EDUCACION Y DESARROLLO DE LA TOLERANCIA

Programas para favorecer la Interacción Educativa en contextos Etnicamente Heterogéneos

III. INVESTIGACION

Ministerio de Educación y Ciencia

EDUCACION Y DESARROLLO DE LA TOLERANCIA

Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos

III. INVESTIGACION

DIRECCION: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO

AUTORAS: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO
ROSARIO MARTINEZ ARIAS
ANA BARAJA

(UNIVERSIDAD COMPLUTENSE)

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

EQUIPO INVESTIGADOR

AUTORAS DE LA INVESTIGACION

MARIA JOSE DIAZ-AGUADO
(Directora e investigadora principal)

ROSARIO MARTINEZ ARIAS
(Diseño de investigación y análisis de resultados)

ANA BARAJA DE MIGUEL
(Coordinadora)

HAN COLABORADO TAMBIÉN EN ESTA INVESTIGACIÓN

PILAR ROYO GARCIA
(Evaluación)

SARA RODRIGUEZ, ITZIAR SANTAMARIA, SOTERRANA BENITO, ANA GARCIA CAMARA, ANA GARCIA GARCIA
(Recogida de datos)

LUIS PEREZ, ANGEL SORIA, JOSEFA ATRISTAIN, FRANCISCO BAZ
(Relación con instituciones educativas)

EL CURSO SOBRE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCION FUE IMPARTIDO POR:

MARIA JOSE DIAZ-AGUADO
ISABEL CALONGE
LUIS PEREZ
ANGEL SORIA
JESUS PAZ

APLICARON EL PROGRAMA DE INTERVENCION EN SUS AULAS DENTRO DE ESTA INVESTIGACION LOS PROFESORES:

Angeles Alvarez, Paz Barquin, Isidro Calvo, Raquel Cano, Carmen Castilla, Teresa Cifuentes, Pilar Cruz, Rosa de la Calle, Dolores Delgado, Rufino Delgado, Margarita Díez, Josefa García, Juan A. Gómez, Carmen Gonzalo, Luisa Hernández, Isabel Iglesias, Mª Jesús de la Llana, Mª Luz de la Llana, Estilista Llorente, Mª Luisa Martín, Amada Martínez, Andrea Mendizábal, Magdalena Olmeda, Pilar Pérez, Angeles Presa, Paloma Morales, Miguel A. Resino, Cruz Rey, Pilar Río, Maravillas Sánchez, Josefa Velasco.

INDICE

PROLOGO

La rapidez con que se producen actualmente los cambios sociales y la necesidad que de ella se deriva de continuas **innovaciones educativas** obligan a aproximar la tarea del profesor a la de un **investigador** que: se plantea objetivos e hipótesis sobre la realidad de la educación, evalúa sistemáticamente, en función de lo cual diseña y aplica procedimientos de intervención, cuya eficacia comprueba a través de una nueva evaluación, para mantener los procedimientos eficaces y superar sus limitaciones a partir de nuevas innovaciones que comprobará en el futuro.

La aproximación expuesta en el párrafo anterior es aún más necesaria en los contextos heterogéneos. Las investigaciones realizadas reflejan que para atender adecuadamente a las demandas que plantea la diversidad no se trata tanto de enseñar **más** a los alumnos en desventaja, como sí de enseñar **de otra manera** (a todos los alumnos). Para avanzar en la comprensión de cómo debe ser esa manera se ha realizado el trabajo que aquí se presenta, aproximando la perspectiva de los investigadores a la perspectiva de los profesores.

De acuerdo con dicha aproximación, hemos querido reflejar en este volumen el proceso continuo de búsqueda y reflexión que supone investigar sobre la innovación educativa, para lo cual se ha modificado el estilo tradicional de presentación de resultados; incluyendo entre ellos los numerosos interrogantes que fueron planteando, sus posibles respuestas, así como el análisis de su significado en función del procedimiento de evaluación con el que se obtuvieron.

El principal objetivo de la investigación que aquí se presenta es comprobar si los profesores que trabajan habitualmente con alumnos en desventaja en contextos etnicamente heterogeneos, pueden asumir en su totalidad un modelo de intervención cuya eficacia había sido comprobada previamente por experimentadores. Para lograrlo se realizó un curso sobre los programas de intervención en el que participaron 40 profesores de Madrid. La aplicación realizada en sus aulas ha superado los resultados anteriores, proporcionando información de gran relevancia para desarrollar la comprensión de la interacción educativa en contextos heterogéneos así como los procedimientos para mejorarla; y verificando a un nuevo nivel el papel de la cooperación y del conflicto entre perspectivas relativamente discrepantes (la de los investigadores y la de los profesores) para favorecer el desarrollo.

Las condiciones que rodean a veces al trabajo del profesor (ritmo con que se tienen que tomar las decisiones, aislamiento, inseguridad respecto a la posibilidad de conseguir los objetivos inicialmente propuestos...) pueden dificultar el proceso de innovación-investigación necesario para mejorar la calidad de la enseñanza.

Entre los obstáculos anteriormente mencionados, resulta especialmente relevante el aislamiento en que a veces se encuentra el profesor respecto a otros

profesionales con los que compartir el proceso de innovación-investigación. En este sentido, puede considerarse como un componente fundamental del programa aplicado en esta investigación el haber proporcionado a los profesores del grupo experimental la oportunidad de compartir con otros (con otros profesores y con los investigadores): la reflexión sobre los problemas que surgen en sus aulas, los objetivos de la innovación y el compromiso (también compartido) de realizar en una determinada dirección un esfuerzo innovador para conseguirlos. En apoyo de la importancia que esta oportunidad ha podido tener en los resultados obtenidos, cabe considerar los comentarios que durante el curso hacían algunos de los profesores que trabajaron en la verificación del programa, sobre intentos anteriores que habían realizado de llevar a cabo innovaciones parecidas (aprendizaje cooperativo, discusión y representación de cuentos...) pero que habían abandonado al no poder superar los obstáculos que encontraron; obstáculos que disminuyen considerablemente cuando se comparten con otros, al contrario de lo que sucede con los logros.

Como reflejo de la importancia que tiene superar la situación de aislamiento anteriormente mencionada pueden interpretarse también los resultados obtenidos en esta investigación al comparar las distintas condiciones de aplicación del programa (grupo experimental uno y grupo experimental dos). En los que se pone de manifiesto que el profesor tutor y el profesor de apoyo pueden cumplir funciones diferenciadas y complementarias, así como la conveniencia de que ambos colaboren dentro del aula de clase para poder atender a la complejidad de la interacción educativa que se produce en contextos heterogéneos. En otras palabras, el hecho de compartir entre ambos profesores la innovación que se debe realizar en el aula para poder atender a la peculiaridad de cada alumno, así como la reflexión sobre los objetivos y los resultados obtenidos, representa la condición idónea para atender a la diversidad.

CAPITULO 1

PERSPECTIVA METODOLOGICA

La investigación que aquí se presenta se inserta dentro de la actual Psicología de la Intervención Educativa que pretende proporcionar una adecuada **alternativa** a la tradicional e ineficaz **escisión entre la investigación básica** (orientada a la descripción y explicación) y la **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 poco eficaces las investigaciones básicas y díficiles de generalizar y con escaso valor explicativo las investigaciones aplicadas.

De acuerdo a lo expuesto en el párrafo anterior, existe una estrecha relación entre la investigación que aquí se describe y los otros volumenes que componen la serie.

En el volumen uno se presenta el marco teórico que ha servido de punto de partida para elaborar cada componente del programa de intervención así como para interpretar sus resultados. En el volumen dos se desarrolla el programa de intervención cuya eficacia aquí se comprueba. Y en el volumen cuatro se incluyen los principales instrumentos de evaluación utilizados, los que han resultado más adecuados para evaluar el logro de los objetivos propuestos con este programa de intervención.

Para avanzar simultáneamente en la comprensión de la realidad educativa y en su optimización, la investigación debe cumplir las siguientes condiciones:

1) **Comprobar la eficacia de los programas de intervención en condiciones educativas naturales**, con la consiguiente complejidad que dichas condiciones suponen.
2) Como extensión de la condición anterior, cabe considerar la necesidad de utilizar siempre que sea posible como **agentes de la intervención** a las personas que actúan normalmente en los contextos educativos en los que se va a intervenir (**los profesores**). De esta forma se favorece considerablemente la **validez externa y ecológica** de la investigación y se garantiza al máximo la posibilidad de aplicación de los programas en otros contextos similares, reduciendo al mínimo los costes y dificultades que supone la intervención de agentes externos.

3) Para lograr el objetivo anterior, es necesario incluir como un componente básico de los programas la **formación de los profesores** que van a llevar a cabo la intervención.
4) Para llegar a **comprender el proceso por el cual los programas logran sus efectos** (más allá de la mera verificación de hipótesis) así como para conocer las **condiciones y límites de su eficacia** es necesario cuidar de forma especial la **evaluación de los resultados**; y utilizar para ello procedimientos múltiples, que permitan relacionar los efectos inmediatos más fáciles de conseguir con efectos de superior relevancia y resistencia al cambio.
5) De acuerdo a los objetivos y al modelo teórico propuesto como punto de pártida, se ha adoptado una perspectiva epistemológica basada en una concepción interactiva de la **causalidad** como un proceso de influencia **recíproca** entre: aspectos cognitivos, conductuales y socio-afectivos; y los distintos niveles en los que se produce la **interacción educativa** (con la materia, con el profesor, con los compañeros, con los valores del sistema escolar).
6) De acuerdo con el principio anterior, se pretenden diseñar los **tratamientos experimentales** de forma que actúen tanto **sobre el sujeto (el alumno)** en el que se pretenden producir los cambios como **sobre el contexto social** con el cual dicho sujeto interactúa (la materia de aprendizaje, sus compañeros, su profesor, los valores del sistema escolar). El análisis de los resultados obtenidos en los programas de educación compensatoria realizados hasta el momento pone de manifiesto lo inadecuado que resulta intentar exclusivamente que sean los alumnos en desventaja los que cambien para adaptarse a la escuela, así como la necesidad de **cambiar cualitativamente la actividad escolar** para adaptarla a las necesidades de dichos alumnos.

CAPITULO 2

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION A PARTIR DE INVESTIGACIONES ANTERIORES

Para interpretar adecuadamente los objetivos y resultados de esta investigación es imprescindible tener en cuenta: 1) las **conclusiones generales del marco teórico** en función de las cuales se ha elaborado el programa de intervención (véase, en este sentido el último capítulo del primer volumen); 2) así como otro tipo de **conclusiones más específicas** que permiten relacionar aspectos concretos del trabajo que aquí se presenta con los **resultados obtenidos en otras investigaciones**. Conclusiones que se analizan con detalle a lo largo del volumen uno y que pasamos a resumir brevemente a continuación.

Evaluación de los programas de educación compensatoria

Las revisiones de los resultados obtenidos **a largo plazo** con los primeros programas de educación compensatoria han llevado a reconocer la necesidad de evaluar sus efectos desde una perspectiva distinta a la adoptada inicialmente (que evaluaba exclusivamente el cociente intelectual y el rendimiento); para centrar la evaluación en la **capacidad de adaptación y de autorrealización en el contexto escolar**, en base al supuesto de que dicha capacidad representa el principal antecedente de la futura capacidad de adaptación al sistema social. Para lo cual debe prestarse una atención preferente a variables no evaluadas en los primeros trabajos; como son el **autoconcepto, la actitud hacia la escuela** y **la motivación** (Zigler, 1970; Zigler y Trickett, 1978).

Sobre el rechazo de los compañeros en la escuela como causa y como efecto de la inadaptación social

El rechazo de los compañeros en la escuela durante la infancia es uno de los mejores predictores de problemas muy graves de adaptación social en edades posteriores; como son: 1) la inadaptación escolar (Kohn, 1977) y el

abandono de la escuela (Ullman, 1957); 2) la delincuencia (Roff, 1972); 3) el alcoholismo (Robins, 1966); 4.-el suicidio (Stengle, 1971); 5.-o la necesidad de recibir asistencia psiquiátrica en la edad adulta (Cowen et al., 1973).

En una **primera fase** nuestras investigaciones (Díaz-Aguado, 1986, 1988) trataron de explicar las relaciones mencionadas en el párrafo anterior (entre rechazo de los compañeros e inadaptación posterior) a partir de dos postulados básicos:

1) La interacción con los compañeros proporciona 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.
2) No todos los niños están capacitados al llegar a la escuela para relacionarse adecuadamente con sus compañeros. Cuando esto es así la deficiencia va progresivamente en aumento, obstaculizando las condiciones mínimas para un desarrollo normal, hasta provocar los graves problemas mencionados.

   Asumir simultáneamente los dos postulados anteriores supone reconocer la existencia de un proceso de influencia recíproca entre la interacción con los compañeros y la capacidad de adaptación. Puesto que en el primero, el rechazo es la causa de la inadaptación; y en el segundo la inadaptación es la causa del rechazo.

El rechazo hacia los alumnos pertenecientes a grupos étnicos en desventaja y su estatus académico

De lo expuesto en la 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 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 así como de compartir el protagonismo, importancia de la colaboración, adaptación a los objetivos del grupo y a la peculiaridad de cada situación...).

Los estudios mencionados en el párrafo anterior 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 exito académico. Con el objetivo de diseñar y comprobar la eficacia de programas de intervención que

permitieran superar estas dificultades iniciamos en 1989 una nueva línea de investigación en la que se integra este trabajo.

Desventaja socio-económica, indefensión y fracaso escolar

Las diferencias detectadas en el progreso cognitivo en relación al **estatus socio-cultural** surgen básicamente como consecuencia de **complejos y sutiles procesos de aprendizaje que tienden a mantener las actuales diferencias sociales** (Laosa, 1982; Stevenson y Baker, 1987; Siegal, 1982; Kagan, 1978). Cabe esperar, por tanto, que dichas diferencias puedan ser **compensadas a partir de otro tipo de experiencias** de enseñanza-aprendizaje cuidadosamente diseñadas para este fin.

Dentro de las diferencias familiares por las cuales se perpetúa la desventaja tienen una especial significación dos variables que se encuentran estrechamente relacionadas:

1) La seguridad o inseguridad general respecto a la propia competencia para actuar sobre el ambiente: "**orientación al exito versus indefensión**".
2) Y la percepción de que se pertenece a un grupo que carece o posee las características que la sociedad valora (Kagan, 1977).

Para superar la indefensión que "tiende a reproducir el ciclo de la pobreza es necesaria una experiencia repetida de éxito, acompañada de cambios reales de oportunidades" (Seligman, 1975, p. 230).

No se han realizado suficientes investigaciones que permitan conocer con precisión cual es el **proceso por el cual los niños aprenden que su grupo social es infravalorado por la sociedad** en la que se encuentran ni cómo resolver este problema; pero la mayoría de los autores que lo estudian comparten la idea de que comienza con la educación familiar y se desarrolla fundamentalmente a partir de su interacción con la escuela.

En el caso de los niños pertenecientes a minorías étnicas o culturales 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 deprimida.

El papel del profesor en la motivación por el aprendizaje y la actitud hacia la escuela

Los estudios realizados sobre la influencia de las expectativas en la interacción profesor-alumno ponen de manifiesto que (Rist, 1970; Dusek y Joseph, 1983):

1) Se produce especialmente en los **primeros cursos**, al representar el contexto en el que los niños aprenden un nuevo papel (el de alumno), que tienden a mantener en los cursos siguientes.

2) Se transmite a través de una **desigual distribución del éxito y del reconocimiento** en el aula de clase.

3) Sus primeros efectos en el alumno se detectan en: la conducta en el aula, la **percepción de su relación con el profesor y en la actitud hacia el aprendizaje**.

4) Para evitar dichos problemas es necesario que el profesor disponga de **recursos eficaces para proporcionar éxito y estimular la motivación por el aprendizaje** en los alumnos con más dificultades en este sentido.

Consecuencias de la desegregación escolar de minorías étnicas. Prejucio, estatus académico y tipo de relación interétnica

La primera conclusión que se deduce de la revisión de las investigaciones sobre los efectos de la desegregación escolar de las minorías étnicas (Chen, Levi y Adler, 1978; Gerard, 1983; Schofield, 1978) es la inconsistencia de sus resultados. Y es que la desegregación física no parece conducir automáticamente, por sí sola, a la integración social. Actualmente, la mayoría de los autores reconocen que aquella es una condición necesaria pero no suficiente de ésta. Ademas de la desegregación física son necesarias otras condiciones educativas; entre las que destacan: la igualdad de estatus académico y la oportunidad para establecer relaciones interétnicas de amistad.

La mayoría de los estudios señalan que son las **diferencias de estatus** asociadas al grupo étnico (especialmente significativas en relación al rendimiento académico) las que activan el **prejuicio inter-étnico** en el grupo mayoritario y el **prejuicio intra-étnico** (hacia sí mismo) en el grupo minoritario. Así como que la igualdad del estatus contribuye a mejorar las relaciones entre ambos grupos (Schwarwald y Cohen, 1982; Amir et al., 1978; Díaz-Aguado y Baraja, 1993).

Los escasos resultados obtenidos a menudo con la desegregación racial pueden atribuirse, por otra parte, a lo superficial que suele ser la relación entre los alumnos pertenecientes a distintos grupos étnicos (Allport, 1954; Muir y Muir, 1988; Slavin y Madden, 1979).

De lo expuesto en este apartado se deduce que para favorecer la integración escolar del grupo étnico minoritario es necesario proporcionar experiencias de igualdad de estatus académico entre los dos grupos y oportunidades para establecer relaciones interétnicas de amistad dirigidas hacia objetivos comunes (condiciones que pocas veces se producen de forma espontánea).

El aprendizaje cooperativo para igualar el estatus académico y establecer relaciones interétnicas de amistad

El procedimiento educativo que ha demostrado ser de mayor eficacia para mejorar las relaciones interétnicas en el aula de clase es el aprendizaje cooperativo que reúne las dos condiciones descritas en el apartado anterior (Slavin, 1980). Y es que su eficacia parece residir en la oportunidad que proporciona para que los miembros de distintos grupos étnicos compartan y consigan conjuntamente metas fuertemente deseadas; experiencia que hace aumentar la atracción interpersonal y reducir con ello los prejuicios (Allport, 1954).

El aprendizaje cooperativo ha demostrado ser, además, de gran eficacia para:

1) Mejorar el **rendimiento** (Johnson *et al.*, 1981) y la **motivación por el aprendizaje en la materia en la que se aplica** (Slavin *et al.*, 1975; Madden y Slavin, 1980; Baraja, 1991; DíazAguado y Baraja, 1993).
2) Desarrollar el **sentido de la responsabilidad social y la capacidad de cooperación** (Edwards y Devries, 1974; Johnson et al.,1976; Díaz-Aguado y Baraja, 1993).

Algunos estudios encuentran que el aprendizaje cooperativo es eficaz para mejorar la **motivación general hacia el aprendizaje** (Edwards y DeVries, 1974; Díaz-Aguado y Baraja, 1993). Aunque en otros estudios no se encuentra dicho efecto (DeVries et al., 1975; Baraja, 1991). La eficacia de este procedimiento en el **autoconcepto** parece producirse también sólo en determinados estudios y en dimensiones específicas (DeVries et al, 1979; Madden y Slavin, 1980; Oickle,1980; Díaz-Aguado y Baraja, 1993). La dificultad para obtener progresos significativos en estas dos variables se ha atribuido a un **posible efecto de techo de las medidas utilizadas** (en las que se alcanzaban niveles tan altos antes de iniciar el programa que resultaban imposibles de mejorar). Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones reflejan, además, que la eficacia de la intervención en dichas variables es mucho mayor en los primeros cursos de escolaridad, y resulta más difícil de conseguir en los cursos posteriores debido al caracter acumulativo que la desventaja supone.

Componentes del prejuicio y el desarrollo de la tolerancia

Una adecuada conceptualización del prejuicio que permita evaluarlo para comprobar los cambios que en él se producen exige diferenciar tres componentes:

1) **El componente cognitivo o estereotipo**, conjunto de creencias sobre los rasgos de los miembros de un grupo que se hacen explícitas a través de etiquetas verbales.

2) **El componente afectivo o evaluativo**, evaluación negativa de un grupo junto con sentimientos de hostilidad hacia sus miembros.
3) **El componente conductual**, constituido por una intencionalidad de conducta negativa y/o una tendencia a conductas hostiles y de marginación hacia los miembros del grupo.

La evaluación de los dos primeros componentes suele hacerse de forma conjunta a través del **diferencial semántico y de una entrevista semiestructurada**. Para evaluar el tercer componente se utilizan generalmente **escalas de disposición conductual**.

Los estudios realizados sobre la adquisicion de los diversos componentes del prejuicio sugieren la posibilidad de que se produzcan con una relativa independencia (Katz, 1976; Rosenfield y Stephan, 1981):

1) El desarollo cognitivo y la enseñanza de habilidades de categorización y explicación de las diferencias inter-étnicas influyen especialmente en el componente cognitivo del prejuicio.
2) Las actitudes que se observan en los agentes de socialización (padres, profesores, compañeros) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo-evaluativo del prejuicio.
3) Y las experiencias y situaciones inter-etnicas específicas que se han vivido con individuos del otro grupo influyen sobre todo en el componente conductual.

Prejuicios hacia grupos étnicos y actitudes hacia individuos

Uno de los criterios utilizados para comprobar la existencia de prejuicios étnicos en el aula de clase es el bajo nivel de popularidad (o estatus sociométrico) de los alumnos pertenecientes al grupo minoritario. Pocas investigaciones realizadas con el objetivo de disminuir los prejuicios logran efectos significativos en este criterio. Lo cual refleja que la actitud hacia el otro grupo en general y la atracción hacia los individuos que lo componen no siempre cambian conjuntamente. Es evidente la importancia que ambas variables tienen como indicadores de superación del prejuicio en general y de su aplicación a relaciones específicas en particular.

La naturaleza asimétrica del prejuicio y la identificación étnica

Los estudios realizados con diversas minorías étnicas en desventaja reflejan la existencia de importantes diferencias en el grado de prejuicio inter-étnico y en la identificación personal entre los sujetos pertenecientes al grupo mayoritario y los sujetos pertenecientes al grupo minoritario (Clark y Clark, 1952;

Amir y Sharan, 1984). Las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país con la minoría gitana, reflejan una tendencia similar (Baraja, 1991; Díaz-Aguado y Baraja, 1993); según la cual existe un superior nivel de prejuicio inter-étnico de los alumnos payos hacia los gitanos que de éstos hacia aquellos en todos los indicadores considerados: diferencial semántico, disposición conductual, interacción, estatus sociométrico. Comprobándose también la existencia en el grupo minoritario gitano de cierto nivel de prejuicio intra-grupo -hacia sí mismo- que se refleja en problemas de identificación étnica en un número significativo de alumnos gitanos; que ante las preguntas: "Si volvieras a nacer ¿qué te gustaría ser? (payo, gitano, te daría igual); ¿y qué te gustaría que fueran tus padres?", contestan que preferirían pertenecer al grupo mayoritario (que se percibe con más poder).

Los resultados que se acaban de resumir ponen de manifiesto la existencia de dos tipos de prejuicios: 1) un **prejuicio inter-étnico**, que es significativamente superior en el grupo mayoritario y/o con más poder; 2) y un **prejuicio hacia el propio grupo** en los alumnos pertenecientes a la minoría. Para desarrollar la tolerancia será, por tanto, necesario trabajar desde esta doble perspectiva, para superar: los prejuicios existentes hacia el otro grupo, especialmente en el grupo mayoritario en el que son más graves; y el prejuicio existente hacia el propio grupo en las minorías en situación de desventaja.

La discusión y representación de conflictos como contexto educativo para el desarrollo de la tolerancia y la construcción de la identidad étnica

Los estudios observacionales realizados en contextos inter-étnicos ponen de manifiesto que, a menudo, los profesores tratan de superar los prejuicios negando las diferencias étnicas e impidiendo hablar de ellas; tendencia que priva de oportunidades educativas necesarias para el desarrollo de la tolerancia y la construcción de una identidad étnica positiva (Schofield, 1981).

En sentido contrario a la tendencia resumida en el párrafo anterior, cabe considerar el creciente consenso existente actualmente sobre la necesidad de adoptar una perspectiva intercultural. Existen, sin embargo, pocas investigaciones que describan con detalle los procedimientos psicopedagógicos utilizados para llevarla a cabo y comprueben experimentalmente su eficacia en el desarrollo de la tolerancia y la superación de los prejuicios.

Los estudios realizados desde el enfoque cognitivo-evolutivo pueden proporcionar información de gran relevancia sobre cómo diseñar programas de educación intercultural. Los estudios descriptivos realizados desde dicho enfoque con el objetivo de comparar el desarrollo socio-moral que se produce en diversos contextos, sugieren que los niveles más altos de desarrollo moral se producen sobre todo en individuos que proceden de ambientes heterogéneos, en los que se producen con frecuencia conflictos, discusiones y oportunidades para aprender a resolverlos (Maqsud, 1977; Holstein, 1972; Haan, Smith y Bloock, 1968; Díaz-Aguado, 1982).

Por otra parte, los numerosos estudios experimentales realizados con adolescentes demuestran la eficacia de la discusión moral en el aula de clase para favorecer el desarrollo de estructuras superiores de razonamiento moral que posibilitan una mayor tolerancia (Berkowitz, 1981; Enright et al., 1983; Alexander, 1980).

Los resultados resumidos en el parrafo anterior apoyan la hipótesis cognitivo-evolutiva según la cual el conflicto es el motor del desarrollo. De lo cual se deriva que la alta conflictividad que a menudo se produce en los contextos heterogéneos representa una excelente oportunidad para el desarrollo de la tolerancia, siempre que dichos conflictos se presenten en un nivel óptimo de discrepancia respecto a la capacidad de los alumnos.

Resultados obtenidos con este modelo de intervención en investigaciones anteriores

De acuerdo a lo expuesto en los apartados anteriores, elaboramos un modelo de intervención para mejorar la interacción educativa de alumnos en desventaja en contextos étnicamente heterogéneos con tres componentes:

1) La transformación de la actividad escolar para disminuir lo excesivamente discrepante que suele ser respecto a la actividad familiar de los alumnos en desventaja, con el objetivo de favorecer el **aprendizaje significativo**.
2) El **aprendizaje cooperativo** para distribuir el éxito académico entre todos los alumnos (superando las discriminaciones que se producen en las aulas heterogéneas) y favorecer el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad.
3) La **discusión y representación de los conflictos originados por los prejuicios** a partir de historias sobre cómo se forman y el daño que producen; con el objetivo de desarrollar la tolerancia a la diversidad y la empatía hacia los grupos que son objeto de discriminación.

En una primera investigación subvencionada por el CIDE (DíazAguado y Baraja, 1993), se comprobó experimentalmente la eficacia de dicho modelo aplicado por experimentadores en el segundo curso de Enseñanza Primaria. La comparación de los cambios producidos en 10 aulas de segundo de EGB étnicamente heterogéneas (con alumnos payos y gitanos) con 10 aulas similares del grupo de control (en las que no se aplicó el programa) permitió comprobar la eficacia del programa de intervención para favorecer:

1) La tolerancia a la diversidad y la superación de los prejuicios en ambos grupos –gitanos y payos– a todos los niveles (cognitivo, afectivo y conductual).
2) Una interacción más adecuada entre los dos grupos étnicos registrada en situaciones controladas (filmadas en video).

3) La actitud general hacia los compañeros y el aprendizaje, destacando, en este sentido, la motivación por la asignatura en la que se llevó a cabo el componente de aprendizaje cooperativo (matemáticas).
4) Así como una importante mejoría en el sentimiento de felicidad de todos los alumnos y en el autoconcepto académico de los niños gitanos (evaluados ambos a través del cuestionario de Piers-Harris).

Una segunda investigación, presentada como Tesis Doctoral y realizada de forma paralela a la anterior por Ana Baraja con la dirección de María José Díaz-Aguado, permitió comprobar la eficacia del modelo de intervención aplicado por experimentadores con alumnos preadolescentes (quinto de EGB), en los que las dificultades de relación ligadas a los prejuicios étnicos suelen ser más resistentes al cambio. En esta investigación, el aprendizaje cooperativo se aplicó en el área de sociales, incluyendo como material de aprendizaje la Historia del Pueblo Gitano. La comparación de los cambios producidos en el grupo experimental respecto al grupo de control permitió comprobar la eficacia del programa para favorecer:

1) La tolerancia a la diversidad y la superación de los prejuicios en ambos grupos –gitanos y payos– a todos los niveles (cognitivo, afectivo y conductual).
2) Una interacción más adecuada entre los dos grupos étnicos registrada en situaciones controladas (filmadas en video)
3) Y la actitud hacia la asignatura en la que se aplicó el aprendizaje cooperativo (sociales).

El análisis de los cambios experimentados en las dos investigaciones que se acaban de resumir reflejó la existencia de serias dificultades para que los profesores asumieran como propios los procedimientos del programa de intervención. Como se analiza en el capítulo 7 del volumen 1, dificultades similares se han encontrado en otras investigaciones sobre programas de innovación educativa aunque incluyan la formación de los profesores como componente básico del programa. Avanzar en la superación de dichas dificultades así como en la comprensión de los procesos que permitan explicarlas es uno de los principales objetivos del programa que aquí se presenta.

CAPITULO 3

HIPOTESIS Y OBJETIVOS

Objetivo general

De acuerdo a lo expuesto en la fundamentación teórica, los objetivos del modelo propuesto y los resultados obtenidos por los trabajos anteriores, se propone como objetivo general de esta investigación comprobar si el modelo de intervención (descrito en el volumen dos), verificado anteriormente por experimentadores (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1991), puede ser asumido y aplicado en su totalidad de forma eficaz por los profesores que trabajan con alumnos en desventaja en contextos interétnicos.

Hipótesis

Los resultados obtenidos en investigaciones anteriores, que se resumen en el segundo capítulo de este volumen, permiten plantear las siguientes hipótesis sobre la eficacia de la intervención evaluada al comparar los resultados obtenidos por los grupos experimentales (en los que se aplica el programa) con el grupo de control, (que no participa):

Primera hipótesis: Los alumnos de los grupos experimentales mejorarán significativamente más en los **componentes cognitivo** y **evaluativo** del prejuicio étnico que los alumnos del grupo de control; evaluados a través del **diferencial semántico** y de la **entrevista individual**.

Segunda hipótesis: Los alumnos de los grupos experimentales mejorarán significativamente más que los alumnos del grupo de control en el **componente conductual** del prejuicio; evaluado a partir de la **Escala de Disposición Conductual**.

Tercera hipótesis: Los alumnos de los grupos experimentales mejorarán significativamente más su **motivación por el aprendizaje** (evaluado a partir de su satisfacción con las materias o actividades en las que se aplica el programa) que los alumnos del grupo de control.

Otros objetivos

Aunque no se formulen hipótesis específicas sobre otras variables por carecer de suficiente información previa en este sentido, esta investigación se plantea los siguientes objetivos para avanzar en la **optimización del programa** de intervención propuesto así como en la **comprensión del proceso y condiciones de su eficacia**:

1) Comprobar la eficacia del programa de intervención **en dos condiciones experimentales**: 1) cuando participan en el curso de formación sobre el programa tanto el profesor-tutor como el profesor de apoyo a la educación compensatoria: 2) cuando participa en el curso solamente el profesor de apoyo a la educación compensatoria. Estas dos condiciones experimentales son representativas de las que pueden darse en nuestro país para la posible divulgación (a través de las estructuras de Formación del Profesorado) y aplicación del programa.

2) Comprobar la eficacia del programa de intervención en cada uno de los **dos grupos étnicos** (mayoritario y minoritario), con objeto de conocer posibles diferencias derivadas de la naturaleza asimétrica del prejuicio étnico así como de los peculiares problemas que la adaptación escolar supone para el grupo étnico minoritario.

3) Comprobar la eficacia del programa de intervención en dos cursos representativos de dos momentos evolutivos diferentes (segundo y quinto de EGB) con objeto de conocer si se repiten las tendencias observadas en las investigaciones anteriores.

4) Comprobar las condiciones de eficacia del programa de intervención en la **motivación general por el aprendizaje y percepción de la relación con el profesor** (evaluadas a través de una dimensión global del cuestionario de actitud hacia la escuela de superior fiabilidad y validez a las dimensiones utilizadas en investigaciones anteriores).

5) Comprobar las condiciones de eficacia del programa de intervención en las **distintas dimensiones del autoconcepto** de los alumnos (evaluado a través del cuestionario de Piers-Harris).

6) Comprobar las condiciones de eficacia del programa de intervención para mejorar las **relaciones entre compañeros de distintos grupos étnicos así como el estatus sociométrico del grupo minoritario**.

CAPITULO 4

METODO

4.1 Sujetos

La selección de los centros educativos en los que llevar a cabo la investigación se hizo a partir de un doble criterio: 1) que asistieran a ellos alumnos en situación de **desventaja sociocultural**; 2) y que fueran representativos de los **contextos inter-étnicos** existentes en nuestro país (con un porcentaje de alumnos del grupo étnico minoritario igual o superior al 10%).

Se decidió llevar a cabo la investigación en los cursos segundo y quinto de EGB de acuerdo a los objetivos planteados en el modelo de intervención (de intervenir lo antes posible y en dos momentos evolutivos diferentes) y poder contar al mismo tiempo con procedimientos de evaluación de cierta fiabilidad y validez para las edades estudiadas (procedentes de las investigaciones llevadas a cabo con anterioridad en dichos cursos).

La distribución de los colegios a los grupos experimentales y de control fue realizada por la Dirección Provincial de Madrid del Ministerio de Educación (Educación Compensatoria). Para dicha distribución se tuvo en cuenta, por una parte, que todos los centros cumplieran los criterios anteriormente expuestos y, por otra, que no difirieran de forma significativa en su problemática general ni en las actitudes de su profesorado respecto a anteriores innovaciones propuestas.

La Dirección Provincial de Madrid del M.E.C. consideró conveniente que todos los profesores a los que se les ofreciera el curso sobre los programas de intervención y lo aceptaran pudieran realizarlo (debido al efecto negativo que supondría el hecho de excluirlos). Por esta razón no fue posible distribuir al azar los profesores a los grupos experimentales y de control (como se había realizado en las dos investigaciones anteriores). Y su distribución se hizo según los criterios de equivalencia expuestos en el párrafo anterior a partir del procedimiento que se describe a continuación:

1) Se realizó una primera convocatoria a un número suficiente de colegios como para constituir con los que decidieran realizar el curso el grupo experimental. Prácticamente todos los profesores que acudieron a dicha reunión (en la que se explicó el objetivo general de esta investigación y las condiciones del curso de formación como un curso de postgrado de la

Universidad Complutense) decidieron realizar el curso y aplicar el programa de intervención. Pudiéndose diferenciar en dicha aplicación dos condiciones experimentales; formadas por las aulas de las que asistían tanto el profesor-tutor como el profesor de apoyo (grupo experimental uno) y por las aulas de las que asistía solamente el profesor de apoyo a la educación compensatoria (grupo experimental dos).

2) La selección de los colegios del grupo de control se hizo teniendo en cuenta que fueran equivalentes a los colegios del grupo experimental en: estatus socio-económico de los alumnos, porcentaje de alumnos gitanos, problemática del centro y actitudes generales del profesorado respecto a innovaciones anteriores. La Dirección Provincial de Madrid del M.E.C. informó previamente a dichos centros que se iba a realizar en ellos una evaluación-control en dos momentos (febrero y mayo). Se proporcionó dicha información mediante comunicación telefónica.

La muestra total de sujetos está formada por 571 alumnos de ambos sexos de segundo y quinto de E.G.B. de los que: 478 pertenecen al grupo étnico mayoritario (83.7%); 82 pertenecen a la minoría gitana (14.4%); y 11 pertenecen a otros grupos étnicos minoritarios (1.9%).

La muestra de sujetos pertenecen a los siguientes colegios públicos de Madrid: Severo Ochoa, Valle Inclán, Los Cármenes, Aravaca, Vasco Nuñez, Julio Cortázar, García Morente, Madroño, Victor de la Serna, Concha Espina, Padre Mariana, Rca. del Brasil, Pedro Salinas, Lucero, La Rioja.

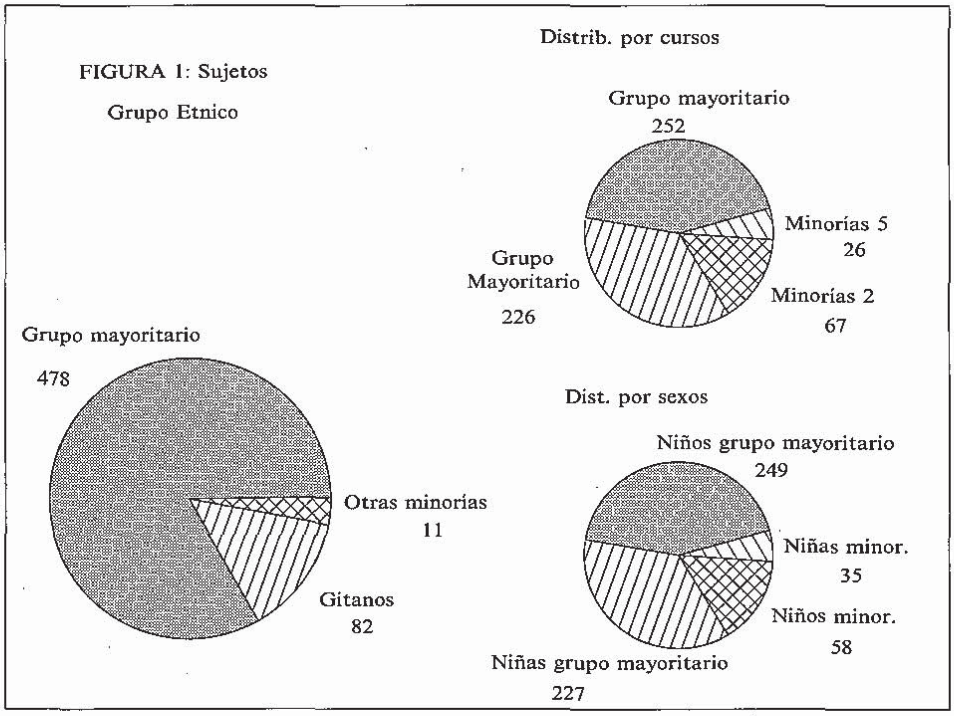

Figura 1: Distribución de los sujetos

Aunque hay un total de 93 sujetos pertenecientes a minorías étnicas, en su mayor parte gitanos, los análisis de los datos que se presentan en algunas variables fueron realizados con un número bastante menor debido al elevado absentismo de estos alumnos, que impidió evaluar a muchos de ellos en algunas pruebas.

En los análisis de los datos y en las descripciones de la muestra que siguen, los 11 sujetos pertenecientes a otras minorías étnicas son incorporados en el mismo grupo que los alumnos gitanos, ya que su reducido número impide realizar con ellos un tratamiento específico.

El **grupo experimental** está formado por 261 alumnos del grupo étnico mayoritario y por 71 alumnos de grupos étnicos minoritarios (fundamentalmente de la minoría gitana) y el **grupo de control** por 186 alumnos de la etnia mayoritaria y 26 alumnos de grupos minoritarios. Todos los alumnos de los grupos de control pertenecen a los centros "Severo Ochoa", "Valle Inclán" y "Lucero", integrando el grupo experimental los otros colegios anteriormente citados.

En segundo curso, hubo dos grupos experimentales:

Grupo Experimental 1: se caracteriza porque asistieron al curso los dos profesores relacionados con los niños: el profesor tutor y el profesor de apoyo.

Grupo Experimental 2: asistió al curso únicamente el profesor de apoyo.

Con los sujetos de quinto curso no fue posible establecer esta distinción, por lo que se analizan los resultados en un único grupo experimental, frente a los de un grupo control.

Como la asignación de los sujetos a los grupos experimentales y control no se realizó por procedimientos aleatorios, sino según los criterios de la Dirección Provincial del M.E.C. anteriormente expuestos, nos encontramos con grupos **no-equivalentes** y en presencia de un diseño no experimental. No obstante, por ser los términos de más fácil comprensión, hablaremos de grupos experimental (los que participaron en el programa) y control (los que no participaron en el programa).

Aunque el estatus socio-cultural de la mayoría de los alumnos que asisten a los colegios seleccionados coincide con la situación de desventaja propuesta en los criterios (se encuentran en núcleos periféricos de Madrid en los que existe un alto porcentaje de población marginal), las diferencias de estatus socioeconómico entre las familias gitanas y las del grupo mayoritario son, salvo escasas excepciones, muy importantes, especialmente en los aspectos que se resumen a continuación y que deben ser tenidos en cuenta para entender los resultados obtenidos en el grupo étnico minoritario:

1) Ubicación y calidad de las viviendas: las viviendas de los gitanos suelen estar ubicadas en guetos o poblados especiales. La mayoría de los gitanos de la muestra viven en chabolas o en *shankis* (casas prefabricadas) y sólo algunos de ellos viven en pisos; (a diferencia de lo que sucede con

sus compañeros del grupo étnico mayoritario). Las condiciones de las viviendas del grupo étnico minoritario dificultan el cuidado de la higiene y esto, a su vez, la superación de los estereotipos que existen en este sentido.

2) El frecuente absentismo escolar entre los gitanos, que limita su aprendizaje así como la eficacia del procedimiento de intervención, especialmente en las variables directamente relacionadas con dicho aprendizaje.
3) Un gran desfase escolar (en algunos niños superior a dos años), debido al retraso en la edad de incorporación de los niños gitanos a la escuela y a la falta de continuidad de su asistencia.

4.2 Procedimiento

Diseño

El diseño experimental utilizado fue el tipo de diseño habitual en los estudios de **Evaluación de Programas**, consistente en un diseño de dos factores, uno de ellos intrasujeto o de medidas repetidas: tiempo de aplicación de las pruebas, con dos niveles (antes del tratamiento y después del tratamiento) y el otro, entre sujetos, con dos niveles, grupo control y grupo experimental. A pesar de titular este apartado como "diseño experimental", su implementación práctica real lo aproxima más a un diseño **cuasi-experimental** de las mismas características (Cook y Campbell, 1979), ya que los sujetos asignados a los grupos control y experimental, no lo fueron sobre bases aleatorias. No obstante, el hecho de disponer de medidas de los dos grupos antes del tratamiento, nos permitirá extraer inferencias acerca de los efectos del programa, examinando los efectos de la interacción **Cambio de puntuaciones** (del pre al post-tratamiento) x **Grupo** (experimental y control).

Condiciones de aplicación del programa experimental

Conviene diferenciar dos niveles en el análisis del tratamiento experimental: 1) el curso de formación de los profesores sobre la fundamentación teórica descrita en el primer volumen y sobre los procedimientos de intervención descritos en el segundo volumen; 2) y el programa de intervención aplicado en sus aulas por dichos profesores.

La formación de los profesores

Para favorecer la motivación de los profesores de los grupos experimentales y garantizar la aplicación del programa de intervención, se diseño un curso de postgrado reconocido por la Universidad Complutense con seis créditos (correspondientes a 40 horas de clase y a la aplicación práctica de la intervención propuesta en condiciones naturales). Curso que se impartió de enero a mayo de 1991 en sesiones semanales de tres horas fuera del horario laboral de los profesores.

En los dos volúmenes anteriores (fundamentación teórica y manual de intervención) pueden encontrarse descritos con detalle los temas más relevantes impartidos en el curso. Se completaron dichos contenidos con: 1) un análisis sobre la situación de los programas de educación compensatoria en España; 2) y las bases de los programas de enriquecimiento instrumental (que no se llegaron a aplicar).

Para entender los resultados obtenidos en la aplicación del programa conviene tener en cuenta que el curso comenzó por el componente del **aprendizaje cooperativo**, al que se dedicó bastante más tiempo que a los otros dos. Por otra parte, los profesores manifestaron conocer bastante bien las bases del aprendizaje significativo; por lo cual se dedicó menos tiempo a este componente. Propuesta acertada según su evaluación final. Evaluación que, como comentaremos al analizar los resultados, refleja, por otra parte, ciertas dificultades en la aplicación de la **discusión y representación de conflictos**. Componente que suele ser aceptado con sumo agrado por la mayoría de los profesores pero que exige para su aplicación eficaz un entrenamiento específico de mayor duración que la dedicada en este curso.

La aplicación del programa por los profesores

Cumpliendo los requisitos del curso y según la información proporcionada, en este sentido, por los propios profesores de los grupos experimentales, la aplicación del programa de intervención fue realizada a partir de un mínimo de 16 sesiones de aprendizaje cooperativo y 6 sesiones de discusión y representación de conflictos.

El aprendizaje cooperativo se llevó a cabo, fundamentalmente, en la asignatura de matemáticas en segundo curso y en la asignatura de sociales en quinto curso (salvo escasas excepciones de algunos profesores que lo aplicaron también en otras materias).

La transformación de los contenidos curriculares se llevó a cabo, por una parte, en las mismas materias en las que se aplicó el aprendizaje cooperativo y, por otra, en la asignatura de ciencias sociales debido a su mayor relación con la perspectiva intercultural propuesta.

Por último, la discusión y representación de conflictos se realizó, en unos casos, en el tiempo designado a la Religión o a las Ciencias Sociales. Y en otros casos de forma general.

En el curso de formación sobre los programas se sugirió a los profesores que trataran de extender los tres componentes al máximo de situaciones y materias que lo permitieran, sugerencia que pudo ser llevada a la práctica en algunos casos.

Las observaciones realizadas en las aulas experimentales reflejaron que, en general, la mayoría de los profesores aplicaban con eficacia el programa de intervención; especialmente el componente de aprendizaje cooperativo. Es necesario destacar, sin embargo, que salvo escasas excepciones, los profesores prestaban poca atención al entrenamiento en habilidades sociales.

4.3 Instrumentos de evaluación

De acuerdo a los objetivos e hipótesis se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación (que se analizan con más detalle en el volumen cuatro).

Desarrollo de la tolerancia y prejuicio étnico

1) **Diferencial Semántico:** mide los **componentes cognitivo y evaluativo** del prejuicio a través de las etiquetas o estereotipos existentes hacia el otro grupo étnico.
2) **Entrevista semiestructurada para la evaluación de los componentes cognitivo y evaluativo del prejuicio étnico**. Se aplica siguiendo las bases del método clínico de Piaget, permitiendo obtener información en profundidad sobre la estructura que subyace al prejucio a partir de la distinción de varios criterios: uniformidad del estereotipo, evaluación peyorativa, atribución diferencial en función de la etnia y comprensión de las causas socioambientales de las diferencias humanas (ver vol. 4 para una explicación más detallada). Para comprobar la fiabilidad de este procedimiento de corrección se calculó el índice de acuerdo obtenido entre dos evaluadores (uno de los cuales desconocía la pertenencia de los sujetos al grupo experimental o control). El índice del acuerdo obtenido (.96) avala la fiabilidad del procedimiento de puntuación.
3) **Escala de Disposición Conductual:** permite evaluar el **componente conductual del prejuicio** o nivel de disposición para participar en actividades con miembros del otro grupo étnico.
4) Escala de **identidad étnica** o grado de satisfacción que el alumno siente por el hecho de pertenecer a su propio grupo étnico (escala formada por tres items incluidos junto a la anterior).

Relaciones entre compañeros

Para evaluar las relaciones entre compañeros utilizamos diversas técnicas sociométricas que permiten conocer el estatus medio o nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad así como la impresión que cada niño produce y tiene respecto a sus compañeros.

1) Procedimiento de las **nominaciones y rechazos para el juego**, permite obtener información sobre las oportunidades para la amistad que tiene cada alumno en clase.
2) Técnica de asociación de atributos perceptivos del "**adivina quién es el...**"; proporciona información importante sobre la conducta de cada niño tal como es percibida por sus compañeros.
3) Método de las **puntuaciones (ranking)**, permite conocer la puntuación media obtenida por cada uno de los niños de la clase (acerca de cómo cae a los demás) al sumar la que le dan cada uno de sus compañeros y dividirla entre el número de niños que puntúan. Parece que esta

puntuación media es el índice sociométrico más sensible al cambio; razón por la cual es considerado como un buen indicador de la eficacia de los programas de intervención.

Tanto las escalas sobre prejuicio interétnico como las medidas sociométricas fueron obtenidas para todos los sujetos (tanto de los grupos experimentales como de control); las de entrevista, dadas las dificultades para su obtención, codificación y tratamiento, se obtuvieron únicamente para un grupo reducido.

Evaluación de la relación con el profesor y la escuela

La **escala sobre percepción y actitud escolar** permite conocer la percepción de cada uno de los niños acerca de diversas relaciones que establecen con el sistema escolar (relación con la tarea de aprendizaje, relación con los compañeros, relación con el profesor). Además pretende evaluar la motivación **por las diferentes materias escolares**: en una escala de 1 a 4 se le pide al niño que evalue el grado en que le gustan las diferentes materias o actividades de la escuela.

Evaluación del autoconcepto

Se utilizó la adaptación al castellano del cuestionario de Piers-Harris, formada por 80 elementos dicotómicos (sí o no), que permite obtener una medida global de esta variable y 6 medidas en escalas diferenciadas: conducta, intelectual, físico, ansiedad, popularidad y felicidad.

4.4 Aplicación de los instrumentos de medida

Los instrumentos que permitían su aplicación de forma colectiva (escala de prejuicio, sociometría, cuestionario de percepción del sistema escolar y cuestionario de autoconcepto) fueron aplicados a toda la muestra estudiada tanto antes como después de la intervención.

La entrevista para la evaluación del prejuicio fue realizada individualmente a un número reducido de alumnos seleccionado al azar con objeto de obtener así respuestas representativas de los grupos étnicos estudiados.

Se trataron de obtener datos sobre conducta (filmada en video y observaciones del profesor), pero debido a diversas dificultades sólo se pudieron conseguir para el grupo experimental. Razón por la cual no los analizamos aquí, pues no es posible llegar a conclusiones claras debido a la ausencia de datos en el grupo de control.

Después de terminar la intervención se aplicaron los mismos instrumentos de medida ya descritos en la evaluación pretratamiento, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control. Se trató de que las condiciones de aplicación de las medidas fueron idénticas para poder comparar los resultados con los obtenidos antes de la intervención e inferir así los posibles efectos

diferenciales encontrados en los grupos como debidos a ella. Sin embargo, conviene tener en cuenta que el hecho de comenzar la evaluación postratamiento dos semanas antes en el grupo de control (principios de mayo) que en el grupo experimental (finales de mayo) puede haber influido en la evaluación de la actitud escolar debido a la proximidad de los examenes para el grupo experimental.

Los profesores asistentes a los cursos contestaron a un cuestionario sobre diferentes aspectos relativos al curso y al programa de intervención, que proporciona información de gran relevancia sobre el proceso innovador que siguieron en sus clases así como sus opiniones y actitudes sobre los diversos componentes.

CAPITULO 5

RESULTADOS DE LA INTERVENCION

5.1 Técnicas de análisis de los datos

Para cada una de las variables cuantitativas medidas a través de cuestionarios (autoconcepto, disposición conductual, diferencial semántico, percepción de la escuela) se realizó un **Análisis de Varianza** (ANOVA) con dos factores, uno de ellos intrasujeto o de medidas repetidas, con dos niveles (tiempo de aplicación de las pruebas, –antes y después de la intervención-al que denominaremos pre-test y post-test) y otro entre sujetos, con dos niveles, según su pertenencia al grupo experimental o de control.

Como se describe en el apartado anterior, en segundo curso el factor grupo tiene tres niveles (dos grupos experimentales y un grupo de control). Para simplificar el análisis de los resultados sólo se presentarán diferenciados entre los dos grupos experimentales en aquellas variables en las que resulten significativos.

Para analizar la eficacia del programa de intervención en algunas de las medidas utilizadas que no pueden considerarse de intervalo (sociometría y entrevista) se han utilizado **procedimientos no paramétricos** basados en rangos (Wilkonson, 1949; Neave y Wilcoxon, 1988) que consisten en obtener una puntuación de cambio para cada sujeto (post-pre), calcular los rangos de estas puntuaciones y sobre ellos aplicar un contraste de diferencias entre tratamientos.

En las medidas de naturaleza categórica se utilizaron los tests de Cochran y Mcnemar, para medidas repetidas.

El **desequilibrado tamaño muestral de los grupos mayoritario y minoritario** plantea problemas en el análisis de los datos. Para solucionarlos la estadística ofrece divesas alternativas: ponderar dando más peso a los datos del grupo menos representado, selección aleatoria de un subconjunto de elementos del grupo mayoritario, y **análisis separado de las dos etnias**. Se ha elegido esta última opción por considerarla más adecuada a los objetivos de la investigación; puesto que en función de la naturaleza asimétrica del prejuicio y las diferencias existentes en la adaptación escolar, los efectos del programa podrían ser diferentes en cada grupo. En el caso de la entrevista, el reducido numero de sujetos evaluados impide realizar un análisis diferenciado por grupos étnicos, razón por la cual se realiza globalmente.

Los análisis de varianza se realizaron con el programa MANOVA del paquete SPSS y los contrastes no paramétricos con el NPAR TESTS del mismo paquete.

5.2 Eficacia de la intervención en el desarrollo de la tolerancia y la superación de los prejuicios

Los resultados obtenidos en anteriores aplicaciones del programa por experimentadores nos llevaron a formular las dos primeras hipótesis de esta investigación; según las cuales, se predice que la aplicación del programa por los profesores logrará reducir de forma significativa los prejuicios étnicos de los alumnos en sus distintos componentes (cognitivo, evaluativo, y conductual). De acuerdo a la metodología múltiple utilizada para evaluar los prejuicios cabría esperar, además, que dicha eficacia se reflejara a través de los distintos procedimientos de evaluación (cuestionario y entrevista).

Por otra parte, en función de la **naturaleza asimétrica** del **prejuicio étnico** nos planteábamos como objetivos prioritarios del programa de intervención tanto la superación del **prejuicio hacia el otro grupo**, especialmente en el grupo mayoritario en el que es más grave, como la superación del **prejuicio que hacia sí mismo** suele tener el grupo minoritario y que provocan frecuentes **problemas de identificación étnica**; criterio éste último que parece ser de una gran resistencia al cambio y sobre el que no habíamos obtenido hasta el momento resultados de consideración.

De acuerdo a los objetivos propuestos, y como puede observarse en las tablas 1 y 2 (en las que se incluyen solamente los resultados significativos), el programa ha resultado eficaz tanto para reducir los prejuicios del grupo mayoritario hacia las minorías (prejuicio inter-grupo) como para superar los problemas de identificación con el propio grupo de los alumnos gitanos (prejuicio intra-grupo); variable en la que se observa una tendencia de cambio que consideramos relevante debido a lo estable que suele resultar (aunque no llegue a los niveles estadísticos convencionales).

TABLA 1 *Resultados del análisis de varianza que reflejan la eficacia de la intervención en la superación del prejuicio evaluada a través de cuestionarios*

	Grados de libertad	F	Probabilidad
C. cognitivo-evaluativo del prejuicio interétnico en el grupo mayoritario	1,352	21.02	.000
C. conductual del prejuicio interétnico en el grupo mayoritario	1,371	15.80	.000
Identificación étnica en el grupo minoritario (prejuicio intragrupo)	1.55	1.20	.278

TABLA 2 *Resultados del análisis no paramétrico en el componente cognitivo-evaluativo del prejuicio evaluado a través de la entrevista en ambos grupos*

Criterio de prejuicio	Ji cuadrado	Probabilidad
Uniformidad del estereotipo	5.231	.0222
Evaluación peyorativa del otro grupo	2.147	.1428
Atribución diferencial de la conducta (situación hipotética)	4.928	.0264
Atribución diferencial de la conducta (situación real)	.388	.5332

Se analizan a continuación los resultados obtenidos en cada una de las variables que reflejan desarrollo de la tolerancia y superación de los prejuicios.

5.2.1 Componente cognitivo-evaluativo del prejuicio evaluado a través del diferencial semántico

Como puede observarse en la tabla y en el gráfico número tres, los alumnos del grupo mayoritario que han participado en la intervención han disminuido significativamente más que los alumnos del grupo de control en el componente cognitivo-evaluativo del prejuicio inter-étnico ($F\ 1{,}352 = 21.02$; $p. < .000$). A partir de este resultado puede concluirse que el programa aplicado por los profesores resulta eficaz para favorecer en los alumnos del grupo étnico con más poder una representación más positiva de las minorías que se encuentran en situación de desventaja.

Para entender la significación del resultado resumido en el párrafo anterior conviene tener en cuenta los adjetivos incluidos en el diferencial semántico en esta investigación (*limpios-sucios; trabajadores-vagos; alegres-tristes; ricos-pobres; pacíficos-peleones; elegantes-vulgares; listos-tontos; valientes-cobardes; sencillos-orgullosos...*), adjetivos en torno a los cuales se pedía a los alumnos del grupo mayoritario que situaran a los niños del grupo minoritario (contestando a la pregunta "*¿cómo crees que son los niños gitanos?*"). Los cambios obtenidos reflejan que la intervención ha hecho que los alumnos del grupo mayoritario perciban a sus compañeros del grupo minoritario en términos más positivos según los adjetivos mencionados anteriormente.

Como puede observarse en la tabla y el gráfico número cuatro, los alumnos del grupo minoritario (de etnía gitana en su mayoría) también han disminuido notablemente en el componente cognitivo-evaluativo del prejuicio inter-étnico evaluado a través del diferencial semántico.

TABLA 3 *Medias y desviaciones típicas en el componente cognitivo-evaluativo del prejuicio evaluado a través del diferencial semántico. Grupo étnico mayoritario*

Resultados en el pretest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental	30.603	7.786	209
GRUPO Control	33.352	7.104	145
GRUPO Completo	31.729	7.625	354
Resultados en el postest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental	20.301	13.596	209
GRUPO Control	30.848	13.515	145
GRUPO Completo	24.621	14.506	354

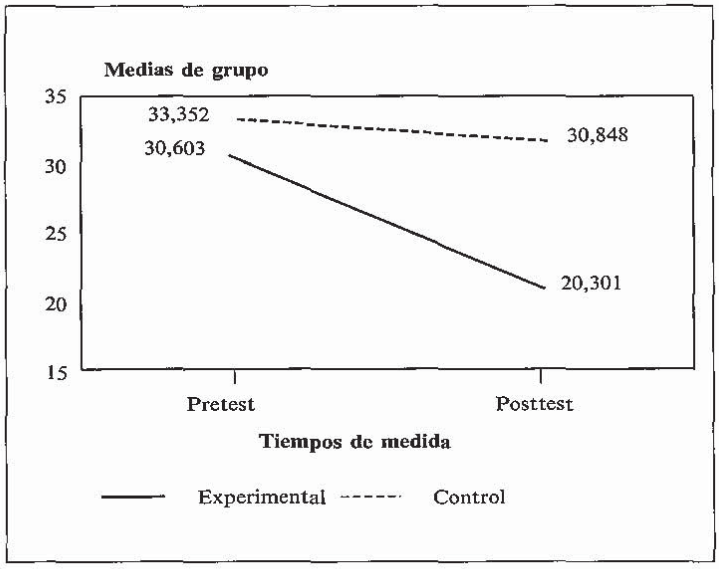

Figura 3. C. cognitivo evaluativo del prejuicio. D. semántico. Grupo mayoritario

Al comparar la eficacia de la intervención en el diferencial semántico en los dos grupos étnicos, se observa que en términos absolutos las diferencias en las puntuaciones medias (antes y después de la intervención, grupo experimental y grupo de control) son muy parecidas. Al realizar el análisis de varianza se encuentra, sin embargo, que sólo en el caso del grupo mayoritario

TABLA 4 *Medias y desviaciones típicas en el componente cognitivo-evaluativo del prejuicio evaluado a través del diferencial semántico. Grupo étnico minoritario*

Resultados en el pretest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental	28.426	9.982	47
GRUPO Control	23.500	10.472	4
GRUPO Completo	28.039	10.002	51
Resultados en el posttest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental	18.830	11.109	47
GRUPO Control	19.250	14.056	4
GRUPO Completo	18.863	11.198	51

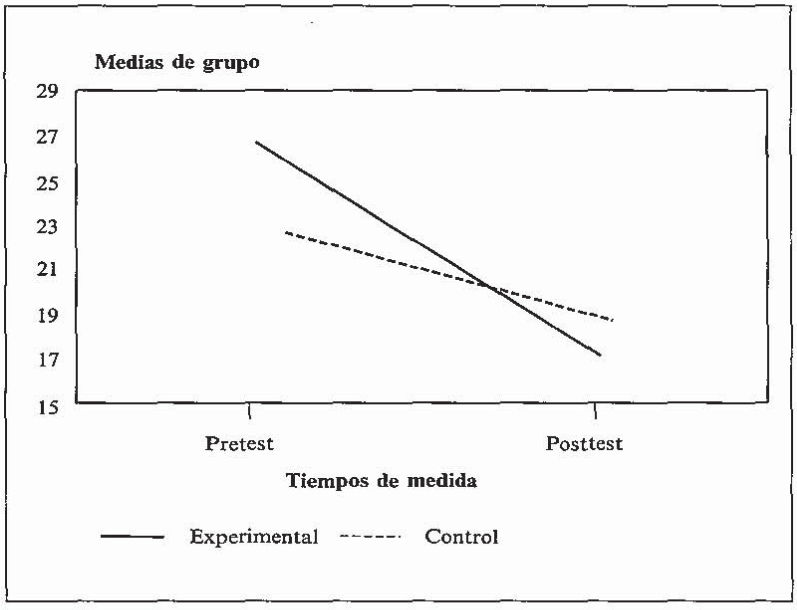

Figura 4. C. Cognitivo evaluativo del prejuicio. D. semántico. Grupo minoritario

estas diferencias llegan a ser estadísticamente significativas. ¿Por qué? Para explicarlo conviene tener en cuenta:

1) El **reducido tamaño muestral del grupo minoritario**, que exige que las diferencias sean mucho mayores para llegar a los niveles de significación estadística convencionales. Razón por la cual, para evaluar los cambios obtenidos en este grupo pueden considerarse niveles menos exigentes (que tampoco se cumplen en esta variable).

2) Por otra parte, hay que considerar que los sujetos de la minoría étnica expresaban ya en el pretest un nivel inferior de prejuicio hacia el otro grupo. Lo cual pone de manifiesto una vez más la **naturaleza asimétrica del prejuicio étnico**; asimetría que se sigue manteniendo en los resultados obtenidos después de la intervención y que apoya la necesidad de considerar, en este sentido, como **objetivo prioritario la superación del prejuicio inter-étnico en el grupo mayoritario** (que se percibe con más poder).

3) El programa ha pretendido favorecer **en las minorías étnicas** (por ejemplo la gitana) la superación de **dos tipos de prejuicios**: uno hacia el otro grupo (hacia los payos) y otro hacia su propio grupo (hacia los gitanos); prejuicios **que probablemente interactúan de forma compleja y poco conocida**. El análisis de las respuestas que algunos niños gitanos dan en las distintas medidas utilizadas refleja, por ejemplo, que sobrevaloran al otro grupo (percibido como extremadamente bueno, rico, feliz, listo...) e infravaloran a su propio grupo (percibido como extremadamente malo, pobre, desgracidado...). En estos casos la eficacia de la intervención se reflejaría en una consideración más realista de ambos grupos (que llevaría a descubrir cualidades positivas en el propio y a disminuir la exageración de dichas cualidades en el otro grupo). De las distintas medidas utilizadas en esta investigación la única que puede evaluar la superación conjunta de estos dos prejuicios es la entrevista. Volveremos sobre esta cuestión al considerar los cambios obtenidos con dicha medida.

   Por todo ello, y teniendo en cuenta fundamentalmente los cambios en el grupo étnico mayoritario así como la naturaleza asimétrica del prejuicio étnico, consideramos que los resultados obtenidos en el diferencial semántico permiten verificar la hipótesis uno sobre la eficacia del programa de intervención en la superación del componente cognitivo-evaluativo del prejuicio.

5.2.2 Componente cognitivo-evaluativo del prejuicio evaluado a través de la entrevista

Un importante objetivo de nuestras investigaciones es avanzar en la comprensión y evaluación del prejuicio completando las medidas tradicionales de cuestionario (Diferencial Semántico y Escala de Disposición Conductual) con otras que puedan captar la estructura de razonamiento y la comprensión global de las diferencias y semejanzas inter-étnicas; resolviendo así algunos problemas que plantean aquellas, como son los que hemos mencionado al interpretar los resultados obtenidos por el diferencial semántico. Con este objetivo se selecciona al azar una muestra representativa de los alumnos que participan en el programa y de los alumnos del grupo de control, a los que se entrevista siguiendo el método clínico propuesto por Piaget para profundizar en la evaluación de los siguientes criterios de prejuicio: 1) uniformidad del estereotipo;

2) evaluación peyorativa; 3) atribución diferencial basada en estereotipos en situaciones hipotéticas; 4) y atribución diferencial en situaciones reales.

Los cambios producidos en la entrevista se han analizado mediante: 1) Análisis de varianza (ANOVA); 2) Procedimientos de Wilcoxon, basados en rangos del cambio, con el test Kruskal Wallis. La razón del doble análisis es que la naturaleza de las variables hace cuestionable la aplicación del ANOVA. No obstante, ambos procedimientos proporcionan unos resultados bastante convergentes. En ambos casos (como se refleja en las tablas dos y cinco) el programa resulta significativamente eficaz para disminuir los siguientes indicadores de prejuicio: uniformidad del estereotipo; atribución diferencial de la conducta en situaciones hipotéticas; y evaluación peyorativa del otro grupo (en este último caso el nivel de significación es marginal, aunque puede tenerse en cuenta debido al reducido tamaño muestral).

Todos los análisis fueron realizados sobre un total de 61 sujetos, 30 del grupo experimental y 31 del grupo control.En la tabla dos se incluyeron los resultados globables y el nivel de significación estadística del efecto interacción obtenido con los análisis no paramétricos, que pone de relieve la existencia o no de un cambio significativo ligado a la aplicación del programa.

En la tabla 5 se presentan resumidamente las medias y desviaciones típicas obtenidas por los dos grupos en cada uno de los cuatro criterios evaluados así como los niveles de significación obtenidos con el análisis de varianza. Las puntuaciones reflejan nivel de prejuicio, por lo cual se espera que el programa produzca una reducción de las puntuaciones del pre al posttest. En todos los casos, el contraste F obtenido en el análisis de la varianza para este efecto tiene 1 y 59 grados de libertad.

TABLA 5 *Medias y desviaciones típicas en el componente cognitivo-evaluativo del prejuicio evaluado en la entrevista*

		Experimental		Control		
		Media	D.T.	Media	D.T.	Sig.
Uniformidad del estereotipo	PRE	0.933	1.015	0.677	0.454	0.016
	POS	0.500	0.509	0.839	0.832	
Evaluación peyorativa	PRE	2.033	0.669	1.903	0.473	0.157
	POS	1.867	0.682	1.903	0.473	
Atribución diferencial basada en prejuicio (situación hipotética)	PRE	2.267	0.828	2.194	0.833	0.013
	POS	1.867	1.137	2.290	0.864	
Atribución diferencial basada en prejuicio (situación real)	PRE	0.667	0.758	1.581	1.057	0.425
	POS	0.600	0.675	1.710	1.243	

* El nivel de significación hace referencia al análisis de varianza.

En las figuras 5, 6, 7, se presentan gráficamente las diferencias reflejadas en la entrevista en la disminución del prejuicio en los tres primeros criterios; en los que el programa ha resultado significativamente eficaz según los niveles convencionales (figura 5 y 6) o se ha producido una tendencia de cambio proxima a dichos niveles (figura 7).

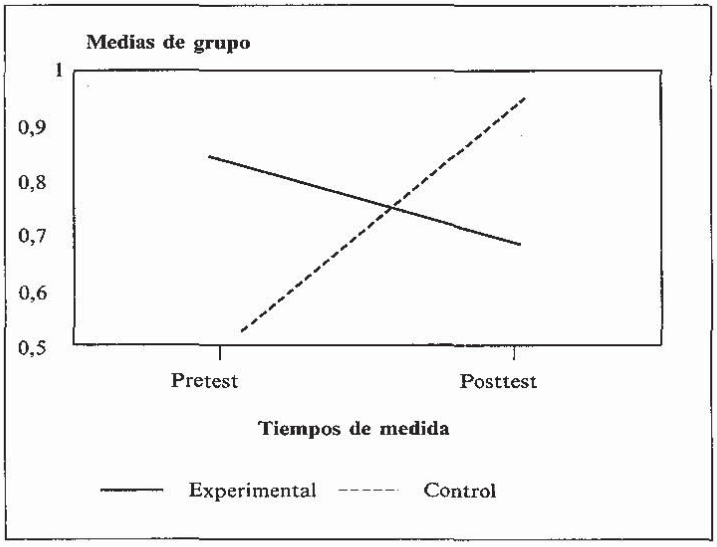

Figura 5. Uniformidad del estereotipo

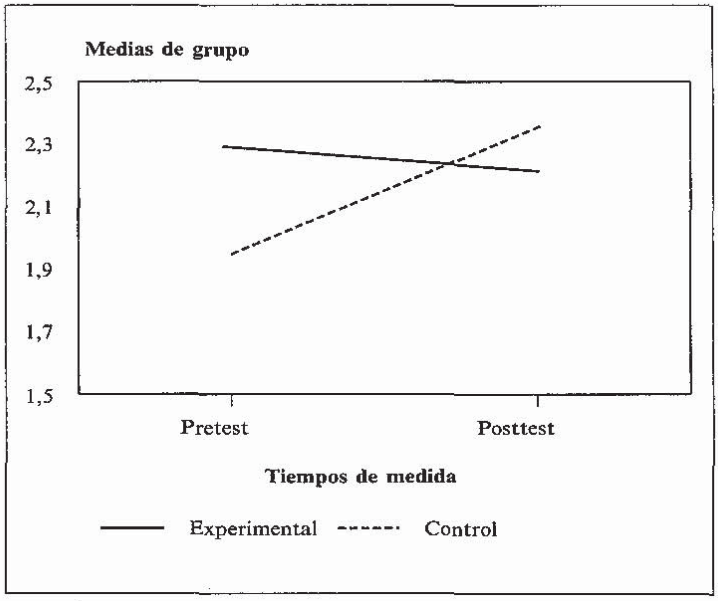

Figura 6. Sesgo de atribución diferencial de la C. en función del grupo étnico en situaciones hipotéticas.

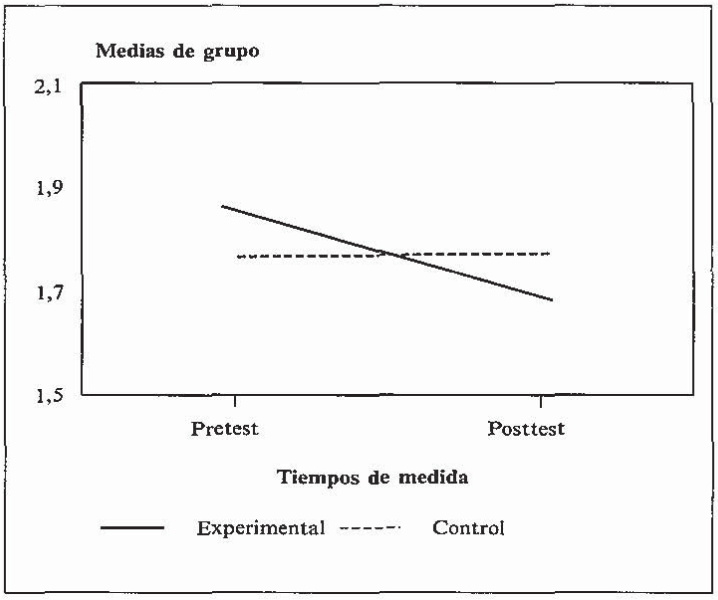

Figura 7. Evaluación peyorativa del otro grupo étnico

Pasamos a analizar a continuación el significado de cada una de las dimensiones del prejuicio evaluadas en la entrevista así como de los cambios producidos en los niños que han participado en el programa (comparando algunos ejemplos de sus respuestas a la entrevista antes y después de la intervención). Comparación que proporciona una muestra del tipo de cambio que el programa pretende y consigue favorecer en los alumnos. En el volumen cuatro puede encontrarse un análisis más detallado del significado de cada dimensión y de los criterios de valoración.

1) **Uniformidad del estereotipo**, o tendencia a percibir a los miembros del otro grupo étnico de forma indiferenciada como si fueran un único individuo (ignorando las diferencias individuales dentro del otro grupo étnico así como las semejanzas entre los miembros del propio grupo y los del otro). Como puede observarse en la tabla y en el gráfico cinco, la eficacia del programa parece haber sido en esta dimensión especialmente significativa (p.=.016). Los alumnos que participaron en el programa disminuyen en esta dimensión cognitiva del prejuicio; mientras que, por el contrario, los alumnos del grupo de control, que no participaron en él, aumentan.

ANDRES (8 años) ANTES DE LA INTERVENCION. "*¿Cómo son los gitanos*? Tienen la piel morena, viven en chabolas, venden cosas, algunas veces roban. Son pobres, no llevan ropas muy bonitas. *¿Por qué crees que son más morenos*? No lo sé. *¿Por qué viven en chabolas*? Porque son pobres. *¿y por qué son pobres*? Porque no son gente de dinero. *¿Por qué dices que algunas veces roban*? Porque ellos quieren. *¿Cómo sabes que*

son así? Cuando voy por ahí de paseo, veo que venden cosas y viven en chabolas. Cuando voy por mi barrio, les he visto robar y que duermen en la calle. Tambien lo he visto en una película. *¿Los niños gitanos son todos iguales o no*? No, bueno sí: todos viven en chabolas, venden cosas y nosotros no. Todos son pobres y algunos roban pero otros no. *Los niños gitanos ¿son diferentes o iguales que los payos*? Son diferentes porque ellos son pobres y nosotros no, en que ellos no se lavan y nosotros sí."

ANDRES, DESPUES DE LA INTERVENCION. "*¿Cómo son los gitanos*? Manolito me cae bien, pero Consuelo un poco peor, porque algunas veces dice palabrotas. *¿Cómo sabes que dice palabrotas*? Porque alguna vez me lo han dicho los niños de mi clase. De los otros niños no sé cómo serán, porque como yo no estoy en otros colegios, pues no lo sé. Los de éste, algunos serán buenos y otros malos, algunos pegarán y otros no. Manolito nunca pega. *¿Los niños gitanos son diferentes o iguales que los payos*? Son diferentes e iguales. Diferentes porque los payos tienen una casa que tiene muchas habitaciones y ellos a lo mejor tienen pocas: ellos viven en chabolas porque son pobres. *¿Por qué son pobres*? Porque los padres trabajan, pero no tienen mucho dinero. *¿Por qué no tienen mucho dinero*? Por que les da poco dinero el jefe donde trabajan. *¿y por qué les da poco dinero*? Eso no lo sé. También son diferentes en que ellos escriben en cartillas y nosotros no, porque ellos tienen que aprender las letras y nosotros ya las sabemos. *¿Y por qué ellos no las saben y vosotros sí*? Porque nosotros empezamos a venir al colegio antes y ellos después. Si ellos hubieran empezado cuando nosotros, pues sabrían las letras y éso. *¿Por qué decías antes que también son iguales que vosotros*? Porque ellos se divierten y juegan igual que nosotros".

Las diferencias entre las respuestas de Andrés antes y después de la intervención indican un progreso muy significativo en: 1.-la percepción de diferencias individuales entre los miembros del otro grupo étnico; 2.-la consideración tanto de diferencias como de semejanzas interétnicas; 3.-y el razonamiento utilizado para explicar las diferencias entre payos y gitanos, que refleja una mejor comprensión de las causas socioculturales que las originan.

2) **Evaluación peyorativa del otro grupo étnico**, (medida por las respuestas de los niños al preguntarles: "*Los gitanos ¿son mejores o peores que los payos?*", "*¿Te gustaría ir a un colegio sólo para payos?*"). Esta dimensión de la entrevista refleja el componente afectivo-evaluativo del prejuicio. Los alumnos que participan en el programa disminuyen su evaluación peyorativa del otro grupo étnico de forma significativa; aunque el nivel de dicha significación es marginal ($p.=0.157$), puede ser considerado debido al reducido tamaño de la muestra.

ENRIQUE (7 años) ANTES DE LA INTERVENCION. "No me gusta que haya gitanos y preferiría ir a un colegio donde no hubiera. Mi madre me dice que no me acerque a ellos porque tienen piojos. Son peores porque tienen piojos y pegan".

ENRIQUE, DESPUES DE LA INTERVENCION. "Me da igual que haya gitanos en el colegio porque ellos también tienen que aprender. Son iguales, porque ellos hacen lo mismo que nosotros, a veces lo hacen mejor".

La actitud de Enrique parece haber cambiado llevándole a reconocer la existencia de semejanzas de comportamiento entre payos y gitanos así como la necesidad compartida de aprender y la posibilidad de que los miembros del otro grupo puedan hacer algunas cosas mejor que los de su propio grupo.

3) **Sesgo de atribución diferencial de la conducta en función del grupo étnico en situaciones hipotéticas**. Se evalúa al comparar cómo explica el sujeto entrevistado la misma conducta de dos niños (uno del grupo mayoritario y otro del grupo minoritario) en situaciones hipotéticas idénticas.

DOLORES (9 años), ANTES DE LA INTERVENCION: "*Ana llevó unos cromos al colegio y Elena, una niña paya, (del mismo grupo que la niña entrevistada) se los quitó ¿Por qué se los quitó?* Porque le dice que le de uno y no quiere *¿Qué podía hacer Ana para que se los devolviera*? Decírselo al profesor. *¿Crees que daría resultado*? Sí, porque si no luego le castiga. *Unos días después quien le quitó los cromos a Ana fue Sara, una niña gitana, ¿Por qué se los quitó?* Porque es mala *¿Qué podía hacer Ana para que se los devolviera*? Decírselo al profesor. *¿Crees que daría resultado*? Sí, porque si no le expulsarían *¿Por qué expuLsarían del colegio a Sara en vez de castigarle como a Elena*? Porque los gitanos son distintos a los payos, si les castigan luego pegan. La paya no va a pegar. *¿Por qué crees que Sara cuando le quita los cromos lo hace porque es mala y Elena lo hace porque se lo ha pedido y Ana no se lo ha dado*? Porque la gitana quiere adueñarse de todo y la otra sólo quiere uno".

DOLORES, DESPUES DE LA INTERVENCION: "*¿Por qué Elena le quitó los cromos a Ana*? Se los quitó porque no los tenía y quería tenerlos. *¿Qué podía hacer Ana para que se los devolviera*? Decírselo a la directora. *¿Crees que daría resultado*? Sí, si no se lo diría al profesor. *¿Por qué se los devolvería*? Porque si no el profesor le castiga. *Unos días después quien le quitó los cromos a Ana fue Sara, Una niña gitana, ¿Por qué se los quitó?* Se los quitó por lo mismo de antes. *¿Qué podía hacer Ana para que se los devolviera*? Haría lo mismo. *¿Crees que se los devolvería*? Sí, lo mismo que antes".

Antes de la intervención, Dolores explica la conducta de la niña gitana de forma sesgada atribuyéndola a una característica negativa estable que parece deducir automáticamente de su identidad étnica ("*porque es mala*"); mientras que cuando la misma conducta es realizada por una niña paya es atribuida a una motivación situacional que surge además después de haber intentado una conducta positiva ("*porque lo ha pedido y no se lo ha dado*"). Cree, por otra parte, que si la niña gitana no de-

vuelve los cromos sería expulsada del colegio porque otro tipo de sanción no daría resultado, al contrario de lo que cree que sucedería en el caso de la niña paya. En la entrevista de Dolores antes de la intervención se refleja con claridad que el prejuicio étnico produce una tendencia a explicar la conducta de los miembros del otro grupo de la peor forma posible, sesgo que impide el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad.

Después de la intervención, Dolores explica la conducta de las dos niñas de forma similar haciendo referencia a una motivación situacional y cree, además, que su solución podría ser la misma. Parece, por tanto, que el programa ha logrado eliminar en Dolores el sesgo de atribución diferencial de la conducta en situaciones hipotéticas.

4) **Sesgo de atribución diferencial de la conducta en función del grupo étnico en situaciones reales**, criterio de prejuicio que se evalúa de forma similar al anterior pero preguntando al niño entrevistado por problemas reales que ha tenido con compañeros del grupo mayoritario y del grupo minoritario. Como puede observarse en la tabla 5, aunque los alumnos del grupo experimental disminuyen ligeramente en esta dimensión del prejuicio mientras que los alumnos del grupo de control aumentan, las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas. Para explicarlo conviene tener en cuenta un posible "efecto de techo" en el grupo experimental, en el que el nivel inicial alcanzado en esta dimensión era ya tan bajo que ha resultado muy dificil de mejorar. Como apoyo de esta explicación cabe considerar que en anteriores investigaciones la disminución del sesgo atribucional se producía de forma significativa sólo en las situaciones reales aunque no llegaba a serlo en las hipotéticas.

Interpretando conjuntamente los resultados obtenidos en la entrevista y en el diferencial semántico podemos considerar verificada nuestra primera hipótesis sobre la eficacia de la intervención para superar el componente cognitivo-evaluativo del prejuicio inter-étnico.

Nuestros datos parecen sugerir, por otra parte, que para evaluar el componente cognitivo-evaluativo del prejuicio en el grupo minoritario, que se percibe con menos poder, resulta mucho más válida la entrevista que el diferencial semántico debido a la compleja interacción que se produce en el caso de las minorías entre la superación del prejuicio hacia el otro grupo y el prejuicio hacia el propio grupo. Se incluye a continuación la respuesta de un niño gitano antes y después de haber participado en los programas en la que se refleja su eficacia en la superación del prejuicio desde esta perspectiva (disminución de la tendencia a sobrevalorar al otro grupo y a infravalorar al propio grupo).

RAMON (9 años) ANTES DE LA INTERVENCION. "*Los payos ¿son diferentes a los gitanos o son iguales*? Son diferentes, porque los payos son más ricos, trabajan más, tienen más responsabilidad sobre su

casa, tratan mejor a sus hijos... Los gitanos, como ahora algunos venden droga, pues tienen a los hijos tirados porque ahora sólo les importa el dinero... Mi padre para ganar dinero tiene que trabajar como camionero; y a ellos, a otros gitanos, ¡les ves con cada coche¡ *Los payos ¿son mejores o peores que los gitanos*? Son mejores, porque saben más, han ido más al colegio; porque a los gitanos, a los dos días, fuera del colegio. *¿Por qué*? Porque dicen que no les gusta el colegio, dicen que se aburren. Ellos se creen que vendiendo en los mercados ya está todo".

RAMON, DESPUES DE LA INTERVENCION. "*¿Cómo son los payos*? Son buenos, amables, simpáticos, aunque hay algunos fuera del colegio que son racistas. *Los payos ¿son diferentes o iguales a los gitanos*? Los payos tienen otras leyes... Aunque algunas de las leyes gitanas no me gustan, pero hay que cumplirlas. En el resto de las cosas son iguales. *Los payos ¿son mejores o peores que los gitanos*? A mi me gustan más los gitanos, pero son iguales, aunque tengan leyes diferentes. *¿Te gustaría ir a un colegio en el que todos los niños fuesen gitanos*? No me gustaría, porque mi mejor amigo es payo".

5.2.3 Componente conductual del prejuicio

Nuestra segunda hipótesis predecía, en la dirección de los cambios obtenidos en investigaciones anteriores, que la aplicación del programa por los profesores lograría disminuir el componente conductual del prejuicio inter-étnico. Para evaluar dicho componente empleamos una escala en la que se pregunta a cada alumno cuanto le gusta, o le gustaría, participar en diversas actividades con niños del otro grupo étnico. La escala está corregida en sentido negativo, por lo cual una puntuación elevada refleja rechazo a la interacción con el otro grupo, mientras que una puntuación baja refleja su aceptación.

TABLA 6 *Medias y desviaciones típicas en disposición conductual. (Pretest y Posttest). Grupo étnico mayoritario*

Resultados en el pretest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental	25.681	8.460	210
GRUPO Control	28.577	5.755	163
GRUPO completo	26.946	7.530	373
Resultados en el posttest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental 1	24.890	9.200	210
GRUPO Control 2	30.975	6.806	163
GRUPO completo	27.550	8.767	373

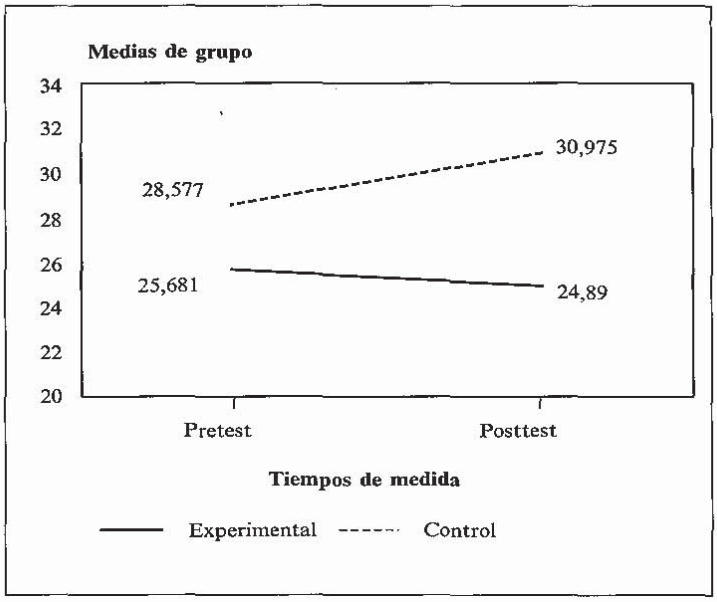

Figura 8. Componente conductual del prejuicio. G. mayoritario

Como puede observarse en la tabla 6 y en el gráfico 8, mientras los alumnos payos del grupo de control aumentan con el paso del tiempo en el componente conductual del prejuicio, en el grupo experimental sucede precisamente lo contrario: después de haber participado en el programa, el rechazo a interactuar con alumnos del grupo étnico minoritario disminuye. Como se recoge en la tabla 1, el efecto de la intervención en el componente conductual del prejuicio del grupo mayoritario es muy significativo ($F_{1,371}=15.80$; p.=.000).

TABLA 7 *Medias y desviaciones típicas en "Disposición Conductual". Minorías étnicas*

Resultados en el pretest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental	19.125	9.323	48
GRUPO Control	21.556	9.723	9
GRUPO Completo	19.509	9.341	57
Resultados en el posttest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental	17.521	9.333	48
GRUPO Control	19.889	9.649	9
GRUPO Completo	17.895	9.336	57

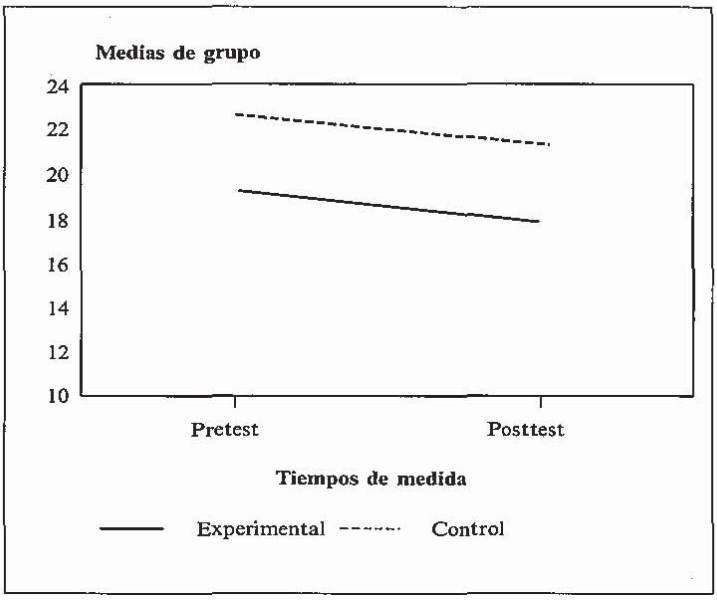

Figura 9. Componente conductual del prejuicio. Minorías

Respecto a la **disposición de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas** (en su mayor parte gitanos) para interactuar con compañeros del grupo mayoritario se observa que (véase la tabla 7 y la figura 9):

1) En general, los alumnos del grupo minoritario disminuyen su rechazo a interactuar con compañeros del grupo étnico mayoritario a lo largo del curso; disminución que no puede atribuirse al programa de intervención puesto que es similar en ambos grupos (control y experimental).
2) El componente conductual del prejuicio es en el grupo minoritario muy inferior al del grupo mayoritario (compárense las puntuaciones medias de ambos grupos de las tablas 6 y 7); lo cual refleja una vez más la asimetría existente en el prejuicio interétnico, que se sigue manteniendo después de la intervención (a pesar de la eficacia que en este sentido se comprueba en el grupo mayoritario).
3) Comparando los cambios que se producen a lo largo del curso en el grupo de control (en el que no se aplica el programa) en los alumnos de la mayoría (que se percibe con más poder) y en los alumnos de la minoría (con menos poder), se observan dos tendencias diferentes. Mientras los alumnos payos aumentan su rechazo a interactuar con compañeros gitanos con el paso del tiempo, en el caso de los alumnos gitanos sucede lo contrario.

Nuestros resultados sugieren, en relación al componente conductual del prejuicio interétnico, que la aplicación del programa de intervención es especialmente necesaria para el grupo mayoritario. Puesto que, de lo contrario, el

prejuicio hacia las minorías tiende a aumentar. Los alumnos del grupo minoritario tienen una disposición mucho mejor para interactuar con compañeros payos; disposición que tiende además a mejorar con el paso del tiempo sin necesidad de intervención.

Valorando globalmente los resultados obtenidos en la escala de disposición conductual y teniendo en cuenta la asimetría interétnica del prejuicio podemos considerar verificada la hipótesis dos sobre la eficacia del modelo de intervención para superar el componente conductual del prejuicio (intencionalidad de conducta negativa y de rechazo hacia los miembros del otro grupo).

5.2.4 Identidad étnica

Como hemos señalado con anterioridad, una de las principales manifestaciones de la asimetría del prejuicio étnico, así como de la existencia de un prejuicio intra-grupo (hacia sí mismo) en las minorías en situación de desventaja, suelen ser los problemas de identificación étnica; problemas que se evalúan ante las preguntas: "*Si volvieras a nacer ¿qué te gustaría ser? (payo, gitano, te daría igual); ¿y que te gustaría que fueran tus padres?*". Ante las que un número significativo de niños gitanos (siguiendo una tendencia que se observa en la mayoría de los grupos minoritarios en situación de desventaja) contestan que preferirían pertenecer al grupo mayoritario –que se percibe con más poder–. Tendencia que no se produce en ningún niño del grupo mayoritario.

TABLA 8 *Medias y desviaciones típicas en identificación étnica. Grupo minoritario*

Resultados en el pretest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental	7.875	3.676	48
GRUPO Control	7.889	3.480	9
GRUPO Completo	7.877	3.616	57
Resultados en el posttest.			
GRUPO Experimental	9.167	2.731	48
GRUPO Control	7.667	3.708	9
GRUPO Completo	8.525	2.921	57

Como puede observarse en la tabla 8 y en la figura 10, el programa para el desarrollo de la tolerancia parece haber proporcionado a los alumnos de los grupos minoritarios la oportunidad de resolver los problemas de identificación étnica que tenían al principio; puesto que después de la intervención su grado de identificación étnica ha mejorado sensiblemente hasta el punto de no diferir de forma significativa del grado de identificación étnica que se observa en el grupo mayoritario que ha participado en el programa (compárense las tablas 8 y 9).

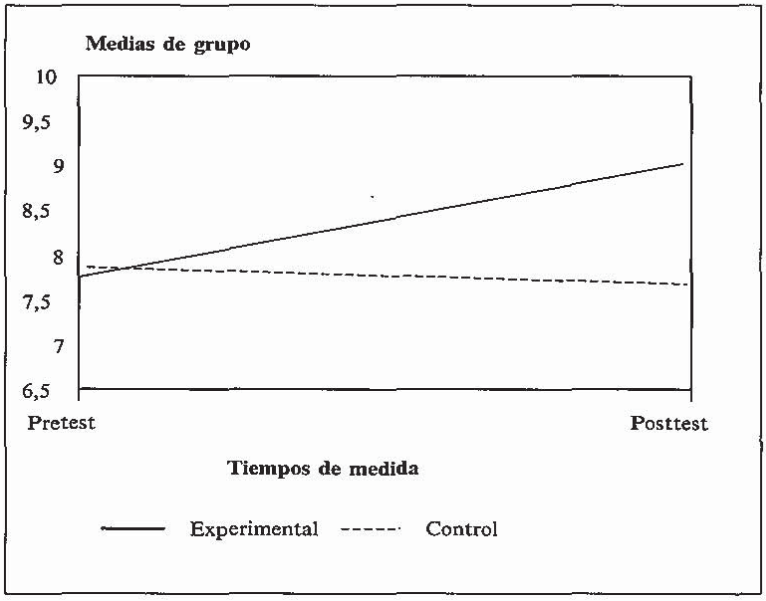

Figura 10. Identidad étnica, G. minoritario

Conviene tener en cuenta, además, que mientras los alumnos de los grupos minoritarios que participaron en el programa han mejorado su identificación étnica, en el caso de los alumnos del grupo de control ha sucedido precisamente lo contrario, sus problemas de identificación parecen haber aumentado. Aunque la eficacia de la intervención en esta variable no llegue a alcanzar el nivel de significación estadística convencional ($F\ 1{,}55=1.20$; $p.=.27$) puede tenerse en cuenta como uno de los criterios de su eficacia debido a:

1) El reducido tamaño muestral en el que se ha obtenido (que permite considerar niveles de significación menos exigentes).
2) Lo resistente al cambio que suele ser dicho criterio y su relevancia dentro de los objetivos propuestos por la intervención. En ninguna de las investigaciones anteriores habíamos obtenido resultados de consideración en este criterio, que rara vez es mencionado en otras investigaciones.
3) El hecho de que el grado de identificación étnica manifestado por los alumnos de ambos grupos (mayoritario y minoritario) después de haber participado en el programa sea muy similar.

El cambio producido en la identificación étnica del grupo minoritario sugiere que la intervención ha proporcionado a los alumnos de dicho grupo la oportunidad de sentir satisfacción por pertenecer a su etnia, probablemente debido al énfasis que se da en el programa a la cultura y valores de las minorías así como a los cambios que produce en dichos alumnos en el estatus académico (como consecuencia de la distribución del éxito) y social (reflejado en la sociometría). Parece, así mismo, que dicha oportunidad ha sido lo suficientemente significativa como para contrarrestar las experiencias previas que

los niños tenían en sentido contrario (que les llevaban a preferir pertenecer al grupo mayoritario).

TABLA 9 *Medias y desviaciones típicas en identificación étnica. Grupo mayoritario*

Resultados en el pretest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental	10.156	2.608	211
GRUPO Control	10.970	1.844	166
GRUPO Completo	10.515	2.335	377
Resultados en el posttest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental	9.938	2.456	211
GRUPO Control	11.090	1.694	166
GRUPO Completo	10.446	2.226	377

La asimetría del prejuicio inter-étnico exige valorar de forma diferente los cambios que en identificación étnica se producen en ambos grupos (mayoritario, minoritario).

De acuerdo con lo obtenido en otras investigaciones, ninguno de los alumnos del grupo mayoritario (experimental o control) manifestó su preferencia por pertenecer al otro grupo étnico (antes o después de la intervención). Sin embargo, algunos niños del grupo experimental después de la intervención respondieron a la pregunta "*en el caso de volver a nacer ¿qué te gustaría ser? (payo, gitano, te daría igual*"), eligiendo la tercera respuesta, manifestando actitudes relativistas respecto al color de la piel y reconociendo la existencia de valores en ambos grupos. Por el contrario, entre los alumnos que no participaron en el programa la tendencia del grupo mayoritario a elegir esta tercera respuesta (que refleja cierto relativismo) disminuyó con el paso del tiempo.

Aunque las diferencias observadas en identificación étnica (en la dirección de un aumento del relativismo) en el grupo mayoritario no llegan a alcanzar los niveles de significación estadística convencional ($F\ 1{,}375 = .174$; $p = .174$), resultan coherentes con el resto de los cambios producidos en dicho grupo. Y el conjunto de dichos cambios pone de manifiesto dos tendencias opuestas entre los alumnos del grupo mayoritario (que se percibe con más poder) que participan en el programa de intervención y los que no lo hacen. En el primer caso, se observa un considerable desarrollo de la tolerancia a través de todos los instrumentos de evaluación utilizados; mientras que en el segundo se observa la tendencia contraria (en todas las medidas excepto en el diferencial semático).

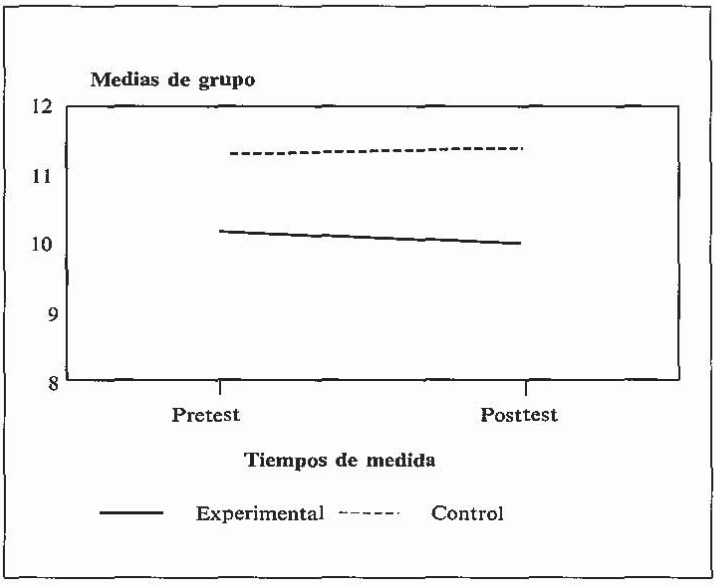

Figura 11. Identidad étnica. G. mayoritario

5.3 Eficacia de la intervención en la mejora de las relaciones entre compañeros de distintos grupos étnicos y en el estatus social de los alumnos del grupo minoritario

Como se analiza en la introducción (y más detenidamente en el primer volumen), los prejuicios étnicos no sólo se manifiestan en actitudes generales hacia los colectivos (hacia el conjunto de los gitanos, por ejemplo) sino que producen también problemas de discriminación hacia los individuos que pertenecen a dichos grupos.

Los alumnos pertenecientes a grupos étnicos minoritarios suelen sufrir en sus relaciones con los compañeros de clase frecuentes situaciones de discriminación. Situaciones que se reflejan claramente a través de la evaluación sociométrica en todos sus indicadores: puntuación media en popularidad (ranking), número de elecciones, número de rechazos, impresión que producen e impresión que tienen de su situación social. Todos estos problemas aumentan considerablemente cuando se considera su estatus social desde una perspectiva interétnica (situación de los alumnos del grupo minoritario entre sus compañeros del grupo mayoritario).

A diferencia de lo que sucede en otros casos, el rechazo de los alumnos pertenecientes a grupos étnicos minoritarios no suele eliminarse desarrollando simplemente su competencia social, como tampoco puede explicarse en la mayoría de las ocasiones en función de falta de habilidad; sino que parece estar estrechamente relacionado con los prejuicios étnicos en general y de forma especial con su inferior estatus en el sistema escolar: menores oportunidades de éxito y reconocimiento.

La constatación de los problemas anteriormente mencionados fue una de las principales razones que nos llevaron a elaborar el programa de intervención cuya eficacia aquí se comprueba, con la expectativa de que si el rechazo de los alumnos gitanos por parte de sus compañeros surge como consecuencia del prejuicio étnico, cabría esperar que aquél disminuyera significativamente al reducir éste último. Sin embargo, en nuestras investigaciones anteriores (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1991) en las que este modelo de intervención era aplicado por experimentadores, se lograban cambios muy significativos en los distintos componentes del prejuicio étnico, pero no se conseguía que las relaciones específicas hacia los alumnos gitanos (como individuos) mejoraran al nivel de convencional de significación estadística. Tendencia similar a la obtenida en otras muchas investigaciones, y que pone de manifiesto que las actitudes hacia los grupos y hacia los individuos que a ellos pertenecen no cambian siempre conjuntamente.

Aunque no habíamos formulado hipótesis específicas sobre esta cuestión debido a la limitación de los resultados anteriores, uno de los objetivos de este trabajo es comprobar la eficacia del programa de intervención aplicado por los profesores (principal figura de autoridad que sirve como criterio de referencia del estatus académico) en el estatus social de los niños del grupo étnico minoritario.

TABLA 10 *Resultados de los análisis no paramétricos basados en rangos que reflejan la eficacia de la intervención en las relaciones entre los alumnos de distintos grupos étnicos o en el estatus social de los alumnos del grupo minoritario*

Criterio de eficacia	**Z**	**Prob.**
1) Mejora el estatus social general (ranking) de los alumnos del grupo minoritario. Puntuación media en popularidad.	1.916	.0551
2) Mejora la puntuación media que los alumnos del grupo mayoritario dan a sus compañeros del grupo minoritario (ranking).	1.228	.2192
3) Aumentan las elecciones que los alumnos del grupo minoritario reciben de sus compañeros del grupo mayoritario.	1.248	.2120
4) Disminuye la impresión que tienen los alumnos del grupo minoritario de ser rechazados por compañeros del grupo mayoritario.	1.429	.1512
5) Mejora la puntuación media que los alumnos del grupo minoritario dan a sus compañeros del grupo mayoritario (ranking).	3.247	.0012
6) Mejora la impresión que tienen los alumnos del grupo mayoritario de ser elegidos (aceptados) por compañeros del grupo minoritario.	1.2040	.2286

En la tabla 10 se incluyen los cambios más relevantes que se han producido en las relaciones entre los alumnos y que pueden ser interpretados como criterio de eficacia del programa de intervención para: 1) mejorar las relaciones entre los alumnos pertenecientes a distintos grupos étnicos; 2) así como para mejorar el estatus social de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas en desventaja. Se han incluido en la tabla 10 no sólo los cambios que llegan al nivel de significación estadística convencional (criterio 1 y 5) sino también las tendencias de cambio que se aproximan a dichos niveles; y que deben ser tenidas en cuenta especialmente en el caso de las puntuaciones de los alumnos del grupo minoritario (criterios 3 y 4) debido al reducido tamaño muestral y a la gran resistencia al cambio de dichos criterios.

5.3.1 Estatus social de los alumnos del grupo minoritario

La evaluación del estatus social (nivel medio de popularidad o ranking) se realiza a través de las respuestas que se obtienen al pedir a todos los alumnos que puntúen a cada uno de sus compañeros utilizando una escala de cinco grados (muy bien, bien, regular, mal, muy mal), contestanto a la pregunta genérica *¿cómo te cae*? seguida por los nombres de todos los niños de la clase. El estatus sociométrico de cada niño se calcula dividiendo la suma de las puntuaciones recibidas entre el número de compañeros que le han puntuado.

Como puede observarse en el primer criterio de la tabla 10, el programa de intervención ha provocado una mejora estadísticamente significativa (p.=.05) del estatus social de los niños del grupo minoritario, efecto que supera a los obtenidos en las investigaciones anteriores por experimentadores.

¿Por qué cuando el programa es aplicado por el profesor resulta más eficaz para mejorar el estatus social de los niños del grupo minoritario? Probablemente por la influencia que en dicho cambio tiene el reconocimiento proporcionado por el profesor, principal mediador en la distribución del éxito y del protagonismo académico, que cabe pensar se haya producido en esta investigación de forma mucho más generalizada que en las anteriores.

Como puede observarse en el segundo criterio de la tabla 10, incluso cuando se consideran sólo las puntuaciones que los alumnos del grupo minoritario obtienen entre sus compañeros del grupo mayoritario, se observa una tendencia de cambio que aunque no llegue a los niveles estadísticos convencionales (p.=.22) puede ser tenida en cuenta debido al reducido tamaño muestral y a su especial significación psicológica.

5.3.2 Establecimiento de relaciones inter-étnicas de amistad

El establecimiento de amistades inter-étnicas en la escuela suele ser muy poco frecuente debido no sólo a la existencia de los prejuicios étnicos que las obstaculizan sino también a la fuerte segregación que se produce en las actividades que conducen a la amistad, así como a la tendencia de la mayoría de los niños y adolescentes a preferir como amigos a compañeros que perciben similares a ellos mismos.

Para evaluar el establecimiento de relaciones inter-étnicas de amistad hemos tenido en cuenta las nominaciones que cada alumno ha recibido entre los compañeros del otro grupo étnico en la pregunta: **¿quienes son los tres niños o niñas de la clase con los que más te gusta jugar?**

Como puede observarse en el tercer criterio de la tabla 10, el programa de intervención ha producido un aumento de las elecciones que los alumnos del grupo mayoritario hacen a sus compañeros del grupo minoritario. Aumento que aunque no llegue a los niveles estadísticos convencionales (p =.21) debe ser tenido en cuenta por el reducido tamaño muestral pero, sobre todo, por tratarse del indicador sociométrico en el que más difícil resulta producir cambios significativos.

¿Cómo ha favorecido el programa el establecimiento de las relaciones inter-étnicas de amistad? Aunque todos los componentes del modelo de intervención han podido tener cierta influencia, cabe destacar, en este sentido, la eficacia del aprendizaje cooperativo debido a:

1) La atracción que se desarrolla hacia las personas con las que se comparten y consiguen metas fuertemente deseadas.
2) La oportunidad que proporciona de descubrir que a pesar de ser diferentes en determinadas características (étnicas o culturales) podemos compartir otras, podemos tener objetivos comunes o sentimientos similares.

5.3.3 Aceptación de los alumnos del grupo mayoritario por sus compañeros del grupo minoritario

Como puede observarse en el criterio 5 de la tabla 10, la mejora producida por el programa en las relaciones interétnicas incluye también a las respuestas que los niños del grupo minoritario dan a sus compañeros del grupo mayoritario, y con un alto nivel de significación estadística (p.=.0012).

El criterio 5 de la tabla 10 proporciona una importante evidencia sobre el cambio que el programa ha producido en los niños del grupo minoritario en la dirección de los objetivos propuestos. Puesto que, como se explica en el apartado anterior (2), la asimetría del prejuicio y el reducido tamaño muestral de dicho grupo, dificultaba la obtención de evidencias estadísticamente significativas en algunos de los criterios evaluados. La consideración global de los resultados observados en el grupo minoritario apoya claramente la eficacia de la intervención para mejorar sus relaciones con los compañeros del grupo mayoritario y superar los prejuicios desde una doble perspectiva (hacia el otro grupo y hacia su propio grupo). Por otra parte, los resultados obtenidos sugieren que para evaluar los cambios en el desarrollo de la tolerancia y las relaciones inter-étnicas en el grupo minoritario (que se percibe con menos poder) los indicadores más válidos son la entrevista y la sociometría.

Considerando conjuntamente los criterios 5, 2 y 1 de la tabla 10 puede concluirse que el programa de intervención ha resultado muy eficaz para mejorar las relaciones interétnicas desde las distintas perspectivas implicadas, incluyendo tanto a los alumnos del grupo minoritario como a los del grupo mayoritario.

5.3.4 Percepción de las relaciones inter-étnicas

Para conocer la percepción de la aceptación y el rechazo de los compañeros, dentro del cuestionario sociométrico se incluyen dos preguntas: 1) "**¿quienes son los tres niños o niñas de la clase a los que más les gusta jugar contigo?**"; 2) "**¿quienes son los tres niños o niñas de la clase a los que menos les gusta jugar contigo?**" A partir de las cuales se obtienen dos indicadores sociométricos para cada alumno: a) **impresión de aceptar**: número de veces que cada niño es nombrado en la primera pregunta; b) impresión de rechazar: número de veces que cada niño es nombrado en la segunda pregunta. A partir de dichos indicadores, y teniendo en cuenta el grupo étnico del niño que responde y de los compañeros a los que menciona, se obtiene información de la **percepción de las relaciones interétnicas**.

Como puede observarse en los criterios 4 y 6 de la tabla 10, las mejoras producidas en las relaciones inter-étnicas como consecuencia de la intervención se acompañan de una mejora en la percepción que ambos grupos étnicos tienen de dichas relaciones. En los alumnos del grupo minoritario disminuye su impresión de ser rechazados por sus compañeros del grupo mayoritario (tendencia marginalmente significativa, p.=.15). Y en los alumnos del grupo mayoritario se produce una tendencia de cambio en su impresión de ser aceptados por los compañeros del grupo minoritario (p.=.23).

Resulta significativa la distinta dirección del cambio en la percepción de las relaciones inter-étnicas que se observa en ambos grupos. Mientras para los alumnos del grupo mayoritario (que se percibe con más poder) tiende a aumentar la impresión de ser aceptados por sus compañeros del grupo minoritario; para éstos tiende a disminuir la impresión de ser rechazados por aquellos.

5.4 Eficacia de la intervención en la relación con el profesor, la actitud hacia el aprendizaje y el autoconcepto. El papel del profesor tutor y el papel del profesor de apoyo

Como se analiza en la introducción, los resultados obtenidos en investigaciones anteriores sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo en la motivación por el aprendizaje y en el autoconcepto de los alumnos son contradictorios.

En la mayoría de las investigaciones se encuentra que el aprendizaje cooperativo provoca una mejora significativa en la motivación hacia la materia en la que se aplica (Slavin et al., 1981; Madden y Slavin, 1980; Díaz-Aguado y

Baraja, 1993; Baraja, 1991). Cabría esperar que dicho efecto pudiera generalizarse a la motivación general hacia el aprendizaje; sin embargo, los resultados obtenidos no siempre confirman dicha hipótesis.

La eficacia del aprendizaje cooperativo para mejorar el autoconcepto de los alumnos también parece producirse sólo en determinados estudios y en dimensiones específicas (DeVries et al., 1979; Oicle, 1980). La dificultad para obtener progresos significativos en estas dos variables se ha atribuido a un posible **efecto de techo de las medidas utilizadas** (en las que se alcanzaban niveles tan altos al principio del curso, antes de aplicar el programa, que resultaban imposibles de mejorar).

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1991) reflejan que la eficacia del programa de intervención para mejorar la motivación general hacia el aprendizaje y el autoconcepto de los alumnos es mucho mayor en los primeros cursos de escolaridad, y resulta poco significativa en los cursos posteriores por el carácter acumulativo que la desventaja supone, que la hace más difícil de compensar en dichos cursos.

En función de los resultados anteriores, nos planteamos para esta investigación como uno de sus principales objetivos avanzar en la comprensión de las condiciones que influyen en la eficacia del programa para mejorar la motivación general hacia el aprendizaje y el autoconcepto; prestando una especial atención, a la posible influencia de tres condiciones: 1) el curso en el que se aplica (segundo o quinto); 2) el grupo étnico al que pertenece el alumno (mayoritario o minoritario); 3) y la forma de aplicación del programa (a través del profesor de apoyo –grupo experimental dos– o en colaboración con el profesor tutor –grupo experimental uno–).

La única hipótesis que los resultados anteriores nos permiten formular respecto a estas dos variables (motivación y autoconcepto) gira en torno a la eficacia de la intervención para mejorar la motivación por la materias en las que se aplica el programa.

5.4.1 Percepción de la relación con el profesor y actitud general hacia el aprendizaje y la escuela: El papel del profesor-tutor

Con el objetivo de avanzar en la superación de las limitaciones expuestas en el apartado anterior, sobre un posible efecto de techo de los instrumentos de medida, en esta investigación hemos utilizado un nuevo cuestionario para evaluar la percepción de la relación con el profesor y la actitud hacia el aprendizaje de superior fiabilidad y validez.

Siguiendo el procedimiento empleado con anterioridad (Díaz Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1991), en el cuestionario se plantean una serie de afirmaciones en torno a las cuales el alumno debe expresar su nivel de acuerdo o desacuerdo (siguiendo una escala de cuatro grados).

Los estudios de validación realizados en ésta (veáse el volumen cuatro) y en otras investigaciones (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 1991) han permitido comprobar la existencia de un único factor en los alumnos de ciclo inicial y de ciclo medio en su **percepción de problemas en la relación con el**

profesor que parecen ir asociados con la impresión de ser rechazado por los compañeros y con problemas generales hacia el aprendizaje; incluyendo items que en investigaciones anteriores se dividían en diversas dimensiones teóricas y que en los alumnos de ciclo superior se dividen en **cuatro factores empíricos**:

1) La **percepción de la relación con el profesor**; que incluye items como: 1) "*A veces pienso que el profesor me tiene manía*"; 2) "*El profesor me riñe más que a los demás alumnos*"; 3) "*El profesor me dice que hablo demasiado en clase*".
2) La **percepción de ansiedad en la interacción** con el profesor, que incluye items como: 1) "*Me pongo nervioso cuando quiero preguntar algo en clase*; 2) "*Siento vergüenza cuando el profesor me pregunta y no sé que contestar*; 3) "*A veces me cuesta preguntar cuando no entiendo algo*".
3) La **actitud hacia el aprendizaje**; que incluye items como: 1) "*Me cuesta entender para qué sirven algunas de las cosas que tenemos que estudiar*"; 2) "*Cuando estoy en clase tengo ganas de que se termine*"; 3) "*Cuando algo me sale mal en clase se me quitan las ganas de trabajar*".
4) La **percepción de ser rechazado por los compañeros**; que incluye items como: 1) "*A veces mis compañeros se aprovechan de mí*"; 2) "*Los chicos y chicas de mi clase me ponen dificultades para estar con ellos*"; 3) "*Me cuesta encontrar con quién estar en el recreo*". En el caso de los alumnos de ciclo superior estos items se asocian a otros de naturaleza positiva referidos a la interacción entre compañeros.

Parece, por tanto, que los alumnos de ciclo inicial y medio no pueden diferenciar entre la percepción de: un tratamiento discriminatorio del profesor, su ansiedad en la interacción académica, su actitud general hacia el aprendizaje y la impresión de rechazados por el grupo de compañeros; puesto que estas cuatro cuestiones (que sí diferencian los adolescentes) forman en el caso de los niños una única dimensión. Resultado que cabe interpretar como reflejo de lo estrechamente relacionadas que están en el caso de los primeros cursos las variables del proceso de inadaptación general al papel de alumno, por el cual se cumplen las expectativas negativas del profesor (descrito en el capítulo 4 del primer volumen): 1) percepción del tratamiento discriminatorio; 2) ansiedad en interacciones académicas; 3) y falta de motivación por el aprendizaje. Así como la influencia que dicho proceso de inadaptación académica parece tener en el rechazo de los compañeros durante los primeros cursos (Díaz-Aguado, 1986).

La puntuación que los alumnos de ciclo inicial y medio obtienen en esta dimensión (después de haber convertido las puntuaciones de forma que reflejen una situación positiva) se relaciona de forma coherente con otros indicadores de su adaptación escolar; entre las correlaciones más significativas cabe destacar las encontradas entre percepción de una relación positiva con el profesor (Díaz-Aguado y Martinez, 1991) y: 1.autoconcepto global (r =.61;

p.< .01), (en el que destacan las dimensiones "intelectual", "popularidad" y "ansiedad"); 2.-la ausencia de "dificultades de aprendizaje" según la percepción que del alumno tiene el profesor (r=.45; p.< .01); 3.-y la ausencia de "comportamiento disruptivo y antisocial" según la percepción que del alumno tiene el profesor (r=.35; p.< .01).

Pasamos a analizar a continuación la eficacia del programa en la interacción académica percibida por el alumno diferenciando en la medida de lo posible entre las tres condiciones anteriormente mencionadas: curso (segundo o quinto), grupo étnico (mayoritario o minoritario) y condición experimental (grupo uno y grupo dos). Conviene recordar que la posibilidad de distinguir entre estas dos condiciones experimentales se refiere sólo al segundo curso. La diferencia formal entre ambas reside en que del grupo experimental uno asistían al curso sobre el programa de intervención tanto el profesor tutor como el profesor de apoyo (y ambos se implicaban muy activamente en su aplicación); mientras que del grupo experimental dos sólo venía al curso el profesor de apoyo, que contaba con cierta colaboración del tutor pero en mucho menor grado.

Los análisis realizados sobre los datos incluidos en la tabla 12 (análisis de varianza y de contrastes entre los tres grupos) reflejaron la existencia de un efecto muy significativo del programa de intervención en el grupo experimental uno (F 2, 190 = 10.03; p.=.000), formado por las aulas de las que el profesor tutor asistía al curso y se implicaba muy activamente en el programa. Los alumnos de los otros dos grupos (experimental dos y control) mejoraron por igual.

TABLA 12 *Medias y desv. típicas en "Percepción de la relación con el profesor y actitud hacia el aprendizaje". Grupo mayoritario. Segundo curso**

Resultados en el Pretest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental 1	63.429	17.166	91
GRUPO Experimental 2	70.929	15.802	28
GRUPO Control	71.568	16.939	74
GRUPO Completo	67.637	17.270	193
Resultados en el Posttest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Experimental 1	79.077	11.843	91
GRUPO Experimental 2	76.929	11.205	28
GRUPO Control	74.284	15.986	74
GRUPO Completo	76.927	13.618	193

*Las puntuaciones están convertidas en sentido positivo de forma que una puntuación alta refleja buena adaptación y una puntuación baja refleja problemas de adaptación.

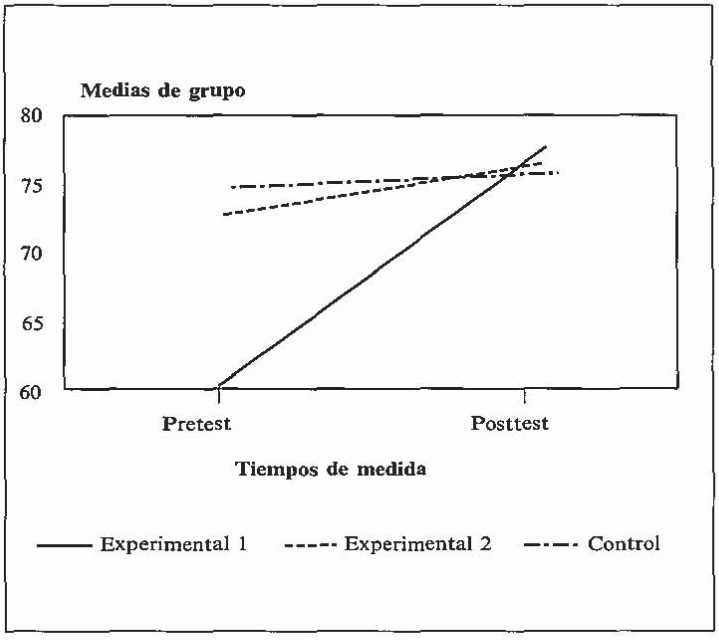

Figura 12. P. relación profesor y actitud hacia el aprendizaje. G. mayoritario. Segundo curso*

Debido al reducido tamaño muestral, los análisis sobre la eficacia del programa en la interacción académica en los alumnos del grupo étnico minoritario tuvieron que ser globales (sin diferenciar por edad ni condición experimental). Y reflejan que al finalizar el curso los alumnos gitanos que no participaron en la intervención manifiestan estar en una peor situación respecto al profesor y el aprendizaje mientras que en el grupo experimental se mantiene la situación inicial. El efecto del programa parece haberse limitado a evitar el empeoramiento que se produce en estos alumnos con el paso del tiempo, pero no llega a ser estadísticamente significativo. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que cuando se realizó la evaluación final (en mayo y junio) los alumnos gitanos asistían muy esporádicamente a la escuela, con los consiguientes problemas que de ello pueden haberse derivado en su percepción de la relación con el profesor y el aprendizaje; y que, por otra parte, el reducido tamaño muestral del grupo minoritario hace más dificil la obtención de resultados significativos.

En el caso de los alumnos del grupo mayoritario de quinto curso, tampoco el programa de intervención ha demostrado ser eficaz; observándose además cambios muy significativos en función del tiempo (según los cuales todos los alumnos mejoraron). El hecho de haber llevado a cabo la evaluación post-tratamiento antes en el grupo de control (segunda semana de mayo) que en el grupo experimental (finales de mayo y principios de junio) puede haber influido en las respuestas de los alumnos al preguntarles sobre cuestiones de su

* Las puntuaciones están convertidas en sentido positivo. Su incremento refleja una mejora en la adaptación.

situación en el aula (referidas a su ansiedad, cansancio, motivación) debido a la proximidad de los exámenes que afectaba solamente al grupo experimental; exámenes que en quinto curso preocupan a los alumnos bastante más que en segundo.

¿A qué conclusiones podemos llegar sobre las condiciones que influyen en la eficacia del programa de intervención para mejorar la relación con el profesor y la actitud hacia el aprendizaje tal como las percibe el propio alumno?.

Aunque las limitaciones mencionadas anteriormente impiden llegar a conclusiones definitivas, los resultados obtenidos sugieren que las condiciones óptimas para que el programa logre mejorar la relación profesor-alumno tal como es percibida por éste último se produce sobre todo en: 1) el **grupo experimental** uno, en el que el programa es aplicado por el **profesor-tutor**; 2. el **grupo mayoritario** (que asiste regularmente durante la aplicación del programa asi como durante la evaluación) 3.-y el **segundo curso** de EGB (antes de que las diferencias entre los alumnos lleguen a ser muy difíciles de superar).

La comparación de los resultados expuestos anteriormente con los obtenidos en otras investigaciones apoya la influencia de dos de las condiciones mencionadas (el curso y la implicación del profesor tutor).

Integrando los resultados obtenidos en esta investigación con las dos anteriores (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1991) parece que el programa de intervención resulta mucho más eficaz para mejorar la motivación por el aprendizaje en general en los primeros cursos. Como posible explicación de lo cual cabe considerar el carácter acumulativo que la desventaja supone a medida que avanza la edad así como la superior eficacia de las intervenciones de tipo preventivo para favorecer la adaptación escolar antes de que los problemas para conseguirlo y las diferencias entre los alumnos sean excesivas.

Por otra parte, la gran eficacia que el programa ha tenido en el grupo experimental uno (aplicado fundamentalmente por el profesor-tutor) para mejorar **en general** la percepción que los alumnos tienen de su relación con el profesor y su actitud hacia el aprendizaje ($p. < .000$), sugiere que el programa ha favorecido en estos casos un cambio también general en la interacción profesor-alumno. Y recuerda los resultados obtenidos en otras investigaciones (que se analizan en el capítulo 4 del primer volumen) sobre la gran influencia que las expectativas del profesor y el tratamiento que de ellas resulta tienen sobre los niños en los dos primeros años de escolaridad al crear el contexto en el que se aprenden las pautas de adaptación a un nuevo sistema: la escuela (Rist, 1970; 1973; Rosenthal y Jacobson, 1968; Dusek y Joseph, 1983).

Integrando globalmente los resultados obtenidos sobre las condiciones en las que el programa resulta eficaz para mejorar la relación profesor-alumno y la motivación por el aprendizaje se llega a la conclusión de que las intervenciones deben realizarse lo antes posible y a través del profesor con el que los niños aprenden el papel de alumno.

El cuestionario sobre percepción y actitud escolar (que se analiza en el volumen cuatro), incluye un segundo factor sobre las relaciones entre compa-

ñeros en el que no se ha obtenido ningún resultado significativo (posiblemente por *efecto de techo*). Razón por la cual no lo presentamos aquí ni se aconseja como criterio de eficacia de los programas.

5.4.2 Motivación hacia las materias y actividades en las que se aplicó el programa

En el cuestionario de actitud y percepción de la escuela se incluye una última pregunta en la que se pide al alumno que valore las distintas asignaturas y actividades escolares en una escala de cuatro grados, contestanto a la pregunta "*¿cuánto te gusta*?" seguida de los nombres de las asignaturas y de las posibles respuestas (*mucho, poco, algo, nada*).

En las investigaciones anteriores se reflejaba que este tipo de valoración específica permitía captar los efectos del aprendizaje cooperativo, puesto que éste resultaba significativo casi siempre en las tareas sobre las que se aplicaba; y sólo en muy raras ocasiones en dimensiones generales de motivación por el aprendizaje y/o relación con el profesor. En función de lo cual definíamos nuestra cuarta hipótesis sobre la eficacia del programa en la motivación por el aprendizaje, considerando como dato preferente la satisfacción con las actividades específicas en las que se aplica la intervención.

Tal como se expone en la descripción del procedimiento, podemos considerar en este sentido como materias más relevantes: las ciencias sociales en ambos cursos (por la especial significación que adquiere en su caso la perspectiva multicultural) y las asignaturas en las se aplicó el aprendizaje cooperativo (matemáticas en segundo) y sociales (en quinto curso). Es necesario recordar sin embargo que la propuesta general formulada a los profesores de los grupos experimentales fue la de extender los tres componentes del programa al máximo de situaciones y materias que lo permitieran. Propuesta que pudo ser llevada a la práctica en algunos cursos.

Por otra parte, la evaluación de la satisfacción con el recreo ha revelado ser en investigaciones anteriores, un buen indicador del clima socio-emocional entre compañeros cuando la actividad no está estructurada por el profesor. En esta misma dirección cabe interpretar el hecho analizado en capítulo 3 del volumen 4 (escala de disposición conductual) sobre la especial relevancia de la disposición hacia el juego interétnico en el recreo como indicador de la calidad de las relaciones entre el grupo minoritario y el grupo mayoritario (evaluada en la pregunta *¿cuánto te gusta jugar en el recreo...* (con compañeros del otro grupo étnico)?

TABLA 13 *Satisfacción con la materia de ciencias sociales en el segundo curso*

	Experimental		Control		
	Media	D.T.	Media	D.T.	p.
Pretest	3.146	.897	3.457	.895	
Postest	3.477	.815	2.967	.718	.000

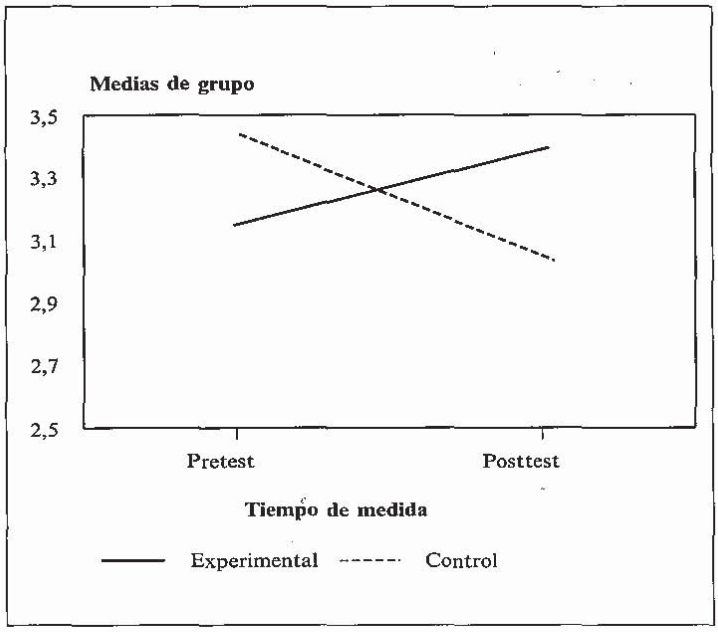

Figura 13. Motivación por las Ciencias sociales. Segundo curso

En la tabla y en la figura 13 puede observarse un efecto significativo del programa en los **alumnos de segundo curso en la materia de CC. Sociales**, en la que cabe pensar haya adquirido una especial relevancia la perspectiva multicultural adoptada en el programa de intervención. Mientras que los sujetos de los dos grupos experimentales del segundo curso mejoraron su motivación por el aprendizaje en la materia de CC. sociales, los sujetos del grupo de control empeoraron. El efecto del programa de intervención en la dirección prevista por la hipótesis cuatro resultó estadísticamente significativo con un nivel muy alto de significación ($p. < .000$).

Cuando se realizan analisis separados para cada uno de los grupos étnicos, se vuelve a encontrar en ambos casos un efecto muy significativo del programa de intervención en su motivación por el aprendizaje en la materia de Ciencias Sociales.

- Grupo mayoritario: F con 1 y 212 g.l. $=14{,}94$; p. $=.000$
- Grupo minoritario: F con 1 y 36 g.l. $=3{,}48$; p. $=.042$

No se encontraron efectos significativos en ninguna otra de las asignaturas consideradas como especialmente relevantes. Lo cual pone de manifiesto que los efectos del programa de intervención en la motivación por el aprendizaje han sido, en esta investigación más generales que los obtenidos en las anteriores; especialmente significativos en el caso de los alumnos de segundo curso del grupo experimental uno.

Con respecto al **Recreo**, no se encontraron efectos significativos cuando se analizaron todos los datos conjuntamente. Sin embargo, al analizar separadamente los resultados por cursos y grupos étnicos encontramos un efecto significativo en los alumnos del grupo minoritario del segundo curso; a los que el programa parece haber ayudado a estar más satisfechos con el recreo y con un alto nivel de significación estadística ($F\ 1, 40 = 4.86$; $p.=.013$). Resultado que cabe relacionar con los cambios provocados por el programa de intervención en el estatus social de los alumnos del grupo minoritario y en el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad.

A partir de los resultados expuestos en este apartado sobre los efectos del programa de intervención en las materias y situaciones específicas consideradas más relevantes desde el punto de vista de su aplicación, podemos considerar verificada parcialmente la hipótesis número cuatro. Interpretando dichos resultados conjuntamente con los analizados en el apartado anterior, se deduce que cuando el programa es aplicado por el profesor que está habitualmente con los alumnos, los cambios en la motivación por el aprendizaje parecen ser mucho más generales; razón por la cual los criterios para valorar su eficacia también deberían serlo.

5.4.3 El autoconcepto de los alumnos y el papel del profesor de apoyo

Aunque no se formularon hipótesis específicas sobre la eficacia de la intervención en el autoconcepto de los alumnos, debido a la inconsistencia de los resultados obtenidos en esta variable en las investigaciones anteriores, sí nos planteábamos como objetivo básico, en este sentido, comprobar qué condiciones favorecen dicha eficacia.

Para evaluar el concepto que cada niño tiene de sí mismo utilizamos el cuestionario de Piers-Harris. Consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO); en las que se pide al alumno que decida SI coinciden o NO con lo que él piensa, rodeando una de las dos respuestas. A partir de las cuales se obtienen los 6 factores o dimensiones que se enumeran a continuación con algunos ejemplos de los items que incluyen.

1) **Autoconcepto conductual (percepción de buen comportamiento en distinto tipo de situaciones);** con items como: 1) "Se puede confiar en mí"; 2) "Me porto bien en el colegio"; 3) "Me llevo bien con la gente".

2) **Autoconcepto intelectual;** con items como: 1) ""soy listo"; 2) "cuando sea mayor voy a ser una persona importante"; 3) "Hago bien el trabajo del colegio".

3) **Autoconcepto físico;** con items como: 1) "Soy guapo"; 2) "Tengo una cara agradable"; 3) "Soy uno de los mejores en juegos y en deportes".

4) **Ansiedad;** con items como: 1) "Me preocupo mucho cuando tenemos un examen en el colegio"[1]; 2) "Duermo bien por la noche"; 3) "Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer".[1]
5) **Autoconcepto social o popularidad;** con items como: 1) "Me resulta difícil encontrar amigos"[1]; 2) "Mis compañeros de clase se burlan de mí"[1]; 3) "Caigo bien en clase".
6) **Felicidad-satisfacción (autoestima):** con items como: 1) "Soy una persona feliz"; 2) "Me gusta ser como soy"; 3) "Mi familia está desilusionada conmigo"[1].

Como puede observarse en la tabla 14, el programa aplicado en el grupo experimental dos del segundo curso (con un papel muy activo del profesor de apoyo dentro del aula) ha resultado significativamente más eficaz para mejorar el autoconcepto de los alumnos del grupo étnico mayoritario que cualquiera de las otras dos condiciones (grupo experimental uno o grupo de control) (p.< .05). En la tabla 14 se incluyen las dimensiones del autoconcepto en las que dicho efecto fue estadísticamente significativo: 1) **Autoconcepto conductual** (percepción de portarse bien) (p.=.009); 2) **autoconcepto intelectual o académico** (p.=.065); 3) **falta de ansiedad** (p.=006); 4) **y popularidad** (p.=.002).

TABLA 14 *Dimensiones de autoconcepto con cambios asociados a la aplicación del programa. Segundo curso. Grupo étnico mayoritario*

		Pretest		Posttest			
Dimensión	**N**	**Media**	**D.T.**	**Media**	**D.T.**	**F**	**Sign.**
Conductual:							
Experimental 1	(92)	11.293	4.771	15.109	3.263	4.86	.009
Experimental 2	(27)	6.889	1.761	14.296	3.208	*G.L.=1,188*	
Control	(72)	9.704	4.464	14.750	3.148		
Intelectual:							
Experimental 1	(92)	13.043	3.095	14.848	2.693	2.75	.065
Experimental 2	(27)	12.037	2.410	15.051	3.032	*G.L.=1,194*	
Control	(78)	13.179	2.607	15.015	2.793		
Falta de ansiedad:							
Experimental 1	(92)	7.022	2.801	8.565	2.269	5.31	.006
Experimental 2	(27)	4.852	1.586	8.222	2.154	*G.L.=1,193*	
Control	(77)	6.204	2.490	9.182	1.897		
Popularidad:							
Experimental 1	(92)	7.783	2.824	9.674	2.734	6.63	.002
Experimental 2	(28)	5.607	1.707	9.821	1.945	*G.L.=1.198*	
Control	(81)	6.905	2.714	10.247	2.077		

[1]Las respuestas que el niño da en los items que reflejan autoconcepto negativo se transforman en sentido contrario para poderlas sumar a las otras de forma que la puntuación final se oriente siempre en sentido positivo (una puntuación alta refleja un autoconcepto alto).

Aunque no se formularan en esta investigación hipótesis específicas sobre la eficacia de las dos condiciones experimentales, era previsible de forma generalizada una superior eficacia de la condición experimental uno como consecuencia de asistir al curso de formación sobre los programas tanto el profesor tutor como el profesor de apoyo; y de la mayor coordinación que, por tanto, cabía esperar entre ambos en dicho grupo experimental. Por eso, los resultados de la tabla 14 fueron sorprendentes. ¿Qué podía haber sucedido en el grupo experimental dos que no sucediera en el grupo experimental uno para favorecer en aquél y no en éste un incremento tan significativo del autoconcepto de los alumnos?

Para tratar de responder a dicha pregunta, preguntamos a todos los profesores de las aulas experimentales cómo había sido el papel de cada profesor en la aplicación del programa. Y encontramos, como única explicación posible, la superior relevancia del papel que el profesor de apoyo a la educación compensatoria tuvo en las aulas de la condición experimental dos (como consecuencia de ser el único que participaba en el curso sobre los programas de intervención). En la otra condición experimental, la implicación del profesor tutor había hecho que el papel del profesor de apoyo dentro del aula fuera mínimo.

¿Qué puede haber aportado el profesor de apoyo al aplicar el programa en el aula respecto a la aplicación realizada por el profesor tutor? La respuesta a esta pregunta puede quizá encontrarse en el capítulo 1 del segundo volumen, en el que se describe cómo puede el profesor mejorar el autoconcepto de sus alumnos expresándoles reconocimiento.

Nuestros datos no permiten conocer con precisión por qué la aplicación del programa en el aula llevada a cabo por el profesor de apoyo resulta tan eficaz para mejorar el autoconcepto de los alumnos mientras que la aplicación del profesor tutor lo es para su actitud escolar. Parece, sin embargo, existir cierta relación entre la eficacia de cada profesor y su forma de definir su papel así como los objetivos prioritarios de la educación. Los resultados sugieren que el profesor tutor y el profesor de apoyo cumplen funciones diferenciadas y complementarias, que una misma persona podría tener dificultades para desempeñar simultáneamente; sobre todo en situaciones tan complejas como las que implica la interacción educativa en los contextos muy heterogéneos, en los que estas dos funciones pueden suponer a menudo conductas incompatibles entre sí.

Los resultados obtenidos en la aplicación del programa en las dos condiciones experimentales del segundo curso, reflejan la conveniencia de que la complejidad de la interacción educativa que se produce en los contextos heterogéneos sea atendida de forma compartida a través de la colaboración entre el profesor tutor y el profesor de apoyo. En la dirección de un nuevo modelo de atención a la diversidad según el cual el papel del profesor de apoyo no sería tanto la atención individualizada (y fuera de la clase) a los alumnos con dificultades como sí su participación activa en el aula en colaboración con el profesor tutor.

De acuerdo con las investigaciones que apoyan la conveniencia de la enseñanza compartida entre el profesor-tutor y el profesor de apoyo (Bourne, 1991), el hecho de colaborar en la innovación que se debe realizar dentro del aula para poder atender a la peculiaridad de cada alumno y reflexionar conjuntamente sobre los objetivos y resultados obtenidos, representa la condición idónea para atender a la diversidad en contextos étnicamente heterogéneos.

Por otra parte, los análisis de varianza realizados en el grupo mayoritario de quinto curso sólo reflejaron un efecto significativo del programa de intervención en la dimensión del autoconcepto conductual. Como puede observarse en la tabla 15, aunque todos los alumnos creen al final de curso portarse mejor que al principio, esta tendencia es significativamente superior en los alumnos que participaron en el programa de intervención ($F\ 1{,}165 = 223$; $p. =< .000$).

TABLA 15 *Medias y desviaciones típicas en autoconcepto conductual. Quinto curso. Grupo étnico mayoritario*

Resultados en el pretest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Control	10.115	4.567	78
GRUPO Experimental	8.416	3.801	89
GRUPO Completo	9.210	4.249	167
Resultados en el posttest.	**Media**	**Desv. típica**	**N**
GRUPO Control	14.962	3.060	78
GRUPO Experimental	15.337	2.856	89
GRUPO Completo	15.162	2.950	167

En la tabla 16 se incluyen los resultados obtenidos en el autoconcepto entre los alumnos del grupo minoritario; resultados que conviene analizar globalmente (sin diferenciar cursos ni condiciones) debido al reducido tamaño muestral de dicho grupo. En la tabla 16, puede observarse cómo los alumnos del grupo minoritario que participaron en la intervención han mejorado su autoconcepto en todas las dimensiones en mayor grado que el grupo de control; diferencias que se aproximan a los niveles estadísticos convencionales en tres casos: 1) **autoconcepto social o popularidad** ($p. =.130$); 2) **falta de ansiedad** ($p. =.20$); 3) y **autoconcepto conductual** ($p. =.22$). Conviene tener en cuenta que el reducido tamaño muestral del grupo minoritario permite considerar como indicadores de la eficacia del programa efectos que se encuentran próximos a los niveles de significación convencional.

TABLA 16 *Resultados en las dimensiones de autoconcepto. Grupo étnico minoritario. Segundo y quinto curso*

Dimensión		Experimental Media	Experimental D. Típica	Control Media	Control D. típica	Sign. inte.
Conducta	Pretest	8.478	2.934	11.444	4.558	F 1,53=1.95
Conducta	Posttest	12.910	2.874	13.444	2.744	p.=.22
Intelectual	Pretest	11.500	2.994	13.333	3.232	F 1,53=0.73
Intelectual	Posttest	13.109	3.121	13.778	2.906	p.=.396
Físico	Pretest	8.711	2.085	9.778	1.641	F 1,53=0.05
Físico	Posttest	8.956	2.763	10.222	1.856	p.=.819
Ansiedad	Pretest	5.660	2.325	7.556	2.744	F 1,53=1.68
Ansiedad	Posttest	8.021	1.939	8.444	2.068	p.=.200
Popularidad	Pretest	6.630	1.982	7.444	2.744	F 1,53=2.26
Popularidad	Posttest	8.978	2.176	8.111	2.088	p.=.130
Felicidad	Pretest	5.548	1.473	6.444	1.014	F 1,53=.80
Felicidad	Posttest	7.125	1.378	7.444	1.333	p.=.374

El análisis de la eficacia del programa de intervención en los alumnos del grupo minoritario de segundo también refleja una superior eficacia de la condición experimental dos (aplicación del programa por el profesor de apoyo) sobre el autoconcepto; eficacia que se aproxima a los niveles estadísticos convencionales en el caso de la dimensión conductual (F 1,38=2.55; p.=.09).

TABLA 17 *Autoconcepto conductual. Medias y desviaciones típicas. Grupo étnico minoritario. Segundo curso*

Resultados en el pretest.	Media	Desv.típica	N
GRUPO Experimental 1	10.000	3.985	18
GRUPO Experimental 2	7.438	1.094	16
GRUPO Control	11.857	4.634	7
GRUPO Completo	9.317	3.629	41
Resultados en el posttest.	**Media**	**Desv.típica**	**N**
GRUPO Experimental 1	11.833	3.185	18
GRUPO Experimental 2	12.750	2.176	16
GRUPO Control	14.000	2.769	7
GRUPO Completo	12.561	2.802	41

CAPITULO 6

EVALUACION DEL PROGRAMA DE INTERVENCION Y DEL CURSO DE FORMACION POR PARTE DE LOS PROFESORES

Al finalizar el curso y la aplicación de los programas de intervención se pidió a los profesores que habían participado que cumplimentaran un cuestionario sobre: 1) el número de sesiones dedicadas a cada actividad; 2) los objetivos alcanzados en su aula con cada componente; 3) y su valoración del programa y del curso.

En la tabla 18 se recogen los datos descriptivos de la aplicación del programa evaluada en esta investigación.

TABLA 18 *Datos descriptivos sobre la aplicación del programa por los profesores que participaron en la investigación y en el curso*

Número de sesiones	Media	Moda	D. típica
Cooperación inter-étnica	14.17	16.00	4.13
Torneos grupales	4.88	4.00	2.34
Torneos individuales	3.71	4.00	2.64
Discusión y dramatización de conflictos	8.37	9.00	1.98
Contenidos multiculturales o de la cultura minoritaria	13.50	8.00	22.89

Como puede observarse en la tabla 18, el número medio de sesiones dedicadas a la cooperación interétnica fue de 14. La mayoría de los profesores parecen haber alternado en la evaluación los torneos grupales y los individuales (tal como se les sugirió), siendo ligeramente superior la media de los primeros. Integrando dichos datos resulta un número total promedio de clases de aprendizaje cooperativo de 22. Por otra parte, el número de sesiones dedicadas a la discusión y representación de conflictos ha sido bastante menor. Y se observa una gran variación en el número de sesiones en las que se incorporaron contenidos de la cultura minoritaria.

En la tabla 19 se recoge la valoración de los profesores sobre los objetivos alcanzados en sus aulas respecto a cada componente del programa de intervención. Se utilizó para ello una escala de siete grados. Las puntuaciones próximas al siete reflejan que los profesores consideran extremadamente eficaz el programa aplicado.

TABLA 19 *Datos descriptivos sobre la evaluación realizada por los profesores que aplicaron el programa de intervención en torno a los resultados obtenidos en su aula en relación a cada objetivo*

Objetivos conseguidos dentro de cada componente	Media	Moda	D. Típica
Transformación de contenidos curriculares			
1) Motivar y atraer la atención y el interés de los alumnos	5.87	6.00	.619
2) Reducir la discrepancia con la actividad familiar	5.69	6.00	.873
3) Consideración de los valores del grupo minoritario	6.00	6.00	.816
Aprendizaje cooperativo			
4) Cooperación con los compañeros de equipo	5.41	5.00	.870
5) Que los alumnos se enseñen unos a otros	5.71	6.00	.849
6) Que se enseñen de forma positiva	5.73	6.00	.920
7) La comparación con compañeros del mismo nivel de rendimiento	5.82	6.00	.951
9) La comparación intra-personal para adquirir la idea de progreso	5.31	5.00	1.078
10) La distribución de los éxitos académicos (que tengan éxito los alumnos en desventaja)	6.06	6.00	.827
11) Adaptar el material de trabajo a la heterogeneidad de rendimiento de los alumnos	5.71	6.00	.985
Discusión y representación de conflictos			
12) La implicación emocional de los alumnos en la dramatización	3.71	4.00	1.672
13) La representación de papeles por la mayoría de los alumnos	4.58	5.00	1.545
14) Crear un clima de confianza que favoreciera la discusión	5.47	6.00	1.829
15) La disminución del razonamiento basado en prejuicios hacia otros grupos étnicos.	5.16	5.00	1.854
16) El desarrollo de la empatía y la tolerancia hacia la diversidad	5.21	5.00	1.456
17) El compromiso para no discriminar a nadie por el hecho de ser diferente	5.61	6.00	1.453

Como se observa en la tabla 19, los profesores consideran muy eficaz en general la aplicación que han realizado del programa de intervención. Destacándose, en este sentido, las puntuaciones medias obtenidas en los siguientes objetivos: 1) *la distribución del éxito entre todos los alumnos* ($\bar{X}$ = 6.06); 2) *la consideración de los valores del grupo minoritario* ($\bar{X}$ = 6.00); 3) *motivar*

TABLA 20 *Datos descriptivos sobre la evaluación del programa de intervención por los profesores que participaron en el curso*

	Media	Moda	D. Típica
1) Evaluación global del programa de intervención	5.86	6.00	.843
2) Evaluación global del componente "transformaciones curriculares"	5.35	5.00	1.229
3) Evaluación global del componente "aprendizaje cooperativo".	5.78	6.00	1.171
4) Evaluación global del componente "discusión y representación de conflictos".	6.09	6.00	.949
5) Permite desarrollar nuevas habilidades.			
5.1) Aprendizaje significativo	5.39	5.00	.941
5.2) Aprendizaje cooperativo	5.96	6.00	.706
5.3) Discusión de conflictos	5.96	6.00	1.022
6) Permite resolver problemas en el aula			
6.1) Aprendizaje significativo	5.78	6.00	1.085
6.2) Aprendizaje cooperativo	6.04	6.00	.928
6.3) Discusión de conflictos	6.04	6.00	1.189
7) Es útil para los alumnos en desventaja			
7.1) Aprendizaje significativo	6.09	6.00	1.019
7.2) Aprendizaje cooperativo	6.32	7.00	.839
7.3) Discusión de conflictos	6.18	6.50	1.053
8) Aporta conocimientos nuevos			
8.1) Aprendizaje significativo	5.44	6.00	1.409
8.2) Aprendizaje cooperativo	5.74	6.00	.935
8.3) Discusión de conflictos	5.61	6.00	.935
9) Pienso seguir aplicando en los próximos cursos:			
9.1) Aprendizaje significativo	6.14	6.00	.990
9.2) Aprendizaje cooperativo	5.96	6.00	1.174
9.3) Discusión de conflictos	6.05	6.00	.999

y atraer la atención y el interés al transformar los contenidos ($\bar{X}$ = 5.87); 4) *la comparación con compañeros del mismo nivel de rendimiento* ($\bar{X}$ = 5.82); 5) *adaptar los materiales a las diferencias de rendimiento de cada alumno* ($\bar{X}$ = 5.71); 6) *y que los alumnos se enseñen unos a otros de forma positiva* ($\bar{X}$ = 5.71).

Por otra parte, los profesores parecen estar menos seguros de los objetivos relacionados con: 1) *la implicación emocional de los alumnos en la dramatización* ($\bar{X}$ = 3.71); 2) *y la representación de papeles por la mayoría de los alumnos* ($\bar{X}$ = 4.58).

El conjunto de los resultados incluidos en la tabla 19 refleja que los profesores se han percibido más eficaces en los dos primeros componentes (transformación de contenidos curriculares y aprendizaje cooperativo) que en el tercer componente (discusión y representación de conflictos). Diferencias que cabe atribuir a la superior dificultad de este tercer componente y/o al insuficiente tiempo dedicado a él en el curso.

En la tabla 20 se recogen los datos descriptivos de la evaluación que los profesores hacen del programa de intervención tratado en el curso. Igual que en el caso anterior, se ha utilizado una escala de siete grados. Y las puntuaciones próximas al siete reflejan una evaluación extremadamente positiva.

Como puede observarse en la tabla 20 la evaluación que los profesores hacen del programa de intervención tratado en el curso es muy positiva. Al comparar los tres componentes se detecta una relación directa entre la valoración global de cada componente y su novedad (máximos en ambos casos para la discusión y representación de conflictos) así como cierta tendencia a invertirse la relación entre los criterios mencionados con anterioridad y la expectativa de utilización futura de cada componente del programa (máxima para las transformaciones curriculares).

En la tabla 21 se recogen los datos descriptivos de la evaluación de los profesores respecto a la fundamentación téorica en la que se basa el programa de intervención y que fue tratada en el curso.

Como se observa en la tabla 21, los profesores evalúan los contenidos impartidos en el curso sobre el programa de intervención y su fundamentación teórica de forma muy positiva. La puntuación media obtenida en la valoración global es de 6.05 (siendo 7 la puntuación máxima de la escala). Respecto a los distintos contenidos impartidos cabe destacar las altas puntuaciones obtenidas al considerar: 1) *la adaptación del método de la discusión y dramatización de conflictos para niños en contextos interétnicos* (items 9 y 10), *que alcanzan una puntuación media de* 6.14; 2) *la influencia de las expectativas del profesor sobre el alumno* ($\bar{X}$ = 6.05); 3) *el análisis de la desventaja socio-cultural* ($\bar{X}$ = 5.91); 4) *el aprendizaje cooperativo y la distribución del éxito* ($\bar{X}$ = 5.82).

Comparando la valoración global de los contenidos con las puntuaciones medias de cada tema parece que aquélla es significativamente superior. En otras palabras, que los profesores valoran más el conjunto de los contenidos tratados que la suma de sus partes.

Cabe destacar, por último, que las puntuaciones inferiores corresponden al análisis histórico de los programas de educación compensatoria (que probablemente resultaba ya conocido con anterioridad).

TABLA 21 *Datos descriptivos sobre la evaluación de la fundamentación teórica del programa de intervención por los profesores que participaron en el curso*

Contenidos	Media	Moda	D. Típica
1) Valoración global de los contenidos impartidos en el curso	6.05	6.00	.605
2) Análisis histórico de los programas de educación compensatoria	5.00	5.00	.926
3) Análisis de la desventaja socio-cultural	5.91	6.00	.811
4) Influencia de las expectativas del profesor en el alumno	6.05	6.00	.785
5) Elaboración de contenidos para favorecer el aprendizaje significativo	5.64	6.00	.902
6) Aprendizaje cooperativo y distribución del éxito	5.82	6.00	1.097
7) Motivación de eficacia, experiencia de control y aprendizaje escolar	5.68	6.00	.945
8) El papel del conflicto en el desarrollo socio-moral	5.77	6.00	.869
9) Adaptación del método de la discusión sobre conflictos para niños en contextos inter-étnicos	6.14	6.00	.774
10) Representación de papeles antagónicos, empatía, tolerancia y competencia social	6.14	6.00	.655

CAPITULO 7

CONCLUSIONES

A partir del conjunto de resultados obtenidos en esta investigación pueden extraerse las siguientes conclusiones:

Sobre la aplicación del programa por los profesores

Los resultados obtenidos reflejan que el programa de intervención puede ser asumido y aplicado en su totalidad por los profesores que trabajan con alumnos en desventaja en contextos interétnicos. Dicha aplicación parece ser más eficaz, incluso, para desarrollar la tolerancia y reducir los prejuicios étnicos que la realizada por experimentadores. Con lo cual podemos considerar plenamente **logrado el principal objetivo de esta investigación**.

Sobre la eficacia del programa de intervención para desarrollar la tolarancia y reducir el prejuicio

Para evaluar la eficacia del programa de intervención en el desarrollo de la tolerancia es necesario tener en cuenta la naturaleza asimétrica del prejuicio étnico, así como la existencia en el grupo minoritario de dos tipos de prejuicio en torno a los cuales debe orientarse el programa y su evaluación: un prejuicio interétnico (hacia el otro grupo) y un prejuicio intra-étnico (hacia su propio grupo). El mejor instrumento de evaluación de la tolerancia en el grupo minoritario es el de la entrevista individual, al permitir evaluar simultáneamente la percepción de ambos grupos y, por tanto, la superación del prejuicio desde ambas perspectivas (hacia el otro grupo y hacia el propio grupo).

La reducción de los prejuicios étnicos a todos sus niveles parece ser la consecuencia más importante que se deriva **directamente** del programa de intervención; puesto que se produce en todas sus aplicaciones, **con relativa independencia del curso o de la condición experimental**.

Como evidencia de la eficacia del programa de intervención para superar los prejuicios étnicos en todos sus componentes, tal como predecían nuestras dos primeras hipótesis, cabe considerar los resultados obtenidos en:

1) La superación de los **componentes cognitivo y evaluativo** del prejuicio **inter-étnico** evaluados a través del **diferencial semántico** en el grupo mayoritario (p.< .000).
2) La superación de los **componentes cognitivo y evaluativo del prejuicio étnico en general** (tanto hacia el otro grupo como hacia el propio grupo) evaluados a través de la **entrevista individual** en ambos grupos étnicos, a partir de la superación de los criterios: 1) "uniformidad del estereotipo" (p.< .01); 2) "evaluación peyorativa " (p.< .1, nivel de significación marginal); y "atribución diferencial de la conducta en situaciones hipotéticas" (p.< .01).
3) La superación del componente **conductual** del prejuicio inter-etnico evaluado a través de la escala de **disposición para la interacción interétnica** del grupo mayoritario (p.< 000), en el que era más grave. Componente que cuando no se aplica el programa tiende a aumentar con el paso del tiempo.

La comparación de los resultados obtenidos en esta investigación con los obtenidos en investigaciones anteriores refleja que cuando el programa es aplicado por los profesores es más eficaz para la superación del prejuicio que hacia sí mismo tiene el grupo minoritario; ayudándole a resolver los problemas de **identificación étnica** que manifestaba antes del programa, al contrario de lo que sucede en el grupo de control, que al final de curso expresa más rechazo hacia su propia etnia que al principio.

El programa parece haber proporcionado a los alumnos del grupo minoritario la oportunidad de sentir satisfacción por pertenecer a su propio grupo, probablemente debido al énfasis que se da en el programa a la cultura y valores de las minorías (en la aproximación intercultural y en la discusión y representación de conflictos). Y parece que dicha oportunidad ha sido lo suficientemente significativa como para contrarrestar las experiencias previas que los niños tenían en sentido contrario.

Sobre la eficacia del programa para mejorar las relaciones entre compañeros de distintos grupos étnicos y en el estatus social de los alumnos del grupo minoritario

Cuando el programa de intervención es aplicado por los profesores resulta muy eficaz (p.=05) para mejorar el **estatus social entre los compañeros de los alumnos del grupo minoritario**; eficacia que no llegaba a ser significativa en investigaciones anteriores en las que el programa era aplicado por experimentadores. Como posible explicación de estas diferencias cabe considerar la superior eficacia del profesor en la distribución del éxito y del protagonismo académico, que tan relacionada parece estar con el cambio de estatus social que se ha producido en los alumnos del grupo minoritario.

La superior eficacia del profesor en la aplicación del programa se refleja también en la tendencia de cambio producida en el **establecimiento de re-**

laciones inter-étnicas de amistad (evaluada a través del aumento de las nominaciones para el juego que los niños del grupo mayoritario dan a compañeros del grupo minoritario). Tendencia que cabe atribuir al aprendizaje cooperativo y más específicamente a: 1) la atracción inter-étnica desarrollada al compartir y conseguir en equipos heterogéneos metas fuertemente deseadas; 2) así como a la oportunidad que proporciona de descubrir que a pesar de ser diferentes en determinadas características (étnicas o culturales) se pueden compartir otras muchas cosas (objetivos, sentimientos).

Los resultados sociométricos permiten comprobar, además, que también los niños del grupo minoritario han mejorado su relación hacia los compañeros del grupo mayoritario. Y que ambos grupos han percibido la mejoría de las relaciones inter-étnicas.

Respecto a los cambios en las relaciones interétnicas que se acaban de resumir, cabe considerar el aumento en la satisfacción con el recreo que manifiestan los alumnos del grupo minoritario del segundo curso que han participado en la intervención ($p.=.013$); así como la tendencia de todo el grupo minoritario (segundo y quinto) a mejorar su autoconcepto en la dimensión de popularidad ($p.=.13$).

Sobre el proceso por el cual el programa ha sido eficaz

El conjunto de los resultados obtenidos en las intervenciones llevadas a cabo por experimentadores reflejaba que la eficacia se producía en cierta medida como consecuencia del cambio de conducta que el programa favorecía en los alumnos, a partir del entrenamiento directo que se proporcionaba, en este sentido, dentro de las sesiones de aprendizaje cooperativo.

Por el contrario, el conjunto de los resultados obtenidos en esta investigación, sugiere que su eficacia puede ser atribuida básicamente a la **profunda transformación de la estructura de la clase** que el programa supone cuando es aplicado por el profesor: 1) distribución del éxito y del estatus académico; 2) apoyo al contacto inter-étnico; 3) estimulación de la tolerancia y la empatía; 4) e incorporación de contenidos próximos a la cultura del grupo minoritario.

Sobre la necesidad de intervenir lo antes posible

La interpretación conjunta de los resultados obtenidos en esta investigación permite concluir que aunque el programa es igualmente eficaz para reducir los prejuicios en segundo que en quinto curso no parece suceder lo mismo con las siguientes variables:

1) La **motivación general hacia el aprendizaje y la relación con el profesor**. En la que sólo se produjeron efectos significativos en el grupo experimental uno del segundo curso ($p.< .000$).

2) El **autoconcepto** de los alumnos, que mejoró bastante más y de forma mucho más generalizada (en sus distintas dimensiones) en el grupo experimental dos del segundo curso (conducta p.=.009; intelectual p.=.06; falta de ansiedad p.=.006; popularidad p.=.002).
3) La **motivación hacia actividades específicas** relacionadas de forma directa con el programa de intervención. En este sentido cabe considerar la eficacia del programa para mejorar la satisfacción con el **recreo** de los alumnos gitanos (p.=.01) así como con la materia de **Ciencias Sociales** de ambos grupos étnicos (p.< .000); eficacia que sólo llegó a ser estadísticamente significativa en el segundo curso.

Considerando los resultados que se acaban de resumir junto a los obtenidos en las investigaciones anteriores parece que la eficacia del programa de intervención en la motivación por el aprendizaje, la relación con el profesor y el autoconcepto de los alumnos se produce especialmente en el segundo curso y resulta mucho menos probable en quinto. Como posible explicación de estas diferencias cabe considerar el **carácter acumulativo que la desventaja supone** a medida que avanza la edad así como la superior eficacia de las intervenciones de tipo preventivo para favorecer la adaptación escolar en los primeros cursos antes de que las diferencias existentes entre los alumnos sean excesivas.

Sobre la evaluación del programa y del curso por parte de los profesores

Valoración global

La interpretación conjunta de los resultados obtenidos por el programa con la evaluación que del mismo hacen los profesores permite llegar a las siguientes conclusiones:

1) Los profesores han percibido en general que el programa aplicado en su aula resulta eficaz y evalúan muy positivamente el curso en el que han participado tanto desde un punto de vista teórico como práctico.
2) Parece que la valoración global que hacen los profesores del programa y del curso es superior a la suma que resulta de la valoración de cada una de sus partes.

Valoración de los diversos componentes del programa

Al comparar la valoración conjunta que los profesores hacen de los diversos componentes del programa de intervención pueden extraerse las siguientes conclusiones:

1) Respecto al componente del **aprendizaje cooperativo** es necesario destacar que a pesar de la resistencia que suele provocar cuando es presentado por primera vez a los profesores (especialmente los torneos grupales), resistencia que obligó a dedicar mucho más tiempo en el curso a su tratamiento del inicialmente previsto, parece ser con posterioridad asumido y aplicado en las aulas con gran eficacia. A favor de dicha eficacia cabe considerar, por una parte, los resultados globales del programa atribuidos a la transformación de la estructura de la clase y, por otra parte, la propia valoración que realizan los profesores al considerar el aprendizaje cooperativo como: 1) el componente más util de los tres propuestos para los alumnos en desventaja ($\bar{X} = 6.32$, sobre una escala de siete grados); 2) al mismo nivel que la discusión para resolver los problemas que surgen en el aula ($\bar{X} = 6.04$); 3) de gran eficacia para distribuir el exito entre todos los alumnos ($\bar{X} = 6.06$); 4) así como para favorecer a través de los torneos grupales (que tanta resistencia despertaban al principio) la comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento ($\bar{X} = 5.82$); 5) y para adaptar la materia a las diferencias de rendimiento existentes entre los alumnos ($\bar{X} = 5.71$).

2) Respecto al componente de la **discusión y representación de conflictos** los resultados obtenidos tambien presentan contrastes significativos; puesto que, por una parte, parece tratarse del componente que despierta más interés,como refleja el hecho de que obtenga la superior valoración global,tanto desde un punto de vista aplicado ($\bar{X} = 6.09$) como teórico ($\bar{X} = 6.14$), pero sea, por otra parte, el componente en el que los profesores se perciben menos eficaces cuando tratan de aplicarlo en su aula. Diferencias que pueden estar relacionadas con el escaso tiempo que se le dedico en el curso debido a que aparentemente no despertaba tantas dudas sobre su aplicación como el aprendizaje cooperativo. En función de los resultados obtenidos puede concluirse que es necesario dedicar más tiempo en la formación de los profesores para aplicar este componente del que se le dedicó en este programa (3 sesiones de 3 horas) y del que podría parecer necesario en función de su aceptación inicial.

3) Respecto al componente **incorporación de contenidos curriculares próximos a la cultura minoritaria para favorecer el aprendizaje significativo**, cabe destacar: 1) la facilidad con que los profesores lo asumieron y aplicaron (probablemente debido a su relevancia dentro del modelo psicopedagógico en que se basa la actual Reforma del Sistema Educativo); 2) el menor interés que suscitó (debido probablemente a que resultaba más conocido); 3) que obtenga la puntuación superior en expectativa de continuación para próximos años ($\bar{X} = 6.14$); 4) y su posible influencia en la eficacia del programa para mejorar la motivación por la materia de Ciencias Sociales en el segundo curso.

Sobre la eficacia de las dos condiciones experimentales: El papel del profesor tutor y el papel del profesor de apoyo

La comparación de los resultados obtenidos por las dos condiciones experimentales diferenciadas en el segundo curso permite llegar a las siguientes conclusiones:

El profesor-tutor y la motivación por el aprendizaje

El hecho de que la actitud general hacia el aprendizaje y el profesor mejore de forma significativa y a un alto nivel ($p. < .000$) sólamente en los alumnos de la condición experimental uno (diferenciada por la asistencia al curso de su profesor tutor) refleja que esta motivación depende basicamente de la interacción que el alumno mantiene con dicho profesor; **interacción que parece haber mejorado como consecuencia de su formación en los principios psico-pedagógicos en los que se fundamenta el programa** más que a través de los procedimientos específicos de intervención. Puesto que de lo contrario la mejoría sería especialmente significativa en las actividades directamente relacionadas con dichos procedimientos. Y no ha sido así.

La participación en el aula del profesor de apoyo y el autoconcepto de los alumnos

Aunque no se formularan hipótesis específicas sobre las dos condiciones experimentales era previsible una superior eficacia de la condición experimental uno como consecuencia de entrenar directamente a los dos profesores y de la mayor coordinación que, por tanto, cabía esperar entre ambos. La mayoría de los resultados obtenidos van en la dirección esperada (en apoyo de la eficacia general del programa y especialmente de la condición experimental uno). Hay sin embargo una importante excepción en sentido contrario en el autoconcepto de los alumnos; que ha cambiado en mayor grado y de forma mucho más generalizada en el grupo experimental dos.

Para tratar de explicar este sorprendente resultado preguntamos a los profesores de todas las aulas experimentales cómo había sido el papel de cada profesor en la aplicación del programa.Y encontramos como única explicación posible la superior relevancia del papel que el profesor de apoyo a la educación compensatoria tuvo en las aulas de la condición experimental dos como consecuencia de ser el que participaba en el curso sobre los programas de intervención. Cabe plantear como hipótesis, en este sentido, que quiza dicho profesor esté más orientado a expresar reconocimiento a los alumnos.

Por otra parte, es importante resaltar el hecho de que las condiciones que han favorecido la eficacia del programa en la motivación por el aprendizaje y la actitud hacia el profesor sean diferentes de las condiciones que han favorecido la eficacia del programa para mejorar el autoconcepto. Lo cual pone de

manifiesto, como se analiza en el capítulo uno del segundo volumen, que las relaciones entre el autoconcepto y la motivación por el aprendizaje no son tan simples como a menudo se supone.

A partir de los resultados anteriormente expuestos se desprende que el profesor tutor y el profesor de apoyo pueden cumplir funciones diferenciadas y complementarias; así como la conveniencia de que la complejidad de la interacción educativa que se produce en contextos heterogeneos sea atendida de forma compartida a través de la colaboración entre el profesor tutor y el profesor de apoyo. Según el modelo de enseñanza compartida que apoyan nuestros resultados, el papel del profesor de apoyo no consistiría tanto en atender directa e individualizadamente a los alumnos con dificultades (ni fuera de la clase) como sí en su participación activa en el aula en colaboración con el profesor-tutor. En otras palabras, el hecho de que ambos profesores colaboren en la innovación que se debe realizar dentro del aula para poder atender a la peculiaridad de cada alumno y reflexionar conjuntamente sobre los resultados obtenidos, representa la condición idónea para atender a la diversidad en contextos étnicamente heterogéneos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALEXANDER, R.: Moral education to reduce racial and ethnic prejudice. En: Mosher,R. (Ed.) *Education moral.* Nueva York: 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. 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 differentation in the ethnic perception and preference of Israel youth. Human Relations, 1978, 31, 99-116.

AMIR Y., SHARAN S., RIVNER M., 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.

AMIR Y., SHARAN S. Y BEN-ARI R.: Why integration? In Y. Amir, S. Sharan y R. Ben-Ari (Eds.), *School desegregation* (pp. 1-19). Hillsdale: Erlbaum, 1984.

BARAJA A.: *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio.* Madrid: Universidad Complutense, 1991. Publicada en 1993.

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

BOURNE J.: *Partnership Teaching. Co-operative teaching strategies for English language support in multilingual classrooms.* London: HMSO, 1991.

CHEN. M., LEWY A. Y KFIR D.: The posibilities of interethnic group contact in the junior high school: Implementation and results. *Megamot*, 1977, 23, 101-123. (Hebrew).

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.

COHEN J.: *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (revised ed.). New York: Academic Press, 1977.

COOK T.; CAMPBELL D.: Design and Analysis of Quasi-experiments for Field Settings. Chicago: Rand McNally, 1979.

COWEN E., PEDERSON A., BABIGIAN H., IZZO L., TROST M.: Long Term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 41, 438-446.

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 efecctive 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. Y 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.: *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.: *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 con inadaptación socio-emocional. En: J. M. Roman y D. Garcia Villamisar (Eds.), *Intervención clinica y educativa en el ámbito escolar.* Valencia: Promolibro, 1990.

DIAZ-AGUADO M.J.:El desarrollo moral. En : Madruga,J. y Lacasa,P. (Dirs.) *Psicología Evolutiva.* Madrid: UNED, 1990.

DIAZ-AGUADO M.J.: *Programas para desarrollar la competencia social en la infancia y adolescencia. Master en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos.* Madrid: Universidad Complutense, 1992.

DIAZ-AGUADO M.J. Y BARAJA A.: *Interaccion educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervencion para favorecer la adaptacion escolar en contextos inter-étnicos.* Madrid: CIDE, 1993.

DIAZ-AGUADO M.J., MARTINEZ R.: *Programa para favorecer la integración escolar de alumnos ciegos. Informe (I).* Madrid: Once, 1991. Informe de investigación inédito.

DUSEK J., 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-Tournement and two estructural 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.

ENRIGHT R., LAPSLEY D.: Moral development interventions in early adolescence. *Theory into Practice*, 1983, 22, 134-114.

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., SPENCER M.: *Adolescent Prejudice.* New-York: Harper and Row, 1975.

HAAN N., SMITH B., BLOCK J.: Moral reasonning of young adults. *Journal of Personal and Social Psychology*, 1968, 10, 183-201.

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.

JOHNSON D.W., JOHNSON R.T.: Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 1974, 44, 213-240.

JOHNSON D.W., JOHNSON R.T.: *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualitation*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1975.

JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., JONHSON 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.

KAGAN J.: The family. *Daedalus*, 1977, 35-56.

KATZ P.: The adquisition of racial attitudes in children. En: P. A. Katz (Ed.), *Toward the elimination of racism*. New York: Pergamon Press, 1976.

KOHN M.: *Social Competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. Washington: Winston and Sons, 1977.

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.

LYNCH J.: *Prejudice reduction and the schools*. New York: Nichols, 1987.

MADDEN N.A. Y SLAVIN R.: Cooperative learning and social aceptance of mainstreamed academically handicapped student. Paper presented at the *Annual Convention of The America Psichological Association*, Montreal, Canada, 1980.

MAQSUD M.: The influence of social heterogeneity and sentimental credibility on moral judgment of Nigeriam Muslim adolescents. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 1977, 8, 113-122.

MUIR D. Y MUIR L.: Social distance between deep-south middle-school "whites" and "blacks". *Sociology and Social Research*, 1988, 72 (3), 177-180.

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

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

ROBINS L.: *Deviant children grow-up*. Baltimore: Williams, 1966.

ROFF M., SELLS S., HYMEL S.: *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis University of Minnesota Press, 1972.

ROSENFIELD 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 R., JACOBSON L.: *Pygmalion in the classroom. Teacher expectations and pupil s intellectual development*. New York: Holt, 1968.

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'frienships*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

SCHOFIELD J.: *Black and white in school. New York: Praeger, 1982.*

SCHWARZWALD J. Y COHEN S.: Relationship between academic tracking and degree of interethnic acceptance. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74 (4), 588-597.

SELIGMAN M.: *Indefensión*. Madrid: Debate, 1981 . (Fecha de la primera publicación en inglés, 1975).

SIEGAL M.: Chilrearing in a socioeconomic context. En: Siegal,M. (Ed.) *Fairness in children*. New York: Academic Press, 1982.

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. Y MADDEN N.A.: School practiques that improve race relations. *American Educational Research Journal*, 1979, 16(2), 169-180.

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.

STENGLE E.: *Suicide and attempted suicide*. Middlesex: Penguin, 1971.

STEVENSON D.L., BAKER D.P.: The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 1987, 58, 1348-1357.

ULMAN C.: Teachers, peers and tests as predictors of adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 1957, 48, 257-267.

ZIGLER E.: The environmental mystique: Training the intellect versus development of the child. *Childhood Education*, 1970, 46, 402-412.

ZIGLER E., ABELSON W., TRICKETT P. Y SEITZ V.: Is an intervention Program Neecessary in order to improve economically disadventaged children's IQ scores? *Child Development*. 1982, 53, 340-348.

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.