

# EDUCACION Y DESARROLLO DE LA TOLERANCIA

Programas para favorecer  
la Interacción Educativa en  
contextos Etnicamente Heterogéneos

## I. TEORIA



# **EDUCACION Y DESARROLLO DE LA TOLERANCIA**

**Programas para favorecer la interacción educativa  
en contextos étnicamente heterogéneos**

## **I. TEORIA**

**Interacción educativa y diversidad**

**DIRECCION: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO**

**AUTORAS: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO  
ANA BARAJA**

**(UNIVERSIDAD COMPLUTENSE)**



© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Renovación Pedagógica  
NIPO: 176-92-012-X

Imprime: Gráficas JUMA  
Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

## INDICE

PROLOGO .....	5
PRIMERA PARTE: La conceptualización de las relaciones entre desventaja sociocultural, diversidad étnica y adaptación escolar desde una perspectiva interactiva	
CAPITULO 1 De los primeros programas de educación compensatoria a la perspectiva actual (María José Díaz-Aguado)	11
1.1 Los primeros programas de educación compensatoria .....	11
1.2 Educación compensatoria y conceptualización del ambiente. El modelo ecológico .....	14
CAPITULO 2 El impacto de la cultura en el desarrollo cognitivo y el papel de la escuela en el origen de los procesos y estadios superiores (María José Díaz-Aguado) .....	17
CAPITULO 3 Situación del alumno en el macrosistema social y en el contexto escolar (María José Díaz-Aguado) .....	25
3.1 Diferencias en los estilos de vida familiar relacionados con el estatus sociocultural .....	25
3.2 Desventaja sociocultural y dificultades de adaptación a la escuela .....	32
CAPITULO 4 Interacción profesor-alumno y desventaja sociocultural. El proceso de la discriminación en el aula de clase. (María José Díaz-Aguado) .....	37
4.1 El curriculum oculto .....	37
4.2 El efecto Pygmalion .....	39
4.3 El proceso de la discriminación en el aula de clase .....	42
4.4 Características del profesor y riesgo de discriminación en el aula .....	47

CAPITULO 5. El prejuicio en la interacción entre compañeros (Ana Baraja) .....	51
5.1 Componentes y funciones del prejuicio .....	51
5.2 Perspectiva evolutiva del prejuicio .....	52
5.3 Evaluación de las actitudes y relaciones étnicas .....	54
5.4 Diferencias entre grupos étnicos mayoritarios y minoritarios en actitudes étnicas y adaptación escolar .....	56
5.5 Efectos de la desegregación escolar .....	59
SEGUNDA PARTE: Antecedentes del modelo de intervención	
CAPITULO 6 El aprendizaje cooperativo (Ana Baraja) .....	65
6.1 Limitaciones del aprendizaje individualista competitivo ....	65
6.2 Procedimientos de aprendizaje cooperativo .....	66
6.3 Eficacia del aprendizaje cooperativo .....	67
6.4 El proceso por el que el aprendizaje cooperativo resulta eficaz 69	
CAPITULO 7 El papel del conflicto y la discusión (María José Díaz Aguado) .....	73
7.1 Conflicto y desarrollo cognitivo .....	73
7.2 Conflicto y desarrollo socio-moral .....	76
7.3 Conflicto socio-cognitivo versus aprendizaje por observación	81
7.4 Estudios sobre el papel del conflicto y discusión en la educación familiar .....	83
7.5 Estudios sobre el papel del conflicto y la discusión escolar ..	85
7.6 Procedimiento y condiciones óptimas para la eficacia de la discusión moral .....	86
7.7 Limitaciones en la eficacia de la discusión moral .....	89
CAPITULO 8 Conclusiones para la elaboración de los programas (María José Díaz-Aguado) .....	93
BIBLIOGRAFIA .....	98

## PROLOGO

### *Hacia una nueva síntesis entre investigación básica e investigación aplicada, entre la teoría y la práctica educativa*

El trabajo que aquí se presenta se inserta dentro de la actual Psicología de la Intervención Educativa que busca proporcionar una adecuada **alternativa a la** vieja e ineficaz **escisión entre investigación básica** (orientada a la descripción y explicación) e **investigación aplicada** (orientada a dar respuesta a las demandas que la realidad educativa plantea). La escisión entre estas dos perspectivas ha limitado considerablemente sus resultados; puesto que hacía pocos eficaces a las investigaciones básicas y difíciles de generalizar y con escaso valor explicativo a las investigaciones aplicadas.

De acuerdo con este enfoque epistemológico, la mayoría de las reflexiones publicadas en los últimos años sobre la formación de los profesores enfatizan la necesidad de que dicha formación sea al mismo tiempo teórica y práctica; llegando a postular, incluso, que una gran parte de los problemas y tensiones que sufren los profesores se originan por la excesiva discrepancia que existe entre la formación "teórica" que han recibido (con el conjunto de ideales y prescripciones que de ella se derivan) y las insuperables dificultades con que a veces se encuentran para llevarlas a la práctica; es decir, por la frecuente disonancia que experimentan entre sus objetivos y la realidad.

Para resolver las limitaciones anteriormente expuestas, en este trabajo pretendemos **avanzar simultáneamente en la teoría y en la práctica**, en:

- 1) La comprensión de cómo es la interacción educativa de los alumnos en desventaja socio-cultural y/o pertenecientes a grupos étnicos minoritarios.
- 2) Así como en el desarrollo y comprobación de un modelo de intervención que permita mejorar dicha interacción en sus distintos niveles (con la materia, con el profesor, con los compañeros, con los valores del sistema escolar) desarrollando la tolerancia a la diversidad.

De acuerdo con la perspectiva adoptada, el marco teórico propuesto en el primer volumen es mucho más que una mera introducción teórica. Representa el punto de partida en función del cual se ha elaborado cada componente del programa de intervención y como concreción del cual debe este último interpretarse.

Los resultados obtenidos en la aplicación del programa por los profesores reflejan que su eficacia no puede explicarse sólo en función de las innovaciones específicas que han realizado en determinadas materias; sino también en

función de cambios generales que parece haber suscitado la reflexión sobre los principios psico-pedagógicos en los que se fundamenta el programa.

La reflexión de los profesores sobre los temas incluidos en este primer volumen parece ser, por tanto, un componente imprescindible de los Programas de Intervención que se presentan en el volumen dos así como un requisito previo para su aplicación.

### ***De los programas sobre competencia social y rechazo de los compañeros a los programas para el desarrollo de la tolerancia y la distribución del éxito***

Para delimitar el contexto en el que se sitúa esta investigación y su fundamentación teórica, conviene tener en cuenta que representa la continuación de una larga serie de trabajos anteriores (Díaz-Aguado, 1982; 1983; 1986; 1988; 1989; 1990) sobre: la interacción educativa en sus diversos niveles y la elaboración y comprobación de modelos que permitan optimizarla.

En la **primera fase** de dichas investigaciones (Díaz-Aguado, 1986, 1988) se trató de explicar por qué el rechazo de los compañeros es uno de los mejores predictores de graves problemas de adaptación socio-emocional en edades posteriores (inadaptación escolar, abandono de la escuela, drogadependencia, necesidad de recibir asistencia psiquiátrica en la edad adulta). El modelo elaborado para explicar estas relaciones postula que los compañeros proporcionan el contexto principal donde se desarrolla la competencia social y se ensayan la mayoría de las habilidades necesarias para una adecuada adaptación en la vida adulta. Sin embargo, no todos los niños están capacitados al llegar a la escuela para relacionarse adecuadamente con los compañeros. Cuando ésto es así la deficiencia va progresivamente en aumento, obstaculizando las condiciones mínimas para un desarrollo normal, hasta provocar los graves problemas mencionados.

De lo expuesto en el apartado anterior se deriva que el rechazo de los compañeros en la infancia sirve para seleccionar sujetos de alto riesgo y prevenir graves problemas posteriores a través de una intervención que mejore la competencia para interactuar con los compañeros. En torno a la elaboración y comprobación de dichos programas se orientaron nuestras investigaciones durante una **segunda fase** (Díaz-Aguado, 1988; 1990). Estos primeros programas resultaban eficaces para eliminar el rechazo de los compañeros en el 75% de los casos, al desarrollar el conocimiento y aplicación práctica de los principios que rigen las relaciones entre iguales (estrecha reciprocidad, necesidad de expresar aceptación para ser aceptado, importancia de la colaboración..)

Los estudios anteriormente mencionados mostraron la existencia de múltiples dificultades en el caso de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas en desventaja. Puesto que en estos casos, el rechazo de los compañeros no parece deberse sólo a falta de estrategias adecuadas de interacción con los iguales sino también y fundamentalmente, a la existencia de complejos prejuicios y dificultades graves de adaptación al sistema escolar a todos los niveles, que se reflejaban en la ausencia casi total de éxito académico. Con el objetivo de

explicar estos problemas y diseñar y comprobar un modelo de intervención que permitiera superar dichas dificultades iniciamos en 1989 una **nueva línea de investigación** (Díaz-Aguado y Baraja, 1993) en la que se integra este trabajo.

Para responder a los interrogantes planteados en el párrafo anterior, en este primer volumen se analizan las relaciones entre la desventaja sociocultural y la situación escolar de las minorías étnicas, el papel de la escuela en la igualdad de oportunidades, qué condiciones conducen a la discriminación y activan los prejuicios étnicos, los intentos que se han realizado para resolver dichos problemas y dos líneas de intervención (el aprendizaje cooperativo y la discusión de conflictos) con importantes evidencias experimentales como para fundamentar en ellas los programas que se presentan en el volumen dos.

Hemos excluido de este primer volumen, el análisis del papel que la interacción entre compañeros cumple en el desarrollo y en la adaptación escolar debido a que ya ha sido detalladamente tratado en otras monografías (Díaz-Aguado, 1986, 1988, 1990).

### ***Postulados básicos***

A partir de las reflexiones teóricas que se presentan en este primer volumen se llegan a definir los tres postulados fundamentales en los que se basan los programas de intervención para el desarrollo de la tolerancia:

#### **Sobre la necesidad de la perspectiva intercultural: el derecho a la diferencia y la igualdad de oportunidades**

La pertenencia a determinadas minorías étnicas o culturales suele agravar la situación de desventaja en la que se encuentran algunos alumnos al añadir a las dificultades socioeconómicas, que comparten con otros grupos, la marginación que en la escuela se produce de sus valores culturales e históricos. Esta falta de reconocimiento de los valores con los que el niño se identifica puede llevar a la infravaloración de su propio grupo cultural y por tanto de sí mismo, o al profundo rechazo del sistema escolar. Es por tanto imprescindible que la escuela reconozca activa y explícitamente los valores culturales de las minorías que pretende integrar.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, nuestro modelo de intervención pretende favorecer el desarrollo de la tolerancia desde una perspectiva recíproca que incluye tanto: 1. el desarrollo de los alumnos; 2. como el desarrollo moral de una escuela que a menudo resulta poco respetuosa, poco tolerante, con la cultura de los grupos sociales minoritarios.

#### **Sobre la importancia de distribuir el éxito para desarrollar la tolerancia y garantizar la igualdad de oportunidades**

La obligatoriedad de asistencia a la escuela no es suficiente para garantizar el principio de igualdad de oportunidades. Existen sutiles y complejos procesos de discriminación educativa en la interacción de los alumnos a todos



los niveles (con la materia, con el profesor, con los compañeros, con el propio sistema escolar) que es necesario transformar.

En la mayoría de las clases suele haber un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos y otro pequeño grupo que no consigue ninguno. Esta desigual distribución del reconocimiento escolar es el más claro antecedente de las desigualdades que existen en la sociedad adulta. Y superar aquellas es por tanto una importante condición para superar estas. Distribuir el éxito de forma que todos los alumnos logren un nivel aceptable de reconocimiento es, además, una de las principales condiciones para disminuir los prejuicios étnicos y hacer que la escuela sea más justa (menos discriminatoria).

### **Sobre la heterogeneidad y el desarrollo de la tolerancia. Las ventajas de la diversidad**

La integración escolar de las minorías étnicas a la que hacen referencia los dos párrafos anteriores no es sólo una condición para su futura integración social sino que representa además una excelente oportunidad de educación multicultural que puede enriquecer a todos los alumnos en su desarrollo de la tolerancia a la diversidad; objetivo educativo de extraordinaria relevancia en función de los cambios sociales que actualmente está experimentando nuestra sociedad. Porque, como se expone en el capítulo 2, la alta conflictividad de las aulas a las que asisten alumnos pertenecientes a distintos grupos étnicos o culturales representa, no solo una dificultad a superar, como generalmente se considera, sino también una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante en una sociedad que cada vez es más heterogénea y conflictiva. En otras palabras, en los contextos culturalmente homogéneos se experimentan menos conflictos pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos.

María José Díaz-Aguado  
Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad Complutense

**PRIMERA PARTE:**

**LA CONCEPTUALIZACION DE LA RELACION  
ENTRE DESVENTAJA SOCIOCULTURAL E  
INADAPTACION A LA ESCUELA DESDE  
UNA PERSPECTIVA INTERACTIVA**

# CAPITULO 1

## DE LOS PRIMEROS PROGRAMAS DE EDUCACION COMPENSATORIA A LA PERSPECTIVA ACTUAL

M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado

### 1.1 Los primeros programas de educación compensatoria

Durante la década de los 60 la Psicología de la Educación adquiere una relevancia desconocida hasta entonces y dispone de recursos superiores a los de ninguna otra época, siendo además el centro de importantes expectativas sociales y políticas. Este aumento del interés por la educación surge paralelo a la creciente importancia que adquiere el principio de igualdad de oportunidades, como consecuencia de:

- 1) Los resultados obtenidos por psicólogos y sociólogos desde el final de la II Guerra Mundial sobre la relación entre inteligencia y clase social y el papel de la escuela en este sentido (Havighurst y Janke, 1947; Johnson, 1948; Lesser *et al.*, 1965).
- 2) Los descubrimientos de la biología sobre la influencia de la experiencia, especialmente en las primeras edades, sobre el desarrollo del sistema nervioso (Bennet *et al.*, 1964; Denenberg, 1962).
- 3) Las diversas teorías y descubrimientos psicológicos sobre la plasticidad de la infancia y su influencia en la evolución posterior (Skeels, 1966).
- 4) Y especialmente, el cambio de mentalidad que conduce a una creciente preocupación por la desigualdad social y, como respuesta al cual, se reaviva el debate herencia-ambiente (Bloom, 1964; Butterfield, 1967; Coleman *et al.*, 1966; Hunt, 1961).

Este es el contexto en el que se inician con grandes expectativas los programas de educación compensatoria, tratando por primera vez de utilizar los datos y teorías proporcionados por la psicología para transformar, a gran escala, una realidad social (los efectos producidos por el macrosistema).

En 1965 se inició en E.E.U.U. uno de los Programas de Educación Compensatoria más conocidos, **Head Start**. En un principio, el programa consistió en proporcionar a un gran número de niños, de bajo status socioeconómico, una experiencia intensiva de verano con el objetivo de prepararles para su ingreso en la escuela. Los resultados distaron mucho de los que se esperaba obtener, especialmente cuando se consideran sus efectos a largo plazo. Como consecuencia de ello el Programa Head Start ha ido evolucionando a lo largo de su historia en las siguientes direcciones: los programas de verano se ampliaron a programas anuales con clases de cinco días a la semana; una de las más importantes modificaciones consistió en la extensión del programa a toda la familia para implicar en él a los padres y proporcionar así una ayuda más continua y eficaz desde el periodo prenatal; y se diseñaron programas locales con el objetivo de adaptarlos a las necesidades de cada comunidad (Berstein, 1973; Bronfenbrenner, 1975; Cochran y Woolever, 1984; Parsow, 1968; Peters, 1977; Smith y Bissell, 1970; Valentine y Stark, 1979; Ziegler y Valentine, 1979).

Los resultados obtenidos en un principio con éste y otros programas similares de educación compensatoria distaron mucho de los que se esperaban. Y es que las grandes expectativas con que se iniciaron son en parte responsables del profundo pesimismo que sus resultados produjeron. Pero de su análisis pueden extraerse importantes conclusiones sobre la psicología de la intervención educativa. La mayoría de los análisis publicados en los años 70 inciden en las siguientes cuestiones (Bronfenbrenner *et al.*, 1975; Cochran y Woolever, 1984; Darlington, 1980; Peters, 1977; Powell, 1982; Ziegler y Valentine, 1979; Ziegler y Seitz, 1980).

- 1) Para ser eficaz un programa de educación compensatoria debe **incidir sobre las principales condiciones que originan las diferencias** cuyos efectos pretenden modificar. En muchos casos las principales condiciones son de tipo económico, político y sociológico; y poco puede lograrse tratando de cambiarlas exclusivamente con una intervención escolar. Los programas actuales no se preocupan sólo por el cambio de conducta del niño en desventaja, sino que tratan de intervenir a distintos niveles. En este sentido, uno de los principales errores de los primeros programas parece ser el haber descuidado la **importancia que la educación familiar ejerce en la adaptación del niño al sistema escolar** (o preescolar); y su consideración es una de las recomendaciones que con más frecuencia señalan los análisis posteriores realizados. Los principales agentes de intervención, y especialmente durante los primeros años de vida, son los padres. Es necesario por tanto favorecer que estos establezcan una interacción adecuada con el niño (mediante visitas al hogar, encuentros grupales, etc) (Bronfenbrenner, 1975).
- 2) El mero adelanto de la edad del ingreso a la escuela no arreglará probablemente nada; no hay razones para creer que los niños que no puedan adaptarse a los siete años lo hagan a los cuatro. Es indispensable **modificar sustancialmente la actividad y el modo de funcionamiento del sistema escolar**, adaptándolo a las características de los niños a

los que se dirige; y no al revés como frecuentemente se hace en base al supuesto de que tiene que ser el niño quien se adapte a la escuela.

- 3) Es más probable que conduzcan a resultados positivos los **programas cuidadosamente planificados y aplicados, basados en una teoría solidamente establecida**, que los programas elaborados intuitivamente e inconsistentemente aplicados. Conviene señalar en este sentido que es mucho más probable que se aplique de modo uniforme un programa rigurosamente estructurado que uno que no lo está. Y, por tanto, la inferior eficacia del segundo podría deberse a la diversidad de programas y de resultados obtenidos (tanto positivos como negativos). De esta forma podría explicarse la correlación negativa encontrada sobre la eficacia del programa y el número de sujetos a los que se aplica.

En relación a la ausencia de modelos teóricos sólidos y comprensivos cabe interpretar también la insuficiencia de la perspectiva y los procedimientos de evaluación utilizados en un principio para comprobar los resultados del Programa Head Start, orientados exclusivamente al cociente intelectual y al rendimiento académico (Zigler, 1970). Zigler y Trickett (1978) señalan, en este sentido, la necesidad de evaluar los efectos de los programas de educación compensatoria desde una perspectiva mucho más amplia en torno a la "competencia social"; entendiéndose que ésta debe reflejar tanto la capacidad para adecuarse a las expectativas sociales —representar un papel— como la capacidad de desarrollo personal o autorrealización. Y proponen incluir para ello medidas sobre los diversos aspectos relacionados con el autoconcepto, la actitud hacia la escuela y la motivación.

Con la intención de superar las limitaciones anteriormente resumidas nos planteamos los siguientes objetivos en el programa de intervención que aquí se presenta:

- 1) Elaborar un modelo teórico de la desventaja sociocultural que permita explicar los problemas de adaptación a la escuela que se derivan de ella; modelo que ha representado el punto de partida para diseñar el programa de intervención.
- 2) Basar la intervención en la transformación cualitativa de la actividad escolar.
- 3) Incluir como componentes de la intervención los distintos niveles en los que parece producirse la inadaptación (relación con la materia, relación con el profesor, relación con los compañeros, relación con el sistema escolar).
- 4) Evaluar los resultados de la intervención en la adaptación a la escuela desde una perspectiva múltiple, que permita conocer sus efectos en los distintos tipos de interacción implicados, de acuerdo con el modelo teórico adoptado como punto de partida.

## 1.2 Educación compensatoria y conceptualización del ambiente. El enfoque ecológico

Las tres primeras críticas resumidas en el apartado anterior ponen de manifiesto la inadecuada conceptualización del ambiente en que se basaron los primeros programas de educación compensatoria. Bronfenbrenner (1976, 1979), uno de los principales representantes de la actual psicología ecológica, señala, en este sentido, la conveniencia de analizar el ambiente en términos de sistemas y subsistemas que interactúan recíprocamente y producen efectos de diversos órdenes, y distingue entre:

- 1) **El microsistema:** complejo de relaciones entre el sujeto y el escenario de conducta (setting) inmediato en el que se encuentra (hogar, escuela... ). Un escenario de conducta se define como un lugar con características físicas particulares en el que los participantes realizan determinadas actividades en función de roles específicos (padre, hijo, maestro) y en determinados periodos de tiempo.
- 2) **El mesosistema:** conjunto de interrelaciones entre los principales escenarios de conducta de una persona en un determinado punto de su ciclo vital. En el caso de los alumnos de los programas de educación compensatoria comprendería: su casa, la escuela, y (en algunos casos) el grupo de iguales del barrio.
- 3) **El exosistema:** extensión del mesosistema en la que se incluyen otras estructuras sociales que no contienen en sí mismas al sujeto, pero que influyen en los escenarios de conducta específicos que sí lo contienen (vecindario, medios de comunicación de masas). Difiere del nivel anterior porque no se refiere a los contextos específicos que afectan a la vida de una persona sino a prototipos generales de la cultura o subcultura en un nivel concreto.
- 4) **El macrosistema:** conjunto de esquemas institucionales de la cultura o subcultura (sistema político, legal, social, educativo) del cual los niveles anteriores (microsistema, mesosistema y exosistema) son manifestaciones concretas. El macrosistema no se analiza sólo en términos estructurales sino también como contenidos de información e ideología que, de forma implícita y explícita, confieren el significado de los papeles sociales, actividades, etc., y de sus interrelaciones. El lugar que el niño y su familia ocupan en el macrosistema tiene una gran importancia en la forma en que son tratados e interactúan en los distintos escenarios de conducta (Bronfenbrenner, 1976, 1979).

Los primeros programas de educación compensatoria tienen un mérito indiscutible, ser pioneros en el intento de cambiar una realidad, las diferencias de clase social en inteligencia, contraria a un importante principio asumido hoy ampliamente por nuestra sociedad, el de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, estos programas estaban condenados al fracaso por pretender eliminar los efectos que el macrosistema, el mesosistema y el exosistema producen

en determinados individuos en el escenario de conducta escolar simplemente adelantando su entrada en este último, donde se había detectado la desventaja, pero con lo cual lo único que se consigue es acelerar lo que surge como consecuencia de los tres niveles superiores. Los programas actuales se realizan a distintos niveles; tratando de modificar no sólo al sujeto sino también al ambiente con el cual aquél interactúa, superando de esta forma la limitada perspectiva adoptada en la mayoría de los programas de intervención realizados con anterioridad.

“La mayoría de nuestras aventuras científicas en la realidad social perpetúan el *status quo*. Cuando incluimos contextos ecológicos en nuestra investigación los tratamos como datos sociológicos mas que como sistemas sociales relacionados susceptibles de nuevas y significativas transformaciones. Estudiamos las diferencias de clase social, o las diferencias étnicas o culturales... y el retraso en el desarrollo de los niños que viven con uno sólo de sus padres o de los niños de familias muy numerosas, como si la naturaleza de estas estructuras y sus consecuencias evolutivas, estuvieran eternamente fijadas e inalterables, excepto quizá por una revolución violenta. Después de todo, decimos, no podemos cambiar la naturaleza humana (...) La investigación ecológica debe incluir experimentos que supongan una reestructuración innovadora de los sistemas ecológicos existentes” (Bronfenbrenner, 1977, p. 528).

El modelo de intervención que aquí se presenta adopta una perspectiva interactiva tratando de influir no sólo en el sujeto sino también en el ambiente; e incluyendo transformaciones ambientales que inciden en los siguientes niveles:

- 1) El microsistema escolar, transformando cualitativamente la actividad académica.
- 2) El mesosistema, al disminuir la discrepancia existente entre la actividad escolar y la vida familiar.
- 3) El macrosistema, al incluir en la escuela elementos representativos de la cultura con la que el niño en desventaja se identifica.

## CAPITULO 2

# EL IMPACTO DE LA CULTURA EN EL DESARROLLO COGNITIVO Y EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL ORIGEN DE LOS PROCESOS Y ESTADIOS SUPERIORES

M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado

Para explicar las dificultades de adaptación a la escuela de los alumnos en desventaja sociocultural y diseñar un programa de intervención que favorezca su superación, es necesario analizar la naturaleza del sistema escolar que le convierte en el principal contexto en el que se desarrollan los procesos y estadios superiores, así como las razones por las que difícilmente cumple esa función en el caso de los alumnos pertenecientes a minorías culturales en desventaja. Una de las mejores aproximaciones para realizar dicho análisis la proporcionan los estudios transculturales.

La mayoría de los estudios realizados hasta los años 60 sobre el impacto de la cultura en el desarrollo cognitivo pretendían explicar las diferencias transculturales encontradas a partir de un modelo jerárquico, según el cual las sociedades occidentales poseían los aspectos fundamentales que faltaban en otras culturas consideradas más primitivas (Levi-Bruhl, 1910; Werner, 1957). Se comparaban dos tipos de mentalidad opuestos y se llegaba a la conclusión de que todos los aspectos fundamentales de uno de ellos (el que se adoptaba como punto de partida) faltaban en el otro. Actualmente, existe un amplio consenso entre los investigadores transculturales en aceptar que la perspectiva jerárquica, y en general el estudio de una cultura a partir de constructos e instrumentos de evaluación diseñados desde otra, difícilmente permiten una adecuada comprensión de ésta última, que en la mayoría de las ocasiones resulta infravalorada.

El modelo teórico que subyace a los primeros programas de educación compensatoria guarda cierto paralelismo con el modelo jerárquico de los estudios transculturales. Puesto que también en aquél se adopta como punto de partida absoluto una forma determinada de sistema escolar y se conceptualizan como "deficitarios" a todos los individuos o grupos sociales que no logran adaptarse, dando por supuesto que dicha dificultad de adaptación se debe a una carencia cuantitativa de dichos individuos y es, por tanto, susceptible de



compensación de forma también cuantitativa (proporcionando más entrenamiento o tiempo de permanencia en la escuela a los sujetos "deficitarios"); sin llegar, en ningún momento, a reconocer la posibilidad de que el problema resida en el propio sistema escolar o en la interacción entre sus características y las de los sujetos con dificultades de adaptación, ni la necesidad de realizar transformaciones cualitativas a estos dos niveles.

Los estudios transculturales actuales adoptan una perspectiva diferente, analizando el desarrollo de los procesos cognitivos en relación con las características más relevantes del contexto cultural en el que surgen y para el cual suelen resultar adaptativos; y concediendo una especial importancia, en este sentido, al impacto de las distintas formas de enseñanza, dentro de las cuales se incluye la escolarización.

La mayoría de los estudios realizados sobre el impacto de la escuela se han llevado a cabo en culturas no industrializadas en las que existe cierto nivel de escolarización y han consistido en comparar el desarrollo de un grupo de sujetos escolarizado con un grupo de sujetos no escolarizado. A partir de los resultados obtenidos en estos trabajos se llega a la conclusión de que el desarrollo de los estadios y procesos cognitivos superiores identificados por la psicología evolutiva parecen producirse sólo en el contexto que proporciona la escolarización; razón por la cual apenas se encuentran en culturas no industrializadas debido a la relación existente entre estas dos características culturales (escolarización e industrialización).

Entre los logros evolutivos que parecen producirse sólo en contextos de escolarización cabe destacar los siguientes:

- 1) La utilización espontánea de estrategias de memoria y atención (Cole y Scribner, 1977; Wilkinson, Parker y Stevenson, 1979; Wagner, 1974).
- 2) La utilización de criterios de organización y clasificación más desarrollados y adaptativos (como son la forma y la función en lugar de otros criterios más "concretos" como el color o el tamaño) (Schuman, 1966; Schmidt y Nzimande, 1970); así como la capacidad de explicar los criterios adoptados para realizar dichas clasificaciones (Irwin y McLaughlin, 1970).
- 3) La capacidad de resolución de problemas a través de sus formulaciones verbales. A los sujetos no escolarizados les cuesta contestar en torno a conclusiones sin haber verificado las premisas; tienden a dar respuestas empíricas justificando la conclusión en base a su experiencia personal sin relacionar conclusiones con premisas (Luria, 1976; Cole *et al.*, 1971; Scribner, 1975; Sharp *et al.*, 1979).
- 4) El desarrollo del pensamiento abstracto o estadio de las operaciones formales. Los estudios realizados, en este sentido, parecen demostrar que para alcanzar este estadio (considerado por Piaget y otros muchos psicólogos evolutivos como el nivel superior) es necesario aunque no suficiente un determinado nivel de escolarización. A esta conclusión llegan tanto los estudios transculturales como los estudios realizados en sociedades industrializadas comparando el nivel educativo de los individuos que reflejan

un pensamiento formal con el de los sujetos que no lo reflejan (Goodnow, 1962; Goodnow y Bethon, 1966; PLauréndeauBendavid, 1977).

- 5) El desarrollo del razonamiento moral basado en principios. Los estudios transculturales (Snarey, 1985) realizados sobre el desarrollo moral también encuentran que un determinado nivel de escolarización parece ser condición necesaria pero no suficiente para la construcción del estadio superior identificado a través de la teoría de Kohlberg (el estadio quinto equivalente a la Filosofía de los Derechos Humanos). Este resultado es coherente con el resumido en el punto anterior debido a que el pensamiento formal parece ser una condición necesaria aunque no suficiente para el desarrollo del razonamiento moral basado en principios. Relación que se refleja en el porcentaje de sujetos que alcanzan cada uno de ellos en las sociedades occidentales (en torno a un 50% respecto al estadio de las operaciones formales y en torno a un 15% respecto al estadio de razonamiento moral basado en principios).

Uno de los marcos teóricos que mejor permiten explicar los resultados anteriormente resumidos es el modelo sociohistórico de la psicología de la actividad. Dentro del cual cabe incluir las contribuciones de la psicología soviética (Luria, 1978; Luria, Leontiev y Vygotski, 1969; Vygotski, 1979; Wertsch, 1982); la teoría de Bruner (1971, 1972, 1984;); y los planteamientos de Cole y Scribner (Cole *et al.*, 1971; 1973; 1974).

“Vygotsky es el primer psicólogo que explica los mecanismos por los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo” (Cole y Scribner, 1978, p. 24). Postula que existen, por una parte, procesos psicofísicos elementales (sensación, movimiento, formas elementales de atención) que son funciones naturales del sistema nervioso; y por otra parte, funciones psicológicas superiores (memoria voluntaria, atención activa, pensamiento abstracto) que cambian con el tipo de actividad que el sujeto desempeña. Estos procesos superiores están organizados en sistemas funcionales que surgen en el curso de actividades prácticas y teóricas, históricamente determinadas, y que varían en función de su naturaleza. Es difícil encontrar diferencias culturales en los procesos cognitivos básicos. La función de los factores socioculturales reside en determinar cuál de estos procesos opera en una situación determinada y qué papel cumple en el desempeño global; es decir, en la forma en que se organizan los sistemas funcionales para distintos propósitos.

Desde esta perspectiva sociohistórica de la actividad se identifica el desarrollo ontogenético con la apropiación por parte del individuo del bagaje cognitivo producto de la evolución histórica de la humanidad, que se transmite a través de la interacción educativa. Y el tipo de interacción que mejor transmite los procesos cognitivos superiores coincide en sus aspectos fundamentales con el que suele establecerse en la institución escolar.

La relación postulada desde esta teoría de la actividad sobre el aprendizaje y el desarrollo representa un excelente marco teórico para conceptualizar

determinados aspectos del programa de intervención que aquí se presenta, en base a la distinción entre el nivel evolutivo real y el nivel de desarrollo potencial.

El nivel evolutivo real equivale al nivel de desarrollo de las funciones mentales establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos y que se manifiesta en la actividad que el niño realiza independientemente. Se refiere, por tanto, a productos finales, funciones ya consolidadas.

El nivel de desarrollo potencial equivale a lo que el niño puede hacer cuando es ayudado por un adulto o por un compañero de superior capacidad. La distancia entre el nivel evolutivo real y el nivel de desarrollo potencial es lo que Vygotsky denomina: **zona de desarrollo próximo**; su conocimiento nos permite anticipar los logros futuros inmediatos.

La noción de desarrollo próximo está estrechamente relacionada con la ley evolutiva general de los procesos de aprendizaje, según la cual toda función aparece primero a nivel social, en interacción con otras personas, y después a nivel individual, en la conducta que el niño realiza por sí mismo. El primero equivale al nivel de desarrollo potencial y el segundo al nivel evolutivo real. En otras palabras, la zona de desarrollo próximo sólo se activa en la interacción con otras personas (que proporcionan información, con las que colaborar o a las que imitar) y despierta una serie de procesos evolutivos internos que permitirán con posterioridad realizar las mismas acciones de forma independiente.

La mayoría de los modelos evolutivos basados en estadios han postulado explícita o implícitamente la necesidad de que la enseñanza se adecúe al nivel de desarrollo (real) del sujeto. Desde la teoría de Vygotsky se plantea una estrategia diferente. Si es el desarrollo el que sigue al aprendizaje y no a la inversa, el papel de la enseñanza debe ser adelantarse al nivel evolutivo del niño, situándose en el nivel de desarrollo potencial; porque "todo lo que un niño puede hacer hoy con ayuda favorece y facilita que lo haga solo mañana".

El lenguaje es el instrumento por excelencia mediante el cual se transmite, de generación en generación el bagaje cultural. Las instrucciones del adulto se convierten en el primer regulador de la conducta del niño. Al obedecerlas comienza a adquirir un sistema de instrucciones verbales que va utilizando gradualmente en la regulación de su propia conducta. Siguiendo a Vygotsky, Luria (1959) describe tres fases en el desarrollo del autocontrol verbal:

- 1) el habla de los adultos controla y dirige la conducta del niño;
- 2) el habla manifiesta del niño llega a ser un eficaz regulador de su conducta;
- 3) el habla encubierta o interna asume el autocontrol.

Los compañeros representan, en este sentido, un nivel intermedio de interiorización entre la comunicación del niño con el adulto y la comunicación del niño consigo mismo.

Desde una perspectiva próxima a la de Vygotsky, Bruner postula que la inteligencia es, en gran parte, la interiorización de las "herramientas" que proporciona una determinada cultura, incluyendo no sólo los instrumentos

tecnológicos sino también, y especialmente, los sistemas simbólicos. Las instituciones sociales que se encargan de transmitir el conocimiento difieren considerablemente de una cultura a otra. Las sociedades primitivas transmiten las técnicas que han desarrollado a través de la imitación mediante la interacción con modelos que realizan en su contexto la conducta que el niño debe aprender. Dichos procedimientos resultan insuficientes para la transmisión de la información en las sociedades complejas; que crean para ello una institución específica, la escuela. En ella se transmiten las herramientas intelectuales superiores estructurando las experiencias de aprendizaje de forma muy distinta a como se estructuran en otros contextos: separándolas de las actividades prácticas de la vida cotidiana, basándolas en el lenguaje como forma fundamental de transmitir información, empleando éste fuera de contexto para propósitos analíticos y utilizando una nueva herramienta —el lenguaje escrito— como auxiliar de las operaciones cognitivas. De esta forma, la escuela no sólo exige la abstracción sino que también la estimula.

Si la escuela es el principal contexto en el que se desarrollan las herramientas intelectuales necesarias para adaptarse a las sociedades industrializadas, cabría esperar que la integración escolar de las minorías culturales con menos oportunidades en ese tipo de sociedades se convirtiera en un elemento fundamental de compensación social. A pesar de la evidencia de dicho principio, cuando se ha intentado llevar a la práctica los resultados han distado en muchas ocasiones de los que se esperaba obtener; probablemente debido a que la "integración escolar" no se consigue automáticamente a través de la "integración física", como hemos analizado en el capítulo anterior. El propio Bruner, que participó en la primera fase del Programa de Educación Compensatoria Head Start expresaba su decepción, en este sentido, al afirmar: "el sistema escolar ha fracasado a la hora de dar respuesta a las cambiantes necesidades sociales —ha ido a la zaga de ellas en lugar de dirigirlas—. Mi trabajo sobre educación temprana y clase social me ha convencido de que el sistema escolar es nuestra forma de mantener un sistema clasista" (1971, p. XI).

En un análisis algo posterior, Cole y Bruner (1972) analizan desde la perspectiva transcultural los conceptos más frecuentemente utilizados para explicar las dificultades de adaptación a la escuela de determinadas minorías culturales. Y llegan, entre otras, a las siguientes conclusiones:

- 1) Es necesario partir de un modelo no jerárquico que permita entender adecuadamente las dificultades escolares de determinados grupos en términos de diferencias (que surgen como formas de adaptación a contextos también diferentes) más que en función de inferioridad intelectual. Este cambio de conceptualización mejorará las expectativas del profesor hacia estos alumnos y a través de ellas puede mejorar también su rendimiento
- 2) Debe concentrarse su enseñanza en cómo conseguir que el niño transfiera habilidades que ya posee a determinadas tareas. En este sentido, cobran una especial importancia los materiales de estudio "relevantes".
- 3) Cuando las culturas compiten por los recursos, como sucede en muchas de las sociedades industrializadas, "la tarea de la psicología es analizar

la fuente de la diferencia cultural para que los individuos pertenecientes al grupo minoritario, el grupo con menos poder, puedan adquirir rápidamente las herramientas intelectuales necesarias para tener éxito en la cultura dominante; y puedan así elegir" (Cole y Bruner, 1972, p. 875).

Desde una perspectiva transcultural, Cole y Scribner (1973) postulan que la excesiva discrepancia que a menudo existe entre los valores de la educación formal e informal pueden crear obstáculos al aprendizaje porque "puede llegar a identificarse el éxito en la escuela con el desprecio por la herencia y los propios padres, y puede llegar a identificarse el fracaso escolar con la resistencia a la injusticia" (Cole y Scribner, 1973, p. 11).

Por educación informal suele hacerse referencia al aprendizaje que se da en el transcurso de las actividades habituales del adulto en las que el niño toma parte en función de sus posibilidades. Y se distingue de la educación formal por (Cohen, 1971; Cole y Scribner, 1973; Greenfield y Lave, 1982):

- 1) Ser particularista y personalista, debido a que las expectativas de ejecución y el valor de la información están estrechamente relacionadas con quién lo transmite.
- 2) Fomentar el tradicionalismo al atribuir a los sujetos de mayor edad el estatus más alto en el grupo en cuanto a la transmisión de información.
- 3) Fundir los ámbitos emotivo e intelectual. Una de sus principales características es la elevada carga afectiva que se asocia a casi todo lo que se aprende.
- 4) Basarse en la observación como principal procedimiento de aprendizaje. Apenas hay formulación verbal ni explicaciones o preguntas porque el significado es intrínseco al contexto.

Por el contrario, el aprendizaje formal que se produce en la escuela se caracteriza:

- 1) Por basarse en valores, criterios y normas de ejecución universalista. Se pretende que el niño aprenda por su relación con la materia, no con el profesor. Lo importante pasa a ser lo que se enseña, en lugar de quién lo enseña.
- 2) Disociar lo emocional de lo racional. Una de sus características más relevantes es el hecho de que el aprendizaje se encuentra apartado del contexto inmediato de la acción socialmente relevante. De este modo, el aprendizaje se convierte en un acto en sí mismo posibilitando su inserción en un contexto de lenguaje y actividad simbólica.
- 3) Utilizar el lenguaje como el modo predominante de transmitir y adquirir información. La enseñanza empieza con una formulación verbal de una regla general que posteriormente suele conectarse con los referentes empíricos a partir de los cuales fue abstraído. Los conceptos que se aprenden en la vida cotidiana avanzan en la dirección opuesta.

Cole y Scribner (1973) concluyen que una gran parte de los fracasos escolares se deben a los graves conflictos que a menudo existen entre la escuela y la cultura tradicional del alumno, conflictos que suelen ser mucho más graves en el caso de los alumnos en desventaja y/o pertenecientes a minorías étnicas o culturales. Y proponen para superar dicha limitación:

- 1) Llevar la vida cotidiana del alumno a la escuela para que sus temas, materiales y actividades se ocupen de alguno de los aspectos de la realidad física y social a la que se enfrentan los alumnos fuera de ella.
- 2) Introducir los procedimientos de la escuela moderna en el ambiente familiar.

“Esperar cambios masivos en los resultados educativos sin estar dispuestos a cambiar la organización social de la educación es invitar al cinismo o a la desilusión” (Cole y Scribner, 1973, p.17).

En relación a lo expuesto en este capítulo, pueden extraerse las siguientes conclusiones para la conceptualización de las diferencias culturales que influyen en la adaptación escolar y el diseño del modelo de intervención:

- 1) La forma más adecuada de conceptualizar las características y valores que distinguen a una cultura es en relación con las características del contexto en el que han surgido y para el que probablemente resultaban adaptativas. Este principio aceptado hoy ampliamente en las comparaciones transculturales es válido también para entender las características de las minorías culturales que suelen tener dificultades de adaptación en la escuela. De esta forma se posibilita una conceptualización más precisa y positiva de los alumnos pertenecientes a dichas minorías; que puede influir de forma también positiva en su interacción educativa.
- 2) La pertenencia a determinadas minorías culturales suele agravar la situación de desventaja en la que se encuentran algunos alumnos al añadir a las dificultades económicas, que a menudo comparten con otros grupos, la marginación que en la escuela se produce de sus valores culturales e históricos. Esta falta de reconocimiento de los valores con los que el niño se identifica puede llevar a la infravaloración de su propio grupo cultural, y por tanto de sí mismo, o al profundo rechazo del sistema escolar. Es por tanto imprescindible que la escuela reconozca activa y explícitamente los valores culturales de las minorías que pretende integrar. Dicho en otras palabras, es necesario reconocer el derecho de estos alumnos a identificarse con la cultura a la que pertenecen, el derecho a la diferencia, a su propia identidad.
- 3) Para hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades en el caso de los alumnos pertenecientes a determinadas minorías culturales en desventaja respecto al acceso a los recursos disponibles en las sociedades industrializadas, es necesario proporcionarles a través de la escuela las

herramientas intelectuales necesarias para adaptarse a este tipo de sociedades; herramientas que coinciden con objetivos básicos de la educación escolar.

- 4) A veces el reconocimiento del derecho a la propia identidad cultural ha llevado a infravalorar el papel que el aprendizaje escolar tiene para garantizar la igualdad de oportunidades en el caso de las minorías culturales en desventaja. Y es que en algunas ocasiones estos dos derechos (el derecho a la diferencia y la igualdad de oportunidades) entran en conflicto; conflicto que es necesario resolver llegando a un equilibrio entre ambos de forma que se permita la elección (en el momento vital en que éste sea posible) al propio individuo.
- 5) Para favorecer la integración escolar de los alumnos en desventaja es necesario transformar cualitativamente el sistema escolar acercando sus contenidos y actividades a la cultura familiar de dichos alumnos, eliminando así el conflicto existente actualmente en este sentido pero sin que ello suponga reducir los objetivos educativos.

## CAPITULO 3

# SITUACION DEL ALUMNO EN EL MACROSISTEMA SOCIAL Y EN EL CONTEXTO ESCOLAR

M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado

### 3.1 Diferencias en los estilos de vida familiar relacionadas con el Estatus Sociocultural

Pocos datos psicológicos cuentan con tanta evidencia como la relación sistemáticamente encontrada entre clase social, inteligencia y rendimiento académico (Jencks, 1972; Lesser et al., 1965; Sewell *et al.*, 1976).

Para integrar adecuadamente el análisis de dichas relaciones con las conclusiones del capítulo anterior conviene diferenciar la cultura de la clase social; variables que a menudo se confunden, debido a la situación de marginación socioeconómica en la que suelen encontrarse las principales minorías étnicas y/o culturales existentes en las sociedades industrializadas. Y es que los “valores culturales” con los que dichas minorías se identifican no deben ser confundidos con las consecuencias producidas por la situación de marginación y pobreza en la que a veces se encuentran.

La repetida constatación de la relación entre clase social, inteligencia y rendimiento produjo en los años 60 dos tipos de respuesta. Sirvió para justificar actitudes “fatalistas” que la conceptualizaron como causa inevitable del mantenimiento de la desigualdad social. Y representó, en sentido contrario, uno de los motores del Movimiento de Educación Compensatoria orientado a la superación de dichas desigualdades. Como hemos analizado con anterioridad, uno de los principales errores de estos primeros programas fue caracer de un modelo teórico sólido y comprensivo de la desventaja que pretendían compensar. Para elaborar dicho modelo y superar la pasividad generada tanto por estos primeros fracasos como por las actitudes fatalistas es necesario analizar con precisión cuál es el proceso por el cual la clase social se relaciona con el desarrollo cognitivo.

La necesidad de estudiar dicho proceso empezó a ser planteada desde los años 60 al reconocer la excesiva distancia causal que media entre las características familiares, consideradas como variables independientes (la clase



social), y los efectos producidos en el desarrollo, considerados como variables dependientes (inteligencia o rendimiento). Con el objetivo de superar dichas limitaciones, Hoffman y Lippitt (1960) proponen el siguiente esquema causal para clasificar las variables, desde las más generales a las más específicas, intentando reflejar en el orden la distancia causal existente entre ellas:

- 1) Antecedentes de los padres: nivel educativo de los padres; tipo de educación recibida; relaciones que tuvieron con sus propios padres.
- 2) Situación familiar actual: tipo de ocupación; situación económica; características de la vivienda.
- 3) Composición de la familia: número de miembros de la familia; posición ordinal del niño; edad y sexo de los hermanos; condición especial de algún miembro de la familia.
- 4) Relaciones entre los padres: distribución de poder; esquemas de toma de decisión; división del trabajo; esquema de comunicación; grado de acuerdo; relaciones afectivas.
- 5) Características personales de los padres no específicamente orientadas al papel de padres: estructura general de personalidad; estilo cognitivo; actitudes sociales; actitud hacia la vida.
- 6) Actitudes parentales hacia el niño: objetivos educativos; conceptos sobre los papeles de padre y madre; actitudes hacia los distintos procedimientos de disciplina; aceptación del hijo.
- 7) Esquemas generales de comportamiento manifiesto: prácticas de crianza; procedimientos de disciplina utilizados; respuestas a las conductas del niño; cambios o inconsistencias en los esquemas conductuales.
- 8) Orientación del niño hacia los padres y hermanos: percepción y evaluación de los esquemas de conducta de los padres; actitudes hacia padres y hermanos; percepción de los sentimientos y actitudes de los padres hacia el propio niño; percepción de las relaciones entre los padres y entre todos los miembros de la familia. En este nivel de la secuencia empiezan a clasificarse las respuestas del niño.
- 9) Comportamiento manifiesto del niño hacia otros miembros de la familia: reacciones a la disciplina; búsqueda de atención; comportamiento disruptivo; hostilidad; afecto.
- 10) Características personales del niño: inteligencia; autoconcepto; estilo cognitivo; motivación de logro.
- 11) Características del niño fuera de la familia: rendimiento, actitudes y conductas del niño en la escuela, con sus compañeros de juego o con otros adultos que no forman parte de su familia.

El esquema causal reflejado en la clasificación de Hoffman y Lippitt (1960) sigue siendo válido como marco general de referencia en el que ordenar las variables del proceso de influencia familiar, aunque con una importante modificación: la inclusión de las variables del niño (8, 9, 10, 11) y las variables familiares (4, 5, 6, 7) en un proceso de causación recíproca.

Desde los años 60 hasta hoy se han realizado numerosos estudios sobre las variables familiares que explican por que la clase social se relaciona con la inteligencia y el rendimiento escolar. A partir de los cuales pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- 1) A través de las diferencias familiares existentes se transmiten pautas de comportamiento, expectativas, motivaciones y valores que tienden a mantener, a transmitir de generación en generación, las actuales diferencias sociales (Kohn, 1969). Pudiéndose destacar, en este sentido, por su importancia y nivel de generalidad, dos variables básicas que se encuentran estrechamente relacionadas: la inseguridad o seguridad general respecto a la propia competencia para actuar sobre el ambiente (indefensión versus orientación a la eficacia) y la percepción de que se pertenece a un grupo que carece o posee las características que la sociedad valora. Incluimos a continuación dos explicaciones en este sentido formuladas por autores procedentes de enfoques teóricos distintos como reflejo del acuerdo existente actualmente sobre este tema.

“Es banal señalar que la pobreza es mala para los niños y para los demás seres vivos. (...) Cuando la economía o la política parecen explicarlo todo, muchas veces se olvidan las explicaciones psicológicas. Sin embargo, los factores económicos y sociales sólo pueden surtir su efecto a través de una mediación psicológica. Los historiadores de la economía acostumbran a señalar que en los años treinta, la falta de capital produjo suicidios. Tal explicación es necesariamente incompleta: ni el capital ni la falta de él pueden causar directamente el suicidio; debe haber un estado psicológico, como la depresión, que a su vez cause el suicidio. De la misma forma, la pobreza en sí misma no es una explicación completa de la anomia. ¿Cómo actúa psicológicamente la pobreza para producir inactividad, hostilidad y desarraigo? Yo diría que, entre otros efectos, la pobreza trae consigo frecuentes e intensas experiencias de incontrolabilidad; la incontrolabilidad produce indefensión, que a su vez produce depresión, pasividad y derrotismo tan frecuentemente asociados a la pobreza. (...) Si esta lógica es correcta, para romper el ciclo de la pobreza será necesaria una experiencia repetida de éxito, acompañada de cambios reales de oportunidades” (Seligman, 1975, p.230).

“La clase social de la familia ejerce una gran influencia en el sentido que el niño adquiere de su capacidad, no sólo porque existan diferencias de clase social en la utilización de distintos estilos de lenguaje y estrategias de resolución de problemas, sino porque también existen diferencias en la forma de tratar a los niños. Los padres de clase baja comunican a sus hijos infe-

riores expectativas de éxito en las capacidades fomentadas por la clase dominante, (...) comunicándoles su sentido de indefensión e inadecuación y llevándoles a adoptar un punto de vista muy pesimista sobre sus posibilidades de éxito en el ambiente” (Kagan, 1977, p. 227).

“La identificación del niño con la clase de su familia es difícil de cambiar porque no se trata simplemente de una opinión impuesta por alguien o un hábito producido por experiencias familiares específicas, aunque ésto es importante, sino porque es el resultado de una profunda inferencia en la que la evidencia fortalece continuamente a la creencia original. (...) El niño de clase baja durante los años anteriores a la adolescencia va desarrollando la idea de que posee muy poco de lo que la cultura valora. Este insight, que es un componente de su identificación de clase, le conduce a una sensación de impotencia (...)” (Kagan, 1977, p. 231).

- 2) La segunda conclusión sobre los estudios del proceso de transmisión de las diferencias sociales es que comienza desde las primeras etapas de la vida. Kagan y Moss (1962), en un importante trabajo longitudinal, encontraron, por ejemplo, que los efectos de la clase social en el nivel de atención de los niños a representaciones de caras y formas humanas surgían claramente en el segundo año de vida, superando a las disposiciones propias de cada niño observadas durante el primer año. El inferior nivel de atención de los niños de estatus socioeconómico bajo fue relacionado con el estilo de interacción de sus madres; ya que éstas les hablaban y estimulaban menos y eran más directivas y autocráticas en la disciplina que las madres de estatus socioeconómico medio. En una investigación posterior, Kagan y Tulkin (1971) observaron que las madres de clase media adecuaban más su conducta al nivel de activación de sus hijos lactantes que las madres de clase baja. Las principales diferencias se producían en la reducción de los niveles elevados. Las madres de clase media acudían antes a consolar a los niños, ayudándoles a recuperar el nivel adecuado, lo cual les permite prestar más atención al ambiente y contribuye a aumentar sus posibilidades de aprendizaje así como a desarrollar la motivación de eficacia.

“Es probable que la respuesta al llanto de un lactante haga algo más que reforzar dicho llanto, pudiendo así obtener información de las personas y de los objetos. Refuerza la adaptación activa al entorno. Por otra parte, cuando los padres responden rápidamente a su llanto, el lactante capta que mediante sus propios actos puede ejercer un efecto sobre otras personas y sobre su medio ambiente” (Yarrow, Rubinstein y Pedersen, 1975, p. 86).

- 3) Existen importantes diferencias intragrupo en las características de vida familiar detectadas en los estudios comparativos (Deutsch, 1973). En otras palabras, las pautas de conducta detectadas en los grupos sociales menos favorecidos sociocultural y económicamente no aparecen siempre ni únicamente en dichos grupos. La mayoría de las características detectadas surgen en situaciones de alta conflictividad y estrés o cuando no se han desarrollado o se alteran las pautas más adecuadas de interacción.
- 4) Entre los indicadores generalmente incluidos dentro del concepto de estatus sociocultural, la variable que parece tener consecuencias más significativas en el desarrollo cognitivo de los hijos es el nivel educativo alcanzado por los padres (Valencia; Henderson y Rankin, 1981) y especialmente por la madre; debido probablemente a que dicha variable influye de forma decisiva en la interacción paterno-filial (Laosa, 1982) y sobre todo en la interacción familia-escuela, que es mucho más frecuente y adecuada en el caso de los alumnos con padres que han tenido experiencia previa en el sistema escolar y que pueden, por tanto, "dirigir mejor la carrera académica de sus hijos" (Stevenson y Baker, 1987). Resulta evidente, por otra parte, que el grado de discrepancia existente entre la vida familiar y la escolar, considerado como una de las variables fundamentales en la adaptación a éste último contexto, varía considerablemente en función del nivel educativo alcanzado por los padres.
- 5) Respecto a otro de los indicadores tradicionalmente incluidos dentro del estatus social, el económico, cabe destacar que su influencia sobre el desarrollo cognitivo de los hijos parece limitarse básicamente al nivel inferior. El estrés y la escasa calidad de vida producidos por situaciones de extrema pobreza unidos a la fuerte marginación social que casi siempre suelen suponer tienen un gran impacto en la interacción familiar; impacto que puede explicar la superior frecuencia con que se detectan situaciones de maltrato infantil en dichas condiciones (National Association for child Abuse and Neglect, 1981; Garbarinno y Sherman, 1980). Las diferencias económicas existentes en el resto de la población no parecen, sin embargo, tener por sí solas un impacto significativo en el desarrollo cognitivo de los hijos.
- 6) Los estudios comparativos realizados encuentran una serie de diferencias relevantes que favorecen a la clase media para una mejor adaptación a la escuela y a la sociedad en:
  - actitudes y estructura familiar (Childman, 1968; Kohn, 1969; Siegal, 1982);
  - ambiente de aprendizaje e interacción paterno filial (Laosa, 1982; Scott-Jones, 1984; Valencia, Henderson y Rankin, 1985);
  - y relación de la familia con la escuela (Baker y Stevenson, 1986; Stevenson y Baker, 1987).

### **Diferencias en actitudes y estructura familiar.**

- **Estructura familiar y roles:** en la familia de estatus muy bajo la estructura familiar suele ser rígida y autocrática y la definición de los roles masculinos y femeninos muy estricta; mientras que en la familia de clase media la estructura familiar suele ser más democrática, igualitaria y flexible (Childman, 1968); en aquella se valorará más la obediencia y en ésta se valora más la autorrealización (Kohn, 1969).
- **Actitud hacia la vida y autoestima:** las familias de estatus sociocultural muy bajo suelen tener actitudes fatalistas y una mayor tendencia al pensamiento mágico; mientras que la familia de clase media tiende a mostrar actitudes más racionales, orientadas a la evidencia y más objetivas. Características que se relacionan con el nivel de autoestima, que suele ser muy bajo en aquellas, con poca confianza en su propia competencia y actitud pasiva hacia el entorno y bastante alto en éstas, con más confianza en su propia capacidad y actitud activa hacia lo que les rodea (Seligman, 1970; Kagan, 1978).
- **Relación con el resto de la sociedad:** en las familias de estatus sociocultural bajo suele existir cierta desconfianza hacia otros grupos sociales que puede limitar su seguridad para iniciar interacciones con los mismos; por el contrario, la mayor autoestima de las familias de clase media y la seguridad básica que proporcionan a sus hijos permite a éstos aproximarse de forma más confiada a nuevas experiencias y grupos sociales (Kohn, 1969; Childman, 1968).

### **Ambiente de aprendizaje e interacción paterno-filial.**

- **Expectativas y orientación temporal:** mientras que las expectativas de las familias de estatus muy bajo suelen ser muy limitadas y orientarse hacia el presente y a la consecución de objetivos a corto plazo; las familias de estatus medio suelen estar más orientadas hacia el futuro y desarrollan en sus hijos una superior motivación de logro y la capacidad de orientarse a objetivos a medio y a largo plazo (Seligman, 1970; Marjoribanks, 1984; Gottfredson, 1981; Hausel *et al.*, 1983).
- **Tipo de disciplina:** mientras que las familias de estatus sociocultural muy bajo suelen utilizar fundamentalmente el castigo físico y de forma inconsistente; la familia de clase media tiende a utilizar una disciplina más suave, firme, razonada y consistente (Siegal, 1982; Zussman, 1978).
- **Tipo de comunicación:** en la familia de estatus sociocultural muy bajo suele haber menos comunicación verbal y un estilo de

acción físico sobre la realidad con poca mediación del lenguaje; por otra parte el tipo de lenguaje utilizado suele caracterizarse por la ausencia de conceptos abstractos o sutiles, (Berstein, 1960; Phinney y Feshbach, 1980). Por el contrario, en la familia de clase media suele haber mucha más comunicación verbal y se utilizan conceptos más complejos y abstractos; este estilo de comunicación contribuye a desarrollar en el niño la capacidad de controlarse a sí mismo a través de su propio lenguaje.

- **Estilo de enseñanza:** en las familias de estatus bajo se utilizan con mucha más frecuencia los imperativos, las negaciones y las interrupciones y se plantean muchas menos preguntas que en las familias de clase media (Streissguth y Bee, 1972; Phinney y Feshbach, 1980). La forma de responder a las preguntas planteadas por el niño también parece ser diferente. Las madres de clase media tienden a relacionar sus respuestas con la experiencia anterior del niño y suelen extenderse más allá de la pregunta inmediata (Robinson y Arnold, 1977). En otras palabras, el estilo más eficaz para el aprendizaje, positivo, indirecto y adaptado a la situación en que se encuentra el niño, es significativamente más frecuente en la clase media. Mientras, que el estilo negativo directivo e intrusivo, que suele obstaculizar el aprendizaje, es más frecuente en familias de estatus sociocultural bajo (Cook-Gumperz, 1973; Phinney y Feshbach, 1980).

### **Relación de la familia con la escuela.**

- **Ausencia de estimulación sobre las materias tratadas en la escuela:** mientras que la familia de estatus socioeconómico muy bajo suele proporcionar al niño escasa estimulación y poco apoyo respecto a las materias tratadas en la escuela; la familia de clase media tiende a proporcionar a sus hijos un modelo más próximo a la actividad escolar y les apoya más en dichas materias. Es raro que un niño de estatus sociocultural muy bajo vea a sus padres leyendo o escribiendo, actividad más frecuente en la familia de clase media (Majoribanks, 1979; Plowden, 1976).
- **Relación directa de la familia con la escuela:** los padres de clase media suelen tener un contacto mucho más frecuente y directo con la institución escolar, que facilita el seguimiento y apoyo a las actividades que allí realiza su hijo, en comparación con los padres de estatus sociocultural bajo, que probablemente debido a su propia inseguridad frente a un sistema que desconocen, tienden a evitar la escuela (Baker y Stevenson, 1986; Stevenson y Baker, 1987).

### 3.2 Desventaja sociocultural y dificultades de adaptación a la escuela

En relación a las diferencias analizadas en el capítulo anterior podemos comprender el tipo de dificultades que los niños en desventaja muestran en la escuela, puesto que la mayor parte de sus interacciones están basadas en valores y orientaciones familiares que entran en contradicción con los valores y orientaciones del sistema educativo.

Como ejemplo de las consecuencias producidas por esta excesiva discrepancia entre la vida familiar y escolar asociada a la desventaja sociocultural podemos considerar dos de los protocolos que incluimos a continuación, obtenidos en una investigación realizada con anterioridad (Díaz-Aguado, 1986) y que ha servido de base para diseñar la que aquí que presenta. Uno de los objetivos de dicha investigación era estudiar la comprensión del sistema escolar por los niños de primero de EGB de ambientes familiares muy heterogéneos; y una de sus principales conclusiones, en este sentido, fue que existían graves dificultades en los niños gitanos para comprender la escuela, como se refleja en las respuestas de Juan y Andrés, dos niños gitanos, en comparación con las de sus compañeros, Ana y Enrique, dos niños de un entorno sociocultural medio-alto, al preguntarles sobre los objetivos de la escuela y el papel del profesor.

Juan (6 años y cinco meses): “*¿Por qué hay que venir al colegio? Por el recreo. ¿Por qué hay que venir al recreo? Porque no hay que saltar la valla. ¿Por qué hay que saltar la valla? ¿Qué pasa si la saltas? Que molestas a los demás. ¿Hay que venir al colegio por algo más? No. ¿Si no existieran los colegios, qué pasaría? Que no vendríamos. ¿Pasaría algo más? No.*”

Andrés (5 años y ocho meses): “*¿Para que está la señorita? Para darnos la hoja. ¿Y para qué os da la hoja? Para que la hagamos. ¿Porque tenéis que hacerla? Porque nos la da la señorita. ¿Pero, para qué sirve la hoja? No lo sé. ¿Para qué está el director? Para abrir la puerta. ¿Tiene que hacer alguna cosa más? No dejar entrar a los niños. ¿A qué niños? A los que llegan tarde. Si un día el director os dice que hagáis una fila, y la señorita que no, ¿A quién teneis que hacer caso? A la seño. ¿Por qué? Porque manda más.*”

Ana (6 años y siete meses): “*¿Por qué hay que venir al colegio? Si no vienes al colegio, no estudias. ¿Y si no estudias, qué pasa? Que no sabes leer. ¿Y si no sabes leer, qué pasa? Que te pregunta la señorita y no lo sabes. ¿Y fuera del colegio para qué sirve leer? Para leer los carteles y saber las calles y las señales. ¿Si no vinieras al colegio, te pasaría alguna otra cosa? Que luego no podrías ganar dinero. ¿Y*

*si no existieran los colegios, qué pasaría? Todo el mundo se quedaría sin dinero y tendría que pedir limosna. ¿Y si todo el mundo pidiera limosna, quién se la daría? No lo sé”.*

Enrique (6 años y siete meses): *“¿Para qué está la señorita? Para enseñarnos. ¿Y qué tiene que hacer para enseñaros? Explicarnos cómo se hacen las cosas y decirnos cuándo las hemos hecho mal. ¿Para qué está el director? Para dirigir el colegio, mandar las órdenes y decir las obligaciones. La señorita no puede hacer todo. ¿Quién manda más, el director o la señorita? El director. ¿Por qué? Porque manda en las leyes de las clases y la seño de su clase. Si un día el director dice que hagáis fila y la señorita que no, ¿a quién debéis hacer caso? Depende de dónde digan. Cerca de donde la hagáis todos los días. No sé qué contestar. Lo que a ti te parezca. Para el director está prohibido meterse en eso. La señorita se sabe mejor las leyes de las filas que el director. Entonces, ¿a quién deberías hacer caso? A la señorita”.*

Tal y como hemos desarrollado en el documento recientemente publicado “Proyectos de Compensación Educativa en Centros de EGB” (M.E.C, 1990), la diferencias familiares anteriormente analizadas se relacionan con las dificultades más frecuentes que los alumnos en situación de desventaja sociocultural presentan en la escuela. Y de las que cabe destacar:

- **Incomprensión de normas y objetivos escolares.** Algunas normas escolares tales como el establecimiento de horarios, la capacidad para lograr niveles mínimos de autocontrol y demorar la satisfacción de necesidades, no coinciden con las normas y hábitos que el niño ha aprendido en su familia. Por otra parte, el niño acostumbrado a un aprendizaje manipulativo y concreto orientado hacia el trabajo familiar no comprende para qué sirven los contenidos que se transmiten en la escuela, más complejos y abstractos y, frecuentemente, nada significativos para él.
- **Hiperactividad.** En las aulas se observa con frecuencia que algunos niños se mueven mucho y necesitan cambiar de actividad en poco tiempo; a veces se inquietan y empiezan a desorganizar la clase. Las causas de este comportamiento hiperactivo radican en la estructura cerrada de la escuela, en la ausencia de protagonismo que el niño en desventaja tiene en la clase y en la falta de motivación que éste tiene para el aprendizaje académico, aprendizaje que no ha sido alentado por su familia en la mayoría de las ocasiones.
- **Dificultad para los procesos de abstracción.** Puesto que el aprendizaje familiar es esencialmente manipulativo y práctico, el niño puede tener dificultades para comprender contenidos más abstractos, que en muchos casos no parecen guardar una conexión clara con la vida. Esta dificultad es especialmente importante en la adquisición de la lectoescritura y puede ser atribuida al tipo de lenguaje que el niño desarrolla en su familia.



- **Falta de motivación de logro y baja autoestima.** Como consecuencia de las bajas expectativas y del refuerzo no contingente que la familia proporciona al niño, éste no ha desarrollado una confianza básica en su propia capacidad para modificar el ambiente con éxito ni la motivación necesaria para las tareas de aprendizaje escolar. Cuando un niño cree que no puede controlar lo que sucede es incapaz de esforzarse para aprender.
- **Carencia de los hábitos y esquemas de conocimiento previos para enfrentarse a los problemas escolares.** Como consecuencia de todo lo anterior, el alumno de estatus socioeconómico muy bajo llega a la escuela sin haber desarrollado hábitos y esquemas de actuación sobre la realidad, necesarios para adaptarse a la actividad escolar. Esto no quiere decir que el alumno carezca de hábitos y esquemas de actuación, sino que éstos se han desarrollado en otra dirección; y es este desarrollo diferente el que dificulta la adaptación del niño al sistema escolar. Como hemos dicho anteriormente, el alumno carece de esquemas previos para: demorar la satisfacción de necesidades, permanecer sentado en su sitio durante largos periodos de tiempo, aprender a leer y a escribir u otras materias que requieran capacidad de análisis, abstracción o esforzarse para conseguir realizar una tarea.

De lo expuesto en este capítulo se deducen las siguientes conclusiones sobre las limitaciones del sistema escolar para favorecer la adaptación de los alumnos en desventaja y el diseño de un programa de intervención que permita superarlas:

- 1) Las diferencias detectadas en el desarrollo cognitivo en relación al estatus sociocultural surgen básicamente como consecuencia de complejos y sutiles procesos de aprendizaje que tienden a mantener las actuales diferencias sociales. Y, por tanto, cabe esperar que puedan ser “compensadas” mediante otro tipo de experiencias de enseñanza-aprendizaje adecuadamente diseñadas para este fin. Para ello es imprescindible partir de un modelo explicativo de la desventaja sociocultural que describa el proceso por el cual produce dificultades de adaptación a la escuela y a la sociedad. Uno de los principales componentes de dicho modelo es el análisis de las características familiares relacionadas con la capacidad o dificultad escolar.
- 2) Existe un creciente consenso dentro de la psicología cognitiva en aceptar que el rendimiento y la realización del potencial de aprendizaje se ven favorecidos cuando el sujeto se enfrenta a niveles de discrepancia moderada entre lo que conoce y lo que se le presenta. Este principio permitiría explicar la facilidad con la que aprende en la escuela un niño de clase media, por encontrar en ella una información moderadamente discrepante con la familiar; y por otra parte, las dificultades de aprendizaje del niño

- en desventaja sociocultural al encontrar en la escuela un ambiente excesivamente discrepante con su vida extraescolar; discrepancia imposible de ser asimilada, originando incomprensión y/o rechazo y que conduce, a su vez, a los problemas mencionados anteriormente.
- 3) El modelo de currículo abierto y la flexibilización educativa propuestos por la reciente Reforma Educativa abren mejores posibilidades de disminución de la discrepancia entre la vida familiar y escolar al enfatizar la necesidad de adaptar el currículo a las necesidades específicas de los alumnos y al incluir como una de las principales funciones del profesor la selección de los contenidos y actividades curriculares que faciliten dicha adaptación.
  - 4) La aplicación del principio del aprendizaje significativo adquiere una especial relevancia en este contexto al reconocer la necesidad de adecuar los contenidos y actividades a los esquemas previamente adquiridos; sólo de esta forma se logran asimilar los nuevos conocimientos y capacidades. Por el contrario, el aprendizaje que no se relaciona con esquemas ya existentes en el sujeto se olvida rápidamente. Es importante tener en cuenta, en este sentido, que por esquemas previos deben entenderse no sólo los aprendidos en la escuela sino también los aprendidos fuera de ella.
  - 5) Para disminuir la discrepancia y favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos en desventaja sociocultural suele ser conveniente transformar determinadas experiencias escolares iniciándolas con manipulaciones directas con objetos. Este tipo de experiencias facilitan considerablemente la implicación de los alumnos en desventaja y suelen ser utilizadas con frecuencia por los profesores que trabajan con ellos. Un error que con cierta frecuencia se comete es limitar el aprendizaje al nivel manipulativo sin incluirlo en el proceso de reflexión y formalización abstracta en el que se debe incluir.
  - 6) Uno de los principales componentes de cualquier programa de intervención que pretenda favorecer la adaptación escolar de alumnos en desventaja es proporcionarles una serie de experiencias de naturaleza académica que les permitan obtener éxito y reconocimiento social y aprender así toda la secuencia que se produce al enfrentarse a una tarea de este tipo: proponerse un objetivo, elaborar un plan, ejecutar una serie de actividades que suponen esfuerzo para cumplirlos y evaluación con reconocimiento (cuando se consigue avanzar en el aprendizaje). Sólo de esta forma podrá eliminarse el sentido de indefensión y falta de competencia personal en actividades académicas que caracteriza a los alumnos en desventaja y con el cual es imposible movilizar la energía necesaria para aprender.
  - 7) A través de los dos componentes anteriormente mencionados (el aprendizaje significativo que permita disminuir la discrepancia y la experiencia de éxito académico que permita eliminar la indefensión y percepción de incompetencia) pueden superarse las dificultades de adaptación escolar

analizadas en este capítulo: incomprensión de los objetivos escolares, hiperactividad, dificultad de abstracción, falta de motivación de logro y baja autoestima.

- 8) Puesto que los efectos de la desventaja comienzan con la vida del niño y tienen un carácter acumulativo, el intento de intervenir a través de la escuela para disminuir las dificultades de aprendizaje y adaptación escolar que suponen deben llevarse a la práctica desde los primeros años de escolaridad.

## CAPITULO 4

# INTERACCION PROFESOR-ALUMNO Y DESVENTAJA SOCIOCULTURAL. EL PROCESO DE LA DISCRIMINACION EN EL AULA DE CLASE

M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado

El estudio de la interacción profesor-alumno cobra una especial importancia a partir de los años 60 en el contexto del auge general experimentado por la Psicología de la Educación, que permite a las investigaciones disponer de recursos superiores a los de ninguna otra época y ser el centro de importantes esperanzas sociales y políticas centradas en el rendimiento académico. En 1968 se publican dos obras, "Pygmalion en la escuela, de Rosenthal y Jacobson y "La vida en las aulas" de Jackson, de extraordinaria relevancia e impacto en el estudio del proceso social que la educación supone. Y ya desde las cuales, se establece una estrecha conexión entre el estudio de la interacción profesor alumno y el papel de la educación en el mantenimiento o superación de las discriminaciones sociales (Díaz-Aguado, 1983).

### 4.1 El currículum oculto

El trabajo de Jackson, *La vida en las aulas*, pionero en la utilización de la metodología observacional en la escuela, proporciona una gran información sobre la interacción educativa en condiciones naturales. A partir de la cual se detecta la existencia de dos tipos de currículum: el oficial y otro no tan explícito que el alumno debe aprender de forma más sutil. Y que resulta por tanto mucho más difícil de descubrir para los alumnos en desventaja, procedentes de entornos excesivamente discrepantes con el escolar. La observación de lo que sucede en el aula refleja que la mayoría de los castigos se deben al incumplimiento de este "currículum oculto". Cuando el profesor señala que el alumno tiene una actitud positiva, que se esfuerza por realizar su trabajo, quiere decir generalmente que se adecúa a las expectativas de la institución, que es un alumno modelo aunque no sea un buen estudiante, que le permite hacer de profesor.

Jackson destaca de la vida del aula la gran cantidad de tiempo que el niño pasa en ella, la monotonía del entorno escolar y el constante espíritu de evaluación. Se exige al niño que aprenda a permanecer inmóvil, mientras espera durante largos períodos de tiempo (a que le pregunten, a salir al recreo, a cambiar de actividad). Debe aprender a tener paciencia y a ignorar a sus compañeros. "Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 ó 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí".

El constante espíritu de evaluación que existe en el aula es el mecanismo por excelencia mediante el cual se enseña al niño a cumplir las expectativas de la institución. La adaptación a la escuela exige que el niño aprenda: cómo funciona este mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos; a exhibir las evaluaciones positivas y ocultar las negativas; y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias (el profesor y los compañeros), lo cual no siempre es fácil, especialmente cuando supone conductas incompatibles. Por último, la vida escolar exige acostumbrarse a la diferencia de poder, a sustituir los propios planes por los que el profesor impone. Aunque este proceso comienza mucho antes se acelera notablemente al entrar en la escuela.

Según Jackson, el cumplimiento del curriculum oculto que define las expectativas asociadas al papel de alumno puede exigir en algunas ocasiones características no deseables como objetivos educativos (como por ejemplo la sumisión). Y sugiere que dicho cumplimiento puede ser una de las peores formas de discriminación que impone la escuela, y quizá la que mediatice todas las demás.

Con posterioridad al trabajo de Jackson (1968) se publicaron algunas investigaciones sobre las actitudes del profesor que apoyan sus hipótesis. Uno de los trabajos más conocidos, en este sentido, es el de Feshbach (1969), en el que se pidió a un grupo de estudiantes de magisterio que leyeran la descripción de 16 alumnos ficticios y los ordenaran en una serie de escalas. Sus respuestas mostraron que estos futuros maestros preferían: en primer lugar, a los alumnos descritos como rígidos, ordenados y conformistas; luego, a los alumnos descritos como atentos, pasivos y conformistas; en tercer lugar, a los flexibles, no conformistas y desordenados; y por último, a los alumnos descritos como independientes, activos y asertivos.

A raíz de la publicación de este trabajo se originaron diversas críticas y réplicas que han permitido matizar sus resultados, limitándolos a determinado tipo de sujetos en función de su experiencia, recursos docentes y formación recibida. En otras palabras, la preferencia por los alumnos conformistas depende de cómo se defina el papel de profesor y éste a su vez de la formación previa, actitudes y recursos docentes adquiridos. Especial significación en el tema que aquí nos ocupa tiene el hecho de que la preferencia por los alumnos conformistas desaparezca cuando se prepara a los profesores para tolerar actitudes y costumbres culturales divergentes (Beigel y Feshbach, 1970).

Una de las principales conclusiones que permiten extraer estos trabajos, es que dada la naturaleza complementaria del papel de profesor con el pa-

pel de alumno, para cambiar lo que supone éste último es necesario redefinir también en qué consiste aquél y preparar para ello a las personas que deben desempeñarlo.

## 4.2 El efecto Pygmalion

El término "Pygmalion" hace referencia al mito griego del escultor que se enamora de una de sus obras, Galatea, tratándola como si estuviera viva de tal forma que termina estándolo, haciendo así realidad una creencia que inicialmente era falsa.

La primera aplicación del concepto de "profecía que se cumple por sí misma" al ámbito científico corresponde al sociólogo Merton (1948), que lo utiliza para describir cómo el miedo infundado a la quiebra bancaria, una expectativa inicialmente falsa, hace que los depositarios retiren el dinero y la produzcan, poniendo en marcha un proceso que la convierte en verdadera; concepto que aplica también a los prejuicios sociales.

Antes de verificar este fenómeno en el ámbito educativo Rosenthal había realizado una serie de investigaciones sobre el **efecto experimentador**, producido como consecuencia de la verificación automática de sus hipótesis.

El objetivo del experimento "Pygmalion en el aula" era verificar respecto al profesor algo que había sido ya descrito en otros ámbitos (la sociología, la clínica, la psicología experimental): que sus expectativas se pueden cumplir aunque no guarden en principio ninguna relación con la realidad. Su verificación se realizó en un centro de enseñanza primaria cuyos cursos estaban divididos en función de su aptitud en tres secciones: alta, media y baja. Se aplicó al principio del curso el test Flanagan de inteligencia a todos los alumnos, señalando que este test puede predecir el éxito académico y el progreso intelectual. El tratamiento consistió simplemente en dar a los maestros una lista de los nombres de los niños del grupo experimental (formado por el 20% de los alumnos de sus respectivas clases elegidos al azar) diciéndoles que sus resultados en el test indican que mostrarán una considerable mejora en su capacidad durante el curso académico. Lo único que les diferenciaba del grupo de control era el hecho de que los profesores los vieran como capaces de lograr un progreso extraordinario. Al final de curso, ocho meses después de establecer las condiciones experimentales, todos los niños fueron evaluados de nuevo con el mismo test. Comparando estas puntuaciones con las obtenidas en la primera aplicación se encontró que, en general, los niños del grupo experimental habían aumentado su cociente intelectual considerablemente más que los niños del grupo de control. Pero este aumento no era similar en todos los cursos, secciones ni grupos étnicos. Sino que parecía especialmente significativo: en los cursos inferiores, primero y segundo, en la sección de aptitud media; y en los niños hispanos con más apariencia de hispanos (es decir niños fácilmente identificables dentro de la minoría étnica). Al volver a evaluar a los alumnos un año después se encontró que los resultados se mantenían. Rosenthal y Jacobson (1968) los interpretaron como una prueba de que las expectativas

que el profesor tiene de los alumnos pueden cumplirse por sí mismas aunque no guarden, en principio, ninguna relación con la realidad.

Es importante destacar que ya desde este primer trabajo, el efecto de las expectativas del profesor parece ser mayor en los primeros cursos de escolaridad, en determinados niveles de inteligencia y en los alumnos pertenecientes a minorías étnicas fácilmente identificables en este sentido (probablemente debido a la existencia de estereotipos negativos que la nueva información pudo contrarrestar).

El libro alcanzó rápidamente una gran difusión, tanto dentro como fuera de los ámbitos científicos. Enseguida aparecieron numerosos comentarios acrícticos y entusiastas. En algunos se fue incluso más allá que sus autores afirmando que toda expectativa del profesor se cumple automáticamente.

Aunque tampoco tardaron en aparecer las críticas (Thorndike, 1968; Snow, 1969; Elashoff y Snow, 1971), que desde un primer momento han girado en torno a: 1) la ambigüedad del efecto Pygmalion; 2) las limitaciones metodológicas de su estudio 3) y las consecuencias sociales de su divulgación.

Las principales críticas tanto al trabajo de Rosenthal y Jacobson como a muchos de los estudios posteriores realizados sobre el efecto de la expectativa del profesor giran en torno a su ambigüedad. Los autores de Pygmalion en la escuela se limitan a verificar su hipótesis sin explicar en absoluto cómo puede producirse, mediante qué procesos se cumplen las expectativas. Omisión a la que puede atribuirse la idea que de él se deriva de que las expectativas del profesor se cumplen de forma mágica y automática (Díaz-Aguado, 1983).

Dicha ambigüedad ha contribuido a confundir el proceso normal de las expectativas con las profecías que se cumplen por sí mismas (Brophy y Good, 1974). Normalmente, las expectativas que el profesor tiene del alumno se basan en la observación de su conducta y en lo que sabe de él por otras fuentes indirectas (notas de cursos anteriores, resultados de tests, comentarios de otros profesores). Por lo tanto, cabe esperar que dichas expectativas sean correctas siempre y cuando lo sean los datos en los que se basan, y que en caso de no serlo se modifiquen al hallar evidencia en contra, haciéndose así cada vez más adecuadas. Los numerosos estudios realizados con posterioridad apoyan que ésto es lo que sucede en la mayoría de las interacciones profesor-alumno, aunque no en todas (Brophy, 1985; Dusek y Joseph, 1983; Meyer, 1985). Es evidente el valor adaptativo de este proceso ya que permite al profesor adecuar la enseñanza a las características del alumno. Adecuación considerada por la Psicología de la Educación como el principio fundamental para lograr una enseñanza eficaz (Brophy, 1983), y reconocida entre nosotros por el modelo de Curriculum Flexible adoptado en la LOGSE. En este proceso la expectativa es una consecuencia del rendimiento del alumno y no su causa. El concepto de profecía que se cumple por sí misma se refiere, por el contrario, a una predicción, no relacionada en principio con la realidad, que pone en marcha un proceso que la convierte en verdadera. Dicho proceso se basa en percepciones erróneas que persisten a pesar de hallar evidencias en contra. En este caso la expectativa es la causa del rendimiento y no al revés como en el proceso

anterior. Parece por tanto conveniente utilizar el término "efecto de la expectativa" para referirse únicamente a este segundo proceso (Brophy y Good, 1974); proceso sobre el que también existe suficiente evidencia científica como para que la cuestión actualmente no sea ya demostrar su existencia o inexistencia sino averiguar cómo y en qué condiciones se produce, porque sin lugar a duda no se trata de un fenómeno universal.

Otro conjunto de críticas se orientan en torno a los errores metodológicos tanto del experimento de Rosenthal y Jacobson como a una gran parte de las investigaciones realizadas con posterioridad. Respecto a la primera verificación del efecto Pygmalion se criticó: la falta de validez del instrumento de medida empleado para los primeros cursos, donde los efectos fueron mayores (Thorndike, 1968); la inadecuación de los análisis estadísticos para evaluar el efecto del tratamiento (Snow, 1969; Cronbach y Furby, 1970); y la falta de validez del propio tratamiento experimental (Buckley, 1968).

Aunque las limitaciones anteriormente mencionadas han sido corregidas en las investigaciones realizadas con posterioridad, las dificultades metodológicas siguen siendo hoy muy importantes y su solución parece en algunos casos lejana. Por una parte, los efectos más significativos de la expectativa del profesor verificados experimentalmente se han producido en determinadas condiciones que limitan considerablemente su validez externa (desconocimiento previo del alumno, brevedad de la interacción, interacción individual en lugar de grupal, que el sujeto que hace de profesor no lo sea en realidad). Por otra parte, los estudios correlacionales impiden saber con precisión cuál es la dirección causal de las relaciones encontradas entre las expectativas del profesor y las características del alumno. Y el estado actual de nuestros conocimientos sobre este tema impide utilizar determinados procedimientos que podrían ayudar en este sentido como el *path analysis*; puesto que éstos exigen un modelo teórico completo y preciso sobre el proceso del efecto de la expectativa así como la posibilidad de evaluar con exactitud todas las variables principales que influyen en sus resultados sobre el alumno (Mitman y Snow, 1985); modelo del que carecemos actualmente.

Hay que considerar, por último, otro tipo de críticas que giran en torno a las consecuencias sociales del efecto Pygmalion. Snow (1969), por ejemplo, señalaba un año después de su publicación: "la inadecuada y prematura divulgación de Pygmalion ha jugado un flaco servicio a maestros, escuelas, a los que utilizan y desarrollan los tests de inteligencia y quizá, lo que es todavía peor, a padres y niños en quienes ha despertado expectativas que no se pueden cumplir automáticamente" (p. 199).

Analizando sus consecuencias hoy, la evaluación puede ser más optimista. Sus efectos positivos superan bastante a los negativos. No tanto por el trabajo en sí mismo, como por la polémica por él suscitada, y especialmente por haber contribuido, como pocas investigaciones han hecho, a que se estudie el proceso de la interacción profesor-alumno. Sin embargo, puede afirmarse que la gran promesa despertada por el experimento Pygmalion en la escuela no se ha cumplido. Incumplimiento que parece guardar cierta relación con la decep-



ción producida por los primeros programas de educación compensatoria, como señala Meyer (1985) al referirse al gran impacto producido por Pygmalion en la escuela:

“Se creyó inicialmente que se trataba de un poderoso efecto que podía servir para cambiar estereotipos mejorando el rendimiento y el estatus de los niños negativamente afectados por ellos. Ahora, quince años después, la promesa original parece no haberse cumplido. En este sentido, la historia de la investigación sobre los efectos de las expectativas del profesor y la historia de la investigación sobre los efectos del programa Head Start sobre los niños en desventaja son similares. En ambos casos los investigadores se concentraron inicialmente en resultados académicos estrictos (puntuaciones de cociente intelectual, puntuaciones en tests de rendimiento), difíciles de interpretar y con las cuales los efectos fueron a menudo muy inferiores a los esperados.(...) Actualmente, ambas investigaciones se orientan en torno a objetivos más amplios relacionados con la adaptación escolar.” (Meyer, 1985, p. 353).

Para entender la decepción producida tanto por los primeros resultados del Programa Head Start como por el efecto Pygmalion hay que tener en cuenta, por una parte, que los efectos de las expectativas positivas no siempre son, como suele esperarse, positivos o neutrales. Como se demuestra, por ejemplo, en el estudio de Cooper (1977) en el que después de haberlas pretendido crear artificialmente se encontraron efectos contrarios a los esperados (efectos negativos), que se explican como una respuesta ante la discrepancia producida por la realidad, como consecuencia de cuya compensación los alumnos resultaban infravalorados por el profesor. Parece, por tanto, que la decepción ocasionada por el incumplimiento de expectativas positivas **excesivas** puede llevar a percibir la realidad de forma **excesivamente** negativa. Por otra parte, la magnitud del cambio que podemos provocar modificando simplemente la expectativa del profesor resulta ser muy inferior a la sugerida inicialmente. Brophy (1983) concluye después de revisar numerosos estudios, que dicho efecto parece girar en torno al 5% de la varianza del rendimiento del alumno; cantidad importante pero que no proporciona por sí sola la clave de la igualdad educativa (Meyer, 1985).

### 4.3 El proceso de la discriminación en el aula

El estudio del proceso por el cual se cumplen las expectativas del profesor y la influencia que en él tienen la clase social y el grupo étnico al que pertenece el alumno proporcionan la evidencia más rigurosa disponible actualmente sobre el proceso de la discriminación en el aula de clase.

La primera pregunta que cabe plantearse en este sentido es ¿cómo comienza el proceso de la discriminación?, ¿en qué se basan las expectativas del

profesor? Los datos existentes muestran que los profesores suelen formarse en las primeras semanas del curso una impresión de cada uno de sus alumnos y que ésta suele ser bastante estable. La mayoría de los numerosos estudios realizados sobre este tema demuestran como base de las expectativas del profesor la clase social y el grupo étnico al que pertenece el alumno; variables especialmente relevantes en la formación de las primeras impresiones (Dusek y Joseph, 1983; Baron, Tom y Cooper, 1985).

Los estereotipos sobre clases sociales o grupos étnicos han sido desde un principio relacionados con el tema de las expectativas del profesor. *Pygmalion* en la escuela parece haber sido escrito con el principal objetivo de sensibilizar sobre el posible peligro que la generalizada aceptación de la relación entre clase social e inteligencia puede tener para los alumnos de los grupos sociales menos favorecidos.

“Las diferencias reales entre el rendimiento grupal de los estudiantes de diferentes clases sociales y grupos étnicos representan probablemente la base de las expectativas diferenciales del profesor. Así, su experiencia anterior le lleva a crear expectativas generalizadas hacia estos grupos que suelen ser aplicadas sobre cada alumno obstaculizando el desarrollo de expectativas específicas. De esta forma, las diferencias existentes entre los distintos grupos sociales se perpetúan en el aula de clase” (Baron, Tom y Cooper, 1985, p. 251).

Tanto mediante el meta-análisis (Dusek y Josephh, 1983) como mediante otros análisis de integración (Baron, Tom y Cooper, 1985) se encuentra que el grupo étnico al que pertenece el alumno ejerce una influencia similar a la clase social. La estrecha relación existente entre estas dos variables hace pensar en la posibilidad de que se trate en cierta medida de una única influencia. Sin embargo, los estudios experimentales realizados ponen de manifiesto que el tipo de información más eficaz para crear expectativas es diferente en cada caso. Los efectos más significativos para la variable grupo étnico se producen cuando se manipulan señales perceptivas (visuales o verbales) mientras que los efectos más significativos para la variable clase social se producen cuando se manipulan descripciones escritas (Cooper, 1975; Harvey, 1975; Derlega, 1981); probablemente debido a la diferente validez ecológica de estas dos fuentes de información para cada caso. En situaciones reales, los profesores reciben la información sobre el grupo étnico al que pertenece el alumno a través de señales perceptivas mientras que la información sobre la clase social suelen inferirla a través de la información escrita sobre datos generales del alumno —como la ocupación o el nivel de estudios de sus padres— (Baron, Tom y Cooper, 1985).

Parece, por otra parte, que la influencia en las expectativas del profesor de la clase social o/y del grupo étnico al que pertenece el alumno pueden interactuar con otras variables como la inteligencia, el rendimiento anterior o la conducta en el aula. Datta, Schaeffer y Davis (1968) encuentran por ejemplo, en este sentido, que cuando se controla el cociente intelectual y la clase so-

cial los profesores describen de forma similar a sus alumnos más inteligentes, independientemente de su grupo étnico; aunque los alumnos negros de bajo cociente intelectual suelen ser descritos como inadaptados, agresivos y con falta de motivación por el estudio más frecuentemente que sus compañeros blancos de similar inteligencia. Resultado que demuestra la compleja interacción existente entre la expectativa (en este caso producida por un estereotipo) y la realidad. Cuando ésta va claramente en contra del estereotipo (de la expectativa generalizada hacia el grupo étnico) no es muy difícil para el profesor superarlo y formar una expectativa específica adecuada para el individuo; al contrario de lo que parece suceder cuando ambos van en la misma dirección.

Pero, ¿cuál es el punto de referencia que utiliza el profesor para formar sus expectativas respecto a cada uno de sus alumnos? ¿en base a qué criterio establece que un niño se esfuerza, que progresa adecuadamente o que no lo hace? A pesar de la importancia de estas cuestiones no existe suficiente evidencia como para poder responderlas. Meyer (1985) postula, en este sentido, que las expectativas del profesor se forman siempre en función de la posición relativa de cada alumno y que el elemento de referencia más utilizado son los niños mejores de su clase. Otras hipótesis alternativas postulan como criterio de referencia la media de dicha clase o una hipotética media de la población construida por el profesor a lo largo de su experiencia.

Por otra parte, existe un creciente consenso entre los investigadores en aceptar como la principal base de la expectativa del profesor la observación de la conducta del alumno en el aula; conducta que quizá mediatice la influencia de otras variables como la clase social o el grupo étnico. A un nivel más específico se postula, en este sentido, algo que ya Jackson (1968) sugería: la expectativa que el profesor tiene del alumno depende en gran medida de la expectativa que tiene de su propia capacidad para controlarlo. Los profesores suelen identificar como alumnos incapaces de aprender aquellos a quienes ellos se ven incapaces de enseñar. (Crano y Mellon, 1978; Cooper, 1977; Díaz-Aguado, 1983; Brophy, 1985; Meyer, 1985). Como explicaciones de dicha tendencia se ha hecho referencia tanto a causas de carácter emocional (la necesidad de mantener un buen autoconcepto, Bradley, 1978) como a causas de carácter cognitivo; según las cuales el profesor se atribuiría a sí mismo el comportamiento de los alumnos que percibe covaría con su propia conducta; mientras que, por el contrario, no se vería responsable de los problemas conductuales de los alumnos que percibe en constante y distintiva falta de covariación con lo que él hace (Medway, 1979).

Como prueba de la importancia que la conducta del alumno tiene en la creación de expectativas y en el tratamiento discriminatorio del profesor cabe interpretar el hecho de que en diversos estudios las diferencias individuales (intra-grupo) superen significativamente a las diferencias existentes entre los distintos grupos étnicos (inter-grupo). En este sentido, Meyer y Lindstrum (1969) observando doce aulas inter-étnicas del Programa Head Start, encontraron que el tratamiento del profesor variaba fundamentalmente en función de la conducta del alumno. A un nivel más específico se observó que la crítica

del profesor se producía básicamente como respuesta al comportamiento disruptivo del alumno (aunque no siempre ni contingentemente) y que el elogio del profesor se producía en relación al rendimiento y al esfuerzo del alumno (aunque no siempre ni contingentemente). Lo cual pone de manifiesto la importancia que en el tratamiento diferencial del profesor tiene su necesidad de lograr el control de la clase, que suele resultar amenazado por el comportamiento disruptivo de determinados alumnos.

Estos resultados nos llevan a la segunda pregunta que es preciso plantearse respecto al proceso de la discriminación: ¿cuáles son los aspectos fundamentales del tratamiento diferencial? ¿en qué se diferencia la interacción del profesor con los alumnos hacia los cuales tiene expectativas positivas y hacia los cuales tiene expectativas negativas?

Hay bastantes estudios que demuestran que el profesor interactúa más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas; diferencia que contrasta con la superior frecuencia de las interacciones privadas con los alumnos problemáticos (Good, 1970; Jones, 1971; Rist, 1971; Brophy, 1985).

La importancia de este tipo de diferencias cuantitativas depende de determinadas condiciones, siendo el número de alumnos por profesor una de las más significativas. Cuando hay pocos alumnos el profesor tiende a igualar el tiempo que dedica a cada uno, y entonces las principales diferencias son de tipo cualitativo. Por el contrario, a medida que aumenta dicho número las diferencias de interacción parecen ser básicamente cuantitativas. En estas condiciones resulta muy desigual la distribución de oportunidades para responder en público y participar en las discusiones; y suele haber un pequeño grupo de alumnos brillantes que protagonizan casi todas las intervenciones y otro pequeño grupo de alumnos lentos que no participa casi nunca. Diferencia de oportunidades que parece anticipar a la que se produce entre los adultos en nuestra sociedad.

Esta desigual distribución de interacciones públicas y privadas parece obedecer a la necesidad de controlar, por una parte, la clase eligiendo a los alumnos más adecuados para ello e intentar, por otra, de forma individual controlar la conducta de los alumnos problemáticos.

La cualidad de la interacción que el profesor mantiene en clase con los alumnos de altas y bajas expectativas parece diferir fundamentalmente en: la atención que les presta, la dificultad de las preguntas que les dirige, el tiempo que les deja para responder y la adecuación del refuerzo que les proporciona.

El trabajo de Rist (1970, 1973), uno de los más conocidos sobre la discriminación en el aula, muestra que la tendencia de los maestros a infravalorar a los niños de estatus socio-económico bajo, y las expectativas negativas en general, pueden ejercer una especial influencia en los primeros cursos. La expectativa que tiene de un alumno su primer profesor se mantiene con otros profesores durante los dos cursos siguientes; y posiblemente debido a la influencia que en la interacción con dicho alumno tiene la zona de la clase en que lo coloca, puesto que el profesor suele colocar cerca de él a los alumnos de

altas expectativas y lejos a los alumnos de los que no espera nada, con lo cual favorece la atención y participación de aquellos y dificulta la de éstos. Este tratamiento diferencial ha sido detectado también en otras investigaciones (Page, 1971; Willis, 1972).

La hipótesis de Rist sobre la especial importancia de la interacción profesor-alumno en los primeros cursos ha sido sistemáticamente verificada por los estudios sobre los efectos de las expectativas del profesor. Hay bastante evidencia sobre la superior probabilidad de tales efectos en los primeros cursos así como sobre su progresiva disminución a medida que aumenta el nivel (Brophy y Good, 1974; Jackson, 1968; Rosenthal y Jacobson, 1968; Dusek y Joseph, 1983). Lo cual es fácilmente comprensible no sólo por la relación existente entre el curso y la edad sino también porque al entrar en la escuela el niño debe aprender un nuevo papel, el de alumno, y debe hacerlo necesariamente en interacción con este primer profesor.

Por otra parte, se han observado sistemáticamente diferencias significativas entre la conducta que el profesor dirige a los alumnos de altas y bajas expectativas en torno a la dificultad de las preguntas que les dirige y el tiempo que les deja para responder, superiores en ambos casos para los alumnos de altas expectativas (Brophy y Good, 1970; Bronw, 1970; Jeter y Davis, 1973).

Sin embargo, la diferencia cualitativa más importante en el tratamiento del profesor gira en torno a la frecuencia y forma con que proporciona reconocimiento y crítica a cada uno de sus alumnos. Las observaciones realizadas sobre la interacción del profesor con alumnos de distintas clases sociales (Friedman, 1976) reflejan una superior frecuencia de refuerzos para los niños de clase media. La cantidad de refuerzo verbal es, sin embargo, similar; las diferencias residen en el refuerzo no verbal expresado, por ejemplo, a través de gestos que indican aprobación o interés por lo que el niño está haciendo. Cabe explicar dichas diferencias en función de la superior posibilidad de controlar voluntariamente el refuerzo verbal. Y hay que considerar, en este sentido, que cuando dicho refuerzo no va acompañado de la señales no verbales adecuadas suele ser interpretado por los alumnos como protección o cortesía.

Por otra parte, los estudios realizados sobre la interacción del profesor con los alumnos de altas y bajas expectativas han encontrado pruebas de un esquema de refuerzo diferencial (Brophy y Good, 1974; Brophy, 1985; Cooper, 1977; Good, Cooper y Bladkey, 1980; Rosenthal, 1974), que suele consistir en la superior utilización de elogios y críticas respectivamente con los alumnos de altas y bajas expectativas.

Con el objetivo de comprobar la motivación del profesor que le lleva a utilizar este esquema así como su posible influencia en el alumno, Cooper (1977) realizó una serie de estudios en condiciones naturales a partir de los cuales concluyó que las expectativas negativas parecen cumplirse por las críticas con que el profesor responde a las interacciones que con él inician estos alumnos. Verificó también, por otra parte, que el profesor percibía falta de control personal sobre ellos y que la crítica con que les responde estaría destinada a aumentarlo; su principal efecto, al percibir los alumnos que no se relaciona

con su rendimiento, es que disminuye su motivación y hace que inicien menos interacciones que escapen al control del profesor. En otras palabras, el motivo que conduce al profesor a utilizar este esquema de refuerzo diferencial en base a sus expectativas es la necesidad de aumentar su control personal sobre los alumnos en los que percibe no tenerlo; y logra su efecto haciendo que dichos alumnos pierdan la motivación por el rendimiento al ver que la crítica del profesor no se relaciona con su esfuerzo. La hipótesis de Cooper (1977) sobre la motivación del profesor que le lleva a cumplir sus expectativas —aumentar su control sobre la clase— cuenta con un sólido y creciente respaldo entre los investigadores sobre la interacción educativa (Brophy, 1985; Meyer, 1985). Y resulta, por otra parte, coherente con la actual psicología cognitiva que acentúa el carácter motivador de las expectativas; según la cual verificamos nuestro sentido de la realidad viendo en qué medida nos sirve para anticiparla. Desde esta perspectiva, ver cumplida una expectativa equivale a aumentar nuestra capacidad de control sobre el mundo (Díaz-Aguado, 1983).

Los alumnos suelen percibir con gran precisión este tratamiento diferencial. Desde los primeros cursos de enseñanza primaria perciben ya, por ejemplo, que deja más tiempo para contestar o hace preguntas más difíciles a los alumnos brillantes y habla más en privado, de cuestiones no académicas con los que rinden menos. Es importante tener en cuenta, en este sentido, que algunos profesores son percibidos por sus alumnos como mucho más diferenciadores en su interacción que otros (Weinstein y Middlestad, 1979; Weinstein, Marshall, Brattesani y Middlestad, 1982; Weinstein, 1985).

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

#### **4.4 Características del profesor y riesgo de discriminación en el aula**

Aunque la influencia de la clase social y del grupo étnico del alumno en la expectativa que sobre él tiene el profesor está sobradamente demostrada, el análisis conjunto de los resultados de 20 trabajos refleja, sin embargo, que hay profesores en que no se da en absoluto y que su influencia sólo se está demostrada en el nivel de enseñanza primaria (Dusek y Joseph, 1983). Estos resultados reflejan la necesidad de analizar el tema desde una perspectiva diferencial. Brophy y Good (1974), los autores que con más énfasis han defendido esta perspectiva, la plantean en base a la distinción de tres tipos de profesores:

- 1) Los profesores **proactivos** inician y mantienen la estructura de las interacciones tanto con la clase como con los alumnos. Se caracterizan por tener expectativas flexibles y precisas que utilizan para individualizar la enseñanza y hacerla así más eficaz. Saben lo que quieren y no dejan que ni la conducta de los alumnos ni sus propias expectativas interfieran en lo que consideran objetivos prioritarios de la educación.
- 2) Los profesores **reactivos** (pasivos) tienen generalmente expectativas flexibles que les permiten adecuar sus reacciones a la conducta de los alumnos. Dejan que éstos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que en este sentido imponen las propias diferencias de los alumnos; pero sin fomentarlas tampoco, por lo cual no es probable que cumplan sus expectativas negativas.
- 3) Los profesores **sobre-reactivos**, por el contrario, tratan a los alumnos como si las diferencias entre ellos fueran muy superiores a lo que realmente son. Suelen percibirlos de forma estereotipada, pronunciándose enseguida a favor de los alumnos que manifiestan buen rendimiento y la conducta que ellos desean en clase y en contra de los que manifiestan las características opuestas. Son los que con más probabilidad producen efectos no deseables de las expectativas.

Good, Cooper y Bladkey (1980) señalan que la mayoría de los profesores observados por ellos a lo largo del curso escolar parecen limitarse a reaccionar inicialmente a las diferencias de los alumnos y a mantener después dichas diferencias; es decir, parecen ser básicamente reactivos.

A partir de una excelente revisión de los estudios realizados sobre este tema Brophy y Good (1974) llegan, entre otras, a las siguientes conclusiones:

- 1) Sobre la competencia del profesor. Los profesores más competentes que disponen de un amplio repertorio de recursos docentes se adaptan mejor a los alumnos difíciles y es menos probable que produzcan efectos de sus expectativas negativas que los profesores menos competentes, que suelen experimentar fracasos con una superior frecuencia y, por tanto, más ocasiones de defenderse de ellos adoptando expectativas bajas e inflexibles hacia los alumnos que los originan.
- 2) Sobre la forma de percibir la realidad. Independientemente de sus recursos docentes, los profesores que perciben la realidad con precisión, y responden a los fracasos sin ansiedad es más probable que tengan expectativas adecuadas y flexibles que los profesores más rígidos, ansiosos y dogmáticos. En relación a ello cabe considerar el hecho de que tanto la localización interna del control como el nivel conceptual abstracto del profesor parezcan relacionarse con la tendencia a mostrar solamente efectos de sus expectativas positivas.
- 3) Sobre la definición del papel de profesor. Si trata de adecuarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso es poco probable que sus

expectativas negativas tengan efectos, aunque puede hacer que se cumplan las positivas al transmitir a los alumnos la idea de que son capaces de un rendimiento superior al que muestran. Hay, por otra parte, profesores que no se ven a sí mismos como responsables del rendimiento de los alumnos; y piensan que su papel consiste simplemente en presentar la información y medir el conocimiento de los estudiantes, por lo cual son más susceptibles a los efectos de sus expectativas negativas con los alumnos que parecen no rendir.

Como puede claramente observarse en estas conclusiones, no es suficiente con diferenciar entre sujetos más o menos susceptibles a sus efectos; el proceso por el que se cumplen las expectativas positivas y negativas parece ser en gran medida diferente (Babad, Inbar y Rosenthal, 1982).

Podrían resumirse las características del profesor que le hacen más susceptible al tratamiento discriminatorio y a mostrar efectos de sus expectativas negativas en torno a su necesidad y disponibilidad de recursos para controlar la clase así como a los alumnos más problemáticos que presentan comportamientos disruptivos. Características que han llevado a enfocar actualmente este tema dentro de un planteamiento general de la eficacia del profesor (Brophy, 1985; Meyer, 1985).

De lo expuesto en este capítulo se derivan las siguientes conclusiones para el diseño de programas de intervención que mejoren la interacción del profesor con los alumnos en desventaja:

- 1) Es necesario, en primer lugar, diferenciar entre el proceso normal de formación de expectativas, que surge a partir de la evaluación adecuada del alumno y que permite al profesor adaptar el curriculum a sus necesidades y posibilidades, del proceso de influencia de estereotipos y prejuicios que le pueden llevar a infravalorar a los individuos en desventaja, dificultando la formación de expectativas específicas adecuadas. Es preciso, en este sentido, sensibilizar al profesor sobre la posible influencia de dichos estereotipos así como sobre las condiciones que pueden llevarle a cumplir sus expectativas negativas, especialmente ante situaciones o alumnos que cree no poder controlar.
- 2) Si las expectativas del profesor hacia los alumnos dependen, como demuestra la evidencia disponible, de su propia capacidad para enseñarles, la forma más adecuada y sólida de mejorar sus expectativas hacia los alumnos en desventaja es mejorando al mismo tiempo sus recursos docentes para favorecer el aprendizaje y la motivación de dichos alumnos. En otras palabras, no es posible lograr la igualdad de oportunidades ni superar las discriminaciones educativas cambiando simplemente las expectativas del profesor hacia los alumnos en desventaja, entre otras razones porque dicho cambio sólo puede producirse realmente si cambia al mismo tiempo y en la misma dirección la capacidad y motivación del profesor para enseñarles.



- 3) El desarrollo de los recursos docentes al que hace referencia la conclusión anterior es insuficiente si no va acompañado de una definición del papel de profesor claramente orientada al logro de la igualdad de oportunidades; papel que coincidiría con el tipo de profesor *proactivo* descrito en este capítulo. Para hacer realidad dicho papel entre alumnos de rendimiento muy diverso es imprescindible transformar profundamente el desigual protagonismo que dicha diversidad impone en la mayoría de las clases. Los procedimientos de aprendizaje cooperativo adoptados en nuestro programa de intervención pretenden lograr dicho objetivo proporcionando a todos los niños de la clase un nivel óptimo de éxito y reconocimiento y que éstos se produzcan como consecuencia de su aprendizaje real. Por otra parte, el procedimiento adoptado, como analizaremos más adelante, hace que el profesor tenga que prestar atención a cambios muy pequeños en el progreso de cada alumno (adoptando como elemento de referencia a sus compañeros del mismo nivel de rendimiento) con lo cual se favorece al máximo que el progreso de cada alumno sea percibido y reconocido no sólo por el profesor y los compañeros sino también por el propio niño.
- 4) Dada la especial relevancia que en la adaptación escolar y en el aprendizaje del papel de alumno tienen los primeros profesores, conviene diseñar procedimientos de intervención que puedan ser aplicados desde estos primeros cursos.
- 5) La creación de expectativas positivas excesivas puede tener efectos contraproducentes como consecuencia de la decepción que a menudo producen cuando no se pueden cumplir, que suele llevar a infravalorar los cambios conseguidos. Este fenómeno parece estar en la base de la decepción originada no sólo por los primeros Programas de Educación Compensatoria sino también por una gran parte de las investigaciones educativas. Es necesario, en este sentido, cuidar al máximo la presentación de los objetivos de la intervención ante los distintos sectores relacionados con la educación (y especialmente ante los profesores) de forma que resulte precisa y realista.

## CAPITULO 5

# EL PREJUICIO EN LA INTERACCION ENTRE COMPAÑEROS

Ana Baraja

### 5.1 Componentes y funciones del prejuicio

El término prejuicio hace referencia a una actitud negativa de los miembros de un grupo generalmente mayoritario hacia los de otro(s) grupo(s) generalmente minoritario(s). Suelen distinguirse tres componentes en su estudio (Ashmore, 1970; Pinillos, 1982; Rosenfield y Stephan, 1981):

- 1) **Componente cognitivo o estereotipo**, es el conjunto de creencias sobre los rasgos de los miembros de un grupo, que se hacen explícitas a través de etiquetas verbales.
- 2) **Componente afectivo o evaluativo**, evaluación negativa de un grupo, junto con sentimientos de hostilidad hacia sus miembros (es el componente fundamental del prejuicio).
- 3) **Componente conductual**, constituido por una intencionalidad de conducta negativa o/y una tendencia a conductas hostiles (discriminación) y de marginación hacia los miembros del grupo.

La mayoría de los autores que han estudiado el prejuicio coinciden en señalar que éste cumple ciertas funciones destinadas a garantizar los intereses del grupo al que se pertenece (Allport, 1954; Pinillos, 1982; Klineberg, 1965):

- 1) **Economía mental**, que permite categorizar de modo simplificado la realidad, reduciendo los atributos individuales a las características grupales estereotipadas.
- 2) **Sesgos atribucionales** de la conducta de los miembros del otro grupo étnico en la dirección de los estereotipos existentes, que permiten justificar la hostilidad y discriminación hacia los mismos.
- 3) **Integración en el grupo de referencia**, es decir, el hecho de compartir los prejuicios del grupo al que se pertenece permite aumentar la cohesión intragrupal y la sensación de seguridad y apoyo.

Una de las principales características del prejuicio, reconocida como tal por la mayoría de los autores que lo investigan, es su universalidad; derivada probablemente de las funciones que permite cumplir en todas las culturas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta, por otra parte, que existen importantes diferencias en el nivel de prejuicio entre individuos, grupos o momentos históricos.

## 5.2 Perspectiva evolutiva del prejuicio

El estudio del prejuicio en niños y adolescentes (Allport, 1954; Lambert y Klinenberg, 1967; Metz, 1980; Piaget y Weil, 1951; Katz, 1976; Martin y Halverson, 1981; Damon y Hart, 1982; Áboud y Skerry, 1984) permite diferenciar una serie de etapas universales estrechamente relacionadas con otras transformaciones cognitivo-evolutivas que se producen con la edad y que conducen, en general, a una progresiva superación del prejuicio.

Estas etapas han recibido distintas denominaciones en función de las teorías desde las que se han descrito (Teoría de Werner, Teoría de Allport sobre la diferenciación intergrupala, Perspectiva de Piaget, Teoría de desarrollo del yo de Loevinger, etc.). Sus descripciones evolutivas resultan complementarias debido a que comparten una misma definición de prejuicio pero estudian como criterio de su existencia distintas manifestaciones (número y nivel de abstracción de los constructos utilizados en la descripción de los grupos, uniformidad del estereotipo o percepción de la similitud intragrupal, percepción de diferencias y semejanzas intergrupales, capacidad para cambiar de perspectiva, etc.). Es posible, por tanto, integrar los resultados obtenidos en las principales investigaciones llevadas a cabo sobre este tema; y en función de las cuales pueden diferenciarse las siguientes etapas evolutivas:

- 1) En una **primera etapa** (que comprendería de los tres a los cinco años aproximadamente) los niños no diferencian entre las distintas categorías sociales o tienen un concepto vago de las mismas. Aunque aprenden las etiquetas que sus padres asignan a determinados grupos e interiorizan los sentimientos asociados a dichas etiquetas, son incapaces de incluir en ellas con precisión a los individuos correspondientes (Allport, 1954; Elkind, 1961, 62, 63; Metz, 1980; Piaget y Weill, 1951)). Esta *falta de diferenciación* conduce a la *centración* en la orientación y posición del propio grupo de forma *absoluta*, aceptándola sin crítica, aunque no se conozca con exactitud (Metz, 1980).
- 2) En una **segunda etapa**, (que va de los cinco a los siete años aproximadamente) el niño es capaz de diferenciar correctamente entre el propio grupo, que tiende a sobrevalorar y los otros grupos, que tiende a infravalorar; como consecuencia de lo cual se produce un aumento de autoestima (Allport, 1954; Alexander, 1980; Doyle y Beaudet, 1988; Loevinger, 1976). Todos los miembros del exogrupo son rechazados en cualquier cir-

cunstancia y con fuertes sentimientos, siendo juzgados como inferiores al propio grupo en todos los aspectos (Allport, 1954).

Los sujetos de esta etapa son incapaces de reconocer diferencias individuales entre los miembros de un mismo grupo o semejanzas intergrupales (Alexander, 1980; Doyle y Beaudet, 1988; Loevinger, 1976; Metz, 1980). Debido a la incapacidad para cambiar de perspectiva o para tener en cuenta al mismo tiempo varias dimensiones (etapa preoperacional), se asume erróneamente la semejanza de los miembros de un grupo étnico en atributos no relacionados con dicha pertenencia (Doyle y Beaudet, 1988).

Por otra parte, tanto la descripción de la personas (incluida la de uno mismo) como la de los grupos sociales se caracterizan en esta etapa por centrarse en un escaso número de constructos, físicamente observables (atributos externos, rasgos físicos y actividades), sin realizar inferencias ni tener en cuenta rasgos más sutiles de tipo psicológico (más difíciles de observar) (Doyle y Beaudet, 1988; Gollin, 1958; Lambert y Klinenberg, 1967; Scarlett y col., 1971; Supnick, 1967; Watts, 1944).

- 3) **La tercera etapa** se produce como consecuencia del pensamiento operatorio concreto. Gracias al cual el niño puede tener en cuenta al mismo tiempo varias dimensiones y reconocer, por tanto, que los miembros de otras etnias son semejantes a él en otros atributos distintos a los étnicos. Es capaz de observar que un atributo puede estar en el propio grupo y en los otros; observación que le permite percibir las semejanzas intergrupales. También aumenta la capacidad para percibir las diferencias individuales intragrupalas y, en consecuencia, la de descubrir tanto rasgos positivos como negativos en ambos grupos (Allport, 1954; Doyle y Beaudet, 1988; Metz, 1980).

Por otra parte, las descripciones de los grupos realizadas por los sujetos a partir de esta tercera etapa suponen un progresivo avance con respecto a la anterior, al incluir características psicológicas más abstractas; con las consecuencias que ello supone en la posibilidad de percepción de semejanzas entre los miembros de distintos grupos étnicos (Doyle y Beaudet, 1988). A partir de estas primeras abstracciones, se comienza a reconocer que otros grupos pueden tener diferentes valores y creencias que deberían ser aceptadas en base a normas generales de bondad e igualdad (Alexander, 1980; Loevinger, 1976).

- 4) Cabe distinguir una **cuarta etapa** evolutiva (que se produciría después del pensamiento formal), de superior complejidad conceptual; caracterizada por la coordinación de las diferencias y semejanzas, de tal forma que el propio grupo y los demás son entendidos sobre una base equivalente y recíproca; lo cual conduce a relativizar al propio grupo, conceptualizándolo como un grupo entre otros muchos (Metz, 1980).

Cada una de las cuatro etapas anteriormente resumidas proporciona, en principio, mejores recursos que las anteriores para superar los prejuicios (basados en una excesiva simplificación conceptual) debido a su superior complejidad cognitiva (Loevinger, 1976; Alexander, 1980) y ampliación de la perspectiva social adoptada.

Para entender adecuadamente los cambios producidos con la edad en relación a los prejuicios es necesario tener en cuenta, por otra parte, los resultados obtenidos al estudiar las preferencias sociales hacia individuos concretos; resultados que pueden parecer contradictorios con los anteriormente resumidos. En una gran parte de los trabajos llevados a cabo, en este sentido, con técnicas sociométricas se encuentra una tendencia que aumenta con la edad a elegir como amigos a compañeros del mismo sexo y grupo étnico (Bartell, Bartell y Grill, 1973; Allen y Schofield, 1981); tendencia que se acentúa especialmente en la adolescencia. Para explicarlo conviene tener en cuenta que la construcción de la identidad personal es una tarea evolutiva que se realiza fundamentalmente en esta edad y en la interacción con los amigos; interacción que parece requerir la percepción de un alto grado de semejanza entre uno mismo y el otro. Por otra parte, en la adolescencia aumenta, como consecuencia del egocentrismo epistemológico (Chandler, 1978), la necesidad de identidad grupal que a veces puede ser establecida excluyendo a determinados individuos o en contra de determinados grupos (Allen y Schofield, 1981).

### 5.3 Evaluación de las actitudes y relaciones étnicas

Con objeto de medir el prejuicio étnico, se han utilizado una gran variedad de instrumentos (muñecos de distintos colores, entrevistas, escalas de opinión, sistemas observacionales de registro conductual...) con distinto nivel de eficacia. A partir de los aciertos y limitaciones de dichos instrumentos, los estudios actuales utilizan una o varias de las tres técnicas siguientes

- 1) el diferencial semántico;
- 2) las escalas de disposición conductual;
- 3) y las técnicas sociométricas.

El **diferencial semántico** ha sido uno de los instrumentos más utilizados (Rosenfield y Stephan, 1978; Amir y Sharan, 1984) para medir el componente cognitivo-evaluativo de las actitudes interétnicas. Consiste en una serie de adjetivos bipolares (buenos- malos, valientes-cobardes, alegres-tristes,...) presentados generalmente en una escala de siete grados. Suelen aplicarse dos formatos, uno sobre actitudes hacia los miembros del grupo mayoritario y otro sobre actitudes hacia los miembros del grupo minoritario.

**Las escalas de disposición conductual** se utilizan con frecuencia (Katz y Rosenberg, 1978; Rosenfield y Stephan, 1981; Schwarzwald y Cohen, 1982; Amir y Sharan, 1984) para medir la disposición de los miembros de un grupo étnico a participar con el otro en una serie de actividades tales como

visitar la casa, pedir el teléfono, sentarse a su lado en clase, jugar en el recreo, etc. También suelen aplicarse dos formatos uno para el grupo minoritario y otro para el mayoritario.

La **técnica sociométrica** más utilizada para evaluar las relaciones intergrupales es la de nominaciones. Consiste en pedir que se nombren a un número limitado de compañeros (en torno a tres) en función de la preferencia personal para realizar con ellos determinadas actividades básicas (jugar, estudiar... ). Estas preguntas contribuyen a determinar si existen agrupaciones étnicas dentro de las aulas, la probabilidad de que ocurran elecciones interétnicas e intraétnicas y el estatus sociométrico de cada alumno (número de elecciones recibidas).

Entre las críticas suscitadas por la utilización de los procedimientos anteriormente resumidos para evaluar los prejuicios cabe destacar las siguientes:

- 1) **Deseabilidad social**, es la tendencia a contestar a las pruebas en función de lo que se considera socialmente adecuado y/o para ganar la aprobación del experimentador (Rosenberg, 1969; Pettigrew, 1977). Su influencia puede distorsionar la evaluación del prejuicio en ambientes educativos al llevar a los alumnos a contestar según las normas raciales que sostienen las autoridades de la escuela, como consecuencia de lo cual las medidas del prejuicio resultarían indicadores de las normas del sistema escolar percibidas por los alumnos.
- 2) **Problemas éticos**. Otro conjunto de problemas se centra en los dilemas éticos que pueden plantearse a algunas personas (generalmente profesores y directores de los colegios) que suponen que las escalas de actitudes pueden activar sentimientos hostiles y estereotipos negativos en los estudiantes. Piensan que algunos items de estos cuestionarios construidos de forma negativa pueden contribuir a crear o fomentar los estereotipos. Este temor parece estar estrechamente relacionado con la frecuente tendencia detectada en muchos de los profesionales de la educación a negar la existencia de las diferencias étnicas (a no hablar de ellas); negación que en modo alguno contribuye a su superación y que, por otra parte, suele estar relacionada con la marginación de los valores de las minorías, y con el mantenimiento de su inferior estatus dentro de la sociedad (Schofield, 1981).
- 3) **Falta de sensibilidad para evaluar cambios en las interacciones sociales**. Las medidas sociométricas basadas en las nominaciones son generalmente poco sensibles a cambios sutiles y graduales que no implican el desarrollo de fuertes vínculos de amistad (Schwarzwald y Cohen, 1982). Este tipo de medidas tienden a estimar conductas que muy difícilmente pueden cambiar en un corto periodo de tiempo. "Por ejemplo, parece razonable esperar que un niño que inicialmente evita jugar con miembros del otro grupo étnico, podría estar dispuesto a jugar cooperativamente con ellos si se fomentase una situación propicia, antes

que seleccionar a alguno como compañero preferido de juego” (p. 346, Schofield, 1978). Este problema se supera cuando se utilizan medidas sociométricas basadas en puntuaciones.

Los cuestionarios sociométricos ofrecen, sin embargo, algunas ventajas con respecto a las medidas de actitudes, en el sentido de que desaparecen los problemas éticos que plantean los profesores al no haber ítems que puedan ser asociados con estereotipos negativos (Schofield, 1978).

Cabe considerar, por último, como evaluación del prejuicio inter-étnico los registros de las interacciones obtenidos a partir de la observación directa. Dicho procedimiento puede llegar a resultar muy sensible a cambios producidos como consecuencia de la intervención y proporciona además información de gran utilidad para explicar el proceso de adquisición y mantenimiento de los prejuicios. Los registros conductuales tienen también importantes limitaciones; entre las que cabe destacar la falta de estabilidad entre situaciones y el exceso de tiempo que suponen (especialmente en su categorización).

Como conclusión a lo expuesto en este apartado se deriva el reconocimiento de la necesidad de utilizar como evaluación del prejuicio procedimientos múltiples (diferencial semántico, escalas de disposición conductual, técnicas sociométricas y registros de conducta) que permitan captar sus distintos componentes y compensar las limitaciones de cada medida.

#### **5.4 Diferencias entre grupos étnicos mayoritarios y minoritarios en las actitudes étnicas y en la adaptación escolar**

Para entender las diferencias existentes en la escuela entre los grupos étnicos mayoritarios y minoritarios es necesario tener en cuenta que, en la mayoría de los casos, éstos han permanecido durante muchos años en una situación clara de inferioridad de oportunidades respecto a la educación formal, por estar desescolarizados o por asistir a aulas segregadas hasta hace relativamente poco tiempo, si se les compara con el resto de la población.

Las conclusiones más relevantes que se desprenden de los estudios llevados a cabo sobre diferencias étnicas en la adaptación al sistema escolar son las siguientes:

##### **Sobre la asimetría de las actitudes inter-étnicas**

Las actitudes del grupo mayoritario hacia la minoría étnica suelen ser negativas, mientras que las de ésta hacia aquél suelen ser positivas (Brand, Ruiz y Padilla 1974; Clark y Clark, 1939, 1947, 1952; Amir, Ben-Ari, Bizman y Rivner, 1978; Amir y Sharan, 1984).

Esta asimetría en las actitudes interétnicas se ha encontrado en los estudios llevados a cabo con distintos grupos (fundamentalmente alumnos blancos y negros en E.E.U.U. y alumnos judíos orientales y occidentales en Israel) y

con diversas técnicas de medida (preferencia por muñecos de distintos colores, diferencial semántico, escalas de disposición conductual).

Un especial impacto tienen, en este sentido, los resultados de los estudios, hoy ya clásicos, de Clark y Clark (1952). En los que se presentaban dos muñecas (una blanca y otra negra), preguntando a los niños cuál preferían, cuál les parecía más bonita y con cuál querían jugar; encontrando que tanto los niños blancos como los negros elegían la muñeca blanca; y que cuando se les preguntaba cuál de las dos muñecas era mala, los niños de ambos grupos elegían la muñeca negra. En algunos estudios posteriores llevados a cabo con esta misma técnica se ha observado un cambio en la percepción interétnica de los alumnos negros, paralelo al cambio de su estatus social, que les hace manifestar actualmente una mayor preferencia hacia su propio grupo étnico, aunque todavía resulta significativamente inferior a la tendencia detectada, en este sentido, entre los alumnos blancos (Singleton y Asher, 1977).

### **Diferencias en el grado de identificación étnica**

El grado de satisfacción que se siente por el hecho de pertenecer al propio grupo étnico es mayor en los alumnos del grupo mayoritario que en los del minoritario (Amir, Sharan, Ben-Ari, Bizman y Rivner, 1978; Ashmore, 1970; Clark y Clark, 1952; Muir y Muir, 1988; Peres, 1971; Rim, 1962; Tuch, 1988).

No se han realizado apenas estudios que permitan explicar adecuadamente el proceso por el cual los alumnos pertenecientes a minorías étnicas llegan a infravalorar a su propio grupo. Allport (1954) sugiere, en este sentido, que la percepción por el niño del prejuicio existente en la sociedad podría llevarle a desarrollar sentimientos negativos hacia su propio grupo y a compartir así el juicio despectivo que los miembros del grupo mayoritario tienen de él.

“Es muy difícil que un niño que se ve rechazado y atacado por todos lados desarrolle como rasgos característicos la dignidad y la calma. Es muy fácil, por el contrario, que fabrique instrumentos para su defensa. Como un enano en un mundo de gigantes amenazadores, lucha en desigualdad de condiciones. Son muchas las cosas que puede hacer, sin embargo, para defender su yo... Puede unirse a otros enanos, estrechando vínculos que le proporcionen comodidad y autoestima... O debido a su desesperación, puede ponerse a interpretar el papel que el gigante espera de él, y llegar gradualmente a compartir el juicio despectivo que su amo tiene de los enanos. El natural amor a uno mismo puede tornarse así por la presión persistente del desprecio, en envilecimiento y en odio hacia uno mismo” (Allport, 1954, p.162).

Por otra parte, desde la psicología evolutiva se ha comprobado que cuando los niños construyen las primeras categorías sociales (sexo, grupo étnico,...) alrededor de los seis años suelen experimentar una fuerte tendencia a sobrevalorar todo aquello que asocian como característico del grupo social en el que



se incluyen. Aunque, como hemos descrito anteriormente, esta tendencia surge como consecuencia de las limitaciones cognitivas de este periodo evolutivo (dificultad de considerar al mismo tiempo diferencias y semejanzas, aspectos positivos y negativos...), parece cumplir un importante papel adaptativo (Kohlberg, 1968) al ayudar a mantener una autoestima aceptable en una edad en la que no se disponen de recursos para contrarrestar los graves efectos de las autoevaluaciones negativas.

Los estudios realizados sobre el desarrollo de estas primeras categorizaciones sociales en sujetos pertenecientes a grupos poco valorados socialmente, encuentran datos del mismo estadio evolutivo (excesiva valoración afectiva de un grupo sobre otro), pero en contra de la propia identidad. Es decir, la tendencia a considerar únicamente aspectos positivos del otro grupo y aspectos negativos de su propio grupo; tendencia que se ha detectado tanto en la construcción de la identidad sexual en algunas niñas (Kohlberg, 1968) como en la construcción de la identidad étnica de algunas minorías en desventaja (Ashmore, 1970; Clark y Clark, 1952; Muir y Muir, 1988; Tuch, 1988; Amir, Sharan, Ben-Ari, Bizman y Rivner, 1978; Peres, 1971).

No se han realizado suficientes investigaciones que permitan conocer con precisión cuál es el proceso por el cual los niños aprenden que su grupo social es infravalorado por la sociedad en la que se encuentran; pero la mayoría de los autores que estudian este problema comparten la idea de que comienza desde la educación familiar y que puede tener consecuencias muy negativas en la construcción de la propia identidad.

En el caso de los niños pertenecientes a minorías étnicas, este proceso se complica y adelanta considerablemente porque la pertenencia a un grupo étnico se hace mucho más visible y diferenciada (asociada a características físicas) y porque casi siempre va unida a la pertenencia a una clase social baja.

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente podría deducirse la posibilidad de que la autoestima de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas en desventaja fuera inferior a la de alumnos pertenecientes al grupo mayoritario. En este sentido se han formulado distintas hipótesis y obtenido resultados contradictorios. Parece, sin embargo, (Rosenfield y Stephan, 1981; Taylor y col., 1979) que las diferencias de autoestima suelen ser poco relevantes si se controla el nivel ocupacional de los padres, la clase social y el rendimiento académico.

### **Diferencias de rendimiento y estatus académico**

Otra importante conclusión que se deduce de los estudios sobre diferencias étnicas es que el rendimiento de los alumnos pertenecientes al grupo minoritario es menor que el de los alumnos del grupo mayoritario (Gerard, 1983; Schwarzwald y Cohen, 1982). En lo cual no parecen influir solamente las diferencias de motivación escolar sino también la percepción que los niños del grupo minoritario tienen sobre la imposibilidad de ser aceptados por sus compañeros y/o por el sistema escolar. De lo cual se deriva la necesidad de

modificar dichas percepciones para favorecer la interacción con los compañeros y estimular la motivación por los objetivos escolares (Murayama y Miller, 1979).

## 5.5 Efectos de la desegregación escolar

La principal conclusión que se deduce de la evaluación de las primeras investigaciones sobre los efectos inmediatos de la desegregación (Chen, Levi, y Adler, 1978; Gerard & Miller, 1975; Gerard, 1983; St. John, 1975; Schofield, 1978) es la inconsistencia de los resultados. Muchos estudios sugieren que la desegregación conduce a actitudes interétnicas mejores (Gadner Wright y Dee, 1970; Jansen y Gallagher, 1966; Mann, 1959; Singer, 1966). Otros sugieren precisamente lo opuesto (Barber, 1968; Dentler y Elkins, 1967); Taylor, 1967). Algunos proponen que la desegregación tiene efectos positivos sobre las actitudes de un grupo étnico y negativos para el otro (Kurokawa, 1971; Crooks, 1970; McWhirt, 1967). Finalmente, algunos como Lombardi o Trubowitz (1965) afirman que no produce ningún efecto.

En estos primeros trabajos parece darse por supuesto que la desegregación física podría conducir automáticamente, por sí sola, a mejorar el rendimiento de los niños de los grupos minoritarios y las relaciones interétnicas, sin tener en cuenta la necesidad de otras medidas para hacer realidad dichos objetivos (Amir, Sharan, Rivner, Ben-Ari, & Bizman, 1979; Gerard, 1983). Y es que la desegregación de las minorías étnicas es una condición necesaria pero no suficiente para los mismos. Como Slavin (1981) señala: "La desegregación es una oportunidad, no una cura" (p.225).

Los estudios llevados a cabo sobre las dificultades existentes en las aulas interétnicas (Schofield, 1978; Rich, Amir y Ben-Ari, 1981) sugieren que la oportunidad proporcionada por la desegregación no ha sido bien aprovechada y que entre sus principales obstáculos destacan las diferencias de estatus socioeconómico y académico de los alumnos pertenecientes a los distintos grupos étnicos. Los alumnos del grupo mayoritario suelen protagonizar casi todas las interacciones de tipo académico y el reconocimiento que de ellas resulta, mientras que los alumnos pertenecientes a minorías étnicas casi nunca lo consiguen, perdiendo así toda motivación hacia la tarea de aprendizaje (Cohen y Sharan, 1980; Rich y Plato, 1981). La comprobación de dichas diferencias ha llevado a reconocer la posibilidad de que los efectos de la desegregación puedan producirse, en algunas ocasiones, en el sentido inverso al esperado (Amir, Sharan, Rivner, Ben-Ari, & Bizman, 1979).

Como reflejan los resultados anteriormente expuestos, la desegregación no parece producir por sí sola los objetivos que con ella se pretenden. Sino que por el contrario, sus efectos dependen de determinadas condiciones; entre las cuales cabe destacar las siguientes:

### **Porcentaje de alumnos de cada grupo**

Parece existir relación entre el porcentaje de alumnos de cada grupo y las actitudes inter-étnicas (Dentler y Elkins, 1967; McPartland, 1968; St. John y Lewis (1975; Stephan y Rosenfield, 1978, 1981). Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren como condición óptima una distribución del 50% para proporcionar oportunidades que incrementen el contacto intergrupar. Dicha distribución no garantiza sin embargo que estas oportunidades se aprovechen. Las variables de tipo cualitativo (naturaleza de la interacción) son mucho más relevantes, en este sentido, que las variables de tipo cuantitativo (Amir & Sharan, 1984).

### **Nivel cognitivo**

Existe una clara y consistente relación entre el nivel conceptual de los alumnos y las consecuencias de la desegregación. Los sujetos de nivel cognitivo concreto y absoluto tienen más prejuicios y expresan mayor preferencia por su propio grupo (Glock, 1975; Amir, Sharan, Ben-Ari, Bizman y Rivner, 1978) que los sujetos de superior nivel conceptual; las consecuencias de la desegregación son mucho mejores en estos últimos (St John, 1975).

Una especial significación tienen en este tema los resultados obtenidos por Glock *et al.* (1975) en uno de los estudios más importantes llevados a cabo sobre el prejuicio en la adolescencia. A partir de los cuales concluyen que las principales diferencias detectadas entre los alumnos con un superior nivel de prejuicio y los alumnos con un inferior nivel de prejuicio son de tipo cognitivo y consisten no tanto en el carácter negativo de la percepción del otro grupo étnico como en la explicación que se da a la misma. Los adolescentes con menos prejuicios reconocen las condiciones sociales, culturales, económicas e históricas que subyacen a las diferencias étnicas; diferencias que son consideradas como innatas e inmutables por los adolescentes con más prejuicios.

### **Igualdad versus diferencia de estatus**

La igualdad del estatus (socio-económico o académico) de distintos grupos favorece el establecimiento de relaciones positivas (Schwarzwald y Cohen, 1982; Amir, Sharan, Bizman, Rivner y Ben-Ari, 1978; Amir y Sharan, 1984). La mayoría de los estudios realizados, en este sentido, señalan que el prejuicio se activa cuando, al hecho de pertenecer a un grupo étnico minoritario, se une el de pertenecer a un grupo en desventaja social, económica y cultural. Son en gran medida estas diferencias de estatus asociadas al grupo étnico (especialmente significativas en relación al rendimiento académico) las que parecen estimular el prejuicio inter-étnico en el grupo mayoritario y el prejuicio intraétnico en el grupo minoritario.

A partir de la teoría del contacto se deduce que para lograr cambios positivos en las actitudes interétnicas se deben proporcionar situaciones de contacto en las que los sujetos de distintos grupos étnicos tengan un estatus

similar. La desegregación escolar pocas veces conduce de forma automática a este tipo de situaciones. Es poco probable que los alumnos blancos y los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas encuentren una base de igual estatus en las aulas desegregadas, puesto que los alumnos del grupo mayoritario suelen tener un nivel socioeconómico más alto, superiores puntuaciones académicas y mejores relaciones con los profesores (Gerard y Miller, 1975; Peled, 1976; Stephan y Rosenfield, 1979, 1981).

### **Tipo de relación**

Una de las principales condiciones que influyen en las consecuencias de la desegregación es el tipo de relación (estrecha versus superficial) que el contexto escolar permite entre los alumnos de distintos grupos étnicos. Las investigaciones realizadas demuestran que las relaciones estrechas contribuyen a mejorar las actitudes inter-étnicas. Mientras que las relaciones superficiales no sólo no parecen mejorarlas sino que incluso en determinadas ocasiones pueden contribuir a que se activen los prejuicios (Amir, 1976; Amir & Garti, 1977; Chen, Shapiro y Hausdorf, 1970; Hofman & Zack, 1969; Slavin y Madden, 1979; Yarrow y Yarrow, 1958).

Schofield (1981) en un estudio de campo de tres años de duración realizado en un centro educativo en el que se daban condiciones estructurales muy positivas para la superación de los prejuicios (apoyo institucional hacia la igualdad, porcentaje similar de los alumnos de cada grupo, estatus económico próximo....) encontró que los adolescentes interpretaban la conducta de los alumnos del otro grupo étnico de forma que impedía el establecimiento de relaciones de amistad. Los muchachos blancos percibían sesgadamente las conductas de broma de sus compañeros negros como conductas hostiles intencionadamente dirigidas contra su personalidad. Y éstos percibían sesgadamente las conductas de ayuda de sus compañeros blancos como exhibiciones de arrogancia. Otro importante resultado de este estudio es que los profesores trataban de superar los prejuicios negando las diferencias (impidiendo hablar de la identidad étnica). Dada la importancia que este tema tiene en la adolescencia, concluye Schofield, al impedir la comunicación en este sentido, los profesores privan a sus alumnos de oportunidades necesarias que podrían ser de gran ayuda para su desarrollo.

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior cabe interpretar los escasos mejorías obtenidas en muchas ocasiones con la desegregación. Puesto que en la mayoría de estos casos la interacción entre los alumnos de diferentes grupos étnicos es muy superficial (Allport, 1954; Muir y Muir, 1988; Schwarzwald y Cohen, 1982; Slavin y Madden, 1979).

Los métodos educativos basados en técnicas competitivas o individualistas proporcionan muy pocas oportunidades para establecer relaciones inter-étnicas estrechas. En estos contextos los alumnos suelen segregarse en función de su grupo étnico; participan en distinto tipo de actividades y desempeñan diferentes funciones sociales. Lo cual limita las oportunidades para una interacción intergrupala positiva, tanto dentro como fuera del contexto escolar (Slavin,

1985). Esta interacción competitiva y superficial, influye de modo decisivo en las actitudes y percepciones interraciales de los alumnos disponiéndoles a participar con compañeros de otros grupos étnicos sólo cuando las actividades implican una interacción superficial, pero no cuando éstas conllevan un alto grado de compromiso interpersonal (Schwarzwald y Cohen, 1982; Muir y Muir, 1988). Las situaciones de cooperación creadas en algunas actividades deportivas suelen representar a veces una excepción, en este sentido. La aplicación de las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de clase proporcionan excelentes oportunidades para establecer relaciones interétnicas de amistad.

De lo expuesto en este capítulo se derivan las siguientes conclusiones para la elaboración del modelo de intervención:

- 1) Dada la **naturaleza universal** del prejuicio y su posible activación ante los vertiginosos cambios históricos que nuestra sociedad está experimentando actualmente es imprescindible incluir como **objetivo general de la educación el desarrollo de la tolerancia a la diversidad** para prevenir los prejuicios inmunizando contra sus efectos negativos.
- 2) De acuerdo con la **naturaleza multidimensional** del prejuicio, tanto las **intervenciones** educativas destinadas a su prevención como la **evaluación** del cambio producido debe realizarse a **distintos niveles** (cognitivo, emocional, conductual).
- 3) En determinadas ocasiones, los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja pueden desarrollar prejuicios contra sí mismos. Este riesgo siempre negativo es especialmente grave en la infancia debido a la falta de recursos para soportar pérdidas graves de autoestima y al carácter absoluto de las percepciones inter-personales. De lo cual se deriva la necesidad de incluir como objetivo de la intervención la **superación de los prejuicios desde una doble perspectiva** (hacia otros grupos y hacia el propio grupo).
- 4) La integración física de las minorías étnicas en la misma escuela a la que asisten los grupos mayoritarios es una condición necesaria pero no suficiente de su **integración social**. Para alcanzar esta última es imprescindible superar importantes obstáculos que frecuentemente se producen en el aula de clase y entre los cuales cabe destacar las **dificultades de aprendizaje y reconocimiento académico** de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas en desventaja así como la falta de oportunidades para el establecimiento de relaciones inter-étnicas de amistad. El **aprendizaje cooperativo** incluido en el programa de intervención permite superar dichas dificultades.
- 5) Por otra parte, la tolerancia a la diversidad (y la superación de los prejuicios) puede favorecerse estimulando el desarrollo de **niveles superiores de conocimiento social y razonamiento moral** (que permitan descubrir el origen histórico-contextual de las diferencias, su relatividad y la universalidad de los derechos humanos). Y el procedimiento que ha demostrado ser más eficaz, en este sentido, es la **discusión y representación de conflictos** socio-morales.

**SEGUNDA PARTE:**

**ANTECEDENTES DEL MODELO  
DE INTERVENCION**

## CAPITULO 6

# EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Ana Baraja

### 6.1 Limitaciones del aprendizaje individualista-competitivo

Trabajar con otros es más divertido y estimulante que trabajar de forma individual. La mayoría de nuestras amistades surgen gracias a la cooperación y casi todas las tareas que debemos realizar en la vida adulta la exigen.

A pesar de ello, la escuela tradicional no suele enseñar a colaborar. A menudo transmite incluso la idea de que cada uno debe preocuparse sólo de sí mismo y que ayudar a los compañeros reduce las posibilidades de éxito y equivale además a hacer trampa (Slavin, 1983).

El ambiente individualista y competitivo resumido en el párrafo anterior es en parte responsable del elevado porcentaje de fracasos que se producen en la escuela tradicional y de que éstos vayan progresivamente en aumento, puesto que las diferencias existentes entre los alumnos hacen que en la mayoría de las clases exista un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos así como otro grupo de alumnos (a veces numeroso) que no interviene casi nunca ni consigue el más mínimo éxito o reconocimiento académico (Díaz-Aguado, 1983). Como hemos analizado en los capítulos anteriores, los alumnos pertenecientes a grupos en desventaja suelen encontrarse en este último grupo.

Los estudios realizados sobre la comparación social ponen de manifiesto que la mayoría de los alumnos están continuamente comparando su rendimiento con el de sus compañeros que más destacan (Levine, 1983) y que cuando experimentan continuamente un resultado negativo su motivación por las materias escolares se reduce a niveles que hacen imposible movilizar la energía necesaria para aprender. Los procedimientos de aprendizaje cooperativo permiten proporcionar a todos los niños de la clase un nivel óptimo de éxito y reconocimiento como consecuencia de sus intentos de aprendizaje; reconocimiento que permitirá experimentar la propia competencia en actividades académicas consideradas generalmente por los niños en desventaja como

imposibles de lograr, con lo cual la ansiedad y el rechazo que sienten hacia ellas cuando fracasan empezará a transformarse en satisfacción y sentido de autoeficacia (Harter, 1978).

## 6.2 Procedimientos de aprendizaje cooperativo

Los pasos fundamentales del aprendizaje cooperativo, comunes a los distintos procedimientos así denominados, son:

- 1) Se divide la clase en equipos de aprendizaje (de cuatro a seis miembros) generalmente heterogeneos en rendimiento y que suelen permanecer estables a lo largo de todo el programa.
- 2) Se anima a los alumnos a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada.
- 3) Se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo del grupo.

Una de las diferencias más significativas entre unos procedimientos y otros consiste en el tipo de recompensa proporcionada (grupal versus individual). Aunque lo más frecuente (y parece que también lo más eficaz) es el reconocimiento grupal.

Entre los procedimientos de aprendizaje cooperativo más utilizados cabe diferenciar:

- 1) **Teams-games-tournament (TGT)** (DeVries y Slavin, 1978): Los estudiantes son asignados a equipos heterogeneos. La función primaria del equipo es enseñar a sus miembros y asegurarse de que todos están preparados para el torneo. En el cual, cada alumno compite con compañeros de su mismo nivel de rendimiento (con los que se sienta en una misma mesa) representando al equipo que le ha entrenado. Las puntuaciones obtenidas por cada sujeto se añaden a la puntuación media de su equipo. Inmediatamente después del torneo, el profesor prepara un marcador que las incluye. La composición de los grupos para los torneos varía en función de los cambios experimentados en rendimiento.
- 2) **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 a grupos de nivel homogéneo (en lugar de compararle con el conjunto de la clase). Una modalidad especial de esta técnica es la comparación del rendimiento alcanzado en la prueba por cada alumno con el obtenido en la evaluación anterior. Cuando un alumno obtiene un resultado mejor consigue los puntos para el equipo que le ha entrenado.
- 3) **Jigsaw** (Aronson *et al.*, 1978): los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos. El material académico es dividido en tantas secciones como miembros tiene el equipo. Y cada alumno estudia su sección en "grupos



de expertos” con 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 preguntados sobre la unidad entera individualmente y evaluados también de forma individual. Una variación de esta técnica es el Jigsaw II (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).

- 4) Cabe mencionar, por último, el **procedimiento de Johnson y Johnson** (1975), en el que los estudiantes trabajan en grupos pequeños y heterogéneos para realizar una tarea, recibiendo posteriormente la recompensa el grupo que mejor la ha desempeñado.

### 6.3 Eficacia del aprendizaje cooperativo

Los procedimientos de aprendizaje cooperativo han demostrado ser de gran eficacia para:

- 1) Mejorar el **rendimiento** (Johnson, Maruyama, Johnson y Nelson, 1981) y la **motivación** por el aprendizaje en la materia en la que se aplica (Slavin, DeVries y Hulten, 1975; Madden y Slavin, 1980).
- 2) Desarrollar el **sentido de la responsabilidad** social y la capacidad de **cooperación** (Edwards y DeVries, 1974; Johnson, Johnson y Anderson, 1976).
- 3) Y mejorar las **relaciones** entre los alumnos disminuyendo los prejuicios étnicos (Slavin y Oickie, 1981).

Una especial significación tiene este último resultado; ya que, como señala Slavin: “aunque hay otros procedimientos para aumentar el rendimiento de los alumnos distintos del aprendizaje cooperativo, la evidencia disponible en la actualidad refleja que la cooperación inter-étnica es con gran diferencia el medio más eficaz de mejorar las actitudes y conductas inter-étnicas en la escuela” (Slavin, 1980). Eficacia que parece estar estrechamente relacionada con la atracción que se produce hacia las personas con las que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas (Allport, 1954).

La teoría del contacto de Allport (1954) postula que el prejuicio intergrupar puede ser reducido a través de situaciones de contacto entre el grupo mayoritario y el grupo minoritario cuando éstas cumplen las siguientes condiciones:

- 1) Proporcionan un estatus similar a ambos grupos.
- 2) Estimulan relaciones interétnicas cooperativas dirigidas hacia metas compartidas.
- 3) Y son apoyadas de forma consistente por la institución.

Según Allport, el contacto interétnico que no cumple las condiciones anteriormente expuestas puede reforzar los estereotipos e incrementar la hostilidad hacia los miembros del otro grupo.

La evidencia empírica disponible actualmente pone de manifiesto que la estructura de recompensa cooperativa (en la que se refuerza a todo el grupo por el logro de cada uno de sus miembros) suele ser más eficaz que la estructura individualista-competitiva para favorecer la conducta de ayuda y la atracción interpersonal (Allport, 1954; Blaney *et al.*, 1977; Johnson, 1970; Johnson and Johnson, 1974; Slavin, 1977, 1978, 1979, 1980, 1987).

Por otra parte, la eficacia del aprendizaje cooperativo para mejorar el rendimiento puede ser explicada en función de:

- 1) La superior **cantidad de tiempo de dedicación a la tarea** que implica respecto a la estructura tradicional (Slavin, 1983).
- 2) El **conflicto socio-cognitivo** suscitado al discutir con sujetos de rendimiento próximos al propio pero óptimamente discrepantes del mismo (Doise y Mugny, 1978).
- 3) Proporcionar un contexto idóneo para el aprendizaje tanto para el alumno que presta la ayuda –al permitirle desempeñar el **papel de profesor** (Allen, 1976)– como para el que es ayudado (estimulando su progreso hacia la **zona de desarrollo próximo**).

Según las investigaciones realizadas con los diferentes métodos de aprendizaje cooperativo, el T.G.T. y el S.T.A.D. parecen ser los más efectivos para mejorar las relaciones interétnicas y el rendimiento académico (Sharan, Kussell, Hertz-Lazarowitz, Bejarano, Raviv y Sharan, 1984; Slavin, 1977, 1979; Slavin y Oickle, 1981; Schwarzwald, Kagan, Zahn, Widaman y Tyrell, 1985).

La eficacia del método Jigsaw o del procedimiento de Johnson y Johnson sobre las relaciones intergrupales es menos clara que la del STAD o TGT (Blaney, Stephan, Rosenfield, Aronson y Sikes, 1977). Se obtienen, sin embargo, mejores resultados, con la versión del Jigsaw II que incluye la distribución de recompensas grupales (Ziegler, 1981).

Como explicación de la especial eficacia de los métodos S.T.A.D. y T.G.T. para mejorar las relaciones inter-étnicas cabe señalar que dichos métodos son los únicos en los que se ofrece a cada estudiante la misma probabilidad de conseguir éxito académico que al resto de sus compañeros. Este sistema de evaluación, a partir de la comparación interpersonal entre miembros del mismo nivel de rendimiento y de la comparación intrapersonal del propio progreso del alumno, elimina el riesgo de que alguno de ellos sea percibido por sus compañeros de equipo como un obstáculo para el logro de los objetivos compartidos y permite igualar considerablemente el estatus de los alumnos de los diversos grupos étnicos. Sin dicho sistema de evaluación difícilmente se podría conseguir esta condición de "igual estatus", propuesta por Allport como esencial para la mejora de las relaciones interraciales (Slavin, 1981).

Por otra parte, la técnica que parece más eficaz para mejorar la autoestima es el Jigsaw. Los métodos T.G.T. y S.T.A.D. han demostrado también ser eficaces para mejorar esta variable aunque de forma menos consistente y generalizada (sus efectos, no se obtienen en todos los estudios y sólo suelen producirse en dimensiones específicas (DeVries, Lucasse y Shackman, 1979; Madden y Slavin, 1980; Oickle, 1980).

Respecto a las consecuencias del aprendizaje cooperativo en la motivación escolar los resultados son también menos significativos y consistentes que en el caso de las relaciones o el rendimiento. Mientras que algunos estudios han encontrado efectos positivos (Edwards y DeVries, 1974; Slavin, DeVries y Hulten, 1975; DeVries, Edwards y Wells, 1974), otros no han encontrado ningún efecto (DeVries y Edwards, 1974; DeVries y Mescon, 1975; DeVries, Mescon y Shackman, 1975; DeVries, Lucasse y Shackman, 1979; Slavin 1977b). En muchos casos, especialmente en los estudios realizados en escuelas elementales, la dificultad para obtener mejorías significativas en esta variable ha sido atribuida a un posible efecto-techo (ya en el pretest los estudiantes expresaban actitudes tan positivas hacia la escuela que eran prácticamente imposibles de mejorar). En cualquier caso, cuando se evalúan los cambios exclusivamente en la materia objeto del aprendizaje cooperativo suelen obtenerse efectos estadísticamente significativos (como cabe esperar en función de la satisfacción que los alumnos expresan hacia esta técnica).

## **6.4 El proceso por el que el aprendizaje cooperativo resulta eficaz**

### **Apoyo normativo al contacto interétnico**

Una de las condiciones necesarias para la eficacia del contacto interétnico es que sea apoyado por los profesores. En este sentido, Allport (1954) postuló que el grupo mayoritario aceptaría mejor la desegregación cuando el contacto fuera fuertemente apoyado por las normas institucionales. Y como señala Slavin (1985), aunque los profesores no se manifiesten en contra de la desegregación, suelen adoptar actitudes, como la de ignorar la diversidad étnico-cultural, que no favorecen la mejora de las relaciones interétnicas:

“Se podría asumir que el apoyo para el contacto interracial está presente en las escuelas. Ciertamente, pocas escuelas oficiales defienden abiertamente la segregación. Sin embargo, los profesores y administradores suelen sentir muchas dudas sobre si la raza debe ser ignorada (“Aquí somos todos iguales”) o si las relaciones raciales deben ser discutidas y tratadas abiertamente. Los estudiantes pueden así tener la idea de que los conflictos raciales no son permitidos en la escuela, aunque tampoco se fomentan los contactos interraciales positivos” (Slavin, 1985, p. 57).

De este modo, el cambio introducido por el aprendizaje cooperativo en las aulas legitima claramente el contacto interétnico positivo. Este clima de apoyo puede crearse sin hacer referencia explícita a las diferencias étnicas; el hecho de que el profesor asigne a los estudiantes a grupos heterogéneos indica claramente que éste aprueba la interacción interétnica. Si el profesor, por el contrario, permite a los estudiantes elegir sus propios equipos (lo cual podría dar resultado en aulas homogéneas sexual y racialmente) comunicaría el mensaje opuesto (Slavin, 1985).

### **La oportunidad para descubrir semejanzas**

Uno de los determinantes más fuertes de la amistad es la percepción de semejanza en aspectos de cierta relevancia, como opiniones, actividades favoritas... (Lott y Lott, 1965). Como hemos señalado anteriormente, un problema de las relaciones grupales es que los estudiantes de diferentes grupos étnicos son probablemente diferentes en atributos como el estatus socioeconómico, los valores y las actividades preferidas.

En este sentido, el aprendizaje cooperativo proporciona una oportunidad para descubrir las semejanzas entre los miembros de cada equipo al darles automáticamente una identidad común. Se ha demostrado que la mera asignación a equipos induce a los miembros a evaluarse entre ellos más positivamente que al resto de sus compañeros de clase (Brewer, 1979; Gerard y Hoyt, 1974). Especialmente en la adolescencia, los estudiantes buscan una identidad y un grupo de compañeros con el que afiliarse, tendencia que suele potenciar aún más la segregación por grupos étnicos. El aprendizaje cooperativo proporciona a cada estudiante una identidad grupal distinta basada en metas compartidas (Slavin, 1985).

### **La interdependencia interétnica y la recompensa grupal**

Uno de los aspectos más controvertidos del aprendizaje cooperativo es si su eficacia se debe a la interdependencia de los sujetos en la tarea o a la recompensa grupal. En algunos estudios (Amir, 1969; Katz, 1970; Whitte, 1972) se demuestra que el uso de recompensas grupales es un medio eficaz de mejorar las relaciones interétnicas (Whitte, 1972). Sin embargo, otros estudios (DeVries y Edwards, 1913; Katz y Rosenberg, 1978; Katz, 1980) demuestran que la eficacia del aprendizaje cooperativo en general se debe esencialmente a la interdependencia en la tarea, a la colaboración que se produce entre los compañeros (Katz 1970; Katz, Goldston y Benjamin, 1958; DeVries y Edwards, 1974). De todos modos, la evidencia empírica disponible actualmente demuestra que los niños de diferentes grupos étnicos evitan cooperar y tienen que ser específicamente recompensados en este sentido (DeVries y Edwards, 1973).

Katz y Rosenberg (1978), por ejemplo, utilizaron la técnica Jigsaw con un grupo experimental formado por equipos étnicamente heterogéneos (cada

equipo estaba formado por dos niños blancos y dos niños negros) y un grupo de control formado por equipos homogéneos (niños blancos). A pesar del entusiasmo e implicación de los alumnos en la tarea, algunos de los equipos interétnicos se limitaban a trabajar individualmente y unir su trabajo al final. Por otra parte, los equipos experimentales tardaron más tiempo en realizar la tarea que los del grupo de control. Los grupos étnicamente homogéneos rindieron significativamente más que los grupos heterogéneos.

De lo expuesto en este capítulo pueden extraerse las siguientes conclusiones para la elaboración del modelo de intervención:

- 1) La evidencia disponible en la actualidad refleja que la cooperación interétnica es el medio más eficaz para mejorar las relaciones grupales en contextos educativos, debido principalmente a la atracción que se produce hacia los compañeros con los que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas.
- 2) El aprendizaje cooperativo permite garantizar el éxito académico de todos los alumnos, especialmente el de aquellos que nunca o casi nunca lo consiguen, a través de un sistema de evaluación que ofrece a cada estudiante la misma probabilidad para conseguir éxito que el resto de sus compañeros. La igualdad de oportunidades en la evaluación se garantiza a partir de la comparación interpersonal con compañeros del mismo nivel de rendimiento en la tarea y/o de la comparación intrapersonal del propio progreso del alumno.
- 3) Además la eficacia del aprendizaje cooperativo está relacionada con el apoyo normativo al contacto interétnico, en el sentido de que el simple cambio introducido por estas técnicas en las aulas segregadas está claramente legitimando el contacto intergrupales positivo e indicando que el profesor aprueba las relaciones interétnicas.
- 4) Asimismo el aprendizaje cooperativo proporciona un aumento en la percepción de semejanzas entre los miembros de cada equipo al darles automáticamente una identidad común; identidad no basada tanto en la etnia o el sexo sino más bien en metas compartidas.
- 5) La colaboración en la tarea es un requisito imprescindible para garantizar la eficacia del aprendizaje cooperativo. Y la recompensa grupal actúa como un importante elemento motivador en dicha cooperación entre los miembros del mismo equipo. Cuando ésta no surge de forma espontánea entre los alumnos (como suele suceder en el caso de los equipos étnicamente heterogéneos) ha de ser recompensada específicamente.
- 6) Por último, cabe señalar que las técnicas de aprendizaje cooperativo ofrecen a los profesores que trabajan en contextos heterogéneos la oportunidad de aumentar su eficacia y poder de motivación sobre sus alumnos más difíciles y con ello su control sobre el aula; capacidad que, como hemos visto anteriormente (apartado 4.3.), es necesaria para cambiar las expectativas hacia los alumnos en desventaja.

## CAPITULO 7

# EL PAPEL DEL CONFLICTO Y LA DISCUSION

M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado

### 7.1 Conflicto y desarrollo cognitivo

Las primeras hipótesis psicológicas sobre el papel del conflicto como motor del desarrollo cognitivo surgen a principios de siglo en el contexto de la nueva orientación teórica de la psicología de la actividad; orientación que aparece de forma paralela a los diversos movimientos de renovación pedagógica conocidos genericamente como Escuela Nueva (Díaz-Aguado, 1989).

Dentro de este contexto hay que situar la formulación que Claparede (1918) hace de la **Ley de la Conciencia**, según la cual los conflictos, problemas o desequilibrios son los que despiertan su actividad. Así como la descripción que Dewey (1933) realiza del **pensamiento reflexivo** como un proceso que implica un estado inicial de duda o perplejidad (un problema) y una búsqueda activa entre las experiencias y conocimientos anteriores para resolver dicha duda. Esta búsqueda no se producirá, sin embargo, cuando existen determinadas condiciones ambientales o individuales que impiden resolver la perplejidad a través de la reflexión (condiciones que deberán, por tanto, ser evitadas si se quiere favorecer el pensamiento reflexivo):

“Los hombres no piensan si no tienen dificultades que salvar o perplejidades a las que sobreponerse.(...) Tampoco tienen tendencia a pensar si una autoridad les dicta la acción al encontrarse en medio de las dificultades.(...) Las dificultades dan lugar al pensamiento únicamente cuando el pensar es el camino indicado hacia la solución de las mismas” (Dewey, 1919, 154-155).

“Puede existir un estado de perplejidad que no conduzca al pensamiento reflexivo, ya que la persona puede no ser suficientemente crítica respecto a las ideas que se le ocurren... Para muchas personas, tanto la suspensión del juicio como la búsqueda intelectual resultan desagradables y desean que terminen lo antes posible. Cultivan hábitos mentales demasiado positivos y dogmáticos, o bien creen que una

condición de duda podría ser considerada como prueba de inferioridad mental. . . Para ser realmente reflexivos debemos estar dispuestos a mantener y prolongar el estado de duda que constituye el estímulo para realizar una investigación” (Dewey, 1933, p. 16).

Como señala Dewey, no todos los individuos toleran de igual manera el conflicto. Una posible explicación a estas diferencias proporciona la **Teoría de la Activación** de Hebb (1951). Según esta teoría la activación equivale o puede reconocerse como un aumento general de la tensión en cualquier parte del cuerpo, acompañado de diversos cambios bioquímicos, fisiológicos y neurológicos. Todo sujeto tiene un nivel tónico de activación que aunque no es fijo le caracteriza. Este nivel tónico general se encuentra por debajo del punto óptimo de eficiencia: la novedad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad hacen aumentar de forma considerable este nivel de activación. Existen, en este sentido, importantes diferencias individuales en el cambio de activación tolerado; es decir, en el grado de novedad, ambigüedad o incertidumbre que cada uno prefiere o puede soportar. Si los problemas que cada uno de nosotros ha debido resolver se adecuaban a nuestro potencial de activación éste se habrá ido desarrollando. Al contrario de lo que cabe esperar que haya sucedido si nuestros conflictos resultaron muy superiores o inferiores a él.

Piaget sugiere la **hipótesis del desajuste óptimo** desarrollada posteriormente por Hunt, al afirmar que cada individuo en el curso de su desarrollo construye una nueva estructura como resultado del *feedback* discrepante producido por las acciones del estadio en el que se encuentra. Existiendo, en este sentido, un nivel de discrepancia especialmente eficaz (1946). Desarrollando esta hipótesis, Hunt (1961) formula explícitamente el principio del Desajuste Óptimo, según el cual el sujeto atiende a estímulos con un nivel estructural óptimamente desajustado respecto al estadio en que se encuentra. Para favorecer el desarrollo es necesario, por tanto, presentar tareas y problemas que se encuentren dentro de dicho nivel de desajuste óptimo.

A partir de las hipótesis anteriormente expuestas, se deduce que para favorecer la capacidad de adaptación del individuo a una sociedad en continuo cambio y conflicto (como son hoy las sociedades industrializadas) es necesario educarle en la resolución de problemas óptimamente desajustados respecto al nivel en el que se encuentra; nivel que se irá así desarrollando progresivamente.

A pesar de que desde principios de siglo se reconoce, de una u otra forma, la importancia del conflicto como motor del desarrollo; su estudio sistemático no se producirá hasta los años 70. Momento en el que crece, por una parte, el interés de los psicólogos constructivistas por estudiar el proceso del desarrollo en interacción con el contexto social en que éste tiene lugar; y en el que, por otra parte, todas las áreas de la psicología, incluida la psicología social, se interesan de forma muy especial por los procesos cognitivos. Como reflejo de esta confluencia (entre la psicología evolutiva de orientación cognitiva y la psicología social) cabe considerar los estudios realizados paralelamente por el equipo

de investigación de Miller y Brownell (1975) (psicólogos evolutivos interesados inicialmente en el desarrollo cognitivo) sobre las interacciones diádicas de niños con dominio y sin dominio de la conservación lógica y el estudio del equipo de investigación de Doise, Mugny y Perret Clermont (1975) (psicólogos sociales interesados en un principio en la interacción social). Especialmente significativos son los resultados obtenidos por la larga serie de investigaciones llevadas a cabo por estos últimos, a partir de las cuales han comprobado la eficacia del conflicto que surge al discutir entre compañeros para desarrollar nociones lógicas, geométricas, de conservación y adopción de perspectivas en niños de 5-8 años. Uno de sus principales intereses gira en torno a la composición óptima de los grupos de discusión para provocar o no conflicto a los sujetos y favorecer así su desarrollo. En la mayoría de sus trabajos se demuestra la eficacia de la heterogeneidad para generar el conflicto, que parece especialmente eficaz para los niños de estadios inferiores e intermedios cuando discuten respectivamente con compañeros de nivel intermedio y/o de nivel inferior. Estos trabajos sugieren que la interacción entre compañeros puede resultar incluso más eficaz que la interacción con adultos para aprender a resolver determinados problemas. Relacionarse con un punto de vista percibido claramente como erróneo puede favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que con un punto de vista muy superior (más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el niño).

“El conflicto sociocognitivo se produce por la confrontación de sistemas de respuesta antagónicos así como por la confrontación de un mismo sistema desde dos puntos de vista opuestos(...) y supone cuatro consecuencias:

- 1) Activa emocionalmente al sujeto, motivándole con ello a buscar más activamente una solución nueva.
- 2) Le ayuda a tomar conciencia de otras formas de respuesta, de modelos heterogéneos que puede percibir simultáneamente.
- 3) El otro proporciona al sujeto los elementos o dimensiones de la nueva estructuración.
- 4) Sólo le ayuda a progresar cuando le permite participar activamente en la reestructuración del problema” (Mugny y Doise, 1978, 27-28).

Como se refleja en el párrafo anterior para que la discusión genere conflicto y favorezca el desarrollo es imprescindible que el niño participe activamente en ella. Sólo cuando es así, motivado probablemente por el deseo de convencer a un compañero que se percibe equivocado, produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva reestructuración al problema.



## 7.2 Conflicto y desarrollo socio-moral

### El conocimiento de las cosas y el conocimiento de las personas

La mayoría de las investigaciones llevadas a cabo con sujetos menores de 12 años sobre el papel del conflicto y la discusión entre iguales se han centrado en la comprensión del mundo físico (operaciones lógico-matemáticas, conservación, geometría...). ¿Pueden generalizarse sus resultados a la comprensión del mundo social? Para contestar a esta pregunta es necesario analizar cuales son las principales diferencias entre estos dos ambitos del conocimiento.

Desde el enfoque cognitivo-evolutivo se postula que el desarrollo social es básicamente la reestructuración de:

- 1) El concepto del yo.
- 2) En relación con los conceptos acerca de los demás.
- 3) Comprendidos ambos como partes integrantes de un mismo mundo social con determinadas normas sociales.

Todos los procesos básicos implicados en el desarrollo del conocimiento del mundo físico son también fundamentales en el desarrollo social. Pero aparte de dichos procesos el conocimiento social requiere una capacidad específica para la **adopción de distintos papeles**; es decir, el conocimiento de que el otro es, en cierto sentido, como el yo y que aquél conoce o responde a éste en función de un sistema de expectativas complementarias (Kohlberg, 1969; 1984; Selman, 1981). En otras palabras, a través de un mismo proceso de adopción de perspectivas, obtenemos la información del mundo social. Conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos.

Hoffman (1981) señala que para comprender las diferencias existentes entre la comprensión de las cosas y las personas es imprescindible tener en cuenta el papel del afecto. Cabría esperar, en principio, que las personas, más complejas e imprevisibles que las cosas, fuesen por ello más difíciles de entender. Pero no es así porque:

- 1) Las personas compensan su complejidad e imprevisibilidad proporcionando continuamente información que permite corregir interpretaciones erróneas de su conducta y estados internos.
- 2) El sujeto comparte con las otras personas una misma estructura básica de organización que hace que esté capacitado para responder a los acontecimientos de forma similar.
- 3) Hay bastantes pruebas de que los seres humanos tienen una tendencia natural a responder empáticamente (a sentir lo que siente el otro) mediante mecanismos involuntarios mínimamente cognitivos. El efecto empático resultante de este proceso proporciona señales no verbales basadas en datos fisiológicos que relacionan la conducta del modelo con

la propia conducta pasada, alertando al sujeto sobre el hecho de que el modelo está teniendo una experiencia afectiva y pudiéndole proporcionar información básica sobre la misma.

En función de este proceso, concluye Hoffman (1981), el conocimiento social compensa la complejidad e imprevisibilidad de su objeto con la ayuda de la empatía. El papel que el afecto tiene en dicho conocimiento no es simplemente el de actuar como fuerza motivadora, como muchos autores suponen, sino que constituye también una importantísima fuente de información.

### **Las relaciones recíprocas entre iguales y el descubrimiento de la imperfección de la justicia del adulto**

La publicación de Piaget sobre el desarrollo del juicio moral (1932) contiene el único de sus trabajos donde estudia realmente el papel de la interacción social y del conflicto que de ella resulta como motores del desarrollo. Se basa en el supuesto de que la moral depende del tipo de relación social que el individuo sostiene con los demás y que existen tantos tipos de moral como de relaciones sociales. De acuerdo con dicha hipótesis distingue dos formas diferentes: la moral heterónoma, basada en la obediencia, y la moral autónoma, basada en la igualdad; postulando que las relaciones con los compañeros son una condición necesaria para la autonomía. La relación con el adulto es fuente, por el contrario, de respeto unilateral y heteronomía. Puesto que en este tipo de relación el niño ocupa siempre el mismo papel, el de quién debe obedecer; papel que difícilmente puede intercambiar con el adulto. El descubrimiento de la justicia entre iguales permite al niño tomar conciencia de la imperfección de la justicia del adulto y el igualitarismo sustituye a los conceptos de autoridad, obediencia y expiación. Piaget identificó así un importante conflicto que desequilibra el concepto infantil de la justicia basado en relaciones unilaterales de obediencia y castigo, que son sustituidas por relaciones recíprocas.

Además de una concepción de la justicia unilateral, la heteronomía se caracteriza por el realismo moral, que surge como consecuencia del egocentrismo operacional (incapacidad para diferenciar lo psíquico de lo físico) y que lleva al niño a reificar los contenidos de la conciencia. Entre las principales manifestaciones de dicho realismo moral cabe destacar:

- 1) La consideración de la responsabilidad "centrándose" únicamente en las consecuencias materiales de la acción, sin tener en cuenta la intención de la misma ni las circunstancias que la rodean.
- 2) La confusión de las leyes físicas con las leyes morales.
- 3) La identificación de la mentira con el error.
- 4) Y la consideración de la regla al pie de la letra y no en su espíritu (realismo de detalle).

El realismo moral comienza a superarse al mismo tiempo de otras características del egocentrismo representacional en torno a los seis o siete años; momento

en que comienza a abandonarse la moral heterónoma y a construirse una moral autónoma; aunque ésta no se desarrollará en su globalidad, según Piaget, hasta los once o doce años aproximadamente.

En función de los estudios posteriores realizados puede afirmarse que Piaget (1932) acertó en la conceptualización del desarrollo moral como un cambio que va de la heteronomía a la autonomía así como en las transformaciones principales que comienzan a producirse al aplicar a problemas morales la reciprocidad lógica (entre los siete y los diez años). Pero su descripción del desarrollo moral resulta incompleta. El logro de los niveles superiores de autonomía moral parece producirse en la edad adulta y suponer una secuencia evolutiva bastante más compleja.

La hipótesis piagetiana sobre el papel que la interacción entre iguales tiene en el desarrollo debido a la superior reciprocidad que permite, ha obtenido un sólido respaldo posterior; llegándose a considerar actualmente como el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social necesaria para un correcto desempeño del rol adulto, especialmente para el desempeño de los repertorios más sofisticados (Díaz-Aguado, 1986, 1990).

### **La adopción de perspectivas sociales en conflicto**

Kohlberg comenzó a investigar el razonamiento moral en su tesis doctoral (1958), titulada "El desarrollo de la autonomía moral entre los 10 y los 16 años", en base al supuesto de que dicho desarrollo no termina en las edades estudiadas por Piaget sino que experimenta importantes cambios estructurales durante la adolescencia. Los trabajos inspirados en su teoría no sólo han verificado la hipótesis inicial sino que permiten concluir que los últimos estadios de razonamiento moral se logran en la edad adulta.

La descripción del desarrollo moral propuesta por Kohlberg supone una secuencia de tres niveles (preconvencional, convencional y autónomo), cada uno de los cuales comprende, a su vez, dos estadios. A través de investigaciones longitudinales (Colby y Kohlberg, 1987) y transculturales (Snarey, 1985) se ha obtenido un sólido respaldo empírico de los cinco primeros.

Cada estadio implica una coordinación de la reciprocidad a un nivel superior que el anterior; coordinaciones que permiten ir descubriendo progresivamente formas más justas de resolver los conflictos morales. Y que pasamos a describir a continuación, prestando mayor atención a los tres primeros debido a su relación con el programa de intervención que aquí se presenta destinado a niños de EGB.

El estadio uno (**Moralidad Heterónoma**) se caracteriza por su total **unilateralidad**. Define la justicia en función de **diferencias de poder** y estatus. E identifica el bien con la obediencia del débil al fuerte y con el castigo del fuerte al débil, sin tratar en modo alguno de invertir o compensar las relaciones. El valor de las personas se considera de forma categórica en función de sus **cualidades físicas**. Las etiquetas o reglas morales son aplicadas siempre de forma absoluta o literal **sin tener en cuenta las circunstancias** de la situación ni conceptos mediadores como el de intencionalidad que alteren su

significado moral. El individuo del estadio uno es **incapaz de diferenciar perspectivas** en los dilemas morales. Supone que todas las personas implicadas en ellos comparten una misma percepción de la situación y de cuál es la respuesta moral más apropiada. La perspectiva absolutista del estadio uno le hace muy vulnerable a todo tipo de prejuicios sociales, pero especialmente hacia las personas que se perciben como más débiles. El razonamiento moral que caracteriza a la mayoría de los niños hasta los 7 u 8 años coincide con el estadio uno.

El sujeto del estadio dos (**Moralidad del Intercambio**) comprende que cada persona tiene sus propios **intereses** y que éstos pueden estar **en conflicto** con los intereses de los demás. El descubrimiento de que cada uno tiene sus propios intereses le lleva a superar el absolutismo e ingenuo realismo moral del estadio anterior haciéndole adoptar una perspectiva moral **hedonista y relativista**, según la cual la forma mejor de resolver los conflictos es a través de intercambios instrumentales directos y concretos tratando los intereses de cada individuo de forma estrictamente igual. La idea de justicia como intercambio que caracteriza a este estadio se refleja en la máxima “haz a los demás lo que ellos te hacen a tí o esperas que te hagan”; máxima que implica cierta inversión de las posiciones sociales en conflicto para llegar a una solución más equilibrada que la obediencia absoluta del estadio uno, marcando así el comienzo de la reciprocidad moral.

En el estadio tercero (**Moralidad de la normativa interpersonal**) las perspectivas individuales en conflicto reconocidas en el estadio anterior se coordinan a un nivel más complejo adoptando la **perspectiva de una tercera persona**. Lo cual permite superar el individualismo instrumental y construir un **conjunto de normas compartidas** que se espera cumplan todos. Estas normas o expectativas morales son la base para establecer relaciones de confianza mutua que trascienden los intereses y situaciones particulares (a diferencia del estadio dos). Como resultado de esta perspectiva, el sujeto del estadio tres está especialmente preocupado por las **relaciones y sentimientos interpersonales**, por mantener la confianza y la aprobación social. Las obligaciones morales se basan en lo que esperan los demás; adoptando, en este sentido, una perspectiva convencional. Es muy importante “ser bueno” y ello significa tener buenas intenciones mostrando consideración hacia los otros, anteponer las expectativas y sentimientos de los demás a los propios intereses. La justicia del estadio tercero se refleja en la Regla de Oro “haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a tí si estuvieras en su lugar”. Dicha máxima implica una coordinación de la reciprocidad de segundo grado porque el sujeto puede imaginarse a sí mismo simultáneamente en dos papeles diferentes e integrar el intercambio recíproco literal del estadio dos (haz a los demás lo que te hacen a tí) en una norma compartida de bondad.

El individuo del estadio cuatro (**Moralidad del sistema social**) adopta la **perspectiva de un miembro de la sociedad** basada en una concepción del sistema social como un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican **imparcialmente** a todos sus miembros; sistematizando así

las normas compartidas que en el estadio tres eran de carácter informal. La coordinación de la reciprocidad del estadio cuatro permite comprender que los **deberes** (que sustituyen a las normas compartidas) son **correlativos de sus derechos recíprocos**, superando así una importante limitación del estadio anterior que llevaba a centrarse en un congelado conjunto de virtudes y estereotipos sin poder tener en cuenta, por ejemplo, las limitaciones de los propios deberes cuando las personas que ocupan posiciones complementarias no respetan sus derechos.

La perspectiva del estadio cinco (**Moralidad de los derechos humanos y del bienestar social**) va más allá de la sociedad; es la de un agente moral racional que conoce valores y derechos universalizables que cualquier individuo racional podría elegir para construir una sociedad moral. Juzga la validez de las leyes y sistemas sociales según el grado en que garantizan esos derechos humanos universales. Se orienta a la **creación de una sociedad ideal**, definiendo sus criterios, más que al mantenimiento del sistema social. La coordinación de la reciprocidad lograda en el estadio quinto permite:

- 1) El reconocimiento de derechos universales, es decir, derechos básicos como la vida o la libertad que cualquier hombre posee por el hecho de serlo y cuya defensa y protección se convierten en deberes también universalizables (para cualquier hombre).
- 2) Y el establecimiento de una **jerarquía de prioridades** entre dichos derechos en función de la cual se toman las decisiones morales en situaciones de conflicto.

El principal objeto de estudio del enfoque de Kohlberg hasta los años 80 fueron las transformaciones estructurales (los estadios), entendiéndolas como organizaciones globales distintas de las adquisiciones de contenidos específicos (o valores). En los últimos años se ha ido produciendo entre los investigadores de orientación constructivista un abandono de la perspectiva estructuralista radical, así como el reconocimiento de la necesidad de estudiar simultáneamente la estructura y el contenido.

El propio Kohlberg reconoce en su última etapa la necesidad de estudiar los **cambios de contenido** que el desarrollo supone así como la infravaloración de la importancia educativa de dichos cambios en sus trabajos anteriores. Una de las principales manifestaciones de esta nueva orientación es el **análisis micro-genético** que propone diferenciando **dos estilos en cada estadio**: un estilo heterónomo y un estilo autónomo (Tappan, Kohlberg, Schrader, Higgins, Armon y Lei, 1987); estilos en los que influye de forma decisiva el ambiente que rodea al sujeto, mucho más sensibles a las intervenciones educativas, y con una estrecha relación con su conducta. Las principales características de los juicios de **estilo autónomo** son:

- 1) La falta de referencia a parámetros externos, como la autoridad, la tradición o las leyes.
- 2) La mención de la reversibilidad para tomar decisiones.

- 3) Un nivel de generalidad superior respecto al sujeto y objeto de la acción moral.
- 4) Y la elección moral adoptada, que coincide con lo que suele ser considerado más justo por los sujetos post-convencionales.

Kohlberg matiza la hipótesis piagetiana según la cual el grupo de iguales es condición necesaria para el desarrollo de la autonomía, considerándolo como una excelente oportunidad, pero una oportunidad entre otras para adoptar un papel social. Lo importante para el desarrollo del niño no sería tanto una relación específica con sujetos de su misma edad, como la oportunidad de establecer distinto tipo de relaciones y desempeñar, por consiguiente, distintos papeles; si bien es cierto que la eficacia de estas experiencias dependerá de la reciprocidad que permitan en dicho proceso.

A lo largo de su trabajo, Kohlberg distingue dos tipos de conflictos como motores del desarrollo moral, los producidos mediante la exposición a situaciones en las que hay que tomar decisiones que provocan contradicciones internas en la estructura del propio razonamiento moral o mediante la exposición a otras personas cuyo razonamiento discrepa del propio. Mientras que el primer tipo de conflicto parece eficaz para estimular el desarrollo en cualquier estadio, la eficacia del segundo tipo, relativamente fácil de suscitar a través de discusiones, parece quedar limitada a los cuatro primeros estadios.

“La discusión moral y el conflicto que provoca (producido al adoptar distintas perspectivas) ha resultado únicamente eficaz para favorecer el desarrollo hasta el estadio cuatro. La transición del pensamiento convencional al autónomo parece requerir otro tipo de conflicto. La información disponible sobre el papel de determinadas experiencias vitales procede de datos longitudinales.(...) En este sentido, Kohlberg (1969, 1973, 1984) señala que mientras en la infancia y adolescencia el cambio estructural parece producirse como consecuencia de experiencias básicamente cognitivas (vicario-simbólicas) de adopción de perspectivas, para pasar del razonamiento convencional al autónomo parecen ser necesarias otro tipo de experiencias personales en las que el propio sujeto debe tomar decisiones morales que le implican de forma mucho más directa. (Díaz-Aguado, 1989, pp. 89-90).

### **7.3 Conflicto socio-cognitivo versus aprendizaje por observación**

Los primeros trabajos empíricos sobre el papel del conflicto en el desarrollo moral surgieron para responder a las críticas planteadas a la hipótesis de los estadios desde las teorías del aprendizaje. Una especial relevancia tuvo, en este sentido el estudio de Bandura y MacDonald (1963) en el que se pretendía demostrar que los cambios de juicio moral descritos por Piaget son

independientes de la edad y pueden modificarse mediante el aprendizaje por observación. Para ello se evaluó la consideración de la responsabilidad en base a los resultados o en base a las intenciones en una muestra de niños de cinco a once años a través de historias hipotéticas. Con los niños que tenían una orientación dominante hacia el subjetivismo o hacia el realismo, se formaron tres condiciones experimentales:

- 1) Exposición a modelos adultos que emitían juicios morales contrarios a los de los niños y refuerzo positivo cuando imitaban los juicios del modelo.
- 2) Exposición a modelos similares a los anteriores pero sin refuerzo de la conducta imitativa.
- 3) Refuerzo positivo cada vez que el niño mostraba un juicio moral contrario al que había manifestado en un principio.

El análisis de los resultados reflejó que los niños que habían estado expuestos a modelos (grupo A y grupo B) progresaron significativamente en su consideración de la intencionalidad. Las contingencias de refuerzo directo no tuvieron ninguna eficacia puesto que el grupo A y el grupo B cambiaron de forma similar y el grupo C no cambió.

Desde el enfoque cognitivo-evolutivo se respondió a estas críticas argumentando que:

- 1) La mayoría de los trabajos realizados con una orientación conductista en contra de la hipótesis de los estadios, como el de Bandura y MacDonald (1963), carecen de los requisitos necesarios para estudiar los cambios estructurales —por considerar elección entre alternativas y no razonamientos y evaluar solamente cambios inmediatos— (Turiel, 1966).
- 2) La influencia de los modelos en la estructura de razonamiento moral sólo se produce hacia el estadio inmediatamente superior en el que se encuentra inicialmente el sujeto, nunca en sentido inverso (hacia el estadio inferior), porque su influencia se produce únicamente cuando crea un conflicto que estimula una nueva construcción evolutiva (Turiel, 1969; LeFurgy y Woloshin, 1969).

Como reflejan las réplicas anteriormente resumidas, la crítica de los conductistas contribuyó de forma significativa a que se reconociera la necesidad de estudiar el proceso por el cual el ambiente influye en la estructura del razonamiento moral: desequilibrando las formas actuales y estimulando la construcción de formas de equilibrio superior.

A favor de la hipótesis constructivista sobre el papel del conflicto y como una importante evidencia de la integración jerárquica de los estadios cabe considerar los resultados obtenidos por Rest, Turiel y Kohlberg (1969) al comprobar que los niños y adolescentes pueden comprender el razonamiento moral de los estadios anteriores al suyo, el propio y el del estadio siguiente; pero que cuando se les pregunta sobre su preferencia manifiestan, generalmente, una inclinación hacia este último. Es decir, que comprenden la superior adecuación

del estadio inmediatamente superior para resolver de forma más justa los problemas morales, aunque no posean la capacidad de utilizar espontáneamente dicho nivel de razonamiento. Estos resultados guardan cierto paralelismo con los conceptos de nivel de desarrollo real y nivel de desarrollo potencial analizados en el capítulo A.2.; y sobre los que volveremos al exponer los criterios de elaboración del cuento utilizado en nuestro programa.

#### 7.4 Estudios sobre el papel del conflicto y la discusión en la educación familiar

Dentro de los trabajos que demuestran la eficacia del conflicto y la discusión en la educación familiar cabe considerar tanto los estudios sobre técnicas de disciplina como las investigaciones sobre la relación del estadio de razonamiento moral de los padres y el de sus hijos.

Uno de los resultados más consistentes obtenidos al investigar la eficacia de las diversas técnicas de disciplina empleadas por los padres es la superioridad de la **inducción** para favorecer el desarrollo del razonamiento moral, la autonomía y la capacidad de autocontrol en sus hijos (Aronfreed, 1976; Hoffman y Salzstein, 1967; Speicher-Dubin, 1982). La inducción se diferencia de otras formas de disciplina por basarse en el razonamiento y la discusión, orientados generalmente sobre las posibles consecuencias negativas que tiene la conducta que se quiere evitar.

Por otra parte, se ha encontrado una consistente evidencia empírica sobre la relación entre el nivel de razonamiento moral de los padres, la frecuencia y complejidad de las discusiones morales que se producen en la familia y el nivel de razonamiento moral de los hijos.

En uno de estos trabajos llevado a cabo por Holstein (1972) se estudió el razonamiento moral de 53 familias de clase social media y baja con hijos adolescentes; encontrando los siguientes resultados: los padres post-convencionales se diferenciaban de los padres convencionales por:

- 1) Estimular mucho más la participación de los hijos en la toma de decisiones.
- 2) Y por dedicar mucho más tiempo a la discusión de dilemas morales.

Se encontró, por otra parte, que estas dos características estaban a su vez relacionadas con un nivel superior de razonamiento moral en los hijos. Holstein concluye que los padres postconvencionales parecen reconocer en sus discusiones una complejidad y diferenciación (es decir, un nivel de conflicto) muy superior en los dilemas morales.

Haan, Smith y Block (1968) estudiaron a los jóvenes de la Universidad de Berkeley que en los años 60 participaron en el Movimiento de Protesta Estudiantil encontrando que éstos se diferenciaban de sus compañeros (que no participaron en dicho Movimiento) por:



- 1) Un nivel superior de juicio moral.
- 2) Haber vivido en entornos mucho más diversos.
- 3) Y describir la situación familiar como mucho más conflictiva.

Cuando posteriormente se estudiaron las características de sus padres se llegó a la conclusión de que éstos eran menos autoritarios que los padres de los otros universitarios; los jóvenes activistas trataban de llevar a la práctica los ideales no realizados, aunque sí expresados, por sus padres, a los que criticaban por dicha incoherencia. Es evidente el tipo de conflicto intergeneracional que esto supondría.

En otros estudios sobre el ambiente familiar también se ha obtenido evidencia similar a la de Haan, Smith y Block (1968) en apoyo que el papel de la heterogeneidad —y el conflicto que de ella resulta— parece desempeñar en el desarrollo de la autonomía. Una especial significación tiene, en este sentido, el análisis longitudinal realizado por Kohlberg sobre las trayectorias vitales de los sujetos que llegan al nivel postconvencional (y que representan sólo al 14% de la muestra estudiada): todos proceden de ambientes heterogéneos (Kohlberg y Higgins, 1984).

## **7.5 Estudios sobre el papel del conflicto y la discusión en la educación escolar**

Las primeras evidencias en contextos escolares sobre la eficacia del conflicto y la discusión para favorecer el desarrollo moral fueron obtenidas en estudios de tipo correlacional y cuasi-experimental. Una primera conclusión que permiten extraer sus resultados gira en torno a la eficacia de la heterogeneidad (y del conflicto que de ella resulta). En uno de estos estudios, por ejemplo, se comparó el nivel de desarrollo de adolescentes de distintos centros educativos de Nigeria del mismo estatus sociocultural y controlando el posible efecto de la inteligencia. Encontrando que los sujetos del centro heterogéneo (a los que asistían alumnos pertenecientes a distintas tribus) mostraban un nivel de razonamiento moral significativamente superior que el de los alumnos del centro homogéneo (al que asistían únicamente sujetos de la misma tribu) (Maqsd, 1977).

Cabe mencionar, por último, otro tipo de investigaciones cuasi-experimentales en las que se obtiene también evidencia a favor del papel del conflicto y la discusión al comparar la eficacia de distintos tipos de educación escolar (Turiel, 1976; Clinchy, Leif y Young, 1977; Díaz-Aguado, 1982). Una especial relevancia tiene, en este sentido, la llevada a cabo en Madrid, comparando el nivel de razonamiento moral de adolescentes de tres contextos escolares diferentes (del mismo estatus sociocultural y eliminando el posible efecto de la inteligencia) en la que se verificó, tal como predecía la hipótesis, un nivel de

razonamiento moral significativamente superior en el caso de los sujetos del centro que utilizaba el conflicto y la discusión como procedimiento educativo en relación a los sujetos de centros educativos más autoritarios (Díaz-Aguado, 1982).

Pero, la principal evidencia empírica en el tema que aquí nos ocupa la proporcionan, sin duda, los estudios experimentales llevados a cabo en condiciones naturales. El comienzo de las intervenciones educativas basadas en el conflicto y la discusión como métodos de educación moral fue el trabajo que Blatt dirigido por Kohlberg presento como Tesis Doctoral en la Universidad de Chicago en 1969 (resumido posteriormente en Blatt y Kohlberg, 1975) y llevado a cabo con el objetivo de verificar la influencia de este tipo de intervención en ambientes escolares. Para ello se eligieron cuatro escuelas con muchachos blancos y negros y de clase social media y baja. Las edades de los sujetos oscilaban entre los once y los dieciseis años. Se evaluó inicialmente el nivel de razonamiento moral de estos alumnos, verificando la existencia de tres estadios distintos, 2, 3 y 4. El tratamiento experimental consistió en un curso de discusión moral de 18 sesiones (2 por semana). En el cual, los muchachos discutían sobre determinados dilemas hipotéticos (previamente diseñados); y el profesor intervenía aclarando y apoyando los argumentos pertenecientes al estadio superior al que se encontraban la mayoría de los alumnos. Cuando estos argumentos (por ejemplo los del estadio tres) eran comprendidos, entonces el profesor planteaba nuevos dilemas apoyando los argumentos del estadio superior (es decir los del cuatro). Después de doce semanas se volvió a entrevistar a los sujetos, con dilemas distintos a los empleados en las discusiones, y se encontraron diferencias muy significativas entre el grupo experimental y el grupo de control. Cuando se volvió a entrevistar a los sujetos al cabo de un año, para comprobar los efectos del tratamiento a largo plazo, se encontró que casi la mitad del grupo experimental estaba en el estadio siguiente y que todos los progresos mostrados al terminar el tratamiento se habían conservado; mientras que, por el contrario, el grupo de control apenas reflejó cambio alguno. Estas diferencias eran independientes de la raza y de la clase social. Por otra parte, cuando se preguntó a los estudiantes por esta experiencia, se encontró que los que manifestaron un mayor interés por ella, expresando incluso que había supuesto para ellos un auténtico conflicto, eran los que más se habían beneficiado del tratamiento experimental.

Con posterioridad al trabajo de Blatt se han llevado a cabo numerosas investigaciones en la misma línea que han apoyado sistemáticamente la eficacia de las clases de discusión moral para hacer avanzar el nivel de razonamiento moral de los estudiantes que en ellas participan. En las revisiones publicadas en este sentido (Berkowitz, 1981; Enright *et al*, 1983; Lawrence, 1980; Leming, 1981; Lookwood, 1978) se describen más de cuarenta trabajos que apoyan dicha eficacia. Cabe destacar entre ellos, por la proximidad entre sus objetivos y los del programa de intervención que aquí se presenta, el llevado a cabo por Alexander (1980) para reducir los prejuicios desarrollando el razonamiento moral y el autoconcepto a través de la discusión. Una importante innovación

introducida en este trabajo con posterioridad a las sesiones de discusión moral similares a las de los otros estudios, fue proporcionar a los adolescentes la oportunidad de dirigir discusiones morales con estudiantes más jóvenes supervisados por un profesor especializado en el tema. Alexander concluye a partir de los resultados que esta oportunidad de adoptar un papel de responsabilidad fue una experiencia de aprendizaje sumamente importante.

## **7.6 Procedimiento y condiciones óptimas para la eficacia de la discusión moral**

Kohlberg (1975) señala las siguientes condiciones para que la discusión moral favorezca realmente la construcción de nuevas estructuras:

- 1) Que implique la exposición a un estadio superior de razonamiento.
- 2) Que se planteen problemas y contradicciones, creando insatisfacción con las estructuras construidas y estimulando así el cambio evolutivo.
- 3) Que se produzca un clima de intercambio y diálogo en el cual, y siempre que exista cierta diversidad entre los mismos alumnos, surgirán las dos condiciones anteriores de forma prácticamente espontánea.

Existe actualmente un gran consenso en aceptar que la eficacia de la discusión moral depende de que se cree a través de ella un conflicto en las estructuras construidas; es decir, en el proceso por el cual actúa. Pero hay diversas opiniones sobre cómo favorecer dicho proceso, sobre cuáles son sus condiciones óptimas; enfatizando, en unos casos, la necesidad de la exposición a un estadio superior y, en otros, la heterogeneidad entre los estadios de razonamiento de los alumnos. En relación a estos dos puntos de vista se define respectivamente el papel del profesor como:

- 1) El de garantizar que se produzca en el momento oportuno un estadio superior al esgrimido por los alumnos (proporcionándolo directamente o destacando el razonamiento de alguno de ellos);
- 2) O simplemente el de facilitar las discusiones entre alumnos de estadios heterogéneos o de estadios de transición. Arbuthnot y Faust (1981) señalan, en la primera dirección, que "la capacidad para el razonamiento del estadio siguiente al de los alumnos es necesaria para determinadas tareas del educador moral y parece, por tanto, esencial para su eficacia" (p. 110).

Condición que otros investigadores consideran poco práctica y poco realista (Fraenkel, 1978); debido fundamentalmente a la gran dificultad que la mayoría de los profesores parecen tener para producir en el momento oportuno un razonamiento de un estadio inmediatamente superior al esgrimido por sus alumnos; observada por Berkowitz (1985) incluso en las discusiones dirigidas por destacados especialistas en el tema. Y a la que hay que añadir la dificultad de la mayoría de los profesores (no investigadores) para evaluar con

precisión en cada momento cuál es el estadio que aparece en la discusión; sin lo cual parece imposible saber cuál es el estadio siguiente (Napier, 1978).

Por otra parte, existe suficiente evidencia a favor de la eficacia de la discusión entre alumnos en **determinadas condiciones** para producir por sí sola –sin otra intervención del profesor que la de favorecerla– el conflicto necesario para que dicha discusión resulte eficaz (Colby, Kohlberg, Fenton, Speicher-Dubin y Lieberman, 1977; Berkowitz, Gibbs y Broughton, 1980). La heterogeneidad existente entre los alumnos proporciona de forma espontánea para la mayoría de ellos la exposición al estadio siguiente así como la combinación de distintas formas de transición entre estadios que también parecen generar conflictos y contradicciones (Berkowitz, 1985).

Pero, además de la heterogeneidad, ¿qué otras condiciones deben producirse para que la discusión entre compañeros favorezca su desarrollo moral?. Aunque no existe suficiente evidencia para contestar con precisión a esta pregunta, una de las condiciones que parece más clara, en este sentido, gira en torno a la relación entre la edad –o competencia cognitivo y social– de los sujetos que participan en la discusión y los procedimientos necesarios para que ésta resulte eficaz. No es una casualidad que los estudios en los que se demuestra la eficacia de la discusión entre compañeros para favorecer el desarrollo del razonamiento moral se hayan llevado a cabo siempre con adolescentes. Podría postularse, en este sentido, la necesidad del pensamiento formal para llegar a discutir sobre cuestiones hipotéticas y abstractas (como suelen ser los problemas morales desde el estadio tercero) al nivel necesario para que surjan conflictos.

“El razonamiento hipotético cambia la naturaleza de las discusiones: una discusión fructífera y constructiva requiere que mediante la utilización de hipótesis podamos adoptar el punto de vista del adversario (aunque sin creer en él necesariamente) y anticipar las consecuencias lógicas que ello implica “ (Piaget, 1972, p. 4).

En relación a este tema, hay que tener en cuenta las relaciones existentes entre al nivel de desarrollo cognitivo y el nivel de razonamiento moral. Los estudios realizados sobre este tema llegan a la conclusión de que el desarrollo lógico es una condición necesaria aunque no suficiente del desarrollo del razonamiento moral. El desarrollo lógico marca el límite de juicio moral que se puede alcanzar, aunque no todos los sujetos que se encuentran en dicho límite llegan al nivel de juicio moral que posibilita. Por ejemplo, para pasar del estadio uno al estadio dos es necesario cierto dominio de la reversibilidad lógica a nivel de las operaciones concretas; y para llegar al razonamiento post-convencional es necesario un pleno dominio del pensamiento operatorio formal (Kuhn, Inhelder, Kohlberg y Haan, 1977).

Faust y Arbuthnot (1977) realizaron una investigación para comprobar a qué se deben las diferencias existentes en el razonamiento moral de sujetos que tienen un mismo estadio de desarrollo lógico. La hipótesis de su trabajo era

que los individuos que no habían logrado su pleno potencial de razonamiento moral, dados los límites impuestos por sus estructuras lógicas, avanzarían significativamente más después de participar durante cinco semanas en discusiones morales que los individuos que habían alcanzado ya el estadio moral correspondiente a su estadio lógico. Los resultados verificaron la hipótesis; hasta el punto de que los sujetos que mostraban en un principio el estadio moral correspondiente a su estructura lógica no experimentaron después de las discusiones morales un progreso mayor que los sujetos del grupo de control.

A partir de las numerosas investigaciones experimentales llevadas a cabo en condiciones naturales se ha ido elaborando un método educativo basado en la discusión moral, que se ha utilizado también con buenos resultados en el diseño del currículum en materias sociales (ética, historia, literatura...) Los principales pasos para aplicar este modelo son, en resumen, los siguientes (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984):

- 1) Crear un clima de confianza que favorezca la cooperación y comunicación entre los alumnos y disminuya la orientación al profesor (que suele ser un obstáculo para la discusión moral puesto que la convierte en una lección más).
- 2) Explicar lo que es un conflicto moral a través de dilemas hipotéticos, asegurándose de que los alumnos lo entienden.
- 3) Lograr que los alumnos reconozcan dilemas morales en su vida cotidiana y sensibilizarles para captar las connotaciones morales de numerosas situaciones que viven frecuentemente.
- 4) Después de una primera discusión en conjunto se divide la clase en pequeños grupos (de cinco o seis alumnos) para favorecer la participación directa de cada uno de ellos. Después de la cual se volverá a la discusión colectiva donde el portavoz de cada uno de dichos grupos expondrá las conclusiones y principales argumentos esgrimidos en ellos.
- 5) Favorecer la toma de conciencia de los procesos cognitivos que intervienen en la toma de decisiones morales.
- 6) Estimular la adopción de distintas perspectivas (principal fuente de conflictos morales en la adolescencia). Para ello puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada uno de los alumnos que representen la situación de las personas contrarias a la decisión moral que proponen tratando de convencer a los demás. Así como la utilización de distintas estrategias de cuestionamiento (preguntando el por qué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, presentando elementos que pasan desapercibidos para el estadio en el que se encuentran).
- 7) Desarrollar la capacidad de comunicación para: escuchar a sus compañeros, expresar sus propias ideas, captar las discrepancias...

En relación a la necesidad de desarrollar la capacidad comunicativa conviene tener en cuenta los resultados de Berkowitz (1985) sobre las diferencias en la forma de discutir de los adolescentes que progresan con este tipo de intervenciones en relación a los adolescentes que no lo hacen. En los diálogos de

aquellos hay muchas más reflexiones y transformaciones del razonamiento del compañero (a las que denomina **transacciones**) que en los diálogos de éstos. Pudiéndose diferenciar tres tipos de transacciones:

- 1) **Operatorias** (o de orden superior): son las que cumplen plenamente la definición de transacción; es decir, incluir una transformación del razonamiento del otro. Un ejemplo de este tipo es la integración a partir de la base común existente entre los dos razonamientos.
- 2) **Representacionales**: son simplemente representaciones del razonamiento del otro sin ninguna transformación; como, por ejemplo, la paráfrasis o mera repetición del razonamiento del compañero sin realizar más cambios que los del vocabulario empleado.
- 3) **Elicitoras**: conductas facilitadoras de las transacciones (que correlacionan con ellas); como, por ejemplo, cuando A le pide a B *feedback* sobre como B está procesando el razonamiento de A.

Las discusiones eficaces se diferencian de las que no lo son por la superior frecuencia de transacciones en general, pero especialmente de las de orden superior.

A partir de estos resultados, Berkowitz (1985) concluye que es necesario profundizar en los pre-requisitos de la discusión relacionados con la competencia comunicativa. "En el caso de los adolescentes, es preciso comprobar la capacidad para las transacciones evaluando el grado de desarrollo de las estructuras de razonamiento formal. Si se han desarrollado es necesario entrenar para las conductas transactivas; y si no, es necesario facilitar primero el desarrollo lógico" (p. 215).

## 7.7 Limitaciones en la eficacia de la discusión moral

A partir del trabajo de Blatt, Kohlberg y sus colaboradores fueron desarrollando la aplicación de la teoría cognitivo-evolutiva de la moral al ámbito educativo, con el objetivo de hacer avanzar la estructura del razonamiento y utilizando como único componente la discusión, generalmente de dilemas hipotéticos. Esta línea de investigación culminó en el Proyecto Danforth (Colby, Kohlberg, Fenton, Speicher-Dubin y Lieberman, 1977) en el que participaron 20 profesores de ciencias sociales verificándose, como en otras investigaciones, el efecto encontrado por Blatt (especialmente significativo en los grupos de alumnos con una estructura de razonamiento moral más heterogénea y cuyos profesores empleaban mejor los métodos socráticos). Sin embargo, un año después de terminar el Proyecto Danforth, sólo uno de los veinte profesores que participaron en él (y que habían recibido entrenamiento específico en el método de la educación moral) continuaban aplicándolo. El propio Kohlberg (1980) se refiere a este problema señalando: "La operación fue un éxito como

investigación pero el paciente educativo falleció” (p. 39). ¿Por qué no continuaron los profesores utilizando la discusión moral? Antes de tratar de responder a esta pregunta es necesario tener en cuenta que el abandono de los nuevos procedimientos de intervención por parte de los profesores suele ser la principal dificultad con que tropiezan casi la totalidad de las investigaciones sobre modelos innovadores aplicados en contextos educativos. Leming (1985) señala, contestando a dicha pregunta, que aunque el método de la discusión moral es aceptado en principio con bastante agrado por la mayoría de los profesores, puede ser abandonado porque:

- 1) Consideran que su principal obligación es favorecer el rendimiento académico;
- 2) Y porque, en realidad, identifican el objetivo de la educación moral con la obediencia a las normas establecidas en la escuela, llegándolo a utilizar, incluso, para favorecer dicha conformidad.

Poco después de la tesis doctoral de Blatt, Hickey (1972) presentó también bajo la dirección de Kohlberg, una investigación en la que replicaba los resultados de aquel, pero con la peculiaridad de hacerlo en una institución de reforma. Los resultados obtenidos en su trabajo reflejaron además la necesidad de incluir el método de la discusión moral como un componente dentro de un modelo de intervención mucho más amplio; porque “la condición fundamental para el desarrollo moral, para el desarrollo del sentido de justicia, no es la participación en grupos de discusión moral, sino la inserción en una comunidad justa” (Kohlberg, 1972, p. 10).

El modelo de la discusión moral se ha ido transformando durante las dos últimas décadas en las siguientes direcciones:

- 1) Utilizando fundamentalmente los **dilemas reales** que viven los sujetos en la institución en la que se aplica (en lugar de los dilemas hipotéticos empleados en un principio).
- 2) Ampliando sus objetivos para incluir cambios de contenido (**valores**) y cambios de **conducta**; mucho más relevantes para los educadores y las instituciones que los cambios de estructura y por ello mucho más probables de ser mantenidos después de terminar el proyecto de investigación.
- 3) Ampliando sus procedimientos para incluir la **transformación de la estructura de justicia de la institución** (es decir, las reglas y principios de distribución de recompensas, castigos, responsabilidades y privilegios, tal como son percibidos por los miembros de dicha institución) y **la atmósfera moral del grupo en el que tiene lugar la conducta hacia la democracia**.

De lo expuesto en este capítulo se derivan las siguientes conclusiones para el programa de intervención que aquí se presenta destinado a niños de EGB.

- 1) El **conflicto y la heterogeneidad** que existe en las aulas inter-étnicas representa no sólo una dificultad a superar, sino también una excelente

oportunidad para aprender a resolver los problemas generados por la diversidad. En otras palabras, en los ambientes homogéneos no sólo hay menos dificultades sino también menos oportunidades para aprender a resolverlas.

- 2) Es necesario realizar importantes **adaptaciones** para emplear el método de la **discusión moral** en los **primeros cursos** de enseñanza primaria de forma que se adecúe a la capacidad cognitiva y comunicativa de los niños de estas edades y tenga en cuenta además las posibilidades y limitaciones del profesor en contextos reales.
- 3) Para conseguir el objetivo expuesto en el punto anterior es preciso **diseñar un cuento en el que se represente el problema del prejuicio** al nivel de desarrollo real y potencial de los niños a los que va dirigido: es decir, el estadio dos (de reciprocidad a nivel concreto) y el estadio tres (inclusión de la reciprocidad en una norma compartida de bondad).
- 4) Entre los objetivos de utilización de la discusión moral es necesario incluir también **cambios emocionales** (aumento de la empatía) y **cambios de valores** (hacia el estilo más autónomo y la disminución de los prejuicios).
- 5) Es necesario diseñar un procedimiento de **representación** del cuento que aproveche la **activación empática** disponible a estas edades de extraordinario valor para el logro de los objetivos expuestos en los dos apartados anteriores; y gracias a la cual es posible compensar sus dificultades cognitivas y comunicativas.
- 6) Las medidas de desarrollo moral disponibles actualmente resultan insuficientes para evaluar si se han logrado o no los objetivos de nuestro programa, por lo cual se hace necesario la **elaboración de medidas específicas** que permitan captar tanto los cambios estructurales, como los cambios microgenéticos (de contenido) y los cambios emocionales (en la empatía).
- 7) Es imprescindible incluir la discusión moral como un componente **dentro de un modelo general de intervención** en el que se proporcione además experiencia directa contraria a los prejuicios que se quieren hacer disminuir. Experiencia que se pretende favorecer a través de los otros dos componentes (aprendizaje cooperativo y transformación de contenidos).



## CAPITULO 8

# CONCLUSIONES PARA LA ELABORACION DE LOS PROGRAMAS

M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado

De acuerdo a lo expuesto en los capítulos anteriores pueden extraerse las siguientes condiciones para la elaboración de programas que favorezcan la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos.

### **Sobre la necesidad de transformar la interacción educativa en todos sus niveles:**

- 1) El análisis de los resultados obtenidos en los programas de educación compensatoria realizados hasta el momento pone de manifiesto lo limitado que resulta intentar exclusivamente que sean los alumnos en desventaja los que cambien para adaptarse a la escuela así como la necesidad de **cambiar la actividad escolar** para adaptarla a las peculiaridades de dichos alumnos.
- 2) La aplicación del principio de igualdad de oportunidades no se logra sólomente garantizando la asistencia a la escuela de toda la población ni anticipando o ampliando su permanencia en ella. Existen sutiles y complejos procesos de discriminación educativa, que es necesario superar **transformando cualitativamente la interacción en todos los niveles en los que se detecte la discriminación**. En el caso de los alumnos pertenecientes a grupos en desventaja (y especialmente para las minorías étnicas o culturales que se incluyen en esta situación) es necesario intervenir en su interacción con:
  - (a) La materia.
  - (b) El profesor.
  - (c) Los compañeros.
  - (d) Y los valores del sistema escolar.

### **Sobre el reconocimiento del derecho a la diferencia y la igualdad de oportunidades a través de la educación:**

- 1) La pertenencia a determinadas minorías culturales suele agravar la situación de desventaja en la que se encuentran algunos alumnos al añadir a las dificultades económicas, que a menudo comparten con otros grupos, la marginación que en la escuela se produce de sus valores culturales e históricos. Esta falta de reconocimiento de los valores con los que el niño se identifica puede llevar a la infravaloración de su propio grupo cultural o al profundo rechazo del sistema escolar. Es por tanto imprescindible que la escuela **reconozca activa y explícitamente los valores culturales e históricos de las minorías que pretende integrar**.
- 2) Para hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades en el caso de los alumnos en desventaja (respecto al acceso a los recursos disponibles en las sociedades industrializadas) es preciso que la escuela les **proporcione los instrumentos intelectuales necesarios para adaptarse** a este tipo de sociedades; instrumentos que coinciden con los objetivos básicos de la educación escolar.

### **Sobre la necesidad de intervenir lo antes posible:**

Dado el carácter acumulativo que la desventaja sociocultural supone es necesario elaborar un modelo de intervención para prevenir los problemas de adaptación escolar relacionados con dicha desventaja que pueda ser aplicado desde los primeros cursos de escolaridad.

### **Sobre la transformación de los contenidos para disminuir la discrepancia entre la actividad escolar y la actividad familiar:**

El rendimiento y la realización del potencial de aprendizaje se ven favorecidos cuando el alumno se enfrenta a tareas y contenidos moderadamente discrepantes con los que conoce. Esto puede explicar la facilidad con la que aprende en la escuela un niño de clase media (por encontrar en ella una información optimamente discrepante con la familiar); y, por otra parte, las dificultades de aprendizaje del niño en desventaja sociocultural (al encontrar en la escuela un ambiente excesivamente discrepante con lo que conoce). Para favorecer la adaptación escolar de los alumnos en desventaja y hacer posible el **aprendizaje significativo** es preciso acercar la actividad escolar a la que estos alumnos realizan fuera de dicho contexto. No debe olvidarse, sin embargo, la necesidad de incluir dichas actividades (que pueden ser iniciadas con **experiencias concretas de la vida cotidiana** de los niños y por tanto altamente significativas) en el proceso de **reflexión y formalización abstracta** para proporcionar así los instrumentos intelectuales anteriormente referidos.

**Sobre el aprendizaje cooperativo para distribuir el éxito, desarrollar mecanismos adecuados de comparación, disminuir los prejuicios y evitar el tratamiento discriminatorio del profesor:**

- 1) La **indefensión y percepción de falta de competencia para las actividades académicas**, que caracteriza a muchos alumnos en desventaja, impide movilizar la energía requerida para el aprendizaje. Para favorecer su adaptación escolar es necesario proporcionarles experiencias de naturaleza académica que les permitan obtener **éxito y reconocimiento**. Dichas experiencias contribuyen, por otra parte, a la **supervención de los prejuicios** existentes hacia los grupos minoritarios en desventaja, al representar evidencia directa que los contraría. Conviene destacar, en este sentido, que las enormes desigualdades existentes en la distribución del éxito académico en el aula de clase son el más claro antecedente de las desigualdades existentes en la sociedad adulta. Lograr una mejor distribución de dicho éxito, parece por tanto un importante avance para la igualdad de oportunidades.
- 2) El ambiente **individualista y competitivo** que caracteriza a la enseñanza tradicional contribuye a aumentar los problemas de los alumnos en desventaja descritos con anterioridad (interacción discriminatoria, indefensión hacia las tareas académicas, falta de motivación, activación de prejuicios); siendo en gran parte responsable del elevado porcentaje de fracasos que se producen en la escuela y de que éstos vayan progresivamente en aumento, puesto que las diferencias existentes entre los alumnos hacen que en la mayoría de las clases exista un pequeño grupo que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos así como otro grupo (a veces numeroso) que no interviene casi nunca; y en el que suelen encontrarse la mayoría de los alumnos en desventaja. Alumnos que, en dicho contexto competitivo, suelen comparar su rendimiento con el de sus compañeros que más destacan; y obteniendo siempre como consecuencia de dicha comparación un resultado negativo. Con lo cual su motivación por las tareas escolares se reduce a niveles que hacen imposible movilizar la energía necesaria para el aprendizaje. Para cambiar esta situación incluimos en el programa de intervención una nueva combinación de diversos procedimientos de aprendizaje cooperativo que permiten proporcionar a todos los niños un nivel óptimo de éxito y reconocimiento como consecuencia de sus intentos de aprendizaje; reconocimiento que permitirá experimentar la propia competencia en actividades académicas consideradas generalmente por los niños en desventaja como imposibles de lograr, con lo cual la ansiedad y el rechazo que sienten hacia ellas cuando fracasan empezará a transformarse en satisfacción y sentido de autoeficacia.
- 3) Para favorecer la motivación por el aprendizaje y el sentido de autoeficacia académica en todos los alumnos es necesario transformar los **procesos de comparación social** descritos en el párrafo anterior (según los cuales la mayoría de los alumnos se comparan con los compañeros

que más destacan y obtienen casi siempre un resultado negativo) por procesos de **comparación inter-personal con los compañeros de rendimiento** similar (con los que es posible cualquier tipo de resultado) que contribuyen a desarrollar su motivación. Así como estimular también procesos de **comparación intra-personal temporal**, que permiten adquirir la idea de progreso tan importante en la motivación de logro y en la que suelen existir importantes diferencias ligadas al estatus socio-económico.

- 4) Para adaptar los procedimientos de aprendizaje cooperativo que han demostrado ser eficaces desde la preadolescencia a los primeros años de escolaridad es necesario **incluir el entrenamiento en determinadas habilidades sociales**.
- 5) Los efectos negativos de las **expectativas del profesor** (y la discriminación que de ellos resulta) se producen fundamentalmente ante la falta de recursos para enseñar y/o controlar a determinados alumnos (entre los cuales suelen encontrarse con más frecuencia los pertenecientes a grupos en desventaja). De lo cual se deriva la conveniencia de mejorar la eficacia del profesor, proporcionándole **recursos, como el aprendizaje cooperativo, que le permitan enseñar a todos los alumnos de su clase (incluidos los más difíciles) y tener hacia ellos expectativas precisas y flexibles**. En este sentido, el aprendizaje cooperativo obliga al profesor a prestar atención a cambios muy pequeños en el progreso de cada alumno (adoptando como referencia a sus compañeros del mismo nivel de rendimiento) con lo cual se favorece al máximo que el progreso de cada alumno sea percibido y reconocido no sólo por el profesor y los compañeros sino también por el propio niño.

### **Sobre la discusión y representación de conflictos morales para desarrollar la tolerancia a la diversidad:**

- 1) Dada la naturaleza universal del prejuicio y su probable activación ante los vertiginosos cambios históricos que nuestra sociedad está experimentando actualmente es imprescindible incluir como un objetivo prioritario de la educación el **desarrollo de la tolerancia a la diversidad** para prevenir los prejuicios e inmunizar contra sus efectos negativos.
- 2) Los **contextos heterogéneos** que se producen en las aulas a las que asisten alumnos pertenecientes a distintos grupos étnicos y/o culturales proporcionan no sólo dificultades a superar (como suelen ser percibidos generalmente) sino también una excelente oportunidad para el aprendizaje de la tolerancia a la diversidad. En otras palabras, en los contextos culturalmente homogéneos se experimentan menos conflictos pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos.
- 3) Los procedimientos de **discusión y representación de conflictos socio-morales** han demostrado ser de gran eficacia con adolescentes para estimular el desarrollo de niveles de razonamiento (relatividad de las di-

ferencias sociales, derechos humanos universales, condiciones históricas de las situaciones de marginación...) que favorecen la superación de los prejuicios. Para adaptar dichos procedimientos a los primeros años de escolaridad es necesario:

- (a) Diseñar materiales específicos en los que se representen los conflictos originados por los prejuicios en el nivel de desarrollo real y potencial de los niños a los que va dirigido.
- (b) Estimular a través de las representaciones la empatía hacia los grupos objeto de discriminación.
- (c) Elaborar medidas que permitan detectar cambios emocionales, conductuales y cognitivos (tanto estructurales como de contenido).

### **Resumen de objetivos y componentes del modelo de intervención:**

En resumen, el objetivo principal de esta investigación es elaborar y comprobar un modelo de intervención que permita favorecer la adaptación escolar de los alumnos en desventaja en contextos inter-étnicos desde los primeros cursos de escolaridad y en todos los niveles en los que se detecta la discriminación (con la materia, con el profesor, con los compañeros, con los valores de la escuela) a través de tres componentes básicos:

- 1) La transformación de contenidos de forma que no resulten tan discrepantes con la actividad familiar de dichos alumnos, requisito del aprendizaje significativo.
- 2) La transformación de la estructura de la clase a través del aprendizaje cooperativo de forma que se logre:
  - (a) Una óptima distribución del éxito y del reconocimiento que favorezca la motivación por el aprendizaje.
  - (b) La superación de los prejuicios étnicos.
  - (c) Y el desarrollo del sentido de autoeficacia al mejorar los procesos de comparación intra-personal e inter-personal.
- 3) La utilización de procedimientos de educación moral basados en la **discusión y representación de los conflictos originados por los prejuicios** para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad a todos sus niveles (cognitivos, emocionales y conductuales).

## BIBLIOGRAFIA

- AARON R. Y POWELL, G.: Feedback practices as a function of teacher and pupil race during readings groups instruction. *Journal of Negro Education*, 1982, 51, 50-59.
- ABOUT F.E. Y SKERRY, S.: The development of ethnics attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1984, 15, 3-34.
- ADORNO T.W. Y FRENKEL-BRUNSWICH D.J.: Levinson, *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row, 1950.
- ALEXANDER R.: Moral Education to reduce racial and ethnic prejudice. En: R. L. Mosher (Ed.), *Education Moral*, Praeger, 1980.
- ALLPORT, G.W.: *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley, 1954.
- ALLPORT F.H. AND 34 CO-SIGNERS: The effects of segregation and the consequences of desegregation: A social science statement. *Minnesota Law Review*, 1953, 37, 429-440.
- AMIR Y.: Contact hypotesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 1969, 71, 319-342.
- AMIR Y.: The role of intergroup contact in change of prejudice and ethnic relations. En: P. A. Katz (Ed.), *Toward the elimination of racism* (pp. 245- 308), New York: Pergamon, 1976.
- AMIR Y. Y SHARAN S.: Attitude change in Desegregated Israeli Israeli High Schools. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70 (2), 129-136.
- AMIR Y., SHARAN S., BEN-ARI R., BIZMAN A., Y RIVNER M.: Asymetry, academic status and differentiation in the ethnic perception and preference of Israel youth. *Human Relations*, 1978, 31, 99-116.
- AMIR Y., SHARANS., RIVNERM., BEN-ARI R. Y BIZMAN A.: Group status and attitude change in desegregated classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 1979, 3, 137-152.
- AMIR Y. Y SHARAN S.: *School Desegregation*. Hilldale: Erlbaum, 1984.
- ANDERSON D. Y ROSENTHAL R.: Some effects of interpersonal expentancy and social interaction on institucionalized retarded children. *Actas de la 76 Reunión Anual de la A.P.A.*, 1968, 3, 479-480.
- ARONSON E.: *The Jigsaw Classroom*. Beberly Hills, Calif.: Sage Publications, 1978.
- ARONSON E., BLANEY N., SIKES J., STEPHAN C. Y SNAPP M.: Bussing and racial tension: The jigsaw route to learning and liking. *Psychology Today*, Febrero, 1975, 43-44; 47-50.
- ASHMORE R.D.: Solving the problem of prejudice. En: B. H. Collins (Ed), *Social Psychology: Social influence, attitude change, group processes and prejudice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970.
- ASHMORE, R.D.: (Ed.) Black and white in the 1970s. *Journal of Social Issues*, 1976, 32(2).

ASHMORE R.D. Y DEL BOCA F.K.: Psychological approaches to understanding inter-groups conflicts. En: P. A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism* (pp. 73-123). New York: Pergamon, 1976.

BABAD, E., INBAR J., ROSENTHAL R.: Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigation of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, 459-474.

BAKER D., STEVENSON D.: Mothers' strategies for the school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 1986, 59, 156-167.

BANKS J.: Multicultural education: Development, paradigms and goals. En: J. Banks y J. Lynch (Eds.), *Multicultural education in western societies* (pp. 2-28). New York: Praeger, 1986.

BARAJA A.: *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid: Universidad Complutense, 1991.

BARNARD W. Y BENN M.: Belief congruence and prejudice reduction in an interracial contact setting. *The Journal of Social Psychology*, 1988, 128 (1), 125-134.

BARON R.M. Y TOM D.Y.: Social class, race and teacher expectations. En: Duseck J. (Ed.), *Teacher expentacie*. Hillsdale: LEA, 1985.

BASH H.H.: *Sociology, race and ethnicity*. New York: Gordon y Breach, 1979.

BEIGEL A. Y FESHBACH N.: A comparative study of student teacher, teacher-corps, and the undergraduate preferences for elementary school pupils. Ponencia presentada en la reunión anual de The California Educational Research Association, 1970.

BELL N., GROSSEN M. Y PERRET-CLERMONT A.N. Socio- cognitive conflict and intellectual growth. En: M. Berkowitz (Ed.), *Peer conflict and psychological growth* (pp. 41-54), San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

BENNETT E.L., DIAMOND M.C., KRECH D. Y ROSENZWEIG. M.R.: Chemical and anatomical plasticity of the brain. *Science*, 1964, 146, 610-619.

BERKOWITZ M.: A critical appraisal of the educational and psychological perspectives on moral discussion. *Journal of Educational Thought*, 1981, 15, 20-23.

BERKOWITZ M.: The role of discussion in moral education. En: Berkowitz y Oser (Eds.) *Moral education: Theory and application*. Hilldale: LEA, 1985.

BERKOWITZ M., GIBBS J. Y BROUGHTON J.: The relation of moral stage disparity to development effects of peer dialogues. *Merrill Palmer Quartely*, 1980, 26, 341-357.

BERNSTEIN B.: Language and social class. *British Journal of Psychology*, 1960, 271-276.

BERSNTEIN B.: A critique of the concept of compensatory education. En: *Class, codes and control*. Vol. 1. Paladin, St. Albaus, Herls, 1973.

BIERMAN K. AND FURMAN W.: The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescent. *Child Development*, 1984, 55, 151-162.

BILLIG M.: Racismo, prejuicios y discriminación. En: S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós, 1986 (1984).

BIZMAN A. Y AMIR Y.: Integration and attitudes. En: Y. Amir, S. Sharan, y R. Ben-Ari (Eds.), *School Desegregation* (pp. 155-187). Hilldale: Erlbaum, 1984.

BLANEY N.T., STEPHAN S., ROSENFELD D., ARONSON E. Y SIKES J.: Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 121-128.

- BLATT M. Y KOHLBERG L.: Effects of classroom moral discussions upon children's levels of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 1975, 4, 129-162.
- BLOOM B.S.: *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley, 1964.
- BORKE H.: El punto de vista de Piaget sobre la interacción social y el constructo teórico de empatía. En: Siegel, L. y Brainerd, C. *Alternativas a Piaget*, Madrid; Pirámide, 1983 (1978).
- BOTHWELL R.K., BRIGHAM, J.C., Y MALPASS R.S.: *A meta-analysis of eyewitness research: Cross-racial identification*. Unpublished manuscript, Florida State University. Tallahassee, 1985.
- BRADLEY G.: Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction question. *Jour. Pers. Soc. Psychol.*, 1978, 36, 56-71.
- BRADDOCK J.: The perpetuation of segregation across levels of education: A behavioral assessment of the contact hypothesis. *Sociology of Education*, 1980, 53, 178-186.
- BRADDOCK J. Y MCPARTLAND J.: Assessing school desegregation effects: New directions in research. En: R. Corwin (ed.), *Research in sociology of education of socialization*: Vol. 3 (pp. 209-282), Greenwich, CT: JAI, 1982.
- BRADDOCK J.: School Desegregation and Black Assimilation. *Journal of Social Issues*, 1985, 41, 3, 9-22.
- BRAND E.S., RUIZ R.A. Y PADILLA, A.M.: Ethnic identification and preference: A review. *Psychological Bulletin*, 1974, 81, 860-890.
- BRIGHAM J.C. Y MALPASS R.S.: The role experience and contact in the recognition of faces of own-and other race persons. *Journal of Social Issues*, 1985, 41(3), 139-155.
- BRONFENBRENER, U.: *The ecology of human development*. Mass.: Harvard University Press, 1965.
- BRONFENBRENER U.: Is early intervention effective? En: Montagu (Ed.) *Race and Q.I.* Oxford: University Press, 1975.
- BRONFENBRENER U.: The experimental ecology education. *Educational Researcher*, 1976, 5, 5-15.
- BRONFENBRENER U.: Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 1977, 32, 513-531.
- BRONFENBRENER U.: Context of child rearing. *American Psychologist*, 1979, 844-850.
- BROPHY J.: Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 1981, 51, 5-32.
- BROPHY J.: Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 633-661.
- BROPHY J. Y EVERTSON C.M.: *Student characteristics and teaching*. New York: Longman Press, 1981.
- BROPHY J. Y GOOD T.: Teachers' communications of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 356-374.
- BROPHY J Y GOOD T.: *Teacher-student relationships*, New-York, Rinehart and Winston, 1974.
- BROWN G.: *Teacher-pupil interaction as a function of socioeconomic status and ethnic group membership of teachers and pupils*. Tesis inédita. Universidad de Texas, 1970.



- BRUNER J.: *The relevance of education*. New York: Norton, 1971.
- BRUNER J.: La intención en la estructura de la acción y de la interacción. En: J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984.
- BRUNER U.: *El proceso de la educación*. México: Uthea, 1972.
- BUCKLEY J.: Who is Pygmalion, which is Galatea? *Phi Delta Kappan*, 1968, octubre, 120-130.
- BUTTERFIELD E.C.: The role of environmental factors in the treatment of institutionalized mental retardates. En: A. A. Baumeister (Ed.). *Mental Retardation*. Chicago: Aldine, 1967.
- CALVO B.T.: *Los Racistas son los Otros. Gitanos, Minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid: Editorial Popular, 1989.
- CALVO B.T.: *El Racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos, 1990.
- CALVO B.T.: *¿España Racista? Voces payas sobre los gitanos*. Madrid: Anthropos, 1990.
- CARTER R. Y HELMS J.: The relations between racial identity attitudes and social class. *Journal of Negro Education*, 1988, 57 (1), 22-30.
- CHEN, M., LEWY A. Y KFIR D.: The possibilities of interethnic group contact in the junior high school: Implementation and results. *Megamot*, 1977, 23, 101-123. (Hebrew).
- CHILDMAN C.: Poor families and their patterns of child care. En: C. Chandler, R. Lourie, y A. Peters (Eds.), *Early child care. The new perspective*. New York: Atherton Press, 1968.
- CLAPARÈDE E.: *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Ginebra: Kundig, 1905.
- CLARK A., HOCEVAR D. Y DEMBO H.M. The role of cognitive development in children's explanations and preferences for skin color. *Developmental Psychology*, 1980, 16 (4), 332-339.
- CLARK K.B. Y CLARK M.: Development of consciousness of self and the emergence of racial identification in Negro children. *Journal of Social Psychology*, 1939, 10, 591-599.
- CLARK K.B. Y CLARK M.P.: Racial identification and preference in Negro children. En: T. M. Newcomb y E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (Rev. ed.). New York: Holt, 1952.
- COCHRAN M., WOOLEVER F.: *Beyond the deficit model: The empowerment of parents with information and informal support*. New York: Plenum, 1984.
- COHEN E.: Expectations states and interracial interaction in schools settings. *Annual Review of Sociology*, 1982, 8, 209-235.
- COHEN E.: The desegregated school: Problems of status, power, and interethnic climate. En: N. Miller y M. Brewer, (dirs.) *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 77-96). New York: Academic Press, 1984.
- COHEN L. Y COHEN A.: *Multicultural education. A sourcebook for teachers*. Harper education series, 1986.
- COLBY A. Y KOHLBERG L.: et. al. Secondary school moral discussions programs led by social studies teachers. *Journal of Moral Education*, 1977, 6, 90-111.
- COLBY A. Y KOHLBERG L.: *The measurement of moral judgment*. 2 vols. Nueva York: Cambridge University Press, 1987.
- COLE M., GAY J., GLICK J.A. Y SHARP D.W.: *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books, 1971.

- COLE M. Y SCRIBNER S.: *Culture and Thought*. New York: John Wiley and Sons, 1974. Trad. castellana en Limusa, 1977.
- COLE M. Y SCRIBNER S.: Cross cultural studies of memory and cognition. En: R. V. Kail, Jr. and J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1977.
- COLE M. Y SCRIBNER S.: Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 1982, 17, 3-18 (1973).
- COLEMAN J.S.: *The adolescent society*. New York: The Free Press of Glencoe, 1961.
- COLEMAN J.: *Equality of Educational Oportunity*. Washington, D.C.: U.S. Departement of Health, Educational and Welfare, Office of Education, 1966.
- CONSTANS P.H.: To tip the scale agains prejudice: The use of the theory of cognitive dissonance in the reduction of racial prejudice. *Focus on Learning*, 1983, 9(1), 18-24.
- COOK-GUMPERZ, J.: *Social control and socialization: A study of class differences in the language of maternal control*. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
- COOK S.W.: Cooperative interaction in multiethnic contexts. En: N. Miller y M. Brewer, *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 156- 186). New York: Academic Press, 1984.
- COOK S.W.: The 1954 Social Science Statement and school desegregation: A reply to Gerard, *American Psychology*, 1984, 39, 819-832.
- COOPER H.: Controlling personal rewards: Profesional teachers diferencial use of feedback and the effects of feedback on the student's motivation to perform. *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 419-427.
- COOPER H., BARON R. Y LOWE C.: The importance of race and social class information in the formation of expentancies about academic performance. *Journal of Educational psychology*, 1976, 67, 312-319.
- COOPER L., JOHNSON D.W., JOHNSON R. Y WILDERSON F.: The effects of cooperative, competitive, and individualistic experiences on interpersonal atraction among heterogeneous peers. *Journal of Social psychology*, 1980, 111, 243-252.
- CRANO W. Y MELLON P.: Causal influence of teachers' expectation on children performance: A cross-lagged panel analysis. *Journal educational Psuchology*, 1978, 70.
- CRONBACH L. Y FURBY L.: How we should measure change or should be? *Psychological Bulletin*, 1970, 68-80.
- CROOKS R.C.: The effects of an interracial preschool program upon racial preference, knowledge of racial differences and racial identification. *Journal of Social Issues*, 1970, 26(4), 137-144.
- DARLINGTON R.: et. al. Preschool programs and later school competence of children from low-income families. *Science*, 1980, 208 (4440), 202-204.
- DENENBERG V.H.: The effects of early experience. En: E. S. E. Hafez (Ed.), *The behaviour of domestic animals*, London: Ballière, 1962.
- DENTLER R.A. Y ELKINS C.: Intergroup attitudes, academic performance, and racial composition. En: R. A. Dentler, B. Mackler, y M. E. Warshauer (Eds.), *The urban R's*. New York: Praeger, 1967.
- DEUTSCH C.: *Social class and child development*. En: Caldwell, B. E. and Ricciuti, H. N. (Eds.), *Review of Child Development Research, Vol. 3*. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

- DEVRIES D.L., EDWARDS K.J.: Learning games and students teams: Theirs effects on classroom process. *American Educational Research Journal*, 1973, 10, 307-318.
- DEVRIES D.L., EDWARDS K.J.: Students teams and learning games: Theirs effects on crosse-race and crosse-sex interaction. *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 741-749.
- DEVRIES D.L., EDWARDS K.J. Y WELLS E.H.: *Teams-Games-Tournement in the social studies classroom: Effects on academic achievement, student attitudes, cognitive beliefs, and classroom climate*. Center Report 173. Center for Social Organization of Schools, The Johns Hopkins University, 1974.
- DEVRIES D., LUCASSE P. Y SHACKMAN S.: Small groups versus individualized instruction: A field test of their relative effectiveness. *Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association*, New York, 1979.
- DEVRIES D.L. Y MESCON I.T.: *Teams-Games- Tournement: An efective task and reward structure in the elementary grades*. Center Report 189. Center for Social Organization of Schools, The Johns Hopkins University, 1975.
- DEVRIES D.L. Y SLAVIN R.E.: Teams-Games-tournement: A research review. *Journal of Research and Development in Education*, 1978, 12, 28-38.
- DEVRIES D.L., SLAVIN R.E., FENNESSEY G.M., EDWARDS K.J. Y LOMBARDO M.M.: *Teams-Games- tournement: The team learning approach*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1980.
- DIAZ-AGUADO M.J.: *La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense, 1982.
- DIAZ-AGUADO M.J.: Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, Núm. 162, octubre-diciembre 1983.
- DIAZ-AGUADO M.J.: *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. C.I.D.E. Madrid, 1986.
- DIAZ-AGUADO M.J.: Conocimiento social. En : J. Mayor(Dir.): *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Madrid: Anaya, 1986.
- DIAZ-AGUADO M.J.: *La interacción entre compañeros. Un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988.
- DIAZ-AGUADO M.J.: *Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos de riesgo: instrumentos de evaluación. Master en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos*. Madrid: Universidad Complutense, 1989.
- DIAZ-AGUADO M.J.: El conflicto como motor de de desarrollo moral. En: I. Echevarría (Dir.) *Perspectivas acerca de cambio moral. Posibles intervenciones educativas*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1989.
- DIAZ-AGUADO M.J.: El desarrollo del razonamiento moral: significado y evaluación. En: I. Echevarría (Dir.) *Perspectivas acerca de cambio moral. Posibles intervenciones educativas*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1989.
- DIAZ-AGUADO M.J.: Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos con inadaptación socio-emocional. En: J. M. Roman y D. Garcia Villamisar (Eds.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro, 1990.
- DIAZ-AGUADO M.J.: El desarrollo moral. En: Madruga, J. y Lacasa, P. (Dir.) *Psicología Evolutiva*. Madrid: UNED, 1990.

- DIAZ-AGUADO M.J. Y BARAJA A.: *Interaccion educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervencion para favorecer la adaptacion escolar en contextos inter-eticos*. Madrid: CIDE, 1993.
- DOISE W., MUGNY G. PERRET-CLERMONT A.N.: Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 1975, 3, 367-383.
- DOYLE A. Y BEAUDET J.: Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 1988, 19 (1), 3-18.
- DUSEK J. Y JOSEPH G.: The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, 327-346.
- EDWARDS K.J. Y DEVRIES D.L.: *The effects of Teams-Games-tournament and two structural variations on classroom process, student attitudes, and student achievement*. Center Report 172. Center for Social Organization of Schools, The Johns Hopkins University, 1974.
- EDWARDS K.J., DEVRIES D.L. Y SNYDER J.P.: Games and teams: A winning combination. *Simulation and Games*, 1972, 3, 247-269.
- ELASHOFF J. Y SNOW R.: (Eds.) *Pygmalion reconsidered*. Ohio: Charles A. Jones, 1971.
- ELLIS S. Y ROGOFF B.: The strategies and efficacy of child versus adult teachers. *Child Development*, 1982, 53, 730-735.
- ENRIGHT R. Y LAPSLEY D.: Social role-taking: A review of the constructs, measures, and measurement properties. *Review of Educational Research*, 1980, 50, 4, 647-674.
- ENRIGHT R. Y LAPSLEY D.: et. al. Moral development interventions in early adolescence. *Theory into Practice*, 22 134-44. 1983
- EYLER J., COOK V.J. Y WARD L.E.: Resegregation: Segregation within desegregated schools. En: C. H. Rossell y W. D. Hawley (Eds.), *The consequences of school desegregation* (pp. 126-162). Philadelphia, PA: Temple University Press, 1983.
- FANTUZZO J., RIGGIO R., CONNELLY S., DIMEFF L.: Effects of reciprocals peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: a component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 1989, 81 (2), 173-77.
- FAUST D. Y ARBUTHNOT J.: Relationship between moral and piagetian reasoning and the effectiveness of moral education. *Developmental psychology*, 1978, 14, 435-6.
- FESBACH N.: Student teacher preferences for elementary school pupils varying in personality characteristics. *Journal Educational Psychology*, 1969, 60, 126-132.
- FINE D.: *When leadership fails: Desegregation and demoralization in the San Francisco Schools*. New Brunswick, NJ: Transaction Books, 1986.
- FRAENKEL J.: The Kohlberg bandwagon: Some reservations. En: P. Scharft (Ed.) *Reading in moral education*, Minneapolis: Winston, 1978.
- FRIEDMAN P.: Comparisons of teacher reinforcement schedules for students with different social class backgrounds. *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68, 286-292.
- GARDNER R.C.: Ethnic Stereotypes; the traditional approach, a new look. *The Canadian Psychological*, 14, 113-147.
- GENESSE F., TUCKER G.R. Y LAMBERT W.: The development of ethnic identity and ethnic role taking skills in children from different school settings. *International Journal of Psychology*, 1978, 13, 39-57.
- GERARD H.: School Desegregation: The social science role. *American Psychologist*, August 1983, 869-876.

- GERARD H.B. Y MILLER N.: *School Desegregation: A long-range study*. New-York, N. Y.: Plenum Press, 1975.
- GLOCK C., WUTHNOW R., PILIAVIN J. Y SPENCER M.: *Adolescent Prejudice*. New-York: Harper and Row, 1975.
- GOOD T.: Which pupils do teachers call on? *Elementary School Journal*, 1970, 70, 190-198.
- GOOD T., COOPER H. Y Bladkey S.: Classroom interaction as a function of teacher expectation, student sex, and time of year. *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72, 378-385.
- GOODNOW J.J.: A test of milieu effects with some of Piaget's tasks. *Psychological Monographs*, 1962, 76, (36, Whole No. 555).
- GOODNOW J.J Y BETHON G.: Piaget's tasks: The effects of schooling and intelligence. *Child Development*, 1966, 37, 573-582.
- GOTTFREDSON D.C.: Black-white differences in the educational attainment process: What have we learned. *American Sociological Review*, 1981, 46, 542-557.
- GRANT C.: The persistent significance of race in schooling. *The Elementary School Journal*, 1988, 88 (5), 561-569.
- GREENFIELD P.M., LAVE J.: Cognitive aspects of informal education. En: H. Stevenson and D. Wagner (Eds.), *Child development in cross-cultural perspective*. San Francisco: Freeman Press, 1982.
- GRIMMETT S. Y GARRETT A.: A review of evaluations of projects Head Start. *Journal of Negro Education*, 1989.
- GUMPERT G. Y R. CATHCART.: Media stereotyping: Images of the foreigner. En: L. Samovar y R. Porter (Eds.), *Intercultural Communication*. Belmont, CA: Wadsworth, 1982.
- GUNDARA J., JONES C., Y KIMBERLEY K.: *Racism, diversity and education*. Hodder and stoughton, 1986.
- HALLINAN M.T. Y TEIXEIRA R.A.: Students' interracial friendships: Individuals characteristics, structural effects and racial differences. *American Journal of Education*, 1987, vol. 95.
- HANCOCK I.: Le stéréotype du gitan. *Tudes Tsiganes*. 1988, 3, 19-27.
- HANN N., SMITH B. Y BLOCK J.: Moral reasoning of young adults. *Journal of Personal and Social Psychology*, 1968, 10, 183-201.
- HANSELL S. Y SLAVIN R.: Cooperative learning and the structure of interracial friendships. *Sociology of Education*, 1981, 54, 98-106.
- HAUSER R.M., TSAI S.L. Y SEWELL W.H.: A model of stratification with response error in social and psychological variables. *Sociology of Education*, 1983, 56, 20-46.
- HAUSERMAN N., WALLEN S.R. Y BEHLING M.: Reinforced racial integration in the first grade: A study in generalization. *Journal of Applied Behavior analysis*, 1973, 6, 193-200.
- HAWLEY W.D.: Equity and quality in education: Characteristics of effective desegregated schools. In W. D. Hawley (Ed.), *Effective School Desegregation*, 297-307. Beverly Hills: Sage, 1981.
- HAYES D., GERSHMAN E. Y BOLIN L.: Friends and enemies: cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships. *Child Development* 1980, 55, 1276-79.

- HERSH R., REIMER J. Y PAOLITTO D.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid: Narcea, 1984 (Primera edición en 1981).
- HILLMAN S. Y DAVENPORT G.: Teacher-student interactions in desegregated schools. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70, 454-553.
- HOFMAN J.E. Y ROUHANA N.: Youngs Arabs in Israël: Some aspects of a conflicted social identity. *Journal of Social Psychology*, 1976, 99, 75-86.
- HOFFMAN M.: Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect. En: Flavell, J.; Ross, L. (Eds.) *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- HOLSTEIN C.: The relations of children's moral judgment level to that of their parents and to communication patterns in the family. En R. Smart y M. Smart (Eds.) *Readings in child development and relationship*. New York: Macmillan, 1972.
- HUNT J.M.: *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press, 1961.
- INIESTA A.: *Los gitanos, problemas socioeducativos*. Narcea, Madrid, 1981.
- INSTITUTO DE SOCIOLOGIA APLICADA DE MADRID: *Estudio Sociológico: Los Gitanos Españoles 1978*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano, 1990.
- JACKSON P.: *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975 (Fecha de la edición original 1968).
- JACKSON P. Y LAHADERNE H.: Inequalities of teacher- pupil contacts. *Psychology in the Schools*, 1967, 4, 204-208.
- JANSEN V.G. Y GALLAGER J.J.: The social choices of students in racially integrated classes for the culturally disadvantaged talented. *Exceptional Children*, 1966, 33, 222-226.
- JAODA G.: The development of perceptions of social differences in children from 6 to 10. *British Journal of Psychology*, 1959, 50, 159-177.
- JENCKS C.: et. al. *Inequality: A reassessment of the effect of family of schooling in America*. New York: Basic, 1972.
- JETER J. Y DAVIS O.: Elementary school, teachers' differential classroom interaction with children as a function of differential expectation of pupil achievement. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1973.
- JOHNSON D.W. Y JOHNSON R.T.: Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 1974, 44, 213-240.
- JOHNSON D.W. Y JOHNSON R.T.: *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1975.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., JOHNSON J. Y ANDERSON D.: The effects of cooperative vs. individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68, 446-452.
- JOHNSON D.W., MARUYAMA G., JOHNSON R., NELSON D. Y SKON L.: Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 1981, 89, 47-62.
- JOHNSON E.B., GERARD H.G. Y MILLER N.: Teacher influence in the desegregated classroom. En: H. B. Gerard y N. Miller (Eds.), *School Desegregation: A long-term study* (pp. 243-260). New York: Plenum, 1975.

- JONES V.: *The influence of teacher-student introversion, achievement and similarity on teacher-student dyadic classroom interactions*. Doctoral dissertations, University of Texas at Austin, 1971.
- JORDAN J.: Teacher-student interactions: Effects of student race, sex, and grade level. *Journal of Educational psychology*, 1986, 78(1), 14-21.
- KAGAN J.: The family. *Daedalus*, 1977, 35-56.
- KAGAN S., ZAHN G.L., WIDAMAN K.F., SCHWARZWALD J. Y TYRELL G.: Classroom structural bias: Impact of cooperative and competitive classroom structures on cooperative and competitive individuals and groups. En: R. E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 277-312). New York: Plenum, 1985.
- KATZ I.: Experimental studies of Negro-white relationships. En: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 5. New York: Academic Press, 1970.
- KATZ P.: The acquisition of racial attitudes in children. En: P. A. Katz (Ed.), *Toward the elimination of racism*. New York: Pergamon Press, 1976.
- KATZ P. Y ROSENBERG Z.: Modification of children's Racial Attitudes. *Developmental Psychology*, 1978, 14 (5), 447-461.
- KATZ P.: Developmental foundations of gender and racial attitudes. En: Robert L. Leahy: *The Child's Construction of social inequality*, 1983; Academic Press, New York.
- KATZ Y. Y BENN Y. A.: Social interaction as a function of active intervention in an Israeli elementary school. *The Journal of Social Psychology*, 1987, 128(1), 89-96.
- KOHLBERG L.: *The development of modes moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. University of Chicago, 1958.
- KOHLBERG L.: A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En: E. Maccoby. *The Development of Sex Differences*, Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
- KOHLBERG L.: Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization: theory and research*. Chicago: Rand-McNally, 1969.
- KOHLBERG L.: The cognitive developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 1975, 670-677.
- KOHLBERG L.: High School democracy and educating for a just society. En: Mosher, L. (Ed.) *Moral Education*. New York: Praeger, 1980.
- KOHLBERG L.: *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1984.
- KOHN M.L.: *Class and conformity: A study of values*. Homewood, IL: Dorsey, 1969.
- KOHN M.: Social Class and parent-child relationships: An interpretation. *American Journal of Sociology*, 1963, 68, 4, 471-480.
- KOHN M.: *Social Competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. Washington: Winston and Sons, 1977.
- KUHN D., LANGER J., KOHLBERG L. Y HAAN N.: The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genetic Psychology Monographs*, 1977, 95, 97-188.
- KUROKAWA M.: Mutual perceptions of racial images: White, black, and Japanese-Americans. *Journal of Social Issues*, 1971, 27(4), 213-235.

- KUTNICK P.: I'll teach you! Primary school teachers' attitudes to and use of moral education in the curriculum. *Journal of Moral Education*, 1988, 17 (1), 40-51.
- LAMBERT W.E. Y KLINEBERG O.: *Children's views of foreign people*. New York: Appleton-Century-Crofts Meredith, 1967.
- LAMPE P.: The problematic nature of interracial and interethnic communication. *The Social Studies*, 1988, 79, 116-20.
- LAOSA L.M.: School, occupation, culture, and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, 791-827.
- LAOSA L.: Parent education, cultural pluralism and public policy: The uncertain connection. En: Haskins, R. (Ed.) *Parent education and public policy*. Nodwood, N.J.: Ablex, 1983.
- LAWRENCE A.: Moral judgment interventions studies using the defining issues test. *Journal of Moral Education*, 1980, 9, 178-191.
- LEBLOND B.: *Los gitanos de España*. Gedisa, Barcelona, 1985.
- LEMING J.: Curricular effectiveness in moral/values education: A review of research. *Journal of Moral Education*, 1981, 10, 147-164.
- LEMING J.: Kohlbergian programmes in moral education: A practical review and assesment. En: Modgil, S.; Modgil, C. (Eds.), *Kohlberg: Consensus and Controversy*. London: Falmer Press, 1985.
- LESSER G.S., FIFER G., CLARK D.H.: *Mental abilities of children in different social class and cultural groups*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1965, 30 (4, Serial núm. 102).
- LEVINE J.M.: Social comparison and education. En J. M. Levine y M. C. Wang (Eds), *Teacher and student perceptions: Implications for learning*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1983.
- LIEGEOIS J.P.: *Tsiganes et voyageurs*. Conseil de L' Europe. Strasbourg 1985.
- LIEGEOIS J.P.: *La escolarización de los niños gitanos y viajeros. Informe de síntesis*. Comisión de las Comunidades Europeas. Luxemburgo, 1987.
- LIEGEOIS J.P.: *Les enfants tsiganes à l'école: la formation des enseignants et autres personnels. Conséil de la coopération culturelles*. Strasbourg, 1988.
- LINDSAY R.C. Y WELLS G.L.: What do we really know about cross-race eyewitness identification? En: S. M. A. Lloyd-Bostock y B. R. Clifford (Eds.), *Evaluating witness evidence: Recent psychological research and new perspectives* (pp. 219-234). New York: John Wiley and Sons, 1983.
- LOCKWOOD A.: The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: a critical review of recent research. *Review of Educational Research*, 1978, 48, 325-364.
- LOEVINGER J.: *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
- LOMBARDI D.N.: *Factors affecting changes in attitudes toward Negroes among high school students*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, 1962.
- LOOT A.J. Y LOTT B.E.: Group cohesiveness as interpersonal attraction: A review of relationships with antecedent and consequent variables. *Psychological Bulletin*, 1965, 64, 259-309.
- LURIA A.R.: *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976.



- LURIA A., LEONTIEV VYGOTSKY L.: *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal, 1973 (1969).
- LYNCH J.: *Prejudice reduction and the schools*. New York: Nichols, 1987.
- MADDEN N.A. Y SLAVIN R.: Cooperative learning and social acceptance of mainstreamed academically handicapped student. Paper presented at the *Annual Convention of The American Psychological Association*, Montreal, Canada, 1980.
- MAQSUD M.: The influence of social heterogeneity and sentimental credibility on moral judgment of Nigerian Muslim adolescents. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 1977, 8, 113-122.
- MANN J.H.: The effect of interracial contact on sociometric choices and perceptions. *Journal of Social Psychology*, 1959, 50, 143-152.
- MARTIN C. Y HALVERSON C.: A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children. *Child Development*, 1981, 52, 1119-1134.
- MARJORIBANKS K.: *Families and their learning environments*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- MARJORIBANKS K.: *Ethnic families and children's achievements*. London: Allen and Unwin, 1980.
- MARJORIBANKS K.: Occupational status, family environments, and adolescents' aspirations: The Laosa model. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 4, 690-700.
- MCCONAHAY J.B.: Reducing racial prejudice in desegregated schools. In W. D. Hawley (Ed.), *Effective school desegregation* (pp. 35-55). Beverly Hills: Sage, 1981.
- MCCNAMEE G.: Estereotipos institucionales y práctica educativa. En: Lesser (Ed.), *La psicología en la práctica educativa*. México: Trillas, 1971.
- MCPARTLAND J.: The relative influence of school and of classroom desegregation on the academic achievement of ninth grade negro students. *Journal of Social Issues*, 1968, 25, 93-102.
- MCWHIRT R.A.: *The effects of desegregation on the prejudice, academic aspiration and the self-concept of tenth grade students*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina, 1967.
- MERTON R.K.: The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 1948, 8, 193-210.
- METZ K.: Desociocentering; a neopiagetian model of the process of Decentering in the intergroup context. *Human Development*, 23: 1-16, 1980.
- MEYER W.J., LINDSTRUM D.: *The distribution of teacher approval and disapproval of Head Start Children*. Final Report, Mimeo, 1969.
- MEYER W.J.: Summary, integration, and perspective. En: Dusek, J. (Ed.), *Teacher expectancies*. Hillsdale: LEA, 1985.
- MILLER N.: Making school desegregation work. En: W. G. Stephan y J. R. Feagin (Eds.), *School desegregation: Past, present and future*. New York: Plenum, 1980.
- MILLER N.: Israel and the United States: Comparisons and commonalities in school desegregation. En: Y. Amir, S. Sharan, y R. Ben-Ari (Eds.), *School desegregation* (pp. 237-253). Hillsdale: Erlbaum, 1984.
- MILLER N., BREWER M.B. Y EDWARDS K.: Cooperative interaction in desegregated settings: A laboratory analogue. *Journal of Social Issues*, 1985, 41(3), 63-79.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Proyectos de Compensación Educativa en Centros de E.G.B.* Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C., 1990.
- MOSS M.K. Y ANDRASIK F.: Belief similarity and interracial attraction. *Journal of Personality*, 1973, 41, 192-205.
- MUGNY G., DOISE W.: Sociocognitive conflict and structuration of individual and collective performance. *European Journal Of Social Psychology*, 1978, 8, 181-192.
- MONTOYA J.M.: *La minoría gitana en la Comunidad de Madrid. Comunidad de Madrid.* Consejería de Salud y Bienestar Social. Instituto Regional de Estudios, 1987.
- MUIR D. Y MUIR L.: Social distance between deep-south middle-school "whites" and "blacks". *Sociology and Social Research*, 1988, 72 (3), 177-180.
- NAPIER J.: The ability of elementary school teachers to stage score moral thought statements. *Theory and Research in Social Education*, 1978, 6, 16-30.
- OICKLE E.: *A Comparison of Individual and Team-Learning.* Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, 1980.
- PAGE S.: Social interactions and experimenter effects in the verbal conditioning experiment. *Canadian Journal of Psychology*, 1971, 25, 463-475.
- PELED E.: *Education in Israel in the eighties.* Jerusalem: Ministry of Education and Culture. (Hebrew), 1976.
- PERRET-CLERMONT A-N.: *Social interaction and cognitive development in children.* London: Academic Press, 1980.
- PETERS D.: Early childhood education: An overview and evaluation. En: H. Hom y P. Robinson (Eds.), *Psychological processes in early education*, 1977.
- PETTIGREW T.F.: *The sociology of race relations.* New York: Free Press, 1980.
- PHELPS E. Y DAMON W.: Problem Solving which equals: peer collaboration as a context for learning mathematics and spatial concepts. *Journal of Educational Psychology*, 1989, 81 (4), 639-646.
- PHINNEY J.S., FESHBACH N.D.: Non directive and intrusive teaching styles of middle-and working- class english mothers. *Journal Educational Psychology*, 1980, 50, 2-9.
- PIAGET J.: *El criterio moral en el niño*, Barcelona: Fontanella, 1974 (Primera edición en versión original 1932).
- PIAGET J.: Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 1972, 15, 1-12.
- PIAGET J. Y A. M.: Weil. The development in children of the idea of Homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, 1951, 3, 561-78.
- PINILLOS J.L.: Los prejuicios y la sociedad contemporánea. *Cuenta y Razón*, invierno 1982, 5, 15-25.
- POWELL D.: From child to parent: Changing conceptions of early childhood intervention. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1982, 461, 135-144.
- RAMIREZ HEREDIA J.: *En defensa de los míos.* Barcelona: Ediciones 29, 1985.
- REST J., TURIEL E Y KOHLBERG L.: Relations between level of moral judgment and preference and comprehension of the moral judgment of others. *Journal of Personality*, 1978, 37, 20-30.

- REST J., TURIEL E. Y KOHLBERG L.: Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments. *Journal of Personality*, 1968, 37, 225-252.
- RICH A.L.: *Interracial communication*. New York: Harper and Row, 1974.
- RICH Y., AMIR Y. Y BEN-ARI R.: Social and emotional problems associated with integrated in Israeli junior Schools. *International of Intercultural Relations*, 1981, 5, 259-275.
- RIST R.: Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 1970, 40, 411-451.
- ROBERT JR., TINGLE B. Y SAWIN D.: Development of empathic understanding in children. *Child Development*, 1981, 52, 122-128.
- ROBINSON P.: *Education and poverty*. Londres: Methuen, 1976.
- ROBINSON W.P. Y ARNOLD J.: The question-answer exchange between mothers and young children. *European Journal Social Psychology*, 1977, 7, 151-164.
- ROGERS M., MILLER N. Y HENNINGAN K.: Cooperative games as an intervention to promote cross-racial acceptance. *American Educational Research Journal*, 1981, 18, 513-518.
- ROSENBERG M.J.: The conditions and consequences of evaluation apprehension. En: R. Rosenthal y R. L. Rosnow (Eds.), *Artifact in behavior research*. New York: Academic, 1969.
- ROSENFELD D. Y STEPHAN W.: Intergroup relations among children. Brehm, S. ; Kassin,S.; Gibbon,F. (Eds.), *Developmental Social Psychology. Theory and research*. New York: Oxford University Press, 1981.
- ROSENTHAL D.A. Y CICHELO A.: The meeting of two cultures: Ethnic identity and psychosocial adjustment of Italian-Australian adolescents. *International Journal of Psychology*, 1986, 21, 487-501.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L.: *Pygmalion in the classroom. Teacher expectations and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart y Winston, 1968.
- ROSENTHAL D., WHITTLE J. Y BELL R.: The dynamic nature of ethnic identity among Greek-Australian adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 1988, 129(2), 249-258.
- ROSSELL C.H. Y HAWLEY W.D.: (Eds.) *The consequences of school desegregation*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1983.
- SAN ROMAN T.: *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Alianza Universidad. Madrid, 1986.
- SARASON S.: *The culture of the school and the problem change*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- SCHOFIELD J.: School desegregation and intergroup relations. En: D. Bar-Tar y L. Saxe (eds). *Social Psychology of education*, Hemisphere publishing corporation, 1978.
- SCHOFIELD J.: Complementary and conflicting identities: images and interaction in an interracial school. En: S. Asher y J. Gottman (Eds.) *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- SCHOFIELD J.: *Black and white in school*. New York: Praeger, 1982.
- SCHWARTZ Z.: *Ethnic identity and interethnic contact*. M.A. Thesis, Bar-Ilan University, 1975. (Hebrew).
- SCHWARZWALD J. Y AMIR Y.: Interethnic relations and education: An Israeli perspective. En N. Miller y M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 53-76). Orlando, FL: Academic Press, 1984.

- SCHWARZWALD J. Y COHEN S.: Relationship between academic tracking and degree of interethnic acceptance. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74 (4), 588-597.
- SCRIBNER S. Y COLE M.: Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Science*, 132, 553-558, 1973. (Reproducido en *Infancia y Aprendizaje*, 1982).
- SELIGMAN M.: *Indefensión*. Madrid: Debate, 1981. (Fecha de la primera publicación en inglés, 1975).
- SEWELL W., HAUSER D., FEATHERMAN D.: (Ed.) *Schooling and achievement in American society*. New York: Academic Press, 1976.
- SHARAN S.: (Ed.) *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated school*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984.
- SHARAN S., KUSSELL P., HERTZ-LAZAROWITZ R. Y BEJARONO Y., RAVIV S. Y SHARAN Y.: *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984.
- SIEGAL M.: Chilrearing in a socioeconomic context. En: Siegal, M. (Ed.) *Fairness in children*. New York: Academic Press, 1982.
- SINGLETON L. Y ASHER S.: Racial integration and children's peer preferences: An investigation of developmental and cohort differences. *Child Development*, 1979, 50, 936-941.
- SKEELS H.M.: *Adult status of children with constraining early life experiences: A follow-up study*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1966, 31(3, Serial núm. 105).
- SLAVIN R.: *Classroom reward structure: Effects on academic performance, social connectedness, and peer norms*. Unpublished doctoral dissertation, The Johns Hopkins University, 1975.
- SLAVIN R.: Classroom reward structure: An analytic and practical review. *Review of Educational Research*, 1977, 47(4), 633-650.
- SLAVIN R.: How student learning teams can integrate the desegregated classroom. *Integrated Education*, 1977, 15(6) 56-58.
- SLAVIN R.: A student team approach to teaching adolescents with especial emotional and behavioral needs. *Psychology in the Schools*, 1977, 14(1), 77-84.
- SLAVIN R.: Using student learning teams to integrate the desegregated classroom. *Integrated Education*, 1977, 15(6), 56-58.
- SLAVIN R.: Student teams and comparison equals: Effects on academic performance and Student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70, 532-538.
- SLAVIN R.: Student teams and achievement divisions. *Journal of Research and Development in Education*, 1978, 12, 39-49.
- SLAVIN R.: *Using student team learning*. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools. The Johns Hopkins University, 1978.
- SLAVIN R.: Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 381-387.
- SLAVIN R.: Cooperative Learning. *Review of Educational Research*. Summer, 1980, 50 (2), 315-342.
- SLAVIN R.: Effects of student teams and peer tutoring on academic achievement and time on-task. *Journal of Experimental Education*, 1980, 48, 252-257.

- SLAVIN R.: Cooperative learning and desegregation. In W. D. Hawley (Ed.), *Effective school desegregation* (pp. 225-244), Beverly Hills: Sage, 1981.
- SLAVIN R.: Non-cognitive outcomes of cooperative learning. En: Levine y Wangs (Eds.), *Teachers and students perceptions* (pp. 341-365), Hillsdale: LEA, 1983.
- SLAVIN R.: *Cooperative learning*. New York: Longman, 1983.
- SLAVIN R.: When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 1983, 94, 429-445.
- SLAVIN R.: Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated school. *Journal of Social Issues*, 1985, 41(3), 45-61.
- SLAVIN R.: Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A reconciliation. *Child Development*, 1987, 58, 1161-1167.
- SLAVIN R., DEVRIES D.L. Y HULTEN B.H.: *Individual vs. team competition: The interpersonal consequences of academic performance*. Center Report 188. Center for Social Organization of Schools, The Johns Hopkins University, 1975.
- SLAVIN R., DEVRIES D., KEITH J.: Biracial learning teams and race relations in the classroom: four fields experiments using Teams-Games-Tournament. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70, 356-362.
- SLAVIN R. Y KARWEIT N.: Cognitive and affective outcomes of an intensive Student Team Learning experience. *Journal of Experimental Education*, 1981.
- SLAVIN R. Y MADDEN N.A.: School practiques that improve race relations. *American Educational Research Journal*, 1979, 16(2), 169-180.
- SLAVIN R. Y OICKLE E.: Effects of cooperative learning teams on student achievement and race relations: Treatment by race interactions. *Sociology of Education*, 1981, 54, 174-180.
- SMITH M. Y BISSELL J.: report analysis: The impact of Head Start. *Havard Educational Review*, 1970, 40, 51-104.
- SNARAY J.: Cross-cultural universality of social-moral development. *Psychological Bulletin*, 97, 2, 202-232.
- ST. JOHN N.: *School desegregation: Outcomes for children*, New York: Wiley, 1975.
- ST JOHN N. Y LEWIS R.: Race and the social structure of the elementary classroom. *Sociology of Education*, 1975, 48, 346-368.
- STEPHAN W.G.: Intergroups relations. En: G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*, Vol. II (pp. 599-659). Reading MA: Addison-Wesley, 1985.
- STEPHAN W.G. Y ROSENFELD D.: Effects of desegregation on race relations and self-esteem. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70, 670-679.
- STEPHEN W. Y FEAGIN J.: *Schools desegregation: Past, present and future*. New York: Plenum, 1980.
- STEVENSON D.L., BAKER D.P.: The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 1987, 58, 1348-1357.
- TAPPAN M., KOHLBERG L., SCHRADER D. Y HIGGINS A.: et. al. Heteronomy and autonomy in moral development. Two types of moral judgments. En: Colby, A.; Kohlberg, L. (Dirs.) *The measurement of moral judgment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- TAYLOR C.P.: *Some change in self-concept in the first year of desegregated schooling*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware, 1967.

- TAYLOR D., MOGHADDAM F. Y BELLEROSE J.: Social Comparison in an intergroup context. *The Journal of Social Psychology*, 1988, 129(4), 499-515.
- TAYLOR D., MOGHADDAM F.: *Theories of intergroup relations: International social psychological perspectives*, New York: Praeger, 1987.
- TUCH S.: Race differences in the antecedents of social distance attitudes. *Sociology and Social Research*, 1988, 72 (3).
- TULKING S., KAGAN J.: Mother-child interaction in the first year of live. *Child Development*, 1972, 43, 31-41.
- TURIEL E.: An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgment. *Journal of Personality and Social psychology*, 1966, 3, 611-618.
- VALENCIA R.R., HENDERSON R.W. Y RANKIN R.J.: Relationship of family constellation and schooling intellectual performance of Mexican American children. *Journal of Educational Psychology*, 1981, 73, 524-532.
- VALENCIA R.R., HENDERSON R.W., RANKIN R.J.: Family satatus, family constellation, and home environmental variables as predictors of cognitive performance of Mexican American children. *Journal of Educational Psychology*, 1985, 77, 3, 323-331.
- VALENTINE J. Y STARK E.: The social context of parent involvement in head-start. En: Zigler y Valentine (Eds.), 1979.
- YIGOTSKY L.: *Mind in society* (ed. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, y E. Soubermen). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- YIGOTSKY L.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- WEBB N.: Student interaction and learning in small groups: A research summary. En: R. E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, y R. Schmuck (Eds.). *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 147-172). New York: Plenum, 1985.
- WERTSCH J.: (Ed.) *Culture, communication and cognition. Vigotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1982.
- WHITE C.: Ethnic identity and academic performance among black and white college students. An interactionist approach. *Urban Education*, 1988, 23 (3), 219-40.
- WILLEY R.: *Race, equality and schools*. Londres: Methuen, 1984.
- WILLIS S.: *Formation of teachers' expectations of students' academic performance*. Doctoral Dissertation University of Texas, 1972.
- YARROW M.E., CAMPBELL J.D. Y YARROW L.J.: Acquisition of new norms: A study of racial desegregation. *Journal of Social Issues*, 1958, 14(1), 8-28.
- ZIGLER E.: The environmental mystique: Training the intellect versus development of the child. *Childhood Education*, 1970, 46, 402-412.
- ZIGLER E., SEITZ V.: Early childhood intervention programs: A reanalysis. *School Psychology Review*, 1980, 9, 354-368.
- ZIGLER E., TRICKETT P.I.Q.: Social competence and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist*, 1978, 33, 789-798.
- ZIGLER E., VALENTINE J.: (Eds.) *Projet Head Start: A legacy of the war on poverty*. New Yor: Free Press, 1979.

