender dicha crítica a los temas tratados, contrarrestando así la falta de reflexión que, de lo contrario, suele producir la televisión.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Para superar los retos que las nuevas tecnologías plantean hay que enseñar a los alumnos el uso adecuado de las nuevas tecnologías (Van Der Puil, Andriessen y Kanselaar, 2004), imprescindible para adaptarse a los cambios de la revolución tecnológica actual (Lehtinen, 2003), para incrementar las oportunidades que pueden proporcionar y para proteger contra sus riesgos (Squires, y Preece, 1999). Para conseguirlo, es preciso enseñar a analizar los mensajes y narraciones audiovisuales a través de dos tipos de habilidades (Lacasa, 2002):

1. Como receptores de los medios de comunicación: analizando los contenidos transmitidos, los códigos y recursos a través de los cuales se transmiten, para que puedan aprender a interpretar significados, inferir lo que se quiere decir, analizar secuencias narrativas, captar coherencias y contradicciones y desarrollar, en general, una capacidad crítica como receptores de mensajes.
2. Como creadores de los medios de comunicación: pensando y elaborando cómo transmitir determinados mensajes a través de distintas tecnologías (Van Drie, Van Boxtel, Jaspers y Kanselaar, 2005). El hecho de expresar su resultado en un trabajo compartido con otros que pueda ser posteriormente recordado, analizado y utilizado como objeto de identificación, favorece tanto la adquisición de las habilidades necesarias para el manejo de las nuevas tecnologías como los valores que se intentan transmitir de cooperación (Alavi y Dufner, 2005; Daradoumis y Marques, 2002). Así, realizando el papel de expertos de lo audiovisual, se aumenta su protagonismo y se fortalece a los niños y adolescentes como ciudadanos de este mundo tecnológico global, para que las nuevas tecnologías puedan formar parte de la solución de los problemas que debemos

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

afrontar (Inkpen, 1998; Kim y Lee, 2002; Klobas, Renzi, Francescato y Renzi, 2002).

Además, de todo lo expuesto anteriormente sobre el tema de las nuevas tecnologías en la educación, hemos encontrado algunos artículos que hacen referencia al uso del ordenador para la "enseñanza cooperativa en red" (si introducimos estos términos en *google*, aparecen 157 entradas[1]) a través de diferentes centros de un mismo país o a través de diferentes países (Cesareni y Mancini, 2001; Gillies, 2007; Kreijns, Kirschner y Jochems, 2003; Yu, 2001).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.3. LA MOTIVACIÓN

La motivación está estrechamente relacionada con el aprendizaje (Alonso y Montero, 1990; Novak, 1977; Willis, 2007), una unión que se pretende separar en la escuela en parte por fines didácticos y en parte por la necesidad de analizar por separado lo que resulta extremadamente complejo cuando intentamos aproximarnos a ello globalmente.

Actualmente sabemos que la motivación por aprender de cada alumno es la resultante de la interacción de dos variables (Alonso y Montero, 1990; Dweck, 2007; Dweck y Elliot, 1983; Hanze, y Berger, 2007):

1. Las metas que los alumnos persiguen al enfrentarse a las tareas de aprendizaje, que pueden ser:
    - metas de aprendizaje (Peklaj y Vodopivec, 1999), caracterizadas por el deseo de incrementar la propia competencia, estos alumnos son los que Dweck (2007) denomina de “mentalidad de crecimiento”, y
    - metas de ejecución, que se caracterizan por el deseo de conseguir quedar bien frente a otros, tener éxito o evitar el fracaso (alumnos de “mentalidad fija”).
2. Las atribuciones que estos mismos alumnos hacen con respecto a las causas de sus éxitos o fracasos pasados.

Los valores que adoptan estas variables son diferentes en función de la estructura de aprendizaje por la que el profesor haya optado (Linnenbrink, 2003; Polvi y Telama, 2000).

Con respecto a las metas, los alumnos varían en su forma de enfrentarse a las tareas de aprendizaje según su atención se centre en las metas de

aprendizaje o en las metas de ejecución (Saleh, Lazonder y De-Jong, 2005).

Así por ejemplo, los alumnos con una motivación orientada hacia el aprendizaje (MA), frente a una tarea escolar el tipo de preguntas que se hace es: "¿cómo puedo hacerlo?", mientras que los alumnos que persiguen quedar bien frente a los otros (ME), parece que se plantean cuestiones como "¿puedo hacerlo?" Con respecto a los errores, por ejemplo, los alumnos MA tienden a considerarlos como algo natural y de los que se puede aprender, mientras que para los alumnos que buscan fundamentalmente el éxito, ME, tales errores constituyen fracasos personales (Jeong, 1999). Incluso con respecto a cómo se valora al profesor, los alumnos MA le consideran como fuente de orientación y ayuda, mientras que los alumnos ME tienden a verle como un juez sancionador.

Por tanto, habría que buscar las estrategias que permitan ir mejorando la motivación de los alumnos que lo precisen, orientándola hacia las metas positivas para el aprendizaje (Alonso y Montero, 1990; Stevens y Salisbury, 1997). La mejor forma de conseguir ese cambio es trabajar en dos direcciones:

- tratar de aumentar la competencia percibida por los alumnos con metas de ejecución, y
- reforzar sus experiencias de autonomía personal.

Pues bien, ambas direcciones se pueden desarrollar muy bien en el contexto de estructuras de aprendizaje cooperativo y en mucha menor medida en las organizaciones competitivas o individualistas (Ames, 1984; Johnson y Johnson, 1985). En los grupos cooperativos la capacidad o competencia de un determinado alumno no es ya solamente la suya particular, sino la que crea el grupo (Micou, 2003). Pero lo más importante

es que uno asume esa capacidad como propia (puedo resolver la tarea porque sé que cuento con mis compañeros). Por lo que respecta a la autonomía, es una de las características que más puede desarrollarse en los grupos cooperativos utilizando, por ejemplo, estrategias del tipo "grupos de investigación" (Sharan y Sharan, 1990), donde los alumnos deciden coordinadamente con el profesor qué contenidos les interesan, cómo van a trabajar y cómo van a evaluar y presentar sus resultados al grupo, justo lo contrario que ocurre en las estructuras no cooperativas en las que tiende a predominar una concepción de la enseñanza en la que el profesor es el agente educativo por excelencia y el responsable de tomar todas las decisiones relevantes con respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar (Hamilton, 1999).

Pero no son las metas de aprendizaje el único factor que condiciona la motivación para aprender (Vauras et al., 2003). En los procesos motivacionales las atribuciones tienen también gran importancia (Weiner, 1986), éstas influyen en la conducta debido a ciertas propiedades o dimensiones causales sobre las que se sustentan (Alonso y Montero, 1990). Así, las causas pueden ser:

- internas, situadas en el alumno, como la capacidad, el esfuerzo o la fatiga, o externas, situadas fuera del alumno, como la suerte,
- estables o variables, y
- controlables o no controlables.

Atribuir una buena nota al esfuerzo personal (una atribución interna al sujeto, variable y controlable) hace que el alumno se sienta orgulloso, que aumente su autoestima y su confianza en que ante tareas semejantes volverá a tener éxito. Atribuir el mismo éxito a la suerte le hace sentirse bien, pero no necesariamente confiado y orgulloso. Sin duda, también es

positivo hacer la atribución de éxito a la propia capacidad, pues ofrece al alumno un gran sentimiento de seguridad y confianza (Wentzel y Watkins, 2002).

Por otro lado, atribuir un mal rendimiento a la “manía del profesor”, por ejemplo, libera al alumno de un sentimiento de vergüenza y culpabilidad, pero tampoco le deja en buena predisposición, en términos de confianza, para las tareas futuras. Especialmente negativa es la atribución de los fracasos a la propia capacidad, porque ésta es percibida por todos nosotros como una causa interna, estable y no controlable, el sujeto piensa que algo le ha salido mal porque no es capaz de hacerlo, psicológicamente le coloca en la predisposición de no volver a intentarlo (para qué me voy a esforzar si haga lo que haga no voy a conseguir superar el obstáculo).

Una buena forma de aumentar la motivación de los alumnos es crear estructuras de aprendizaje donde se pueda aumentar en lo posible la competencia percibida y atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo, que es una causa interna (dependiente del alumno) y por tanto variable y controlable (Schuh, 1999).

Los métodos cooperativos crean las condiciones, mejor que ningún otro, para que se de esta confluencia de factores porque aumenta la competencia percibida de cada alumno, ya que el grupo cooperativo tiende a generar más capacidad que el individuo aislado y porque permite encontrar mayores oportunidades para reforzar los progresos de los alumnos, ya que la comparación es con uno mismo y no con los demás y hace más fácil atribuir al esfuerzo esos progresos.

En las tablas siguientes (5.1 y 5.2) esquematizamos lo anteriormente expuesto.

Tabla 5.1.
Atribuciones que los alumnos hacen con respecto a las causas de sus éxitos o fracasos (Adaptado de Alonso y Montero, 1990).

		DIMENSIONES					
		Int.	Ext.	Est.	Var.	Contr.	No contr.
CAUSAS	Capacidad	X		X			X
	Esfuerzo	X			X	X	
	Suerte		X		X		X
	D. tarea		X		X		X
	Fatiga	X			X		X
	Ayuda prof.		X		X		X

Int.: Interna; Ext.: Externa; Est.: Estable; Var.: Variable; Contr.: Controlable; No contr.: No controlable.

Tabla 5.2.
Metas y aprendizaje (adaptado de Alonso y Montero, 1990).

		MA	ME
		estilos motivacionales con relación a las metas	
		alumnos que buscan incrementar la competencia propia	alumnos que persiguen quedar bien frente a otros, tener exito, evitar fracasos
		¿cómo puedo hacer esta tarea?	¿puedo hacer esta tarea?
actitudes percepciones conductas frente a...	errores en el aprendizaje	sirven para aprender	son muestra de un fracaso
	la incertidumbre, nuevas tareas	resulta un reto estimulante	son una amenaza
	busqueda de información para aprender	se busca para mejorar	se busca para adular
	evaluación	se relaciona con el progreso personal y expectativas a largo plazo	se relaciona con la posibilidad de adular y con las expectativas a corto plazo
	profesor	se vive como ayuda	se vive como juez
	refuerzos	de índole personal, internos	externos

MA: Metas de Aprendizaje: ME: Metas de Ejecución.

5.4. ACTITUD DE LOS ALUMNOS EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En el aula no sólo se aprenden y enseñan conocimientos, destrezas o procedimientos. También es el ámbito donde de forma intencional o no se aprenden y enseñan actitudes y valores, y donde se inhiben o potencian sentimientos que conducen a los alumnos a atribuir un sentido a su presencia en la escuela y a elaborar su propio autoconcepto (Coll, 1988; Fierro, 1990; Martí, 1992; Strahm, 2007; Vayer y Roncin, 1987).

Fierro (1990) afirma que conocimientos, destrezas, procedimientos, actitudes, valores, sentimientos, atribuciones y autoconcepto son, en buena parte, el producto del proceso de aprendizaje, el resultado de las experiencias interpersonales que tienen los alumnos con las personas significativas en este contexto: sus compañeros y sus profesores (Benbunan y Hiltz, 1999). Entre esas experiencias, las que tienen que ver con los sentimientos de satisfacción y orgullo se suelen experimentar como resultado del éxito escolar, mientras que los sentimientos de vergüenza o frustración se derivarían del fracaso de los alumnos en la escuela (Ballantine y Larres, 2007).

Resultan también importantes las experiencias relacionadas con los sentimientos de pertenencia a un grupo ("o soy aceptado o soy rechazado"). Difícilmente podremos esperar de unos alumnos que se sientan rechazados o aislados en su grupo-clase, o en la escuela en su conjunto, un interés por la vida escolar (Scarberry et al., 1997). De hecho, muchos alumnos difícilmente podrán vivir la experiencia de poder aportar algo a los demás, de ser aceptados y valorados por algo si la escuela sólo valora el éxito individual.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En ocasiones, muchos alumnos, por evitar tales sentimientos de rechazo o aislamiento, pueden renunciar a mostrar su nivel de aprendizaje o, incluso, a dejar de aprender.

Estos factores relacionales desempeñan un papel de primer orden en la movilización de los conocimientos previos del alumno y sin cuya consideración es imposible entender los significados que el alumno construye a propósito de los contenidos que se le enseñan en la escuela (Coll, 1988; Ke y Grabowski, 2007).

Visto lo anterior, hemos de reconocer que las estructuras de aprendizaje cooperativo están en mejor posición que las individualistas o competitivas para generar sentimientos de aceptación y pertenencia al grupo, pues dichos sentimientos están en los fundamentos de su estructura; nadie se queda al margen del trabajo grupal, y todos pueden y deben aportar al grupo en función de sus posibilidades o intereses. En los grupos cooperativos es más factible alcanzar el éxito en las tareas escolares, con los sentimientos que ello conlleva, e incluso el fracaso se asimila mejor que cuando se trabaja individualmente (Lewis, Watson y Schaps, 2003).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por otro lado, en los grupos cooperativos se observa claramente la tendencia a que los alumnos se perciban más igualitariamente, al contrario de lo que ocurre en las estructuras de tipo competitivo, en las que lo que tiende a resaltarse son las diferencias.

Esa tendencia a reforzar las similitudes en los grupos cooperativos proporciona las mejores bases para favorecer los procesos de atracción interpersonal y para la aparición de conductas prosociales (Ames, 1984; Koh et al., 2007).

Por tanto los métodos de aprendizaje cooperativo promueven unas relaciones psicosociales que se crean mediante los procesos básicos relacionados con el aprendizaje significativo y, en este sentido, son

mejores que las estructuras de aprendizaje individualista o competitivo (Li, 1997). Así, los métodos cooperativos:

- propician la aparición de conflictos sociocognitivos y de controversias, así como su resolución constructiva,
- permiten constantemente la tutoría interpares,
- crean las condiciones para regular a través del lenguaje la propia acción
- fomentan una motivación intrínseca orientada hacia el propio aprendizaje
- refuerzan la atribución referida a la importancia del propio esfuerzo, y
- facilitan las experiencias básicas para que los sentimientos de aceptación, apoyo mutuo y autoestima elevada sean frecuentes en todos los alumnos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.4.1. La amistad y el autoconcepto

Los niños necesitan para sentirse seguros tener amistades y sentirse relacionados con los demás de forma positiva, de lo contrario no podrían desarrollar adecuadamente sus potencialidades y capacidades, ni tampoco sus capacidades académicas e intelectuales (Schmuck y Schmuck, 1983).

Algunos autores, como Epstein (1989) o Hargreaves (1977), propusieron cinco factores para entender adecuadamente la amistad, factores, por otra parte, que también sirven para entender mejor la eficacia de los grupos de

aprendizaje cooperativos y su importancia en el desarrollo del autoconcepto de los alumnos:

- cuanto más próximas están dos personas, mayor es la oportunidad para la interacción,
- cuanto mayores oportunidades poseen las personas para la interacción, más interactúan,
- cuanto más se desagradan dos personas, más evitarán la interacción recíproca,
- cuanto más se agradan dos personas, mayor es la interacción recíproca, y
- cuanto más semejanza existe entre dos personas en cuanto a valores y actitudes, más probabilidad hay de que se agraden (Aronson, 2002).

Estos autores reconocen la importancia de las características estructurales de los contextos sociales en los que tienen lugar las interacciones, así como la importancia de las edades y de las características de los alumnos que interactúan (Epstein y Karweit, 1983). Desde este punto de vista, las oportunidades para establecer relaciones de amistad que ofrece el ambiente de la escuela tanto físico -distribución de las mesas, construcción de la escuela- como personal y social -características de los compañeros, organización de la enseñanza- son muy importantes (Kronenberger y Souvignier, 2005; Ovejero 1988).

Terminamos este apartado de la misma forma que el anterior, afirmando que el aprendizaje cooperativo, o la organización escolar en trabajo cooperativo y dirigida hacia metas cooperativas, es la mejor forma de conseguir unas relaciones intragrupales e intergrupales adecuadas y positivas que faciliten las relaciones de amistad entre los diferentes

alumnos y el desarrollo de un autoconcepto adecuado en ellos (Slavin y Hansell, 1983).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.5. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

La integración escolar de niños diferentes (con déficits físicos o sensoriales, pertenecientes a minorías étnicas, etc.) se basa en la premisa de que el hecho de colocar estudiantes heterogéneos en la misma aula facilitará unas relaciones y actitudes positivas entre ellos (Trent et al., 2003).

El contacto interpersonal sólo puede tener éxito si los estudiantes sienten la necesidad de trabajar cooperativamente en la solución de problemas (Miller, Rogers y Henningan, 1983). Por otro lado las barreras para la interacción social entre alumnos que suponen las diferencias étnicas es algo muy serio, pero son menores comparadas con el abismo que separa a los niños con dificultades académicas, o con necesidades educativas especiales, de sus compañeros que no las tienen (Gottlieb y Leyser, 1981), de hecho cuando estos niños son integrados en escuelas regulares suelen ser frecuentemente rechazados por sus compañeros (Scranton y Rickman, 1979). El aprendizaje cooperativo provoca efectos positivos en este campo (Madden y Slavin, 1983) y son los siguientes:

1. Proporciona una mayor ayuda al alumno con necesidades educativas especiales (Wilson, 1999) que el aprendizaje competitivo, así como una mayor cohesión en la clase. Nevin, Johnson y Johnson (1982) hallaron que, en una estructura de aprendizaje cooperativa, la interacción entre los estudiantes que presentaban dificultades de aprendizaje y los que no las presentaban era menos negativa que en la individualista (Kamps et al., 1998; Smith, 1997). En general, en las situaciones cooperativas se dan interacciones más positivas entre los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

(Johnson y Johnson, 1982; Rynders, Johnson, Johnson y Schmidt, 1980).

2. En las situaciones cooperativas los alumnos, presenten o no necesidades educativas especiales (Gillies y Ashman, 2000), se sienten más queridos, apoyados y aceptados por los demás (Cooper, Johnson, Johnson y Wilderson, 1980; Gunderson y Johnson, 1980; Hertz-Lazarowitz, 1985; Stephan y Stephan, 2001).

3. La estructura cooperativa lleva a mayores niveles de autoestima y de autovaloración que las competitivas o individualistas (Blaney, 1977; DeVries, Lucasse y Shackman, 1979; Geffner, 1978). La autoestima y el prejuicio están relacionados negativamente (Stephan y Rosenfield, 1978a, 1978b) de tal manera que aumentos en la autoestima llevan a reducciones del prejuicio (Trent, 1957), así, la autoestima explicaría algunas de las relaciones entre la cooperación y la atracción interpersonal entre alumnos heterogéneos (Sapon, Ayres y Duncan, 2002).

4. Las situaciones de aprendizaje cooperativo también llevan a un mayor rendimiento académico que las situaciones de aprendizaje competitivo o individualista, y tal mejora en el rendimiento se observa sobre todo en los niños menos capaces (McDonell, Thorson, Allen y Mathot, 2000; Taylor, 2001), en los marginados, pero también en los niños “normales” e incluso superdotados.

Por otra parte, existen muchos métodos de aprendizaje cooperativo y todos ellos, en mayor o menor medida, son muy eficaces en el desarrollo de variables cognitivas y no cognitivas (Slavin, 1983a). Con respecto a estas últimas, que son las que más nos interesan en el caso de la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

integración escolar, el aprendizaje cooperativo mejora significativamente la autoestima de los alumnos (Oickle, 1980; Prater, Bruhl y Serna, 1998; Santos y Salgado, 1998), hace que estén más satisfechos con la escuela y acudan más a gusto a clase, los alumnos se hacen más cooperativos o altruistas en otros contextos (Hertz-Lazarowitz, Sharan y Steinberg, 1980), en suma, aumentan las probabilidades de una adecuada integración (Jenkins, y O'Connor, 2002).

Así, los efectos positivos del aprendizaje cooperativo sobre el interés mutuo entre los alumnos en general y sobre las relaciones entre los alumnos de diferentes grupos étnicos en particular, sugieren que estos métodos pueden ser útiles para mejorar las relaciones entre los estudiantes en cualquier situación en la que existan importantes barreras para la interacción social (Lindsay y Dockrell, 2002; Rubio y Santoyo, 2004; Slavin, 1983a).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.5.1. Integración y escuela inclusiva

La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los alumnos, sin hacer ninguna distinción por discapacidad, por etnia o por cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula (Stainback, 2001).

Los principios de la escuela inclusiva serían (Stainback, Stainback y Jackson, 1999) los siguientes:

1. La escuela debe celebrar la diversidad, las diferencias individuales (personales, culturales, étnicas) son algo valioso

porque en la diversidad se dan las mejores oportunidades para aprender.

2. Los alumnos deben aprender en un clima de confianza y seguridad puesto que, a pesar del esfuerzo que supone aprender, deben disfrutar en un clima de aula que potencie la flexibilidad, el respeto y la confianza hacia los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno. La ansiedad, el miedo al fracaso y al ridículo, no tienen lugar en la escuela pues a cada alumno se le piden aprendizajes adecuados a sus capacidades individuales.

3. La escuela debe estar basada en una política de igualdad, esto es, la escuela debe basarse en principios igualitarios porque todos tienen derecho a recibir una educación de calidad en la escuela de su comunidad y en la misma clase que sus compañeros de la misma edad.

4. La escuela debe contar con profesores que faciliten el aprendizaje, hay que crear el ambiente propicio en las clases, organizar las actividades de aprendizaje, los recursos y los procedimientos, y proporcionar las condiciones necesarias para aprender, de tal modo que los alumnos no sólo tengan la oportunidad de aprender todo lo que necesitan, sino también la motivación necesaria para hacerlo.

5. La escuela debe preparar para la cooperación y no para la competición, el énfasis que la sociedad actual pone sobre la competición ha llevado a valorar los alumnos a pensar que para triunfar hay que ser mejor que los demás (ser el número uno) (Rodríguez, Fernández y Escudero, 2002).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

De esta manera, en la escuela la cooperación debe estar por encima de la competición. La escuela debe enseñar a compartir y a cooperar con los demás, cuidando el afecto mutuo, la satisfacción y el éxito de todos (Stainback y Stainback, 1999).

Por último, para fomentar la escuela inclusiva, y mejorar con ello la integración escolar (Durán y Miquel, 2004), el trabajo en el aula debe ser organizado de modo que los alumnos puedan aprender unos de otros, es decir, a través de una estructura cooperativa del aprendizaje en la cual puedan aprender juntos alumnos diferentes en capacidad, motivación e intereses, los cuales son estimulados a cooperar, a ayudarse unos a otros, para aprender más y mejor (Díaz-Aguado, 1999). Los alumnos aprenden porque el profesor les enseña y porque cooperan entre sí enseñándose unos a otros (Domingo, 1998; Martí, 1997), la interacción entre iguales fomenta la construcción del conocimiento mejorando el rendimiento escolar de los mismos (Coll, 1984).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.6. DIFERENCIAS DE GÉNERO

En la sociedad existen diferencias de género en estatus y poder, estas diferencias de género pueden ser utilizadas (Gerber, 1995) para legitimarlas y mantenerlas, pero si se consigue igualar el "poder" entre hombres y mujeres, niños y niñas, las actitudes discriminatorias suelen disminuir (Caron y Carter, 1997; Fitzpatrick y Hardman, 2000). A través de la familia, la escuela (en un contexto de aprendizaje cooperativo), los medios de comunicación, el poder político, se puede favorecer un cambio de actitudes no discriminatorias de género que sirvan para construir una sociedad más igualitaria para todos (Yamaguchi, 2002).

Por otra parte, la forma sexista de construir la identidad (Marcia, 1980; Strough, Berg y Meegan, 2001) puede influir en el autoconcepto de los adolescentes al obligarles a identificarse, según O'Toole y Schiffman (1997), con facetas tradicionalmente asociados al estereotipo femenino (pasividad, dependencia y sumisión) y masculino (dureza, dominio o la utilización de la violencia).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Esta tendencia permite explicar la relación entre la forma sexista de construir la identidad masculina y la mayor parte de la discriminación hacia las alumnas o hacia otros alumnos (Bybee, 1998; Leblanc, 2003).

Insistimos en que la discriminación de género limita los posibles valores y cualidades a los tradicionalmente considerados como femeninos o masculinos, confundiendo lo biológico con lo psicosocial y pretendiendo justificar así el mantenimiento de una injusta división del mundo y sus valores en dos espacios, el público, el del poder, para los hombres, y el privado, el de las emociones y el cuidado de las personas, para las mujeres (Gillies, 2004). Como consecuencia de esto se puede explicar la similitud entre los estereotipos de género en diferentes contextos

culturales (Williams y Best, 1990), estereotipos que asocian lo masculino con una serie de características (Bakan, 1996) como la agresividad, competitividad, acción, dureza, insensibilidad, y lo femenino con otras características opuestas a las anteriores como la ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social, comprensión (Junge, Manglallan y Raskauskas, 2004).

Para Díaz-Aguado (2003b) esta representación sexista del mundo puede actuar como la profecía que se cumple, al transmitir desde edades muy tempranas a los niños y niñas con qué deben identificarse y en qué actividades deben participar. Si queremos superar la discriminación de género es imprescindible empezar desde edades muy tempranas el aprendizaje de valores igualitarios desde la escuela a través de estructuras de aprendizaje cooperativo, ya que son las que mejor se adaptan a la enseñanza de la construcción de una identidad autónoma y menos vulnerable a la presión social y a la eliminación de los estereotipos sexistas mencionados anteriormente.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por otra parte, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la superación de las creencias sobre discriminación de género, siendo los hombres más resistentes al cambio que las mujeres. Estas diferencias se observan también en la adolescencia, estando relacionadas dichas diferencias con la forma en que se construyen los esquemas de género (Golombock y Fivush, 1994) a partir de los cuales se organiza el conocimiento y se interpreta la información sobre la diferencia de género. Se observa en este sentido que las chicas:

- tienen un nivel superior de conocimiento sobre el género que los chicos, y
- que manifiestan actitudes más flexibles que ellos y una mayor tendencia al cambio en identidad de género, debido

probablemente a que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino.

También se pueden observar diferencias de opiniones en función de la edad (McBrown, 1987), de manera que se perciben momentos evolutivos más favorables al cambio y otros de especial resistencia a él. Entre las mujeres, por ejemplo, suele destacarse como una etapa de gran sensibilidad contra el sexismo el comienzo de la edad adulta debido a que es cuando se suelen percatar de las expectativas difíciles de cumplir e incompatibles con el desarrollo individual en el ámbito público o privado (Instituto de la Mujer, 2000).

5.6.1. Igualdad y diversidad de género

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo, dicha superación todavía no es total, especialmente en los hombres (Lewin y Tragos, 1987; Ridaura, 2004).

Así encontramos diferencias entre chicos y chicas en torno a las siguientes variables:

- Autoconcepto académico. Las adolescentes tienen un nivel de rendimiento y de expectativas igual o superior al que manifiestan los adolescentes. Además, entre los chicos son mucho más frecuentes las conductas disruptivas y menor la variedad de refuerzos que suelen obtener en la escuela. A pesar de ello, en el autoconcepto académico de ambos no suelen existir diferencias significativas (Jackson, 1968; Reed, 1999). En

ocasiones, los alumnos presentan dificultades académicas relacionadas con los problemas que la identidad masculina tradicional implica para adaptarse a la escuela. En el caso de las alumnas, la superior preparación que con frecuencia tienen las mujeres sigue chocando con la realidad, pues ante condiciones similares no pueden acceder a puestos laborales altos, probablemente debido a la dificultad de compatibilizar el ámbito público con el privado, dificultad que parecen anticipar algunas alumnas que expresan su ansiedad en este sentido (Arnold y Noble, 1996; Gillies, 2004).

- Autoestima. Los chicos suelen tener un mayor autoconcepto global y autoestima (Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999), que, con frecuencia, se centran en la apariencia física y en el rendimiento atlético. A su vez, los principales problemas de las chicas surgen después de la pubertad en relación al rechazo a su imagen corporal, pudiendo ser el origen de las diferencias de género que existen en problemas de alimentación y depresión a partir de dicho momento evolutivo (Shapiro, Newcomb y Loeb, 1997), en cambio las chicas se valoran más en cualidades relacionadas con la sensibilidad socioemocional y con la dimensión ética (Francis, 1998). También se han observado ritmos diferentes en las etapas de construcción de la propia identidad, según los cuales la etapa comprendida entre los 13 y los 17 años implica más cambios y mayores dificultades para las chicas que para los chicos.

- Actividades. Los chicos dedican más tiempo al ordenador, a practicar deporte y otras actividades de grupo (como jugar con las videoconsolas) en las que apenas hay comunicación verbal. Por otra parte, las alumnas dedican más tiempo a actividades

que implican comunicación verbal, a actividades individuales (Smith, 1997) y a actividades que conllevan conductas prosociales (Killen y Turiel, 1998).

- Vulnerabilidad a la influencia social. Las chicas son más dependientes del *feedback* de los demás y más sensibles a las evaluaciones negativas que los chicos (Golombok y Fivush, 1994) debido a la forma en que ambos grupos construyen su identidad: interdependencia, en el caso de las chicas, e independencia en el caso de los chicos (Gilligan, 1982; Cross y Madson, 1997). En función de ello puede explicarse el aumento de estrés que el incremento de la interacción con compañeros de otro género suele suponer para las chicas, debido a la superior frecuencia con que ellos emiten y ellas reciben conductas negativas en dichos contextos (Karniol, Gabay, Ochion y Harari, 1998).

- Estrategias de afrontamiento emocional. Los niños tienen más problemas emocionales que las niñas durante la primera infancia (Díaz-Aguado, Martínez y Varona, 2001), estas diferencias dejan de ser significativas después (Fleming, Offord y Boyle, 1983) y se invierten a partir de la pubertad (Golombok y Fivush, 1994), momento desde el cual la frecuencia de depresiones es mucho mayor entre las chicas que entre los chicos. Así, la superior tendencia de las adolescentes a deprimirse se relaciona con la menor frecuencia con la que utilizan estrategias activas de resolución de conflictos o estrategias de distracción y con su superior tendencia a centrar su atención en los sentimientos y pensamientos problemáticos (Broderick, 1998). Las limitaciones que el sexismo supone en el desarrollo emocional para ellos se pueden observar ante un problema muy grave (Garnefsky y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Arends, 1998), en el cual se pueden producir conductas de violencia, delincuencia o incluso suicidio, puesto que las estrategias de distracción y acción, más disponibles para los chicos, son menos eficaces que las estrategias de pedir ayuda y llorar, tradicionalmente consideradas como femeninas.

- Superación del sexismo. La superación del sexismo es un requisito necesario para favorecer un adecuado desarrollo (Ahrens y O'Brien, 1996; Gillies, 2000; Reed, 1999) representando una condición protectora ante problemas producidos por estereotipos tradicionales (trastornos de alimentación, por ejemplo) mucho menos frecuentes entre las adolescentes con identidad no sexista (Snyder y Hasbrouck, 1996).

La organización cooperativa del aprendizaje se puede utilizar con éxito para disminuir la diferencia y la discriminación de género porque en los chicos se trabajaría la reducción de las características tradicionales (dureza, fuerza, independencia) que perpetúan las conductas sexistas, y en cambio, en las chicas se trabajaría la construcción de una identidad sana no sexista, de aceptación de la imagen corporal y de las interacciones positivas con los alumnos de diferente género.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.7. METODOLOGÍA Y CURRÍCULO

Como ya hemos indicado con anterioridad, el aprendizaje cooperativo permite aprender de forma práctica en el aula los valores democráticos de nuestra sociedad: igualdad, tolerancia, respeto mutuo y no violencia, valores que deben ser incorporados explícitamente como materia de enseñanza-aprendizaje a través de un currículo interdisciplinar (Crosling y Martin, 2005) y de actividades de debate/discusión entre los miembros de los grupos de aprendizaje cooperativo (Linn y Howard, 2004).

5.7.1. Realización compartida de tareas

La adquisición de los procesos cognitivos superiores se produce a través de las actividades sociales en las que el individuo participa. Esta afirmación se basa en el concepto de zona de desarrollo próximo, que Vigotsky (1987/1934) definió como la distancia entre el nivel de desarrollo actual, tal y como queda determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de problemas con la ayuda de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados (Barab, Hay, Barnett y Squire, 2001). Por tanto, al diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario contemplar la creación de sistemas de interacción social que proporcionen zonas de desarrollo próximo, para ello se deben dar las siguientes condiciones (Jacobs, Power e Inn, 2002):

- la persona que enseña (experto) debe tener la capacidad de resolver independientemente el problema, y

- las tareas a realizar deben ser compartidas, que favorezca la participación del que aprende ("novato").

La metodología, por tanto, está basada en la realización compartida entre expertos y "novatos" de tareas completas (Meisinger, Schwanenflugel, Bradley y Stahl, 2004; Newman, Griffin y Cole 1989) que pueden ser realizadas con gran eficacia dentro del aprendizaje cooperativo (Lewis, Watson y Schaps, 1999), el cual proporciona una excelente oportunidad para activar la zona de construcción del conocimiento (Forman y McPhail, 1993; Hosen y Solovey-Hosen, 2003).

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 el objetivo y el procedimiento para alcanzarlo (Newman, Griffin y Cole, 1989). Es un proceso interactivo, a través del cual el que aprende va apropiándose del objetivo y del procedimiento de la tarea, para ello el que enseña debe ir aprendiendo las respuestas del "novato", dotándolas de significado al integrarlas en su propia comprensión de la tarea, de esta forma proporciona al "novato" la oportunidad de relacionar sus respuestas con el objetivo de la tarea (Selnes y Sallis, 2003).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.7.2. Conflicto cognitivo

La interacción entre compañeros es fuente de reciprocidad, conflicto y autonomía en mucho mayor grado que las relaciones asimétricas que el niño establece con el adulto, en las que aquél ocupa siempre un mismo

papel que difícilmente puede intercambiar con éste (Gut y Safran, 2002; Piaget, 1983/1932).

En este sentido, autores como Doise, Mugny y Perret-Clermont (1978) han comprobado que la interacción entre compañeros puede resultar más eficaz que la interacción con adultos para aprender a resolver determinados problemas, ya que relacionarse con un punto de vista percibido como erróneo favorece más el desarrollo (por permitir cuestionar simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que hacerlo con un punto de vista "muy superior" que es como se percibe la opinión del profesor (o del adulto). Blatt y Kohlberg (1975) también defienden la eficacia del conflicto que se produce al discutir con los compañeros en grupos heterogéneos porque favorecen el desarrollo de niveles superiores de razonamiento moral a corto y a largo plazo (Rondinaro, 2004).

Igualmente, Berkowitz (1981), Enright y Lapsey (1983), Lawrence (1980), Leming (1981), Lookwood (1978), Oxford (1997) y Weigand (2002) apoyan la eficacia de la discusión moral para estimular en los alumnos el desarrollo de sus niveles de razonamiento (relatividad de las diferencias sociales, derechos humanos universales, situaciones de marginación, etc.) que favorecen la superación de los prejuicios sociales en general.

El reconocimiento del valor educativo del conflicto tiene una especial significación en los contextos heterogéneos, a los que asisten alumnos de diferentes grupos étnicos o culturales, al ayudar a reconocer la diversidad que existe en dichos contextos como una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante y a resolver conflictos en una sociedad que cada vez es más heterogénea y conflictiva (Nilson, 2002), sin embargo, en la vida escolar los conflictos suelen ser conceptualizados exclusivamente desde un punto de vista negativo, por lo que tienden a ser evitados o

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

negados, privando con ello a los alumnos de las oportunidades necesarias para aprender a comprenderlos y resolverlos (Coulter y Marcie, 2000).

5.7.3. Desarrollo del aprendizaje cooperativo en el aula (ver también apartado 1.3)

Las pautas para el desarrollo de un modelo de aprendizaje cooperativo son las siguientes (Webb-Johnson, 2002):

1. Programación. Para favorecer la eficacia del aprendizaje cooperativo se debe incluir en el currículo como una metodología académica regular y permanente, sin excluir otras técnicas de aprendizaje con las que se complementa. La dificultad que supone pasar de una estructura individualista competitiva a una estructura cooperativa requiere un esfuerzo de adaptación, para minimizar dicho esfuerzo es muy conveniente comenzar a utilizar la técnica, o técnicas de aprendizaje cooperativo, que se haya decidido emplear, en una materia con dos o tres sesiones a la semana de 45 a 60 minutos, e incluir cada dos o tres sesiones de aprendizaje cooperativo una sesión de evaluación. En general se suele aceptar que para esperar resultados de cierta significación deben llevarse a cabo como mínimo 16 sesiones de aprendizaje cooperativo.

2. Formación de los grupos. Al formar los grupos de trabajo deben tenerse en cuenta una serie de aspectos que resultan

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

imprescindibles en el desarrollo del aprendizaje cooperativo, así los equipos de aprendizaje:

- deben establecer una interdependencia positiva entre sus miembros
- deben permanecer estables a lo largo de dos o tres meses como mínimo,
- deben ser formados por el profesor para evitar segregaciones de género, rendimiento o étnico, así los niños establecen una identidad común y descubren que a pesar de sus diferencias tienen semejanzas,
- el número de alumnos que debe formar cada equipo debe estar comprendido entre cuatro y seis, aunque en determinadas tareas pueden dividirse de dos en dos para facilitar su práctica,
- el equipo debe ser lo más heterogéneo posible, mezclando la diversidad étnica, cultural, de género y de rendimiento, de manera que cada equipo esté integrado por alumnos de diferentes niveles, por último
- como la interacción grupal aumenta la atracción entre sus miembros (Taylor, 1997), se debe seleccionar como compañeros de cada alumno con riesgo de exclusión a otros niños que en función de sus características personales y sociales resulten adecuados para desarrollar una relación de amistad y cooperación con dicho alumno y favorecer a través de ella su integración general.

3. Enseñar a colaborar. El profesor debe definir lo que es la colaboración como principio general y de forma operativa, a

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

través de conductas específicas, utilizando un lenguaje próximo al de los alumnos para facilitar su asimilación y tratando de que comprendan por qué es importante colaborar y cómo crear un clima positivo que favorezca la colaboración (Torres, 1999), así los alumnos deben comprometerse a desarrollar conductas tales como:

- expresar aceptación de los demás,
- ayudarse mutuamente,
- centrar la atención sobre la tarea,
- prestar atención a los demás,
- animar a sus compañeros,
- darles pistas, y
- preguntarse entre ellos para comprobar que todos los miembros del grupo han aprendido.

4. Las sesiones de trabajo. Como ya hemos indicado, hasta que los alumnos hayan adquirido las habilidades necesarias para trabajar en equipo, las sesiones de aprendizaje cooperativo requieren cierto esfuerzo de adaptación, por ello deben llevarse a cabo en una hora en que los alumnos no estén cansados. En cada sesión de aprendizaje cooperativo el profesor debe comenzar explicando el contenido sobre el que se va a trabajar, de esta forma proporciona un modelo adecuado que los alumnos pueden seguir al explicarse o preguntarse entre sí. A continuación se reparte a los equipos de aprendizaje cooperativo el material y se les anima a que cooperen. Para favorecer la participación de alumnos que presentan dificultades se pueden distribuir papeles dentro de cada grupo, así,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

proporcionando experiencias de igualdad de estatus, cada uno de los miembros sabe lo que debe hacer.

5. Tareas. El aprendizaje cooperativo puede ser aplicado sobre cualquier materia (Álvarez, 1999) y a lo largo de todo el curso escolar. Para favorecer sus resultados en contextos de rendimiento muy heterogéneo es conveniente:

   - para adaptar el aprendizaje a los diferentes ritmos de aprendizaje: elegir materias que puedan ser descompuestas en unidades fáciles de manejar por los alumnos y ordenadas según su complejidad, y

   - para proporcionar igualdad de estatus: elegir aquella materia que presente menos problemas para los alumnos con dificultades, así se suele elegir para empezar a aplicar el aprendizaje cooperativo el área de matemáticas debido a que esta área suele ser más fácil para aplicar la metodología de aprendizaje cooperativo pues exige una primera explicación por parte del profesor para todo el grupo-aula y tiene muchas actividades que se pueden realizar posteriormente en grupo por todos los alumnos, incluidos los que presentan dificultades de aprendizaje.

6. Evaluación: Cada diez o doce sesiones de aprendizaje cooperativo (aproximadamente una vez al mes) conviene llevar a cabo una sesión de evaluación en la que se igualen al máximo las oportunidades de todos los alumnos para obtener resultados positivos. Para ello se compara el rendimiento de cada alumno consigo mismo o con los compañeros de similar nivel de rendimiento. A través de estos dos procedimientos de evaluación se favorece el desarrollo del sentido de la propia

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

eficacia en todos los alumnos al ayudar a definir metas realistas y al estimular la adquisición de habilidades de comparación intrapersonal (que permiten comprobar el propio progreso) e interpersonal utilizando múltiples grupos de referencia.

En ambos casos, la puntuación de cada equipo procede de la suma de las puntuaciones de cada uno de sus miembros. Esta condición proporciona las ventajas de la cooperación evitando el riesgo de difusión de responsabilidad (Slavin, 1992), riesgo que se origina cuando el alumno no puede comprobar cuál es su contribución individual a los resultados del equipo, como consecuencia de ello puede disminuir su rendimiento y su motivación por el aprendizaje.

7. Seguimiento de los resultados. Para favorecer la motivación por el aprendizaje cooperativo y aumentar la eficacia de sus resultados conviene elaborar un marcador en el que se reflejen los resultados obtenidos por cada uno de los equipos a lo largo de la aplicación del programa, en el que debe figurar el nombre de los equipos y el número de sesiones de evaluación (se podría realizar una tabla o gráfica en Excel e ir apuntando los propios alumnos, bajo la supervisión del profesor, los tantos obtenidos durante las intervenciones o realizaciones de las actividades del aula). Para garantizar que todos los alumnos consigan un nivel de éxito y reconocimiento, especialmente los niños que más lo necesitan -alumnos pertenecientes a minorías, alumnos con dificultades de aprendizaje, alumnos que presentan conductas inadecuadas- puede ser conveniente que el profesor vaya registrando los resultados obtenidos por cada alumno en un marcador aparte para el profesor que le proporcione datos individuales necesarios para asegurar la eficacia del programa

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

(de esta forma los alumnos aumentan su rendimiento y autoestima pues se valoran sus aportaciones grupales pero también las individuales).

Por último, el currículo utilizado para llevar a cabo que los alumnos adquieran un mayor compromiso, reflexión y exploración (Boomer, Lester y Onore, 1994; Cook, 1992; Reid, 1988) debe permitir desarrollar una estrategia metodológica basada en una práctica participativa en la que los alumnos tengan la posibilidad de adquirir habilidades, capacidades, destrezas y actitudes para un aprendizaje comprensivo y cooperativo, a la vez que viven unas relaciones educativas democráticas y participativas (Murray, 2002).

Para implicar a los alumnos en cualquier práctica educativa es imprescindible que intervengan en la determinación de la estructura, contenido y secuencia de las actividades de aprendizaje (Pérez, 2000), las técnicas de aprendizaje cooperativo así lo hacen y por ello consiguen ayudar a los alumnos a intercambiar experiencias, a compartir dificultades y a crear un espacio compartido de negociación y diálogo que permite a los alumnos apreciar que la enseñanza se basa en un debate abierto y no en una mera transmisión de conocimientos (Stenhouse, 1984), en la que el profesor habla y el alumno escucha, y que la toma de conciencia del punto de vista de los demás lleva al desarrollo de una mentalidad más abierta y tolerante (Harrington, Quinn-Leering y Hod, 1996).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.8. FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar se relaciona estrechamente con la clase social pues son los miembros de las clases sociales desfavorecidas los que más fracasan en la escuela (Deschamps, Lorenzi y Meyer, 1982; Hakkinen, 2004). Este problema ha sido explicado tradicionalmente desde dos perspectivas (Ovejero, 1991, Perret-Clermont, 1984, 1988):

a) Perspectiva psicológica. Desde esta perspectiva las variables relacionadas con las aptitudes cognitivas tienen mucha importancia en el éxito/fracaso escolar, se enfatizan las relaciones existentes entre éste y las aptitudes verbales, intelectuales y motivacionales del alumno (Denkyirah, 2004; Miller, 1998), aunque estas mismas variables se relacionan también con la procedencia social (Wolford, Heward y Alber, 2001). Ahora bien si existe tal relación habría que examinar más detenidamente:

   - la evolución del desarrollo psicológico del niño en el momento en que comienza a asistir a la escuela, y
   - las prestaciones que la escuela le ofrece.

   Con respecto al primero de estos puntos no debemos olvidar que al evaluar algún aspecto psicológico existen sesgos en los tests producidos por factores psicosociales (Katz, 1976). Un test de inteligencia convencional no puede aplicarse a un niño perteneciente a una minoría desfavorecida (Swanson, Harris y Graham, 2003).

b) Perspectiva sociológica. Los sociólogos de la educación enfatizan la relación existente entre la escuela y la sociedad, en el sentido

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

de que la escuela, con sus contenidos, estructuras y procedimientos de selección, contribuye a la reproducción de las clases sociales existentes, es decir, que el fracaso escolar no sería una disfunción del sistema escolar sino un reflejo de éste (Fernández, 1985; Lerena, 1985). Cherkaoui (1979) y Jencks (1972) estudiaron las relaciones entre la igualdad de oportunidades y la movilidad social estableciendo que:

- la igualdad de oportunidades educativas no es un fin en sí mismo, sino que debe tender hacia la abolición de la desigualdad social, "la mejor política de lucha a favor de la igualdad de oportunidades en la escuela es una política general a favor de una mayor igualdad en la sociedad" (Martínez García, 2007, p.49), y
- la escuela no es su origen ni su solución puesto que no reduce las desigualdades sociales, "la escuela no puede cumplir en ningún país con el ideal de ser una institución totalmente compensadora de las desigualdades sociales existentes en la propia sociedad" (Ferrer, Castel y Valiente, p. 23, 2008), sino que es la igualdad económica la que lleva a la igualdad social y ésta a la igualdad educativa (Shavit y Blossfeld, 1983), todo ello al margen de la escuela.

Pero si bien es cierta la existencia de una fuerte relación entre desigualdad económica y desigualdad social, estas desigualdades van siempre acompañadas de desigualdad escolar: son los niños de clase social baja los que fracasan en la escuela. Por tanto, desde la perspectiva sociológica autores como Althusser (1974) o Deschamps, Lorenzi y Meyer (1982) llegan a la conclusión de que la escuela, ocultando las

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

> condiciones de los discursos que utiliza, contribuye a reproducir la división entre dominantes y dominados haciendo que esta división sea percibida como legítima, ya que es producida por un instrumento también legítimo: la escuela (Gavilán, 2002).

El enfoque psicosociológico permite una aproximación al fracaso escolar desde el polo individual y el polo social (Pohlman, 1998). Desde este punto de vista se estudian aquellos fenómenos que son a la vez individuales y sociales, siendo el fracaso escolar uno de esos fenómenos. Este enfoque, psicológico y social a la vez, es necesario puesto que el fracaso escolar es un problema de naturaleza sociológica que se manifiesta y se vive a nivel individual, psicológico (Troyano, 2002).

El alumno -que está definido por su posición social, implicado en las relaciones sociales y, especialmente, en una relación con el conocimiento y la cultura- no es un sujeto abstracto, autónomo, sino un sujeto concreto, miembro de grupos en los que se integra de forma consciente o no, a los que pertenece, relacionado con otros grupos de los que le excluyen o se excluye. Así, la posición sociológica (género, pertenencia social, posición escolar, etc.) del individuo determina la naturaleza de su pertenencia al grupo.

La psicosociología muestra la existencia de una relación entre los mecanismos y las formas de socialización por una parte y las conductas escolares por otra (Deschamps, Lorenzi y Meyer, 1982) también ofrece información sobre la relación entre profesor-alumno dada su importancia en el rendimiento del alumno (Harrell, Doelling y Sasso, 1997; Tort, 1974).

Perret-Clermont (1984) opina que tanto el análisis psicológico como el sociológico del fracaso escolar ponen de manifiesto la necesidad de explorar los factores psicosociales y, en particular, los procesos de interacción que entran en juego en el desarrollo, las posturas pedagógicas

y psicopedagógicas llegan a una idea común, evidenciando la importancia de una intensificación, tanto cuantitativa como cualitativa, de las relaciones entre los alumnos.

Para los psicopedagogos del Centro Nacional de Investigación de Roma, Cecchini, Tonucci, Pinto y Dubs (1972), la causa del fracaso escolar no es la clase social por sí misma, no son las diferencias de tipo económico tal y como postula Goldthorpe (2000), sino una forma de carencia social vinculada a ella que aparece en la frecuencia y la complejidad de los intercambios que el niño mantiene con su ambiente, frecuencia y complejidad que hay que incrementar y para ello los alumnos tienen que comunicar, discutir, en suma, trabajar sobre temas cuya variedad y complejidad vaya en aumento. Otras dimensiones (Bernstein, 1989; Bourdieu y Passeron, 2001) serían los aspectos culturales de clase (postura muy semejante a la de los psicopedagogos de Roma), según Nash (2003) estos factores ejercen más influencia sobre el fracaso escolar que los puramente económicos y los relacionados con la percepción que tienen los jóvenes acerca del mercado laboral (Martínez García, 2005).

Otra de las conclusiones a la que llegan Cecchini et al. (1972) es que los profesores establecen las “normas de bondad académica” tomando como base al alumno medio de clase media y, debido a ello, los resultados académicos de los alumnos de clases bajas no responden a los estándares de calidad previstos. El eliminar este tipo de normas comporta un incremento en la motivación de los alumnos de clases bajas, de su propia estimación y de su habilidad cognitiva, en el sentido de una reducción de la distancia existente entre sus capacidades actuales y potenciales.

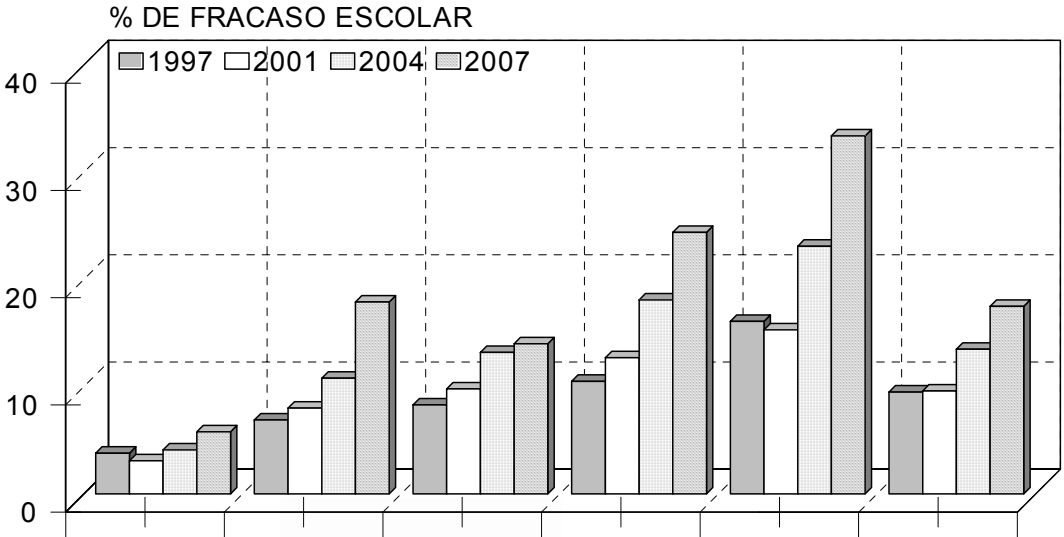
Esto supone, en el plano psicopedagógico, pasar de las normas centradas en el profesor a las normas centradas en el alumno, la estructura de comunicación de y en la clase debe cambiar: abandono del esquema

clásico de relación entre el profesor y el alumno para establecer una red de interacciones entre los alumnos creando un lugar en el que se estimule al niño a expresarse, a crear, a explorar, a construir y, también, a entrar en un proceso de descentración mediante el cual desarrolla la capacidad para coordinar puntos de vista diferentes (Perret-Clermont, 1984).

Si los principales responsables del desarrollo sociocognitivo del niño y del fracaso escolar son factores de naturaleza psicosocial, volvemos otra vez, pues, al aprendizaje cooperativo ya que esta metodología fundamentada en la construcción de los conocimientos, en la motivación intrínseca con respecto al trabajo escolar y en la intensificación de la comunicación y de las interacciones entre los alumnos (lo que supone eliminar hándicaps lingüísticos de origen socioeconómico), consigue transformar la relación profesor-alumno y, en cierto grado, eliminar las diferencias existentes entre clases sociales al posibilitar el desarrollo pleno de todos los alumnos (Elices, Del Caño y Verdugo, 2002).

En cualquier caso, y siguiendo a Sternberg (1988), no debemos olvidar que situaciones sociales similares no tienen el mismo significado para personas que viven en circunstancias culturales muy diferentes, limitando o dificultando a los psicólogos y pedagogos el estudio de la inteligencia de los alumnos de diferentes contextos étnicos, culturales y socioeconómicos.

Terminamos este apartado ofreciendo la figura (figura 5.1) adaptada de Martínez García (2007) en la que se muestra gráficamente la evolución del fracaso escolar por clase social de la población española entre los años 1997 y 2007, estos datos los ha obtenido el autor a partir de la Encuesta de Población Activa elaborada por el INE. En dicha figura observamos que el fracaso escolar, en 2007, de un joven agricultor es prácticamente seis veces mayor que el de un chico de clase alta.



	CA	CI	AU	CO	AJ	TOTAL
1997	3,8	6,9	8,3	10,5	16,1	9,5
2001	3,1	8	9,8	12,7	15,3	9,6
2004	4,1	10,8	13,2	18,1	23,1	13,5
2007	5,8	17,9	14	24,4	33,4	17,5

CA: Clase Alta; CI: Clases Intermedias; AU: Autónomos; CO: Clase Obrera: AJ: Agricultores y Jornaleros.

Figura 5.1. Fracaso escolar por clase social. Población entre 19 y 20 años (adaptado de Martínez García, 2007).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.9. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

La familia y los padres deben ser partícipes activos en el proceso del desarrollo y en los procesos educativos formales de su hijo. Estimular la relación familia-escuela es clave para una relación exitosa (Maggio, Mrcotte, Perry y Truax, 2001). Los pasos para construir una relación positiva familia-escuela incluyen:

1. Compartir conocimientos y habilidades. La familia y la escuela deben aumentar sus conocimientos y habilidades (Turnbull y Turnbull, 2001), para ello necesitan entender cuál es el mejor apoyo que pueden dar a las diversas necesidades de aprendizaje de cada hijo/alumno. Los profesionales del campo de la educación que se enfrentan a la diversidad (dificultades de aprendizaje, género, etnia, conductas violentas o inadaptadas) deben poseer un amplio conocimiento sobre la puesta en práctica de los modelos de aprendizaje cooperativo, pero para ello también deben conocer los intereses, capacidades y necesidades de sus alumnos y será la familia la que, implicándose en el proceso educativo de sus hijos, informe acerca de estos aspectos (Muller, 1999).

2. Utilizar una comunicación eficaz. La comunicación familia-escuela puede y debe ser una actividad estimulante (Thousand, Villa y Nevin, 2002). Hay muchas formas de comunicarse, la más común y efectiva es la entrevista directa con los padres que debe ser sistemática y programada, en caso de no ser posible este tipo de comunicación podrían utilizarse otros medios:

   - escritos, mediante agenda u otros medios semejantes,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- conversaciones telefónicas mutuamente acordadas a determinados momentos del día,
- comunicación electrónica (e-mail) o páginas a las que se puede acceder a través de internet,
- reuniones cara a cara fijadas y mantenidas en lugares diferentes a la escuela, o incluso
- reuniones informales en pasillos, vestíbulos, aulas.

En cualquier caso, la clave para una comunicación positiva es establecer el modo preferido de comunicación para ambas partes.

3. Comprender los roles y responsabilidades individuales. Al establecer una relación de colaboración. La escuela debe hacer saber a la familia qué roles y responsabilidades conlleva la profesión de educador. Las familias deben compartir su visión sobre valores, creencias y preferencias con la ecuela para que ésta sepa y entienda mejor cómo identificar y marcar las experiencias de aprendizaje individual para su hijo/estudiante. La escuela tiene la responsabilidad de:

   - diseñar y desarrollar planes de estudio que sean individualmente apropiados para los estudiantes y que se dirijan según las normas y competencias requeridas (Smith, 1998),
   - deben escoger estrategias instruccionales que sean complementarias a los estilos y modalidades de aprendizaje de los estudiantes,
   - evaluar los resultados del proceso de enseñanza/aprendizaje de sus alumnos,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- comunicar a cada familia el progreso y necesidades de su hijo, y
- continuar con su propio desarrollo profesional, formación continua, para estar al día acerca de teorías, prácticas, asuntos y tendencias actuales

En cuanto a la familia, Turnbull y Turnbull (2001) plantean que la escuela debe tener en cuenta sus valores, creencias y preferencias, a la hora de diseñar las actividades de aprendizaje (cooperativo) y prestar atención a la diversidad (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004). La escuela debe saber y entender la estructura del sistema familiar, el cual se divide en cuatro niveles:

- características familiares: de sus miembros y de la familia como un todo,
- interacciones familiares: padre-madre, padres-hijos, entre hermanos, y con otras figuras adultas de referencia para el hijo/alumno,
- funciones familiares que implican: afecto, autoestima, vida espiritual, economía, cuidados diarios, socialización, entrenamiento y educación, y
- cambios de las situaciones familiares, o de algunos miembros de la familia, a lo largo del tiempo o vida familiar (por ejemplo cuando un hijo pasa del contexto exclusivamente familiar al contexto educativo en Educación Infantil, el cambio de los alumnos de primaria a secundaria, del contexto educativo a la inserción laboral, etc.), durante estos cambios las familias pueden necesitar más apoyo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En la estructura del sistema familiar los cuatro niveles están relacionados y su conocimiento puede ser beneficioso para profesores y familia para comprender los roles y responsabilidad de cada miembro familiar.

4. Satisfacer las necesidades de los niños. Familia y escuela trabajando juntos es la clave para satisfacer las necesidades individuales y sociales de los diferentes alumnos. Compartir conocimientos sobre un hijo/alumno: nivel actual de conocimientos, intereses, habilidades, motivaciones, expectativas, grado de satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, preocupaciones y crecimiento emocional, permite a los compañeros que colaboran dentro de un equipo con un alumno, estimular y animar al estudiante que se encuentra en algún tipo de desventaja, cultural, socioeconómica, emocional o de rendimiento, a desarrollar todo su potencial (Tur, Mestre y Barrio, 2004). Las familias y los profesionales de la educación pueden trabajar juntos para ofrecer oportunidades eficaces para el crecimiento educativo del niño.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5. Entender los pasos para una colaboración exitosa. Turnbull y Turnbull (2001) definen la colaboración como el proceso dinámico por el que las familias y los profesionales comparten sus recursos de igual forma (motivación, conocimiento y habilidades) de cara a tomar decisiones conjuntas. Para lograr el éxito en la comunicación familia-escuela es necesario que ambas partes entiendan que lograr una relación de este tipo lleva tiempo. Una colaboración exitosa incluye los siguientes pasos:

   a) Saber que es un proceso. Primero conocen:

- los profesores: la estructura familiar, y
- las familias: el proyecto educativo del centro (en el que se debe incentivar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa),

a continuación, descubren sus diferencias, las resuelven, establecen sus roles y metas, desarrollan sus tareas y las evalúan.

b) Utilizar una comunicación positiva, lo que supone que debe ser clara y comprensible para el receptor (Turnbull y Turnbull, 2001).

c) Utilizar estrategias de solución de problemas, Friend (2000) declara que primero se identifica el problema y luego se buscan numerosas soluciones (entre todos: familia y escuela), a continuación se eliminan las que se consideran inapropiadas hasta llegar a la solución final que se llevará a cabo, es una especie de "tormenta de ideas".

d) Compromiso en todo momento entre familia y escuela.

e) Por último, celebrar los éxitos para fortalecer las relaciones, estimular una colaboración continuada y aumentar la confianza.

La colaboración requiere que cada miembro del equipo, ya sea profesional o miembro familiar, aporte su visión de cara a la acción. Animar pasa por compartir conocimiento y habilidades entre los miembros del equipo. También exige una comunicación eficaz. Llegar a conocerse las diferentes personas que están en contacto directo con los alumnos (familiares, profesores, alumnos-compañeros de equipo, psicopedagogos, asistentes sociales, monitores, etc.) no sólo permite fortalecer los puntos fuertes y

superar futuros desafíos, sino también ayuda en la asignación de roles y responsabilidades para cualquier proyecto o tarea. La colaboración familia-escuela ayuda tanto a apoyar a los alumnos como a estimularles para que desarrollen todo su potencial.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.10. DISCRIMINACIÓN SOCIO-ECONÓMICA-CULTURAL (DSEC)

Los alumnos que proceden de minorías étnicas son identificados en muchas ocasiones como pertenecientes a grupos de nivel socioeconómico y cultural bajo y la escuela tiende a considerarlos como un factor de riesgo para el progreso escolar, favoreciendo el bajo rendimiento de estos alumnos a través de las bajas expectativas que tienen hacia ellos (Good y Brophy, 1987; Mcheary, Ehrich y Lisanti, 2001). Es decir, se exige a los alumnos de acuerdo con los estereotipos y expectativas que se tienen hacia ellos, si aquéllos son negativos y las expectativas son bajas, los alumnos así categorizados desarrollan sus capacidades en función de lo que se espera de ellos, en parte es el llamado "efecto Pygmalión": el efecto de las expectativas del profesor sobre sus alumnos depende de algunas características que esos alumnos presentan, efecto que ya pusieron de manifiesto Rosenthal y Jacobson (1980) en 1968. Es importante entender que las causas del pobre rendimiento y del alto índice de fracaso escolar en estos alumnos están, muchas veces, en función de la pobreza y no de la etnia específica (Shachet, 1997).

Good y Brophy (1987) demostraron que el profesorado verbaliza muchas de sus expectativas acerca de la conducta de sus alumnos, refiriéndose la mayor parte de esas verbalizaciones a la conducta afectiva antes que a la cognitiva, y sus expectativas suelen responder a estereotipos sociales (Strough, Berg y Meegan, 2001).

Estos autores destacan que los profesores:

- manifiestan preferencia por los alumnos atractivos, aseados, de clase media, de buen rendimiento y conformistas,

- responden de forma más negativa a los alumnos culturalmente diferentes (Baker, 1998), de clase social baja, bajo rendimiento y poco agraciados, y
- acogen mal a los alumnos muy creativos y a los extremadamente inteligentes y críticos.

Seeley (1993), a su vez, opina que con ciertos tipos de alumnos la escuela juega un papel en la promoción del bajo rendimiento, pues los profesores los perciben como menos deseables y ponen en marcha el autocumplimiento de la profecía. Los que presentan dificultades de aprendizaje o problemas de conducta son más propensos a verse implicados en esta dinámica, especialmente si pertenecen a minorías étnicas (Jones, 2003). Hay factores de riesgo que son originados por y en la escuela, y cuando esto sucede el riesgo de fracaso escolar es muy alto, lo que sucede cuando el alumno percibe que (Seeley, 1993):

- el trabajo escolar es difícil, repetitivo y aburrido,
- las reglas de acogida tienden a dejar fuera a los alumnos “no convencionales”,
- la escuela es impersonal,
- indiferencia u hostilidad en el profesor,
- los aprendizajes carecen de significado por ser excesivamente abstractos,
- se da falta de respeto por parte del profesor y de la escuela hacia él, o
- una actitud inadecuada del profesor: “amóldate o abandona”,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.10.1. Superación de la exclusión social

Los procesos de discriminación observados en la escuela tradicional ponen de manifiesto que su fuerte orientación a la homogeneidad, al alumno medio, puede llevar a excluir a quien no coincide con lo que los profesores esperan y a conceptualizar diversidad y discrepancia como problemas y fracasos del individuo, obstaculizando, de esta forma, no sólo la integración de un número de alumnos cada vez mayor, sino otros importantes objetivos educativos como la tolerancia, el respeto a otros puntos de vista, valores que se adquieren con la práctica y que difícilmente pueden practicarse en relaciones autoritarias o intolerantes (Brophy y Good, 1974; Kyle y Jenks, 2002; Van Oers y Hannikainen, 2001).

En este sentido cabe interpretar los problemas que algunos profesores describen en los últimos años, especialmente en educación secundaria, como falta de motivación en el alumnado, indisciplina e incluso violencia, en los que se refleja lo difícil que es adaptar la escuela a la situación actual y que los mecanismos autoritarios de control no sirven para controlar la conducta de los alumnos, probablemente porque la utilización de dichos mecanismos es incoherente en la sociedad de la información, la cual es diversa, multicultural y democrática (Ciofalo, 1997; Kreijns, Kirschner, Jochems y Van-Buuren, 2004).

No se puede educar a chicos del siglo XXI con métodos del siglo XIX, y es que los procedimientos tradicionales, creados para contextos muy homogéneos, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos, objetivo prioritario del aprendizaje cooperativo (Brophy y Good, 1974; Williams, 2004). Con las técnicas tradicionales de enseñanza, las oportunidades de tener éxito, protagonismo académico, la atención del

profesor o su reconocimiento se distribuyen de forma muy desigual (Marr, 1997). 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 (Miller, 1998; Naylor y Cowie, 2000). Esta desigual distribución de las oportunidades educativas es el más claro antecedente de las desigualdades que existen en la sociedad adulta y una de las principales causas del comportamiento disruptivo en el aula, utilizado cada día con más frecuencia por algunos alumnos como una forma de obtener la atención que no consiguen de otra manera (Miller, 2004). Superar esta desigual distribución del protagonismo académico es, por tanto, una importante condición para construir la igualdad de oportunidades y mejorar la convivencia escolar (Frazier, 2003).

Para favorecer la aceptación del sistema escolar, en general, y del currículo, en particular, por todos los alumnos (incluidos los de grupos minoritarios y de situación socioeconómica baja) es preciso explicar claramente cuáles son las expectativas asociadas al papel del alumno y modificar determinados aspectos de la actividad escolar que suelen fomentar la sumisión favoreciendo, por ejemplo, que el profesor comparta el control del aula y la definición de las normas de convivencia con sus alumnos, dándoles un mayor protagonismo en dichos procesos y reduciendo la monotonía de la actividad escolar (Koot, 1985).

La forma más adecuada de mejorar las expectativas del profesor hacia los alumnos que no se ajustan a su estilo de enseñanza es mejorar al mismo tiempo los recursos para diversificar y enriquecer dicho estilo y favorecer así el aprendizaje y la motivación de todos los alumnos (Good y Brophy, 1991). Este desarrollo de recursos de enseñanza-aprendizaje debe ir

acompañado de una definición del papel del profesor orientada al logro de la igualdad de oportunidades y al respeto de las diferencias.

La mayoría de los profesores suelen tratar a sus alumnos como si no existieran diferencias entre ellos, expresando así su deseo de no ser discriminatorios (Jordan, 1994), esta forma de actuar muestra la falta de recursos, o de formación, del profesor para adaptarse a la diversidad y para modificar su estilo de enseñanza, diseñado para el alumno medio y para contextos homogéneos.

Es preciso, por tanto, establecer los medios para que el profesorado adquiera recursos eficaces que le permita compensar las desigualdades de oportunidades que existen entre sus alumnos, si no se consigue dicha compensación no se podrá llevar a la práctica una educación no discriminatoria para alumnos que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Holmes, Brandenburg y Cronic, 2003).

Los alumnos de grupos minoritarios pueden sufrir, además de las discriminaciones mencionadas con anterioridad, problemas de distinto tipo en la integración escolar y en el desarrollo de su autoconcepto (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). Para evitar que se produzca esta discriminación y los problemas que con ella se relacionan es necesario:

- incluir en la escuela, siempre que sea posible, la enseñanza de la cultura o etnia de los alumnos minoritarios,
- que los profesores manifiesten un reconocimiento explícito de dicha cultura o contexto, y
- utilizar los esquemas culturales de cada niño como punto de partida de su aprendizaje.

La incorporación del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como actividad cotidiana del aula, junto a otros estilos de enseñanza más

tradicionales con los que se complementa, permite avanzar en los objetivos anteriormente definidos porque:

- se da más protagonismo al alumnado en su propio aprendizaje,
- se adapta el método a la diversidad de los alumnos, convirtiendo dicha diversidad en una ventaja,
- se propicia una mayor interacción entre los diferentes alumnos, y
- se favorece el aprendizaje significativo.

La interacción interpares se debe promover activamente en el aula para favorecer este aprendizaje significativo (Grant y Sleeter, 1989), ya que los aprendizajes académicos están relacionados con los contextos sociales en los cuales se desarrollan los alumnos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.11. INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ADOLESCENCIA

De las diferentes etapas que conforman el ciclo vital de las personas, es la adolescencia la más afectada por la dinámica de los cambios y sobre todo por los efectos que éstos conllevan en todos los ámbitos intra e interpersonales.

La adolescencia es un proceso esencialmente psicológico y social, que supone la transición progresiva del sujeto desde el estatus infantil al estatus adulto. La adolescencia, por tanto, es una fase normal del proceso de crecimiento madurativo que debe realizar todo niño, que puede ser difícil ya que supone la ruptura con el periodo que le precede.

Por tratarse de un período transitorio entre la niñez y la adultez, este tránsito se convierte en una búsqueda hacia la identidad física, psicológica y social, el adolescente va a:

- acceder a formas de pensamiento más potentes y descontextualizadas para el análisis de la realidad,
- revisar y reconstruir la propia identidad personal,
- establecer nuevas formas de relación interpersonal y social,
- elaborar e implicarse en planes de futuro personal, asumiendo determinadas actitudes, valores, ideologías, comportamientos morales y formas de vida, y
- experimentar determinados comportamientos característicos de la vida adulta: conducta sexual, elección y desempeño de un determinado rol laboral y profesional.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Pero el adolescente no puede realizar este proceso de transición solo, necesita una labor de acompañamiento por parte de su familia, profesores y, sobre todo, por parte de amigos y compañeros. Así, a través del trabajo en grupo podemos ayudar a los alumnos en este periodo y contribuir en su desarrollo evolutivo desde modelos colaborativos y no contradictorios (Shachet, 1997; Strough, Berg, y Meegan, 2001).

Así, el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo con alumnos adolescentes ayuda a que desarrollen:

1. Aspectos intelectuales tales como (Lobato, 1998):
   - análisis, procesamiento de la información,
   - comunicación oral y escrita de ideas científicas
   - desarrollo de argumentos lógicos
   - elaboración de hipótesis y formulación de predicciones, y
   - desarrollo, evaluación y explicación de procedimientos de trabajo intelectual.

   El empleo de estas técnicas de interacción grupal es la manera más eficaz de alcanzar estos objetivos y la más práctica, ya que los alumnos pueden responder mejor que los profesores a cuestiones planteadas por otros alumnos-compañeros (Bassear y Davidson, 1992), la discusión entre ellos permite a los adolescentes descubrir que entre ellos existen diferentes conceptos, que el profesor no tiene la exclusividad del pensamiento, y que la verdad absoluta no existe (Johnson y Johnson, 1992; Stevens, 2003). Los grupos de aprendizaje cooperativo proporcionan a los alumnos adolescentes la ocasión de estudiar las conexiones causa-efecto, formular hipótesis y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

categorizar, hacer deducciones e inducciones, y llevar a cabo resolución de problemas (Solomon, Davidson y Solomon, 1992).

Las nuevas capacidades cognitivas que van adquiriendo los adolescentes les permiten tener una visión más amplia, más abstracta y más consciente del mundo que les rodea (Sanderson, 1997).

2. Aspectos personales, el adolescente necesita reconocimiento por parte de los otros, ser valorado por aquellos sujetos que son importantes para él. En esta etapa va a construir su identidad personal y su autoconcepto. La identidad personal no se refiere sólo a tomar conciencia de lo que uno ha sido y es, sino también de lo que espera ser. El adolescente ha de aprender a tomar decisiones y a asumir las consecuencias de esas decisiones, ha de ser capaz de aprender a decidir (Chandler, Boyes y Ball, 1990).

   Si el adolescente no aprende a aceptar las dudas como algo necesario para buscar soluciones a los problemas, o cuando siente miedo o intolerancia hacia la incertidumbre (Owens, 1998), existen muchas probabilidades de que la propia identidad no emerja, o de que sí lo haga pero recurriendo a soluciones que son mezcla de rectitud, conductas imperativas e, incluso, antisociales (Masson y Verkuyten, 1993).

   Una buena parte de las conductas violentas, que presentan algunos adolescentes, pueden ser una consecuencia de su identidad negativa. Cuando esta condición queda como estilo permanente de identidad, puede producir graves problemas tanto para el propio individuo como para los demás (Phiney, 1990).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3. Aspectos sociales, el aprendizaje cooperativo prepara para desempeñar roles, para tomar decisiones y, en definitiva, para madurar (Sharan y Sharan, 1992). Cuando el profesor en el aula permite decidir cómo se va a realizar una tarea, los alumnos pueden tomar sus propias decisiones que les ayudan e inician en su rol de ciudadanos activos en un sentido colectivo más que individualista. Enseñar a participar en el aula a mantener una discusión racional y organizada, a planificar y realizar una tarea, constituye otra forma de utilizar el grupo para prepararles en sus roles de ciudadanos adultos (Chin, Bell, Munby y Hutchinson, 2004).

   En la adolescencia se suelen dar situaciones de emociones y conflicto. Como seres emocionales que somos, la mayor parte de lo que pensamos y realizamos se encuentra impregnado por las emociones, todos los conflictos tienen un componente emocional y se acompañan con frecuencia por sentimientos intensos (Goleman y Cherniss, 2005). El adolescente puede llegar a utilizar la violencia para reafirmar sus ideas o para expresar su oposición, por tanto una tarea fundamental es la de crear en el adolescente una conciencia de sus propias emociones y de las de los demás (Linn, 2004).

   A través del trabajo en grupo las situaciones de violencia se hablan, se negocian y, por ello, disminuye el conflicto: el diálogo le quita poder a la violencia, el alumno aprende a comprenderse y a controlarse.

Po último, y para resumir lo expuesto en este apartado, mencionaremos que la intervención educativa, según el informe de la UNESCO (Delors, 1996), debe fomentar:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- el conocimiento y la comprensión de contenidos científicos y culturales,
- la realización de actividades que aporten algo a la sociedad en forma de trabajo,
- la convivencia y el trabajo en proyectos comunes, y
- la búsqueda del desarrollo máximo posible de la persona a través de una educación integral.

Estos cuatro puntos pueden ser conseguidos a través de la aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo en el contexto normal del aula, estamos convencidos de ello.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

[1] Introducidos los términos "enseñanza cooperativa en red" el 28/09/2007.

6. CONCLUSIONES

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En los anteriores apartados hemos definido el aprendizaje cooperativo como un movimiento basado a) en un conjunto de principios teóricos y una modalidad de organización de los grupos, según los cuales los alumnos deben trabajar para conseguir resultados más significativos para todos, y b) en estudios e investigaciones experimentales que, confrontando los resultados obtenidos aplicando las tres modalidades didácticas (cooperativa, competitiva e individual), se proponen lograr un aumento de la motivación, una mejora del clima del aula (asociado a una disminución de situaciones de violencia escolar), un desarrollo de las habilidades sociales, un fomento de la educación intercultural y una mayor integración escolar.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A continuación, vamos a exponer brevemente las conclusiones obtenidas a partir de la revisión documental efectuada:

1. Aprendizaje cooperativo (ACO).

Al incorporar como actividad normal del aula el ACO se producen cambios en la dinámica escolar que influyen en los aspectos cognitivos (desarrollo del lenguaje, por ejemplo) y no cognitivo de los alumnos, entre estos últimos destacamos sus efectos positivos en la motivación hacia las actividades académicas, en el autoconcepto y en los procesos que llevan a la superación de conflictos a través de la discusión grupal. También produce diversos efectos socio-emocionales: mayor cohesión grupal, autopercepción de los miembros del grupo como grupo y como individuos,

disminución de la ansiedad en las relaciones personales que se dan en el aula, etc.

Sin embargo, para que los grupos funcionen de forma cooperativa es necesario que se den una serie de requisitos entre los que destacamos dos: que los grupos sean heterogéneos y que se dé interdependencia positiva, que las metas de cada sujeto dependan de las de los demás miembros del grupo.

Por último, señalar que tanto los alumnos como los profesores están más satisfechos con este tipo de aprendizaje, lógicamente después de ponerlo en práctica, que con el aprendizaje de tipo "tradicional", los profesores suelen decir que este tipo de aprendizaje beneficia a todos y a cada uno de los alumnos, y los alumnos dicen que la clase es más divertida y, refiriéndose al profesor/es que utilizan este tipo de técnicas, que el profesor "no es el típico profesor que está aquí para mandarte callar".

2. Educación intercultural.

Con respecto a este tema, y desde la perspectiva de que el ser humano va a vivir, ya lo está haciendo, en un contexto cada vez más multicultural, hemos de decir que la institución educativa tiene la obligación (dentro de sus competencias) de luchar contra la exclusión del "diferente" y que para ello hay que modificar el estilo de enseñanza/aprendizaje, empezando por la formación del docente que debe dirigirse a que vea la diferencia como algo enriquecedor y no como un problema, y al aprendizaje del uso de técnicas de ACO, por su efectividad para eliminar la discriminación hacia alumnos de otras culturas. Estas técnicas hacen que las relaciones entre iguales aumenten y se fortalezcan. Muchas veces el origen de la exclusión es el desconocimiento del "otro", por tanto

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

si fomentamos la interacción positiva entre alumnos el desconocimiento desaparece y con él la exclusión.

3. Habilidades sociales.

Las habilidades sociales que ponen en juego los individuos en sus relaciones tienen como finalidad, entre otras, resolver los problemas que se producen en dichas relaciones. Estas habilidades no son innatas sino que se aprenden en el transcurso del desarrollo, por lo que deben ser enseñadas de forma intencional en la escuela, y desde edades muy tempranas.

Una de las habilidades sociales más importantes es la cooperación, habilidad que es imprescindible en todos los ámbitos de la vida, familiar, laboral, escolar, ya que el ser humano vive, trabaja y aprende con otros seres humanos, Robinson Crusoe no existe más que en la literatura y si existiera sería un personaje inadaptado.

Esta habilidad de cooperación debe ser enseñada, como ya hemos indicado, y para ello volvemos a la necesidad de implementar en el currículo las técnicas de aprendizaje cooperativo, debido a que dichas técnicas obligan/enseñan a cooperar a los alumnos, originando que su “desarrollo social” sea el adecuado.

Por último, diremos que la utilización de técnicas de ACO puede entenderse, en parte, como la aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales

4. Violencia y acoso escolar.

El acoso escolar es una forma de violencia insidiosa que puede amargar, de hecho lo hace, la vida escolar del alumno. En nuestro país es un fenómeno que en los últimos años ha cobrado protagonismo debido a algunos casos que han saltado a los medios

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

de comunicación, parece que estos hechos van remitiendo poco a poco, aunque no debemos perder de vista que aún en el caso de que sólo se diera un caso ya serían demasiados.

Para evitar este tipo de violencia en los centros educativos es necesario que los alumnos aprendan a respetarse, lo que solamente se logrará mediante el aprendizaje de habilidades de cooperación, pero no entre los alumnos únicamente sino entre todos los miembros que forman la comunidad educativa la cual debe estar basada en el concepto de democracia participativa, este concepto indica que alumnos, familia y profesores tienen el derecho y el deber de participar en la vida escolar, de esta forma se fomentan valores tales como democracia, solidaridad, responsabilidad, etc., las normas se establecen por consenso y, de esta manera, son interiorizadas por todos los miembros de la comunidad educativa, el no cumplimiento de esas normas, que ellos mismos se han dado, se entiende como una falta de honestidad hacia el grupo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5. Otras variables.

En este apartado hemos incluido aquellas variables que, aún no formando parte del cuerpo principal de la investigación, hemos encontrado en las búsquedas bibliográficas efectuadas en relación con el aprendizaje cooperativo:

- ACO y formación del profesorado. La conclusión principal que podemos extraer en que no se pueden aplicar este tipo de técnicas sin que el profesor esté formado en ellas, y para ello es necesario que el profesor se apropie de las bases conceptuales del aprendizaje cooperativo, es decir, cuando el profesor aplica estas técnicas debe saber por qué y para qué lo está haciendo.

- Nuevas tecnologías. Los cambios que ha originado y está originando en nuestra sociedad la revolución tecnológica obliga a la escuela a adaptarse a ellos, ésta debe enseñar a sus alumnos el uso responsable de las nuevas tecnologías, puesto que todos somos receptores de los medios de comunicación y, al mismo tiempo, creadores en tanto en cuanto nos servimos de ellos. Los alumnos deben ser críticos con las diferentes informaciones que buscan y reciben y una forma de conseguirlo es mediante la discusión en grupo de los contenidos de la información recibida, volvemos pues a la necesidad de implementar las técnicas de ACO en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Motivación. La motivación por aprender es resultado de las metas, orientadas hacia el aprendizaje o hacia la ejecución, que los alumnos persiguen y de las atribuciones que hacen acerca de las causas de sus éxitos y de sus fracasos. Las estructuras cooperativas de aprendizaje favorecen que los alumnos se orienten hacia metas de aprendizaje y, al mismo tiempo, que atribuyan sus éxitos/fracasos a la competencia y esfuerzo del grupo.
- Actitud de los alumnos en el aprendizaje cooperativo. Puesto que en el ACO se fomenta el sentimiento de pertenencia al grupo, los procesos de atracción interpersonal, las conductas prosociales, la amistad y el autoconcepto se ven favorecidos.
- La integración escolar. En una escuela “individualista” el tratamiento de la diversidad es imposible puesto que la enseñanza se dirige al “alumno medio” que no existe, los alumnos con necesidades educativas especiales o de otras

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

culturas se les "aparta" de su clase normal y son relegados a aulas de apoyo, de educación especial o como quiera que se les llame. En una estructura cooperativa de aprendizaje la diversidad no se ve como un problema y se intenta responder a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos desde su aula de referencia, el aula ordinaria, mediante el apoyo mutuo de los alumnos y no, salvo casos excepcionales, sacando al alumno del aula para que reciba "tratamiento" en otros espacios.

- Diferencias de género. El aprendizaje en grupos cooperativos heterogéneos en cuanto al género, en este caso, permite superar los estereotipos sexistas al permitir que chicas y chicos intervengan en un plano de igualdad en el trabajo/organización de la clase, las conductas "típicas" de los alumnos/as dejan de serlo.
- Metodología y currículo. El currículo debe permitir que la metodología a emplear esté basada en la práctica participativa, la cual permite la adquisición de un aprendizaje comprensivo y cooperativo y la existencia de unas relaciones educativas democráticas. De esta forma se permite a los alumnos apreciar que la enseñanza se basa en un debate abierto y no en una mera transmisión de conocimientos.
- Fracaso escolar. Si pensamos que gran parte del fracaso escolar tiene su origen en factores psicosociales, el uso de una metodología basada en la interacción interpares y en la motivación hacia el aprendizaje consigue perfeccionar la relación profesor-alumno -el profesor se convierte en un mediador entre el conocimiento y los alumnos, el alumno se

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ve como protagonista de su aprendizaje- y eliminar, o al menos paliar, las diferencias existentes entre clases sociales al posibilitar el desarrollo de todos los estudiantes.

- Relación familia-escuela. Las relaciones entre estas dos instituciones deben ser muy estrechas ya que sus objetivos son idénticos: la formación del hijo/alumno. La comunicación familia-escuela debe ser muy estrecha y no limitarse únicamente a las sesiones de tutoría, padres y profesores deben aportarse mutuamente la información necesaria para conocer mejor al hijo/alumno, también es necesario que cada persona implicada en la educación de los niños sepa cuál es su rol y su responsabilidad en la realización de la tarea educativa.

- Discriminación socio-económica-cultural. El ACO permite, como ya hemos dicho, el tratamiento de la diferencia y una de ellas es el nivel socioeconómico y cultural. En una escuela "tradicional", que se dirige al alumno medio, los niños de niveles socioeconómicos bajos encuentran que los contenidos que se enseñan están fuera de sus intereses, así se origina un proceso circular que va desde la aparición de conductas disruptivas (debido a la falta de interés de estos alumnos por la escuela) hasta la exclusión y autoexclusión, terminando en el abandono de la institución escolar. La utilización de técnicas cooperativas elimina los aspectos negativos mencionados.

- Influencia del aprendizaje cooperativo en la adolescencia. El uso de estas técnicas ayuda a que los alumnos desarrollen aspectos intelectuales (el mayor uso del lenguaje oral en

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

todos los ámbitos de la vida académica hace que los alumnos desarrollen procedimientos de análisis, síntesis, de argumentación, de formulación de hipótesis, etc.), personales (fundamentalmente el autoconcepto), y sociales (desempeño de roles, procesos de negociación, convivencia).

Como conclusión final podemos decir que el aprendizaje cooperativo es un método de conducción del aula que hace que los alumnos pongan en juego sus resortes para aprender. Desde este punto de vista, se distingue de los métodos tradicionales que se apoyan en la calidad y extensión del conocimiento de la materia del profesorado.

El aprendizaje cooperativo es un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno. Los alumnos que trabajan en un contexto cooperativo unen sus ideas y sus fuerzas para aprender de manera más eficaz.

Y, por último, en el aprendizaje cooperativo el profesor es competente si sabe organizar experiencias de aprendizaje que deben ser conducidas por los propios alumnos y, además, sabe desarrollar objetivos educativos de colaboración, solidaridad, igualdad, empatía, tolerancia, responsabilidad y relación, eficaces para una mejor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación desarrollamos el estudio empírico de nuestro trabajo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

II. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El trabajo que hemos llevado a cabo, “Efectos del Aprendizaje Cooperativo en las Habilidades Sociales, la Educación Intercultural y la Violencia Escolar: Un estudio Bibliométrico de 1997 a 2007”, tiene como principal objetivo el estudio y análisis de la literatura especializada en los últimos 11 años sobre los aspectos indicados en el título, con la finalidad de obtener un mejor conocimiento acerca de una serie de temas que en el proceso de enseñanza y aprendizaje son de gran importancia. Éstos son:

- la interacción de los alumnos dentro del aula,
- las posibles conductas agresivas que se pueden producir, y
- la utilización de metodologías de aprendizaje cooperativo para llevar a la práctica una educación intercultural.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Este trabajo se inscribe en una de las líneas de investigación más importantes del siglo XX y XXI, se trata del estudio de la ciencia como objeto de investigación científica. Desde esta óptica, pretendemos conocer los procesos de desarrollo cuantitativos y cualitativos que forman la naturaleza y realidad de las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar en el mundo, y en concreto, de las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar y el aprendizaje cooperativo, utilizando para ello técnicas, métodos y modelos matemáticos y estadísticos que la ciencia emplea en su propio desarrollo.

Conceptualmente el modelo propuesto por Carpintero (1980) de la ciencia como organización, constituye un marco teórico de referencia válido para

el estudio empírico de la ciencia. Este modelo establece un paralelismo entre los elementos que configuran la ciencia y aquellos que componen una organización.

Como las organizaciones, la ciencia busca encontrar regularidades y leyes en los procesos, en los fenómenos y en el conocimiento de la realidad. Existe división del trabajo lo que se pone de manifiesto en la especialización de los saberes, la pluralidad de ciencias concretas, así como la existencia de distintas escuelas y grupos de investigación.

Además, como en las organizaciones, en la ciencia existe una autoridad o sistema de liderazgo que mantiene la unidad del consenso. Como en cualquier organización, existe un proceso de selección, de formación y de incorporación de miembros generalmente por vía de la institucionalización educativa. Por otra parte, la ciencia ha de ser considerada como una organización dentro de una red más vasta de estructura social, que puede ser la sociedad en general, o un suprasistema inserto en otro mayor.

Considerada como una organización, el estudio de la ciencia se convierte, por tanto, en el examen y análisis de unas dimensiones organizativas (Carpintero, 1980).

Como marco metodológico utilizaremos el análisis bibliométrico de la documentación científica desde la perspectiva de la “ciencia de la ciencia” (López, 1972; Callon, 1995) basada en las estadísticas de las publicaciones (Solla Price, 1973), desde esta perspectiva se hace del conocimiento científico el objeto de estudio (Fuller, 1995).

La bibliometría es una parte de la cienciometría que aplica métodos matemáticos y estadísticos a toda la literatura de carácter científico y a los autores que la producen, con el objetivo de estudiar y analizar la actividad científica. Para ello se ayuda de leyes bibliométricas, basadas en el comportamiento estadístico regular que a lo largo del tiempo han

mostrado los diferentes elementos que forman parte de la ciencia. Los instrumentos utilizados para medir los aspectos de este fenómeno social son los indicadores bibliométricos (autor, tipo de documento, lugar en el que está publicado, etc.), medidas que proporcionan información sobre los resultados de la actividad científica en cualquiera de sus manifestaciones.

En general, los estudios bibliométricos se aplican para conocer la producción científica de los investigadores, la actividad científica de un país, los autores más productivos, cómo se dispersa la literatura científica, etc.

Por tanto, podemos considerar a los autores como consumidores de bibliografía por lo que el estudio de las referencias que incluyen en sus trabajos nos permiten identificar las publicaciones más necesarias.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7. LA DOCUMENTACIÓN CIENTÍFICA

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La bibliometría nace como un producto del contacto interdisciplinar y su desarrollo depende de dos fuentes distintas pero relacionadas.

La primera, es el conjunto de disciplinas que componen la llamada "ciencia de la ciencia" y que propone una aproximación al fenómeno científico utilizando las mismas técnicas y métodos que la ciencia emplea en su propio desarrollo. Consiste en analizar con objetividad la realidad científica por medio de la estadística, y sus correspondientes modelos matemáticos, y de la sociometría, éstos son los métodos preferentemente aplicados por los investigadores de esta nueva dimensión de la ciencia. La segunda fuente de la que surge la bibliometría es la propia documentación (Pineda, 1987).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La "ciencia de la ciencia" tiene sus antecedentes a finales del siglo XIX y comienzos del XX, aunque el punto de partida generalmente aceptado es la publicación en 1939 de la obra de J.D. Bernal, "The social function of science". Bernal se ocupa en esta obra de las dimensiones actuales del conocimiento científico, de la cuantificación del personal científico y de su productividad, llegando a la conclusión de que este conocimiento afecta al carácter mismo de la ciencia.

El análisis bibliométrico y sociométrico de la literatura científica, una de las dimensiones más características de la "ciencia de la ciencia", ha sido introducido en España por López Piñero (1972), para quien más que una disciplina, es un programa de investigación interdisciplinar en el que confluyen tres enfoques complementarios, el documentalista, la aportación

histórica y la perspectiva sociológica de la ciencia, todos ellos con el fin de aplicar al análisis de la ciencia los mismos recursos metodológicos que ésta utiliza (López, 1972).

Como consecuencia de la explosión informativa producida a partir de la Segunda Guerra Mundial, los estudios sobre documentación científica se han desarrollado espectacularmente.

Los centros de documentación e información se han multiplicado durante los últimos años en los países más desarrollados. La proliferación de bancos de datos, revistas especializadas, índices o tesauros, son el indicador más notable de esta nueva disciplina.

Por otra parte, la aportación de la investigación procedente de la Historia de la Ciencia constituye otro hito importante en el nacimiento de la "ciencia de la ciencia", además de la obra de Bernal (1939) mencionada anteriormente, podemos destacar la aportación realizada por Price con sus trabajos "Science since babylon" (1961) y "Little science, big science" (1963), considerados esenciales, ya que ofrecen la posibilidad de abordar científicamente el fenómeno de la ciencia a través de los métodos matemáticos y estadísticos, superando así otros enfoques exclusivamente humanísticos (Price, 1973).

También la Sociología de la Ciencia va a ser decisiva para el estudio y conocimiento de las comunidades científicas y para analizar los condicionamientos sociales de la producción realizada por los investigadores a lo largo de los años. En 1945 Merton, a quien podemos considerar el representante de esta orientación, se dedicó al estudio de las interrelaciones entre el conocimiento científico y la estructura de la sociedad (Merton, 1957, 1977).

Las tres dimensiones mencionadas han contribuido de manera sustancial al interés por la "Ciencia de la ciencia". Sus aportaciones ponen de

manifiesto que la ciencia ha de considerarse no sólo en su aspecto lógico y formal, sino que debe ser tenido en cuenta también su carácter social, psicológico y cultural, que es objetivable y mensurable (Pineda, 1987).

Los objetivos de la documentación científica se pueden resumir en dos grandes grupos:

1. El análisis científico de la producción y el consumo, así como de las propiedades de la información.
2. La recogida, procesamiento, almacenamiento, recuperación y difusión de la información.

Así mismo, el método utilizado por la documentación científica, el análisis bibliométrico, tiene por objetivos:

- el estudio del crecimiento y envejecimiento de la literatura científica,
- la dispersión de las publicaciones dedicadas a un área de conocimiento concreto,
- la productividad de los autores científicos y la exposición de sus trabajos,
- las relaciones entre los autores científicos, la colaboración, los equipos de trabajo y la transmisión de ideas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7.1. CRECIMIENTO Y ENVEJECIMIENTO DE LA CIENCIA

Price (1961, 1963) fue el primero en formular de una manera precisa una ley general sobre el crecimiento de la ciencia. Según esta ley, la ciencia

crece de forma exponencial al igual que otros fenómenos sociales o biológicos. Así, el tamaño de la literatura científica se duplica cada diez o quince años, hay quien llega más lejos Gardner dice que "Calculando por lo bajo, la cantidad de información disponible se duplica cada pocos años; y hace poco oí decir que la cantidad de información que hay en el mundo ¡se duplica cada ochenta días!" (Gardner, 2000, p. 59). No obstante, el crecimiento de la ciencia lleva consigo un envejecimiento prematuro de la literatura científica, lo que se pone de manifiesto en un rápido desuso de las publicaciones científicas existentes.

Burton y Kebler (1960) establecieron con precisión un criterio para medir el envejecimiento de la información, se trata del concepto de semiperiodo de la literatura científica. El semiperiodo se considera el tiempo durante el cual se ha publicado la mitad de la literatura activa circulante, información obtenida a través del análisis de las referencias bibliográficas distribuidas por años de procedencia y denominando las publicaciones citadas en un momento dado como la "literatura activa circulante".

Con este tipo de análisis estos autores encontraron que la literatura científica periódica está compuesta por dos tipos de publicaciones con semiperiodos diferentes, variando su proporción en las diferentes áreas. Hay materias con un fuerte componente de literatura clásica, (como en las matemáticas, ciencias humanas y ciencias sociales), otras, por el contrario, están formadas casi exclusivamente de literatura efímera (como ingeniería) y por último, algunas de carácter intermedio (como la medicina). Estos conceptos fueron confirmados y compartidos también por Price (1963).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7.2. LA DISPERSIÓN DE LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS

La importancia práctica del análisis de la dispersión de las publicaciones, especialmente en revistas, aunque también en libros, capítulos de libros, actas de congresos, etc., para una planificación racional de la información científica, parte de la observación de que las revistas científicas pueden distribuirse en zonas concéntricas de productividad en relación con un área temática determinada, y si nos salimos de esas zonas tendremos que abarcar un gran número de publicaciones ya que entonces el tema que estemos estudiando se dispersa (Bradford, 1948).

7.3. LA PRODUCTIVIDAD DE LOS AUTORES CIENTÍFICOS

La labor de investigación iniciada por Galton en el siglo XIX, sobre la productividad de los autores científicos, fue continuada por Lotka (1926), quien demostró su Ley de la Distribución Trabajos/Autor. La fórmula general de esta Ley es:

$$A_n = A_1 / n^2$$

A_n = nº de autores con *n* publicaciones,

A_1 = nº de autores con una sola publicación,

n^2 = nº de publicaciones al cuadrado.

Esta ley sostiene que con independencia de la disciplina científica de la que se trate y con la condición de que la bibliografía recogida sea lo más

completa posible y cubra un periodo amplio de tiempo, el número de autores que publican "n" trabajos es inversamente proporcional a "n^2", lo que significa que para que un autor publique 100 trabajos sobre un tema determinado, será necesario que 100 autores publiquen un solo trabajo cada uno sobre dicho tema.

Según Lotka (1926) el número de autores que hace una sola aportación está cercano al 60 %. Utilizando el criterio de este autor, se suelen clasificar a los autores en tres grupos:

- pequeños, autores que sólo han realizado un único trabajo,
- medianos, autores cuyas aportaciones oscilan entre 1 y 9, y
- grandes, autores cuyas aportaciones son iguales a 10 o más.

En cuanto al impacto conseguido por un autor o grupo de autores, Gross y Gross (1927) propusieron el recuento simple o bruto de las citas que cada autor había provocado como medida de su repercusión, aceptación, utilización o consumo de la comunidad científica.

Raisig (1960) hizo una crítica a las limitaciones que sufría este tipo de medición, proponiendo como medida del impacto causado en los lectores, el cociente entre el número de artículos citados y el de artículos publicados, este cociente fue recomendado también por Westbrook (1960).

Debido a la creciente utilización de este tipo de recuentos para valorar la capacidad científica de los autores, aparecieron los índices de citas, siendo tres índices publicados por el *Institute for Scientific Information* de Filadelfia (ISI), el *Science Citation Index*, *Social Science Citation Index* y *Arts & Humanities Citation Index* creados por Garfield, los más utilizados como medida de impacto de las publicaciones científicas (Garfield, 1964),

este autor define el Factor de Impacto de una revista (Garfield, 1983) con la siguiente fórmula:

$$FI = cb / art_c$$

cb = citas hechas en el año *n* a artículos publicados en años (n-1) (n-2),

art_c = artículos publicados en años (n-1) (n-2) (artículos citables).

O lo que es lo mismo:

$$C = A / B$$

A = nº de veces que las revistas del ISI han citado durante el año "x" artículos publicados por la revista "X" durante los dos años anteriores [(x-1) y (x-2)],

B = nº de artículos publicados en la revista "X" durante los dos años anteriores [(x-1) y (x-2)],

C= factor de impacto de la revista "X" en el año "x".

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En el ámbito del recuento de citas, destaca la contribución de Platz (1965), quien demostró a través de la bibliografía experimental que la distribución citas/autor sigue también la ley de Lotka.

Platz (1965) propuso el logaritmo de las citas provocadas por un autor como índice de productividad de su obra.

7.4. LAS RELACIONES ENTRE LOS AUTORES CIENTÍFICOS

Los equipos de trabajo son grupos de científicos ocupados en áreas semejantes de investigación, trabajando en diversos lugares del mundo y relacionados mutuamente, no sólo por la lectura de sus publicaciones o por citas, sino por la utilización de métodos no regulares de transmisión de la información, como las reuniones científicas, los congresos, las visitas de trabajo o la correspondencia. Se trata del cuerpo de científicos que constituyen la parte más activa e influyente de cuantos cultivan un tema o disciplina, puesto que son grupos que publican en revistas prestigiosas, organizan reuniones y congresos y fijan la temática, los métodos y la terminología en cada momento.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

8. OBJETIVOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En la parte teórica del proyecto de investigación nos hemos centrado en la descripción de los aspectos psicológicos y educativos del trabajo, docente y discente, dentro del aula ordinaria en grupos de trabajo cooperativo con alumnos que presentan conductas agresivas, dificultades de integración o de relación social con los compañeros del aula. Al igual que en otros ámbitos, este campo del conocimiento tiene revistas y libros especializados, pero si se amplía el espectro de revistas y libros, los temas relacionados con el que nos ocupa se encuentran dispersos entre un gran número de revistas de otras especialidades, en capítulos de libros, en actas de congresos, etc., afines al aprendizaje cooperativo.

Por tanto, el objetivo general que nos proponemos con nuestra investigación es el de dar a conocer la productividad científica acerca del "Aprendizaje Cooperativo, violencia escolar, educación intercultural y habilidades sociales", comprendida entre los años 1997 y 2007, a partir del estudio de la documentación científica recogida en las siguientes bases de datos:

- PsycINFO,
- ERIC, y
- Psicodoc.

Para ello hemos efectuado una búsqueda bibliográfica utilizando los siguientes términos de búsqueda (en castellano e inglés):

- "Aprendizaje Cooperativo",

- “violencia escolar”,
- “educación intercultural”, y
- “habilidades sociales”.

Con este trabajo pretendemos a) aportar datos que sirvan de apoyo a los futuros estudios sobre aprendizaje cooperativo, violencia escolar, educación intercultural y habilidades sociales, y b) realizar una revisión bibliográfica para ver cómo está siendo tratado este tema científicamente por los distintos profesionales.

8.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de este trabajo de investigación son diez, con su consecución pretendemos determinar:

1. Cuáles son las áreas temáticas sobre las que se ha publicado más dentro del tema de nuestra investigación.
2. El número de áreas temáticas por documento.
3. Los años en los que más se ha publicado sobre el tema de nuestro trabajo.
4. El incremento o decremento en el número de publicaciones a lo largo del periodo revisado.
5. Cuáles han sido las revistas con mayor número de artículos publicados.
6. La existencia, o no, de grandes productores en relación con el tema de estudio.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7. La relación entre publicaciones individuales y múltiples.
8. La existencia de algún país, si lo hubiese, que destaque por el número de investigaciones que se han llevado a cabo en él.
9. Los idiomas en los que mayoritariamente se han publicado los documentos.
10. La base de datos con un mayor número de artículos publicados.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

9. MÉTODO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Para el desarrollo del análisis bibliométrico, hemos utilizado la metodología habitual en este tipo de estudios (Escrihuela y Benavent, 1988; Pérez y Nieto, 1992, 1994; Pineda, 1987; Romera, 1992; Valera, 1982). Se trata de estudiar una serie de magnitudes cuantificables como son la producción de artículos y las relaciones entre diferentes variables.

Para su desarrollo hemos utilizado un diseño de estudio observacional, descriptivo y retrospectivo, cuyo ámbito de estudio ha sido la documentación recogida en las bases de datos PsycINFO, ERIC y Psicodoc entre los años 1997 al 2007.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

9.1 MUESTRA

La muestra que hemos utilizado en el estudio está formada por toda la documentación que aparece recogida en las bases de datos PsycINFO, ERIC y Psicodoc desde 1997 hasta 2007. Estas bases se consideran una fuente adecuada para conocer qué revistas publican mayor número de artículos en dicha especialidad y si existe un núcleo de revistas que pueden considerarse especializadas en dicho tema.

Para la realización de la búsqueda en las bases de datos PsycINFO y ERIC hemos utilizado los siguientes descriptores: "*agressive behavior*", "*intercultural education*", "*social skill*" y "*cooperative learning*"; en la base

Psicodoc hemos utilizado los mismos términos pero en castellano: “aprendizaje cooperativo”, “violencia escolar”, “educación intercultural” y “habilidades sociales”, siendo los sujetos toda la documentación recogida en la bases de datos citadas desde el año 1997 hasta 2007, como ya hemos indicado. Dicha muestra la constituyen un total de 300 documentos entre artículos, tesis doctorales, actas de congresos, etc., con los que hemos elaborado una base documental (ver Anexo I), una vez obtenidos dichos documentos pasamos a su análisis.

9.2. VARIABLES

A continuación pasamos a describir cuáles han sido las variables que se han tenido en cuenta para la realización de la base documental.

1. Título. La variable título subclasifica los artículos referidos a “aprendizaje cooperativo”, “violencia escolar”, “educación intercultural” y “habilidades sociales”, en áreas temáticas relacionadas con el tema principal. La clasificación final elaborada abarca 15 áreas temáticas:

    1) Aprendizaje cooperativo.

    2) Habilidades sociales.

    3) Violencia escolar.

    4) Educación intercutural.

    5) Integración escolar.

    6) Nuevas tecnologías.

7) Metodología y currículo.

8) Formación del profesorado.

9) Motivación.

10) Dificultades de aprendizaje y rendimiento académico.

11) Relación colaborativa entre familia y escuela.

12) Discriminación socio-económica-cultural.

13) Diferencias de género.

14) Influencia del aprendizaje cooperativo en la adolescencia.

15) Actitud de los alumnos en el aprendizaje cooperativo.

2. Año de publicación. Esta variable especifica el año de publicación del artículo. Nos hemos centrado en la documentación publicada entre los años 1997 y 2007.

3. Nombre de la revista. Esta variable se refiere al nombre de la revista en que cada artículo ha sido publicado y en cuáles de ellas se han publicado mayor cantidad de artículos.

4. Número de autores. Es la cantidad de autores que han participado en la elaboración de los artículos. En la base documental que hemos efectuado se han incluido documentos escritos por un solo autor y otros escritos en colaboración entre varios autores.

5. Nombre de los autores. Esta variable incluye el nombre de los autores que colaboran en cada artículo o de los autores que publican artículos de manera individual.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6. Lugar. Hace referencia al país en el que se ha publicado la investigación a la que se refiere cada artículo.
7. Número de páginas de cada artículo. Esta variable nos permite conocer la extensión de cada uno de los artículos ya que refleja el número total de páginas que abarca cada uno.
8. Idioma. La variable "idioma" hace referencia al idioma en el que cada artículo ha sido escrito.
9. Nombre de las bases de datos. Esta variable se refiere al nombre de la base de datos en que cada artículo ha aparecido publicado. Para realiza la investigación se han utilizado las tres bases de datos ya indicadas:
    a) Psicodoc.
    b) PsycINFO.
    c) ERIC.
10. Tipo de documento. Esta variable clasifica los documentos en función del tipo que es:
    a) Artículo.
    b) Capítulo.
    c) Libro.
    d) Acta de Congreso.
    e) Tesis Doctoral.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

9.3. Bases de datos.

Para llevar a cabo la investigación hemos utilizado las bases de datos PsycINFO, ERIC y Psicodoc, como ya hemos indicado anteriormente, las dos primeras son americanas y la tercera española. A continuación pasamos a señalar las características más sobresalientes de estas bases de datos.

a) ERIC (*Education Resources Information Center*). Esta base de datos suministra acceso libre (http://www.eric.ed.gov/) a más de 1,2 millones de registros bibliográficos, artículos de revista y otros materiales, relacionados con la educación. En muchas ocasiones incluye un enlace que posibilita acceder al texto completo del documento. ERIC está patrocinado por el Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de Estados Unidos. Las principales características de esta base son las siguientes:

- Creador: ARC Professionals Services Group.
- Tipo: Bibliográfica.
- Contenido: Referencias bibliográficas de unas 775 publicaciones periódicas y literatura técnica en general en el campo de la educación. Incluye el tesauro ERIC.
- Lengua: Inglés.
- Actualización: Trimestral.
- Software: Silver Platter Information Retrieval Systems (SPIRS).

b) PsycINFO (www.apa.org/psycinfo). Es una base de datos bibliográfica electrónica que suministra resúmenes, citas, etc., en los campos de la psicología, ciencias sociales, de la conducta

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

y ciencias de la salud, desde 1887. El material suministrado por PsycINFO es de interés para los profesionales de la psiquiatría, educación, psicología, ciencias sociales, neurociencia, medicina y trabajo social. Sus características son las siguientes:

- Creador: American Psychological Association.
- Tipo: Bibliográfica.
- Contenido: Ofrece resúmenes de la literatura internacional sobre psicología y todos sus campos, cubre más de 1.300 revistas y series monográficas de unos 45 países y en más de 25 lenguas diferentes.
- Actualización: La actualización es semanal.
- Software: Silver Platter ERL WebSPIRS 5.1.

c) Psicodoc (http://psicodoc.copmadrid.org/psicodoc.htm). Es una base de datos bibliográfica, con enlaces a los textos completos, está especializada en Psicología y disciplinas afines. Se incluyen los trabajos publicados en revistas, congresos y libros, editados en España y América Latina, desde 1975 hasta la actualidad. La primera edición se realizó en 1997, en soporte CD-ROM. Desde el año 2002 se edita en internet y en CD-ROM. A continuación pasamos a detallar cuáles son las características de esta tercera base:

- Creador: Está elaborada por el Colegio Oficial de Psicólogos en colaboración con la biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.
- Tipo: Bibliográfica.

- Contenido: Referencias bibliográficas de artículos de revistas y actas de congresos sobre psicología y disciplinas afines en el ámbito hispanoparlante: 617 revistas, 571 congresos y 1135 libros; 83.000 referencias bibliográficas, 10.000 enlaces a texto completo.
- Lengua: Español y portugués.
- Actualización: Mensual en internet, anual en CD-ROM.
- Software: Elvis 1.0 de Micronet.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

10. PROCEDIMIENTO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El procedimiento que hemos utilizado para la realización de la revisión bibliográfica consta de tres pasos, son los siguientes:

1. Selección de los descriptores.

   El primer paso consistió en determinar los descriptores a partir de los cuales extraeríamos la documentación a revisar, en este caso fueron los de “aprendizaje cooperativo”, “violencia escolar, “educación intercultural y “habilidades sociales”, en castellano e inglés, como ya hemos indicado.

2. Clasificación de los documentos.

   El siguiente paso, antes de analizar minuciosamente los documentos, fue plantear su clasificación. Para ello, y antes de tomar una decisión, los revisamos todos para tener una visión general de sus contenidos, lo que permitió observar la gran diversidad existente tanto en los temas tratados en los distintos documentos como dentro de éstos. Por lo tanto, en esta fase determinamos cuáles iban a ser las áreas temáticas a partir de las que íbamos a realizar la clasificación de los artículos seleccionados.

3. Análisis de los documentos.

   Una vez realizada la búsqueda, comenzamos a analizar los documentos seleccionados y a clasificarlos en función de las

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

áreas temáticas, establecidas en el apartado anterior, para elaborar la base documental.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

11. RESULTADOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

11.1. ÁREAS TEMÁTICAS

Como mencionábamos en el apartado de metodología, las áreas temáticas constituyen una subclasificación de los documentos seleccionados en función de su contenido.

En total hemos seleccionado 300 documentos publicados entre los años 1997 y 2007 (11 años) que relacionan el aprendizaje cooperativo con:

- mejorar las relaciones sociales de los alumnos dentro del aula,
- disminuir las conductas violentas o agresivas de los mismos, y
- incrementar la educación intercultural en los centros educativos.

A continuación hemos clasificado los 300 documentos en 15 subáreas, las cuales hemos analizado una por una.

En la tabla 1 se puede observar que del total de 300 documentos que componen la muestra, 300 están referidos al área temática 1, área relativa al aprendizaje cooperativo. Esto supone que el 100% de los documentos, o lo que es igual, que el total de los documentos seleccionados durante la década de 1997 al 2007 se refieren al aprendizaje cooperativo.

Esta área incluye aquellos documentos que defienden la utilización de una metodología de aprendizaje cooperativo, en lugar de competitivo o individualista, en los centros educativos para:

- fomentar el desarrollo de habilidades sociales positivas (altruismo, empatía, ...) entre los alumnos,
- para evitar o disminuir, de esta manera, las conductas agresivas o violentas, y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 1.

Áreas Temáticas

	AREAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Aprendizaje cooperativo	300	100,00%
2	Habilidades sociales	223	74,33%
3	Violencia escolar	116	38,67%
4	Metodología y currículo	102	34,00%
5	Formación del profesor	95	31,67%
6	Educación intercultural	90	30,00%
7	Actitud de los alumnos	74	24,67%
8	Nuevas tecnologías	52	17,33%
9	Contexto socio-económico y cultural	49	16,33%
10	Dificultades de Aprendizaje y Rendimiento Académico	45	15,00%
11	Adolescencia	35	11,67%
12	Integración escolar	34	11,33%
13	Diferencias de género	34	11,33%
14	Motivación	32	10,67%
15	Relación familia-escuela	20	6,67%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- para fomentar un clima de aula en el cual la cooperación entre alumnos posibilite el desarrollo de una adecuada educación intercultural.

Partiendo de la información que refleja dicha tabla, observamos que la segunda área temática sobre la que más se ha escrito ha sido la de "Habilidades sociales" con un total de 223 documentos publicados. Esta área engloba aquellos documentos que explican cómo, a través del desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos, del entrenamiento en habilidades sociales dentro del aula, se puede obtener un repertorio de conductas altruistas, de cooperación, ayuda, respeto, etc., entre compañeros.

Esta documentación muestra que a través del aprendizaje cooperativo se pueden llevar a cabo dichos programas de entrenamiento en habilidades sociales, a través de los cuales los alumnos de mayor o menor capacidad, de contextos étnicos diferentes o con problemas de conducta, comparten las mismas metas u objetivos, trabajan en común, son capaces de ponerse en el lugar de los demás haciendo que aumente la cohesión del grupo, el sentimiento de pertenencia al mismo y la autoestima de todos, en general, y de los que tienes dificultades (de integración, capacidad, etc.) en particular.

La tercera área temática sobre la que más se ha escrito ha sido la de "Violencia escolar" con un total de 116 documentos publicados, esta área está centrada en los documentos relacionados con la presencia de conductas violentas de los alumnos hacia los compañeros y hacia el profesor, dentro del contexto educativo. También hace referencia al hecho de utilizar el aprendizaje cooperativo como un medio para disminuir dichas conductas violentas, mejorando la relación y el clima del aula a través de la interacción positiva interpares.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por el contrario, las áreas temáticas que han despertado menor interés entre los diferentes autores son “Relación familia-escuela”, con 20 documentos y “Motivación”, con 32 documentos escritos.

La primera de ellas supone el 6.67% de la producción de documentos realizada durante el período de tiempo en que nos hemos centrado. Se refiere a la relación entre la familia y la escuela y a la influencia de la familia en los hijos a la hora de desarrollar conductas cooperativas en los mismos trabajando coordinadamente con los profesores.

La segunda de estas áreas, motivación, supone el 10.67% de la producción global, son documentos centrados en la motivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y en cómo a través del aprendizaje cooperativo aumenta dicha motivación en los alumnos.

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

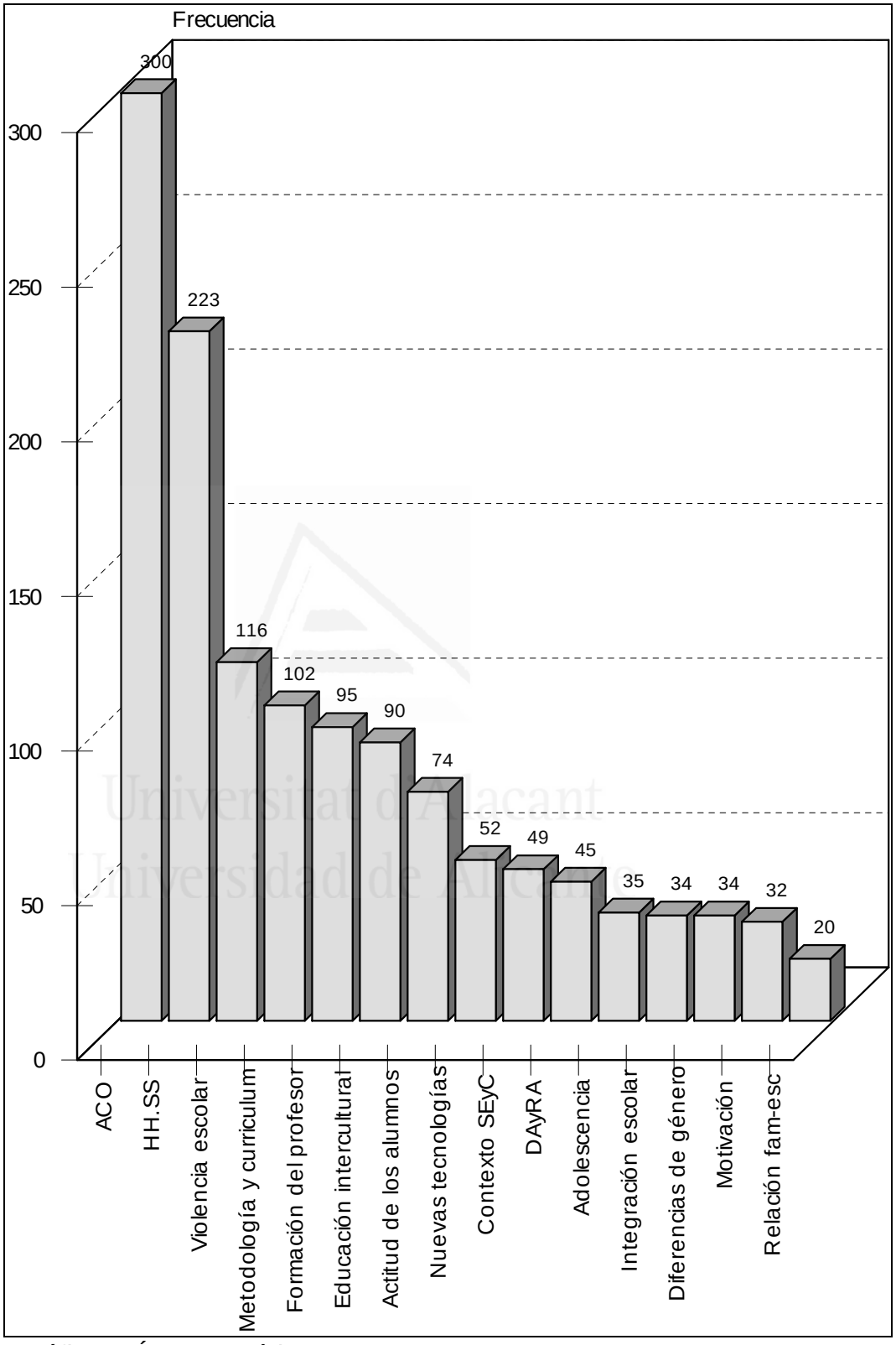


Gráfico 1. Áreas temáticas.

Tabla 2.

Áreas en cada documento.

Nº de áreas	1	2	3	4	5	6	7	8
Frecuencia	3	31	87	91	52	19	15	2

Al observar la tabla 2, apreciamos que la cantidad de áreas temáticas que están presentes en un mismo documento oscila desde una hasta ocho áreas. Esta tabla nos sirve para verificar que las áreas temáticas que hemos seleccionado suelen ser estudiadas y analizadas por los diferentes autores dentro de un mismo documento. Por ejemplo, un documento puede tratar las áreas de a) aprendizaje cooperativo, b) habilidad social, y c) rendimiento académico.

En esta tabla (tabla 2) se observa que la mayor coincidencia de áreas presentes en un mismo documento es la de 4 áreas por documento, le siguen 3 áreas y 5 áreas, lo que supone un total de 91, 87 y 52 documentos respectivamente en los cuales se han dado esas coincidencias de áreas temáticas. Por otro lado, la menor coincidencia correspondería a la presencia de una sola área y de 8 áreas con una producción de 3 y 2 documentos respectivamente (ver gráfico 2).

A continuación vamos a ofrecer un análisis detallado de cada área temática desde la de mayor producción documental (Aprendizaje cooperativo) hasta la que menos documentación ha producido (Relaciones familia-escuela).

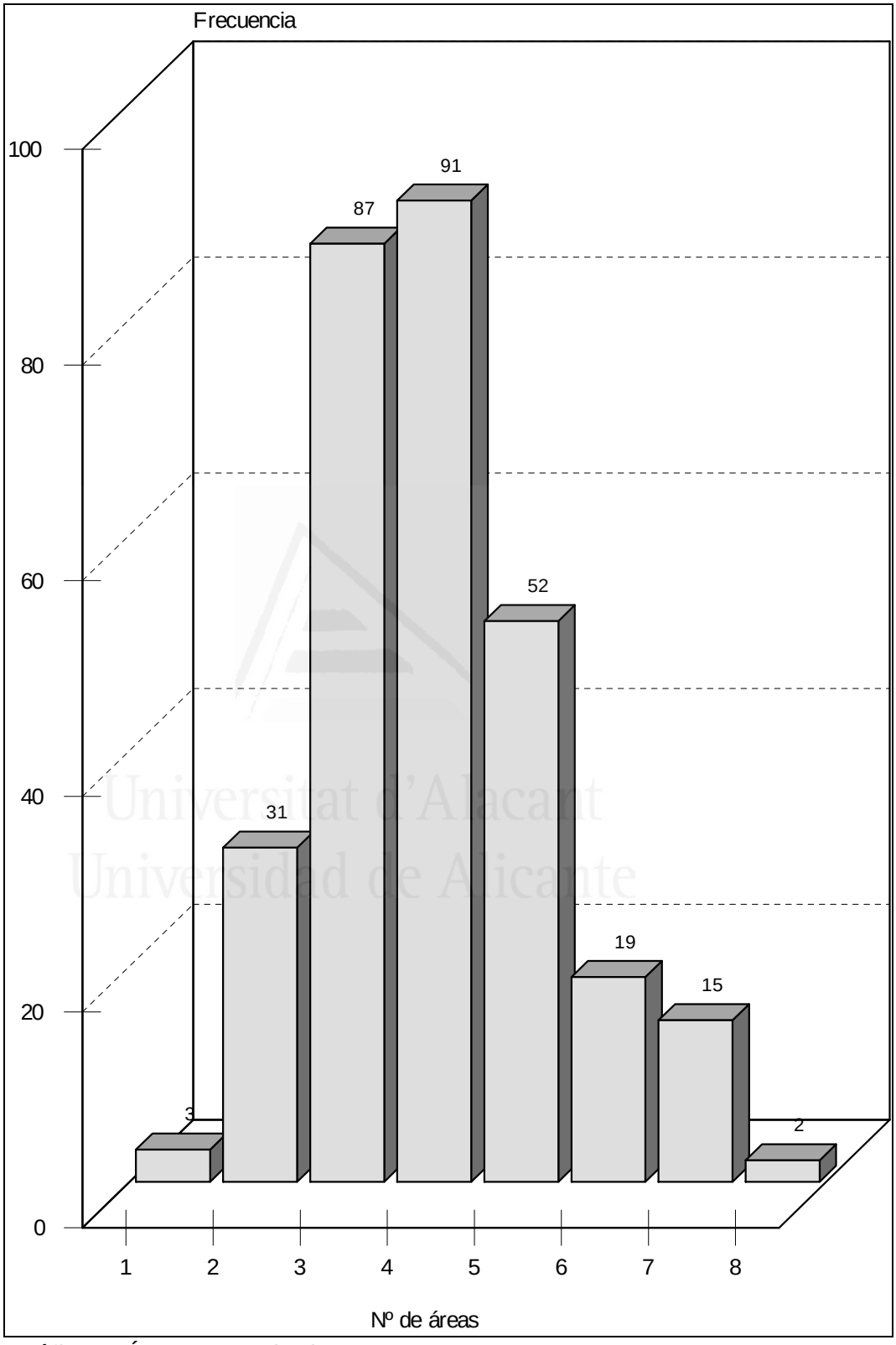


Gráfico 2. Áreas en cada documento.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

11.1.1. Área temática 1: Aprendizaje cooperativo

La tabla 3 y el gráfico 3 reflejan la distribución de la producción de documentos comprendidos entre los años 1997 a 2007, referidos al área temática 1, "Aprendizaje cooperativo" (ver apartado 3.2, variable "título", de la metodología).

En esta tabla se han recogido los documentos que hacen referencia al uso del aprendizaje cooperativo, o situación social cooperativa, dentro del ámbito escolar en educación infantil, primaria y secundaria, para mejorar aspectos tales como:

- el rendimiento académico de los alumnos,
- la motivación de los alumnos hacia las actividades de enseñanza-aprendizaje, y
- las relaciones sociales entre compañeros y entre profesor y alumno.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los documentos incluidos aquí describen investigaciones que se han centrado en estudiar cómo a través de la utilización en el aula de una metodología colaborativa podemos disminuir los problemas de conducta de los alumnos y aumentar la integración social y cultural de los mismos, a través del desarrollo de la competencia social de los compañeros de aula.

Otros documentos han estudiado como el aprendizaje cooperativo sirve para aumentar el rendimiento académico de los alumnos, mejorar su motivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar las actitudes de los alumnos hacia los profesores y entre ellos mismos, aumentar la integración escolar, etc.

Otros trabajos hacen referencia a la necesidad de introducir en las aulas este tipo de metodología en el currículo para aumentar la calidad en la enseñanza y a la necesidad de una formación del profesor que posibilite llevar a la práctica esta metodología en las aulas con efectividad.

La producción de documentos sobre el área temática “Aprendizaje cooperativo” ha sido la más numerosa debido a que nuestro objeto de estudio ha sido la relación de esta área con todas las demás. Ha presentado entre los años 1997 al 2007 una media de 27,27 documentos por año. Los años 2000, 2002, 2003 y 2004 han sido los que recogen una mayor producción de documentos, con 35, 39, 33 y 44 documentos respectivamente siendo el año más productivo 2004 con un total de 44 artículos publicados, lo que representa un 14,67% del total de la producción de este período de tiempo.

La distribución de los documentos es relativamente regular mostrando que la mayoría de los años la frecuencia de documentos publicados es de más de 20 excepto los años 2005, 2006 y 2007 con 19, 14 y 14 documentos publicados lo cual nos muestra que el interés por el aprendizaje cooperativo en estos últimos años ha sido menor.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 3.

Aprendizaje cooperativo. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	23	7,67%
1998	28	9,33%
1999	29	9,67%
2000	35	11,67%
2001	22	7,33%
2002	39	13,00%
2003	33	11,00%
2004	44	14,67%
2005	19	6,33%
2006	14	4,67%
2007	14	4,67%
Media	27,27	
Total	300	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

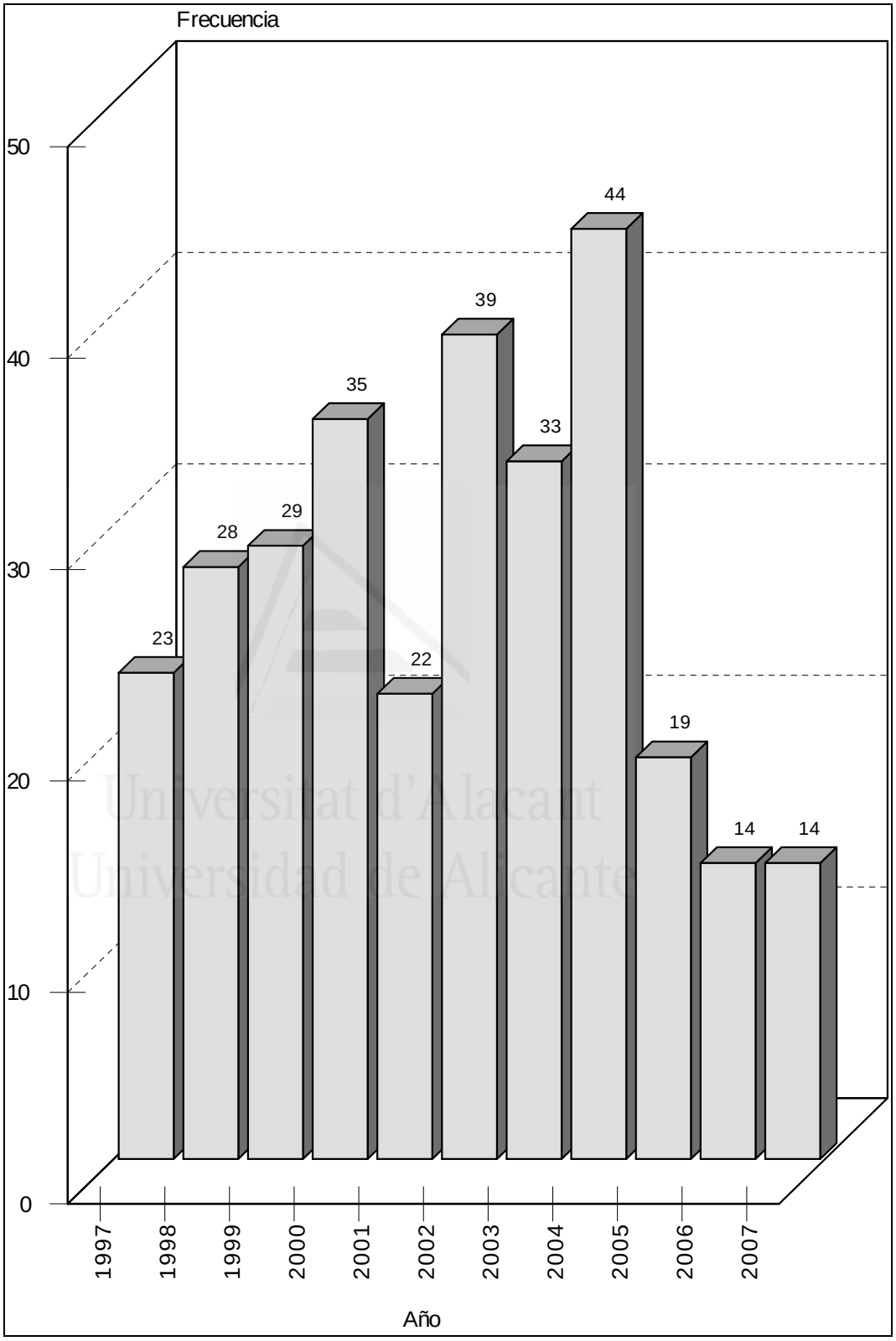


Gráfico 3. Aprendizaje cooperativo. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.1.2. Área temática 2: Habilidades sociales

En la tabla 4 y el gráfico 4 mostramos la distribución de la producción de documentos referidos al área temática “Habilidades sociales”.

En esta tabla se han cuantificado aquellos documentos que hacen referencia a las habilidades sociales dentro del contexto educativo, tanto en los alumnos como en los profesores. Como ya hemos visto anteriormente (apartado 3 de la parte teórica) las habilidades sociales son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Entendidas de esta manera, las habilidades sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo (Kelly, 2000).

Por tanto, los documentos recogidos hacen referencia al entrenamiento en habilidades sociales, dentro del contexto educativo, con una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, entendido éste como una buena herramienta para ello puesto que el desarrollo social se obtiene a través de la interacción de los alumnos entre sí y de éstos con el profesor.

La producción de documentos sobre esta área presenta entre los años 1997-2007 una media de 20,27 documentos por año. El año 2002 es el año más productivo, con un total de 32 documentos publicados (14,35%), le sigue el año 2004 con 30, lo que representa un 13,45% del total de la producción de este período.

La distribución de los documentos, considerada globalmente, es irregular, existen cuatro años de mayor producción, 2000, 2003, 2002 y 2004 situados en el punto intermedio de la gráfica con una productividad de 25,

26, 32 y 30 documentos respectivamente y posteriormente un período de descenso desde 2005 a 2007 con 14, 8 y 14 documentos publicados.

El año menos productivo en esta área temática es 2006 ya que sólo se escriben 8 documentos, el 3,59% de la producción total.

Tabla 4.

Habilidades sociales. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	18	8,07%
1998	20	8,97%
1999	23	10,31%
2000	25	11,21%
2001	16	7,17%
2002	32	14,35%
2003	26	11,66%
2004	30	13,45%
2005	14	6,28%
2006	8	3,59%
2007	11	4,93%
Media	20,27	
Total	223	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

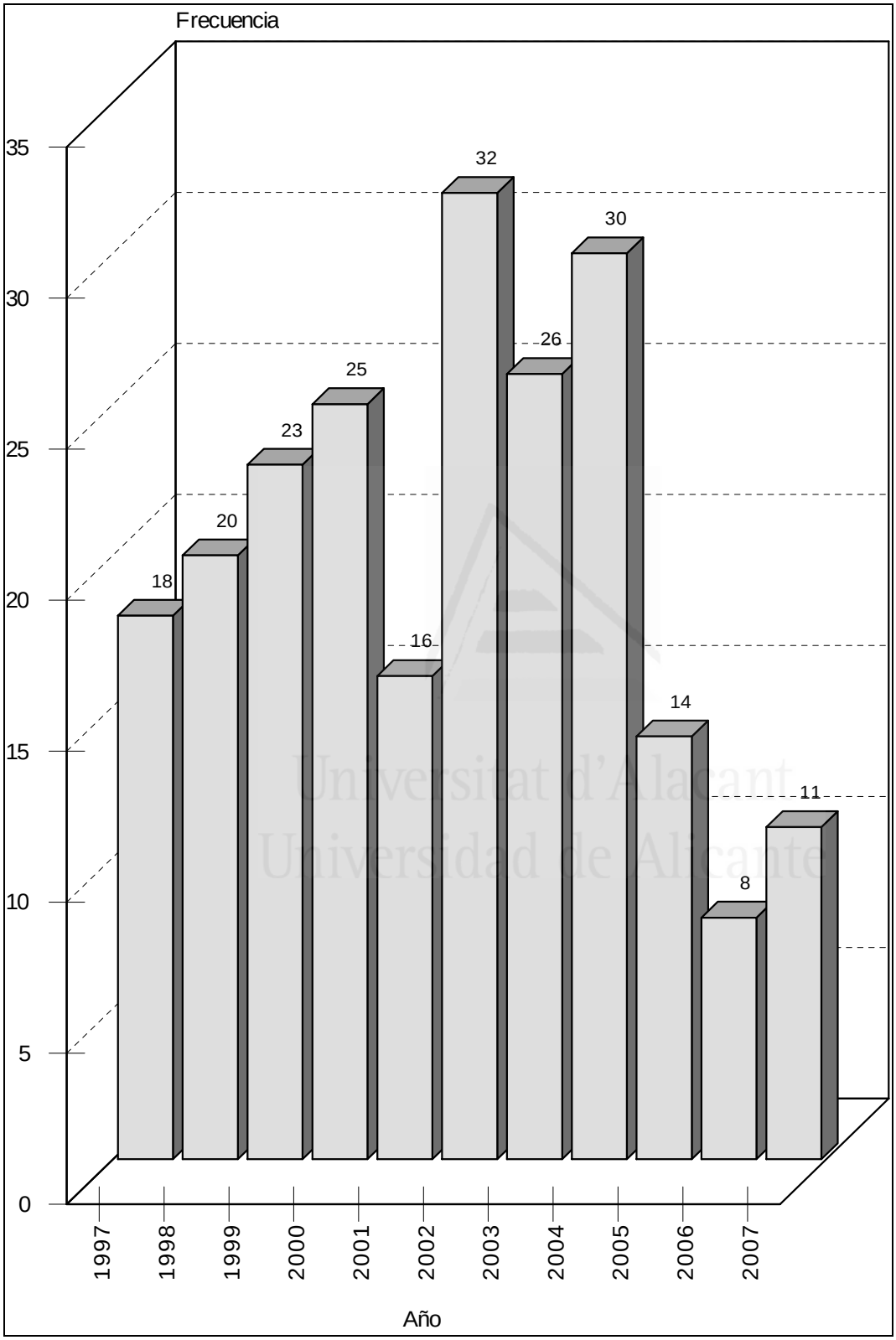


Gráfico 4. Habilidades sociales. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.1.3. Área temática 3: Violencia escolar

En la tabla 5 presentamos la distribución de la producción de documentos referidos al área temática “Violencia escolar”.

En ella mostramos el número de documentos que hacen referencia a los problemas de conducta de ciertos alumnos que se pueden encontrar en los contextos educativos actuales. Recordemos que con “acoso” o “violencia escolar” nos referimos a las conductas que son utilizados por los agresores como una forma destructiva de demostrar su poder, sobre una víctima que creen que no puede defenderse y que, generalmente, perciben como indefensa.

En los documentos analizados sobre esta área temática se abordan investigaciones relacionadas con los condicionantes de la violencia escolar, que serían entre otros:

- el género, puesto que los chicos suelen intervenir en mayor número de situaciones violentas,
- la edad, pues en la adolescencia temprana suele haber más riesgo de violencia, y
- la exclusión social o la intolerancia, que puede provocar en determinados alumnos conductas de violencia hacia sus compañeros.

Así, algunos documentos hacen referencia al desarrollo de habilidades para prevenir la violencia a través de la capacidad de cooperación y el establecimiento de vínculos afectivos de calidad entre los compañeros del aula.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Otras investigaciones que tratan esta área nos presentan la interdependencia positiva entre compañeros causada por el aprendizaje cooperativo como un instrumento útil para crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo,.

Por último, diremos que otras investigaciones centradas en el área de la violencia escolar tratan sobre la influencia de los medios de comunicación para el establecimiento de normas de convivencia, respeto a las diferencias y eliminación de la intolerancia como medio para disminuir la violencia entre los jóvenes.

En la tabla 5 podemos observar la producción de documentos, sobre el área temática que nos ocupa, presenta en el periodo estudiado una media de 10.55 documentos por año. El año 2003 es el año más productivo de todos, con un total de 18 documentos, 15,52% del total de la producción de este período, seguido por el año 2004 que con 17 documentos representa el 14,66% del total de la producción.

La menor producción de documentos corresponde al año 2007, con sólo 3 documentos publicados (2,59% de la producción total).

La producción de los documentos durante los primeros años es creciente y la distribución en la gráfica (gráfico 5) es bastante regular puesto que salvo 1997 y 2001 que tienen 8 documentos, representando cada uno de estos años el 6,90% del total de documentos, el resto de años está cerca de la media.

La producción de documentos en los tres últimos años es decreciente, con tan sólo 5, 5 y 3 documentos escritos en los años 2005, 2006 y 2007 respectivamente.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 5.

Violencia escolar. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	8	6,90%
1998	15	12,93%
1999	10	8,62%
2000	14	12,07%
2001	8	6,90%
2002	13	11,21%
2003	18	15,52%
2004	17	14,66%
2005	5	4,31%
2006	5	4,31%
2007	3	2,59%
Media	10,55	
Total	116	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

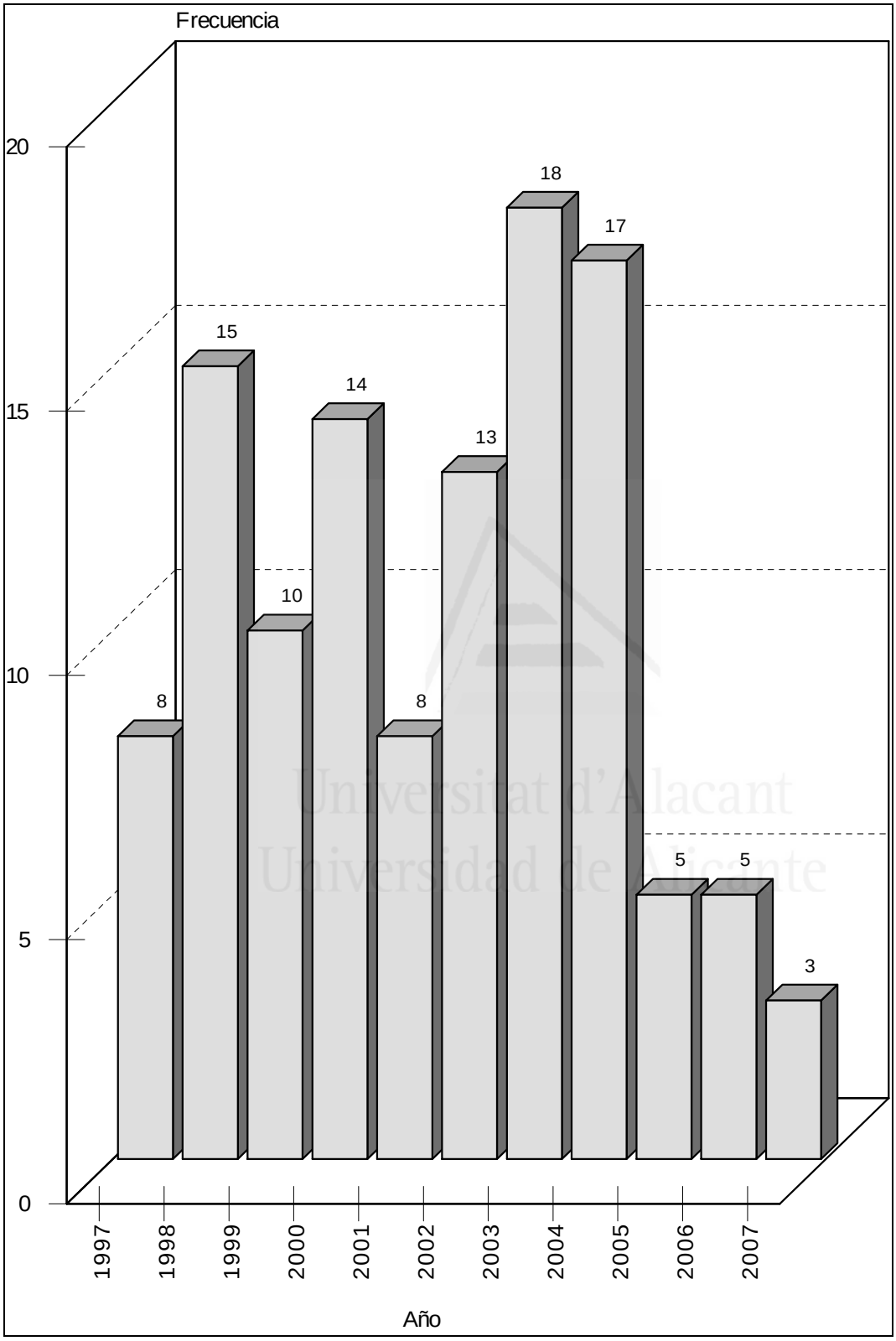


Gráfico 5. Violencia escolar. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.1.4. Área temática 4: Metodología y currículo

En la tabla 6 y en el gráfico 6 ofrecemos la distribución de la producción de documentos referidos al área temática “Metodología y currículo”.

En esta tabla (tabla 6) cuantificamos los documentos que hacen referencia a investigaciones sobre la metodología basada en la utilización del aprendizaje cooperativo y en el currículo que debe incorporar dicha metodología como una más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Algunas investigaciones analizan como el aprendizaje cooperativo a través de las actividades compartidas que lo componen fomenta el conflicto cognitivo de los alumnos, pues mediante la interacción con los iguales en actividades en las que surgen conflictos o problemas es donde los alumnos cooperan positivamente desarrollando sus capacidades.

Otros documentos también hacen hincapié en la forma en la que debe ser llevado a cabo el aprendizaje cooperativo dentro del aula:

- introducirlo en la programación de aula como una actividad académica normal,
- utilizar las técnicas de aprendizaje cooperativo en cualquier materia o tarea,
- forma de organizar los grupos para evitar segregaciones de género, etnia o capacidad,
- enseñar a colaborar a los alumnos,
- organizar las sesiones teniendo en cuenta que los alumnos necesitarán un tiempo de adaptación a la nueva metodología, y
- realizar el seguimiento de los resultados.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La media de documentos publicados sobre “Metodología y currículo” en el periodo objeto de estudio es de 9,27 documentos por año, 102 documentos en total.

Los años 2004 y 2007 fueron los más productivos en este tema (ver gráfico 6) ya que se escribieron un total de 12 documentos cada año, lo que supone un 11,76% del total de la producción realizada.

La distribución de la producción es bastante regular como vemos en el gráfico 6. Durante los años 2003, 1998, 2000 y 2002 se escribieron un total de 11, 10, 10 y 10 documentos respectivamente, que representa el 10,78% y el 9,80% respectivamente del total de documentos escritos sobre esta área.

El año 2001 fue el de menor producción, se publicaron solamente 6 documentos, lo que supone el 5,88% del total.

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 6.

Metodología y currículo. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	7	6,86%
1998	10	9,80%
1999	8	7,84%
2000	10	9,80%
2001	6	5,88%
2002	10	9,80%
2003	11	10,78%
2004	12	11,76%
2005	7	6,86%
2006	9	8,82%
2007	12	11,76%
Media	9,27	
Total	102	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

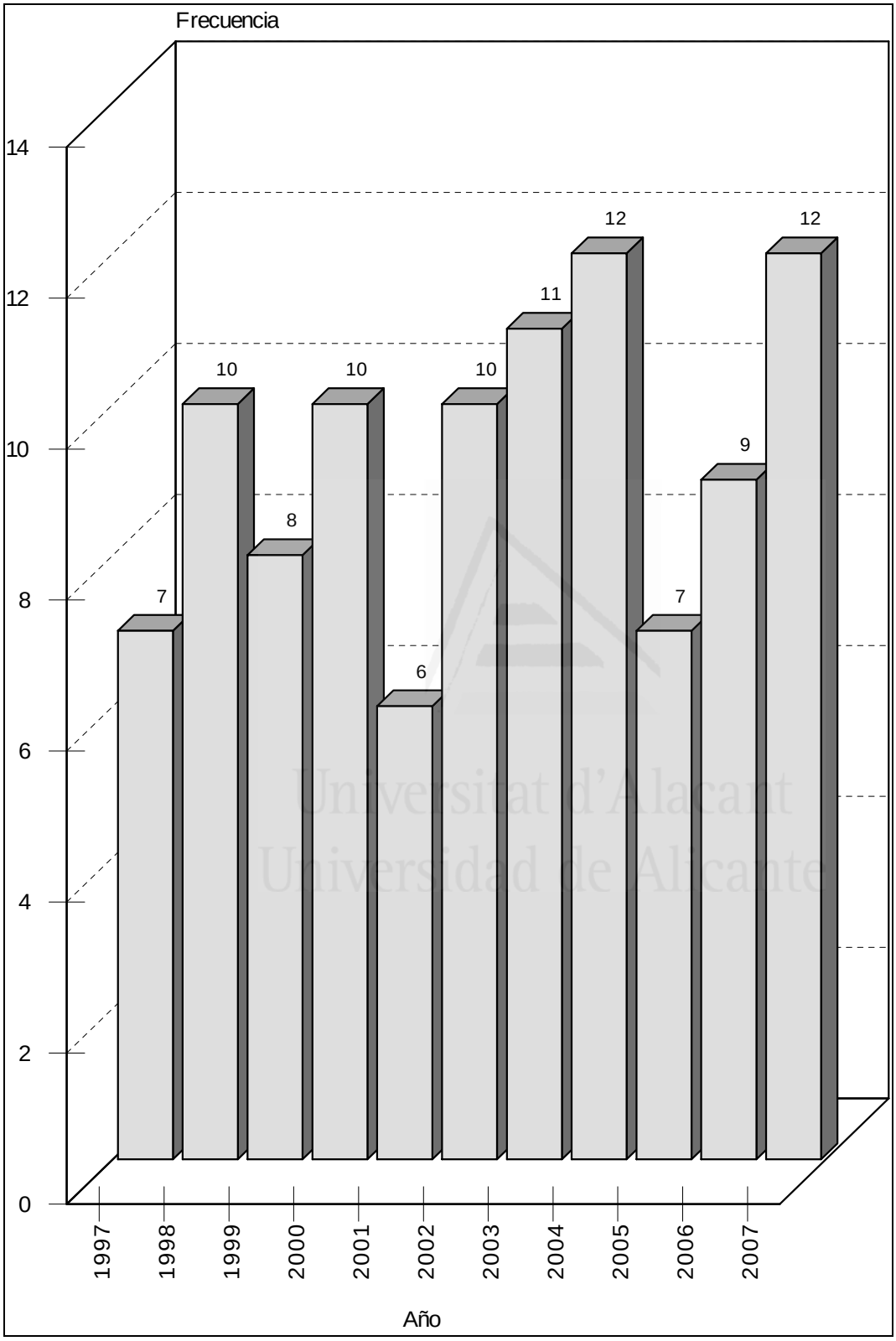


Gráfico 6. Metodología y currículo. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.1.5. Área temática 5: Formación del profesor

En la tabla 7 y en el gráfico 7 mostramos la distribución de la producción de documentos referidos al área temática “Formación del profesor”.

Cuantificamos en la tabla 7 los documentos que hacen referencia a estudios que tratan acerca de la importancia de la formación de los profesores para la puesta en práctica de la metodología basada en el aprendizaje cooperativo.

Los documentos incluidos en esta área temática describen como uno de los factores más relevantes para que un profesor trabaje con sus alumnos en grupos cooperativos, la apropiación (por parte del profesor) de los principios y conceptos que fundamentan el aprendizaje cooperativo.

La producción de documentos sobre “Formación del profesor” presenta una media de 8.64 documentos por año (95 documentos son los publicados durante el periodo de tiempo estudiado).

La distribución de la producción es bastante irregular tal y como queda reflejada en el gráfico 7, en él podemos apreciar que los años 2000 y 2002 fueron los más productivos en este tema, ya que se publicaron un total de 15 y 13 documentos respectivamente, que en porcentaje supone el 15,79% y el 13,68% del total de la producción. El año 2007 fue el de menor producción ya que tan sólo se escribieron 3 documentos (3,16%).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 7.

Formación del profesor. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	6	6,32%
1998	8	8,42%
1999	10	10,53%
2000	15	15,79%
2001	9	9,47%
2002	13	13,68%
2003	7	7,37%
2004	11	11,58%
2005	7	7,37%
2006	6	6,32%
2007	3	3,16%
Media	8,64	
Total	95	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

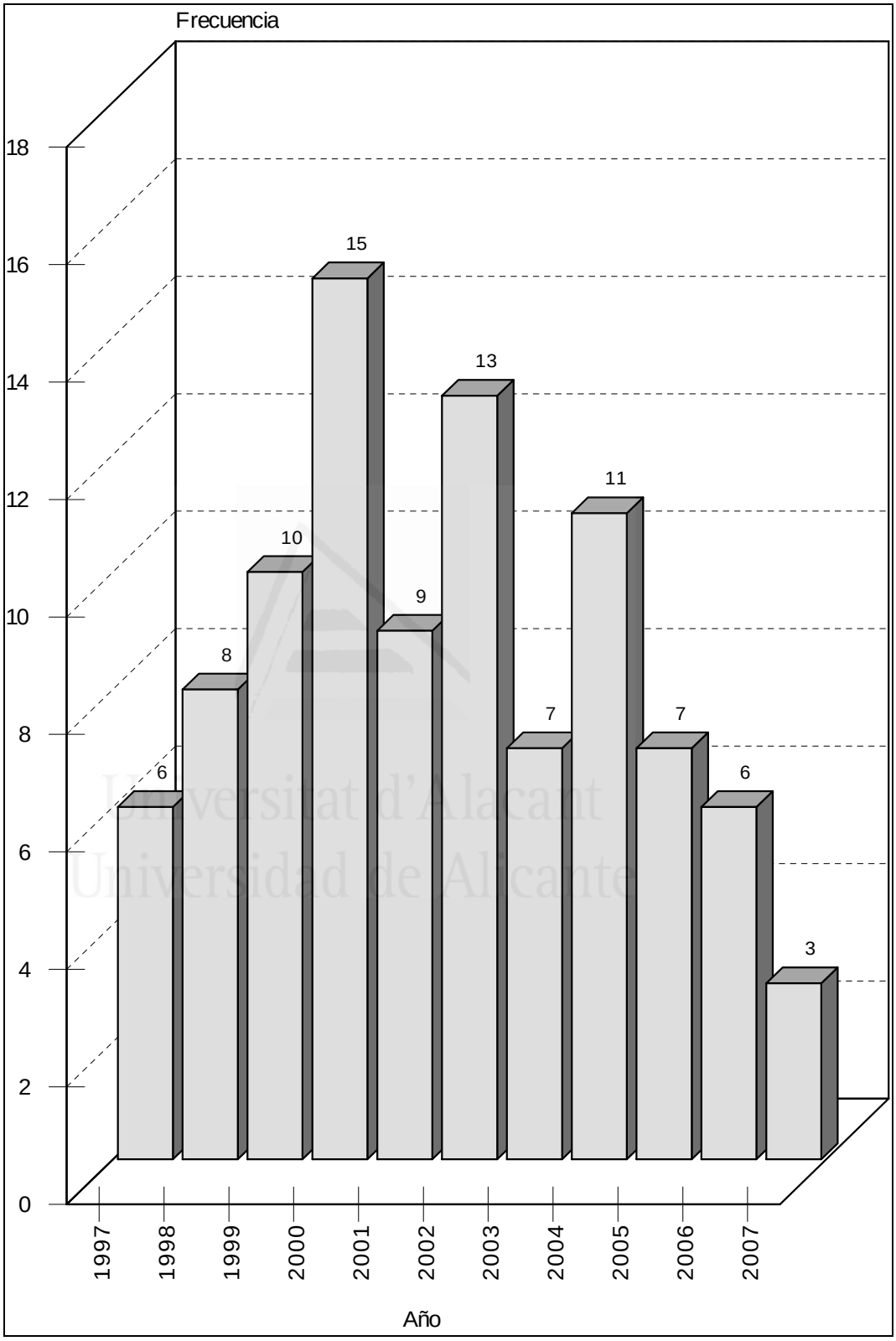


Gráfico 7. Formación del profesor. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.1.6. Área temática 6: Educación intercultural

En la tabla 8 y en el gráfico 8 presentamos la distribución de la producción de documentos referidos al área temática "Educación intercultural".

Los documentos recogidos describen:

- la forma en que debemos actuar para desarrollar una educación intercultural o multicultural en las escuelas, y
- los objetivos prioritarios de la educación intercultural que son: la lucha contra la exclusión social que sufren determinados alumnos, y el respeto a la propia identidad.

La documentación seleccionada incide en que la metodología a utilizar para llevar a la práctica estos objetivos debe basarse en el aprendizaje cooperativo para, de esta forma, fomentar el respeto a los Derechos Humanos, enseñar a los alumnos a cooperar, o lo que es lo mismo, desarrollar su capacidad de colaboración y promover la participación activa de todos los alumnos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Si observamos la tabla 8 y el gráfico 8, la producción de documentos sobre el área que nos ocupa presenta una media de 8,18 documentos por año. En el año 2004 se recoge la mayor producción de documentos con un total de 14, lo que supone un 15,56% de la producción total.

En los años 1998 y 2002 se publicaron 11 y 10 documentos respectivamente, siendo el segundo y tercer año con mayor cantidad de documentos escritos, lo que representa el 12,22% y el 11,11% de la producción total de documentos.

El año de menor producción es 2007, con tan sólo 5 documentos publicados.

Tabla 8.

Educación intercultural. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	6	6,67%
1998	11	12,22%
1999	9	10,00%
2000	8	8,89%
2001	7	7,78%
2002	10	11,11%
2003	8	8,89%
2004	14	15,56%
2005	6	6,67%
2006	6	6,67%
2007	5	5,56%
Media	8,18	
Total	90	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

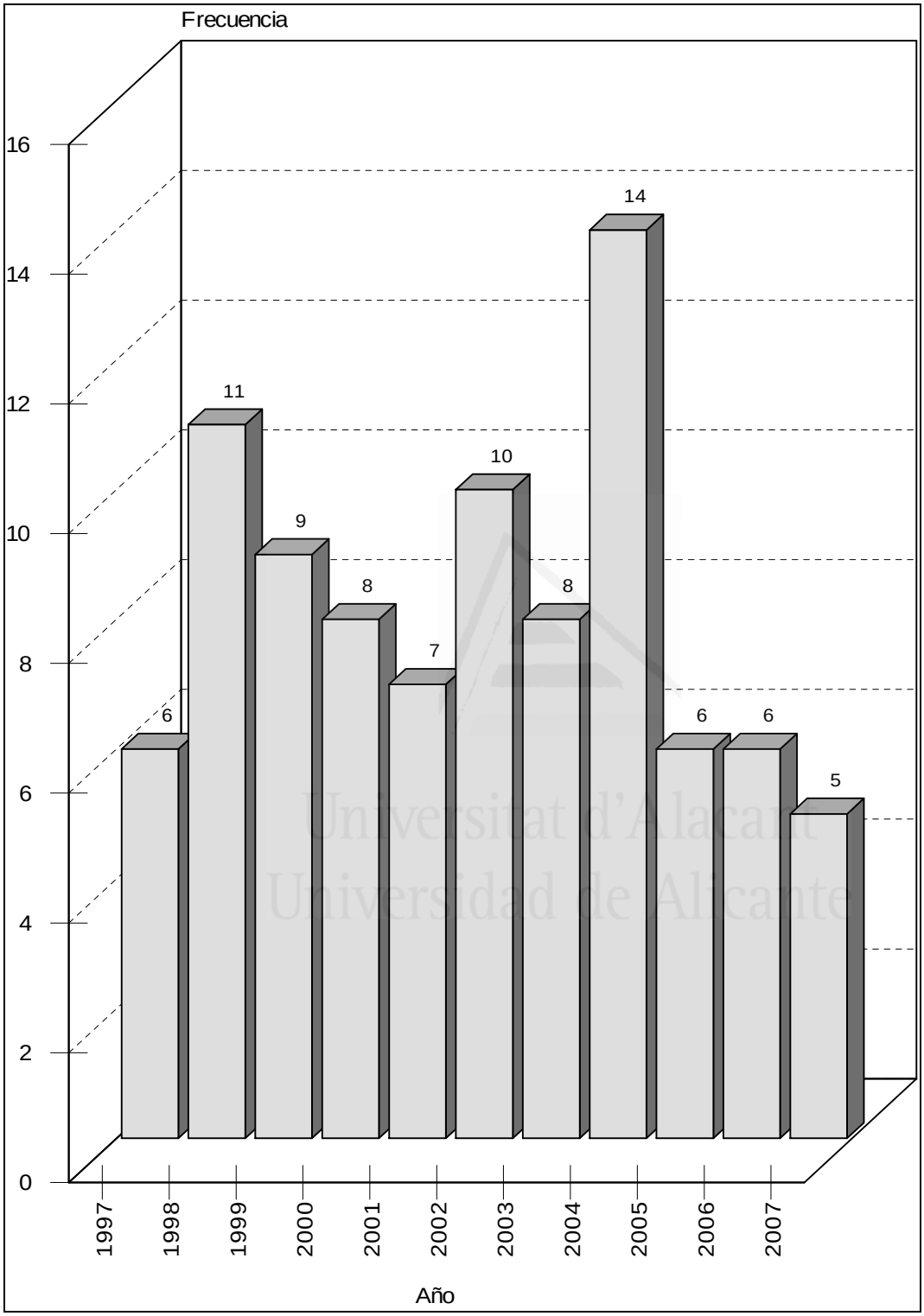


Gráfico 8. Educación intercultural. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.1.7. Área temática 7: Actitud de los alumnos

En esta sección presentamos la distribución de la producción de documentos referidos al área temática “Actitud de los alumnos”.

En la tabla 9 hemos recogido aquellos documentos que hacen referencia a estudios sobre:

- la enseñanza en el aula de conocimientos, destrezas o procedimientos junto con actitudes y valores,
- las actitudes de los alumnos de vergüenza o frustración ante sus fracasos escolares y de orgullo o satisfacción ante sus éxitos escolares,
- los sentimientos de pertenencia a un grupo versus rechazo o aislamiento de los alumnos dentro del aula,

La producción de documentos sobre esta área temática presenta una media de 6,73 documentos por año. En total son 74 documentos publicados durante estos 11 años.

La distribución de esta producción presenta altos y bajos aunque es bastante regular, tal y como queda reflejado en el gráfico 9, el cual muestra que los años 2000 y 2002 fueron los más productivos en este tema, ya que se escribieron un total de 10 documentos cada año, lo que representa un porcentaje anual de 13,51% del total de la producción realizada en el periodo 1997-2007.

Durante los años 1997, 1998, 2005 y 2006 se publicaron 5 documentos cada año, siendo los años de menor producción (6.76% por año).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 9.

Actitud de los alumnos. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	5	6,76%
1998	5	6,76%
1999	6	8,11%
2000	10	13,51%
2001	7	9,46%
2002	10	13,51%
2003	6	8,11%
2004	8	10,81%
2005	5	6,76%
2006	5	6,76%
2007	7	9,46%
Media	6,73	
Total	74	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

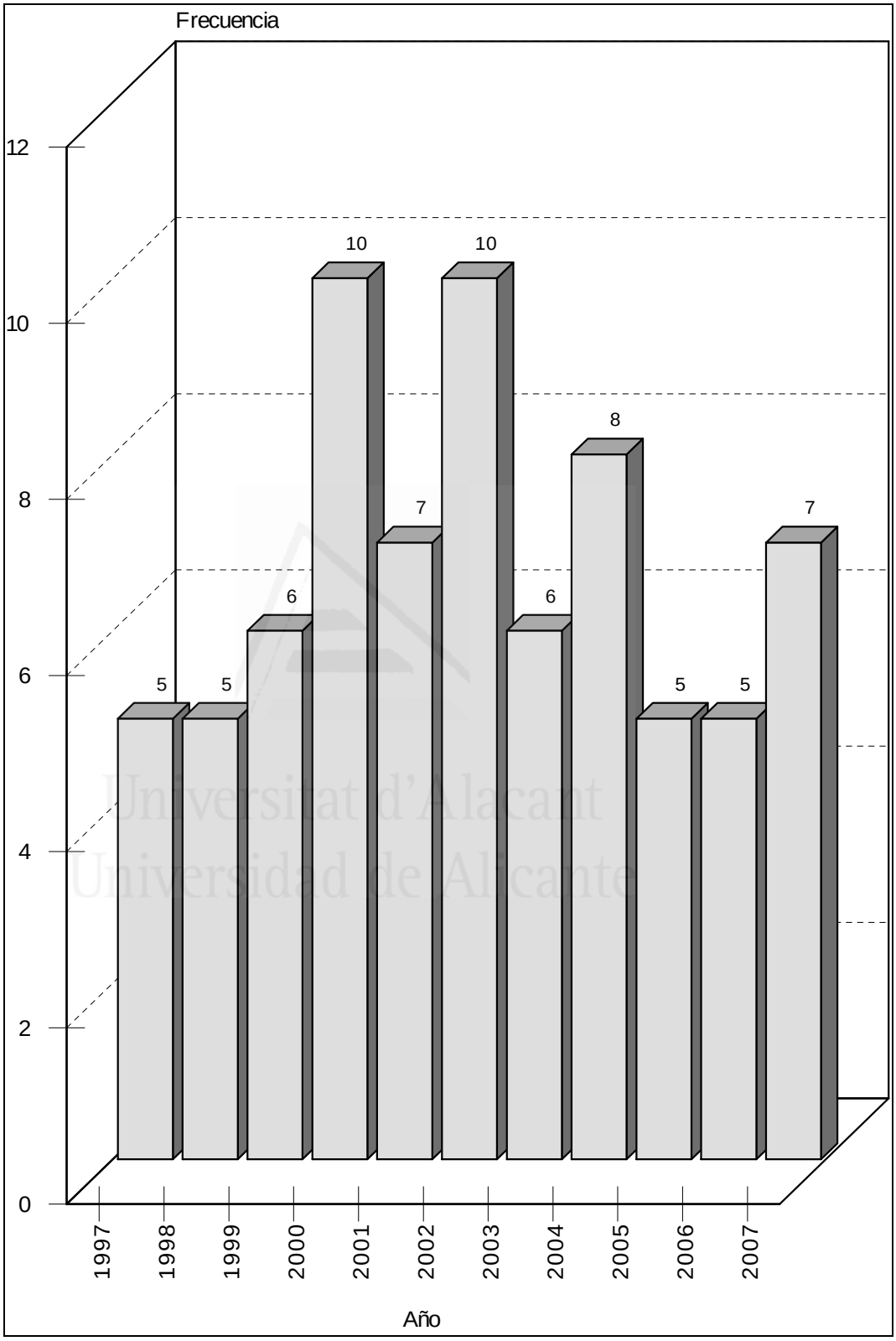


Gráfico 9. Actitud de los alumnos. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.1.8. Área temática 8: Nuevas tecnologías

En el gráfico 10 y en la tabla 10 presentamos la distribución de la producción de documentos referidos al área temática "Nuevas tecnologías". En esta tabla hemos cuantificado los documentos que hacen referencia a estudios relativos a la utilización de los medios de comunicación (televisión, prensa, etc.) de una manera controlada y eficaz desde los contextos educativos, para que los alumnos aprendan a seleccionar la información que realmente necesitan o les interesa y sean, por tanto, receptores responsables evitando imágenes violentas o impactantes que tanto abundan en los últimos tiempos.

Otros documentos incluidos en esta área temática estudian la utilización del ordenador y de internet para realizar aprendizajes cooperativos *on line* entre estudiantes de diferentes ciudades o países, creando verdaderas redes de conocimiento cooperativo.

La producción de documentos sobre esta área presenta una media de 4,73 documentos por año.

El año más productivo en esta área fue 2001, con 11 documentos, lo que supone el 21,15% del total de la producción.

En 2002 se publicaron 9 documentos, siendo este el segundo año de mayor producción (17,31% del total de la producción). Por el contrario, 2007 supuso el año de menor producción con un total de 0 documentos publicados, seguido por 2006 y 1997 con 1 (1,92%) y 2 (3,85%) documentos publicados respectivamente.

La distribución de la producción es irregular presentando un aumento de la frecuencia hasta el año 2001 y a partir de entonces la producción va decreciendo paulatinamente.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 10.

Nuevas tecnologías. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	2	3,85%
1998	5	9,62%
1999	5	9,62%
2000	6	11,54%
2001	11	21,15%
2002	9	17,31%
2003	4	7,69%
2004	5	9,62%
2005	4	7,69%
2006	1	1,92%
2007	0	0,00%
Media	4,73	
Total	52	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

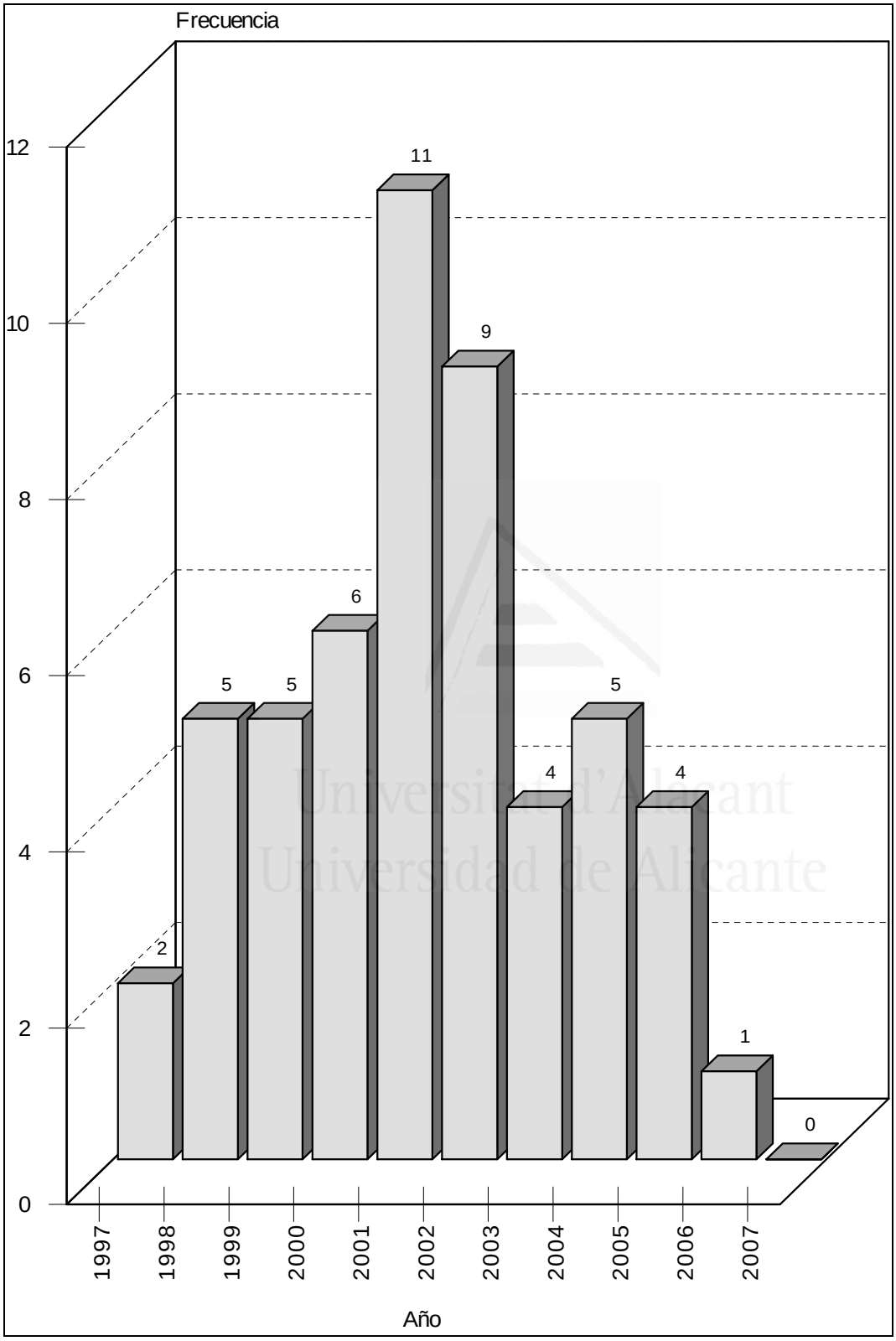


Gráfico 10. Nuevas tecnologías. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.1.9. Área temática 9: Contexto socio-económico y cultural

En la tabla 11 presentamos la distribución de la producción de documentos referidos al área temática "Contexto socio-económico y cultural".

En esta tabla se recogen los documentos referidos a:

- la utilización del aprendizaje cooperativo en los centros educativos para paliar las diferencias o dificultades que presentan ciertos alumnos que provienen de contextos culturales, sociales o económicos desfavorecidos,
- la incorporación del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como actividad cotidiana del aula,

La producción de documentos sobre esta área presenta una media de 4,45 documentos por año. Durante el periodo que ocupa nuestro estudio, 1997-2007, han sido publicados un total de 49 documentos.

El gráfico 14 nos ofrece de forma visual la producción seleccionada acerca de este tema por años. Los más productivos fueron los años 2003 y 2004 en este tema, ya que se publicaron un total de 10 documentos por año (20,41% del total de la producción), el año 2002, con 6 documentos escritos, es otro en los que más se ha publicado.

La distribución de esta producción va aumentando hasta llegar a su punto más alto en el año 2004 a partir del cual el número de trabajos publicados cae en picado (ver gráfico 11), durante los años 1998, 2006 y 2007, se escribieron 2 documentos respectivamente (4,08% por año). Por último, el año de menor producción fue 2005 con tan sólo 1 documento publicado.

Tabla 11.

Contexto socio-económico y cultural. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	5	10,20%
1998	2	4,08%
1999	3	6,12%
2000	4	8,16%
2001	4	8,16%
2002	6	12,24%
2003	10	20,41%
2004	10	20,41%
2005	1	2,04%
2006	2	4,08%
2007	2	4,08%
Media	4,45	
Total	49	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

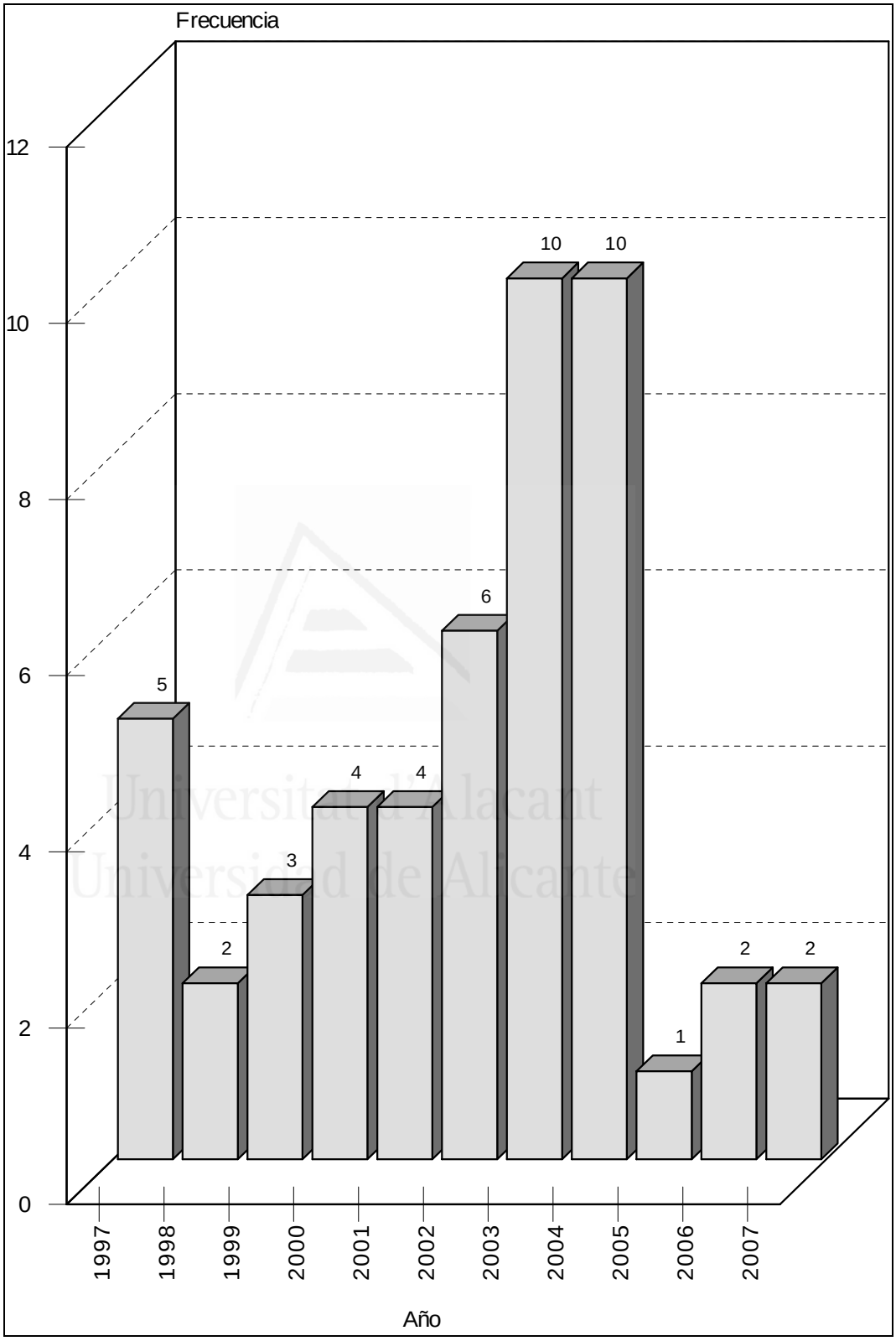


Gráfico 11. Contexto socio-económico y cultural. *Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.*

11.1.10. Área temática 10: Dificultades de aprendizaje y Rendimiento académico

En este apartado presentamos la distribución de la producción de documentos referidos al área temática "Dificultades de aprendizaje y Rendimiento académico".

En la tabla 12 hemos cuantificado los documentos que hacen referencia a estudios relativos al rendimiento académico, al fracaso escolar y a las dificultades de aprendizaje de los alumnos dentro del contexto educativo. Los documentos seleccionados analizan cómo a través del aprendizaje cooperativo se pueden disminuir las dificultades de los estudiantes y aumentar su rendimiento académico.

La media de documentos publicados sobre esta área en los once años considerados es de 4,09 por año, sobre esta área se han publicados 45 documentos durante este período.

Si nos fijamos en el gráfico 12 podemos realizar algunas apreciaciones, los años 2000, 2002 y 2004 han sido los más productivos en este tema, ya que se escribieron un total de 8 documentos por año, lo que supone un 17,78% del total de la producción realizada en este período.

Al igual que en el gráfico anterior (gráfico 11), en el gráfico 12 observamos que la producción llega a un punto (año 2004) y a partir de él se desploma. Anteriormente al año 2004 la producción es bastante irregular: durante el año 1999 se publicaron 6 documentos (13,33% del total), 2 en 2001 y 3 en 2003. Después de 2004 sólo se publicaron 4 documentos en 3 años, lo que indica el escaso interés que despierta este tema entre los investigadores a pesar de la gran importancia que tiene.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 12.

Dificultades de aprendizaje y rendimiento académico. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	3	6,67%
1998	3	6,67%
1999	6	13,33%
2000	8	17,78%
2001	2	4,44%
2002	8	17,78%
2003	3	6,67%
2004	8	17,78%
2005	1	2,22%
2006	2	4,44%
2007	1	2,22%
Media	4,09	
Total	45	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

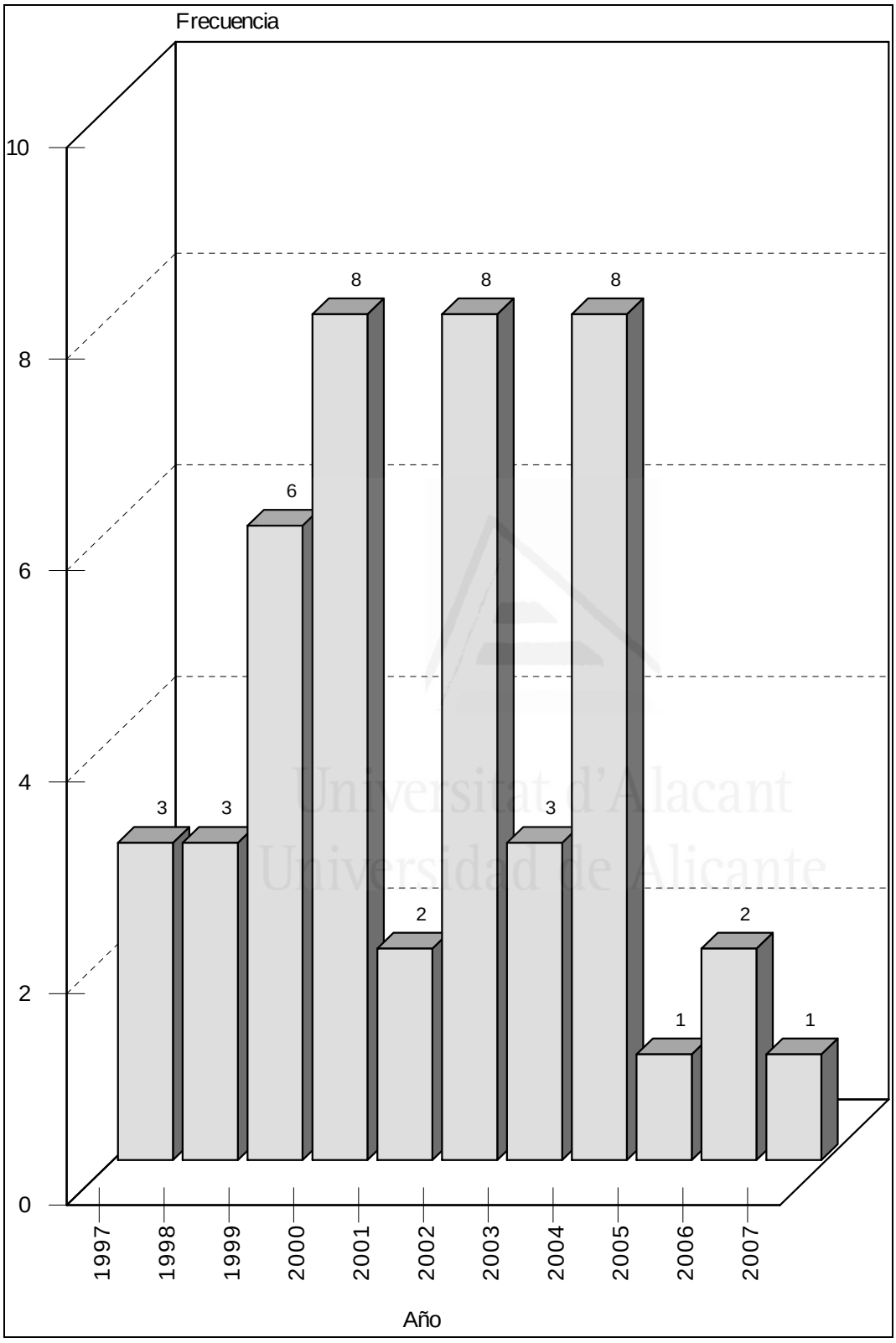


Gráfico 12. Dificultades de aprendizaje y rendimiento académico. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.1.11. Área temática 11: Adolescencia

En la tabla 13 presentamos la distribución de la producción de documentos referidos al área temática “Adolescencia”. En esta tabla se han recogido aquellos documentos que hacen referencia a la utilización del aprendizaje cooperativo en la etapa de la adolescencia.

La producción de documentos sobre esta área temática presenta una media de 3,18 documentos por año, 35 documentos publicados en total.

El año 2004 ha sido el más productivo en este tema (ver gráfico 13) con 6 documentos publicados (12,14% del total de la producción).

La distribución de esta producción es bastante regular, aunque escasa, pues exceptuando el año 2004, 2002 y 2003, con 6, 4 y 4 documentos escritos respectivamente (12,14% y el 11,43% del total de documentos), el resto de los años que aparecen en la gráfica tienen una producción de 2 o 3 documentos en cada año.

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 13.

Adolescencia. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	3	8,57%
1998	3	8,57%
1999	3	8,57%
2000	2	5,71%
2001	3	8,57%
2002	4	11,43%
2003	4	11,43%
2004	6	17,14%
2005	2	5,71%
2006	3	8,57%
2007	2	5,71%
Media	3,18	
Total	35	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

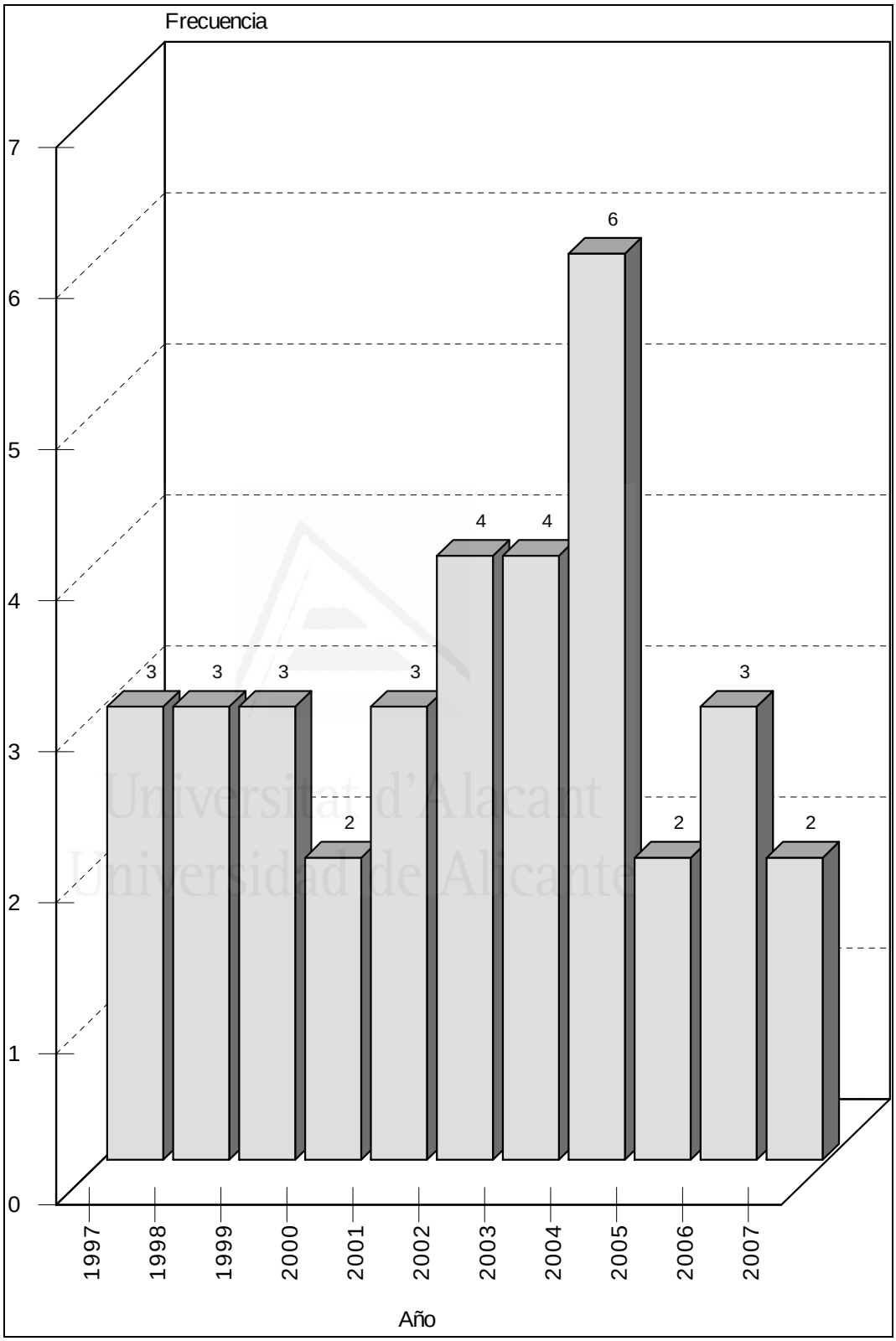


Gráfico 13. Adolescencia. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.1.12. Área temática 12: Integración escolar

En la tabla 14 y en el gráfico 14 presentamos la distribución de la producción de documentos referidos al área temática "Integración escolar".

En dicha tabla se recogen aquellos documentos referidos a investigaciones que versan, entre otros, sobre cómo:

- fomentar la igualdad entre los alumnos,
- respetar la diversidad del alumnado, que no es más que un reflejo de la diversidad de la sociedad,
- crear un clima de confianza en el aula en el cual los alumnos se sientan seguros,
- formar profesores que faciliten el aprendizaje cooperativo en el aula, y
- utilizar la colaboración y la cooperación como metodología educativa para realizar las actividades y los procedimientos necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros documentos tratan sobre cómo a través del aprendizaje cooperativo se puede obtener un mayor rendimiento académico, aumentar la autoestima de los alumnos (presenten o no presenten necesidades educativas especiales), mejorar su aceptación y el apoyo que reciben de los compañeros y aumentar la cohesión en el grupo en el que hay alumnos con dificultades de aprendizaje.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 14.

Integración escolar. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	1	2,94%
1998	6	17,65%
1999	8	23,53%
2000	2	5,88%
2001	3	8,82%
2002	6	17,65%
2003	3	8,82%
2004	2	5,88%
2005	2	5,88%
2006	1	2,94%
2007	0	0,00%
Media	3,09	
Total	34	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La media de documentos publicados sobre integración escolar en el periodo estudiado es de 3,09 documentos por año.

El gráfico 14 nos muestra que el año en el que se han publicado más documentos sobre esta área fue 1999 con un total de 8 documentos que es el 23,53% del total de la producción realizada en estos años (1997-2007).

Los años 1998 y 2002 también son muy productivos (en comparación con la totalidad de la producción), con 6 documentos publicados cada año (17,65% del total de la producción).

También este tema parece que no despierta demasiado interés en los investigadores, de hecho en 2006 sólo fue publicado 1 documento y en 2007 ninguno.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

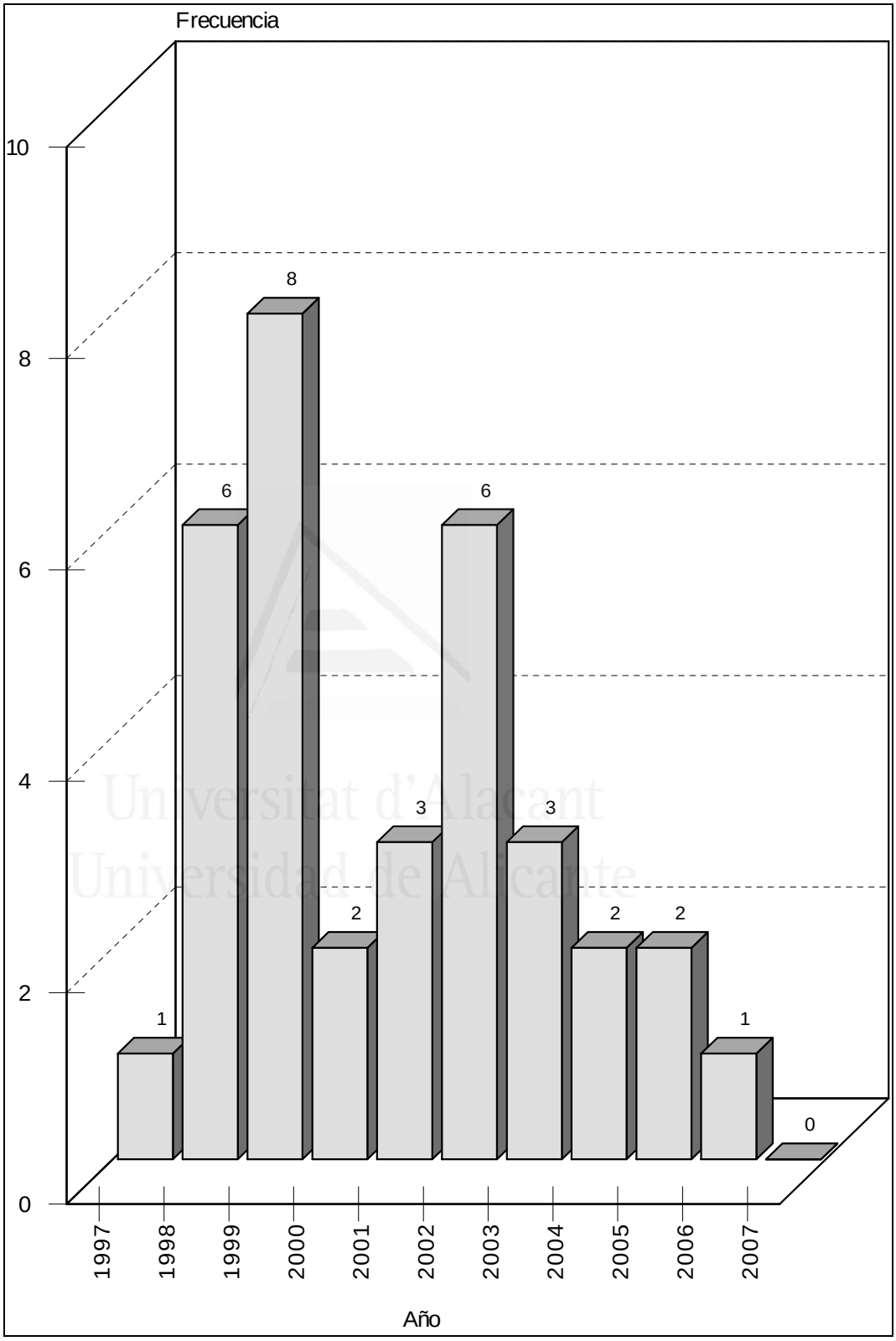


Gráfico 14. Integración escolar. *Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.*

11.1.13. Área temática 13: Diferencias de género

La distribución de la producción de documentos referidos al área temática "Diferencias de género" la mostramos en la tabla 15.

Los documentos incluidos en esta área son investigaciones que demuestran cómo las actitudes no discriminatorias con respecto al género pueden y deben ser trabajadas en un contexto de aprendizaje cooperativo en el cual alumnos trabajen y aprendan en un clima de respeto mutuo, ayuda, colaboración e interacción entre iguales.

La media de producción de documentos sobre el área temática "Diferencias de género" es de 3,09 por año. Esta área temática presenta un total de 34 documentos publicados durante este período.

El año de mayor producción fue 2004, con 9 documentos escritos (26,47% del total). Los años que le siguen de mayor producción son 1998 y 2000, con 6 y 5 documentos escritos respectivamente, lo que supone el 17,65% y el 14,71% del total de la producción realizada de 1997 a 2007. Los años de menor producción fueron 1999 y 2005 con un total de 0 documentos escritos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 15.

Diferencias de género. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	1	2,94%
1998	6	17,65%
1999	0	0,00%
2000	5	14,71%
2001	2	5,88%
2002	4	11,76%
2003	4	11,76%
2004	9	26,47%
2005	0	0,00%
2006	2	5,88%
2007	1	2,94%
Media	3,09	
total	34	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

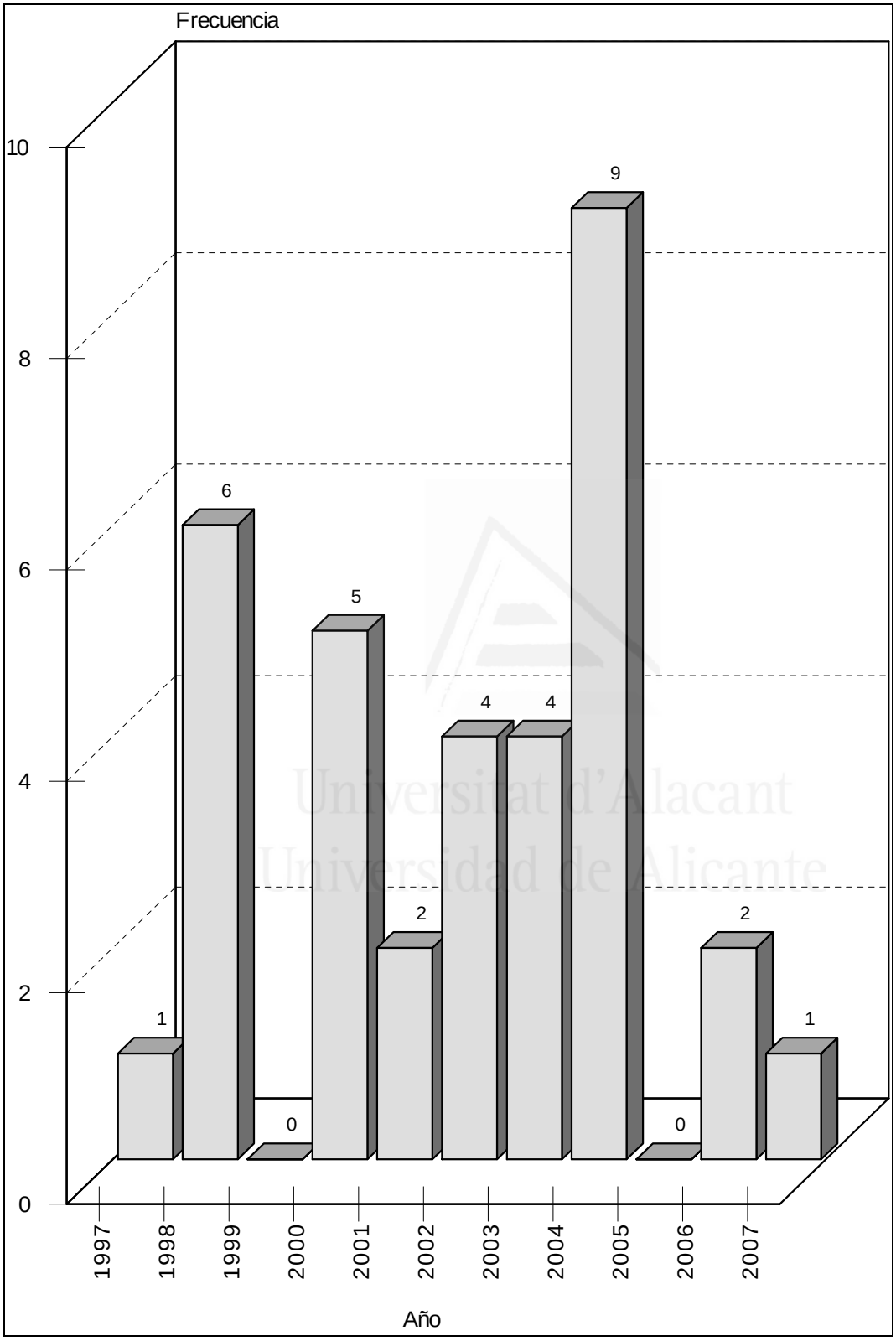


Gráfico 15. Diferencias de género. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.1.14. Área temática 14: Motivación

En la tabla 16 y en el gráfico 16 ofrecemos la distribución de la producción de documentos referidos al área temática “Motivación”.

Los documentos analizados hacen referencia al aumento de la motivación en el aprendizaje de los alumnos a través del aprendizaje cooperativo en el aula y a la búsqueda de estrategias para mejorar la motivación orientándola hacia las metas positivas para el aprendizaje.

La producción de documentos sobre “Motivación” presenta una media de 2,91 documentos por año. Sobre esta área temática se han publicado un total de 32 documentos.

La documentación publicada entre 1997 y 2007 sobre este tema presenta una distribución bastante regular como vemos en el gráfico 16. Durante los años 1998, 2001, 2002, 2005, 2006 y 2007, se escribieron 2 documentos por cada año (6,25% del total de documentos publicados para cada año).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El año 2003 fue el más productivo con un 25% de la producción total (8 documentos).

El año de menor producción fue 1997, con tan sólo 1 documento publicado referido a esta área temática (3,13% del total de los documentos recogidos).

Tabla 16.

Motivación. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	1	3,13%
1998	2	6,25%
1999	4	12,50%
2000	3	9,38%
2001	2	6,25%
2002	2	6,25%
2003	8	25,00%
2004	4	12,50%
2005	2	6,25%
2006	2	6,25%
2007	2	6,25%
Media	2,91	
Total	32	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

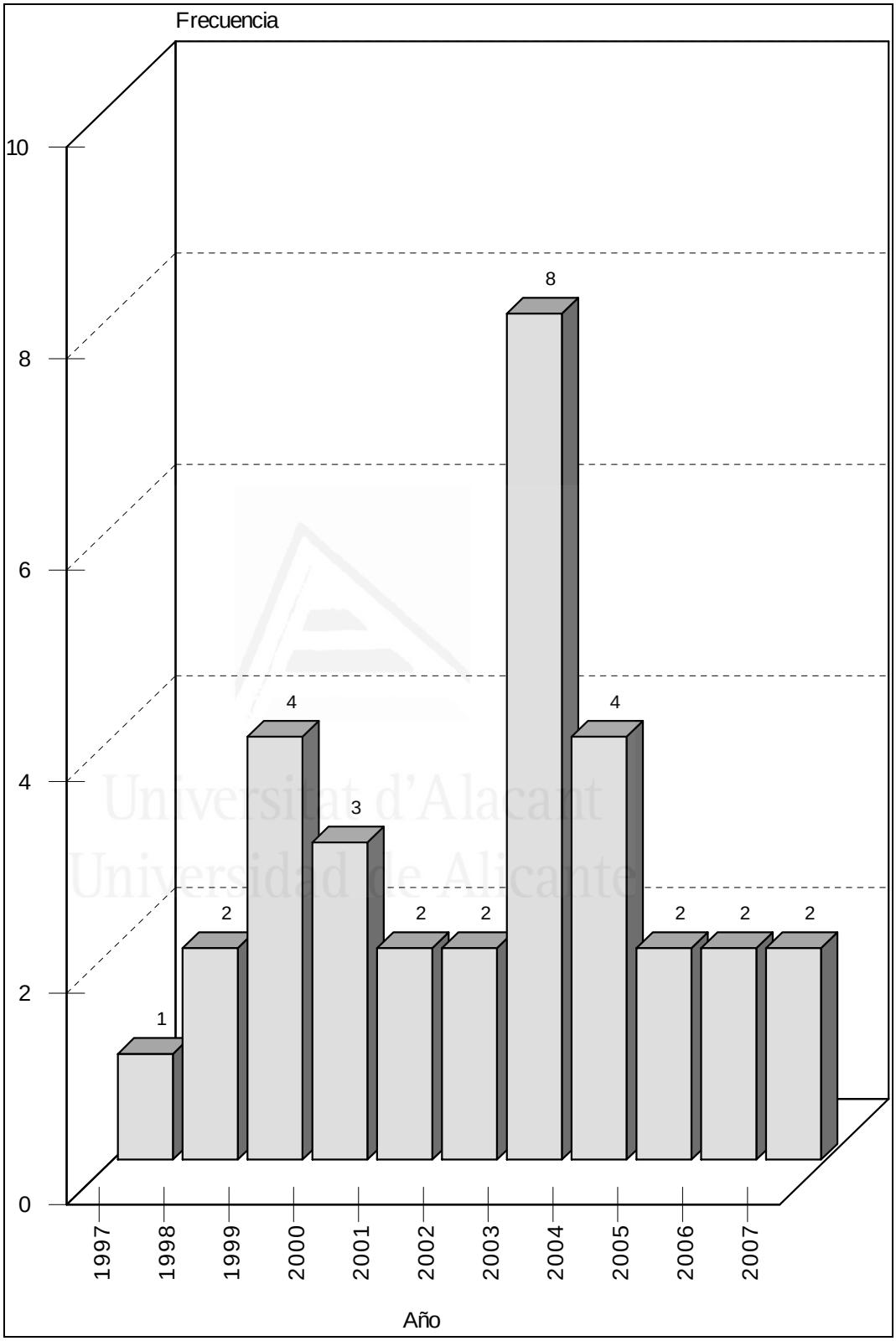


Gráfico 16. Motivación. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.1.15. Área temática 11: Relación familia-escuela

En la tabla 17 hemos cuantificado los documentos que hacen referencia a la relación que debe de existir entre la familia y el contexto escolar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Estas investigaciones tratan:

- de la importancia de hacer a los padres partícipes activos en el proceso del desarrollo y procesos educativos formales de sus hijos,
- de cómo estimular la relación entre la familia y el profesor, y
- de la relevancia de tener en cuenta los valores, creencias y preferencias de la familia, a la hora de diseñar las actividades de aprendizaje cooperativo para todos y cada uno de los alumnos teniendo como finalidad la de mejorar su integración en el aula.

La producción de documentos sobre el área temática "Relación familia-escuela" presenta una media de 1,82 documentos por año. Esta área temática presenta un total de 20 documentos publicados durante el periodo de estudio.

El año de mayor producción es 2004 ya que se publicaron un total de 5 documentos, lo que supone un 25,00% del total de la producción realizada durante estos años, le siguen los años 2000, 2001 y 2002 con 3 documentos escritos cada uno, suponiendo el 15% cada uno del total de documentos publicados en esta área temática.

Esta área temática es la de menor producción de todas, la que ha despertado menor interés entre la comunidad científica.

Tabla 17.

Relación familia - escuela. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	1	5,00%
1998	0	0,00%
1999	2	10,00%
2000	3	15,00%
2001	3	15,00%
2002	3	15,00%
2003	2	10,00%
2004	5	25,00%
2005	0	0,00%
2006	0	0,00%
2007	1	5,00%
Media	1,82	
Total	20	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

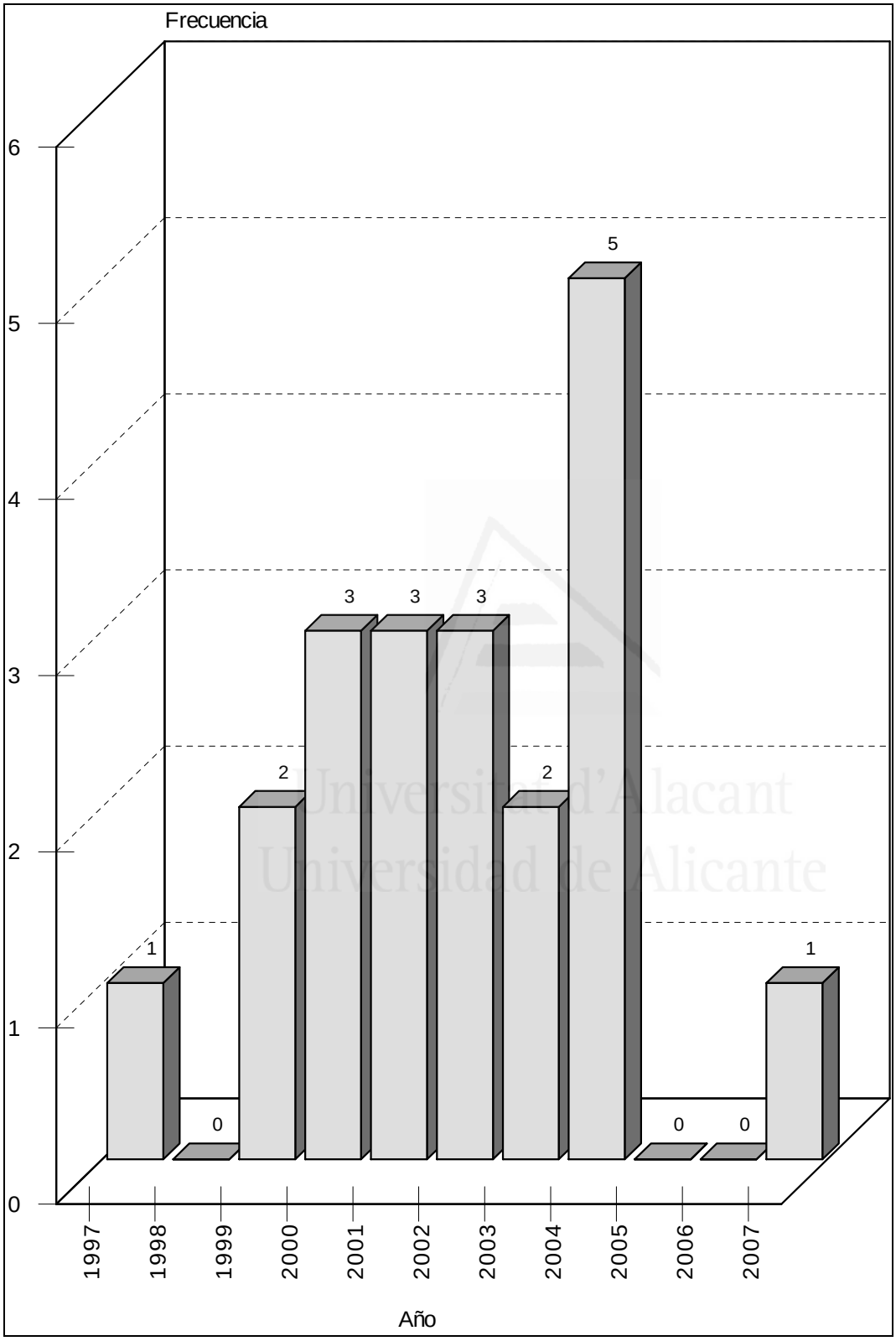


Gráfico 17. Relación familia-escuela. Documentos publicados entre los años 1997 y 2007.

11.2. AÑO DE PUBLICACIÓN

Esta variable se refiere al año en que se publicaron los documentos incluidos en nuestra base documental. Seguidamente comentaremos los datos que aparecen en la tabla y en el gráfico 18, ambos recogen la producción de documentos en función del año de su publicación.

El año más productivo fue 2004 con 44 documentos publicados, un 14,67% del total de la producción, seguido con escasa diferencia por los años 2002 y 2000, con una producción de 39 y 35 documentos respectivamente (13% y 11,67% respectivamente), le sigue el año 2005 con 19 documentos publicados (6,33%). Los años menos productivos fueron 2006 y 2007 con 14 documentos cada año (4,67%).

En el gráfico 18 observamos que la producción de documentos sufrió un gran descenso a partir del año 2004.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 18.

Año de publicación.

	Frecuencia	Porcentaje
1997	23	7,67%
1998	28	9,33%
1999	29	9,67%
2000	35	11,67%
2001	22	7,33%
2002	39	13,00%
2003	33	11,00%
2004	44	14,67%
2005	19	6,33%
2006	14	4,67%
2007	14	4,67%
Total	300	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

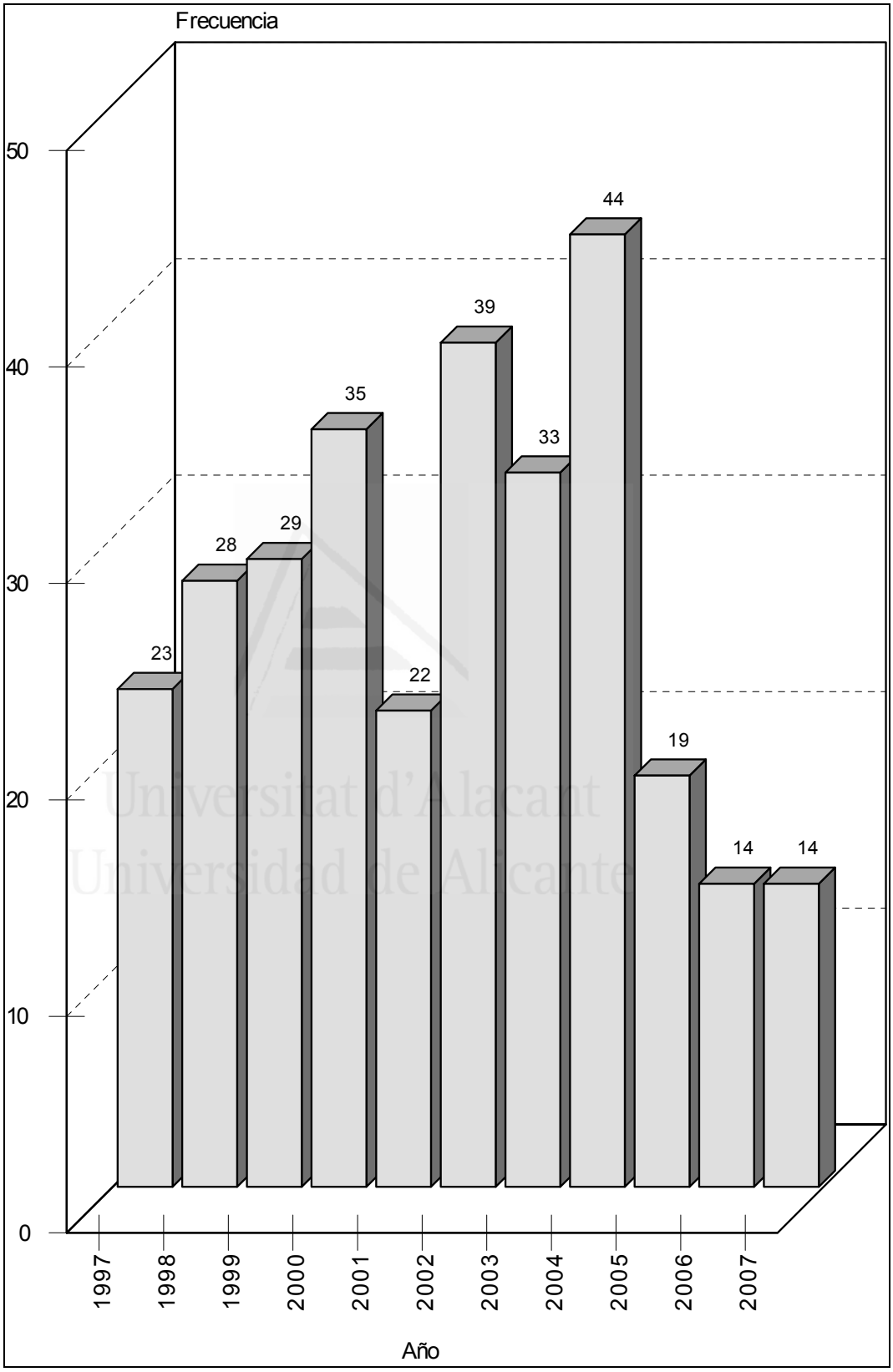


Gráfico 18. Año de publicación.

11.3. NOMBRE DE LA REVISTA

El análisis de las revistas que han publicado documentos relacionados con el tema "Efectos del Aprendizaje Cooperativo en las Habilidades Sociales, la Educación Intercultural y la Violencia Escolar", permite conocer cuáles han sido las de mayor producción y de mayor impacto. Esta información puede permitir a cualquier estudioso del tema dirigirse directamente a la fuente de información deseada.

Hemos encontrado un total de 123 revistas (47 de ellas tienen Factor de Impacto en el ISI), son las siguientes:

	Nombre de la revista	ISSN	Nº([1])	FI ([2])
1.	Alberta Journal of Educational Research	0002-4805	1	---
2.	American Educational Research Journal	0002-8312	2	1.388
3.	American Journal of Community Psychology	0091-0562	1	1.525
4.	Analyses of Social Issues and Public Policy	1529-7489	1	---
5.	Ansiedad y Estrés	1134-7937	1	---
6.	Asia Pacific Education Review	1598-1037	1	---
7.	Asia-Pacific Journal of Teacher Education	1359-866X	1	---
8.	Behavioral Disorders	0198-7249	1	---
9.	Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias	1135-4267	1	---
10.	British Journal of Educational Psychology	0007-0998	3	0.146
11.	British Journal of Educational Technology	0007-1013	3	0.406
12.	Canadian Journal of Education	0380-2361	1	---

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

13.	Child Language Teaching & Therapy	0265-6590	1	---
14.	Child Study Journal	0009-4005	1	---
15.	Ciencia Psicológica	1135-5956	1	---
16.	Cognition and Instruction	0737-0008	2	1.000
17.	Computers in Human Behavior	0747-5632	3	0.808
18.	Cuadernos de Pedagogía	0210-0630	1	---
19.	CyberPsychology & Behavior	1094-9313	3	1.061
20.	Education	0013-1172	1	
21.	Education + Training	0040-0912	1	
22.	Education and Treatment of Children	0748-8491	3	---
23.	Educational Leadership	0013-1784	1	0.210
24.	Educational Psychology	0144-3410	1	---
25.	Educational Research	0013-1881	1	0.302
26.	Educational Research and Evaluation	1380-3611	2	---
27.	Educational Studies	0305-5698	3	0.267
28.	Elementary School Journal	0013-5984	2	0.591
29.	Emotional and Behavioural Difficulties	1363-2752	2	---
30.	Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology	1305-8223	1	---
31.	European Journal of Psychology of Education	0256-2928	4	0.320
32.	European Journal of Special Needs Education	0885-6257	1	---

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

33.	Exceptional Children	0014-4029	1	3.226
34.	Exceptionality	0936-2835	1	---
35.	Focus on Autism and Other Developmental Disabilities	1088-3576	1	---
36.	Foreign Language Annals	0015-718X	1	0.354
37.	Group Decision and Negotiation	0926-2644	1	0.429
38.	Infancia y Aprendizaje	0210-3702	1	---
39.	Information Technology in Childhood Education Annual	1522-8185	2	---
40.	Instructional Science	0020-4277	3	1.810
41.	Interacting with Computers	0953-5438	1	0.833
42.	Intercultural Education	1467-5986	1	---
43.	Interdisciplinaria	0325-8203	2	---
44.	International Journal of Early Years Education	0966-9760	1	---
45.	Intervention in School and Clinic	1053-4512	1	0.157
46.	Japanese Journal of Educational Psychology	0021-5015	1	0.122
47.	Journal of Applied Social Psychology	0021-9029	1	0.566
48.	Journal of Behavioral Education	1053-0819	1	---
49.	Journal of Classroom Interaction	0749-4025	3	---
50.	Journal of Community & Applied Social Psychology	1052-9284	1	0.883
51.	Journal of Computer Assisted Learning	0266-4909	2	0.532

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

52.	Journal of Cooperative Education	0022-0132	1	---
53.	Journal of Deaf Studies and Deaf Education	1081-4159	1	---
54.	Journal of Early Childhood Literacy	1468-7984	1	---
55.	Journal of Education for Business	0883-2323	1	---
56.	Journal of Educational Computing Research	0735-6331	2	---
57.	Journal of Educational Research	0022-0671	7	0.444
58.	Journal of Educational Technology Systems	0047-2395	1	---
59.	Journal of English for Academic Purposes	1475-1585	1	---
60.	Journal of Experimental Education	0022-0973	2	0.484
61.	Journal of Gang Research	1079-3062	1	---
62.	Journal of Instructional Psychology	0094-1956	3	---
63.	Journal of Interactive Learning Research	1093-023X	3	---
64.	Journal of Latinos and Education	1534-8431	1	---
65.	Journal of Literacy Research	1554-8430	1	---
66.	Journal of Marketing	1547-7185	1	---
67.	Journal of Physical Education, Recreation & Dance	0730-3084	1	---
68.	Journal of Research in Childhood Education	0256-8543	2	
69.	Journal of Research in Childhood Education	0256-8543	1	---
70.	Journal of School Psychology	0022-4405	2	0.894
71.	Journal of Social Issues	0022-4537	1	1.136

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

72.	Journal of Special Education	0022-4669	1	1.154
73.	Journal of Systemic Therapies	1080-9791	2	---
74.	Journal of Visual Impairment & Blindness	0145-482X	1	0.413
75.	Language Learning	0023-8333	1	0.714
76.	Language Learning & Technology	1094-3501	1	1.310
77.	Language Speech and Hearing Services in School	0161-1461	1	1.314
78.	Learning and Instruction	0959-4752	5	1.717
79.	Learning Disabilities Research & Practice	0938-8982	2	---
80.	Mathematics Teacher	0025-5769	1	---
81.	Megamot	0025-8679	1	---
82.	Middle School Journal	0094-0771	1	---
83.	Modern Language Journal	0026-7902	3	1.145
84.	North American Journal of Psychology	1527-7143	1	---
85.	Orientation Scolaire et Professionnelle	0249-6739	1	---
86.	Pakistan Journal of Psychological Research	0030-9869	1	---
87.	Personality and Social Psychology Bulletin	0146-1672	1	---
88.	Psicología Educativa	1135-755X	3	---
89.	Psicothema	0214-9915	1	1.083
90.	PsychNology Journal	1720-7525	1	---
91.	Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient	0033-2852	1	0.184

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

92.	Psychology in Spain	1137-9685	1	---
93.	Rassegna di Psicologia	1125-5196	1	---
94.	Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties	1057-3569	2	---
95.	Reading Improvement	0034-0510	1	---
96.	Reading Psychology	0270-2711	2	---
97.	Reclaiming Children and Youth	1089-5701	1	---
98.	Remedial and Special Education	0741-9325	3	0.848
99.	Research in Science Education	0157-244X	1	0.152
100.	Revista de Ciencias de la Educación	0484-6583	1	---
101.	Revista de Educación	1988-592X	1	---
102.	Revista de Psicodidáctica	1136-1034	1	---
103.	Revista de Psicología General y Aplicada	0373-2002	1	---
104.	Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social	1576-0413	1	---
105.	Revista Española de Pedagogía	0034-9461	1	---
106.	Revista Mexicana de Análisis de la Conducta	0185-4534	1	---
107.	Revue Québécoise de Psychologie	0225-9885	1	---
108.	Ricerche di Psicologia	0391-6061	1	---
109.	Scandinavian Journal of Educational Research	0031-3831	2	---
110.	Scandinavian Journal of Psychology	0036-5564	1	0.607
111.	School Psychology Review	0279-6015	1	0.905

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

112.	Science Teacher	0036-8555	1	---
113.	Small Group Research	1046-4964	1	0.661
114.	Social Development	0961-205X	2	1.349
115.	Social Psychology Education	1381-2890	1	---
116.	Teachers College Record	0161-4681	1	0.423
117.	Teaching and Teacher Education	0742-051X	2	0.496
118.	Teaching English in the two-Year College	0098-6291	1	---
119.	Teaching Sociology	0092-055X	1	0.484
120.	Teaching Tolerance	1066-2847	1	---
121.	Theory into Practice	0040-5841	3	0.250
122.	Topics in Early Childhood Special Education	0271-1214	1	0.711
123.	Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie	0049-8637	1	0.395
		TOTAL	183	

([1]) número de artículos publicados

([2]) Factor de Impacto (ISI Web of Knowledge, Journal Citation Reports, 2006).

Aunque la publicación se encuentra muy dispersa, las revistas que más han publicado en relación al tema que nos ocupa son las siguientes.

1º. *Journal of Educational Research,* es la revista con mayor número de publicaciones, con un total de 7 artículos (3,82% del total de artículos revisados).

2º. Con 5 artículos le sigue *Learning and Instruction* (2,73%).

3º. El tercer puesto lo ocupa la revista *European Journal of Psychology of Education*, con 4 artículos publicados (2,18%).

4º. Con 3 artículos ya son 15 las revistas que aparecen en el listado anterior, de las cuales sólo 5 no tienen factor de impacto.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

11.4. NOMBRE DE LOS AUTORES

Los autores de los 300 documentos recogidos para el análisis bibliométrico, ordenados alfabéticamente (entre paréntesis, y en negrita, el número de documentos escritos por el/los mismo/s autor/es) son los siguientes:

1. Abele, A.,
2. Aboud, F.E., y Levy, S.R.,
3. Adkins-Bowling, T., Brown, S., y Mitchell, T.L.,
4. Ahles, P.M.,
5. Alavi, M., y Dufner, D.,
6. Allen, L.,
7. Ante, B.C.,
8. Arnseth, H.C., Ludvigsen, S., Morch, A., y Wasson, B.,
9. **Aronson, E. (2),**
10. Arvaja, M., Hakkinen, P., Rasku-Puttonen, H., y Etelapelto, A.,
11. Aube, M.,
12. Baker, J.,
13. Ballantine, J., y Larres, P.,
14. Barab, S.A., Hay, K.E., Barnett, M., y Squire, K.,
15. Barret, T.M.,
16. Bateman, H.V.,
17. Beetham, S., McLennan, C., y Witucke, C.,
18. Bell, J.R.,
19. Bell, M.,
20. Benbunan, R., y Hiltz, S.R.,
21. Bonk, C.J., y King, K.S.,
22. Boyatzis, C.J., y Albertini, G.,
23. Brinton, B., Fujiki, M., Montague, E.C., y Hanton, J.L.,
24. Calderón, M., Hertz, R., y Slavin, R.,
25. Canale, J.R., y Beckley, S.R.,
26. Cesareni, D., y Mancini, I.,
27. Ciampa, C., Farr, J., y Kaplan, K.,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

28. Ciofalo, N.,
29. Cohen, E.G., Lotan, R.A., Scarloss, B.A., y Arellano, A.R.,
30. Coke, P.K.,
31. Cooney, D.H.,
32. Cooper, J., Smith, C., y Smith, V.,
33. Cortez, C., Nussbaum, M., López, X., Rodríguez, P., Santelices, R., Rosas, R., y Marianov, V.,
34. Coulter, K., y Marcie, L.,
35. Cowie, H., y Van Der Aalsvoort, G.,
36. Crosling, G., y Martin, K.,
37. Cushing, L.S., Kennedy, C.H., Shukla, S., Davis, J., y Meyer, K.A.,
38. Cutter, J., Palincsar, A.S., y Magnusson, S.J.,
39. Chen, F.C., y Jiang, H.H.,
40. Chiappetta, L., Harris, L. Moncada, T., y White, C.,
41. Chin, P., Bell, K., Munby, H., y Hutchinson, N.L.,
42. Chiu, M.M.,
43. Chizhik, A.W.,
44. Choi, J.,
45. D'Allura, T.,
46. Dalgarno, B.,
47. Daniel, M.F., Lafortune, L., Pallascio, R., y Schleifer, M.,
48. Daradoumis, T., y Marques, J.M.,
49. De Jong, F., Kolloffel, B., Van der Meijeden, H., Staarman, J.K., y Hanssen, J.,
50. Whicker, K.M., Bol, L., y Nunnery, J.A.
51. Dedic, H., Rosenfield, S., Cooper, M., y Fuchs, M.,
52. Denkyirah, A.M.,
53. Derry, S.J., Seymour, J., Steinkuehler, C., Lee, J., y Siegel, M.A.,
54. Desbiens, N., y Royer, E.,
55. Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R., y Fortin, L.,
56. Díaz-Aguado, M.J., y Andrés, M.T., (2)
57. Díaz-Aguado, M.J. (2),
58. Díaz-Aguado, M.J., Martínez, M.R., y Martín, G.,
59. Dollman, L., Morgan C., Pergler, J., Russell, W., y Watts, J.,
60. Domingo, J.,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

61. Druckman, D.,
62. Durán, D., y Miquel, E.,
63. Ehrman, M.E., y Dornyei, Z.,
64. Elbers, E., y De Haan, M.,
65. Elbers, E., y Streefland, L.,
66. Elices, J.A., Del Caño, M., y Verdugo, M.A.,
67. Emmer, E.T., y Gerwels, MC.,
68. Erkens, G., Adriessen, J., y Peters, N.,
69. Fitzpatrick, H., y Hardman, M.,
70. Fore, C. Riser, S., y Boon, R.,
71. Forero, M.H.,
72. Frazier, D.M.,
73. Garaigordobil, M.,
74. Gaustad, MG.,
75. Gavilán, P.,
76. Gerson, J., y Opotow, S.,
77. Ghaith, G.M., y Bouzeineddine, A.R.,
78. Gillies, R.M. (6),
79. Gillies, R.M., y Ashman, A.F.,
80. Gillies, R.M., y Boyle, M. (2),
81. Goodwin, M.W.,
82. Gore, S., Kadish, S., y Aseltine, R.H.,
83. Green, V.A., Cillessen, A.H.N., Berthelsen, D., Irving, K., y Catherwood, D.
84. Grenier, M., Dyson, B., y Yeaton, P.,
85. Grosjean, G.,
86. Gut, D.M., y Safran, S.P.,
87. Gwon, Y., y Fujimura, N.,
88. Hakkarainen, K., Jarvela, S., Lipponen, L., y Lehtinen, E.,
89. Hakkarainen, K., Lipponen, L., Jarvela, S., y Niemivirta, M.,
90. Hakkarainen, K.,
91. Hakkinen, P.,
92. Ham, M.A., y Domokos, C.,
93. Hamilton, S.F.,
94. Hancock, D.,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

95. Hanze, M., y Berger, R.,
96. Harrell, L.G., Doelling, J.E., y Sasso, G.M.,
97. Haynes, J.,
98. Hedeen, T.,
99. Heft, T.M., y Swaminathan, S.,
100. Hertz-Lazarowitz, R.,
101. Hijzen, D., Boekaerts, M., y Vedder, P.,
102. Hill, D., y Wilson, K.,
103. Hollingsworth, A., Sherman, J., y Zaugra, C.,
104. Holmes, S.R., Brandenburg, S.J., y Cronic, D.T.,
105. Hosen, R., y Solovey-Hosen, D.,
106. Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Ciboiron, N., y Bae, S.,
107. Iannaccone, C.J., y Hwang, G.,
108. Inkpen, K.M.,
109. Ishler, A.L., Johnson, R.T., y Johnson, D.W.,
110. Jackson, R.J.,
111. Jacobs, G.M., Power, M.A., y Inn, L.W.,
112. Jenkins, J.R., y O'Connor, R.E.,
113. Jenkins. J.R., Antil, L.R., Wayne, S.K., y Vadasy, P.,
114. Jeong, H.,
115. Jiang, B.,
116. Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (3),
117. Johnson, D.W., Johnson, R., y Smith, K.,
118. Johnson, L.M.,
119. Jones, I.,
120. Jordan, D. W., y Le Metáis, J.,
121. Junge, S.K., Manglallan, S., y Raskauskas, J.,
122. Kadir, S.A., Luan, W.S., Pihie, Z.A., Yaacob, N.F., Tarmizi, R.A., y Elias, H.,
123. Kamps, D.M., Kravits, T., y Ross, M.,
124. Kamps, D.M., Kravits, T., González-López, A., Kemerer, K., Potucek, J., y Hamell, L.G.,
125. Kang, I.,
126. Karabenick, S.A.,
127. Ke, F., y Grabowski, B.,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

128. Kennedy, R.R.,
129. Kim, D., y Lee, S.,
130. Klobas, J.E., Renzi, S., Francescato, D., y Renzi, P.,
131. Knigos, C., y Theodossopoulou, V.,
132. Koh, C., Tan, O.S., Wang, C.K.J., Ee, J., y Liu, W.C.,
133. Kreijns, K., Kirschner, P.A., y Jochems, W.,
134. Kreijns, K., Kirschner, P.A., Jochems, W., y Van-Buuren, H.,
135. Krol, K., Veenman, S., y Voeten, M.,
136. Kronenberger, J., y Souvignier, E.,
137. Kumpulainen, K., y Kaartinen, S., (2)
138. Kumpulainen, K., Salovaara, H., y Mutanen, M.,
139. Kutnick, P.,
140. Kyle, K., y Jenks, C.,
141. Lachapelle, C.P.,
142. Lantieri, L.,
143. Lea, M., Rogers, P., y Postmes, T.,
144. Leblanc, C.A.,
145. Lehtinen, E.,
146. Leloup, J.W., y Ponterio, R.,
147. León, B., Gonzalo, M., y Vicente, F.,
148. Leon, L., y Tai, L.S.,
149. Leonard, J., y McElroy, K.,
150. Lewis, C., Watson, M., y Schaps, E., (2)
151. Li, J.K.,
152. Liang, X., y Mohan, B.A.,
153. Lindsay, G., y Dockrell, J.,
154. Linn, P.L.,
155. Linn, P.L., y Howard, A.,
156. Linnenbrink, E.A.,
157. Lipponen, L., Rahikainen, M., Callimo, J., y Hakkarainen, K.,
158. Little, E.O.,
159. Lobato, C.,
160. López, N.A.,
161. Maggio, L.M., Mrcotte, M., Perry, J., y Truax, D.,
162. Magleby, E.,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

163. Maheady, L.,
164. Marr, M.B.,
165. Mason, C.,
166. Mathes, P.G., Fuchs, D., y Fuchs, L.S.,
167. McCarthy, S.,
168. McDonell, J., Thorson, N., Allen, C., y Mathot, C.,
169. Mcheary, F.A., Ehrich, R.W., y Lisanti, M.,
170. Meisinger, E.B., Schwanenflugel, P.J., Bradley, B.A., y Stahl, S.A.,
171. Meloth, M.S., y Deerin, P.D.,
172. Mérida, R.,
173. Micou, L.,
174. Miller, E.,
175. Miller, S.C.,
176. Morgan, B.M.,
177. Morris, F.A., y Tarone, E.E
178. Mueller, A., y Fleming, T.,
179. Muller, P.J.,
180. Murray, F.B.,
181. Naylor, P., y Cowie, H.,
182. Nesi, L.,
183. Nevin, A.L., Thousand, J.S., y Villa, R.A.,
184. Nilson, L.B.,
185. Nyikos, M., y Hashioto, R.,
186. Olivera, F., y Straus, S.G.,
187. Olry, L.I., y Soidet, I.,
188. Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R.,
189. Ovejero, A., De la Villa Moral, M., y Pastor, J.,
190. Owens, T.K.,
191. Oxford, R.L.,
192. Paulus, T.M.,
193. Peklaj, C., y Vodopivec, B.,
194. Perkins, J.H.,
195. Pohlman, C.,
196. Polvi, S., y Telama, R.,
197. Pomerantz, M.,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

198. Prater, M.A., Bruhl, S., y Serna, L.A.,
199. Quinn, M.M.,
200. Ribchester, C., y Edwards, W.J.,
201. Rodríguez, L.M., Fernández, R., y Escudero, T.,
202. Rondinaro, P.D.,
203. Roselli, N.D., (2)
204. Ross, M.C., Seaborn, A., y Wilson, E.K.,
205. Rubel, L.H.,
206. Rubio, P., y Santoyo, C.,
207. Rutherford, R.B., Mathur, S.R., y Quinn, M.M.,
208. Ryan, J.B., Reid, R., y Epstein, M.H.,
209. Saleh, M., Lazonder, A.W., y De-Jong, T.,
210. Samaha, N.V., y De Lisi, R.,
211. Sanderson, H.L.,
212. Santos, A., y Salgado, J.A.,
213. Sapon, M., Ayres, B.J., y Duncan, J.,
214. Sapp, J.,
215. Saxe, G.B., y Guberman, S.R.,
216. Scarberry, N.C., Ratcliff, C.D., Lord, C.G., Lanicek, D.L., y Desforges, D.M.,
217. Schiedewind, N., y Davison, E.,
218. Schuh, A.D.,
219. Selnes, F., y Sallis, J.,
220. Serrano, J.M., y Pons, R.,
221. Shaaban, K.,
222. Shachet, H.,
223. Shiels, K.,
224. Siegel, C., (2)
225. Slavin, R., y Cooper, R.,
226. Smith, B.T.,
227. Solomon, R.P.,
228. Souvignier, E., y Kronenberger, J.,
229. Squires, D., y Preece, J.,
230. Stephan, W.G., y Stephan, C.W.,
231. Stevens, R.J.,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

232. Stevens, R.J., y Salisbury, J.D.,
233. Strahm, M.,
234. Strough, J., Berg, C.A., y Meegan, S.P.,
235. Sullivan, M.J.,
236. Sutherland, K.S., Wehby, J.H., y Gunter, P.L.,
237. Suzuki, H., y Kab, H.,
238. Swanson, H.L., Harris, K.R., y Graham, S.,
239. Taconis, R., y Van Hout-Wolters, B.,
240. Tanner, L.A.,
241. Taylor, G.R., (2)
242. Thousand, J.S., Villa, R.A., y Nevin, A.,
243. Tomasello, M., Kruger, A.C., y Ratner, H.H.,
244. Topping, K., y Ehly, S.,
245. Trent, S.C., Driver, B.L., Wood, M.H., Parrot, P.S., Martin, T.F., y Smith, W.G.,
246. Troyano, Y.,
247. Tsai, M.J.,
248. Tur, A.M., Mestre, M.V., y Barrio, M.V.,
249. Ulisack, M.H.,
250. Van Boxtel, C., y Roelofs, E.,
251. Van Boxtel, C., Van der Linden, J., y Kanselaar, G., (2)
252. Van Der Puil, G., Andriessen,J., y Kanselaar, G.,
253. Van Drie, J., Van Boxtel, C., Jaspers, J., y Kanselaar, G.,
254. Van Oers, B., y Hannikainen, M.,
255. Vaughan, W.,
256. Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., y Lehtinen, E.,
257. Veenman, S., Kenter, B., y Post, K.,
258. Vermette, P., Harper, L., y DiMillo, S.,
259. Villa, R.A., y Thousand, J.S.,
260. Walker, I., y Crogan, M.,
261. Walker, L.,
262. Warschaver, M.,
263. Waugh, R.F., Bowering, M.H., y Chayarathee, S.,
264. Waxman, H.C., Padron, Y.N., y Arnold, K.M.,
265. Webb, N.M., y Mastergeorge, A.M.,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

266. Webb, N.M., Ing, M., Kersting, N., y Nemer, K.M.,
267. Webb-Johnson, G.C.,
268. Webb, N.M., y Farivar, S.,
269. Weigand, K.A.,
270. Wendt, L.H.,
271. Wentzel, K.R., y Watkins, D.E.,
272. Wilson, B.A.,
273. Wilson-Jones, L., y Caston, M.,
274. Williams, R.B.,
275. Williams, T.,
276. Willis, J.,
277. Wiseman, R., y Page, N.,
278. Wolford, P.L., Heward, W.L., y Alber, S.R.,
279. Woodul, C.E., Vitale, M.R., y Scott, B.J.,
280. Xin, J.F.,
281. Yamaguchi, R.,
282. Yu, F.Y.,
283. Zakaria, E., e Iksan, Z.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

11.5. NÚMERO DE AUTORES

Los documentos seleccionados para la elaboración de la base documental han sido escritos por diferente número de autores, existen aportaciones realizadas en solitario o publicaciones elaboradas por varios autores, hasta un máximo de 7 colaboradores en un mismo documento.

11.5.1. Producción de los autores

En este apartado mostramos qué autores han producido un sólo documento o quiénes han producido más de un documento. Además especificamos, en el caso de que haya habido varios trabajos realizados por un mismo autor, cuántos trabajos ha producido dicho autor en total. Así, podemos observar los autores que más han publicado acerca del tema de nuestra investigación, y los vamos a clasificar en dos categorías:

a) Autores que trabajan de forma individual. Los autores que han publicado en solitario son 112. Son los siguientes:

Abele, A.	Lobato, C.
Ahles, P.M.	López, N.A.
Allen, L.	Magleby, E.
Ante, B.C.	Maheady, L.
Aronson, E.	Marr, M.B.
Aube, M.	Mason, C.
Baker, J.	McCarthy, S.

Barret, T.M.

Bateman, H.V.

Bell, J.R.

Bell, M.

Ciofalo, N.

Coke, P.K.

Cooney, D.H.

Chiu, M.M.

Chizhik, A.W.

Choi, J.

D'Allura, T.

Dalgarno, B.

Denkyirah, A.M.

Díaz-Aguado, M.J.

Domingo, J.

Druckman, D.

Forero, M.H.

Frazier, D.M.

Garaigordobil, M.

Gaustad, MG.

Gavilán, P.

Gillies, R.M.

Goodwin, M.W.

Grosjean, G.

Hakkarainen, K.

Mérida, R.

Micou, L.

Miller, E.

Miller, S.C.

Morgan, B.M.

Muller, P.J.

Murray, F.B.

Nesi, L.

Nilson, L.B.

Owens, T.K.

Oxford, R.L.

Paulus, T.M.

Pohlman, C.

Pomerantz, M.

Quinn, M.M.

Rondinaro, P.D.

Roselli, N.D.

Roselli, N.D.

Rubel, L.H.

Sanderson, H.L.

Sapp, J.

Schuh, A.D.

Shaaban, K.

Shachet, H.

Shiels, K.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Hakkinen, P.

Hamilton, S.F.

Hancock, D.

Haynes, J.

Hedeen, T.

Hertz-Lazarowitz, R.

Inkpen, K.M.

Jackson, R.J.

Jeong, H.

Jiang, B.

Johnson, L.M.

Jones, I.

Kang, I.

Karabenick, S.A.

Kennedy, R.R.

Kutnick, P.

Lachapelle, C.P.

Lantieri, L.

Leblanc, C.A.

Lehtinen, E.

Li, J.K.

Linn, P.L.

Linnenbrink, E.A.

Little, E.O.

Siegel, C.

Smith, B.T.

Solomon, R.P.

Stevens, R.J.

Strahm, M.

Sullivan, M.J.

Tanner, L.A.

Taylor, G.R.

Troyano, Y.

Tsai, M.J.

Ulisack, M.H.

Vaughan, W.

Walker, L.

Warschaver, M.

Webb-Johnson, G.C.

Weigand, K.A.

Wendt, L.H.

Wilson, B.A.

Williams, R.B.

Williams, T.

Willis, J.

Xin, J.F.

Yamaguchi, R.

Yu, F.Y.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

b) Autores que colaboran con otros investigadores (444 autores):

Aboud, F.E.
Adkins-Bowling, T.
Adriessen, J.
Alavi, M.
Alber, S.R.
Albertini, G.
Allen, C.
Andrés, M.T.
Andriessen,J.
Antil, L.R.
Arellano, A.R.
Arnold, K.M.
Arnseth, H.C.
Arvaja, M.
Aseltine, R.H.
Ashman, A.F.
Ayres, B.J.
Bae, S.
Ballantine, J.
Barab, S.A.
Barnett, M.
Barrio, M.V.
Beckley, S.R.
Beetham, S.
Bell, K.
Benbunan, R.
Berg, C.A.
Berger, R.
Berthelsen, D.
Bertrand, R.
Boekaerts, M.
Bol, L.
Bonk, C.J.
Harrell, L.G.
Harris, K.R.
Harris, L.
Moncada, T.
Hashioto, R.
Hay, K.E.
Heft, T.M.
Hertz-Lazarowitz, R.
Heward, W.L.
Hijzen, D.
Hill, D.
Hiltz, S.R.
Hollingsworth, A.
Holmes, S.R.
Hosen, R.
Howard, A.
Hunt, P.
Hutchinson, N.L.
Hwang, G.
Iannaccone, C.J.
Iiskala, T.
Iksan, Z.
Ing, M.
Inn, L.W.
Irving, K.
Ishler, A.L.
Jacobs, G.M.
Jarvela, S.
Jaspers, J.
Jenkins, J.R.
Jenkins. J.R.
Jenks, C.
Jiang, H.H.
Peklaj, C.
Pergler, J.
Perry, J.
Peters, N.
Pihie, Z.A.
Polvi, S.
Pons, R.
Ponterio, R.
Post, K.
Postmes, T.
Potucek, J.
Power, M.A.
Prater, M.A.
Preece, J.
Quinn, M.M.
Rahikainen, M.
Raskauskas, J.
Rasku-Puttonen, H.
Ratcliff, C.D.
Ratner, H.H.
Reid, R.
Renzi, P.
Renzi, S.
Ribchester, C.
Rodríguez, L.M.
Rodríguez, P.
Roelofs, E.
Rogers, P.
Rosas, R.
Rosenfield, S.
Ross, M.C.
Royer, E.
Rubio, P.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Boon, R.
Bouzeineddine, A.R.
Bowering, M.H.
Boyatzis, C.J.
Boyle, M.
Bradley, B.A.
Brandenburg, S.J.
Brinton, B.
Brown, S.
Bruhl, S.
Calderón, M.
Callimo, J.
Canale, J.R.
Caston, M.
Catherwood, D.
Cesareni, D.
Chayarathee, S.
Chen, F.C.
Chiappetta, L.
Chin, P.
Ciampa, C.
Ciboiron, N.
Cillessen, A.H.N.
Cohen, E.G.
Cooper, J.
Cooper, M.
Cooper, R.
Cortez, C.
Coulter, K.
Cowie, H.
Crogan, M.
Cronic, D.T.
Crosling, G.
Cushing, L.S.
Cutter, J.
Jochems, W.
Johnson, D.W.
Johnson, R.T.
Jordan, D.W.
Junge, S.K.
Kaartinen, S.
Kab, H.
Kadir, S.A.
Kadish, S.
Kajamies, A.
Kamps, D.M.
Kanselaar, G.
Kaplan, K.
Ke, F.
Kemerer, K.
Kennedy, C.H.
Kenter, B.
Kersting, N.
Kim, D.
King, K.S.
Kinnunen, R.
Kirschner, P.A.
Klobas, J.E.
Knigos, C.
Koh, C.
Kolloffel, B.
Kravits, T.
Kreijns, K.
Krol, K.
Kronenberger, J.
Kruger, A.C.
Kumpulainen, K.
Kyle, K.
Lafortune, L.
Lanicek, D.L.
Russell, W.
Rutherford, R.B.
Ryan, J.B.
Safran, S.P.
Saleh, M.
Salgado, J.A.
Salisbury, J.D.
Sallis, J.
Salovaara, H.
Samaha, N.V.
Santelices, R.
Santos, A.
Santoyo, C.
Sapon, M.
Sasso, G.M.
Saxe, G.B.
Scarberry, N.C.
Scarloss, B.A.
Schaps, E.
Schiedewind, N.
Schleifer, M.
Schwanenflugel, P.J.
Scott, B.J.
Seaborn, A.
Selnes, F.
Serna, L.A.
Serrano, J.M.
Seymour, J.
Sherman, J.
Shukla, S.
Siegel, M.A.
Slavin, R.
Smith, C.
Smith, K.
Smith, V.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Daniel, M.F.
Daradoumis, T.
Davis, J.
Davison, E.
De Haan, M.
De Jong, F.
De la Villa Moral, M.
De Lisi, R.
Dedic, H.
Deerin, P.D.
De-Jong, T.
Del Caño, M.
Derry, S.J.
Desbiens, N.
Desforges, D.M.
Díaz-Aguado, M.J.
DiMillo, S.
Dockrell, J.
Doelling, J.E.
Dollman, L.
Domokos, C.
Dornyei, Z.
Driver, B.L.
Dufner, D.
Duncan, J.
Durán, D.
Dyson, B.
Edwards, W.J.
Ee, J.
Ehly, S.
Ehrich, R.W.
Ehrman, M.E.
Elbers, E.
Elias, H.
Elices, J.A.

Larres, P.
Lazonder, A.W.
Le Metáis, J.
Lea, M.
Lee, J.
Lee, S.
Lehtinen, E.
Leloup, J.W.
León, B.
Leon, L.
Leonard, J.
Levy, S.R.
Lewis, C.
Liang, X.
Lindsay, G.
Linn, P.L.
Lipponen, L.
Lisanti, M.
Liu, W.C.
López, X.
Lord, C.G.
Lotan, R.A.
Luan, W.S.
Ludvigsen, S.
Maggio, L.M.
Magnusson, S.J.
Maier, J.
Mancini, I.
Manglallan, S.
Marcie, L.
Marianov, V.
Marques, J.M.
Martín, G.
Martin, K.
Martin, T.F.

Smith, W.G.
Soidet, I.
Solovey-Hosen, D.
Soto, G.
Souvignier, E.
Squire, K.
Squires, D.
Staarman, J.K.
Stahl, S.A.
Steinkuehler, C.
Stephan, C.W.
Stephan, W.G.
Stevens, R.J.
Straus, S.G.
Streefland, L.
Strough, J.
Sutherland, K.S.
Suzuki, H.
Swaminathan, S.
Swanson, H.L.
Taconis, R.
Tai, L.S.
Tan, O.S.
Tarmizi, R.A.
Tarone, E.E
Telama, R.
Theodossopoulou, V.
Thorson, N.
Thousand, J.S.
Tomasello, M.
Topping, K.
Trent, S.C.
Truax, D.
Tur, A.M.
Vadasy, P.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Emmer, E.T.
Epstein, M.H.
Erkens, G.
Escudero, T.
Etelapelto, A.
Farivar, S.
Farr, J.
Fernández, R.
Fitzpatrick, H.
Fleming, T.
Fore, C.
Riser, S.
Fortin, L.
Francescato, D.
Fuchs, D.
Fuchs, L.S.
Fuchs, M.
Fujiki, M.
Fujimura, N.
Gerson, J.
Gerwels, MC.
Ghaith, G.M.
Gil, R.
Gillies, R.M.
González-López, A.
Gonzalo, M.
Gore, S.
Grabowski, B.
Graham, S.
Green, V.A.
Grenier, M.
Guberman, S.R.
Gunter, P.L.
Gut, D.M.
Gwon, Y.

Martínez, M.R.
Mastergeorge, A.M.
Mathes, P.G.
Mathot, C.
Mathur, S.R.
McDonell, J.
McElroy, K.
Mcheary, F.A.
McLennan, C.
Meegan, S.P.
Meisinger, E.B.
Meloth, M.S.
Mestre, M.V.
Meyer, K.A.
Mínguez, R.
Miquel, E.
Mitchell, T.L.
Mohan, B.A.
Montague, E.C.
Morch, A.
Morgan C.
Morris, F.A.
Mrcotte, M.
Mueller, A.
Munby, H.
Mutanen, M.
Naylor, P.
Nemer, K.M.
Nevin, A.
Niemivirta, M.
Nunnery, J.A.
Nussbaum, M.
Nyikos, M.
O'Connor, R.E.
Olivera, F.

Van Boxtel, C.
Van Der Aalsvoort, G.
Van der Linden, J.
Van der Meijeden, H.
Van Der Puil, G.
Van Drie, J.
Van Hout-Wolters, B.
Van Oers, B.
Van-Buuren, H.
Vauras, M.
Vedder, P.
Veenman, S.
Verdugo, M.A.
Vermette, P.
Vicente, F.
Villa, R.A.
Vitale, M.R.
Vodopivec, B.
Voeten, M.
Walker, I.
Wang, C.K.J.
Wasson, B.
Watkins, D.E.
Watson, M.
Watts, J.
Waugh, R.F.
Waxman, H.C.
Wayne, S.K.
Webb, N.M.
Wehby, J.H.
Wentzel, K.R.
Whicker, K.M.
White, C.
Wilson, E.K.
Wilson, K.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Hakkarainen, K.	Olry, L.I.	Wilson-Jones, L.
Hakkinen, P.	Opotow, S.	Wiseman, R.
Ham, M.A.	Ortega, P.	Witucke, C.
Hamell, L.G.	Ovejero, A.	Wolford, P.L.
Hannikainen, M.	Padron, Y.N.	Wood, M.H.
Hanssen, J.	Page, N.	Woodul, C.E.
Hanton, J.L.	Palincsar, A.S.	Yaacob, N.F.
Hanze, M.	Pallascio, R.	Yeaton, P.
Hardman, M.	Parrot, P.S.	Zakaria, E.
Harper, L.	Pastor, J.	Zaugra, C.

11.5.2. Autores más productivos

En este apartado vamos a efectuar el recuento de trabajos por autores. Se trata de determinar quiénes han sido los autores más productivos en el tema. Los hemos clasificado en 3 grupos:

1. Autores que han colaborado en 2 documentos (27 autores):

Andrés, M.T.	Kronenberger, J.
Aronson, E.	Lewis, C.
Boyle, M.	Linn, P.L.
Desbiens, N.	Ross, M.
Elbers, E.	Roselli, N.D.
Hertz-Lazarowitz, R.	Schaps, E.
Hakkinen, P.	Siegel, C.
Jarvela, S.	Slavin, R.
Jochems, W.	Souvignier, E.

Kaartinen, S.

Kamps, D.M.

Kirschner, P.A.

Kravits, T.

Kreijns, K.

Stevens, R.J.

Taylor, G.R.

Van der Linden, J.

Watson, M.

2. Autores que han colaborado en 3 documentos (6 autores):

Kumpulainen, K.

Lehtinen, E.

Lipponen, L.

Thousand, J.S.

Villa, R.A.

Webb, N.M.

3. Autores que han colaborado en 4 o más documentos (7 autores):

Hakkarainen, K.

Díaz-Aguado, M.J.

Gillies, R.M.

Johnson, D.W.

Johnson, R.T.

Kanselaar, G.

Van Boxtel, C.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La tabla 19 recoge los datos que reflejan la producción de documentos en relación con el número de autores que han colaborado en su elaboración.

En dicha tabla vemos que aproximadamente el 60% (59,33%) de las publicaciones fueron realizadas en grupo, son 178 documentos los que fueron escritos por varios autores. El resto de documentos hasta completar los 300, que constituyen la muestra del análisis bibliométrico (122), han sido escritos en solitario, lo que supone un 40,67% de la producción de documentos.

Dentro de las publicaciones "múltiples", la colaboración que más se repite ha sido la de los documentos escritos por 2 autores, un total de 88, lo que supone un 29,33% del total y los escritos por 3 autores, un total de 56, lo que se corresponde con un 18,67% del total de la producción.

Documentos publicados por 4 autores han sido 21 (7% del total de documentos publicados), por 5 autores han sido 9 los documentos publicados, lo que constituye el 3% del total de documentos que constituyen la base de datos utilizada para el análisis bibliométrico.

Los documentos escritos por 6 y por 7 autores son muy escasos, 3 y 1 documento publicado respectivamente (1% y un 0,33% respectivamente del total de documentos).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El gráfico 19 refleja los resultados recogidos en la tabla 19, podemos observar que las dos primeras columnas, correspondientes a los documentos escritos por uno y dos autores, son las más altas ya que hacen referencia a los valores más altos. El gráfico presenta una distribución claramente decreciente hasta la colaboración mínima que sería la de siete autores trabajando conjuntamente.

Este estudio del número de autores puede dar una idea del grado de colaboración, del tamaño medio de los grupos que trabajan sobre el tema de nuestra investigación y su evolución a lo largo de los once años que abarca el análisis bibliométrico.

Tabla 19.

Número de autores.

	Frecuencia	Porcentaje
1	122	40,67%
2	88	29,33%
3	56	18,66%
4	21	7,00%
5	9	3,00%
6	3	1,00%
7	1	0,33%
8	0	0,00%
9	0	0,00%
10	0	0,00%
Total	300	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

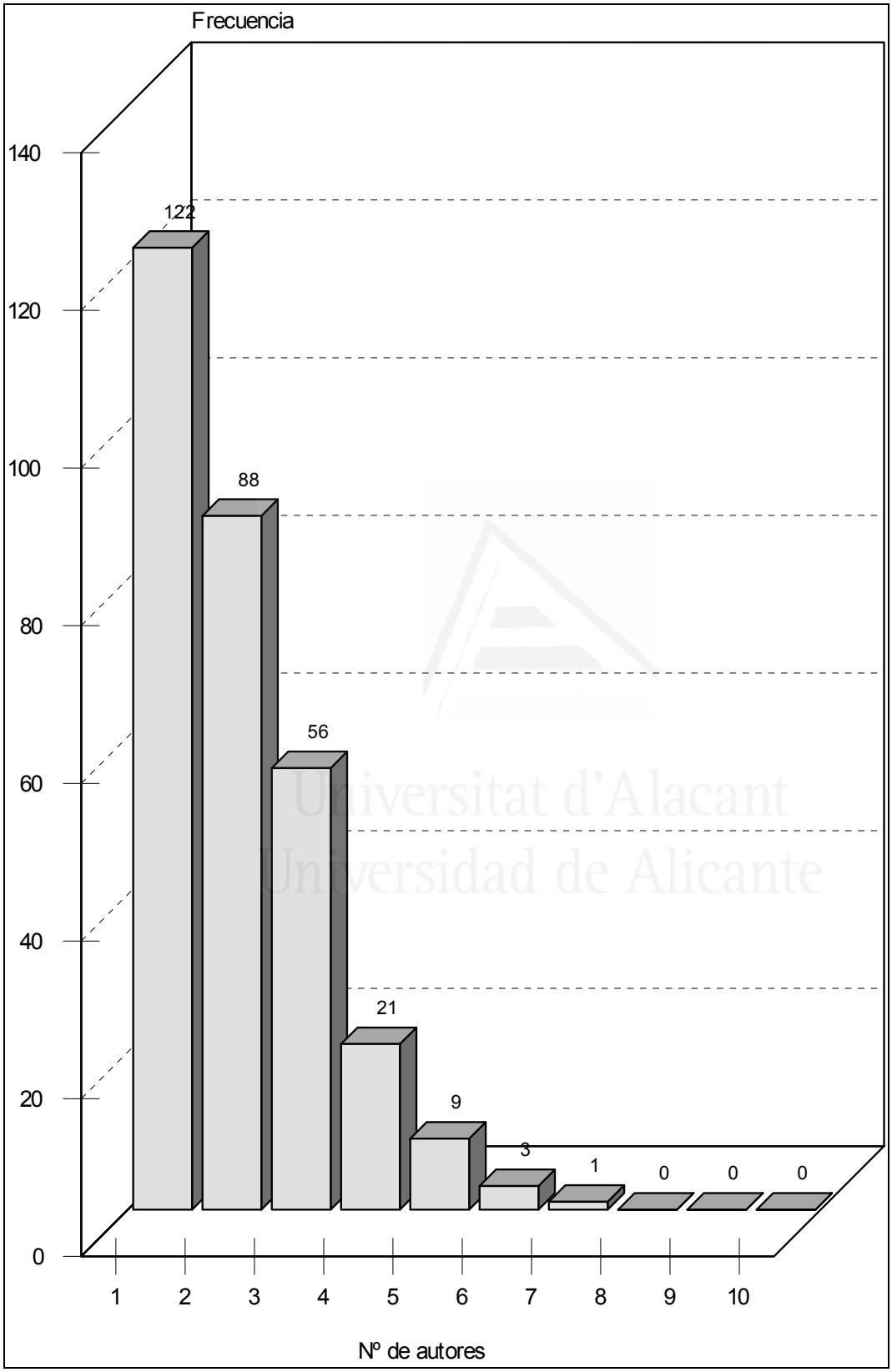


Gráfico 19. Número de autores

11.6. LUGAR

La variable “lugar” hace referencia al país en el que cada investigación ha sido realizada. Nuestra base de datos incluye artículos procedentes de 25 países que son los citados en la tabla 20 y que vamos a comentar a continuación.

Los resultados obtenidos reflejan que la mayor parte de los documentos, un 61,66%, fueron publicados en Estados Unidos, lo que constituye un total de 185 documentos. A continuación le siguen Holanda y España, con 24 y 21 documentos publicados respectivamente (8% y 7% del total). Menor porcentaje presenta Australia, Reino Unido, Canadá, y Finlandia, con un total de 12, 11, 10 y 10 documentos publicados respectivamente, lo que supone un 4%, 3,67% y 3,33% del total de la producción de documentos.

Entre los siete países mencionados copan el 91% de la publicación sobre el tema de nuestro trabajo en el periodo estudiado (1997-2007), los 18 países restantes tienen una producción de 3 o menos documentos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 20.

Lugar.

	Frecuencia	Porcentaje
Estados Unidos	185	61,66%
Holanda	24	8,00%
España	21	7,00%
Australia	12	4,00%
Reino Unido	11	3,67%
Canadá	10	3,33%
Finlandia	10	3,33%
Taiwan	3	1,00%
Argentina	2	0,67%
Italia	2	0,67%
Japón	2	0,67%
Korea	2	0,67%
Líbano	2	0,67%
Malasia	2	0,67%
México	2	0,67%
Alemania	1	0,33%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Chile	1	0,33%
China	1	0,33%
Eslovenia	1	0,33%
Francia	1	0,33%
Grecia	1	0,33%
Israel	1	0,33%
Noruega	1	0,33%
Suecia	1	0,33%
Tailandia	1	0,33%
Total	300	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

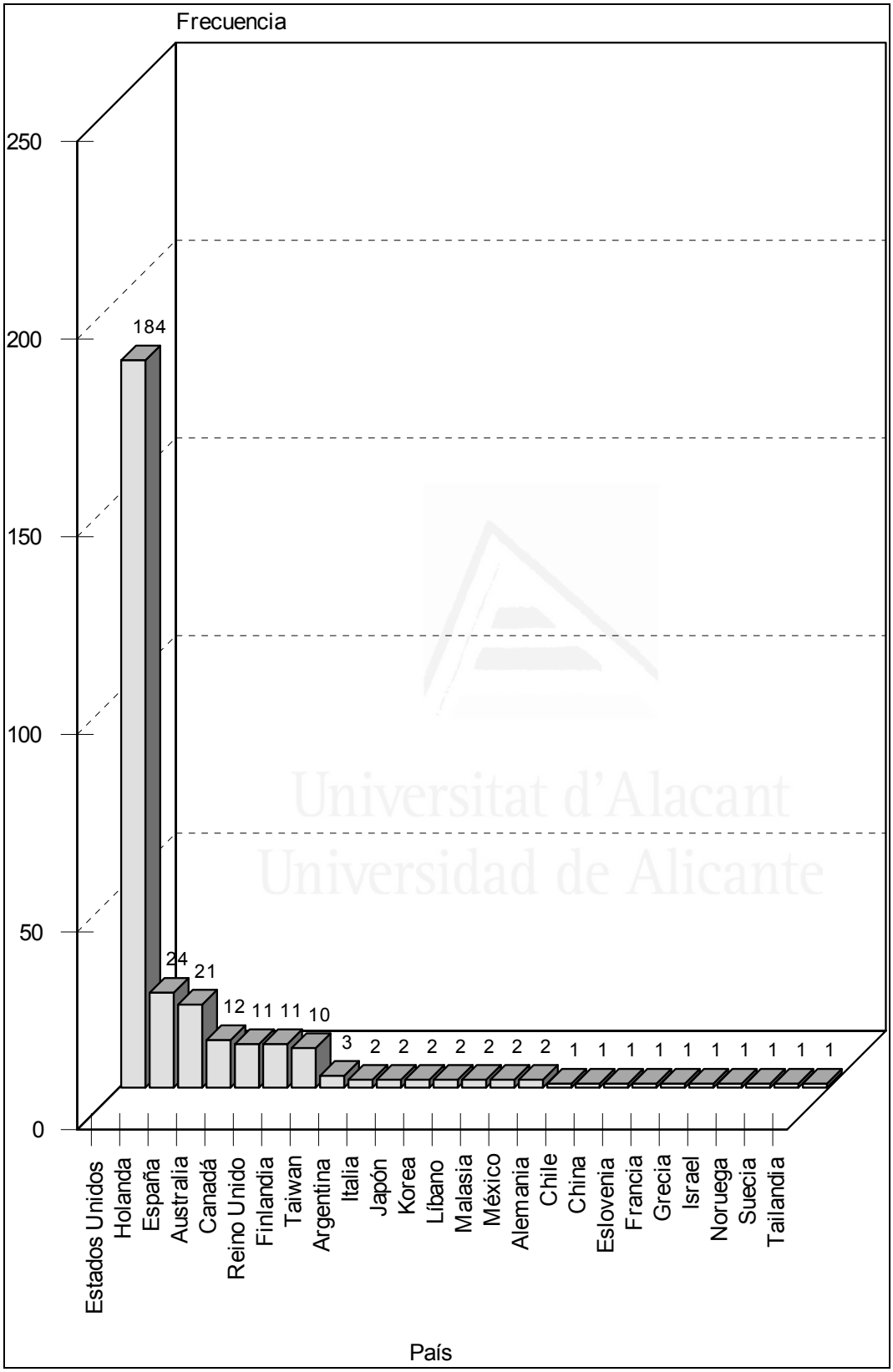


Gráfico 20. Lugar.

11.7. IDIOMA

Hemos encontrado publicaciones escritas en 19 idiomas. La tabla 21 refleja la distribución de los documentos en función de esta variable, en dicha tabla se observa que el 70% de los documentos están escritos en lengua inglesa, le sigue la producción en castellano, con un 8,67%, en holandés con un 7,67%, en francés con un 3,66% y en finés con un 3%, lo que corresponde a 210, 26, 23, 11 y 9 documentos publicados respectivamente. Destacar que en el resto de idiomas (14) han sido publicados 21 documentos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 21.

Idioma.

		Frecuencia	Porcentaje
1.	Inglés	210	70,00%
2.	Español	26	8,67%
3.	Holandés	23	7,67%
4.	Francés	11	3,66%
5.	Finés	9	3,00%
6.	Taiwanés	3	1,00%
7.	Italiano	2	0,67%
8.	Japonés	2	0,67%
9.	Koreano	2	0,67%
10.	Libanés	2	0,67%
11.	Malayo	2	0,67%
12.	Alemán	1	0,33%
13.	Chino	1	0,33%
14.	Esloveno	1	0,33%
15.	Griego	1	0,33%
16.	Israelí	1	0,33%
17.	Noruego	1	0,33%
18.	Sueco	1	0,33%
19.	Tailandés	1	0,33%
Total		300	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

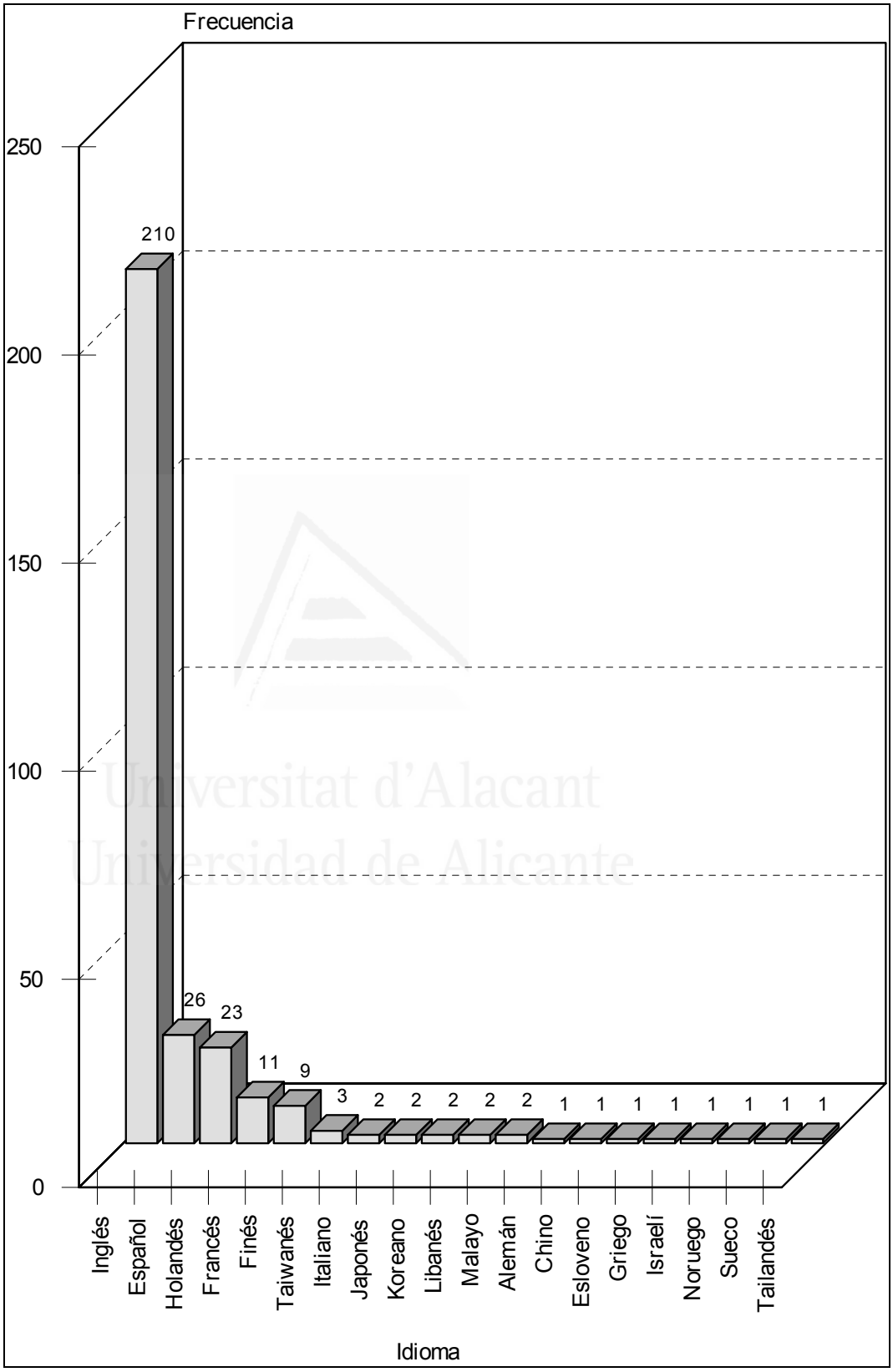


Gráfico 21. Idioma.

11.8. BASES DE DATOS

Esta variable se refiere a las bases de datos de las que hemos obtenido cada documento. A continuación comentaremos los datos que aparecen recogidos en la tabla 22.

La gran mayoría de documentos publicados, un 72,67%, que hacen un total de 218 documentos, se obtuvieron a partir de la búsqueda en la base de datos PsicINFO. En menor proporción, se obtuvieron 61 documentos de la base de datos ERIC (20,33% de los documentos seleccionados). Por último, el menor porcentaje de documentos (7%) lo hemos obtenido de la base de datos Psicodoc, con 21 documentos publicados.

Los datos hablan por sí solos, las bases de datos americanas son las que recogen la mayor cantidad de documentación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 22.

Bases de datos.

	Frecuencia	Porcentaje
PSICINFO	218	72,67%
ERIC	61	20,33%
PSICODOC	21	7,00%
TOTAL	300	

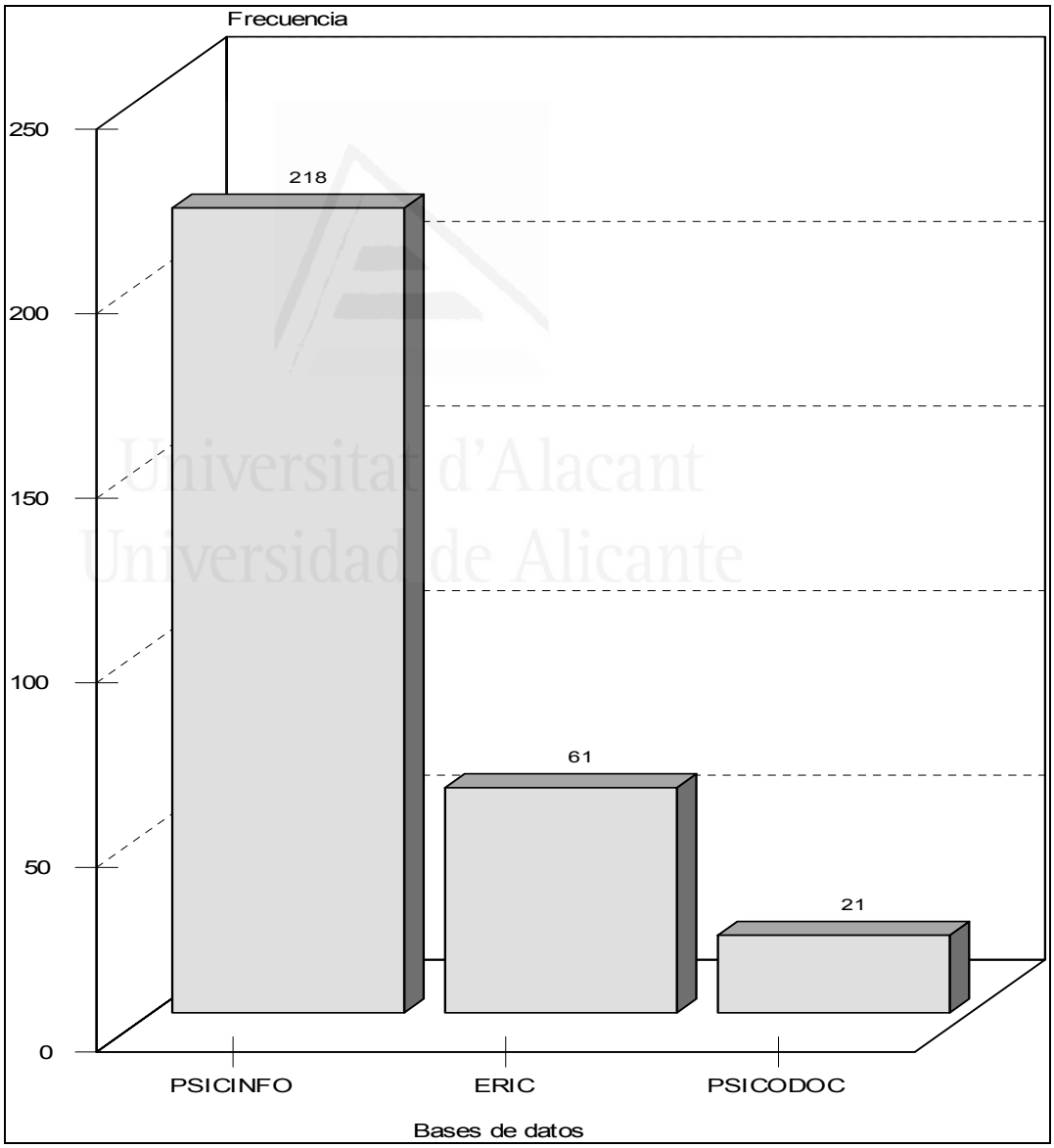


Gráfico 22. Bases de datos

11.9. TIPO DE DOCUMENTO

La tabla 23 recoge la distribución de la producción de documentos en función del tipo de que se trata: artículo, capítulo de libro, tesis doctoral, libro completo y ponencia. El mayor número de documentos publicados son artículos de revistas científicas, 186 artículos que suponen el 62% del total de la producción. La menor producción correspondería a la relacionada con ponencias publicadas en Actas de Congreso: 3 investigaciones recogidas que tan sólo suponen el 1% del total de la documentación recogida. En el gráfico 23 representamos estos datos.

Tabla 23.

Tipo de documento.

	Frecuencia	Porcentaje
ARTICULO	183	62,00%
CAPITULO	52	17,00%
TESIS	48	15,33%
LIBRO	14	5,00%
CONGRESO	3	0,67%
TOTAL	300	100,00%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

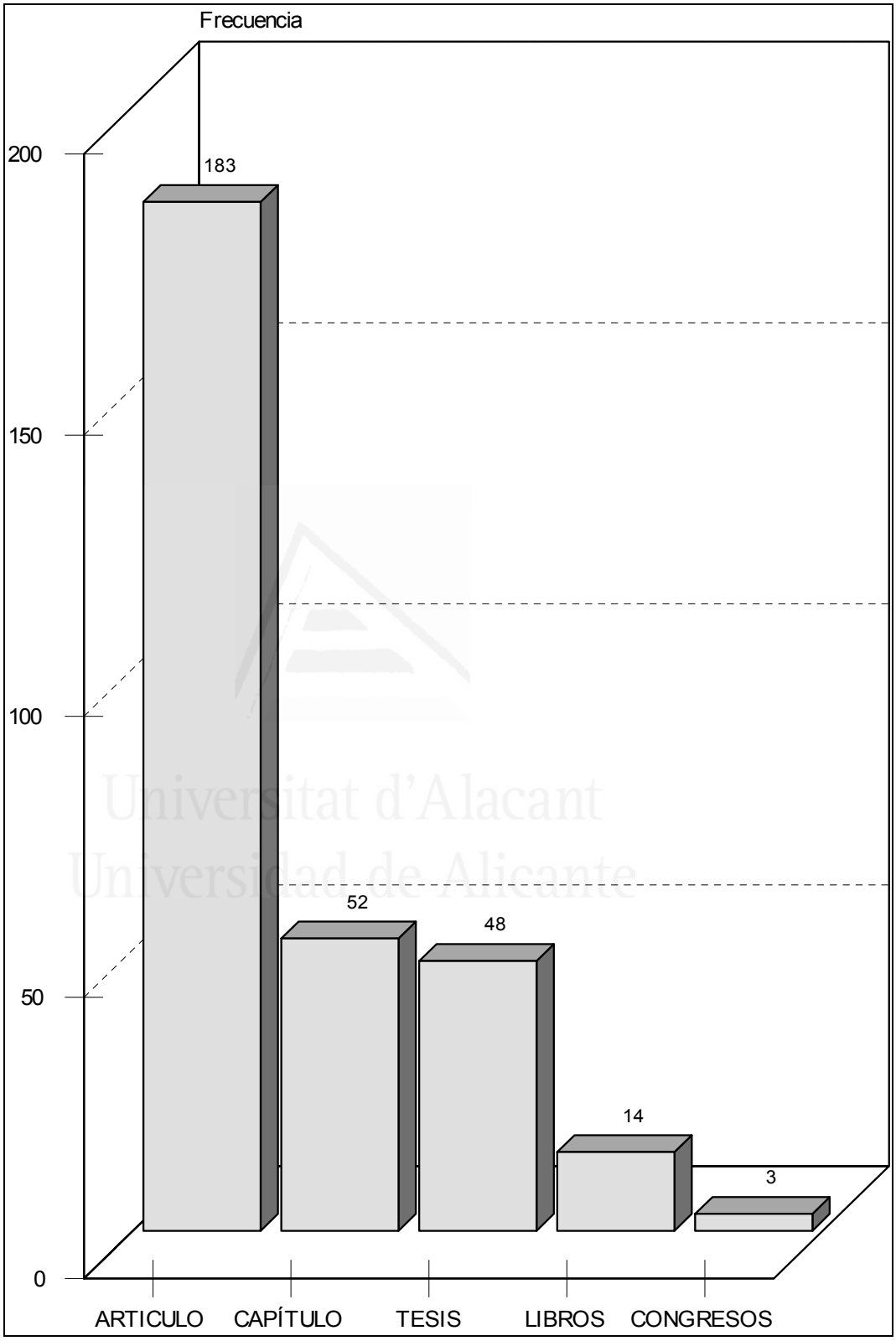


Gráfico 23. Tipo de documento

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

11.10. NÚMERO DE PÁGINAS POR DOCUMENTO

La última variable que hemos analizado ha sido el número de páginas que abarca cada documento, referido tanto a artículo de revista, capítulo de libro, libro, actas de congreso y tesis doctorales.

Hemos clasificado esta variable en intervalos de 10 páginas, excepto los tres últimos que están formados por documentos de más de 100, de 200 páginas y de 300, o más, páginas respectivamente.

El mayor porcentaje corresponde a los documentos que presentan de 11 a 20 páginas, inclusive, lo que supone un 37% del total de documentos publicados (en nuestra base documental). En segundo lugar, están los documentos formados por menos de 10 páginas, lo que es igual al 23,67% del total de la producción (ver tabla y gráfico 24).

Los documentos con mayor número de páginas corresponden, lógicamente, a tesis doctorales y libros completos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 24.

Número de páginas.

	Frecuencia	Porcentaje
de 1 a 10	71	23,67%
de 11 a 20	111	37,00%
de 21 a 30	37	12,33%
de 31 a 40	11	3,67%
de 41 a 50	3	1,00%
de 51 a 60	4	1,33%
de 61 a 70	3	1,00%
de 71 a 80	2	0,67%
de 81 a 90	6	2,00%
de 91 a 100	5	1,67%
de 101 a 200	26	8,67%
de 201 a 300	11	3,67%
> de 301	10	3,33%
Total	300	100%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

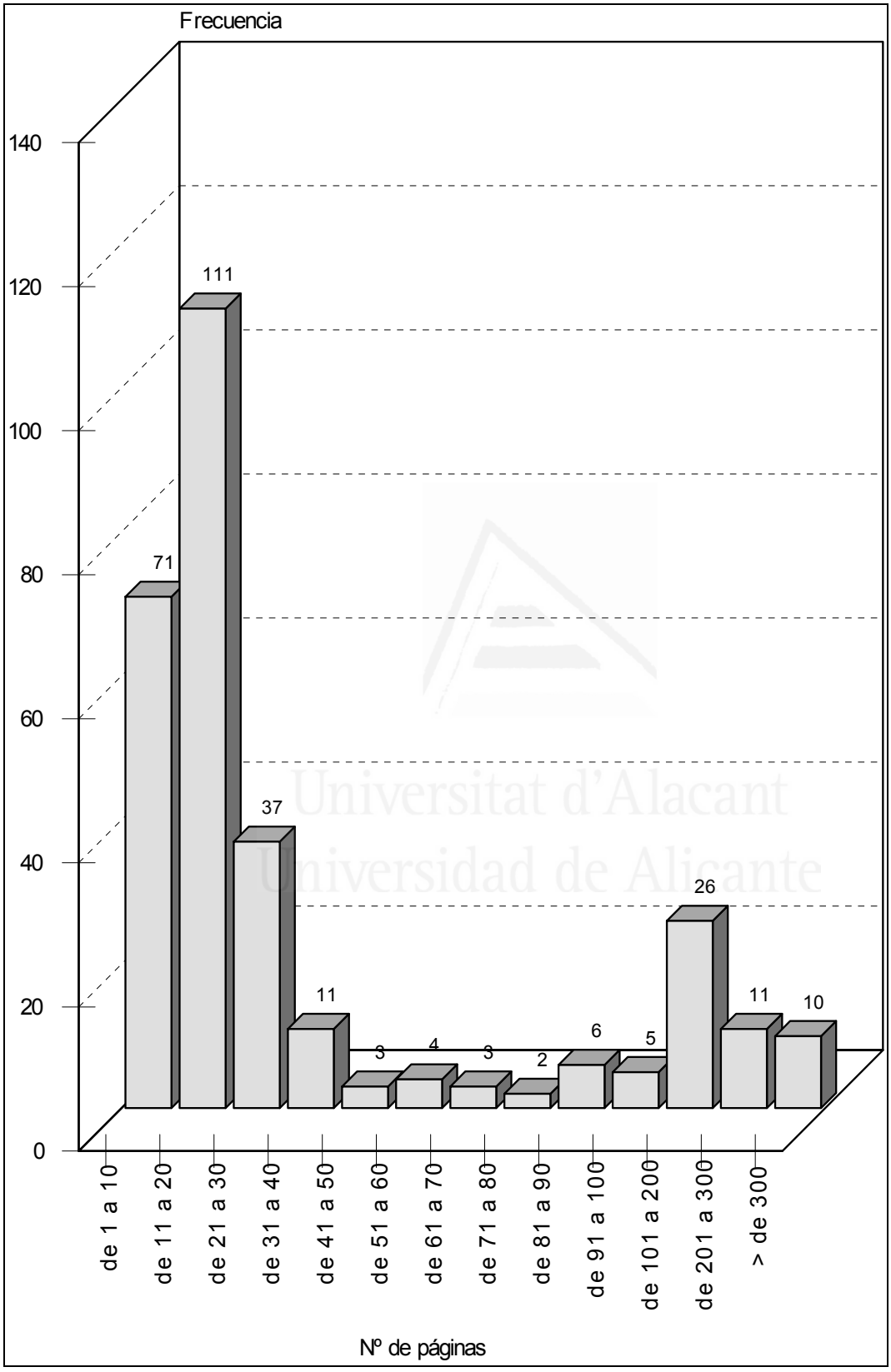


Gráfico 24. Número de páginas.

12. CONCLUSIONES FINALES

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Como señalábamos al principio, nuestra intención al comenzar este trabajo era realizar un estudio bibliométrico del contenido de los documentos, obtenidos a partir de la búsqueda en tres bases de datos (PsycINFO, ERIC y Psicodoc), publicados entre los años 1997 y 2007, y aportar un punto de vista cuantitativo en dicho análisis completándolo con un enfoque cualitativo y descriptivo. Las conclusiones a que hemos llegado, en relación con los objetivos que nos propusimos son las siguientes:

1. En relación con el primer objetivo que nos planteábamos, averiguar "Cuáles son las áreas temáticas sobre las que se ha publicado más dentro del tema de nuestra investigación", podemos afirmar que han sido las áreas temáticas "Aprendizaje cooperativo", "Habilidades sociales" y "Violencia escolar" sobre las que se ha publicado más.

2. El segundo objetivo de la investigación era determinar "El número de variables por documento", es decir establecer la coincidencia de áreas temáticas en un sólo documento dentro de nuestra base documental. La mayor coincidencia está referida a 4 áreas temáticas, seguido de 3 y de 5 áreas temáticas, con un total de 91, 87 y 52 coincidencias en los documentos respectivamente.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3. Al analizar "Los años en los que más se ha publicado sobre el tema de nuestro trabajo", tercer objetivo de nuestro trabajo, observamos que el año en que más se ha publicado sobre el tema objeto de nuestro estudio fue 2004, en el que se publicaron 44 documentos (15% del total de la producción), seguido de cerca por los años 2002 y 2000, con una producción de 39 y 35 documentos respectivamente, lo que supone el 13% y 12% respectivamente del total de la producción de documentos publicados.

4. En relación con el cuarto objetivo, observar "El incremento o decremento en el número de publicaciones a lo largo del periodo revisado" 1997-2007, podemos confirmar, en relación con éste, que la producción de documentos sobre "Aprendizaje cooperativo, educación intercultural, habilidades sociales y violencia escolar" ha presentado un crecimiento escaso desde el año 1997, con algún altibajo, hasta el año 2004, a partir del cual la producción cae significativamente.

5. En cuanto al objetivo relativo a determinar "Cuáles han sido las revistas con mayor número de artículos publicados", podemos decir que las revistas más productivas serían, en primer lugar "*Journal of Educational Research*", en segundo lugar destaca "*Learning and Instruction*" y por último, el tercer puesto lo ocupa "*European Journal of Psychology of Education*" y "*British Journal of Educational Psychology*".

6. En relación con el sexto objetivo de nuestra investigación consiste en determinar "La existencia, o no, de grandes productores en relación con el tema de estudio", no hemos encontrado autores con un gran número de publicaciones sobre

"Aprendizaje cooperativo, educación intercultural, habilidades sociales y violencia escolar", en cualquier caso podemos destacar que R.M. Gillies ha publicado, solo o en colaboración, 9 documentos; D.W. Johnson y R.T. Johnson, 5 documentos, con el mismo número de trabajos publicados se encuentra una investigadora de española M.J. Díaz-Aguado, y ya con cuatro trabajos se encuentran K. Hakkarainen, G. Kanselaar y C. Van Boxtel.

7. Determinar "La relación entre publicaciones individuales (pi) y múltiples (pm)", séptimo objetivo de nuestra investigación, ésta es igual a 122/178 = 0,6854 (pi / pm), lo que indica que por cada 68,54 publicaciones escritas por un solo autor, hay 100 escritas por más de uno. Expresado en porcentaje sobre los 300 documentos seleccionados, 122 documentos individuales representan el 40,7% de la producción total, y el tanto por cien que representan los restantes 178 documentos es el 59,34.

8. Con respecto al octavo objetivo que formulamos, determinar "La existencia de algún país, si lo hubiese, que destaque por el número de investigaciones que se han llevado a cabo en él", los datos nos revelan que el país en el que se han realizado mayor número de investigaciones ha sido Estados Unidos, del que procede un 61,66% del total de documentos publicados.

9. Otro objetivo que planteábamos era averiguar "Los idiomas en los que mayoritariamente se han publicado los documentos". El idioma predominante es el inglés (70% de la producción) seguido del castellano pero a mucha distancia (8,67%).

10. El décimo objetivo era determinar "La base de datos con un mayor número de artículos publicados". PsicINFO ha sido la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

base de datos a partir de la cual hemos obtenido el mayor número de documentos publicados, 218, suponiendo el 72,67%.

Aunque en nuestros objetivos no estaba previsto realizar un estudio acerca de los diferentes tipos de documentos encontrados en la búsqueda bibliográfica realizada, ni tampoco del número de páginas de cada documento, finalmente los incluimos en nuestra investigación y respecto a ellos podemos decir que el mayor número de documentos son artículos publicados en revistas científicas y, en ellos, el número de páginas suele oscilar entre las 11 y las 20. También destacamos el número de tesis doctorales que tratan sobre el tema de nuestra investigación y que representa un porcentaje algo superior al 15 % de la producción total.

Para finalizar, cabría añadir un último objetivo que giraría en torno al establecimiento de implicaciones educativas. Se trataría de establecer a partir de los resultados alcanzados en nuestra investigación las conclusiones oportunas que permitan actuar desde el entorno escolar.

Así, los resultados obtenidos revelan que todas las opiniones y resultados obtenidos por los diferentes investigadores están en la línea de que la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo en el marco normal del proceso de enseñanza y aprendizaje es una forma eficaz de disminuir o eliminar:

- conductas disruptivas, tanto las consideradas como “normales” como aquellas que suponen un enfrentamiento con el profesor o con los compañeros, y
- conductas de acoso y violencia dentro y fuera del recinto escolar,

ello es debido a que las técnicas mencionadas “obligan” a los alumnos, y también al profesor, a utilizar habilidades sociales para resolver los

conflictos que se producen en el marco de las relaciones interpersonales, y con el uso se llega al dominio de dichas habilidades.

De la misma manera, el uso de estas técnicas permite una mayor y mejor integración del alumnado procedente de otros países o de etnias minoritarias por las mismas razones expuestas en el punto anterior: el aprendizaje cooperativo hace que los alumnos interactúen y, puesto que los grupos de trabajo que se forman tienen que ser heterogéneos, dicha interacción elimina el aislamiento en que muchas veces se sumergen estos alumnos bien porque se sienten rechazados por el grupo mayoritario, o por propia decisión al percibir dicho rechazo.

Terminaremos este trabajo manifestando, igual que hicimos en su comienzo, que las fronteras geográficas no existen en el ámbito académico, y cualquier investigador está relacionado con cualquier otro mediante la publicación de sus trabajos, en solitario o en colaboración con otros autores (Tvire y Erno, 2001). Actualmente la probabilidad de que un documento sea consultado por otros autores y citado en otros trabajos aumenta increíblemente si está publicado *online*, es decir, en *internet,* y cada vez es mayor el porcentaje de documentos circulando libremente, o mediante subscripción, en la red (Lawrence, 2001).

En definitiva, una enorme proporción de los conocimientos científicos se encuentra interconectada en sus relaciones académicas y en la producción de literatura científica, por ello también nos parece interesante que los resultados de este trabajo puedan llegar a ser consultados y estudiados por otros investigadores para contribuir al enriquecimiento de la ciencia.

Muchas gracias.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

BIBLIOGRAFÍA

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

AARM (1997). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.

Abele, A. (1998). Reasoning processes and the quality of reasoning. En F. Seeger, J. Voigt y U. Waschescio (Eds.), *The culture of the mathematics classroom* (pp. 127-157). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Aboud, F.E. (1988). *Children and prejudice.* Oxford: Blackwell.

Aboud, F.E., y Levy, S.R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. En S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 269-293). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Aboud, F.E., y Skerry, S. (1984). The development of ethnic attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15 (1), 3-34.

Adam, E., y Cela, J. (2003). *Emociones y Educación: Qué son y como intervenir desde la escuela*. Barcelona: Graó.

Adkins-Bowling, T., Brown, S., & Mitchell, T.L. (2001). *The utilization of instructional technology and cooperative learning to effectively enhance the academic success of students with English-as-a-second-language*. Orlando, FL: Paper presented at the Biennial Meeting of Kappa Delta Pi. (ERIC Document Reproduction Service No. ED458208)

Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, J., y Levinson, D. (1950). *The authoritarian personality*. Nueva York: Harper and Row.

Ahles, P.M. (2004). Attribution theory in a cooperative learning situation: Can it explain helping behaviour? *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 65 (2-A), 407.

Ahrens, J., y O'Brien, K. (1996). Predicting gender-role attitudes in adolescent females: Ability, agency and parental factors. *Psychology of Women Quarterly,* 20 (3), 409-417.

Alavi, M., y Dufner, D. (2005). Technology mediated collaborative learning: A research prospective. En R. Goldman y S.R. Hiltz (Eds.), *Learning together on line: Research on asynchronous learning networks* (pp. 191-213). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Alberti, E., y Emmons, M.L. (1978). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*. San Luis Obispo, CA: Impact.

Albrecht, K. (2006). *Inteligencia social.* Barcelona: Vergara.

Alexander, R. (1980). Moral education to reduce racial and ethnic prejudice. En R.L. Mosher (Ed.), *Moral education, a first generation of research and development* (pp. 126-145). New York: Praeger.

Allen, D., y Ryan, K. (1976). *Microenseñanza: Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento.* Buenos Aires: El Ateneo.

Allen, L. (2006). Investigating culture through cooperative learning. *Foreign Language Annals,* 39 (1), 11-21.

Allen, T. (1979). *Student's predispositions toward achievement, their causal attributes of success and failure and classroom structural variables as predictors of continuing motivation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.

Allen, V. (1976). *Children as teachers*. New York: Academic Press.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice.* Cambridge, Mass.: Addison-

Wesley.

Alonso, J., y Montero, I. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación* (pp. 183-198). Madrid: Alianza.

Althusser, L. (1974). *Escritos*. Barcelona: Laia.

Álvarez, J.M. (1999). Diversidad y evaluación en educación. En E. Rubio y L. Rayón (Coords.) (1999), *Repensar la enseñanza desde la diversidad* (pp. 71-102). Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa.

Ames, C. (1975). Children's achievement attributions and self-reinforcement: Effects of self-concept and competitive reward structure. *Journal of Educational Psychology,* 70, 345-355.

Ames, C. (1984). *Competitive, cooperative and Individualistic Goal Structure: A Cognitive-Motivational Analysis. Research on Motivation in Education.* Vol 1: Student Motivation. Orlando, Fl: Academic Press Inc.

Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology,* 80, 260-267.

Ames, R.E., y Ames, C. (1981). *Research of motivation in education, Vol. I. Student Motivation*. Orlando: Academic Pess.

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 APA,* 3, 479-480.

Ante, B.C. (2000). An exploratory study on the implementation of collaborative learning environments: Challenges and constraints. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (9-A), 3267.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Arnold, K., y Noble, K. (1996). *Remarkable women: Perspectives on female talent development. Perspectives on creativity.* Cresskill: Hampton Press.

Arnseth, H.C., Ludvigsen, S., Morch, A., y Wasson, B. (2004). Managing intersubjetivity in distributed collaboration. *PsychNology Journal*, 2 (2), 189-204.

Aronson, D. (2000). *Nobody left to hate. Teaching compassion after columbine*. New York: Freeman.

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Pubications.

Aronson, E. (2002). Building empathy, compassion and achievement in the jigsaw classroom. En J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 209-225). San Diego, CA: Academic Press.

Aronson, E. (2004). Reducing hostility and building compassion: lessons from the jigsaw. En A.G. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil* (pp. 469-488). New York, NY: Guilford Press.

Arvaja, M., Hakkinen, P., Rasku-Puttonen, H., y Etelapelto, A. (2002). Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. Scandinavian Journal of Educational Research, 46 (2), 161-179.

Asarnow, J. (1983). Children with peer adjustment problems: Sequential and nonsequential analysis of school behaviour. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 51 (5), 709-717.

Asher, S.R., Oden, S.L., y Gottman, J.M. (1977). Children's friendships in school settings. En L.G. Katz (Ed.), *Current topics in early chilhood education*, Vol I (pp. 33-61). Norwood, N.J.: Ablex.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Asher, S.R., y Wheeler, V.A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 53 (4), 500-505.

Aube, M. (2000). Fostering scientific thinking with new technologies: A socio-cognitive approach. En J.A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th international conference on college teaching and learning* (pp. 1-8). Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.

Back, B., y Hazen, N. (1990). Social status and patterns of communication in acquanted preschool children. *Developmental Psychology,* 26 (3), 336-387.

Bagby, M., y Rector, N. (1992). Prejudice in a simulated legal context: A further application of social identity theory. *European Journal of Social Psychology,* 22, 397-406.

Bakan, D. (1966). *The duality of human existence.* Chicago: Rand McNally.

Baker, J. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology,* 35 (1), 29-44.

Ballantine, J., y Larres, P. (2007). Cooperative learning: A pedagogy to improve student's generic skills? *Education + Training,* 49 (2), 126-137.

Banks, J. (1997). *The dimensions of multicultural education: implications for policy and practice*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

Banks, J., y Banks, C. (1995). *Handbook of Research on multicultural Education*. New York: Macmillan.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Barab, S.A., Hay, K.E., Barnett, M., y Squire, K. (2001). Constructing virtual worlds: Tracing the historical development of learner practices. *Cognition and Instruction*, 19 (1), 47-94.

Barclay, J.R. (1966). Interest patterns associate with measures of social desirability. *Personnel and Guidance Journal,* 45, 56-60.

Bar-On, R. (2000). Emotional ans social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (comps.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baron, R., Tom, D., y Cooper, H. (1985). Social class, race and teacher expectations. In J. B. Dusek (ed.), *Teacher expectancies* (pp. 251-269). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barret, T.M. (2000). Effects of two cooperative learning strategies on academic learning time student performance and social behaviour of sixth-grade physical education students. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (5-A), 1781.

Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bassear, T., y Davidson, N. (1992). The use of small group learning situations in mathematics instruction as a tol to develop thinking. En N. Davidson y T. Worsham (Eds.), *Enhancing thingking though cooperative learning* (pp. 236-250). New York: Teachers College Press.

Bateman, H.V. (1998). Psychological sense of community in the classroom: Relationships to student's social and academic skills and

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

social behaviour. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 59 (3-B), 1383.

Batsche, G., y Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the school. *School Psychology Review,* 23 (2), 165-174.

Battistich, V., Solomon, D., y Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *Elementary School Journal*, 94 (1), 19-32.

Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., y Solomon, J. (1991). The child development project: A comprehensive program for the development of prosocial character. En W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development* (Vol. 3, pp. 1-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Beetham, S., McLennan, C., y Witucke, C. (1998). *Improving social competencies through the use of conflict resolution and cooperative learning*. Chicago, Ill: Saint Xavier University (ERIC Document Reproduction Service No. ED421271).

Behre, W., Astor, R., y Meyer, H. (2001). Teachers reasoning about intervening in school violence: An examination of violence-prone school subcontexts. *Journal of Moral Education,* 30 (2), 131-153.

Bell, J.R. (1997). The effectiveness of a prejudice reduction workshop. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 57 (8-A), 3388.

Bell, M. (1997). Improving primary level interpersonal skills through conflict resolution, cooperative learning and children's literature. Dissertation. *ERIC Document Reproduction Service No. ED410059*.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Benard, B. (1991). *Fostering resilience in kids: Protective factors in the family, school and community.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratorie.

Benbunan, R., y Hiltz, S.R. (1999). Impacts of asynchronous learning network of individual and group problem solving: A field experiment. *Group Decision and Negotiation*, 8 (5), 409-426.

Berkowitz, M. (1981). A critical appraisal of the educational and psychological perspectives on moral discussion. *Journal of Educational Thought,* 15, 20-33.

Bernal, J.D. (1939). *The social function of science.* London: Routledge & Kagan Paul.

Berndt, T.J., Perry, T.B., y Miller, K.E. (1988). Friend's and classmates interactions on academic tasks. *Journal of Educational Psychology,* 80, 506-513.

Berndt, T.J., y Perry, T.B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology,* 22 (5), 640-648.

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Bettelheim, B., y Janowitz, M. (1950). *Dynamics of prejudice: A psychological and sociological study of veterans.* New York: Harper.

Birch, S., y Ladd, G. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. En J. Juvonen y K. Wentzel (Eds.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment.* Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Bird, A., Foster, C., y Maruyama, G. (1980). Convergent and incremental effects of cohesion on attributions for self and team. *Journal of Sport Psychology,* 2, 181-194.

Bjorgo, T., y Witte, R. (Eds.) (1993). *Racist violence in Europe.* Oslo: Martin Press.

Blaney, J. (1977). Interdependence in the classrom: A field study. *Journal of Educational Psychology,* 69, 149-146.

Blatt, M., y Kohlberg, L. (1975). The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment. *Journal of Moral Education,* 4, 129-161.

Blazic, C. (1986). The impact of a cooperative games program on a fifth grade class: A field study. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 47 (3-A), 785.

Bliss, I. (1990). Intercultural education and the professional knowledge of teachers. *European Journal of Teachers Education,* 13 (3), 141-151.

Block, J., y Thomas, M. (1955). Is satisfaction with self a measure of adjustment? *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 21, 485-497.

Blumenfeld, P., Hamilton, V., Bossert, S., Wessels, K., y Meece, J. (1983). Teacher talk and student thought: socialization into the student role. En J.M. Levine y M.U. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 143-192). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bonk, C.J., y King, K.S. (1998). *Electronic collaborators: learner-centred technologies for literacy, apprenticeship and discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Boomer, G., Lester, y Onore, C. (1994). *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st Century.* Washington: The Falmer Press.

Boulton, M. (1997). Teachers view on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology,* 67, 223-233.

Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2001). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Bower, S. (1960). *Early identification of emotionally handicapped children in school.* Springfield: Thomas.

Boyatzis, C.J., y Albertini, G. (2000). A naturalistic observation of children drawing: Peer collaboration processes and influences in children's art. En M.W. Watson y C.J. Boyatzis (Eds.), *Symbolic and social constraints on the development of children's artistic style* (pp. 31-48). San Francisco: Jossey-Bass.

Bradford, S.C. (1948). *Documentation*. London: Crosby Lockwood.

Bradley, G. (1978). Self-serving biases in the attribution process: A re-examination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology,* 36, 56-71.

Bradley, G. (1978). Self-serving biases in the attribution process: A re-examination 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 teache expectation effects. *Journal of Educational Psychology,* 76, 223-247.

Brewen, M.B., y Kramer, R.M. (1985). The psychology of intergroup attitudes and behaviour. *Annual Review of Psychology,* 36, 219-243.

Brinton, B., Fujiki, M., Montague, E.C., y Hanton, J.L. (2000). Children with language impairment in cooperative work groups: A pilot study. *Language Speech and Hearing Services in School*, 31 (3), 252-264.

Broderick, P. (1998). Early adolescent gender differences in the use of ruminative and distracting coping strategies. *Journal of Early Adolescence,* 18 (2), 173-191.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Bronfenbrenner, U. (1976). Who cares for America's children? En V. Vaughan y T. Brazelton (Eds.), *The family: Can it be saved?* (pp. 3-32). Chicago: Year Book Medical Publishers.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U., y Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. En W. Damon y R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. I: Theoretical Models of Human Development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.

Brophy, J. (1985). *Teacher-student interaction.* En J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 303-328). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Brophy, J., y Good, T. (1974). *Teacher-student relationships.* New York: Rinehart and Winston.

Brown, G., y Shaw, M. (1986). Social skills training in education. En C.R. Hollin y P. Trower (Eds.), *Handbook of social skills training.* Oxford: Pergamon Press.

Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

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.

Burton, R.E., y Kleber, R.W. (1960). The half-life of some scientific and technical literature. *American Documentation,* 11 (1), 18-22.

Buswel, G.T. (1966). *Training for educational research*. California: Universidad de Berkeley, Center for the the Study of Higher Education.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Butz, J.A. (2000). Facilitating social development with play groups in early childhood settings. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 61 (1-A), 78.

Bybee, J. (1998). The emergence of gender differences in guilt during adolescence. En J. Bybee y otros (Eds.), *Guilt and children* (pp. 113-125). San Diego, CA: Academic Press.

Bybee, R., y Gee, E. (1982). *Violence, values and justice in the schools.* Boston: Allyn and Bacon.

Caballo V.E. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J. Carrobles (eds.), *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones* (pp. 553 - 595). Madrid: Pirámide.

Calderón, M., Hertz-Lazarowitz, R., y Slavin, R. (1998). Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students making the transition from Spanish to English reading. *Elementary School Journal,* 99 (2), 153-165.

Callon, M. (1995). *Cienciometría. El estudio cuantitativo de la actividad científica: De la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Ediciones TREA, S.L.

Canale, J.R., y Beckley, S.R. (1999). Promoting altruism in trouble youth: Considerations and suggestions. *North American Journal of Psychology,* 1 (1), 95-102.

Carlson, J.M. (1999). Cooperative games: A pathway to improving health. *Professional School Counselling,* 2 (3), 230-236.

Caron, S., y Carter, B. (1997). The relationships among sex role orientation, egalitarianism, attitudes toward seuality and attitudes toward violence against women. *The Journal of Social Psychology,* 137 (5), 568-587.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Carpintero, H. (1980). La psicología actual desde una perspectiva bibliométrica: Una introducción. *Análisis y Modificación de Conducta*, 6 (11-12), 9-23.

Carpintero, H., y Peiró, J.M. (1981). *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de la literatura científica.* Valencia: Editorial Alfaplus.

Catalano, R., y Hawkins, J. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime* (pp. 149-197). Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Cecchini, M., Tonucci, F., Pinto, M.A., y Dubs, E. (1972). *Teacher training, pedagogical method and intellectual development.* Roma: Instituto de Psicología.

Cembranos, F. (2004). Televisión, interacciones sociales y poder. *Intervención Psicosocal,* 13 (1), 27-37.

Cesareni, D., y Mancini, I. (2001). Studying our cities and castles: Two computerized projects on knowledge co-construction. *Rassegna di Psicologia,* 18 (3), 55-76.

Chandler, M. (1978). Adolescence, Egocentrism and Epistemological Loneliness. In B. Presseisen, D. Goldstein & M. Appel (Eds.) *Topics in Cognitive Development. Language and Operational Thought*. New York: Plenum.

Chandler, M., Boyes, M., y Ball, L. (1990). Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology,* 50, 370-395.

Chen, F.C., y Jiang, H.H. (2004). Exploration of peer facilitator dynamics in two contrasting groups. *Instructional Science*, 32 (6), 419-446.

Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire.* Paris: P.U.F.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Chesarek, S. (1981). *Cognitive consequences of home or school education in a limited second language: A case study in the Crow Indian bilingual community*. Paper presented at Language Proficiency Assessment Symposium, Airlie House, Virginia

Chiappetta, L., Harris, L., Moncada, T., & White, C. (2000). *Improving social competencies through cooperative learning, conflict resolution and home/school communication*. Chicago, Ill: Saint Xavier University (ERIC Document Reproduction Service No. ED444706)

Chin, P., Bell, K., Munby, H., y Hutchinson, N.L. (2004). Epistemological appropriation in one high school student's learning in cooperative education. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 401-417.

Chiu, M.M. (2004). Adapting teacher interventions to student needs during cooperative learning: How to improve student problem solving and time on-task. *American Educational Research Journal,* 41 (2), 365-399.

Chizhik, A.W. (2001). Equity and status in group collaboration: Learning through explanations depends on task characteristics. *Social Psychology Education*, 5 (2), 179-200.

Choi, J. (2006). Social interdependence and social dominance: Determinants of children's bullying, victimization and prosocial behaviors. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 66 (8-A), 2830.

Ciampa, C., Farr, J., y Kaplan, K. (2000). *Improving social competencies through the use of cooperative learning and conflict resolution*. Dissertation. ERIC Document Reproduction Service No. ED444705.

Ciofalo, N. (1997). Community development initiated by the youth: An intergenerational and multicultural approach to community based

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

quality of life. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 57 (11-B), 7273.

Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research,* 64, 1-35.

Cohen, E.G., Lotan, R.A., Scarloss, B.A., y Arellano, A.R. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory into Practice,* 38 (2), 80-86.

Coie, J.D., y Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development,* 54 (6), 100-1416.

Coke, P.K. (2005). Practicing what we preach: An argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators. *Education,* 126 (2), 392-398.

Coleman, J. (1982). *Psicología de la adolescencia.* Madrid: Morata.

Coll, C. (1984). Behavioral inhibition in young children. *Child Development*, 55 (3), 1005-1019.

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje,* 27, 119-138.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje sinificativo. *Infancia y aprendizaje,* 41, 131-142.

Combs, M.L., y Slaby, D.A. (1977). Social skills training with children. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology, Vol I.* (pp. 161-201). New York: Plenum Press.

Cook, J. (1992). Negotiating the Curriculum: Programming for Learning. In G. Boomer, N. Lester, C. Onore & J. Cook (Eds), *Negotiating the Curriculum: Educating for the 21st Century* (pp. 15-31). London: The Falmer Press: 15-31.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Cooney, D.H. (1998). Sharing aspects within aspects: Real-time collaboration in the high school English classroom. En K.S. King y C.J. Bonk (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centred technologies for literacy, apprenticeship and discourse* (pp. 263-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cooper, C., Marquis, A., y Ayers-López, S. (1982). Peer learning in the classroom: Tracing developmental patterns and consequencesof children's spontaneous interactions (pp. 69-84). En L. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom.* New York: Academic Press.

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.

Cooper, J., Smith, C., y Smith, V. (2000). *Enhancing student social skills through the use of cooperative learning and conflict resolution strategies*. Chicago, Ill: Saint Xavier University (ERIC Document Reproduction Service No. ED442567)

Cooper, J.E., Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Wilderson, F. (1980). The effects of cooperative, competitive and individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogeneous peers. *Journal of Social Psychlogy,* 111, 243-252.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman.

Corsaro, W. (1981). Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment. En S. Asher y J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendship* (pp. 207-241). New York: Cambridge University Press.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Cortez, C., Nussbaum, M., López, X., Rodríguez, P., Santelices, R., Rosas, R., y Marianov, V. (2005). Teacher's support with ad-hoc collaborative networks. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2 (3), 171-180.

Coulter, K., y Marcie, L. (2000). Using grounded theory to discover the differences between learning communities and freestanding classes. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (2-A), 492.

Cowen, E., Dorre, D., Clarfield, S. Kreling, B., McWilliams, S.A., Pkracki, P., Pratt, D.M., Terrell, D., y Wilson, A. (1973). A quick screening device for early identification of school maladaptation. *Journal Community Psychology,* 1, 12-35.

Cowen, E., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L., y Trost, M. (1973). Long term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clnical Psycholog,* 41, 438-446.

Cowie, H. (2000). Bystanding os standing by: Gender Issues in coping with bullying in schools. *Aggressive Behavior,* 26, 85-97.

Cowie, H., y Van Der Aalsvoort, G. (2000). *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Amsterdam (Netherlands): Pergamon Elsevier Science.

Crandall, V.C., Katkorsky, O.E., y Crandall, V.J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual academic achievement situations. *Child Development,* 36, 91-109.

Creasey, G., Jarvis, P., & Berk, L. (1998). Play and social competence. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 116-143). Albany: SUNY Press.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Crick, N., y Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin,* 115, 74-101.

Crombag, H.F. (1966). Cooperation and competition in means-interdependent triads: A replication. *Journal of Personality and Social Psychology,* 4 (6), 692-695.

Crosling, G., y Martin, K. (2005). Student diversity and collaborative learning: A positive combination for curriculum internationalisation. En G. Wong-Toi y E. Manalo, (Eds.), *Communication skills in university education: The international dimension* (pp. 136-149). Essex, England: Pearson Education Limited.

Cross, S., y Madson, L. (1997). Models of self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin,* 122, 5-37.

Cruz, E. (1995). *Teacher perspectives of the social skills development of children with learning disabilities*. Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children (73rd, Indianapolis, IN, abril 5-9, 1995), (ERIC Document Reproduction Service No. ED385091).

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: An analysis of programmes and policies in Ontario. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 127–157). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Cummins, J., y Mulcahy, R. (1978). Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children. *Child Development,* 49, 1239-1242.

Curran, J.P. (1985). Social competence training. En H.A. Marlowe y R.B.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Weinberg (Eds.), *Competence development. Theory and practice in special populations* (pp. 146-176). Springfield, Ill: Charles C. Thomas.

Cushing, L.S., Kennedy, C.H., Shukla, S., Davis, J., & Meyer, K.A. (1997). Disentangling the effects of curricular revision and social grouping in cooperative learning arrangements. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 231-240.

Cutter, J., Palincsar, A.S., y Magnusson, S.J. (2002). Supporting inclusion through case based vignette conversations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17 (3), 186-200.

D'Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 96 (8), 576-584.

Dalgarno, B. (2001). Interpretations of constructivism and consequences for computer assisted learning. *British Journal of Educational Technology*, 32 (2), 183-194.

Daniel, M.F., Lafortune, L., Pallascio, R., y Schleifer, M. (1999). Philosophical reflection and cooperative practices in an elementary school mathematics classrooms. *Canadian Journal of Education*, 24 (4), 426-440.

Daradoumis, T., y Marques, J.M. (2002). Distributed cognition in the context of virtual collaborative learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 13 (1-2), 135-148.

Dasen, P. (1997). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. En C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Multiculture et éducation en Europe* (p. 263-284). Berna (Suisse): Lang.

Datta, L., Schaffer, E., y Davis, M. (1968). Sex and scholastic aptitude as variables in teachers ratings or the adjustment and classroom

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

behaviour of negro and the other seventh grade students. *Journal of Educational Psychology,* 59, 94-101.

De Jong, F., Kolloffel, B., Van der Meijeden, H., Staarman, J.K., y Hanssen, J. (2005). Regulative proceses in individual, 3D and computer supported cooperative learning contexts. *Computers in Human Behavior*, 21 (4), 645-670.

Dedic, H., Rosenfield, S., Cooper, M., y Fuchs, M. (2001). Do I really hafta? WebCal, a look at the use of live math software in webb-based materials that provide interactive engagement in a collaborative learning environment for differential calculus. *Educational Research and Evaluation*, 7 (2-3), 285-312.

Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Centro de documentación sobre el Defensor del Pueblo (Ombudsman) y los Derechos Humanos. Disponible en: http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp (consulta: 08/05/2008).

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006.* Madrid: Centro de documentación sobre el Defensor del Pueblo (Ombudsman) y los Derechos Humanos. Disponible en: http://www.Defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp (consulta: 08/05/2008).

Delors, J. (Coord.) (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education of Delors the Twenty-first Century*. Paris (Fr): UNESCO publishing.

Denkyirah, A.M. (2004). Characteristics of transition planning within the individualized education program: Implications for meeting the requirements within the individuals with disabilities education act of

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1997. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (9-A), 3245.

Department for Education (1994). *Bullying. Don't Suffer in Silence: An Antibullying Pack for Schools*. London: HMSO. Disponible en: http://www.dfes.gov.uk/bullying/pack/02.pdf (consulta: 25/09/2007).

Derry, S.D., Seymour, J., Steinkuehler, C., Lee, J.A.C., y Siegel, M.A. (2004). From ambitious vision to partially satisfying reality: An evolving socio-technical design supporting community and collaborative learning in teacher education. En A.B. Sasha, R. Kling y J.H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 256-295). Cambridge: Cambridge University Press.

Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R., y Fortin, L. (2000). The social reputation of students with behaviours problems: The effect of a program that combined social skills training and cooperative learning in the regular classroom. *Revue Québécoise de Psychologie,* 21 (2), 57-79.

Desbiens, N., y Royer, E. (2003). Peer groups and behaviour problems: A study of school-based intervention for children with EBA. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8 (2), 120-139.

Deschamps, J.C., Lorenzi, F., y Meyer, G. (1982). *L'échec scolaire: Elève modèle ou modèle d'elève?* Lausana: P. M. Fravre.

Deutsch, M. (1949a). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.

Deutsch, M. (1949b). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 2, 199-231.

Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. En M.R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275-320).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deutsch, M. (1971). Efectos de la cooperación y la competición sobre el proceso de grupo. En D. Cartwright, y A. Zarder (Eds.), Dinámica de grupo (pp. 503-525). México: Trillas.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict.* New Haven, Connecticut: Yale University Press.

Deutsch, M. (1977). *The resolution of conflict. Constructive and destructive processes*. (2ª ed). New Haven, Connecticut: Yale University Press.

Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, 48, 510-517.

Deutsch, M. (2006). Internal and external conflict. En A.K. Schneider y C. Honeyman (Eds.), *The Negotiator's Fieldbook* (pp. 231-238). Baltimore, MD: American Bar Association.

DeVries, D., Lucasse, P., y Shackman, S. (1979). *Small group versus individualized instruction: A field test.* Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of School.

Devries, D.L., y Slavin, R.E. (1978). Teams games tournament: A research review. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.

Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adptación escolar y el desarrollo social.* Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M.J. (1988). *La interacción entre compañeros: Un modelo de intervención psicoeducativa.* Madrid: CIDE.

Díaz-Aguado, M.J. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen II. Manual de Intervención*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M.J. (1993). Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía,* 162, 563-588.

Díaz-Aguado, M.J. (1995). Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de Educación*, 307, 163-183.

Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.* Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M.J. (1999). Igualdad y diversidad: De la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación,* 5 (2), 115-140.

Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para la educación secundaria.* Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M.J. (2003). Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias Colegio Profesional de la Educación*, 145, 35-39.

Díaz-Aguado, M.J. (2003a). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M.J. (2003b). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 84. Disponible en: http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1053 (consulta: 10/10/2007).

Díaz-Aguado, M.J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol II. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental.* Madrid: Instituto de la Juventud.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Díaz-Aguado, M.J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol III. Intervención a través de las familias.* Madrid: Instituto de la Juventud.

Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.

Díaz-Aguado, M.J. (2007). Familia y escuela. Hacia una colaboración necesaria para la erradicación de la violencia escolar. Ponencia presentada en las *Jornadas Europeas sobre Convivencia Escolar*, celebradas en Murcia los días 26, 27 y 28 de abril de 2007. Disponible en: http://www.jornadasconvivenciamurcia.com/ponencias/Diaz-Aguado%20Jal%F3n_Ma%20Jos%E9%20-%20Familia%20y%20 escuela.pdf (consulta: 10/ 08/2007).

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 M.J. Díaz-Aguado, *Escuela y tolerancia* (pp. 101-154). Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., y Baraja, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen III. Investigación.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, M.R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: Aprendizaje cooperativo. Intervención a través de la familia*. Madrid: INJUVE.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, M.R., y Varona, B. (2001). *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento. Un instrumento para la detección en niños y niñas de tres a seis años a través de la escuela.* Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., Andrés, M., y Martínez, B. (2000). *El origen de la integración y de la tolerancia en niños de dos a seis años.* Madrid: Consejo Económico y Social de la CAM.

Díaz-Aguado, M.J., Royo, P., Segura, P., y Andrés, T. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen IV. Instrumentos de evaluación e investigación.* Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.

Díaz-Aguado, M.J., y Andrés, M.T. (1999). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Investigación-acción en centros de primaria. Psicología educativa. *Revista de Psicólogos de la Educación*, 5 (2), 141-200.

Diaz-Aguado, M.J., y Andrés, M.T. (2000). Cooperative learning and intercultural education: Research action in elementary schools. *Psychology in Spain*, 4 (1), 88-119.

Díaz-Aguado, M.J., y Martínez, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria.* Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M.J., y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral.* Bilbao: Mensajero.

Díaz-Barriga, F. (1999). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.

Dodge, K. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development,* 54, 1386-1389.

Dodge, K., Coie, J., Pettit, G.S., y Price, J.M. (1990). Peer status and aggression in boys groups: Developmental and contextual analyses.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Child Development, 61, 1289-1309.

Dodge, K., y Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development,* 53, 620-635.

Doise, W., Mugny, G., y Perret-Clermont, A. (1978). Social interactions and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology,* 3, 367-383.

Dollman, L., Morgan C., Pergler, J., Russell, W., y Watts, J. (2007). *Improving social skills through the use of cooperative learning*. Chicago, Ill: Saint Xavier University (ERIC Document Reproduction Service No. ED496112).

Domingo, J. (1998). Aprendizaje cooperativo. En M.A. Lou Royo y N. López Urquizar (Coords.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 409-426). Madrid: Pirámide.

Dorman, L. (1973). Assertive behavior and cognitive performance in preschool children. *Journal of Genetic Psychology,* 123, 155-162.

Doyle, A., y Aboud, F. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merril Palmer Quarterly,* 41, 209-228.

Doyle, A., y Beaudet, J. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 19 (1), 3-18.

Doyle, A.B., Doehring, P., Tessier, O., y de Lorimier, S. (1992). Transitions in children's play: A sequential analysis of states predecing and following social pretense. *Developmental Psychology,* 28 (1), 137-144.

Druckman, D. (2004). Be All that You Can Be: Enhancing Human Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (11), 2234-2260.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Dunkin, M.J., y Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching.* New York: Holt, Rinehart and Whinston.

Durán, D., y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.

Durand, B., y Durand, J. (1988). Hierarchisation des éleves asiatiques, maghrébiens et tsiganes a travers la representation des maîtres. *Les Cahiers de l'RESI*, 1, 25-30.

Dusek, J., y Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology,* 75, 327-346.

Dweck, C. (2007). *La actitud del éxito*. Barcelona: Vergara.

Dweck, C., y Elliot, D.S. (1983). Achievement motivation. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. IV: Social and personality development* (pp. 643-691). Nueva York: Wiley.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education,* 20 (3), 264-281.

Eccles, J. S., Lord, S. E., Roeser, R. W. (1996). Round holes, square pegs, rocky roads, and sore feet: The impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. In S. L. Toth D. Cicchetti (Eds.), *Adolescence: Opportunities and Challenges*, Vol. 7 (pp. 49-93). New York: University of Rochester Press.

Echeitia Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Edney, J.J., y Harper, C.S. (1978). The commons dilemma: A review of contributions from psychology. *Environmental Management,* 2, 491-507.

Edwards, D., y Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

of understanding in the classroom. New York: Methuen and Co. Ltd.

Eggleston, J. (1997). *The sociology of the school curriculum.* Londres: Routledge.

Ehrman, M.E., y Dornyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Eisler, R.M., y Frederiksen, L.W. (1980). *Perfecting social skills: A guide to interpersonal behavior development.* New York: Plenum Press.

Elbers, E., y De Haan, M. (2005). The construction of word meaning in a multicultural classroom. Mediational tools in peer collaboration dening mathematics lessons. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (1), 45-59.

Elbers, E., y Streefland, L. (2000). "Shall we be researchers again?" Identity and social interaction in a community of inquiry. En G. Van der Aalsvoort y H. Cowie (Eds.), *Social discourse for the construction of knowledge* (pp. 35-51). Amsterdam: Pergamon Elsevier Science.

Elices, J.A., Del Caño, M., y Verdugo, M.A. (2002). Interacción entre iguales y aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (3), 421-438.

Elkind, D. (1963). The child's conceptions of his religious denomination: The protestant child. *The Journal of Genetic Psychology,* 103, 91-304.

Ellis, R. (1979). Simulated social skill training for interpersonal professions. In W.T. Singleton, P. Spurgeon, & R.B. Stammers (Eds.), *The analysis of social skill* (pp. 79-101). London: Plenum Press.

Ellis, R., y Taylor, M. (1983). Role of self-esteem within the job search process. *Journal of Applied Psychology,* 68, 632-640.

Emmer, E.T., y Gerwels, MC. (2005). Establishing classroom management or cooperative learning: Three cases. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (63rd, Montreal, Canada, Abril, 11-15).

Enright, R., y Lapsey, D. (1983). Moral development interventions in early adolescence. *Theory into Practice,* 22, 134-144.

Epstein, J.L. (1989). The selection of friends. In T.J. Berndt & G.L. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 158-187). New York: Wiley.

Epstein, J.L., y Karweit, N. (1983). *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools.* New York: Academic Press.

Erikson, E. (1968/1950). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Erkens, G., Adriessen, J., y Peters, N. (2003). Interaction and performance in computer supported collaborative tasks. En H. Van Oostendorp (Ed.), *Cognition in a digital world* (pp. 225-251). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Escrihuela, A., y Benavent, J.A. (1988). Estudio bibliométrico de la Revista de Ciencias de la Educación, antigua "Revista Calasancia" (1955-1985). *Revista de Ciencias de la Educación*, 135, 377-398.

Espelage, D., Bosworth, D., y Simon, T. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counselling and Development,* 78 (3), 326-333.

Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research*, vol. 17 (pp. 381-458). Chicago, Il: University of Chicago Press.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Feldhusen, J.F., Thurston, J.R., y Benning, J.J. (1973). A longitudinal study of delinquency and other aspects of children's behavior. *International Journal of Criminology and Penology,* 1, 341-351.

Feldman, R.S. (1986). *The social psychology of education: Current research and theory.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Fernández, J.M. (1998). Mejora de la autoimagen de los menores al realizar una tarea prosocial. *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 7 (2), 255-264.

Fernández, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología.* Madrid: Akal.

Fernández, P., y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos.* Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.

Ferrer, F., Castel, J.L., y Valiente, O. (2008). Tendencias y réplicas en clave internacional. *Cuadernos de Pedagogía*, 381, 21-25.

Fierro, A. (1990). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación (Vol. II). Psicología de la educación* (pp. 175-182). Madrid: Alianza.

Fitzpatrick, H., y Hardman, M. (2000). Primary school children's collaboration: Task presentation and gender issues. *European Journal of Psychology of Education*, 15 (4), 375-387.

Fleming, J., Offord, D., y Boyle, M. (1983). Prevalence of childhood and adolescent depression in the community. *British Journal of Psychiatry,* 155, 647-654.

Foot, H., Morgan, M., y Shute, R. (1990). *Children helping children*. New York: Wiley.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Fore, C. Riser, S., y Boon, R. (2006). Implications of cooperative learning and educational reform for students with mild disabilities. *Reading Improvement,* 43 (1), 3-12.

Forero, M.H. (2002). Effect of classroom use of the web on the self-efficacy of minority students in at-risk learning situations. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 63 (1-A), 151.

Forman, E., y Cazden, C. (1984). Perspectivas vigotskianas en la educación: El valor cognitivo de la interacción entre iguales, *Infancia y aprendizaje,* 27, 139-157.

Forman, E., y Cazden, C. (1985). Exploring Vygotskian Perspectives in Education: the cognitive value of peer interaction. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, Cognition and Communication: Vygotskian perspectives* (pp. 323-347). New York, NY: Cambridge University Press.

Forman, E.A., y McPhail, J.C. (1993). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press.

Francis, L. (1998). Is there gender bias in the short-form Coopersmith Self-Esteem Inventory? *Educational Research,* 40 (1), 83-89.

Frazier, D.M. (2003). The New Pathway Institute: The development of a therapeutic adolescent group home. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64 (1-B), 402.

French, D. (1988). Heterogenity of peer rejected boys: Aggressive and nonaggressive subgroups. *Child Developmental,* 59, 976-985.

Friend, M. (2000). Perspective: Myths and misunderstandings about professional collaboration, *Remedial and Special Education,* 21 (3), 229-241.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Fuller, S. (1995). On the Motives for the New Sociology of Science. *History of the Human Sciences*, 8 (2), 117-124.

Furman, W. (1977). *Friendship selections and individual peer interactions: A new approach to sociometric research.* New Orleans: Society for Research in Child Development.

Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema,* 16 (3), 429-435.

Garaigordobil, M. (2004a). *Programa de juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años.* Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Garaigordobil, M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de prevención para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Garaigordobil, M., y Fagoaga, J.M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. *En Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003* (pp. 9-52). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Garaigordobil, M., y Pérez, J.I. (2004). Evaluación de un programa de creatividad: Implicaciones en la estabilidad emocional, las estrategias de interacción social y el autoconcepto de niños de 10 a 11 años. *Educación y Ciencia,* 8 (15), 65-84.

García, R., y Sales, A. (1998). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 317-336.

Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples,* 2º ed. México: Fondo de Cultura Económica (original en inglés: 1983).

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Garfield, E. (1964). Citation analysis as a tool in journal evaluation: Journals can be ranked by frequency and impact of citations for science policy studies. *Science,* 178, 471-479.

Garfield, E. (1964). Science citation index: A new dimension in indexing. *Science,* 144, 649-654.

Garfield, E. (1983). *Citation indexing: Its theory and application in science, technology and humanities*. Filadelfia: ISI Press.

Garfield, S.L. (1977). A study of eclectic views. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45 (1), 78-83.

Garnefsky, N., y Arends, E. (1998). Sexual abuse and adolescent maladjustment: Differences between male and female victims. *Journal of Adolescence,* 21 (1), 99-107.

Gaustad, MG. (1999). Including the kids across the hall: Collaborative instruction of hearing, deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), 176-190.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Gavilán, P. (2002). Repercusión del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes. *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, 505-521.

Gay, G. 1993. Ethnic minorities and educational equality. In J.A. Banks and C.A.M. Banks (Eds.), *Multicultural perspectives: Issues and perspectives* (171-194). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Geffner, R. (1978). *The effects of interdependent learning on self-esteem, inter-ethnic attitudes of elementary school children: A field experiment.* Santa Cruz: Univesidad de California.

Gelb, R., y Jacobson, J.L. (1988). Popular and unpopular children's interactions during cooperative and competitive peer group activities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16 (3), 247-261.

Gerber, G. (1995). Gender stereotypes and the problem of marital violence. En L. Adler y F. Denmark (Eds.), *Violence and the prevention of violence* (pp.145-156). New York: Praeger.

Gerson, J., y Opotow, S. (2004). Deadly conflict and the challenge of coexistence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 4 (1), 265-268.

Ghaith, G.M., y Bouzeineddine, A.R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement and learner's perceptions of their jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology,* 24 (2), 105-121.

Gibbs, J. (1998). *Guiding your school community to live a culture of caring and learning.* Sausalito, CA: Center Source Systems, TLC.

Gil, F., y Sarriá, E. (1985). Aplicación de técnicas de aprendizaje social en grupos para la formación de docentes: Microenseñanza. En C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo* (pp. 361-384). Madrid: UNED.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Gillborn, D. (1992). Citizenship, race and the hidden curriculum. *International Studies in Sociology of Education,* 2, 57-73.

Gillies, R.M. (1999). Maintenance of cooperative and helping behaviours in reconstituted groups. Journal *of Educational Research*, 92 (6), 357-363.

Gillies, R.M. (2000). The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 97-111.

Gillies, R.M. (2002). The residual effects of cooperative-learning experiences: A two-year follow-up. *Journal of Educational Research*, 96 (1), 15-20.

Gillies, R.M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14 (2), 197-213.

Gillies, R.M. (2006). Teacher's and student's verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology,* 76 (2), 271-287.

Gillies, R.M. (2007). *Cooperative Learning: Integrating theory and practice.* CA: SAGE Publications.

Gillies, R.M., y Ashman, A.F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *Journal of Special Education*, 34 (1), 19-27.

Gillies, R.M., y Boyle, M. (2005). Teacher's scaffolding behaviours during cooperative learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 33 (3), 243-259.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Gillies, R.M., y Boyle, M. (2006). Ten Australian elementary teacher's discourse and reported pedagogical practices during cooperative learning. *Elementary School Journal,* 106 (5), 429-452.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and woman development.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Glenn, C. (1992). Education the children of immigrants. *Phi Delta Kappan,* 1, 404-408.

Glock, C., Wuthnow, R., Piliavin, J., y Spencer, M. (1975). *Adolescent prejudice.* New York: Harper and Row.

Glueck, S., y Glueck, E. (1960). *Predicting delincuency and crime.* Boston: Harvard University Press.

Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia.* Barcelona: Martínez Roca.

Goldthorpe, J.H. (2000). *On sociology*. Oxford: Oxford University Press.

Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1999). *La practica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social.* Barcelona: Kairós.

Goleman, D., y Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós

Golombock, S., y Fivush, R. (1994). *Gender development.* New York: Cambridge University Press.

Goncu, A. (1987). Toward an interactional model of developmental changes in social pretend play. En L.G. Katz y K. Steiner (Eds.),

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Current topics in early childhood education (pp. 126-149). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Good, T., Cooper, H., y Bladkey, S. (1980). Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex and time of year. *Journal of Educational Psychology,* 72 (3), 378-385.

Good, T., y Brophy, J. (1987). Student passivity: A study of question asking in k-12 classrooms, *Sociology of Education,* 60 (3), 181-199.

Good, T., y Brophy, J. (1991). *Looking in classroom.* New York: Harper Collins.

Good, T., y Marshall, S. (1984). Do students learn more in heterogeneous or homogeneous groups? In P.L. Peterson, L.C. Wilkinson and M.T. Hallinan (Eds.). The Social Context of Instruction: Group Organization and Group Processes (pp. 15-38). Los Angeles, CA: Academic Press.

Goodwin, M.W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic,* 35 (1), 29-33.

Gore, S., Kadish, S., y Aseltine, R.H. (2003). Career centred high school education and post high school career adaptation. *American Journal of Community Psychology*, 32 (1-2), 77-88.

Gottlieb, J. & Leyser, Y. (1981). Friendships between mentally retarded and nonretarded children. In S. Fisher & J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 150-181). New York: Cambridge University Press.

Gottman, J., Gonso, J., y Rasmusen, B. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development,* 46, 709-718.

Grant, C., y Sleeter, C. (1989). *Alter the school bell rings*. Londres: Falmer

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Press.

Graubard, P., Rosenberg, H., y Miller, M.B. (1971). Student applications of behavior modification to teachers and environments or ecological approaches to social deviance. En E. Ramp y B. Hopkins (Eds.), *A new direction for education: Behavior analysis* (pp. 80-101). Lawrence: University of Kansas Press.

Graves, N.B., y Graves, T.D. (1985). Creating a cooperative learning environment: An ecological approach. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. H. Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 403-436). New York: Plenum Press.

Green, V.A., Cillessen, A.H.N., Berthelsen, D., Irving, K., y Catherwood, D. (2003). The effects of gender context on children's social behaviour in a limited resource situation: an observational study. *Social Development*, 12 (4), 586-604.

Greenwood, C.R., Walker, H.M., y Hops, H. (1977). Some issues in social interaction withdrawal assessment. *Exceptional Children,* 43, 490-499.

Grenier, M., Dyson, B., y Yeaton, P. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities: An effective teaching strategy, cooperative learning promotes student interaction, benefiting students with and without disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance,* 76 (6), 29-35.

Gronlund, N. E., & Anderson, L. (1957). Personality characteristics of socially accepted, socially neglected and socially rejected junior high school pupils. *Educational Administration and Supervision*, 43, 329-338.

Grosjean, G. (2004). Getting started and achieving buy-in: Coop education is continuous, contextualized learning. En A. Howard y P.L. Linn

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

(Eds.), *Handbook for research in cooperative education and internships* (pp. 31-51). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gross, P.L.K., y Gross, E.M. (1927). College libraries and chemical education, *Science,* 66, 385-389.

Grossack, M.M. (1954). Some effects of cooperation and competition upon small group behavior. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 49 (3), 341-348.

Grupo Aprendizaje Emocional (2007). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO.* Valencia: Conselleria de Cultura Educació i Sport.

Gundara, J. (1993). Diversidad social, educación e integración europea. En Interculturalismo: Sociedad y educación. *Revista de Educación*, 302, 15-32.

Gunderson, B., y Johnson, D.W. (1980). Building positive attitudes by using cooperative learning groups. *Foreign Language Annals,* 13, 39-46.

Gut, D.M., y Safran, S.P. (2002). Cooperative learning and social stories: Effective social skills strategies for reading teachers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18 (1), 87-91.

Gwon, Y., y Fujimura, N. (2004). When is peer collaboration effective? Interaction of pairs using different strategies on proportional reasoning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 52 (2), 148-158.

Hakkarainen, K., Jarvela, S., Lipponen, L., y Lehtinen, E. (1998). Culture of collaboration in computer-supported learning: A finish perspective. *Journal of Interactive Learning Research*, 9 (3-4), 271-288.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Hakkarainen, K., Lipponen, L., Jarvela, S., y Niemivirta, M. (1999). The interaction of motivational orientation and knowledge seeking inquiry in computer-supported collaborative learning. *Journal of Educational Computing Research*, 21 (3), 263-281.

Hakkarainen, K.P. (2000). Epistemology of scientific inquiry and computer-supported collaborative learning, *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (10-A), 3604.

Hakkinen, P. (2004). What makes learning and understanding in virtual teams so difficult? *CyberPsychology & Behavior*, 7 (2), 201-206.

Ham, M.A., y Domokos, C. (2001). Broadening the space of family education and training: Opportunities for transformation. *Journal of Systemic Therapies*, 20 (1), 24-35.

Hamilton, D.L., Dugan, P.H., y Troiler, T.K. (1985). The formation of stereotypic beliefs: Further evidence for distinctivieness-based illusory correlations. *Journal of Personality and Social Psychology,* 48, 5-17.

Hamilton, S.F. (1999). Preparing youth for the work force. En H.J. Walberg y A. J. Reynolds (Eds.), *Promoting positive outcomes* (pp. 297-325). Washington, DC: Child Welfare League of America.

Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *Journal of Educational Research,* 97 (3), 159-168.

Hanze, M., y Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12h grade physics classes. *Learning and Instruction,* 17 (1), 29-41.

Hargie, O., Saunders, C., y Dickson, D. (1981). *Social skills in interpersonal communication.* London: Crown Helm.

Hargie, O., y Saunders, C. (1983). Training professional skills. En P.W. Dowrick y S.J. Biggs (Eds.), *Using video:* Psychological *and social applications* (pp. 151-166). Chichesters: John Wiley and Sons.

Hargreaves, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación.* Madrid: Narcea.

Harper, G.F. (1976). *Relationship of specific behaviors to the academic achievement and social competence of kindergarten, first and second grade children.* Kent State University.

Harre, R. (1984). Problems and prospects in developmental psychology. *Oxford Review of Education,* 10, 251-304.

Harrell, L.G., Doelling, J.E., y Sasso, G.M. (1997). Recent developments in social interaction interventions to enhance inclusion. En P. Ziots (Ed.), *Inclusion strategies for students with learning and behaviour problems: Perspectives, experiences and best practices* (pp. 273-295). Austin, TX: PRO-ED.

Harrington, H., Quinn-Leering, K., y Hod, L. (1996). Written case analyses and critical reflection. *Teaching and Teacher Education,* 12 (1), 25-37.

Harris, G.G. (1977). *The group treatment of human problems: A social learning approach.* New York: Grune and Stratton.

Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. En J. Juvonen y K.R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp. 11-42). New York: Cambridge University Press.

Hartup, W.W. (1978). Children and their friends. En H. McCurk (Ed.), *Issues in childhood social development* (pp. 130-170). Londres: Methuen.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Hartup, W.W., Glazer, J.A., y Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development,* 38, 1017-1024.

Haynes, J. (2003). The impact of group therapy, cooperative learning and skills training on foster care children in a community-based program. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64 (1-B), 402.

Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology,* 31 (3), 325-332.

Heft, T.M., y Swaminathan, S. (2002). The effects of computers on the social behavior of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 16 (2), 162-174.

Helton, G.B., y Oakland, T.D. (1977). Teachers attitudinal responses to differing characteristics of elementary school children. *Journal of Educational Psychology,* 69, 251-265.

Henson, K.T., y Eller, B.F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thomson Editores.

Hertz-Lazarowitz, R. (1985). Internal dynamics of cooperative learning. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, and R. Schmuck (Eds.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (pp. 97-102). New York: Plenum Press.

Hertz-Lazarowitz, R. (1999). Cooperative learning in Israel's jewish and Arab schools: A community approach. *Theory into Practice,* 38 (2), 105-112.

Hertz-Lazarowitz, R., Sharan, S., y Steinberg, R. (1980). Classroom learning style and cooperative behavior of elementary school children. *Journal of Educational Psychology,* 72 (1), 99-106.

Heydenberk, W.R., Heydenberk, R.A., y Bailey, S.P. (2003). Conflict

resolution and moral reasoning. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1), 27-45.

Higgins, A. (1991). The just community approach to moral education: Evolution of the idea and recent findings. En W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol. III* (pp. 111-141). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hijzen, D., Boekaerts, M., y Vedder, P. (2006). The relationship between the quality of cooperative learning, student's goal preferences and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47 (1), 9-21.

Hill, D., y Wilson, K. (2005). An inclusive approach to developing critical reading using a visual communication task. En G. Wong-Toi y E. Manalo, (Eds.), *Communication skills in university education: The international dimension* (pp. 159-169). Essex, England: Pearson Education Limited.

Hollander, T.G. (1970). *The effects of role playing on attraction, disclosure and attitude change in a psychotherapy analogue.* Syracuse University.

Hollingsworth, A., Sherman, J., y Zaugra, C. (2007). Increasing reading comprehension in first and second graders through cooperative learning. Chicago, Ill: Saint Xavier University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED498928).

Holmes, S.R., Brandenburg, S.J., y Cronic, D.T. (2003). Connecting students "At-Risk" to schools: Social Program Interventions. *Journal of Gang Research*, 10 (4), 39-46.

Holzman, B., y Cohen, R. (1997). Multimedia in junior high. *Educational Leadership,* 55 (3), 64-66.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Honig, A.S. (1982). Prosocial development in children., y*oung Children,* 37 (5), 51-62.

Honig, A.S. (1999). Creating a prosocial curriculum. *Montessori Life,* 11 (2), 35-37.

Hornberger, N. (1987). Bilingual education success, but policy failure. *Language in society,* 16, 205-226.

Hosen, R., y Solovey-Hosen, D. (2003). The instructional value of fostering social capital in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 30 (1), 84-92.

Hritz, S., y Gabow, P. (1997). A peer approach to high risk youth. *Journal of Adolescent Health,* 20 (4) 259-260.

Huesmann, L.R., Moise-Titus, J., Podolski, C., y Eron, L. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressve and violent behavior in young adulhood: 1977-1992. *Development Psychology,* 39 (2), 201-221.

Hugh-Jones, S., y Smith, P.K. (1999). Self reports of short and long term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology,* 69, 141-158.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Ciboiron, N., y Bae, S. (2004). Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education,* 24 (3), 132-142.

Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 313-345). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Iannaccone, C.J., y Hwang, G. (1998). Transcending social skills oriented instruction within integrated classrooms. *Emotional and Behavioural Difficulties,* 3 (1), 25-29.

INCE (1998*). Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Disponible en: http://www.ince.mec.es/diag/index.htm (consulta 30/02/2008).

Inkpen, K.M. (1998). Adapting the human-computer interface to support collaborative learning environments for children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 59 (2-B), 728.

Instituto de la Mujer (2000). *La violencia contra las mujeres. Resultados de la macroencuesta.* Madrid: Instituto de la Mujer.

Ishler, A.L., Johnson, R.T., y Johnson, D.W. (1998). Long term effectiveness of a state wide staff development program on cooperative learning. *Teaching and Teacher Education*, 14 (3), 273-281.

Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

Jackson, R.J. (1998). The effects of cooperative learning on the development of cross racial friendships. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 59 (4-A), 1068.

Jacobs, G.M., Power, M.A., y Inn, L.W. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles and frequently asked questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Jacques, N., Wilton, K., y Towsend, M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42 (1), 29-36.

Jahoda, M. (1961). Relaciones raciales y salud mental. En UNESCO, *El*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

racismo ante la ciencia moderna. Testimonio científico de la UNESCO. Ondarroa: Líber.

Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America.* New York: Basic Books.

Jenkins, J.R., y O'Connor, R.E. (2002). Cooperative learning for students with learning disabilities: Evidence from experiments, observations and interviews. En K.R. Harris y H.L. Swanson (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 417-430). New York, NY: Guildford Press.

Jenkins. J.R., Antil, L.R., Wayne, S.K., y Vadasy, P. (2003). How cooperative learning works for scial education and remedial students. *Exceptional Children,* 69 (3), 279-292.

Jeong, H. (1999). Knowledge co-construction during collaborative learning. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 59 (9-B), 5125.

Jeter, J., y Davis, O. (1973). *Elementary school, teacher's differential classroom interaction with children as a function of diferential expectation of pupil achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED074067)

Jiang, B. (1998). Learner motivation and preference: Effects of culture, gender and age. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 59 (3-A), 0723.

Jiménez, M. (2000). *Las relaciones interpersonales en la infancia: sus problemas y soluciones*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Research,* 10, 5-10.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E., y Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom.* Alexandria: Association for

Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Anderson, D. (1978). Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior attitudes toward learning and achievement. *Journal of Educational Psychology,* 68, 446-452.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Maruyana, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and meta-analysis of research. Review of Educational Research, 53, 5-54.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Smith, K. (2007). The State of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology,* 19 (1), 15-29.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Smith, K.A. (1988). *Cooperative learning: An active learning strategy for the college classroom*. Mineapolis: Cooperative Learning Center.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-Analysis*. Disponible en: http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html (consulta: 27/05/2007).

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability student's achievement, self-esteem and social acceptance. *Journal of Social Psychology*, 133 (6), 839-844.

Johnson, D.W., Maruyana, G. Johnson, R.T., Nelson, O., y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin,* 89, 47-62.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Johnson, D.W., y Ahlgren, A. (1976). Relationship between students attitudes about cooperative learning and competition and attitudes toward schooling. *Journal of Educational Psychology,* 68, 92-102.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1978). Cooperative, competitive and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12 (1), 3-15.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73 (3), 444-449.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1982). Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology,* 118, 257-268.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1983). Effects of cooperative, competitive and individualistic learning experiences on social development. *Exceptional Children*, 49 (4), 323-329.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1984). Cooperative small group learning. *Curriculum Report*, 14 (1), 2-7.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. En C. Ames and R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 2): The classroom milieu* (pp. 249-286). New York: Academic Press.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1986). Motivation processes in cooperative, competitive and learning situations. En C. Ames y R.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Ames (Eds.), *Attitudes and attitude change in special education: Its theory and practice* (pp. 249-286). New York: Academic Press.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47 (4), 29-33.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1990a). *Cooperation and competition: Theory and research.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1990b). Using cooperative learning in math. En N. Davidson (Ed.), *Cooperative learning in mathematics: A Handbook for teachers* (pp. 103-125). New York: Addison Wesley.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1992). Encouraging thinking throuking constructive controversy. En N. Davidson y T. Worsham (Eds.), *Enhancing thingking though cooperative learning* (pp. 120-137). New York: Teachers College Press.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1992a). *Creative controversy: Intelectual challenge in the classroom.* Minneapolis: Interaction Book Company.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1992b). Positive interdependence: Key to effective cooperation. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 174-199). Cambridge, MA: Cambridge Unniversity Press.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1996). Teaching all students how to manage conflicts constructively: The peacemakers program. *Journal of Negro Education,* 65 (3), 322-335.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1997). Social skills for successfull group work. En D. Mathews y E. Dubinsky (Eds.), *Reading in cooperative learning for undergraduate mathematics* (pp. 201-204). Washington: The Mathematical Association of America.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice,* 38 (2), 67-73.

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (2000). *Teaching students to be peacemakers: Results of twelve years of research*. Disponible en http://www.co-operation.org/pages/peace-meta.html (consulta: 20/08/2007).

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. En R.P. Weissberg, M. Wang, H.J. Walberg y J.E. Zins (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 40-58). New York, NY: Teachers College Press.

Johnson, D.W., y Norem-Hebeisen, A. (1977). Attitudes toward interdependence among persons and psychological health. *Psychological Reports,* 40, 843-850.

Johnson, L.M. (2004). Learning preferences of fifth grade students in the mid atlantic metropolitan elementary schools. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65 (2-B), 1045.

Johnson, R.T., y Johnson, D.W. (1987). How can we put cooperative learning into practice? *Science Teacher*, 54 (6), 46-48.

Jones, I. (2003). Collaborative writing and children's use of literate languages: A sequential analysis of social interaction. *Journal of Early Childhood literacy,* 3 (2), 165-178.

Jordan, D. W., y Le Metáis, J. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research*, 39 (1), 3-21.

Jordan, D.W. (1994). *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Junge, S.K., Manglallan, S., y Raskauskas, J. (2004). Building life skills through after school participation in experimental and cooperative learning. *Child Study Journal*, 33 (3), 165-174.

Juste, M., y Morales, J. (1998). La violencia hacia los hijos dentro del ámbito familiar. Lo que opinan los españoles. *Revista de Estudios de Juventud, Monográfico sobre Violencia y Juventud,* 42, 35-46.

Kadir, S.A., Luan, W.S., Pihie, Z.A., Yaacob, N.F., Tarmizi, R.A., y Elias, H. (2005). The effects of cooperative learning strategy on peer attachment. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 20 (3-4), 121-131.

Kagan, S. (1985). Co-op co-op: A flexible cooperative learning technique. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 437-452). New York: Plenum.

Kagan, S., Zhan, G.L., Widaman, K.F., Schwarzwald, J., y Tyrrel, G. (1985). Classroom structural bias: Impact of cooperative and competitive classroom structures on cooperative and competitive individuals and groups. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 277-312). New York: Plenum.

Kamps, D.M., Kravits, T., González-López, A., Kemerer, K., Potucek, J., y Hamell, L.G. (1998). *Education and Treatment of Children*, 21 (2), 107-134.

Kamps, D.M., Kravits, T., y Ross, M. (2002). Social communicative strategies for school-age children. En L.A. Kaczmarek y H. Goldstein (Eds.), *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence* (pp. 239-277). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Kang, I. (1998). The use of computer-mediated communication: Electronic collaboration and interactivity. En A. King y A.M. O'Donell (Eds.), *Electronic collaborators: learner-centered technologies for literacy, apprenticeship and discourse* (pp. 315-337). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Karabenick, S.A. (2006). Introduction. En S.A. Karabenick y R.S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic setting: Goals, groups and contexts* (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Karniol, R., Gabay, R., Ochion, Y., y Harari, Y. (1998). Is gender-role orientation a better predictor of empathy in adolencence? *Sex Roles,* 39 (1-2), 45-59.

Katz, P. (1976). The acquisition of racial attitudes in children. En P. Katz (Ed.), *Toward the elimination of racism* (pp. 125-153). New York: Pergamon Press.

Kazdin, A. E. (1975). *Behavior modification in applied settings.* Momewood: Dorsey Press.

Kazdin, A. E. (1999). *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Ke, F., y Grabowski, B. (2007). Game paying for maths learning: Cooperative or not? *British Journal of Educational Technology,* 38 (2), 249-259.

Kelly, J.A. (2000). *Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones (6ª Ed.)*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Kennedy, R.R. (2003). The effects of participation in an elementary cross-age tutoring program on students' perceived sense of community within their school. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 63 (9-A), 3099.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Killen, M., y Turiel, E. (1998). Adolescent's and young adult's evaluations of helping and sacrificing for others. *Journal of Research on Adolescence,* 8 (3), 355-375.

Kim, D., y Lee, S. (2002). Designing collaborative reflection supporting tools in project-based learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 13 (4), 375-392.

Kim, Y., Angerson, H.E., y Bashaw, W.L. (1968). Social maturity achievement and basic ability. *Educational and Psychology Measures,* 28, 535-543.

Kirchler, E., Palmonari, A., y Pombeni, M. (1994). Social categorization proceses as dependent on status differences between groups: A sep into adolescent's peergroups. *European Journal of Social Psychology,* 24, 541-563.

Klein, S.S. (1971). Student influence on teacher behavior. *American Educational Research Journal,* 8, 402-421.

Kling, K., Hyde, J., Showers, C., y Buswell, B. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin,* 125 (4), 470-500.

Klobas, J.E., Renzi, S., Francescato, D., y Renzi, P. (2002). Meta-response to on-line learning. *Ricerche di Psicologia*, 25 (1), 239-259.

Knapp, M.S., Turnbull, B.J., y Shields, P.M. (1990). New directions for educating the children of poverty. *Educational Leadership*, 48 (1), 4-9.

Knigos, C., y Theodossopoulou, V. (2002). Synthesizing personal, interactionist and social norms perspectives to analyce collaborative learning in the classroom in the context of a computer-based innovation program. *Journal of Classroom Interaction*, 36 (1), 63-73.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Koh, C., Tan, O.S., Wang, C.K.J., Ee, J., y Liu, W.C. (2007). Perceptions of low ability students on group project work and cooperative learning. *Asia Pacific Education Review,* 8 (1), 89-99.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En E. Maccoby, *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.

Kohlberg, L. (1968). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 347-480). Chicago, Ill: Rand McNally.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development.* San Francisco, CA: Harper and Row.

Kohlberg, L. (1985). A just community approach to moral education in theory and practice. En M. Berkowitz y F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp.27-89). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Kohn, M. (1977). *Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Koot, A.C. (1985). Administrative respinseto unsatisfactory faculty performance. *Community Junior College Quarterly of Research and Practice*, 9 (3), 229-241.

Kreijns, K., Kirschner, P.A., Jochems, W., y Van-Buuren, H. (2004). Determining sociability, social space and social presence in synchronous collaborative groups. *CyberPsychology & Behavior*, 7 (2), 155-172.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Kreijns, K., Kirschner, P.A., y Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19 (3), 335-353.

Krol, K., Veenman, S., y Voeten, M. (2002). Toward a more cooperative classroom: Observations of teachers instructional behaviours. *Journal of classroom Interaction*, 37 (2), 37-46.

Kronenberger, J., y Souvignier, E. (2005). Questions and explanations of elementary school students during cooperative learning. *Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie*, 37 (2), 91-100.

Kumpulainen, K., Salovaara, H., y Mutanen, M. (2001). The nature of student's sociocognitive activity in handling and processing multimedia-based science material in small group learning task. *Instructional Science*, 29 (6), 481-515.

Kumpulainen, K., y Kaartinen, S. (2000). Situational mechanisms of peer group interaction in collaborative meaning-making: Processes and conditions for learning. *European Journal of Psychology of Education*, 15 (4), 321-454.

Kumpulainen, K., y Kaartinen, S. (2003). The interpersonal dynamics of collaborative reasoning in peer interactive dyads. *Journal of Experimental Education,* 71 (4), 333-370.

Kupersmidt, J.B., Buchele, K.S., Voegler, M.E., y Sedikides, C. (1996). Social self-discrepancy: A theory relating peer relations problems and school maladjustment. En J. Juvonen y K.R. Wentzel (Eds.) *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 66-97). New York: Cambridge University Press.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Kupersmidt, J.B., y Coie, J.D. (1990). Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development,* 61 (5), 1350-1362.

Kutnick, P. (2005). Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. European Journal of Special Needs Education,* 20 (1), 117-121.

Kyle, K., y Jenks, C. (2002). The theoretical and historical case for democratic education in the United States. *Educational Studies*, 33 (2), 150-169.

Lacasa, P. (2002). Medios de comunicación, tecnología y multiculturalidad. En P. Pardo y L. Méndez (Eds.), *Psicología de la educación multicultural* (pp. 314-347). Madrid: UNED.

Lachapelle, C.P. (2004). Towards a process model of learning through collaborative interaction. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 65 (4-A), 1250.

Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment. *Child Development,* 61, 1081-1100.

Ladd, G.W., Price, J., y Hart, C. (1988). Predicting preschoolers peer status from their playground behaviours. *Child Development,* 59, 986-992.

Lafreniere, P., y Sroufe, A. (1985). Profiles of peer competente in the preschool: Interrelations between measures influence. *Developmental Psychology,* 21 (1), 56-69.

Lambert, W.E., y Klinenberg, O. (1967). *Children's views of foreign people.* New York: Appleton-Century-Crofts Meredith.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Lampe, J.R., Rooze, G.E., y Tallent-Runnels, M. (1996). Effects of cooperative learning among Hispanic students in elementary social studies. *Journal of Educational Research*, 89 (3), 187-191.

Lantieri, L. (2003). Waging peace in our schools: The resolving conflict creatively program. En H. Arnold y M.J. Elias (Eds.), *EQ+IQ= best leadership practices for caring and successful schools* (pp. 76-88). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Lanzetta, J.T., y Englis, B.G. (1989). Expectations of cooperation and competition and their effects on observers vicarious emotional responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (4), 543-555.

Lawrence, A. (1980). Moral judgment interventions studies using the defining issues test. *Journal of Moral Education,* 9, 178-191.

Lawrence, S. (2001). Online or invisible? *Nature,* 411 (6837), 521-530.

Lea, M., Rogers, P., y Postmes, T. (2002). Side-view: Evaluation of a system to develop team players and improve productivity in internet collaborative learning groups. *British Journal of Educational Technology*, 33 (1), 53-63.

Leahy, R. (1983). *The child's construction of social inequality*. New York: Academic Press.

Leblanc, C.A. (2003). An analysis of the effects and methodological concerns of ability and sex on children's peer acceptance and friendships. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 64 (4-B), 1926.

Lefevre, E.R., y West, M.L. (1981). Assertiveness: Correlations with self-esteem, locus of control, interpersonal anxiety, fear of disapproval and

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

depression. *Psychiatric Journal of the University of Ottawa,* 6, 247-251.

Lehmkuhl, G. (2008). Absentismo escolar. *Mente y Cerebro*, 31, 22-27.

Lehtinen, E. (2003). Computer-supported collaborative learning: An approach to powerful learning environments. En L. Verschaffel y E. de Corte (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 35-53). Oxford, England: Pergamon Elsevier Science.

Leloup, J.W., y Ponterio, R. (2000). Cooperative learning activities for the foreign language classroom. *Language Learning & Technology*, 3 (2), 3-5.

Leming, J. (1981). Curricular effectiveness in moral values education: A review of research. *Journal of Moral Education,* 10, 147-164.

León del Barco, B., Gonzalo Delgado, M., y Vicente Castro, F. (2004). Factores interpersonales que condicionan la eficacia del aprendizaje cooperativo. *Ciencia psicológica*, 9, 79-92.

Leon, L., y Tai, L.S. (2004). Implementing cooperative learning in a team-teaching environment. *Journal of Education for Business,* 79 (5), 287-293.

Leonard, J., y McElroy, K. (2000). What one middle school teacher learned about cooperative learning. *Journal of Research in Childhood Education,* 14 (2), 239-245.

Lerena, C. (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura.* Madrid: Grupo Cutural Zero.

Lerner, R. (1982). Children and adolescents as producers of their own development. *Development Review,* 2, 342-370.

Levina, R.E. (1981). L.S. Vygotsky's ideas about the planning function of

speech in children. In J.V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 279-299). Armonk, NY: M. E. Sharpe.

Lew, M., Mesch, D., Johnson, D.W., y Johnson, R. (1986a). Positive interdependence, academi and collaborative skills group contingencies and isolated students. *American Educational Research Journal,* 23, 476-488.

Lew, M., Mesch, D., Johnson, D.W., y Johnson, R. (1986b). Components of cooperative learning: Effects of collaborative skills and academic group contingencies on achievement and main streaming. *Contemporary Educational Psychology,* 11, 229-239.

Lewin, M., y Tragos, L. (1987). Has the feminist movement influenced adolescent sex roles attitudes? A reassessment after a quarter century. *Sex Roles,* 16, 125-135.

Lewis, C., Watson, M., y Schaps, E. (1999). Recapturing education's full mission: Educating for social, ethical and intellectual development. En C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory vol. II* (pp. 511-536). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lewis, C., Watson, M., y Schaps, E. (2003). Building community in school: The child development project. En H. Arnold y M.J. Elias (Eds.), *EQ+IQ= best leadership practices for caring and successful schools* (pp. 100-108). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Li, J.K. (1997). Enhancing student interaction in a cooperative group. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 58 (3-A), 833.

Liang, X., y Mohan, B.A. (2003). Dilemmas of cooperative learning and academic proficiency in two languages. *Journal of English for Academic Purposes,* 2 (1), 35-51.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Lichtenstein, E., Kentzer, C.S. e Himes, K.H. (1969). Emotional role playing and changes in smoking attitudes and behaviors. *Psychology Reports,* 23, 379-387.

Lieberman, A. (1977). Preschoolers competence with a peer: relations with attachment and peer experience, *Child Development,* 48, 1277-1287.

Lindsay, G., y Dockrell, J. (2002). Meeting the needs of children with speech language and communication needs: A critical perspective on inclusion and collaboration. *Child Language Teaching & Therapy*, 19 (2), 203-219.

Linn, P.L. (2004). Theories about learning and development in cooperative education and internships. En A. Howard y P.L. Linn (Eds.), *Handbook for research in cooperative education and internships* (pp. 11-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Linn, P.L., y Howard, A. (2004). *Handbook for research in cooperative education and internships*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Linnenbrink, E.A. (2003). The dilemma of performance goals: Promoting students' motivation and learning in cooperative groups. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 63 (10-A), 3474.

Lippitt, R., y Gold, M. (1959). Classroom social structure as a mental health problem. *Journal of Social Issues,* 15 (1), 40-49.

Lipponen, L., Rahikainen, M., Callimo, J., y Hakkarainen, K. (2003). Patterns of participation and discourse in elementary student's computer supported collaborative learning. *Learning and Instruction*, 13 (5), 487-509.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Little, E.O. (1999). Collaborative learning and the social facilitation theory in basic actuarial mathematics. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 59 (10-A), 3765.

Litwak, S.E. (1977). *The use of the helper therapy principles to increase therapeutic effectiveness and reduce therapeutic resistance: Structured Learning Therapy with resistant adolescents.* Syracura University.

Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.

Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria.* Bilbao: Euska Erico Unibersitatea.

Lockwood, A. (1978). The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research. *Review of Educational Research,* 48, 325-364.

Loevinger, J. (1976). *Ego development: conceptions and theories.* San Francisco: Jossey-Bass.

López Piñero, J.M. (1972). El análisis estadístico y sociométrico de la literatura científica. *Cuadernos de Documentación e Información Médica de la Facultad de Medicina de Valencia,* 1, 9-82.

López, N.A. (1997). The relation of interactions and story quality among Mexican American and Anglo-American students with learning disabilities. *Exceptionality*, 7 (4), 245-261.

Lorber, N. (1966). Inadequate social acceptance and disruptive classroom behavior. *Journal of Educational Research,* 59, 360-362.

Lotka, A.J. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences,* 16 (12), 317-323.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Lozano González, L., González Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., y Lozano Fernández, L.M. (2000). ¿Hace más el que quiere que el que puede? Capacidad percibida, capacidad real y rendimiento académico. En E. Marchena Consejero y C. Alcalde Cuevas (coords.), *La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza,* Vol. 2 (p. 765). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Univ. de Cádiz.

Lynch, J. (1987). *Prejudice reduction and the schools*. New York: Nichols Publishing Company.

Lynch, R.M. (1996). The effects of cooperative learning on the academic self-concept and academic achievement. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 57 (5-A): 1951.

Macleod, L.G. (1999). Computers as tools in support of learning tenth-grade mathematics story problems. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 59 (9-A): 3384.

Madden, N.A., y Slavin, R.E. (1983). Mainstreaming students with mild academic handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research,* 53, 519-569.

Maggio, L.M., Mrcotte, M., Perry, J., y Truax, D. (2001). Student perspectives on family therapy training. *Journal of Systemic Therapies,* 20 (1), 36-44.

Magleby, E. (2000). Case 10: Help, with strings attached. En S. Wade (Ed.), *Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers* (pp. 167-172). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Maheady, L. (1998). Advantages and disadvantages of peer-assisted learning strategies. En S. Ehly y K. Topping (Eds.), *Peer-assisted*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

learning (pp. 45-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mann, J.H. (1956). Experimental evaluations of role playing. *Psychology Bulletin,* 53, 227-234.

Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.

Marín, M., Grau, R.M., y Jubero, J. (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.

Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

Markell, R.A., y Asher, S.R. (1984). Children's interactions in dyads: Interpersonal influence and sociometric status. *Child Development*, 55 (1), 412-424.

Marr, M.B. (1997). Cooperative learning: A brief review. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13 (1), 7-20.

Marshall, R.J., y McCandless, B.R. (1957). A study in prediction of social behavior of preschool children. *Child Development,* 28, 149-159.

Martí, E. (1992). ¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo?. *Aula de Innovación Educativa,* 9, 16-20.

Martí, E. (1997). Trabajamos juntos cuando... *Cuadernos de Pedagogía,* 225, 54-58.

Martin, G., y Pear, J. (1998). *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Prentice-Hall.

Martínez García, J.S. (2005). Dos reflexiones sobre el sistema educativo español: El nivel educativo no cae, y las clases sociales sí existen. *El Viejo Topo*, 213, 66-73.

Martínez García, J.S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

educativa. *El Viejo Topo*, 238, 44-49.

Mason, C. (2006). Cooperative learning and second language acquisition in first-year composition: Opportunities for authentic communication among English language learners. *Teaching English in the two-Year College*, 34 (1), 52-58.

Masson, C., y Verkuyten, M. (1993). Prejudice, ethnic identity, contact and ethnic group preferences among dutch young adolescents. *Journal of Applied Social Psychology,* 23 (2), 156-168.

Master, J., y Furman, W. (1981). Popularity, individual friendship selection and specific peer interaction among children. *Developmental Psychology,* 17 (3), 344-350.

Mathes, P.G., Fuchs, D., y Fuchs, L.S. (1997). Cooperative story mapping. *Remedial and Special Education*, 18 (1), 20-27.

McBrown, W. (1987). Longitudinal changes in sex role orientations: Differences between men and women. *Sex Roles,* 16, 439-451.

McCarthy, S. (2002). Preventing future terrorist activities among adolescents through global psychology: A cooperative learning community. En C.E. Stout (Ed.), *The psychology of terrorism: Programs and practices in response and prevention* (vol. IV, pp. 131-156). Wesport: Praeger Publishers Greenwood Publishing Group.

McDonald, B., Larson, C.O., Danseau, D.F., y Brooks, L.W. (1985). Cooperative learning: Impact on acquisition of knowledge and skills. *Contemporary Educational Psychology,* 10, 369-377.

McDonell, J., Thorson, N., Allen, C., y Mathot, C. (2000). The effects of partner learning during spelling for students with severe disabilities and their peers. *Journal of Behavioral Education*, 10 (2-3), 107-121.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Mcheary, F.A., Ehrich, R.W., y Lisanti, M. (2001). Chat rooms as “virtual hangouts” for rural elementary students. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 13, 105-123.

Mead, G.H. (1972/1934). *Mind, self and society*. Chicago: Editorial de la Universidad de Chicago.

Medway, F. (1979). Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology,* 71 (6), 809-818.

Meisinger, E.B., Schwanenflugel, P.J., Bradley, B.A., y Stahl, S.A. (2004). Interaction quality during partner reading. *Journal of Literacy Research*, 36 (2), 111-140.

Meloth, M.S., y Deerin, P.D. (1999). The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning. En A. King y A.M. O’Donell (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 235-255). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mender, J., Kerr, R. Orlick, T. (1982). A cooperative games program for learning disabled children. *International Journal of Sport Psychology,* 13 (4), 222-233.

Mendoza, B. (2006). *Las dos caras de la violencia escolar. La violencia entre iguales y en la interacción entre profesores y alumnos.* Madrid: Universidad Computense.

Mérida, R. (2003). Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en educación infantil. *Revista de Educación*, 331, 421-441.

Merton, R.K. (1945). Sociología del conocimiento. En G Gurvich y R.K. Merton (eds.), *Sociología del conocimiento* (pp. 51-126). Buenos Aires: Editorial Deucalion.

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

Merton, R.K. (1957). *Social theory and social structure.* New York: Tree Press of Glencoe.

Merton, R.K. (1977). *La sociología de la ciencia, investigaciones teóricas y empricas.* Madrid: Alianza.

Mesch, D., Johnson, D.W., y Johnson, R (1988). Impact of positive interdependence and academic group contingencies on achievement. *Journal of Social Psychology,* 128, 345-352.

Mesch, D., Lew, M., Johnson, D.W., y Johnson, R (1986). Isolated teenagers, cooperative learning and the training of social skills. *Journal of Psychology,* 120, 323-334.

Mesquita, A. (1986). Educaçao bilingue para filhos de emigrantes. *Jornal de Psicología,* 5 (2), 12-16.

Metz, K. (1980). Desociocentering: A neopiagetian model of the process of decentering in the intergroup contex. *Human Development,* 23, 1-16.

Meyer, W. (1985). Summary, Integration and Prospective. En J. Dusek (Ed.), *Teacher Expectancies* (pp. 353-370). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales.* Barcelona: Martínez Roca.

Michelson, L., y Wood, R. (1980). A group assertive training program for elementary school children. *Child Behavior Therapy,* 2, 1-9.

Micou, L. (2003). Social evaluations of children with ADHD participating in peer pairing interventions: Disconfirming behaviour versus peer association. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64 (5-B), 2419.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Mikami, A.Y., Boucher, M.A., y Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention,* 26 (1), 5-23.

Milgram, S. (1979). *Obediencia a la autoridad.* Bilbao: Descleé de Brouwer.

Miller, E. (2004). Using theory in research. Atypical cross cultural experiences that to growth. En A. Howard y P.L. Linn (Eds.), *Handbook for research in cooperative education and internships* (pp. 337-361). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Miller, M.C., Cooke, N.L., Test, D.W., y White, R. (2003). Effects of friendship circles on the social interactions of elementary age students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 12 (3), 167-184.

Miller, N., Rogers, M., y Henningan, K. (1983). Increasing interracial acceptance: Using cooperative games in desegregated elementary schools. En L. Bickman (Ed.), *Applied social psychology annual*, 4 (pp. 199-216). Beverly Hills, CA: Sage.

Miller, S.C. (1998). A program to promote the sociomoral growth of at-risk youth. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 59 (3-A), 769.

Modiano, N. (1968). National of mother tongue language in beginning reading? *Research in the Teaching of English,* 2, 32-43.

Moore, S. (1967). Correlates of peer acceptance in nursery school children. En W. Hartup y N.L. Smothergill (Eds.), *The young child: Review of research* (pp. 229-247). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Morgan, B.M. (2004). Cooperative learning in higher education: Hispanic and non-hispanic undergraduates reflections on group grades. *Journal*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

of Latinos and Education, 3 (1), 39-52.

Morris, F.A., y Tarone, E.E (2003). Impact of classroom dynamics on the effectiveness of recasts in second language acquisition. *Language Learning*, 53 (2), 325-368.

Mueller, A., y Fleming, T. (2001). Cooperative learning: Listening to how children work at school. *Journal of Educational Research,* 94 (5), 259-265.

Mugny, G., y Pérez, J. (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo.* Barcelona: Anthropos.

Muller, P.J. (1999). The Grinch, Lorax, Yertle the turtle and others as advocates in a literature-based collaborative group approach to social skills building in a therapeutic day school: A new use for Seuss. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (4-A), 1012.

Murray, F.B. (2002). Why understanding the theoretical basis of cooperative learning enhances teaching success. En J.S. Thousand (Ed.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed., pp. 175-180). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Myers, D. (1987). *Social Psychology.* New York: McGraw-Hill.

Nash, J.F. (1950). *Non cooperative Games*. Ph. D. Dissertation. Princeton University. Disponible en: http://www.princeton.edu/mudd/news/faq/topics/Non-Cooperative_Games_Nash.pdf (consulta: 10/05/2008).

Nash, J.F. (1951). Non-cooperative games. *Annals of Mathematics, 2nd Ser.*, 54 (2), 286-295.

Nash, R. (2003). Inequality/difference in education: is a real explanation of primary and secondary effects possible? *British Journal of*

Sociology, 54, 433-451.

Nath, L.R., y Ross, S.M. (2001). The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students. *Educational Technology Research and Development*, 49 (2), 41-56.

Naylor, P., y Cowie, H. (2000). Learning the communication skills and social processes of peer support: A case study of good practice. En G. Vander Aalsvoort y H. Cowie (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: the meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 93-103). Amsterdam, Netherlands: Pergamon Elsevier Science.

Nelson, J., y Aboud, F. (1985). The resolution of social conflict between friends. *Child Development,* 56, 1009-1017.

Nelson-Le Gall, S. (1992). Children's instrumental help-seeking: Its role in social acquisition and construction of knowledge. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 49-70). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Nesi, L. (2000). Case5: Tragedies and turnarounds*. En S. Wade (Ed.), Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers* (pp. 135-140). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Nevin, A.L., Johnson, D., y Johnson, R. (1982). Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relations of special needs students. *Journal of Social Psychology,* 116, 41-59.

Nevin, A.L., Thousand, J.S., y Villa, R.A. (2002). En J.S. Thousand (Ed.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

empowering students, teachers and families, 2nd ed. (pp. 325-378). Baltimore, MD, US: Paul H. Brookes Publishing.

Newcom, B.A., y Brady, J. (1982). Mutuality in boy's friendship relations. *Child Development,* 53, 392-395.

Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1989). Mutuality in boy's friendship relations. *Child development,* 53, 392-395.

Nilson, L.B. (2002). Teaching social science to a small society. En M. Porter y C.A. Stanley (Eds.), *Engaging large classes: Strategies and techniques for college faculty* (pp. 299-314). Bolton, MA: Anker Publishing Company.

Noble, C.G., y Nolan, J.D. (1974). Effect of student verbal behavior on classroom teacher behavior. *Journal of Educational Psychology,* 68, 342-346.

Novak, J.D. (1977). *Teoría y práctica de la educación.* Madrid: Alianza.

Nowak, T.A. (1996). Promoting academic and social behaviours of chil Nowak dren in integrated kindergarden classes: The effects of cooperative learning (Doctoral dissertation, Lehigh University). *Dissertation Abstracts International*, 57 (05), 1964-A.

Nyikos, M., y Hashioto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPA. *Modern Language Journal*, 81 (4), 506-517.

O'Connell, P., Pepler, D., y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence,* 22, 437-452.

O'Donnell, A.M., Dansereau, D.F., Hall, R.H., y Rocklin, T.R. (1987). Cognitive social/affective and metacognitive outcomes of scripted cooperative learning. *Journal of Educational Psychology,* 79, 431-437.

O'Toole, L., y Schiffman, J.R. (1997). *Gender violence: Interdisciplinary perspectives.* New York: New York University Press.

Oickle, E. (1980). *A comparison of individual and team learning*. Unpublished doctoral dissertation. Baltimore, MAR: University of Maryland.

Okubo, Y. (1997). *Bibliometrics indicators and analysis of research systems: methods and examples*. Paris: Organisation for economic cooperation and development (GD-97-41).

Oliver, R.L., Oaks, L.M., y Hoover, S. (1994). The perceived roles of bullying in small town midwestern schools. *Journal of Counseling and Development,* 72 (4), 416-420.

Olivera, F., y Straus, S.G. (2004). Group to individual transfer of learning: Cognitive and social factors. *Small Group Research*, 35 (4), 440-465.

Olry, L.I., y Soidet, I. (2003). Co-constructing knowledge through cooperation: A differential approach. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (3), 503-535.

Olwens, D. (1977). Agresión and peer acceptance in adolescent boys: Two short term longitudinal studies of ratings. *Child Development,* 48, 1301-1313.

Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

OMS (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. Disponible en http://www.paho.org/spanish/am/pub/violencia_2003.htm (consulta: 03/04/2008).

Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1997). Aprendizaje cooperativo y

desarrollo moral. *Revista Española de Pedagogía*, 206, 33-51.

Ovejero, A. (1987). *Psicología social y de la salud.* Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.

Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la Educación*. Barcelona: Herder.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional.* Barcelona: PPU.

Ovejero, A. (1990b). Las habilidades sociales y su entrenamiento: Un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema,* 2, 93-112.

Ovejero, A. (1991). *El fracaso escolar: Una aproximación desde la psicología social crítica.*

Ovejero, A., De la Villa Moral, M., y Pastor, J. (2000). Aprendizaje cooperativo: Un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del S. XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1 (1). Disponible en: www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/articulo7.html (consulta: 30/07/07).

Owens, T.K. (1998). Effects of fear and bias perceptions of interracial cooperation in young males. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 59 (5-B), 2488.

Oxford, R.L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *Modern Language Journal*, 81 (4), 443-456.

Park, K., y Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development,* 60, 1076-1081.

Parker, J., y Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin,* 102, 357-389.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Parkinson, B. (1996). Emotions are social. *British Journal of Psychology,* 87, 663-683.

Patterson, J. (1982). A Q study of attitudes of young adults about science and science news. *Journalism Quarterly,* 59 (3), 406-413.

Paulus, T.M. (2004). Collaboration and social construction of knowledge in an online learning environment. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 65 (1-A), 124.

Payne, P.A., Halpin, G.W. Ellet, C.D., y Dale, J.B. (1975). General personality correlates of creative personality in academically and artistically gifted youth. *Journal of Special Education,* 9, 105- 108.

Peklaj, C., y Vodopivec, B. (1999). Effects of cooperative versus individualistic learning on cognitive, affective, metacognitive and social processes in students. *European Journal of Psychology of Education,* 14 (3), 359-373.

Pelechano, V. (1980). *Modelos básicos de aprendizaje*. Valencia: Alfaplus.

Pellegrini, A.D., Bartini, M., y Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims. *Journal of Educational Psychology,* 91, 216-224.

Pellegrini, A.D., y Smith, P.K. (2005). *The nature of play: Great apes and humans.* New York: Guildford Press.

Pérez, A. (2000). El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información. En L. del Carmen (Ed.), *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la información* (pp. 49-65). Girona: Universidad de Girona.

Pérez, G., y Nieto, S. (1992). Análisis estadístico y bibliométrico sobre investigaciones y estudios acerca del rendimiento académico en España (1976-1986): Aspectos conceptuales y descriptivos. *Aula Abierta,* 60, 47-67.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Pérez, G., y Nieto, S. (1994). Estudios e investigaciones y estudios sobre el rendimiento académico (1979-1990): Análisis estadístico y bibliométrico. *Revista Española de Pedagogía,* 199, 501-527.

Perkins, J. (2004). Addressing the literacy needs of African-American students and their teachers. En B. J. Cooler Robert (Ed.), *Perspectives on rescuing urban literacy education: Sprees, saboteurs and saints* (pp. 235-245). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid: Morata.

Perret-Clermont, A.N. (1984). *La construcción social de la inteligencia en la interacción social.* Madrid: Visor.

Perret-Clermont, A.N. (1988). *Interagir et connaître: Enjeux et regulations sociales dans le developpement cognitif.* Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

Perry, M.A. (1970). *Didactic instructions for and modeling of empathy.* Syracusa University.

Perry, M.A., y Furukawa, M.J. (1987). Métodos de modelado. En F.H. Kanfer y A.P. Goldstein (Eds.), *Cómo ayudar al cambio en psicoterapia* (pp. 167-215). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Pettigrew, T.F. (1980). Prejudice. En S. Thernstron (Ed.), *Harvard Encyclopedia of American Ethnic groups* (pp. 820-829). Cambridge MA: Harvard University Press.

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

Phiney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adilts: Review of research. *Psychological Bulletin,* 3, 499-514.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Piaget, J. (1978/1923). *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1983/1932). *El criterio moral en el niño.* Barcelona: Fontanella.

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, 561-578.

Pineda, J.M. (1987). *La literatura pedagógica española contemporánea: Estructura temática y círculos científicos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

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

Platz, A. (1965). Lotkas law and research visibility. *Psycho rep,* 16, 566-568.

Pohlman, C. (1998). Participation as a mediator for the effect of cooperative learning on the social perceptions of students with academic difficulties. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 58 (8-A), 3003.

Polvi, S., y Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (1), 105-115.

Pomerantz, M. (2005). Learning to live together: Preventing hatred and violence in child and adolescent development. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (1), 145-146.

Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesores.* Madrid: Morata.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Power, C., y Power, A. (1992). A raft of hope: Democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education,* 21 (3), 193-205.

Prater, M.A., Bruhl, S., y Serna, L.A. (1998). Acquiring social skills through cooperative learning and teacher-directed instruction. *Remedial and Special Education*, 19 (3), 160-172.

Price, D.J. (1961). *Science since babylon.* Middletown, Connecticut: Wesleyan University.

Price, D.J. (1963). *Little science, big science.* New York: Columbia University Press.

Price, D.J. (1973). *Hacia una ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel.

Putallaz, M. (1983). Predicting childre's sociometric status from their behaviour. *Child Development,* 54, 1417-1426.

Putallaz, M., y Gottman, J. (1981). An interactional model of children's entry into peer group. *Child Development,* 52, 986-994.

Putallaz, M., y Wasserman, A. (1989). Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective. *Developmental Psychology,* 25 (2), 297-305.

Quay, L., y Jarret, O. (1984). Predictors of social acceptance in preschool children. *Child Development,* 20 (5), 793-796.

Quinn, M.M. (2002). Changing antisocial behaviour patterns in young boys: A structured cooperative learning approach. *Education and Treatment of Children,* 25 (4), 380-395.

Raisig, L.M. (1960). Mathematical evaluation of the scientific serial. *Science,* 131, 1417-1419.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Raven, B.H., y Eachus, H.T. (1963). Cooperation and competition in means-interdependent triads. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (4), 307-316.

Reed, L. (1999). Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education,* 11 (1), 93-110.

Reid, J. (1988). Negociación en la educación. En S. Kemmis y R. McTaggart (1988), *Cómo planificar la investigación-acción* (pp. 145-171). Barcelona: Laertes.

Ribchester, C., y Edwards, W.J. (1998). Cooperation in the country side: Small primary school cluster. *Educational Studies*, 24 (3), 281-293.

Rich Harris, J. (1999). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.

Rieder, C., y Cichetti, D. (1989). Organizational perspective on cognitive control funtioning and cognitive-affective balance in maltreated children. *Develomental Psychology,* 25 (3), 382-393.

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

Rivers, I. (1999). *Peer victimisation and life-span development*. London: University College.

Rodríguez Baneiro, L.M., Fernández, R., y Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (3), 277-297.

Roff, M. (1961). Children social interactions and young adult bad conduct. *Journal of abnormal and Social Psychology,* 63, 333-337.

Roff, M., Sells, S., y Golden, S. (1972). *Social adjustment and personality*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

development in children. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Roff, M., y Wirt, D. (1984). Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal and Child Psychology,* 12, 111-126.

Rogers, M., Miller, N., y Hennigan, K.M. (1981). Cooperative games as an intervention to promote cross-racial acceptance. *American Educational Research Journal,* 18 (4), 513-516.

Romera, J.J. (1992). Potencialidad de la bibliometría para el estudio de la ciencia. Aplicación a la educación especial. *Revista de Educación,* 297, 459-478.

Rondinaro, P.D. (2004). The role of interpersonal multiple intelligence on the usage of cooperative learning teaching methods. Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences, 65 (4-A), 1253.

Rose, S.D. (1977). *Group Therapy: A behavioral approach.* New Jersey: Prentice-Hall.

Roselli, N.D. (1999). El mejoramiento de la interacción sociocognitiva mediante el desarrollo experimental de la cooperación auténtica. *Interdisciplinaria*, 16 (2), 123-151.

Roselli, N.D. (2004). Resolución cooperativa de problemas en forma presencial y a distancia tipo Chat en díadas y tétradas. *Interdisciplinaria,* 21 (1), 71-97.

Rosenberg, A.J. (1970). EMPC: Educator industry cooperation. *Educ Screen Audiovisual Guide*, 49 (1), 21-32.

Rosenfield, D., y W.G. Stephen. 1981. Intergroup relations among children. En S.S. Brehm, S.M. Kassin y F.X. Gibbons (Eds.), *Developmental social psychology*, (pp. 271-297). New York: Oxford

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

University Press.

Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova (1ª edición en inglés: 1968).

Ross, M.C., Seaborn, A., y Wilson, E.K. (2002). *Is cooperative learning a valuable instructional method for teaching social studies to urban African American students?* Tuscaloosa, AL: University of Alabama (ERIC Document Reproduction Service No. ED480458)

Roy, P. (1982). *Analysis of student conversation in cooperative learning groups.* Tesis Doctoral. Universidad de Minnesota.

Royo, P. (1992). *El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia.* Madrid: Universidad Computense.

Rubel, L.H. (2006). M&M's, Rhinos, Cockroaches and cooperative learning in mathematics classrooms. *Mathematics Teacher*, 100 (2), 152-156.

Rubio, P., y Santoyo, C. (2004). Interacciones sociales de3 niños con necesidades educativas especiales: Un enfoque funcional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta,* 30 (1), 1-21.

Rubio, T. (2006). *La doctrina de los autores: De fuente jurídica primaria a la vulgarización e irrelevancia.* Granada: Comares.

Rutherford, R.B., Mathur, S.R., y Quinn, M.M. (1998). Promoting social communication skills though cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*, 21 (3), 354-369.

Ryan, J.B., Reid, R., y Epstein, M.H. (2004). Peer mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, 25 (6), 330-341.

Rynders, J., Johnson, R., Johnson, D., y Schmidt, B. (1980). Effects of cooperating goal structuring on productive positive interaction

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

between Down's Syndrome and non-handicapped teenagers. *American Journal of Mental Deficiencies,* 85, 268-273.

Sachs, J. (1989). Match or mismatch: Teachers conceptions of culture and multiculture education policy. *Australian Journal Education,* 33 (1), 19-33.

Salas Rey, A.D. (2006). *Diario de un skin: un topo en el movimiento neonazi español*. Madrid: Planeta.

Saleh, M., Lazonder, A.W., y De-Jong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement and motivation. *Instructional Science*, 33 (2), 105-119.

Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Björkqvist, K., Österman, D., y Kauklainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior,* 22, 1-15.

Salovey P., y Mayer J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Samaha, N.V., y De Lisi, R. (2000). Peer collaboration on a nonverbal reasoning task by urban minority students. *Journal of Experimental Education*, 69 (1), 5-21.

Sanderson, H.L. (1997). Cognitive gains among adolescents in collaborative learning classrooms. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 57 (9-B), 5950.

Sanmartín, J. (2007). Violencia y acoso escolar. *Mente y cerebro*, 26, 12-19.

Santos, A., y Salgado, J.A. (1998). Programas de intervención psicológica y educativa a partir de actividades grupales. Psicología Educativa. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 4 (1), 46-61.

Sapon, M., Ayres, B.J., y Duncan, J. (2002). Cooperative learning and inclusion. En J.S. Thousand (ED.), *Creativity and collaborative*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

learning: The practical guide to empowering students, teachers and families (2nd ed., pp. 209-221). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Sapp, J. (2006). Cooperative learning: A foundation for race dialogue. *Teaching Tolerance,* 30, 51-54.

Sawyer, R.K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Sawyer, R.K. (2001). Play as improvisational rehearsal: Multiple levels of analysis in children's play. En A. Göncü and E.L. Klein (Eds.), *Children in play, story, and school* (pp. 19-38). New York: Guilford.

Saxe, G.B., y Guberman, S.R. (1998). Studying mathematics learning in collective activity. *Learning and Instruction*, 8 (6), 489-501.

Scanlan, T, y Passer, M. (1980). Self-serving biases in the competitive sport setting: An attribution dilemma. *Journal of Sport Psychology,* 2, 124-136.

Scarberry, N.C., Ratcliff, C.D., Lord, C.G., Lanicek, D.L., y Desforges, D.M. (1997). Effects of individuating information on the generalization part of Allport's contact hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23 (12), 1291-1299.

Schiedewind, N., y Davison, E. (2000). Differentiating cooperative learning. *Educational Leadership,* 58 (1), 24-27.

Schmuck, R.A. (1963). Some relationships of peer liking patterns in the classroom to pupil attitudes and achievement. *School Review,* 71, 337-359.

Schmuck, R.A. (1966). Some aspects of classroom social climate. *Psychology in the Schools,* 3, 59-65.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Schmuck, R.A. (1985). Learning to cooperate, cooperating to learn: Basics concepts. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, and R. Schmuck (Eds.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (pp. 211-230). New York: Plenum Press.

Schmuck, R.A., y Schmuck, P.A. (1983). *Técnicas de Grupo en la Enseñanza*. México: Pax.

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.

Schuh, A.D. (1998). *Collaborative learning beyond the classroom: A case study of the use of networked computers for learning in a boarding school*. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 59 (7-A), 2462.

Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G., y Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims. *Child Development,* 68 (4), 665-675.

Scranton, T., y Ryckman, D. (1979). Sociometric status of learning dsabled children in a integrative program. *Journal of Learning Disabilities,* 12, 49-54.

Sebanz, N. (2007). Psicología de la cooperación. *Mente y cerebro*, 24, 58-63.

Seeley, D.S. (1993). *Expanding paraprofessional staff to help children succed in school*. Boston: Institue for Responsive Education.

Selnes, F., y Sallis, J. (2003). Promoting relation ship learning. *Journal of Marketing,* 67 (3), 80-95.

Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools.* San Francisco: Jossey Bass.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Serrano, J.M., y Pons, R. (2007). Cooperative learning: We can also do it without task structure. *Intercultural Education,* 18 (3), 215-230.

Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition and motivation to read. *Reading Psychology,* 27 (5), 377-403.

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

Shachet, H. (1997). Effects of cooperative learning on intergroup interaction in the heterogeneous classroom. *Megamot*, 38 (3), 367-382.

Shamir, B. (1986). Protestant work ethic, work involvement and the psychological impact of unemployment. *Journal of Occupational Behavior,* 7 (1), 25-28.

Shapiro, S., Newcomb, M., y Loeb, T. (1997). Fear of fat, disregulated-restrained eating and boy-esteem. *Journal of Clinical and Child Psychology,* 26 (4), 358-365.

Sharan, S. (1980). Cooperative learning in teams. Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50 (2), 241-272.

Sharan, S., y Sharan, Y. (1976). *Smallgroup teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Thecnology Publications.

Sharan, S., y Sharan, Y. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership,* 47 (4), 17-21.

Sharan, S., y Sharan, Y. (1992). *Expanding cooperative learning through*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

group investigation. New York: Teacher College Press.

Shavit, Y., y Blossfeld, H.P. (1983). *Persistent inequality*. Boulder: Westview Press.

Sherif, M. (1966a). *Group conflict and cooperation*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Sherif, M. (1966b). *In common predicament. Social psychology of intergroups conflict and cooperation*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Sherif, M., Harvey, O.Y., White, B.Y., Hood, W.R., y Sheif, C.W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: the Robbers Cave Experiment*. Norman, Oklahoma: Universidad de Oklahoma.

Shiels, K. (2001). A qualitative analysis of the factors influencing enculturation stress and second language acquisition in immigrant students. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (2-A), 431.

Shutherland, K.S., Wehby, J.H., y Gunter, P.L. (2000). The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioural disorders: A literature review. *Behavioral Disorders*, 25 (3), 225-238.

Siegel, C. (2005). An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. *Journal of School Psychology,* 43 (3), 219-239.

Siegel, C. (2005a). Implementing a research-based model of cooperative learning. *Journal of Educational Research,* 98 (6), 339-349.

Sigel, R., y Hoskin, M. (1991). *Education for democratic citizenship. A challenge for multi-ethnic societies.* Hillsdale, NJ: LEA.

Silbereisen, R., y Todt, E. (1994). *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers and work in adjustment.* Nueva York: Springer Verlag.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Slavin, R. (1978). *Using student team learning*. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools, The Johns Hopkins University (ERIC Document Reproduction Service No. ED237623; consulta: 15/10/1977).

Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50 (2), 315-342.

Slavin, R. (1983). Cognitive outcomes of cooperative learning. En J.M. Levine y M.C. Wang (Eds.), *Teachers and students perceptions.* Hillsdale, NJ: LEA.

Slavin, R. (1983a). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.

Slavin, R. (1983b). *Cooperative learning*. New York: Longman.

Slavin, R. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated school. *Journal of Social Issues*, 41 (3), 45-61.

Slavin, R. (1986). Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom. En R.S. Feldman (Ed.), *The Social Psychology of Education* (pp. 153-171). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Slavin, R. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 145-173). New York: Cambridge University Press.

Slavin, R. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, R. (1996). Research on cooperative learning increase achievement:

What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.

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 Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons leaned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55 (4), 647-663.

Slavin, R., y Hansell, S. (1983). Cooperative learning and inter-group relations: Contact theory in the classroom. En J. Epstein y N. Karweit (Eds.), Friends in school*: Patterns of selection and influence in secondary schools* (pp. 93-114). New York: Academic Press.

Sleeter, C. (1990). Staff development for desegregated schooling. *Phi Delta Kappan*, 72 (1), 133-140.

Smith, B.T. (1997). The effect of a cooperative learning intervention on the social skills enhancement of a third grade physical education class. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 57 (10-A): 4306.

Smith, K., Johnson, D.W., y Johnson, R. (1981). Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology,* 73, 651-663.

Smith, K., y Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives.* New York: Macmillan.

Smith, T. (1997). Adolescent gender differences in time devoted to conversation. *Adolescence,* 32 (126), 483-496.

Smith, Z.K. (1998). *Building classroom community through group assignments, role plays and modeling*. Paper presented at the Annual

Meeting of the American Political Science Association. Boston: September 3-6, 1998.

Snyder, R., y Hasbrouck, L. (1996). Feminist identity, gender traits and symptoms of disturbed eating among college women. *Psychology of Women Quarterly,* 20 (4), 593-598.

Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., Tuck, P., Solomon, J., Cooper, C., y Ritchey, W. (1985). A program to promote interpersonal consideration and cooperation in children. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, and R. Schmuck (Eds.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (pp. 371-401). New York: Plenum Press.

Solomon, R.D., Davidson, N., y Solomon, E.C.L. (1992). Some thinking skills and social skills that facilitate cooperative learning. En N. Davidson y T. Worsham (Eds.), *Enhancing thingking though cooperative learning* (pp. 101-119). New York: Teachers College Press.

Solomon, R.P. (2000). Exploring cross race dyad partnerships in learning to teach. *Teachers College Record*, 102 (6), 953- 979.

Souvignier, E., y Kronenberger, J. (2007). Cooperative learning in third graders jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training. *British Journal of Educational Psychology,* 77 (4), 755-771.

Spotakova, M., y Tomcaniova, B. (2000). Social interaction of healthy and handicapped children at preschool age. *Psicología a Patopsychologia Dietata*, 35 (2), 137-148.

Squires, D., y Preece, J. (1999). Predicting quality in educational software: Evaluating for learning, usability and the synergy between them. *Interacting with Computers*, 11 (5), 467-483.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Stahl, R. (1999). *The essential elements of cooperative learning in the classrooms*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED370881; consulta: 18/01/2007).

Stainback, S.B. (2001). Componentes críticos en el desarrollo de la educación inclusiva. *Revista Catalana de Educación Especial y Atención a la Diversidad,* 5 (1), 26-31.

Stainback, S.B., Stainback, W., y Jackson, H.J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S.B. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.

Stainback, S.B., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Stengle, E. (1971). *Suicide and attempted suicide.* Middlesex: Penguin.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.

Stephan, W.G., y Rosenfield, D. (1978a). Effects of desegregation on racial attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology,* 36, 795-804.

Stephan, W.G., y Rosenfield, D. (1978b). The effects of desegregation on racial relations and self-esteem. *Journal of Educational Psychology,* 70, 670-679.

Stephan, W.G., y Stephan, C.W. (2001). *Improving intergroup relations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sternberg, R.J. (1988). *Inteligencia humana, III: Sociedad, cultura e inteligencia.* Barcelona: Paidós.

Stevens, R.J. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*, 9 (2), 137-160.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Stevens, R.J., y Salisbury, J.D. (1997). Accommodating students heterogeneity in mainstreamed elementary classrooms through cooperative learning. En E.J. Kameenui y J.W. Lloyd (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 221-237). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Stevens, R.J., y Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school: Effects of student's achievement, attitudes and social relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321-351.

Stevenson, D.L., y Baker, D.P. (1987). The family school relation and the child's school performance. *Child Development,* 58, 1348-1357.

Strahm, M. (2007). Cooperative learning: Group processing and students needs for self-worth and belonging. *Alberta Journal of Educational Research,* 53 (1), 63-76.

Stran, P.S., Cooke, T.P., y Apolloni, T. (1976). The role of peers in modifying classmate social behavior: A review. *Journal of Special Education,* 10, 351-356.

Straus, M.A., y Yodanis, C.L. (1997). Spanking by parents and subsequent antisocial behavior of children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine,* 151, 761-767.

Strenta, A.C., y Kleck, R.E. (1985). Physical disability and the attribution dilemma: Perceiving the causes of social behaviour. *Journal of Social and Clinical Psychology,* 3, 129-142.

Strough, J., Berg, C.A., y Meegan, S.P. (2001). Friendship and gender differences in task and social interpretations of peer collaborative problem solving. *Social Development*, 10 (1), 1-22.

Sullivan, M.J. (1998). Discriminant validity of the draw-a-person screening procedure for emotional disturbance for incarcerated juvenile

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

delinquents in special education. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 58 (10-A), 3736.

Sullivan, P.A. (2003). Effects of a theater arts process on selected attributes of middle school-age psychosocial development and self-esteem. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (3-A), 726.

Suomi, S. (1979). Peers, play and primary prevention in primates. En M. Kent y J. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopatology: Social competence in children* (pp. 127–149). Hannover: University Press of New England.

Sutton, K. (1970). *Effects of modeled empathy and structured social class upon level of therapist displayed empathy.* Syracusa University.

Suzuki, H., y Kab, H. (2001). Identity formation/transformation as a process of collaborative learning of programming using AlgoArena. En R. Hall y T. Koschmann (Eds.), *Carrying forward the conversation* (pp. 275-297). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Swanson, H.L., Harris, K.R., y Graham, S. (2003). *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press.

Swen, S.F. (2000). Participation in a peer helpers program: Student's perception of school climate and personal growth. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (5-A), 1755.

Taconis, R., y Van Hout-Wolters, B. (1999). Systematic comparison of solved problems as a cooperative learning task. *Research in Science Education,* 29 (3), 313-329.

Tanner, L.A. (1997). Teacher preference for consultation model: A study of presenting problems and cognitive style. *Dissertation Abstracts*

International: Section A: Humanities and Social Sciences, 58 (6-A), 2090.

Taylor, G.R. (1997). *Curriculum strategies: Social skills intervention for young African-American males*. Westport, CT: Praeger Publishers Green Wood Publishing Group.

Taylor, G.R. (2001). Direct intervention techniques for teaching social skills to individuals with exceptionalities. En G.R. Taylor (Ed.), *Educational interventions and services for children with exceptionalities: Strategies and perspectives* (2ª ed., pp. 125-140). Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.

Terry, A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology,* 68, 255-268.

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Thousand, J.S., Villa, R.A., y Nevin, A. (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd Ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Tomasello, M., Kruger, A.C., y Ratner, H.H. (1999). Cultural learning. En C. Fetnyhough y P. Lloyd (Eds.), *Lev Vigotsky: Critical assessments: Future directions*, vol IV (pp. 121-143). Florence, KY: Taylor & Frances Rotledge.

Topping, K., y Ehly, S. (1998). *Peer assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Torres, J. (1992). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Torres, J. (1999). ¿De qué hablamos en las aulas? En E. Rubio y L. Rayón (Coords.), *Repensar la enseñanza desde la diversidad* (pp. 49-70).

Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa.

Tort, M. (1974). *El cociente intelectual.* Madrid: Siglo XXI.

Trefil, J.S. (1992). *1001 cosas que todo el mundo debería saber sobre ciencia.* Barcelona: Plaza & Janés.

Trent, R. (1957). The relation between expressed self-acceptance and expressed attitudes towards Negroes and Whites among Negro children. *Journal of Genetic Psychology*, 91, 25–31.

Trent, S.C., Driver, B.L., Wood, M.H., Parrot, P.S., Martin, T.F., y Smith, W.G. (2003). Creating and sustaining a special education. General education partnership: A story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 203-219.

Troyano, Y. (2002). Aprendizaje cooperativo. En M. Marín, R. Grau y S., yubero (Eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 157-171). Madrid: Pirámide.

Troyna, B., y Hatcher, R. (1992). *Racism in children's lives: A study of mainly white primary schools.* London: Routledge.

Tsai, M.J. (2002). Do male students often perform better than female students when learning computers? A study of Taiwanese eighth grader's computer education through strategic and cooperative learning. *Journal of Educational Computing Research,* 26 (1), 67-85.

Tur, A.M., Mestre, M.V., y Barrio, M.V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés,* 10 (1), 75-88.

Turnbull, A., y Turnbull, R. (2001). Self determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps,* 26 (1), 56-62.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tvire, P., y Erno, L. (2001). Exploring invisible scientific communities: Studying networking relations within an educational research community. A finnish case. *Higer Education,* 42 (4), 493-513.

Ulisack, M.H. (2004). How did it know we weren't talking? : An investigation into the impact of self-assessments and feedback in a group activity. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20 (3), 205-211.

Ullman, C.A. (1957). Teachers, peers and tests as predictors of adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 48, 257-267.

Valera, M. (1982). La física en España durante el primer tercio del s. XX: Un estudio sobre los artículos de física publicados en los Anales de la Sociedad Española de Física y Química durante el período 1903-1937. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas,* 5 (8-9), 149-174.

Van Boxtel, C., Van der Linden, J., y Kanselaar, G. (2000). Deep processing in a collaborative learning environment. En G. Van der Aalsvoort y H. Cowie (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 161-178). Amsterdam, Netherlands: Pergamon Elsevier Science.

Van Boxtel, C., Van der Linden, J., y Kanselaar, G. (2001). Collaborative Learning Tasks and the Elaboration of Conceptual Knowledge. *Learning and Instruction*, 10 (4), 311-330.

Van Boxtel, C., y Roelofs, E. (2002). Investigating the quality of student discourse: What constitutes a productive student discourse? *Journal of Classroom Interaction*, 36 (2), 55-62.

Van Der Puil, G., Andriessen,J., y Kanselaar, G. (2004). Exploring relational regulation in computer mediated (collaborative) learning

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

interaction: A developmental perspective. *CyberPsychology & Behavior*, 7 (2), 183-195.

Van Drie, J., Van Boxtel, C., Jaspers, J., y Kanselaar, G. (2005). Effects of representational guidance on domain specific reasoning in CSCL. *Computers in Human Behavior*, 21 (4), 575-602.

Van Oers, B., y Hannikainen, M. (2001). Some thoughts about togetherness: An introduction*. International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 101-108.

Vanderplas-Holper, C. (1987). *Education et développement social de l'enfant.* Paris: PUF.

Vasquez, A. (1984). Rápido y bien. Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 95-109.

Vasquez, B. (1990). Latinos and the media. Focus "en foco", *Centro,* 3 (1).

Vaughan, W. (2002). Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of colour. *Journal of Educational Research,* 95 (6), 359-364.

Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., y Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 46 (1), 19-37.

Vayer, P., y Roncin, C. (1987). *El niño y el grupo. Dinámicas de los grupos de niños en clase.* Barcelona: Paidós.

Veenman, S., Kenter, B., y Post, K. (2000). Cooperative learning in Dutch primary classrooms. *Educational Studies*, 26 (3), 281-302.

Verhoeven, L. (1987). Literacy in a second language context: Teaching inmigrant children to read. *Educational Review,* 39, 245-261.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Vermette, P., Harper, L., y DiMillo, S. (2004). Cooperative & collaborative learning... with 4-8 year olds: How does research support teacher's practice? *Journal of Instructional Psychology,* 31 (2), 130-134.

Vigotsky, L. (1973/1934). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A.R. Luria, A.N. Leontiev y L. Vigotsky (Eds.), *Psicología y pedagogía* (PP: 23-39). Madrid: Akal.

Vigotsky, L. (1979/1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Vigotsky, L. (1987/1934). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade (*Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press).

Villa, R.A., y Thousand, J.S. (2002). One divided by two or more: Redefining the role of a cooperative education team. . En J.S. Thousand (ED.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed., pp. 303-323). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Walker, I., y Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice and the Jigsaw classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8 (6), 381-393.

Walker, L. (2006). Violence prevention through cooperative learning. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-based,* 15 (1), 32-36.

Warschaver, M. (1997). Computer mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81 (4), 470-481.

Watts, D.J., y Strogatz, S.H. (1998). Collective dynamics of small-world networks. *Nature,* 393, 440-442.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Waugh, R.F., Bowering, M.H., y Chayarathee, S. (2005). En R.F. Waugh (Ed.), *Frontiers in educational psychology* (pp. 183-219). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Waxman, H.C., Padron, Y.N., y Arnold, K.M. (2001). Effective instructional practices for students placed at risk of academic failure. En S.C. Strirgfield y G.D. Borman (Eds.), *Title I: Compensatory education at the crossroads* (pp. 137-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Webb, N.M. (1983). Predicting learning from student interaction: Defining the interaction variables, *Educational Psychologist,* 18, 33-41.

Webb, N.M. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. *Infancia y aprendizaje,* 27-28, 159-184

Webb, N.M., Ing, M., Kersting, N., y Nemer, K.M. (2006). Help seeking in cooperative learning groups. En S.A. Karabenick y R.S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic setting: Goals, groups and contexts* (pp. 45-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Webb, N.M., y Mastergeorge, A.M. (2003). The development of student's helping behaviour and learning in peer-directed small groups. *Cognition and Instruction*, 21 (4), 361-428.

Webb-Johnson, G.C. (2002). Strategies for creating multicultural pluralistic societies: A mind is a wonderful thing to develop. En J.S. Thousand (Ed.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed., pp. 55-70). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Weeb, N.M., y Farivar, S. (1999). Developing productive group interaction in middle school mathematics. En A. King y A.M. O'Donnell (Eds.), *Cognitives perspectives on peer learning* (pp. 117-149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Weigand, K.A. (2002). Sympathetic communicative action: A preliminary theory and conceptual model of human collaboration. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 63 (3-A), 1149.

Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion.* New York: Springer Verlag.

Weinstein, E. (1969). The development of the interpersonal competence. En J. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 753-775). Chicago, Ill: Rand McNally.

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.

Weinstein, R., y Middlestad, S. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology,* 49, 223-236.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education.* New York: Cambridge University Press.

Wendt, L.H. (1999). A survey of regular education teachers' attitudes toward their included students. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (2-A), 343.

Wentzel, K.R., y Watkins, D.E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review,* 3 (3), 366-377.

West, D., y Farrington, D. (1997). *The delinquent way of life.* London: Heinemann.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Westbrook, J.M. (1960). Identifying significant research. *Science,* 132, 1229-1234.

Whicker, K.M., Bol, L., y Nunnery, J.A. (1997). Cooperative learning in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educational Research*, 91 (1), 42-48.

Whitman, T.L., Mercurio, J.R., y Caponigri, V. (1970). Development of social responses in two severely retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 3, 133-138.

Whitney, I., y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35 (1), 3-25.

Wilder, D.A., y Shapiro, P.N. (1989). Role of competition-induced anxiety in limiting the beneficial impact of positive behaviour by an out-group member. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (1), 42-48.

Williams, J., y Best, D. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multination study.* Newbury Park, CA: Sage.

Williams, R.B. (2007). *Cooperative learning: A Standard for high achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Williams, T. (2004). An investigation of the use of cooperative learning techniques with a sample of children (0-4) across traditional daycare and playgroup learning communities. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 65 (3-A), 833.

Willis, J. (2007). Cooperative learning is a brain turn-on. *Middle School Journal,* 38 (4), 4-13.

Wilson, B.A. (1999). Peer tutoring in the context of cooperative learning: Including middle school students with moderate to severe disabilities

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

in context area classes. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (1-A), 98.

Wilson-Jones, L., y Caston, M. (2004). Cooperative learning on academic achievement in elementary African American males. *Journal of Instructional Psychology,* 31 (4), 280-283.

Wiseman, R., y Page, N. (2001). Site supervisors and students perceptions of quality indicators of cooperative learning. *Journal of Cooperative Education,* 36 (1), 61-75.

Wolford, P.L., Heward, W.L., y Alber, S.R. (2001). Teaching middle school students with learning disabilities to recruit peer assistance during cooperative learning group activities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (3), 161-173.

Wong, M. (1980). Model students? Teacher's perceptions and expectations of their Asian and white students. *Sociology of Education,* 53, 236-246.

Woodul, C.E., Vitale, M.R., y Scott, B.J. (2000). Using a cooperative learning environment to enhance learning and affective self-perceptions of at risk students in grade 8. *Journal of Educational Technology Systems,* 28 (3), 239-252.

Xin, J.F. (1999). Computer assisted cooperative learning in integrated classrooms for students with and without disabilities. *Information Technology Childhood Education Annual*, 10, 61-78.

Yamaguchi, R. (2002). The effects of achievement goal orientation on emergent leadership in children's collaborative learning groups. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (10-A), 3297.

Yela, M. (1987). *Estudios sobre inteligencia y lenguaje.* Madrid: Pirámide.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Yu, F.Y. (2001). Competition within computer-assisted cooperative learning environments: Cognitive, affective and social outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 24 (2), 99-117.

Zakaria, E., e Iksan, Z. (2007). Promoting cooperative learning in science and mathematics education: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology,* 3 (1), 35-39.

Zuckerman, G.A. (1994). A pilot study of a ten-day course in cooperative learning for beginning Russian first graders. *Elementary School Journal,* 94 (4), 405-420.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

III. ANEXOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ANEXO I: BASE DOCUMENTAL

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Base documental

	DOCUMENTO	CLAVE
1.	Abele, A. (1998). Reasoning processes and the quality of reasoning. En F. Seeger, J. Voigt y U. Waschescio (Eds.), *The culture of the mathematics classroom* (pp. 127-157). Cambridge, MA: Cambridge University Press.	083
2.	Aboud, F.E., y Levy, S.R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. En S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 269-293). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.	028
3.	Adkins-Bowling, T., Brown, S., y Mitchell, T.L. (2001). *The utilization of instructional technology and cooperative learning to effectively enhance the academic success of students with English-as-a-second-language*. Orlando, FL: Paper presented at the Biennial Meeting of Kappa Delta Pi. (ERIC Document Reproduction Service No. ED458208)	287
4.	Ahles, P.M. (2004). Attribution theory in a cooperative learning situation: Can it explain helping behaviour? *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 65 (2-A), 407.	067
5.	Alavi, M., y Dufner, D. (2005). Technology mediated collaborative learning: A research prospective. En R. Goldman y S.R. Hiltz (Eds.), *Learning together on line: Research on asynchronous learning networks* (pp. 191-213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.	137
6.	Allen, L. (2006). Investigating culture through cooperative learning. *Foreign Language Annals,* 39 (1), 11-21.	272
7.	Ante, B.C. (2000). An exploratory study on the implementation of collaborative learning environments: Challenges and constraints. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social*	159

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Sciences, 60 (9-A), 3267.

8. Arnseth, H.C., Ludvigsen, S., Morch, A., y Wasson, B. (2004). Managing intersubjetivity in distributed collaboration. *PsychNology Journal,* 2 (2), 189-204. 096

9. Aronson, E. (2002). Building empathy, compassion and achievement in the jigsaw classroom. En J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 209-225). San Diego, CA: Academic Press. 060

10. Aronson, E. (2004). Reducing hostility and building compassion: lessons from the jigsaw. En A.G. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil* (pp. 469-488). New York, NY: Guilford Press. 023

11. Arvaja, M., Hakkinen, P., Rasku-Puttonen, H., y Etelapelto, A. (2002). Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research, 46* (2), 161-179. 106

12. Aube, M. (2000). Fostering scientific thinking with new technologies: A socio-cognitive approach. En J.A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th international conference on college teaching and learning* (pp. 1-8). Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville. 160

13. Baker, J. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 29-44. 041

14. Ballantine, J., y Larres, P. (2007). Cooperative learning: A pedagogy to improve student's generic skills? *Education + Training,* 49 (2), 126-137. 262

15. Barab, S.A., Hay, K.E., Barnett, M., y Squire, K. (2001). Constructing virtual worlds: Tracing the historical development of learner practices. *Cognition and Instruction,* 19 (1), 47-94. 149

16. Barret, T.M. (2000). Effects of two cooperative learning strategies on academic learning time student performance and social behaviour of sixth-grade physical education students. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 61 (5-A), 1781. 075

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

17. Bateman, H.V. (1998). Psychological sense of community in the classroom: Relationships to students' social and academic skills and social behaviour. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 59 (3-B), 1383. 130

18. Beetham, S., McLennan, C., y Witucke, C. (1998). Improving social competencies through the use of conflict resolution and cooperative learning. Chicago, Ill: Saint Xavier University (ERIC Document Reproduction Service No. ED421271). 245

19. Bell, J.R. (1997). The effectiveness of a prejudice reduction workshop. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 57 (8-A), 3388. 188

20. Bell, M. (1997). *Improving primary level interpersonal skills through conflict resolution, cooperative learning and children's literature*. Chicago, Ill: Saint Xavier University (ERIC Document Reproduction Service No. ED410059). 246

21. Benbunan, R., y Hiltz, S.R. (1999). Impacts of asynchronous learning network of individual and group proble3m solving: A field experiment. *Group Decision and Negotiation,* 8 (5), 409-426. 163

22. Bonk, C.J., y King, K.S. (1998). *Electronic collaborators: learner-centered technologies for literacy, apprenticeship and discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 168

23. Boyatzis, C.J., y Albertini, G. (2000). A naturalistic observation of children drawing: Peer collaboration processes and influences in children's art. En M.W. Watson y C.J. Boyatzis (Eds.), *Symbolic and social constraints on the development of children's artistic style* (pp. 31-48). San Francisco, CA: Jossey-Bass. 065

24. Brinton, B., Fujiki, M., Montague, E.C., y Hanton, J.L. (2000). Children with language impairment in cooperative work groups: A pilot study. *Language Speech and Hearing Services in School,* 31 (3), 252-264. 216

25. Calderón, M., Hertz-Lazarowitz, R., y Slavin, R. (1998). Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students making the transition from Spanish to English reading. *Elementary School Journal,* 99 (2), 153-165. 205

26. Canale, J.R., y Beckley, S.R. (1999). Promoting altruism in trouble youth: Considerations and suggestions. *North American Journal of Psychology,* 1 (1), 95-102. 078

Psychology, 1 (1), 95-102.

27. Cesareni, D., y Mancini, I. (2001). Studying our cities and castles: Two computerized projects on knowledge co-construction. *Rassegna di Psicologia,* 18 (3), 55-76. 112

28. Chen, F.C., y Jiang, H.H. (2004). Exploration of peer facilitator dynamics in two contrasting groups. *Instructional Science,* 32 (6), 419-446. 062

29. Chiappetta, L., Harris, L., Moncada, T., & White, C. (2000). Improving social competencies through cooperative learning, conflict resolution and home/school communication. Chicago, Ill: Saint Xavier University (ERIC Document Reproduction Service No. ED444706). 242

30. Chin, P., Bell, K., Munby, H., y Hutchinson, N.L. (2004). Epistemological appropriation in one high school students' learning in cooperative education. *American Educational Research Journal,* 41 (2), 401-417. 196

31. Chiu, M.M. (2004). Adapting teacher interventions to student needs during cooperative learning: How to improve student problem solving and time on-task. *American Educational Research Journal,* 41 (2), 365-399. 282

32. Chizhik, A.W. (2001). Equity and status in group collaboration: Learning through explanations depends on task characteristics. *Social Psychology Education,* 5 (2), 179-200. 178

33. Choi, J. (2006). Social interdependence and social dominance: Determinants of children's bullying, victimization, and prosocial behaviors. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 66 (8-A), 2830. 237

34. Ciampa, C., Farr, J., y Kaplan, K. (2000). *Improving social competencies through the use of cooperative learning and conflict resolution*. Chicago, Ill: Saint Xavier University (ERIC Document Reproduction Service No. ED444705). 243

35. Ciofalo, N. (1997). Community development initiated by the youth: An intergenerational and multicultural approach to community-based quality of life. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 57 (11-B), 7273. 187

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

36. Cohen, E.G., Lotan, R.A., Scarloss, B.A., y Arellano, A.R. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory into Practice,* 38 (2), 80-86. 300

37. Coke, P.K. (2005). Practicing what we preach: An argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators. *Education,* 126 (2), 392-398. 276

38. Cooney, D.H. (1998). Sharing aspects within aspects: Real-time collaboration in the high school English classroom. En K.S. King y C.J. Bonk (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centred technologies for literacy, apprenticeship and discourse* (pp. 263-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 134

39. Cooper, J., Smith, C., y Smith, V. (2000). Enhancing student social skills through the use of cooperative learning and conflict resolution strategies. Chicago, Ill: Saint Xavier University (ERIC Document Reproduction Service No. ED442567). 244

40. Cortez, C., Nussbaum, M., López, X., Rodríguez, P., Santelices, R., Rosas, R., y Marianov, V. (2005). Teacher's support with ad-hoc collaborative networks. *Journal of Computer Assisted Learning,* 2 (3), 171-180. 135

41. Coulter, K., y Marcie, L. (2000). Using grounded theory to discover the differences between learning communities and freestanding classes. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 61 (2-A), 492. 118

42. Cowie, H., y Van Der Aalsvoort, G. (2000). *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge.* Amsterdam (Netherlands): Pergamon Elsevier Science. 157

43. Crosling, G., y Martin, K. (2005). Student diversity and collaborative learning: A positive combination for curriculum internationalisation. En G. Wong-Toi y E. Manalo, (Eds.), *Communication skills in university education: The international dimension* (pp. 136-149). Essex: Pearson Education Limited. 030

44. Cushing, L.S., Kennedy, C.H., Shukla, S., Davis, J., y Meyer, K.A. (1997). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 12 (4), 251-240. 226

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

45. Cutter, J., Palincsar, A.S., y Magnusson, S.J. (2002). Supporting inclusion through case based vignette conversations. *Learning Disabilities Research & Practice,* 17 (3), 186-200. 212

46. D'Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 96 (8), 576-584. 239

47. Dalgarno, B. (2001). Interpretations of constructivism and consequences for computer assisted learning. *British Journal of Educational Technology,* 32 (2), 183-194. 151

48. Daniel, M.F., Lafortune, L., Pallascio, R., y Schleifer, M. (1999). Philosophical reflection and cooperative practices in an elementary school mathematics classrooms. *Canadian Journal of Education,* 24 (4), 426-440. 201

49. Daradoumis, T., y Marques, J.M. (2002). Distributed cognition in the context of virtual collaborative learning. *Journal of Interactive Learning Research,* 13 (1-2), 135-148. 064

50. De Jong, F., Kolloffel, B., Van der Meijeden, H., Staarman, J.K., y Hanssen, J. (2005). Regulative proceses in individual, 3D and computer supported cooperative learning contexts. *Computers in Human Behavior,* 21 (4), 645-670. 235

51. Dedic, H., Rosenfield, S., Cooper, M., y Fuchs, M. (2001). Do I really hafta?: WebCal, a look at the use of live math software in webb-based materials that provide interactive engagement in a collaborative learning environment for differential calculus. *Educational Research and Evaluation,* 7 (2-3), 285-312. 152

52. Denkyirah, A.M. (2004). Characteristics of transition planning within the individualized education program: Implications for meeting the requirements within the individuals with disabilities education act of 1997. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 64 (9-A), 3245. 195

53. Derry, S.D., Seymour, J., Steinkuehler, C., Lee, J., y Siegel, M.A. (2004). From ambitious vision to partially satisfying reality: An evolving socio-technical design supporting community and collaborative learning in teacher education. En A.B. Sasha, R. Kling y J.H. Gray (Eds.), Designing for Virtual Communities in the Service of Learning (pp. 256-295). 136

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Cambridge, MA: Cambridge University Press.

54. Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R., y Fortin, L. (2000). The social reputation of students with behaviours problems: The effect of a program that combined social skills training and cooperative learning in the regular classroom. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21 (2), 57-79. 047

55. Desbiens, N., y Royer, E. (2003). Peer groups and behaviour problems: A study of school-based intervention for children with EBA. *Emotional and Behavioural Difficulties,* 8 (2), 120-139. 072

56. Díaz-Aguado, M.J. (1999). Igualdad y diversidad: De la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación,* 5 (2), 115-140. 006

57. Díaz-Aguado, M.J. (2003). Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias Colegio Profesional de la Educación,* 145, 35-39. 017

58. Díaz-Aguado, M.J., Martínez, M.R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Aprendizaje cooperativo. Intervención a través de la familia*. Madrid: INJUVE. 018

59. Díaz-Aguado, M.J., y Andrés, M.T. (1999). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Investigación-acción en centros de primaria. *Psicología Educativa*, 5, 141-200. 007

60. Díaz-Aguado, M.J., y Andrés, M.T. (2000). Cooperative learning and intercultural education: Research action in elementary schools. *Psychology in Spain,* 4 (1), 88-119. 179

61. Dollman, L., Morgan C., Pergler, J., Russell, W., y Watts, J. (2007). Improving social skills through the use of cooperative learning. Chicago, Ill: Saint Xavier University (ERIC Document Reproduction Service No. ED496112). 254

62. Domingo, J. (1998). Aprendizaje cooperativo. En M.A. Lou y N. López (Coords.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 409-426). Madrid: Pirámide. 005

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

63. Druckman, D. (2004). Be All that You Can Be: Enhancing Human Performance. *Journal of Applied Social Psychology,* 34 (11), 2234-2260. 033

64. Durán, D., y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía,* 331, 73-76. 008

65. Ehrman, M.E., y Dornyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 165

66. Elbers, E., De Haan, M. (2005). The construction of word meaning in a multicultural classroom. Mediational tools in peer collaboration dening mathematics lessons. *European Journal of Psychology of Education,* 20 (1), 45-59. 025

67. Elbers, E., y Streefland, L. (2000). Shall we be researchers again? Identity and social interaction in a community of inquiry. En G. Van der Aalsvoort y H. Cowie (Eds.), *Social discourse for the construction of knowledge* (pp. 35-51). Amsterdam: Pergamon Elsevier Science. 092

68. Elices, J.A., Del Caño, M., y Verdugo, M.A. (2002). Interacción entre iguales y aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada,* 55 (3), 421-438. 013

69. Emmer, E.T., y Gerwels, MC. (2005). *Establishing classroom management or cooperative learning: Three cases*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 63rd, Montreal, Canada, Abril, 11-15. (ERIC Document Reproduction Service No. ED490457) 274

70. Erkens, G., Adriessen, J., y Peters, N. (2003). Interaction and performance in computer supported collaborative tasks. En H. Van Oostendorp (Ed.), *Cognition in a digital world* (pp. 225-251). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 142

71. Fitzpatrick, H., y Hardman, M. (2000). Primary school children's collaboration: Task presentation and gender issues. *European Journal of Psychology of Education,* 15 (4), 375-387. 116

72. Fore, C. Riser, S y Boon, R. (2006). Implications of cooperative learning and educational reform for students with mild disabilities. *Reading Improvement,* 43 (1), 3-12. 269

Universitat d'Alacant

73. Forero, M.H. (2002). Effect of classroom use of the web on the self-efficacy of minority students in at-risk learning situations. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 63 (1-A), 151. 148

74. Frazier, D.M. (2003). The New Pathway Institute: The development of a therapeutic adolescent group home. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 64 (1-B), 402. 040

75. Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema,* 16 (3), 429-435. 004

76. Gaustad, MG. (1999). Including the kids across the hall: Collaborative instruction of hearing, deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 4 (3), 176-190. 222

77. Gavilán, P. (2002). Repercusión del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes. *Revista de Ciencias de la Educación,* 192, 505-521. 015

78. Gerson, J., y Opotow, S. (2004). Deadly conflict and the challenge of coexistence. *Analyses of Social Issues and Public Policy,* 4 (1), 265-268. 190

79. Ghaith, G.M., y Bouzeineddine, A.R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement and learner's perceptions of their jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology,* 24 (2), 105-121. 284

80. Gillies, R.M. (1999). Maintenance of cooperative and helping behaviours in reconstituted groups. *Journal of Educational Research,* 92 (6), 357-363. 080

81. Gillies, R.M. (2000). The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups. *British Journal of Educational Psychology,* 70 (1), 97-111. 077

82. Gillies, R.M. (2002). The residual effects of cooperative-learning experiences: A two-year follow-up. *Journal of Educational Research,* 96 (1), 15-20. 073

83. Gillies, R.M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction,* 14 (2), 197-213. 069

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

14 (2), 197-213.

84. Gillies, R.M. (2006). Teacher's and student's verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology,* 76 (2), 271-287. 267

85. Gillies, R.M. (2007). *Cooperative Learning: Integrating theory and practice.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 248

86. Gillies, R.M., y Ashman, A.F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *Journal of Special Education,* 34 (1), 19-27. 220

87. Gillies, R.M., y Boyle, M. (2005). Teacher's scaffolding behaviours during cooperative learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 33 (3), 243-259. 265

88. Gillies, R.M., y Boyle, M. (2006). Ten Australian elementary teacher's discourse and reported pedagogical practices during cooperative learning. *Elementary School Journal,* 106 (5), 429-452. 266

89. Goodwin, M.W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic,* 35 (1), 29-33. 299

90. Gore, S., Kadish, S., y Aseltine, R.H. (2003). Career centred high school education and post high school career adaptation. *American Journal of Community Psychology,* 32 (1-2), 77-88. 197

91. Green, V.A., Cillessen, A.H.N., Berthelsen, D., Irving, K., y Catherwood, D. (2003). The effects of gender context on children's social behaviour in a limited resource situation: an observational study. *Social Development*, 12 (4), 586-604. 294

92. Grenier, M., Dyson, B., y Yeaton, P. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities: An effective teaching strategy, cooperative learning promotes student interaction, benefiting students with and without disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance,* 76 (6), 29-35. 259

93. Grosjean, G. (2004). Getting started and achieving buy-in: Coop education is continuous, contextualized learning. En A. Howard y P.L. Linn (Eds.), *Handbook for research in cooperative education and internships* (pp. 31-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 192

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

94. Gut, D.M., y Safran, S.P. (2002). Cooperative learning and social stories: Effective social skills strategies for reading teachers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties,* 18 (1), 87-91. 042

95. Gwon, Y., y Fujimura, N. (2004). When is peer collaboration effective?: Interaction of pairs using different strategies on proportional reasoning. *Japanese Journal of Educational Psychology,* 52 (2), 148-158. 094

96. Hakkarainen, K., Jarvela, S., Lipponen, L., y Lehtinen, E. (1998). Culture of collaboration in computer-supported learning: A finnish perspective. *Journal of Interactive Learning Research,* 9 (3-4), 271-288. 164

97. Hakkarainen, K., Lipponen, L., Jarvela, S., y Niemivirta, M. (1999). The interaction of motivational orientation and knowledge seeking inquiry in computer-supported collaborative learning. *Journal of Educational Computing Research,* 21 (3), 263-281. 161

98. Hakkarainen, K.P. (2000). Epistemology of scientific inquiry and computer-supported collaborative learning. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 60 (10-A), 3604. 158

99. Hakkinen, P. (2004). What makes learning and understanding in virtual teams so difficult? *CyberPsychology & Behavior,* 7 (2), 201-206. 140

100. Ham, M.A., y Domokos, C. (2001). Broadening the space of family education and training: Opportunities for transformation. *Journal of Systemic Therapies,* 20 (1), 24-35. 154

101. Hamilton, S.F. (1999). Preparing youth for the work force. En H.J. Walberg y A. J. Reynolds (Eds.), *Promoting positive outcomes* (pp. 297-325). Washington: Child Welfare League of America. 202

102. Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *Journal of Educational Research,* 97 (3), 159-168. 277

103. Hanze, M., y Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12h grade physics classes. *Learning and Instruction,* 17 (1), 29-41. 253

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

104. Harrell, L.G., Doelling, J.E., y Sasso, G.M. (1997). Recent developments in social interaction interventions to enhance inclusion. En P. Ziots (Ed.), *Inclusion strategies for students with learning and behaviour problems: Perspectives, experiences and best practices* (pp. 273-295). Austin: PRO-ED. 121

105. Haynes, J. (2003). The impact of group therapy, cooperative learning and skills training on foster care children in a community-based program. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 64 (1-B), 402. 039

106. Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology,* 31 (3), 325-332. 283

107. Heft, T.M., y Swaminathan, S. (2002). The effects of computers on the social behaviour of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education,* 16 (2), 162-174. 061

108. Hertz-Lazarowitz, R. (1999). Cooperative learning in Israel's jewish and Arab schools: A community approach. *Theory into Practice,* 38 (2), 105-112. 240

109. Hijzen, D., Boekaerts, M., y Vedder, P. (2006). The relationship between the quality of cooperative learning, student's goal preferences and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology,* 47 (1), 9-21. 232

110. Hill, D., y Wilson, K. (2005). An inclusive approach to developing critical reading using a visual communication task. En G. Wong-Toi y E. Manalo, (Eds.), *Communication skills in university education: The international dimension* (pp. 159-169). Essex: Pearson Education Limited. 029

111. Hollingsworth, A., Sherman, J., y Zaugra, C. (2007). Increasing reading comprehension in first and second graders through cooperative learning. Chicago, Ill: Saint Xavier University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED498928). 251

112. Holmes, S.R., Brandenburg, S.J., y Cronic, D.T. (2003). Connecting students "At-Risk" to schools: Social Program Interventions. *Journal of Gang Research,* 10 (4), 39-46. 036

113. Hosen, R., y Solovey-Hosen, D. (2003). The instructional value of fostering social capital in the classroom. *Journal of Instructional Psychology,* 30 (1), 84-92. 100

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Psychology, 30 (1), 84-92.

114. Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Ciboiron, N., y Bae, S. (2004). Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education,* 24 (3), 132-142. 209

115. Iannaccone, C.J., y Hwang, G. (1998). Transcending social skills oriented instruction within integrated classrooms. *Emotional and Behavioural Difficulties,* 3 (1), 25-29. 054

116. Inkpen, K.M. (1998). Adapting the human-computer interface to support collaborative learning environments for children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 59 (2-B), 728. 133

117. Ishler, A.L., Johnson, R.T., y Johnson, D.W. (1998). Long term effectiveness of a state wide staff development program on cooperative learning. *Teaching and Teacher Education,* 14 (3), 273-281. 186

118. Jackson, R.J. (1998). The effects of cooperative learning on the development of cross racial friendships. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 59 (4-A), 1068. 184

119. Jacobs, G.M., Power, M.A., y Inn, L.W. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles and frequently asked questions.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 146

120. Jenkins, J.R., y O'Connor, R.E. (2002). Cooperative learning for students with learning disabilities: Evidence from experiments, observations and interviews. En K.R. Harris y H.L. Swanson (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 417-430). New York, NY: Guildford Press. 210

121. Jenkins. J.R., Antil, L.R., Wayne, S.K., y Vadasy, P. (2003). How cooperative learning works for scial education and remedial students. *Exceptional Children,* 69 (3), 279-292. 286

122. Jeong, H. (1999). Knowledge co-construction during collaborative learning. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 59 (9-B), 5125. 079

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

123. Jiang, B. (1998). Learner motivation and preference: Effects of culture, gender and age. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 59 (3-A), 0723. 185

124. Johnson, D., Johnson, R., y Smith, K. (2007). The State of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology,* 19 (1), 15-29. 256

125. Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1997). Social skills for successfull group work. En D. Mathews y E. Dubinsky (Eds.), *Reading in cooperative learning for undergraduate mathematics* (pp. 201-204). Washington: The Mathematical Association of America. 056

126. Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice,* 38 (2), 67-73. 241

127. Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. En R.P. Weissberg, M. Wang, H.J. Walberg y J.E. Zins (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 40-58). New York, NY: Teachers College Press. 031

128. Johnson, L.M. (2004). Learning preferences of fifth grade students in the mid atlantic metropolitan elementary schools. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 65 (2-B), 1045. 176

129. Jones, I. (2003). Collaborative writing and children's use of literate languages: A sequential analysis of social interaction. *Journal of Early Childhood literacy,* 3 (2), 165-178. 105

130. Jordan, D. W., y Le Metáis, J. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research,* 39 (1), 3-21. 058

131. Junge, S.K., Manglallan, S., y Raskauskas, J. (2004). Building life skills through after school participation in experimental and cooperative learning. *Child Study Journal,* 33 (3), 165-174. 084

132. Kadir, S.A., Luan, W.S., Pihie, Z.A., Yaacob, N.F., Tarmizi, R.A., y Elias, H. (2005). The effects of cooperative learning strategy on peer attachment. *Pakistan Journal of Psychological Research,* 20 (3-4), 121-131. 230

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

133. Kamps, D.M., Kravits, T., González-López, A., Kemerer, K., Potucek, J., y Hamell, L.G. (1998). *Education and Treatment of Children,* 21 (2), 107-134. 052

134. Kamps, D.M., Kravits, T., y Ross, M. (2002). Social communicative strategies for school-age children. En L.A. Kaczmarek y H. Goldstein (Eds.), *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence* (pp. 239-277). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 043

135. Kang, I. (1998). The use of computer-mediated communication: Electronic collaboration and interactivity. En A. King y A.M. O'Donell (Eds.), *Electronic collaborators: learner-centered technologies for literacy, apprenticeship and discourse* (pp. 315-337). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 167

136. Karabenick, S.A. (2006). Introduction. En S.A. Karabenick y R.S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic setting: Goals, groups and contexts* (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 238

137. Ke, F., y Grabowski, B. (2007). Game paying for maths learning: Cooperative or not? *British Journal of Educational Technology,* 38 (2), 249-259. 258

138. Kennedy, R.R. (2003). The effects of participation in an elementary cross-age tutoring program on students' perceived sense of community within their school. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 63 (9-A), 3099. 103

139. Kim, D., y Lee, S. (2002). Designing collaborative reflection supporting tools in project-based learning environments. *Journal of Interactive Learning Research,* 13 (4), 375-392. 108

140. Klobas, J.E., Renzi, S., Francescato, D., y Renzi, P. (2002). Meta-response to on-line learning. *Ricerche di Psicologia,* 25 (1), 239-259. 085

141. Knigos, C., y Theodossopoulou, V. (2002). Synthesizing personal, interactionist and social norms perspectives to analyce collaborative learning in the classroom in the context of a computer-based innovation program. *Journal of Classroom Interaction,* 36 (1), 63-73. 086

142. Koh, C., Tan, O.S., Wang, C.K.J., Ee, J., y Liu, W.C. (2007). Perceptions of low ability students on group project work and cooperative learning. *Asia Pacific Education Review,* 8 (1), 89-99. 255

143. Kreijns, K., Kirschner, P.A., Jochems, W., y Van-Buuren, H. (2004). Determining sociability, social space and social presence in synchronous collaborative groups. *CyberPsychology & Behavior,* 7 (2), 155-172. 099

144. Kreijns, K., Kirschner, P.A., y Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research. *Computers in Human Behavior,* 19 (3), 335-353. 101

145. Krol, K., Veenman, S., y Voeten, M. (2002). Toward a more cooperative classroom: Observations of teachers instructional behaviours. *Journal of classroom Interaction,* 37 (2), 37-46. 045

146. Kronenberger, J., y Souvignier, E. (2005). Questions and explanations of elementary school students during cooperative learning. *Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie,* 37 (2), 91-100. 233

147. Kumpulainen, K., Salovaara, H., y Mutanen, M. (2001). The nature of student's sociocognitive activity in handling and processing multimedia-based science material in small group learning task. *Instructional Science,* 29 (6), 481-515. 156

148. Kumpulainen, K., y Kaartinen, S. (2000). Situational mechanisms of peer group interaction in collaborative meaning-making: Processes and conditions for learning. *European Journal of Psychology of Education,* 15 (4), 321-454. 115

149. Kumpulainen, K., y Kaartinen, S. (2003). The interpersonal dynamics of collaborative reasoning in peer interactive dyads. *Journal of Experimental Education,* 71 (4), 333-370. 104

150. Kutnick, P. (2005). Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups. *European Journal of Special Needs Education,* 20 (1), 117-121. 208

151. Kyle, K., y Jenks, C. (2002). The theoretical and historical case for democratic education in the United States. *Educational Studies,* 33 (2), 150-169. 177

152. Lachapelle, C.P. (2004). Towards a process model of learning through collaborative interaction. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 65 (4-A), 1250. 139

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

153. Lantieri, L. (2003). Waging peace in our schools: The resolving conflict creatively program. En H. Arnold y M.J. Elias (Eds.), *EQ+IQ= best leadership practices for caring and successful schools* (pp. 76-88). Thousand Oaks: Corwin Press. 123

154. Lea, M., Rogers, P., y Postmes, T. (2002). Side-view: Evaluation of a system to develop team players and improve productivity in internet collaborative learning groups. *British Journal of Educational Technology,* 33 (1), 53-63. 091

155. Leblanc, C.A. (2003). An analysis of the effects and methodological concerns of ability and sex on children's peer acceptance and friendships. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 64 (4-B), 1926. 038

156. Lehtinen, E. (2003). Computer-supported collaborative learning: An approach to powerful learning environments. En L. Verschaffel y E. de Corte (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 35-53). Oxford, England: Pergamon Elsevier Science. 097

157. Leloup, J.W., y Ponterio, R. (2000). Cooperative learning activities for the foreign language classroom. *Language Learning & Technology*, 3 (2), 3-5. 297

158. León, B., Gonzalo, M., y Vicente, F. (2004). Factores interpersonales que condicionan la eficacia del aprendizaje cooperativo. *Ciencia psicológica,* 9, 79-92. 001

159. Leon, L., y Tai, L.S. (2004). Implementing cooperative learning in a team-teaching environment. *Journal of Education for Business,* 79 (5), 287-293. 281

160. Leonard, J., y McElroy, K. (2000). What one middle school teacher learned about cooperative learning. *Journal of Research in Childhood Education,* 14 (2), 239-245. 296

161. Lewis, C., Watson, M., y Schaps, E. (1999). Recapturing education's full mission: Educating for social, ethical and intellectual development. En C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* vol. II (pp. 511-536). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 087

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

162. Lewis, C., Watson, M., y Schaps, E. (2003). Building community in school: The child development project. En H. Arnold y M.J. Elias (Eds.), *EQ+IQ= best leadership practices for caring and successful schools* (pp. 100-108). Thousand Oaks: Corwin Press. 122

163. Li, J.K. (1997). Enhancing student interaction in a cooperative group. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 58 (3-A), 833. 120

164. Liang, X., y Mohan, B.A. (2003). Dilemmas of cooperative learning and academic proficiency in two languages. *Journal of English for Academic Purposes,* 2 (1), 35-51. 285

165. Lindsay, G., y Dockrell, J. (2002). Meeting the needs of children with speech language and communication needs: A critical perspective on inclusion and collaboration. *Child Language Teaching & Therapy,* 19 (2), 203-219. 199

166. Linn, P.L. (2004). Theories about learning and development in cooperative education and internships. En A. Howard y P.L. Linn (Eds.), *Handbook for research in cooperative education and internships* (pp. 11-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 193

167. Linn, P.L., y Howard, A. (2004). *Handbook for research in cooperative education and internships.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 194

168. Linnenbrink, E.A. (2003). The dilemma of performance goals: Promoting students' motivation and learning in cooperative groups. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 63 (10-A), 3474. 102

169. Lipponen, L., Rahikainen, M., Callimo, J., y Hakkarainen, K. (2003). Patterns of participation and discourse in elementary student's computer supported collaborative learning. *Learning and Instruction,* 13 (5), 487-509. 145

170. Little, E.O. (1999). Collaborative learning and the social facilitation theory in basic actuarial mathematics. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 59 (10-A), 3765. 132

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

171. Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica,* 4, 59-76. 009

172. López, N.A. (1997). The relation of interactions and story quality among Mexican American and Anglo-American students with learning disabilities. *Exceptionality,* 7 (4), 245-261. 189

173. Maggio, L.M., Mrcotte, M., Perry, J., y Truax, D. (2001). Student perspectives on family therapy training. *Journal of Systemic Therapies,* 20 (1), 36-44. 153

174. Magleby, E. (2000). Case 10: Help, with strings attached. En S. Wade (Ed.), *Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers* (pp. 167-172). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 218

175. Maheady, L. (1998). Advantages and disadvantages of peer-assisted learning strategies. En S. Ehly y K. Topping (Eds.), *Peer-assisted learning* (pp. 45-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 082

176. Marr, M.B. (1997). Cooperative learning: A brief review. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties,* 13 (1), 7-20. 090

177. Mason, C. (2006). Cooperative learning and second language acquisition in first-year composition: Opportunities for authentic communication among English language learners. *Teaching English in the two-Year College*, 34 (1), 52-58. 261

178. Mathes, P.G., Fuchs, D., y Fuchs, L.S. (1997). Cooperative story mapping. *Remedial and Special Education,* 18 (1), 20-27. 228

179. McCarthy, S. (2002). Preventing future terrorist activities among adolescents through global psychology: A cooperative learning community. En C.E. Stout (Ed.), *The psychology of terrorism: Programs and practices in response and prevention* (vol. IV, pp. 131-156). Wesport: Praeger Publishers Greenwood Publishing Group. 125

180. McDonell, J., Thorson, N., Allen, C., y Mathot, C. (2000). The effects of partner learning during spelling for students with severe disabilities and their peers. *Journal of Behavioral Education,* 10 (2-3), 107-121. 217

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

181. Mcheary, F.A., Ehrich, R.W., y Lisanti, M. (2001). Chat rooms as "virtual hangouts" for rural elementary students. *Information Technology in Childhood Education Annual,* 13, 105-123. 155

182. Meisinger, E.B., Schwanenflugel, P.J., Bradley, B.A., y Stahl, S.A. (2004). Interaction quality during partner reading. *Journal of Literacy Research,* 36 (2), 111-140. 095

183. Meloth, M.S., y Deerin, P.D. (1999). The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning. En A. King y A.M. O'Donell (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 235-255). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 166

184. Mérida, R. (2003). Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en educación infantil. *Revista de Educación,* 331, 421-441. 020

185. Micou, L. (2003). Social evaluations of children with ADHD participating in peer pairing interventions: Disconfirming behaviour versus peer association. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 64 (5-B), 2419. 037

186. Miller, E. (2004). Using theory in research. Atypical cross cultural experiences that to growth. En A. Howard y P.L. Linn (Eds.), *Handbook for research in cooperative education and internships* (pp. 337-361). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 191

187. Miller, S.C. (1998). A program to promote the sociomoral growth of at-risk youth. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 59 (3-A), 769. 089

188. Morgan, B.M. (2004). Cooperative learning in higher education: Hispanic and non-hispanic undergraduates reflections on group grades. *Journal of Latinos and Education,* 3 (1), 39-52. 278

189. Morris, F.A., y Tarone, E.E (2003). Impact of classroom dynamics on the effectiveness of recasts in second language acquisition. *Language Learning,* 53 (2), 325-368. 143

190. Mueller, A., y Fleming, T. (2001). Cooperative learning: Listening to how children work at school. *Journal of Educational Research,* 94 (5), 259-265. 292

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

191. Muller, P.J. (1999). The Grinch, Lorax, Yertle the turtle and others as advocates in a literature-based collaborative group approach to social skills building in a therapeutic day school: A new use for Seuss. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 60 (4-A), 1012. 049

192. Murray, F.B. (2002). Why understanding the theoretical basis of cooperative learning enhances teaching success. En J.S. Thousand (Ed.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed., pp. 175-180). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. 126

193. Naylor, P., y Cowie, H. (2000). Learning the communication skills and social processes of peer support: A case study of good practice. En G. Van der Aalsvoort y H. Cowie (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: the meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 93-103). Amsterdam: Pergamon Elsevier Science. 024

194. Nesi, L. (2000). Case5: Tragedies and turnarounds. En S. Wade (Ed.), *Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers* (pp. 135-140). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 219

195. Nevin, A.L., Thousand, J.S., y Villa, R.A. (2002). En J.S. Thousand (Ed.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed., pp. 325-378). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. 213

196. Nilson, L.B. (2002). Teaching social science to a small society. En M. Porter y C.A. Stanley (Eds.), *Engaging large classes: Strategies and techniques for college faculty* (pp. 299-314). Bolton: Anker Publishing Company. 107

197. Nyikos,M., y Hashioto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPA. *Modern Language Journal,* 81 (4), 506-517. 170

198. Olivera, F., y Straus, S.G. (2004). Group to individual transfer of learning: Cognitive and social factors. *Small Group Research,* 35 (4), 440-465. 098

199. Olry Louis, I., y Soidet, I. (2003). Co-constructing knowledge through cooperation: A differential approach. *Orientation Scolaire et Professionnelle,* 32 (3), 503-535. 124

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Professionnelle, 32 (3), 503-535.

200. Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1997). Aprendizaje cooperativo y desarrollo moral. *Revista Española de Pedagogía,* 206, 33-51. 010

201. Ovejero, A., De la Villa Moral, M., y Pastor, J. (2000). Aprendizaje cooperativo: Un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del S. XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1 (1). Disponible en: www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/articulo7.html (consulta 30/07/07). 016

202. Owens, T.K. (1998). Effects of fear and bias perceptions of interracial cooperation in young males. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 59 (5-B), 2488. 129

203. Oxford, R.L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *Modern Language Journal,* 81 (4), 443-456. 172

204. Paulus, T.M. (2004). Collaboration and social construction of knowledge in an online learning environment. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 65 (1-A), 124. 068

205. Peklaj, C., y Vodopivec, B. (1999). Effects of cooperative versus individualistic learning on cognitive, affective, metacognitive and social processes in students. *European Journal of Psychology of Education,* 14 (3), 359-373. 050

206. Perkins, J.H. (2004). Addressing the literacy needs of African-American students and their teachers. En R.Cooller (Ed.), *Perspectives on rescuing urban literacy education: Spres, saboteurs and saints* (pp. 235-245). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum. 026

207. Pohlman,C. (1998). Participation as a mediator for the effect of cooperative learning on the social perceptions of students with academic difficulties. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 58 (8-A), 3003. 128

208. Polvi, S., y Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 44 (1), 105-115. 076

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

209. Pomerantz, M. (2005). Learning to live together: Preventing hatred and violence in child and adolescent development. *British Journal of Educational Psychology,* 75 (1), 145-146. 022

210. Prater, M.A., Bruhl, S., y Serna, L.A. (1998). Acquiring social skills through cooperative learning and teacher-directed instruction. *Remedial and Special Education,* 19 (3), 160-172. 053

211. Quinn, M.M. (2002). Changing antisocial behaviour patterns in young boys: A structured cooperative learning approach. *Education and Treatment of Children,* 25 (4), 380-395. 289

212. Ribchester, C., y Edwards, W.J. (1998). Cooperation in the country side: Small primary school cluster. *Educational Studies,* 24 (3), 281-293. 204

213. Rodríguez, L.M., Fernández, R., y Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y Aprendizaje,* 25 (3), 277-297. 011

214. Rondinaro, P.D. (2004). The role of interpersonal multiple intelligence on the usage of cooperative learning teaching methods. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 65 (4-A), 1253. 032

215. Roselli, N.D. (1999). El mejoramiento de la interacción sociocognitiva mediante el desarrollo experimental de la cooperación auténtica. *Interdisciplinaria,* 16 (2), 123-151. 012

216. Roselli, N.D. (2004). Resolución cooperativa de problemas en forma presencial y a distancia tipo Chat en díadas y tétradas. *Interdisciplinaria,* 21 (1), 71-97. 019

217. Ross, M.C., Seaborn, A., Wilson, E.K. (2002). *Is cooperative learning a valuable instructional method for teaching social studies to urban African American students?* Paper presented at the University of Alabama Annual Graduate Student Research Conference, Tuscaloosa, AL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED480458). 280

218. Rubel, L.H. (2006). M&M's, Rhinos, Cockroaches and cooperative learning in mathematics classrooms. *Mathematics Teacher*, 100 (2), 152-156. 260

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

219. Rubio, P., y Santoyo, C. (2004). Interacciones sociales de3 niños con necesidades educativas especiales: Un enfoque funcional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta,* 30 (1), 1-21. 002

220. Rutherford, R. B., Mathur, S. R., y Quinn, M. M. (1998). Promoting social communication skills though cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children,* 21 (3), 354-369. 051

221. Ryan, J.B., Reid, R., y Epstein, M.H. (2004). Peer mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD: A review. *Remedial and Special Education,* 25 (6), 330-341. 175

222. Saleh, M., Lazonder, A.W., y De-Jong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement and motivation. *Instructional Science,* 33 (2), 105-119. 093

223. Samaha, N.V., y De Lisi, R. (2000). Peer collaboration on a nonverbal reasoning task by urban minority students. *Journal of Experimental Education,* 69 (1), 5-21. 180

224. Sanderson, H.L. (1997). Cognitive gains among adolescents in collaborative learning classrooms. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 57 (9-B), 5950. 169

225. Santos, A., y Salgado, J.A. (1998). Programas de intervención psicológica y educativa a partir de actividades grupales. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación,* 4 (1), 46-61. 021

226. Sapon, M., Ayres, B.J., y Duncan, J. (2002). Cooperative learning and inclusion. En J.S. Thousand (ED.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed., pp. 209-221). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. 173

227. Sapp, J. (2006). Cooperative learning: A foundation for race dialogue. *Teaching Tolerance,* 30, 51-54. 268

228. Saxe, G.B., y Guberman, S.R. (1998). Studying mathematics learning in collective activity. *Learning and Instruction,* 8 (6), 489-501. 088

229. Scarberry, N.C., Ratcliff, C.D., Lord, C.G., Lanicek, D.L., y Desforges, D.M. (1997). Effects of individuating information on the generalization part of Allport's contact hypothesis. *Personality and Social Psychology* 066

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Bulletin, 23 (12), 1291-1299.

230. Schiedewind, N., y Davison, E. (2000). Differentiating cooperative learning. *Educational Leadership,* 58 (1), 24-27. 295

231. Schuh, A.D. (1998). Collaborative learning beyond the classroom: A case study of the use of networked computers for learning in a boarding school. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 59 (7-A), 2462. 162

232. Selnes, F., y Sallis, J. (2003). Promoting relation ship learning. *Journal of Marketing*, 67 (3), 80-95. 070

233. Serrano, J.M., y Pons, R. (2007). Cooperative learning: We can also do it without task structure. *Intercultural Education,* 18 (3), 215-230. 252

234. Shaaban, K. (2006) An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition and motivation to read. *Reading Psychology,* 27 (5), 377-403. 270

235. Shachet, H. (1997). Effects of cooperative learning on intergroup interaction in the heterogeneous classroom. *Megamot,* 38 (3), 367-382. 119

236. Shiels, K. (2001). A qualitative analysis of the factors influencing enculturation stress and second language acquisition in immigrant students. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 62 (2-A), 431. 214

237. Siegel, C. (2005). An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. *Journal of School Psychology,* 43 (3), 219-239. 273

238. Siegel, C. (2005). Implementing a research-based model of cooperative learning. *Journal of Educational Research,* 98 (6), 339-349. 264

239. Slavin, R., y Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons leaned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues,* 55 (4), 647-663. 182

240. Smith, B. T. (1997). The effect of a cooperative learning intervention on the social skills enhancement of a third grade physical education class. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 57 (10-A): 4306. 055

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

241. Solomon, R.P. (2000). Exploring cross race dyad partnerships in learning to teach. *Teachers College Record,* 102 (6), 953- 979. 181

242. Souvignier, E., y Kronenberger, J. (2007). Cooperative learning in third graders jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training. *British Journal f Educational Psychology,* 77 (4), 755-771. 250

243. Squires, D., y Preece, J. (1999). Predicting quality in educational software: Evaluating for learning, usability and the synergy between them. *Interacting with Computers,* 11 (5), 467-483. 203

244. Stephan, W.G., y Stephan, C.W. (2001). *Improving intergroup relations.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 027

245. Stevens, R.J. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation,* 9 (2), 137-160. 211

246. Stevens, R.J., y Salisbury, J.D. (1997). Accommodating students heterogeneity in mainstreamed elementary classrooms through cooperative learning. En E.J. Kameenui y J.W. Lloyd (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 221-237). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 227

247. Strahm, M. (2007). Cooperative learning: Group processing and students needs for self-worth and belonging. *Alberta Journal of Educational Research,* 53 (1), 63-76. 263

248. Strough, J., Berg, C.A., y Meegan, S.P. (2001). Friendship and gender differences in task and social interpretations of peer collaborative problem solving. *Social Development,* 10 (1), 1-22. 109

249. Sullivan, M.J. (1998). Discriminant validity of the draw-a-person screening procedure for emotional disturbance for incarcerated juvenile delinquents in special education. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 58 (10-A), 3736. 225

250. Sutherland, K.S., Wehby, J.H., y Gunter, P.L. (2000). The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioral disorders: A literature review. *Behavioral Disorders,* 25 (3), 225-238. 215

251. Suzuki, H., y Kab, H. (2001). Identity formation/transformation as a process of collaborative learning of programming using AlgoArena. En R. Hall y T. Koschmann (Eds.), *Carrying forward the conversation* (pp. 275- 114

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Hall y T. Koschmann (Eds.), *Carrying forward the conversation* (pp. 275-297). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

252. Swanson, H.L., Harris, K.R., y Graham, S. (2003). *Handbook of learning disabilities.* New York, NY: Guilford Press. 063

253. Taconis, R., y Van Hout-Wolters, B. (1999). Systematic comparison of solved problems as a cooperative learning task. *Research in Science Education,* 29 (3), 313-329. 298

254. Tanner, L.A. (1997). Teacher preference for consultation model: A study of presenting problems and cognitive style. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 58 (6-A), 2090. 206

255. Taylor, G.R. (1997). *Curriculum strategies: Social skills intervention for young African-American males.* Westport, CT: Praeger Publishers Green Wood Publishing Group. 057

256. Taylor, G.R. (2001). Direct intervention techniques for teaching social skills to individuals with exceptionalities. En G.R. Taylor (Ed.), *Educational interventions and services for children with exceptionalities: Strategies and perspectives* (2ª ed., pp. 125-140). Springfield: Charles C. Thomas Publisher. 046

257. Thousand, J.S., Villa, R.A., y Nevin, A. (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing. 127

258. Tomasello, M., Kruger, A.C., y Ratner, H.H. (1999). Cultural learning. En C. Fetnyhough y P. Lloyd (Eds.), *Lev Vigotsky: Critical assessments: Future directions, vol IV* (pp. 121-143). Florence: Taylor & Frances Rotledge. 174

259. Topping, K., y Ehly, S. (1998). *Peer assisted learning.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 229

260. Trent, S.C., Driver, B.L., Wood, M.H., Parrot, P.S., Martin, T.F., y Smith, W.G. (2003). Creating and sustaining a special education. General education partnership: A story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education,* 19 (2), 203-219. 198

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

261. Troyano, Y. (2002). Aprendizaje cooperativo. En M. Marín, R. Grau y S., yubero (Eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 157-171). Madrid: Pirámide. 014

262. Tsai, M.J. (2002). Do male students often perform better than female students when learning computers? A study of Taiwanese eighth grader's computer education through strategic and cooperative learning. *Journal of Instructional Computing,* 26 (1), 67-85. 288

263. Tur, A.M., Mestre, M.V., y Barrio, M.V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés,* 10 (1), 75-88. 003

264. Ulisack, M.H. (2004). How did it know we weren't talking?: An investigation into the impact of self-assessments and feedback in a group activity. *Journal of Computer Assisted Learning,* 20 (3), 205-211. 034

265. Van Boxtel, C., Van der Linden, J., y Kanselaar, G. (2000). Deep processing in a collaborative learning environment. En G. Van der Aalsvoort y H. Cowie (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 161-178). Amsterdam, Netherlands: Pergamon Elsevier Science. 117

266. Van Boxtel, C., Van der Linden, J., y Kanselaar, G. (2001). Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and Instruction*, 10 (4), 311-330. 111

267. Van Boxtel, C., y Roelofs, E. (2002). Investigating the quality of student discourse: What constitutes a productive student discourse? *Journal of Classroom Interaction,* 36 (2), 55-62. 150

268. Van Der Puil, G., Andriessen,J., y Kanselaar, G. (2004). Exploring relational regulation in computer mediated (collaborative) learning interaction: A developmental perspective. *CyberPsychology & Behavior,* 7 (2), 183-195. 141

269. Van Drie, J., Van Boxtel, C., Jaspers, J., y Kanselaar, G. (2005). Effects of representational guidance on domain specific reasoning in CSCL. *Computers in Human Behavior,* 21 (4), 575-602. 138

270. Van Oers, B., y Hannikainen, M. (2001). Some thoughts about togetherness: An introduction. *International Journal of Early Years Education,* 9 (2), 101-108. 113

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Education, 9 (2), 101-108.

271. Vaughan, W. (2002). Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of colour. *Journal of Educational Research,* 95 (6), 359-364. 290

272. Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., y Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient,* 46 (1), 19-37. 035

273. Veenman, S., Kenter, B., y Post, K. (2000). Cooperative learning in Dutch primary classrooms. *Educational Studies,* 26 (3), 281-302. 048

274. Vermette, P., Harper, L., y DiMillo, S. (2004). Cooperative & collaborative learning...with 4-8 year olds: How does research support teacher's practice? *Journal of Instructional Psychology,* 31 (2), 130-134. 279

275. Villa, R.A., y Thousand, J.S. (2002). One divided by two or more: Redefining the role of a cooperative education team. . En J.S. Thousand (Ed.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed., pp. 303-323). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. 200

276. Walker, I., y Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice and the Jigsaw classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology,* 8 (6), 381-393. 183

277. Walker, L. (2006). Violence prevention through cooperative learning. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-based,* 15 (1), 32-36. 271

278. Warschaver, M. (1997). Computer mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal,* 81 (4), 470-481. 171

279. Waugh, R.F., Bowering, M.H., y Chayarathee, S. (2005). En R.F. Waugh (Ed.), *Frontiers in educational psychology* (pp. 183-219). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers. 234

280. Waxman, H.C., Padron, Y.N., y Arnold, K.M. (2001). Effective instructional practices for students placed at risk of academic failure. En S.C. Strirgfield y G.D. Borman (Eds.), *Title I: Compensatory education at the crossroads* (pp. 137-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 207

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Associates Publishers.

281. Webb, N.M., Ing, M., Kersting, N., y Nemer, K.M. (2006). Help seeking in cooperative learning groups. En S.A. Karabenick y R.S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic setting: Goals, groups and contexts* (pp. 45-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers. 231

282. Webb, N.M., y Farivar, S. (1999). Developing productive group interaction in middle school mathematics. En A. King y A.M. O'Donnell (Eds.), *Cognitives perspectives on peer learning* (pp. 117-149*).* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 081

283. Webb, N.M., y Mastergeorge, A.M. (2003). The development of student's helping behaviour and learning in peer-directed small groups. *Cognition and Instruction,* 21 (4), 361-428. 071

284. Webb-Johnson, G.C. (2002). Strategies for creating multicultural pluralistic societies: A mind is a wonderful thing to develop. En J.S. Thousand (Ed.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed., pp. 55-70). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. 131

285. Weigand, K.A. (2002). Sympathetic communicative action: A preliminary theory and conceptual model of human collaboration. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 63 (3-A), 1149. 147

286. Wendt, L.H. (1999). A survey of regular education teachers' attitudes toward their included students. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 60 (2-A), 343. 223

287. Wentzel, K.R., y Watkins, D.E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review,* 3 (3), 366-377. 044

288. Whicker, K.M., Bol, L., y Nunnery, J.A. (1997). Cooperative learning in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educational Research*, 91 (1), 42-48. 236

289. Williams, R.B. (2007). *Cooperative learning: A Standard for high achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 247

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

290. Williams, T. (2004). An investigation of the use of cooperative learning techniques with a sample of children (0-4) across traditional daycare and playgroup learning communities. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 65 (3-A), 833. 059

291. Willis, J. (2007). Cooperative learning is a brain turn-on. *Middle School Journal,* 38 (4), 4-13. 257

292. Wilson, B.A. (1999). Peer tutoring in the context of cooperative learning: Including middle school students with moderate to severe disabilities in context area classes. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 60 (1-A), 98. 224

293. Wilson-Jones, L., y Caston, M. (2004). Cooperative learning on academic achievement in elementary African American males. *Journal of Instructional Psychology,* 31 (4), 280-283. 275

294. Wiseman, R., y Page, N. (2001). Site supervisors and students perceptions of quality indicators of cooperative learning. *Journal of Cooperative Education,* 36 (1), 61-75. 291

295. Wolford, P.L., Heward, W.L., y Alber, S.R. (2001). Teaching middle school students with learning disabilities to recruit peer assistance during cooperative learning group activities. *Learning Disabilities Research & Practice,* 16 (3), 161-173. 074

296. Woodul, C.E., Vitale, M.R., y Scott, B.J. (2000). Using a cooperative learning environment to enhance learning and affective self-perceptions of at risk students in grade 8. *Journal of Educational Technology Systems,* 28 (3), 239-252. 293

297. Xin, J.F. (1999). Computer assisted cooperative learning in integrated classrooms for students with and without disabilities. *Information Technology in Childhood Education Annual,* 10, 61-78. 221

298. Yamaguchi, R. (2002). The effects of achievement goal orientation on emergent leadership in children's collaborative learning groups. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences,* 62 (10-A), 3297. 144

299. Yu, F.Y. (2001). Competition within computer-assisted cooperative learning environments: Cognitive, affective and social outcomes. *Journal of Educational Computing Research,* 24 (2), 99-117. 110

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

300. Zakaria, E., e Iksan, Z. (2007). Promoting cooperative learning in science and mathematics education: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology,* 3 (1), 35-39. 249

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ANEXO II: CLAVE

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Clave

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
1	3	ESPAÑA	2004	13	ESPAÑOL			X	X				
2	2	MÉXICO	2004	20	ESPAÑOL			X	X				
3	3	ESPAÑA	2004	13	ESPAÑOL			X	X				
4	1	ESPAÑA	2004	6	ESPAÑOL			X	X				
5	1	ESPAÑA	1998	17	ESPAÑOL			X		X			
6	1	ESPAÑA	1999	25	ESPAÑOL			X	X				
7	2	ESPAÑA	1999	59	ESPAÑOL			X	X				
8	2	ESPAÑA	2004	3	ESPAÑOL			X	X				
9	1	ESPAÑA	1997	17	ESPAÑOL			X	X				
10	3	ESPAÑA	1997	18	ESPAÑOL			X	X				
11	3	ESPAÑA	2002	20	ESPAÑOL			X	X				
12	1	ARGENTINA	1999	28	ESPAÑOL			X	X				
13	3	ESPAÑA	2002	17	ESPAÑOL			X	X				
14	1	ESPAÑA	2002	14	ESPAÑOL			X		X			

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
15	1	ESPAÑA	2002	16	ESPAÑOL			X	X				
16	3	ESPAÑA	2000	11	ESPAÑOL			X	X				
17	1	ESPAÑA	2003	4	ESPAÑOL			X	X				
18	3	ESPAÑA	2004	194	ESPAÑOL			X			X		
19	1	ARGENTINA	2004	26	ESPAÑOL			X	X				
20	1	ESPAÑA	2003	20	ESPAÑOL			X	X				
21	2	ESPAÑA	1998	15	ESPAÑOL			X	X				
22	1	U.K.	2005	1	INGLÉS	X			X				
23	1	U.S.A.	2004	19	INGLÉS	X				X			
24	2	U.K.	2000	10	INGLÉS	X				X			
25	2	HOLANDA	2005	14	INGLÉS	X			X				
26	1	U.S.A.	2004	10	INGLÉS	X				X			
27	2	U.S.A.	2001	345	INGLÉS	X					X		
28	2	U.S.A.	2000	24	INGLÉS	X				X			
29	2	U.K.	2005	10	INGLÉS	X				X			
30	2	U.K.	2005	13	INGLÉS	X				X			
31	2	U.S.A.	2004	18	INGLÉS	X				X			
32	1	U.S.A.	2004	136	INGLÉS	X							X

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
33	1	U.S.A.	2004	26	INGLÉS	X			X				
34	1	U.S.A.	2004	6	INGLÉS	X			X				
35	5	FINLANDIA	2003	18	INGLÉS	X			X				
36	3	U.S.A.	2003	7	INGLÉS	X			X				
37	1	U.S.A.	2003	165	INGLÉS	X							X
38	1	U.S.A.	2003	103	INGLÉS	X							X
39	1	U.S.A.	2003	150	INGLÉS	X							X
40	1	U.S.A.	2003	264	INGLÉS	X							X
41	1	U.S.A.	1998	15	INGLÉS	X			X				
42	2	U.S.A.	2002	4	INGLÉS	X			X				
43	3	U.S.A.	2002	38	INGLÉS	X				X			
44	2	U.S.A.	2002	11	INGLÉS	X			X				
45	3	HOLANDA	2002	9	HOLANDÉS	X			X				
46	1	U.S.A.	2001	15	INGLÉS	X				X			
47	4	CANADÁ	2000	22	FRANCÉS	X			X				
48	3	HOLANDA	2000	21	HOLANDÉS	X			X				
49	1	U.S.A.	1999	89	INGLÉS	X							X
50	2	ESLOVENIA	1999	14	ESLOVENO	X			X				

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
51	3	U.S.A.	1998	15	INGLÉS	X			X				
52	6	U.S.A.	1998	27	INGLÉS	X			X				
53	3	U.S.A.	1998	12	INGLÉS	X			X				
54	1	U.S.A.	1997	4	INGLÉS	X			X				
55	2	U.S.A.	1998	125	INGLÉS	X							X
56	2	U.S.A.	1997	63	INGLÉS	X				X			
57	1	U.S.A.	1997	175	INGLÉS	X					X		
58	2	AUSTRALIA	1997	18	INGLÉS	X			X				
59	1	U.S.A.	2004	122	INGLÉS	X							X
60	1	U.S.A.	2002	16	INGLÉS	X				X			
61	2	U.S.A.	2002	12	INGLÉS	X			X				
62	2	TAIWAN	2004	27	TAIWANÉS	X			X				
63	3	U.S.A.	2003	587	INGLÉS	X					X		
64	2	ESPAÑA	2002	13	ESPAÑOL	X			X				
65	2	U.S.A.	2000	17	INGLÉS	X				X			
66	5	U.S.A.	1997	8	INGLÉS	X			X				
67	1	U.S.A.	2004	152	INGLÉS	X							X
68	1	U.S.A.	2004	239	INGLÉS	X							X

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
69	1	AUSTRALIA	2004	16	INGLÉS	X			X				
70	2	SUECIA	2003	15	SUECO	X			X				
71	2	U.S.A.	2003	65	INGLÉS	X			X				
72	2	CANADÁ	2003	19	FRANCÉS	X			X				
73	1	AUSTRALIA	2002	5	INGLÉS	X			X				
74	3	U.S.A.	2001	12	INGLÉS	X			X				
75	1	U.S.A.	2000	198	INGLÉS	X							X
76	2	FINLANDIA	2000	10	FINÉS	X			X				
77	1	AUSTRALIA	2000	14	INGLÉS	X			X				
78	2	U.S.A.	1999	7	INGLÉS	X			X				
79	1	U.S.A.	1999	89	INGLÉS	X							X
80	1	AUSTRALIA	1999	6	INGLÉS	X			X				
81	2	U.S.A.	1999	32	INGLÉS	X				X			
82	1	U.S.A.	1998	10	INGLÉS	X				X			
83	1	U.S.A.	1998	30	INGLÉS	X				X			
84	3	U.S.A.	2004	9	INGLÉS	X			X				
85	4	ITALIA	2002	20	ITALIANO	X			X				
86	2	GRECIA	2002	10	GRIEGO	X			X				

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
87	3	U.S.A.	1999	25	INGLÉS	X				X			
88	2	HOLANDA	1998	12	HOLANDÉS	X			X				
89	1	U.S.A.	1998	187	INGLÉS	X							X
90	1	U.S.A.	1997	13	INGLÉS	X			X				
91	3	HOLANDA	2002	10	HOLANDÉS	X			X				
92	2	HOLANDA	2000	16	HOLANDÉS	X				X			
93	3	HOLANDA	2005	14	HOLANDÉS	X			X				
94	2	JAPÓN	2004	10	JAPONÉS	X			X				
95	4	U.S.A.	2004	29	INGLÉS	X			X				
96	4	NORUEGA	2004	15	NORUEGO	X			X				
97	1	FINLANDIA	2003	18	FINÉS	X				X			
98	2	CANADÁ	2004	25	FRANCÉS	X			X				
99	4	HOLANDA	2004	17	HOLANDÉS	X			X				
100	2	U.S.A.	2003	8	INGLÉS	X			X				
101	3	HOLANDA	2003	18	HOLANDÉS	X			X				
102	1	U.S.A.	2003	295	INGLÉS	X							X
103	1	U.S.A.	2003	198	INGLÉS	X							X
104	2	FINLANDIA	2003	37	FINÉS	X			X				

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
105	1	U.S.A.	2003	13	INGLÉS	X			X				
106	4	FINLANDIA	2002	18	FINÉS	X			X				
107	1	U.S.A.	2002	15	INGLÉS	X				X			
108	1	KOREA	2002	17	KOREANO	X			X				
109	3	U.S.A.	2001	21	INGLÉS	X			X				
110	1	TAIWAN	2001	18	TAIWANÉS	X			X				
111	3	HOLANDA	2001	19	HOLANDÉS	X			X				
112	2	ITALIA	2001	21	ITALIANO	X			X				
113	2	HOLANDA	2001	7	HOLANDÉS	X			X				
114	2	JAPÓN	2001	21	JAPONÉS	X				X			
115	2	FINLANDIA	2000	23	FINÉS	X			X				
116	2	U.K.	2000	12	INGLÉS	X			X				
117	3	HOLANDA	2000	17	HOLANDÉS	X				X			
118	2	U.S.A.	2000	163	INGLÉS	X							X
119	1	ISRAEL	1997	15	ISRAELÍ	X			X				
120	1	U.S.A.	1997	283	INGLÉS	X							X
121	3	U.S.A.	1997	22	INGLÉS	X				X			
122	3	U.S.A.	2003	8	INGLÉS	X				X			

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
123	1	U.S.A.	2003	12	INGLÉS	X				X			
124	2	FRANCIA	2003	32	FRANCÉS	X			X				
125	1	U.S.A.	2002	25	INGLÉS	X				X			
126	1	U.S.A.	2002	5	INGLÉS	X				X			
127	3	U.S.A.	2002	479	INGLÉS	X					X		
128	1	U.S.A.	1998	123	INGLÉS	X							X
129	1	U.S.A.	1998	157	INGLÉS	X							X
130	1	U.S.A.	1998	86	INGLÉS	X							X
131	1	U.S.A.	2002	21	INGLÉS	X				X			
132	1	U.S.A.	1999	123	INGLÉS	X							X
133	1	CANADÁ	1998	204	FRANCÉS	X							X
134	1	U.S.A.	1998	24	INGLÉS	X				X			
135	7	CHILE	2005	9	ESPAÑOL	X			X				
136	5	U.S.A.	2004	39	INGLÉS	X				X			
137	2	U.S.A.	2005	22	INGLÉS	X				X			
138	4	HOLANDA	2005	27	HOLANDÉS	X			X				
139	1	U.S.A.	2004	234	INGLÉS	X							X
140	1	FINLANDIA	2004	5	FINÉS	X			X				

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
141	3	HOLANDA	2004	12	HOLANDÉS	X			X				
142	3	HOLANDA	2003	26	HOLANDÉS	X				X			
143	2	U.S.A.	2003	43	INGLÉS	X			X				
144	1	U.S.A.	2002	205	INGLÉS	X							X
145	4	FINLANDIA	2003	22	FINÉS	X			X				
146	3	U.S.A.	2002	168	INGLÉS	X					X		
147	1	U.S.A.	2002	200	INGLÉS	X							X
148	1	U.S.A.	2002	151	INGLÉS	X							X
149	4	U.S.A.	2001	47	INGLÉS	X			X				
150	2	HOLANDA	2002	7	HOLANDÉS	X			X				
151	1	AUSTRALIA	2001	11	INGLÉS	X			X				
152	4	CANADÁ	2001	27	FRANCÉS	X			X				
153	4	U.S.A.	2001	8	INGLÉS	X			X				
154	2	U.S.A.	2001	11	INGLÉS	X			X				
155	3	U.S.A.	2001	18	INGLÉS	X			X				
156	3	HOLANDA	2001	34	HOLANDÉS	X			X				
157	2	HOLANDA	2000	246	HOLANDÉS	X					X		
158	1	CANADÁ	2000	347	FRANCÉS	X							X

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
159	1	U.S.A.	2000	193	INGLÉS	X							X
160	1	U.S.A.	2000	8	INGLÉS	X				X			
161	4	FINLANDIA	1999	18	FINÉS	X			X				
162	1	U.S.A.	1999	356	INGLÉS	X							X
163	2	U.S.A.	1999	17	INGLÉS	X			X				
164	4	FINLANDIA	1998	17	FINÉS	X			X				
165	2	U.S.A.	1998	329	INGLÉS	X					X		
166	2	U.S.A.	1999	20	INGLÉS	X				X			
167	1	KOREA	1998	22	KOREANO	X				X			
168	2	U.S.A.	1998	396	INGLÉS	X					X		
169	1	U.S.A.	1997	53	INGLÉS	X							X
170	2	U.S.A.	1997	11	INGLÉS	X			X				
171	1	U.S.A.	1997	11	INGLÉS	X			X				
172	1	U.S.A.	1997	11	INGLÉS	X			X				
173	3	U.S.A.	2002	12	INGLÉS	X				X			
174	3	U.S.A.	1999	22	INGLÉS	X				X			
175	3	U.S.A.	2004	11	INGLÉS	X			X				
176	1	U.S.A.	2004	165	INGLÉS	X							X

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
177	2	U.S.A.	2002	19	INGLÉS	X			X				
178	1	U.S.A.	2001	21	INGLÉS	X			X				
179	2	ESPAÑA	2000	31	ESPAÑOL	X			X				
180	2	U.S.A.	2000	16	INGLÉS	X			X				
181	1	CANADÁ	2000	26	FRANCÉS	X			X				
182	2	U.S.A.	1999	16	INGLÉS	X			X				
183	2	AUSTRALIA	1998	17	INGLÉS	X			X				
184	1	U.S.A.	1998	129	INGLÉS	X							X
185	1	U.S.A.	1998	75	INGLÉS	X							X
186	3	U.S.A.	1998	8	INGLÉS	X			X				
187	1	U.S.A.	1997	316	INGLÉS	X							X
188	1	U.S.A.	1997	96	INGLÉS	X							X
189	1	MÉXICO	1997	16	ESPAÑOL	X			X				
190	2	U.S.A.	2004	3	INGLÉS	X			X				
191	1	U.S.A.	2004	24	INGLÉS	X				X			
192	1	U.S.A.	2004	20	INGLÉS	X				X			
193	1	U.S.A.	2004	17	INGLÉS	X				X			
194	3	U.S.A.	2004	460	INGLÉS	X					X		

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
195	1	U.S.A.	2004	123	INGLÉS	X							X
196	4	CANADÁ	2004	16	FRANCÉS	X			X				
197	3	U.S.A.	2003	11	INGLÉS	X			X				
198	6	HOLANDA	2003	16	HOLANDÉS	X			X				
199	2	U.K.	2002	10	INGLÉS	X			X				
200	2	U.S.A.	2002	20	INGLÉS	X				X			
201	4	CANADÁ	1999	14	FRANCÉS	X			X				
202	1	U.S.A.	1999	28	INGLÉS	X				X			
203	2	HOLANDA	1999	16	HOLANDÉS	X			X				
204	2	U.K.	1998	12	INGLÉS	X			X				
205	3	U.S.A.	1998	12	INGLÉS	X			X				
206	1	U.S.A.	1997	173	INGLÉS	X							X
207	3	U.S.A.	2001	33	INGLÉS	X				X			
208	1	U.K.	2005	4	INGLÉS	X			X				
209	5	U.S.A.	2004	19	INGLÉS	X			X				
210	2	U.S.A.	2002	13	INGLÉS	X				X			
211	1	U.S.A.	2003	23	INGLÉS	X			X				
212	3	U.S.A.	2002	16	INGLÉS	X			X				

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
213	3	U.S.A.	2002	53	INGLÉS	X				X			
214	1	U.S.A.	2001	275	INGLÉS	X							X
215	3	U.S.A.	2000	13	INGLÉS	X			X				
216	4	U.S.A.	2000	12	INGLÉS	X			X				
217	4	HOLANDA	2000	14	HOLANDÉS	X			X				
218	1	U.S.A.	2000	5	INGLÉS	X				X			
219	1	U.S.A.	2000	5	INGLÉS	X				X			
220	2	AUSTRALIA	2000	8	INGLÉS	X			X				
221	1	U.S.A.	1999	17	INGLÉS	X			X				
222	1	U.S.A.	1999	14	INGLÉS	X			X				
223	1	U.S.A.	1999	93	INGLÉS	X							X
224	1	U.S.A.	1999	233	INGLÉS	X							X
225	1	U.S.A.	1998	86	INGLÉS	X							X
226	5	U.S.A.	1997	9	INGLÉS	X			X				
227	2	U.S.A.	1997	16	INGLÉS	X				X			
228	3	U.S.A.	1997	7	INGLÉS	X			X				
229	2	U.S.A.	1998	392	INGLÉS	X					X		
230	6	MALASIA	2005	10	MALAYO	X			X				

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
231	4	U.S.A.	2006	43	INGLÉS	X				X			
232	3	HOLANDA	2006	12	HOLANDÉS	X			X				
233	2	ALEMANIA	2005	9	ALEMÁN	X			X				
234	3	TAILANDIA	2005	36	TAILANDÉS	X				X			
235	5	HOLANDA	2005	25	HOLANDÉS	X			X				
236	2	U.S.A.	1997	3	INGLÉS	X			X				
237	1	U.S.A.	2006	150	INGLÉS	X							X
238	1	U.S.A.	2006	12	INGLÉS	X				X			
239	1	U.S.A.	2002	6	INGLÉS	X			X				
240	1	U.S.A.	1999	7	INGLÉS		X		X				
241	2	U.S.A.	1999	6	INGLÉS		X		X				
242	4	U.S.A.	2000	86	INGLÉS		X						X
243	3	U.S.A.	2000	86	INGLÉS		X				X		
244	3	U.S.A.	2000	92	INGLÉS		X						X
245	3	U.S.A.	1998	66	INGLÉS		X						X
246	1	U.S.A.	1997	96	INGLÉS		X						X
247	1	U.S.A.	2007	80	INGLÉS		X				X		
248	1	AUSTRALIA	2007	288	INGLÉS		X				X		

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
249	2	MALASIA	2007	4	MALAYO		X		X				
250	2	U.K.	2007	16	INGLÉS		X		X				
251	3	U.S.A.	2007	114	INGLÉS		X						X
252	2	ESPAÑA	2007	15	ESPAÑOL		X		X				
253	2	U.S.A.	2007	12	INGLÉS		X		X				
254	5	U.S.A.	2007	92	INGLÉS		X						X
255	5	U.S.A.	2007	10	INGLÉS		X		X				
256	3	U.S.A.	2007	14	INGLÉS		X		X				
257	1	U.S.A.	2007	9	INGLÉS		X		X				
258	2	U.K.	2007	10	INGLÉS		X		X				
259	3	U.S.A.	2005	6	INGLÉS		X		X				
260	1	U.S.A.	2006	4	INGLÉS		X		X				
261	1	U.S.A.	2006	6	INGLÉS		X		X				
262	2	U.S.A.	2007	11	INGLÉS		X		X				
263	1	U.S.A.	2007	13	INGLÉS		X		X				
264	1	U.S.A.	2005	10	INGLÉS		X		X				
265	2	AUSTRALIA	2005	16	INGLÉS		X		X				
266	2	AUSTRALIA	2006	23	INGLÉS		X		X				

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
267	1	AUSTRALIA	2006	16	INGLÉS		X		X				
268	1	U.S.A.	2006	3	INGLÉS		X		X				
269	3	U.S.A.	2006	9	INGLÉS		X		X				
270	1	LÍBANO	2006	26	LIBANÉS		X		X				
271	1	U.S.A.	2006	4	INGLÉS		X		X				
272	1	U.S.A.	2006	10	INGLÉS		X		X				
273	1	U.S.A.	2005	20	INGLÉS		X		X				
274	2	U.S.A.	2005	23	INGLÉS		X					X	
275	2	U.S.A.	2004	3	INGLÉS		X		X				
276	1	U.S.A.	2005	6	INGLÉS		X		X				
277	1	U.S.A.	2004	9	INGLÉS		X		X				
278	1	U.S.A.	2004	13	INGLÉS		X		X				
279	3	U.S.A.	2004	4	INGLÉS		X		X				
280	3	U.S.A.	2002	37	INGLÉS		X					X	
281	2	U.S.A.	2004	6	INGLÉS		X		X				
282	1	U.S.A.	2004	34	INGLÉS		X		X				
283	1	U.S.A.	2003	7	INGLÉS		X		X				
284	2	LÍBANO	2003	16	LIBANÉS		X		X				

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE	Nº AUTORES	PAÍS	AÑO	PÁGINAS	DIOMA	BASE DE DATOS			TIPO DE DOCUMENTO				
						PSICINFO	ERIC	PSICDOC	ART	CAP	LIBRO	CONG	TESIS
285	2	CHINA	2003	16	CHINO		X		X				
286	4	U.S.A.	2003	13	INGLÉS		X		X				
287	3	U.S.A.	2001	60	INGLÉS		X					X	
288	1	TAIWAN	2002	18	TAIWANÉS		X		X				
289	1	U.S.A.	2002	15	INGLÉS		X		X				
290	1	U.S.A.	2002	5	INGLÉS		X		X				
291	2	U.S.A.	2001	14	INGLÉS		X		X				
292	2	U.S.A.	2001	6	INGLÉS		X		X				
293	3	U.S.A.	2000	13	INGLÉS		X		X				
294	5	U.K.	2003	18	INGLÉS		X		X				
295	2	U.S.A.	2000	3	INGLÉS		X		X				
296	2	U.S.A.	2000	6	INGLÉS		X		X				
297	2	CANADÁ	2000	2	FRANCÉS		X		X				
298	2	HOLANDA	1999	16	HOLANDÉS		X		X				
299	1	U.S.A.	1999	4	INGLÉS		X		X				
300	4	U.S.A.	1999	6	INGLÉS		X		X				

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante