

MONOGRÁFICO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DESARROLLO DE LA TOLERANCIA

MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO (*)

1. EDUCAR PARA UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

Nuestra sociedad vive actualmente vertiginosa y profundas transformaciones hacia la multiculturalidad que exigen innovaciones educativas de similar envergadura. Como consecuencia del desajuste existente hoy entre las exigencias que dichos cambios plantean y los esquemas disponibles para responder a ellas se producen graves problemas sociales; entre los que cabe destacar: la exclusión de las minorías que se perciben diferentes (como los inmigrantes y el pueblo gitano), el incremento del racismo y la intolerancia, el cuestionamiento de los valores democráticos o algunos de los problemas que suscita la construcción de la Unión Europea.

Existe actualmente un gran consenso en reconocer el decisivo papel que la educación debe desempeñar para evitar los problemas anteriormente mencionados (Conferencia Europea de Ministros de Educación, 1994; Consejo de Europa, 1989, 1995), haciendo de la multiculturalidad una fuente de desarrollo y progreso; así como en adoptar el término *educación intercultural* para hacer referencia a esta nueva perspectiva educativa, orientada en torno a dos objetivos generales:

1) *Favorecer la integración escolar de los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios*; superando las limitaciones de los enfoques monoculturales que ofrecen como único modelo de integración la asimilación a la cultura mayoritaria, con la consiguiente pérdida de identidad que de ello se deriva para los alumnos de los grupos minoritarios.

2) *Desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo*, estimulando el conocimiento y valoración de otras culturas además de la mayoritaria; y superando las tendencias y actitudes etnocéntricas que caracterizan a la educación monocultural.

(*) Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

2. POSTULADOS BÁSICOS

Las propuestas que a continuación se presentan son el resultado de una larga serie de investigaciones (Díaz-Aguado, 1986; 1990; 1992; 1994; 1995; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1993) sobre los obstáculos que con frecuencia existen en la escuela para lograr los objetivos anteriormente expuestos; así como sobre las intervenciones que permiten convertirla en el lugar idóneo para enseñar y aprender tolerancia, solidaridad y respeto intercultural.

2.1. *Sobre la naturaleza de los contextos educativos heterogéneos*

A partir de las investigaciones realizadas en contextos étnicamente heterogéneos planteamos tres postulados básicos en los que se fundamentan los programas que hemos desarrollado para dichos contextos (Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, 1995):

2.1.1. Integración e identidad cultural

Uno de los principales postulados de la educación intercultural reside en el reconocimiento de la necesidad de hacer compatible la igualdad de oportunidades, que la integración escolar permite desarrollar, con el derecho a la propia identidad cultural. Y es que la pertenencia a determinadas minorías étnicas suele agravar la situación de desventaja en la que se encuentran algunos alumnos al añadir a las dificultades socioeconómicas, que comparten con otros grupos, la marginación que en la escuela se produce de su cultura. Esta falta de reconocimiento de aquello con lo que el alumno se identifica puede obligarle a una difícil elección entre: la renuncia a su identidad cultural o el rechazo del sistema escolar. Es, por tanto, imprescindible que la escuela adopte una perspectiva intercultural, reconociendo activa y explícitamente la cultura de las minorías que pretende integrar (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990; Díaz-Aguado, 1992).

En relación a lo anteriormente expuesto cabe considerar la especial dificultad que puede suponer para los alumnos inmigrantes el hecho de que la lengua en la que se produce el aprendizaje no sea su lengua materna; así como la conveniencia de proporcionarles algunas experiencias de enseñanza-aprendizaje en dicha lengua para favorecer una adecuada identificación tanto con su cultura de origen como con la cultura de la lengua que se habla en la sociedad en la que se encuentran (Díaz-Aguado, 1995).

2.1.2. La transformación de la interacción educativa

El hecho de que todos los niños asistan a la escuela no garantiza el principio de igualdad de oportunidades. Existen sutiles y complejos procesos de discriminación educativa en la interacción de los alumnos a todos los niveles (con la materia, con el profesor, con los compañeros, con los valores del sistema escolar) que es necesario transformar.

En la mayoría de las clases suele haber un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos y otro pequeño grupo, en el que suelen encontrarse los alumnos pertenecientes a minorías en desventaja, que no consigue ninguno (Brophy y Good, 1974; Brophy, 1985; Díaz-Aguado, 1983, 1992). Esta desigual distribución del reconocimiento escolar es el más claro antecedente de las desigualdades que existen en la sociedad adulta. Y superar aquélla es, por tanto, una importante condición para superar éstas. Distribuir el éxito de forma que todos los alumnos logren un nivel aceptable de reconocimiento y tengan experiencias de igualdad de estatus, es, además, una de las principales condiciones para disminuir el rechazo hacia los alumnos que se encuentran en desventaja y hacer que la escuela sea más justa, menos discriminatoria (Allport, 1954; Amir y Sharan, 1984; Díaz-Aguado, 1992).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, para favorecer la integración de los alumnos pertenecientes a minorías culturales en desventaja es necesario, además del estudio de la cultura minoritaria reconocido por la educación intercultural:

- 1) Proporcionar a todos los alumnos un nivel óptimo de éxito y reconocimiento, que permita desarrollar la motivación necesaria para el aprendizaje, así como experiencias sociales contrarias a los estereotipos existentes hacia los grupos en desventaja; estereotipos que suelen acentuar su incapacidad para el trabajo intelectual en general y para el trabajo académico en particular (Levine, 1983; Díaz-Aguado, 1992).

- 2) Disminuir la excesiva discrepancia que suele existir para los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja entre la actividad escolar y su actividad familiar, requisito del aprendizaje significativo y de su adaptación escolar (Cole, 1990; Cole y Scribner, 1982).

2.1.3. Las ventajas de la diversidad

Los contextos heterogéneos, a los que asisten alumnos de distintos grupos étnicos o culturales, proporcionan una excelente oportunidad de educación intercultural. La diversidad que existe en dichos contextos puede implicar importantes ventajas educativas para todos los alumnos. Porque la alta conflictividad de las aulas heterogéneas representa, no sólo una dificultad a superar, sino también una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante en una sociedad que cada vez es más heterogénea y conflictiva. en otras palabras, en los contextos

homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos (Díaz-Aguado, 1992; Maqsud, 1977).

Para valorar el significado de la oportunidad anteriormente mencionada, conviene tener en cuenta que el conflicto y la discusión entre compañeros representa uno de los procedimientos más eficaces para lograr objetivos educativos de gran importancia; como son: el desarrollo de la autonomía, la comprensión de los derechos humanos o la capacidad para ponerse en el lugar de los demás (Blatt y Kohlberg, 1975; Doise y Mugny, 1983; Berkowitz, 1985).

2.2. Sobre el desarrollo de la tolerancia y la prevención del racismo

Para combatir desde la educación el incremento del racismo producido en los últimos años no resultan suficientes las dos condiciones a las que con frecuencia se ha limitado la educación intercultural: 1) proporcionar información sobre diversas culturas, intentando resaltar sus valores; 2) y llevar a cabo innovaciones educativas en los contextos interétnicos para favorecer la integración de las minorías.

Para evitar que se produzca el racismo cuando existen condiciones que suelen activarlo, como las que vivimos actualmente, es necesario ampliar la educación intercultural a toda la población, llevando a cabo, además de las innovaciones anteriormente mencionadas, otras actividades específicamente dirigidas a la prevención del racismo y la intolerancia (Lynch, 1987; Troyna, 1993; Rizvi, 1993; Informe Ford, 1990; Gundara, 1993).

Los principios que a continuación se presentan se han desarrollado en una investigación experimental sobre *Programas de Prevención del Racismo y la Violencia entre los Jóvenes* iniciada en 1994, dentro de un Convenio firmado entre la Universidad Complutense y los Ministerios de Asuntos Sociales y de Educación (Díaz-Aguado, en preparación).

2.2.1. La información no basta, también hay que favorecer cambios emocionales y de comportamiento

El racismo y la intolerancia incluyen componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales debe orientarse su prevención:

- 1) *El componente cognitivo*, o conjunto de estereotipos negativos sobre los miembros de otro grupo que se hacen explícitos a través de etiquetas verbales.
- 2) *El componente afectivo o evaluativo*, que consiste en una valoración negativa del otro grupo junto con sentimientos de hostilidad hacia sus miembros;
- 3) *y el componente conductual*, que implica una intencionalidad de conducta negativa o/y una tendencia a conductas hostiles y de marginación hacia los miembros del otro grupo.

Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia (Rosenfield y Stephan, 1981; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992): *a) el desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades* de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo; *b) las actitudes que se observan* en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) y en los medios de comunicación se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; *c) y las experiencias específicas* que se han vivido en relación a individuos de grupos que se perciben diferentes o en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual. En función de lo cual, parece necesario incluir en la prevención del racismo actividades e influencias que permitan extender su eficacia a todos sus componentes: cognitivo, afectivo y conductual.

2.2.2. Enseñar a detectar y a combatir el racismo

Las personas que tienen actitudes racistas extremas se diferencian de las que no las tienen por: *a) su inferior capacidad para detectar el racismo y comprender la influencia que la historia y el contexto tienen en las actuales diferencias sociales* (Glock, 1975; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992,b); *b) la tendencia a percibir la realidad social de forma absolutista y dicotómica, en términos blanco-negro* (Adorno *et al*, 1950); *c) y el sentimiento de haber sido injustamente tratado, que provoca una fuerte hostilidad hacia colectivos que se consideran inferiores, especialmente cuando al mismo tiempo se perciben como receptores de protección social* (Díaz-Aguado, en preparación).

En relación a las dificultades anteriormente expuestas, para favorecer esquemas contrarios al racismo conviene incluir su estudio como materia de enseñanza-aprendizaje, de forma que se desarrollen habilidades que permitan:

- 1) *Conceptualizar el racismo dentro de un esquema general de la intolerancia como:*
a) un problema que nos afecta a todos (y no sólo a sus víctimas más visibles); b) de naturaleza destructiva tanto para la persona hacia la que se dirige como para la persona que lo activa; c) y contra el cual se puede y se debe luchar.
- 2) *Identificar prejuicios y estereotipos y generar esquemas alternativos, a través de procesos que ayudan a: detectar el racismo tanto en los demás como en uno mismo, comprender cuáles son las condiciones que lo activan y explicar las diferencias sociales en relación al contexto socio-histórico en el que surgen.*

2.2.3. El racismo no se produce de forma gratuita

Para prevenir el racismo conviene tener en cuenta que no suele producirse de forma gratuita, sino que puede ser utilizado para responder a funciones psico-

lógicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Entre las que cabe destacar: *a) la integración en el grupo de referencia*, el hecho de compartir los prejuicios del grupo al que se pertenece y excluir a otros hace que aumente la cohesión intragrupal y la sensación de seguridad y apoyo; *b) la reducción de la incertidumbre sobre la propia identidad*, permitiendo categorizar de modo simplificado la realidad social; *c) y resolver conflictos de intereses*, activando sesgos atribucionales que llevan a explicar la conducta de los miembros del otro grupo de la peor forma posible.

En función de lo anteriormente expuesto puede entenderse por qué existe hoy un alto riesgo de intolerancia. Y es que la actual aceleración histórica, la rapidez con la que se producen los cambios y los problemas que de ello se derivan, originan con frecuencia: conflictos entre grupos, situaciones de alta activación, incertidumbre sobre la propia identidad... De lo cual se deriva la necesidad de prevenir la intolerancia desde una doble perspectiva: *a) directamente*, desarrollando la capacidad para detectarla y combatirla; *b) indirectamente*, proporcionando recursos positivos con los que poder responder a las funciones anteriormente expuestas sin caer en los problemas que se quieren prevenir.

2.2.4. Favorecer una identidad universalista basada en la tolerancia

El racismo y la intolerancia pueden ser utilizados para reducir la incertidumbre sobre la propia identidad y reforzar la pertenencia a un grupo cuando se carecen de otros recursos más positivos para conseguir dichos objetivos. Para prevenir estos problemas la educación debe favorecer una adecuada comprensión y aceptación de uno mismo, enseñando habilidades que permitan tolerar la incertidumbre que dicho proceso suele suponer, especialmente en determinadas condiciones históricas como son las que vivimos actualmente, y construir la propia identidad sin excluir a los que se perciben diferentes, sin caer en el racismo ni en la intolerancia. Y para lograr dichos objetivos conviene:

1) *Favorecer el proceso a partir del cual se desarrolla una identidad positiva y diferenciada*, enseñando habilidades que permitan integrar sin confundir: *a) la representación que uno tiene de sí mismo y las diversas imágenes que sobre uno tienen los demás; b) el pasado, el presente y el futuro; c) los diversos papeles sociales (alumno, compañero, hijo...); d) y la representación de lo que uno es en la actualidad y de lo que quiere llegar a ser.*

2) *Proporcionar oportunidades de establecer una identidad compartida con compañeros que se perciben diferentes* (en etnia, género, personalidad, rendimiento...) a través de actividades de colaboración que permitan descubrir que a pesar de dichas diferencias existen importantes semejanzas (*que todos somos al mismo tiempo iguales y diferentes*).

3) *Elaborar o seleccionar materiales curriculares que favorezcan dichos objetivos*; puesto que en los textos desarrollados desde una perspectiva monocultural

se observan con frecuencia elementos que provocan una representación negativa de otras culturas, así como la tendencia a favorecer la identificación con el propio grupo a través de la exclusión y el rechazo de los otros grupos.

2.2.5. Incluir el respeto intercultural y la tolerancia dentro de una perspectiva más amplia: la enseñanza de los derechos humanos

Para desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo es preciso incluir dichos objetivos dentro de una perspectiva más amplia. Una de las razones de dicha necesidad reside en el hecho de que para prevenir el racismo se requiere desarrollar una serie de capacidades que coinciden con otros importantes objetivos educativos; como son: *a)* la empatía y la capacidad para ponerse en el lugar del otro (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; *b)* la comprensión de las diferencias sociales en relación al contexto histórico, social y económico en el que se originan, comprensión que permite descubrir el relativismo de dichas diferencias y superar así el etnocentrismo; *c)* la capacidad de resolver conflictos sociales a través de la reflexión, la comunicación y la negociación; *d)* y la comprensión de los derechos humanos universales y la capacidad para usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que la perspectiva intercultural no es un fin en sí misma, sino un requisito para avanzar en el respeto a los derechos humanos, de lo cual se deriva: *a)* la necesidad de relacionar el mantenimiento de las tradiciones culturales con el respeto a los derechos humanos que dichas tradiciones implican; *b)* así como la imposibilidad de justificar en función del interculturalismo graves violaciones a los derechos humanos que a veces se cometen como consecuencia de las tradiciones culturales. Tradiciones que, como sucede con los individuos y sus identidades, deben desarrollarse para avanzar hacia niveles de justicia superior.

Al incluir la prevención del racismo dentro de una perspectiva más amplia, conceptualizándolo como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afecta a todos, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos.

3. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

A través de una serie de investigaciones experimentales (Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado, en preparación; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1993) hemos comprobado la eficacia de diversas innovaciones educativas para llevar a la práctica los principios anteriormente expuestos; in-

novaciones que cabe agrupar en torno a tres componentes básicos: 1) el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos; 2) la discusión y representación de conflictos; 3) y la elaboración de materiales adaptados a los objetivos propuestos y a las características de los alumnos.

3.1. *El aprendizaje cooperativo*

El aprendizaje cooperativo, entre compañeros, representa actualmente una de las principales innovaciones tanto para favorecer, en general, el logro de importantes objetivos educativos como para dar una adecuada respuesta a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos; y especialmente en este último sentido, en el que el aprendizaje cooperativo puede ser considerado como insustituible.

3.1.1. Aprender a dar y a pedir ayuda: la construcción de la solidaridad

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

En contextos muy diversos se ha comprobado que la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima y sentido de autoeficacia (Allen, 1976; Foot, Morgan y Shute, 1990). Se ha comprobado, además, que cuando los niños tratan de mejorar la conducta de un compañero, cambian su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el otro niño.

3.1.2. La estructura cooperativa puede mejorar el aprendizaje

El aprendizaje cooperativo crea una situación de interdependencia positiva, puesto que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje, así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido (Slavin, 1992). En función de lo cual puede explicarse por qué con frecuencia el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar el

rendimiento. Aunque parecen existir, en este sentido, diferencias en función del procedimiento utilizado para evaluarlo:

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

3.1.3. La interacción cooperativa como contexto para el aprendizaje de una segunda lengua

El aprendizaje cooperativo puede proporcionar a los alumnos extranjeros el contexto idóneo para el aprendizaje de la lengua que se habla en la escuela, al:

- a) aumentar considerablemente la interacción con sus compañeros que la tienen como primera lengua, y por tanto, sus oportunidades de practicarla;
- b) y proporcionar un tipo de interacción entre compañeros centrada en la realización de una tarea, cualitativamente diferente de la que establecen en los contextos informales.

3.1.4. Distribución del éxito, motivación por el aprendizaje y comparación interpersonal

En determinadas condiciones, el aprendizaje cooperativo permite *proporcionar un óptimo nivel de éxito a todos los alumnos*, con las consiguientes mejoras que de ello se derivan en la motivación por el aprendizaje, el estatus académico y social de los alumnos en desventaja y los *procesos de comparación con uno mismo y con los demás*, a partir de los cuales los alumnos adquieren el sentido del progreso personal, así como una adecuada autoestima.

3.1.5. Cooperación interétnica, igualdad de estatus y reducción del racismo

La evidencia disponible en la actualidad refleja que la cooperación interétnica es el medio más eficaz para desarrollar la tolerancia en la escuela (Slavin, 1980). Eficacia que parece estar estrechamente relacionada con la atracción que se produce hacia las personas con las que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas, así como con las experiencias de igualdad de estatus entre diversos grupos étnicos que el aprendizaje cooperativo puede proporcionar (Allport, 1954). Es muy importante tener en cuenta, en este sentido, que el racismo suele basarse en las diferencias de estatus académico que con frecuencia existen

entre los alumnos de distintos grupos étnicos; y que para eliminar dicha influencia es necesario igualar las oportunidades de éxito entre todos los alumnos (al compararles con compañeros de rendimiento similar o con su propio rendimiento pasado). Sin dicho sistema de evaluación difícilmente se podría conseguir esta condición de *igualdad de estatus*, considerada esencial para la mejora de las relaciones intergrupales (Slavin, 1981).

3.1.6. Adaptación del aprendizaje cooperativo en función de los objetivos y del contexto

Las investigaciones experimentales realizadas sobre la eficacia de los diversos procedimientos de aprendizaje cooperativo demuestran que con la única excepción de la capacidad de colaboración, que se logra mejorar con todos, ésta depende de los objetivos que se pretenden alcanzar, así como de las características de los alumnos (edad, competencia, motivación, autonomía...) y condiciones educativas que rodean a la aplicación (tarea, homogeneidad versus heterogeneidad del grupo...).

En el cuadro 1 se resume el procedimiento de aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado para contextos heterogéneos de enseñanza primaria (Díaz-Aguado, 1992, 1994); y en el cuadro 2 el procedimiento de aprendizaje cooperativo para contextos de enseñanza secundaria (Díaz-Aguado, en preparación).

3.2. *Discusión y representación de conflictos*

Los procedimientos de discusión y representación de conflictos sociales han demostrado en numerosas investigaciones ser de gran eficacia con adolescentes para estimular el desarrollo de niveles de razonamiento (relatividad de las diferencias sociales, derechos humanos universales, condiciones históricas de las situaciones de marginación...) que favorecen la superación de los prejuicios sociales en general. Las investigaciones que hemos realizado en contextos interétnicos (Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992) han permitido, además, comprobar la eficacia de dichos métodos desde los primeros años de escolaridad para disminuir los prejuicios étnicos y favorecer la tolerancia.

3.2.1. Condiciones para la eficacia de la discusión

Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión entre compañeros reflejan que su eficacia depende de las siguientes condiciones (Díaz-Aguado, 1992; Berkowitz, 1985):

CUADRO 1

Modelo de aprendizaje cooperativo para contextos heterogéneos de enseñanza primaria

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

2.º Desarrollo de la capacidad de colaboración: *a)* crear un esquema previo; *b)* definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas; *c)* proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; *d)* proporcionar oportunidades de practicar; *e)* evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.

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

4.º Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos

Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.

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

1) *Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre los alumnos y disminuya la orientación al profesor.* Los estudios realizados, en este sentido, ponen de manifiesto que la comunicación con compañeros que tienen perspectivas de un nivel evolutivo próximas, pero distintas, parece favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que la comunicación con adultos que exponen perspectivas de nivel evolutivo muy superior, más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el niño (Mugny y Doise, 1983).

2) *Dividir la clase en grupos heterogéneos (en estructura de razonamiento y actitudes hacia la diversidad) para conseguir que todos los alumnos participen activamente en la discusión y favorecer que aparezcan discrepancias.* Para que la discusión genere conflicto y estimule el desarrollo es imprescindible que el alumno participe activamente en ella. Sólo cuando es así, motivado probablemente por el deseo de convencer a un compañero que se percibe equivocado, produce la activación emocional ne-

CUADRO 2

Modelo de aprendizaje cooperativo para enseñanza secundaria

1.º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en género, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad...), estimulando la interdependencia positiva.

2.º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación...) como miembros tiene cada equipo.

3.º) Cada alumno desarrolla su sección en *grupos de expertos* con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño de la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política...).

4.º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

5.º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una doble perspectiva:

Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.

Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros.

cesaria para buscar una nueva reestructuración al problema. La heterogeneidad existente entre los alumnos proporciona la condición óptima para que surjan conflictos y contradicciones. El procedimiento más habitual para conseguir esta condición consiste en: *a)* plantear en un primer momento una discusión con toda clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema; *b)* formar después pequeños grupos de discusión (de cuatro a seis alumnos) heterogéneos respecto a dicho criterio (la perspectiva en el problema que discuten) para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos; *c)* y por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo, así como los principales argumentos esgrimidos.

3) *Adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos y/o estimular el desarrollo de dichas competencias.* La adaptación del método de la discusión a niños menores de doce años es más eficaz cuando se dispone de materiales adecuados previamente elaborados en el nivel de desarrollo real y potencial de los alumnos a los que va dirigido y cuando se utilizan procedimientos de dramatización que permitan compensar las limitaciones cognitivas y comunicativas con la información y motivación que proporciona la activación empática. Por otra parte, puede mejorarse la eficacia de la discusión desarrollando previamente los requisitos cognitivos o comunicativos exigidos para ello. Entre las habilidades de comunicación que contribuyen a mejorar la eficacia de la discusión y que deben, por tanto, ser entrenadas previamente si los alumnos carecen de ellas, cabe destacar la capacidad para: *a)* prestar atención a lo que dicen otros compañeros (escucharles con el objetivo de comprenderles); *b)* expresar opiniones y sentimientos; *c)* respetar los turnos de participación; *d)* hacer preguntas para facilitar la comunicación; *e)* estructurar la información; *f)* captar la relación que existe entre los distintos razonamientos (discrepancias y semejanzas); *g)* incluir en los razonamientos propios los argumentos esgrimidos por los demás.

4) *Estimular el proceso de adopción de perspectivas.* Para estimular dicho proceso puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada uno de los alumnos que representen la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás. Así como la utilización de distintas estrategias de cuestionamiento (preguntando el porqué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, presentando elementos que pasan desapercibidos).

5) *Relacionar la discusión con la vida real de los alumnos.* Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión como procedimiento educativo apoyan claramente la conveniencia de utilizar, siempre que sea posible, dilemas reales de la vida de los alumnos; dilemas que pueden suscitarse a partir de la discusión de materiales previamente diseñados adecuados a su nivel de desarrollo potencial y en los que se reproduzcan situaciones hipotéticas sobre conflictos próximos a los que realmente viven. Es muy importante, en este sentido, favorecer en los alumnos una actitud reflexiva y positiva sobre los conflictos de su vida cotidiana, así como sobre sus posibles soluciones.

6) *Incluir el procedimiento de la discusión como un componente dentro de programas globales de intervención.* Para que los cambios originados por la discusión y representación de conflictos se mantengan y generalicen es imprescindible que este procedimiento se incluya dentro de un modelo general de intervención en el que se proporcione evidencia directa en la dirección de los objetivos propuestos, que en el caso de los programas para desarrollar la tolerancia a la diversidad que aquí se presentan trata de proporcionarse a través del aprendizaje cooperativo, procedimiento que permite vivir experiencias contrarias a los prejuicios.

3.2.2. Adaptación a las características de los alumnos

Para adaptar los procedimientos de discusión y representación de conflictos utilizados tradicionalmente con adolescentes a la enseñanza primaria es preciso compensar las limitaciones cognitivas y comunicativas de los niños a través de: a) la elaboración de materiales adecuados; b) y el diseño y aplicación de procedimientos de dramatización.

El hecho de estructurar las representaciones en torno a materiales adecuados elaborados de antemano suele ser de gran ayuda por facilitar la exposición a un nivel de complejidad óptimamente desajustada respecto al nivel de los alumnos. Para tratar estos conflictos con niños menores de once o doce años conviene utilizar historias muy próximas a su experiencia en la estructura, pero aparentemente muy lejanas, para que sea el propio niño quien establezca la conexión. Para lograrlo resulta especialmente indicado el estilo de los cuentos infantiles. A través de este tipo de lenguaje figurado se logra:

1) Facilitar su asimilación, al transformar conceptos abstractos y complejos en información fácil de entender y de conectar con la propia experiencia.

2) Favorecer el recuerdo de la información transmitida, al ser procesada a un nivel más profundo.

3) Estimular la vivencia emocional de las situaciones que se representan, lo cual permite desarrollar o transformar determinadas emociones.

4) Evitar tener que definir de antemano el conflicto que viven los alumnos (con los consiguientes riesgos que ello podría conllevar) permitiendo que sean ellos los que lo definan y establezcan su posible relación con la historia descrita.

5) Proporcionar un contexto protegido para tratar del conflicto y ensayar posibles soluciones, con el distanciamiento de las situaciones simuladas y sin las consecuencias que tiene su tratamiento en la vida real. Representando, en este sentido, un contexto de seguridad similar al del juego, que resulta óptimo para evitar emociones de carácter negativo como el miedo y la ansiedad. El carácter simulado permite, además, dar un final feliz a los conflictos y transmitir, de esta forma, expectativas positivas sobre sus posibles soluciones (Díaz-Aguado, 1992, 1994).

Como posible ejemplo de lo expuesto en el apartado anterior, cabe considerar el cuento que hemos elaborado sobre el prejuicio étnico en dos versiones (para niños y para preadolescentes). Utilizando en él los recursos de este antiguo procedimiento educativo para mostrar, a través de una situación imaginaria y lejana, cómo se forman los prejuicios raciales y el daño que producen (Díaz-Aguado, 1992, 1994; Díaz-Aguado y Baraja, 1993). Los hombres *blues* de nuestra historia viven en un lejano y hermoso planeta en el que son muy felices. Sus

problemas empiezan cuando deben abandonarlo y llegan a la tierra. Se describen con detalle las dificultades de los niños «blues» al entrar en la escuela, especialmente los conflictos de interacción con sus compañeros que hacen a éstos interpretar en la dirección de uno de los prejuicios más frecuentes que existen hacia las minorías que son objeto de discriminación (violencia intencional) cualquier accidente que surge. Al final, como sucede en la mayoría de los cuentos infantiles, el problema se resuelve. Y permite descubrir, tal como viene expresado en el cuento:

«No debemos tratar mal a las personas porque sean diferentes en algo. Si tratamos mal a un niño se sentirá triste y se volverá malo, pero si le tratamos bien estará contento con nosotros y será bueno. Todas las personas tienen algo bueno que sólo podemos descubrir si somos amigos suyos.»

3.3. *La selección y el diseño de materiales*

La eficacia de las innovaciones anteriormente descritas depende, en buena parte, de la adecuación de los materiales que se utilicen para su aplicación.

3.3.1. Interculturalismo y materiales educativos

Existe actualmente un gran consenso en reconocer como uno de los principales requisitos de la educación intercultural el desarrollo de materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con sus objetivos, puesto que éstos suelen ser claramente incompatibles con los elaborados desde una perspectiva monocultural, como puede observarse en la mayoría de los textos de ciencias sociales en los que, por ejemplo: *a)* se excluyen a las minorías que se encuentran en situación de desventaja (como el pueblo gitano); *b)* se estimulan representaciones negativas de otras culturas, al conceptualizar a las personas que con ellas se asocian como enemigas; *c)* se utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones); *d)* o se favorece la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos.

Para lograr los objetivos propuestos por la educación intercultural es necesario desarrollar materiales que permitan: *a)* comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes; *b)* y desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad cultural.

3.3.2. Favorecer el aprendizaje significativo en todos los alumnos

Existe un creciente consenso dentro de la psicología cognitiva en aceptar que el rendimiento y la realización del potencial de aprendizaje se ven favorecidos cuando el sujeto se enfrenta a niveles de discrepancia moderada entre lo que conoce y lo que se le presenta. Según dicho principio, para favorecer el aprendizaje es necesario presentar al alumno tareas y problemas que se encuentren en un nivel óptimo de discrepancia o desajuste con lo familiar. De esta forma se explica la facilidad con la que aprende en la escuela un niño de clase media, por encontrar en ella una información moderadamente discrepante con la familiar; y por otra, las dificultades de aprendizaje de los niños pertenecientes a minorías étnicas o culturales en desventaja al encontrar en la escuela un ambiente excesivamente discrepante con su vida familiar.

Para lograr el objetivo anteriormente expuesto, los programas que hemos aplicado en contextos interétnicos (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992) se basan en contenidos, actividades y tareas próximas a las de la minoría que en dichos contextos se encuentra. En las aulas de los primeros cursos a las que asisten alumnos gitanos, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo se suele llevar a cabo en matemáticas a través de situaciones de compra-venta, con dinero y facturas ficticias, reproduciendo así de forma altamente significativa los tradicionales problemas de aritmética.

3.3.3. Diversidad de materiales y transversalidad

Para favorecer su adaptación a la diversidad de alumnos, profesores, materias y contextos educativos en los que se aplican, los programas de educación intercultural deben desarrollar (Díaz-Aguado, en preparación):

1) *Diversidad de materiales*, incluyendo no sólo los más habituales y disponibles (textos científicos y literarios, declaraciones históricas, artículos de prensa) sino también otros materiales que suelen resultar especialmente atractivos a los alumnos y suscitan un superior impacto emocional (documentos de vídeo, canciones, *spots*, expresiones plásticas...).

2) *Diversidad de perspectivas*: lingüística, psicológica, histórica, económica, sociológica, ética; adoptando, por tanto, una metodología transversal que favorece su incorporación simultánea a diversas áreas y mejora con ello su eficacia.

3.3.4. Materiales audiovisuales

La investigación que actualmente estamos realizando sobre *Programas de prevención del racismo y la violencia en los jóvenes* (Díaz-Aguado, en preparación) nos ha permitido comprobar la eficacia que pueden tener determinados documentos de vídeo como materiales de apoyo de la educación intercultural. La eficacia que di-

chos materiales pueden tener en los adolescentes resulta, en cierto sentido, similar a la de los cuentos para los niños de menor edad (superior impacto emocional, procesamiento a un nivel más profundo, rápida conexión con la propia experiencia, facilidad para estimular una reflexión compartida en el aula...).

Una de las actividades diseñadas dentro de dichos programas (*Mensajes contra el racismo*), se inicia, por ejemplo, con la visualización de 9 spots contra el racismo presentados al Consejo de Europa dentro de la campaña *Todos diferentes, todos iguales*, por diversos Medios de comunicación. A partir de lo cual se lleva a cabo una discusión por subgrupos (siguiendo, en líneas generales, el método descrito en el apartado 3.2.). A través de dicho trabajo se pretende que los alumnos lleguen a abstraer las características formales de cada mensaje (en qué consiste, qué pretende transmitir, a quién va dirigido) y que lo valoren tanto desde un punto de vista estético como en relación a su posible eficacia (claridad del mensaje, coherencia con lo que pretende transmitir...). Por último, los alumnos pasan a crear sus propios mensajes contra el racismo utilizando el medio que resulte más adecuado en función de la materia en la que se lleva a cabo la actividad (lengua, literatura, plástica, inglés...).

4. INVESTIGACIONES EXPERIMENTALES SOBRE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Se han realizado tres investigaciones experimentales en contextos interétnicos de enseñanza primaria para comprobar la eficacia de los programas de intervención que acabo de resumir. En los dos primeros estudios (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1993), la aplicación de los programas fue realizada por experimentadores (licenciados en psicología). En análisis de los resultados obtenidos en estas dos primeras investigaciones reflejó la existencia de serias dificultades para que los profesores asumieran como propios los procedimientos del programa de intervención. Dificultades similares a las que se encuentran en la mayoría de los programas de innovación educativa que resultan eficaces y aun que incluyan la formación de los profesores como componente básico del programa. Avanzar en la superación de estas dificultades, así como en la comprensión de los procesos que permitieran explicarlas, fue el principal objetivo de una tercera investigación realizada a través de un contrato de investigación firmado en 1991 entre el Ministerio de Educación y la Universidad Complutense, dentro del cual se ha logrado verificar la eficacia del programa de intervención aplicado en su totalidad por los profesores que trabajan habitualmente con alumnos en desventaja en contextos interétnicos; trabajo que ha sido publicado por el MEC en cuatro volúmenes (*Teoría; Manual de Intervención; Investigación; e Instrumentos de evaluación*) y un vídeo, con el título genérico de *Educación y Desarrollo de la Tolerancia* (Díaz-Aguado, 1992).

La comparación de los resultados obtenidos en las aulas experimentales, en las que se realiza la intervención, con las aulas de control, en las que no se reali-

za, demuestra la eficacia del programa para favorecer (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1993; Díaz-Aguado, 1992):

1) El desarrollo de la tolerancia y la superación de los prejuicios étnicos en ambos grupos (mayoritario y minoritario) a todos los niveles (cognitivo, afectivo, conductual). Cuando el programa lo aplican los profesores parece implicar una transformación más profunda de la estructura social del aula, puesto que logra también: *a)* mejorar significativamente el estatus social (popularidad entre compañeros) de los niños del grupo minoritario; *b)* y ayudar a superar los problemas de identificación con su propio grupo étnico entre los alumnos de las minorías en desventaja.

2) Una interacción más adecuada entre los diversos grupos étnicos cuando tratan de realizar conjuntamente una tarea (registrada en situaciones controladas filmadas en vídeo).

3) Cuando el programa se aplica en los primeros cursos, contribuye a mejorar: *a)* la autoestima de todos los alumnos (percepción de felicidad personal), así como el autoconcepto académico de los niños del grupo minoritario; *b)* y la actitud hacia la materia en la que se lleva a cabo el componente de aprendizaje cooperativo (cuando es aplicado por experimentadores) o la actitud hacia el aprendizaje en general, así como la interacción entre dichos profesores y sus alumnos, tal como es percibida por estos últimos (cuando es aplicado por los profesores tutores).

Actualmente estamos llevando a cabo una investigación subvencionada por el CIDE (Díaz-Aguado y Andrés, en preparación) orientada a la consecución de los siguientes objetivos: *a)* analizar el proceso de innovación suscitado por los materiales sobre Educación y Desarrollo de la Tolerancia en los centros educativos que han comenzado a trabajar con dicho programa, a partir de su publicación y/o cuando todo el centro participa en su aplicación; *b)* desarrollar el componente de educación multicultural, incluyendo innovaciones que incorporen contenidos específicos de las principales minorías culturales que hay actualmente en nuestro país; y *c)* profundizar en la comprensión del proceso y condiciones por los cuales los programas logran sus efectos, prestando una especial atención al procedimiento de aprendizaje cooperativo.

En diciembre de 1994 se firmó un convenio de colaboración entre la Universidad Complutense y los Ministerios de Asuntos Sociales y de Educación sobre *Programas de prevención del racismo y la violencia en los jóvenes*, en cuyo contexto estamos actualmente realizando una investigación-acción en 10 centros de enseñanza secundaria de Madrid con el objetivo de desarrollar y comprobar la perspectiva educativa propuesta en este artículo (Díaz-Aguado, en preparación).

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J.; LEVINSON (1950): *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.
- ALLEN, V. (1976) (Ed.): *Children as teachers*. New York: Academic Press.
- ALLPORT, G. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- AMIR, Y. y SHARAN, S. (1984): *School Desegregation*. Hilldale, Erlbaum.
- BARAJA, A. (1993): *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid, Universidad Complutense.
- BERKOWITZ, M. (1985): «The role of discussion in moral education», en Berkowitz y Osen (eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, LEA.
- BLATT, M. y KOHLBERG, L. (1975): «The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment». *Journal of Moral Education*, 4, pp. 129-161.
- BROPHY, J. (1985): «Teacher-student interaction», en Dusek, J. (ed.), *Teacher expectancies*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BROPHY, J. y GOOD, T. (1974): *Teacher-student relationships*. New York, Rinehart and Winston.
- COLE, M. (1990): «Cognitive development and formal schooling», en Moll, C. (ed.), *Vygotski and education*. Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. (1982): «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal», *Infancia y Aprendizaje*, 17, pp. 3-18.
- CONFERENCIA EUROPEA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN (1994): *Resolution I*, «Education for democracy, human rights and tolerance; *Resolution II*, The promotion of school links and exchanges in Europe». Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA (1989): «The education of migrant's children», *Recomendación 1093 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa*.
- (1989): «The european dimension of education», *Recomendación 1111 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa*.
- (1995): *Framework convention for the protection of national minorities. And explanatory report*. Strasbourg, Council of Europe Press.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1983): «Las expectativas en la interacción profesor-alumno», *Revista Española de Pedagogía*, 162, pp. 563-588.
- (1986): *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- (1990): «Programa para el desarrollo de la competencia social en niños con inadaptación socioemocional», en *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia, Promolibro.
 - (1992) (dir.): *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
 - (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen II. Manual de Intervención*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
 - (1993): «El desarrollo de la competencia social en la infancia y adolescencia», *Master en Programas de Intervención psicológica en contextos educativos*. Madrid, Universidad Complutense.
 - (1994): *Todos iguales, todos diferentes. Tomo II: Programas para favorecer la integración escolar*. Madrid, ONCE.
 - (1995): *Educar para una sociedad multicultural. El punto de vista de los niños*. Madrid, Pirámide.
 - (En preparación): *Programas de prevención del racismo y la violencia en los jóvenes*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
 - (En preparación): *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; BARAJA, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; BARAJA, A. (1992a): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen III: Investigación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1992b): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen IV: Instrumentos de evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- DOISE, W.; MUGNY, G. (1983): *La construcción social de la inteligencia*. México, Trillas.
- FOOT, H.; MORGAN, M.; SHUTE, R. (eds.) (1990): *Children helping children*. New York, Wiley.
- FORD (1990): «Informe Ford. Elaborado en nombre de la comisión de investigación del racismo y la xenofobia», *Boletín de Derecho de las Comunidades Europeas, VI*, pp. 227-313.
- GLOCK, C.; WUTHNOW, R.; PILIAVIN, J.; SPENCER, M. (1975): *Adolescent Prejudice*. New York, Harper and Row.
- GUNDARA, J. (1993): «Diversidad social, educación e integración europea», en *Interculturalismo: Sociedad y Educación. Revista de Educación, 302*, pp. 15-32.
- HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. (1992): *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass., Cambridge University Press.

- LEVINE, J. (1983): «Social comparison and education», en Levine y Wang (eds.), *Teacher and student perception*. Hillsdale, LEA.
- LYNCH, J. (1987): *Prejudice reduction and the schools*. New York, Nichols Publishing Company.
- MAQSUD, M. (1977): «The influence of social heterogeneity and sentimental credibility on moral judgment of Nigerian Muslim adolescents», *Journal of Cross-cultural Psychology*, 8, pp. 113-122.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Proyectos de Compensación Educativa en Centros de EGB*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC.
- NELSON-LEGALL, S. (1992): «Children's instrumental help-seeking», en Hertz-Lazarowitz, R.; Miller, N., *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- RIZVI, F. (1993): «Critical introduction: researching racism and education», en Troyna, B. (ed.), *Racism and education*. Londres, Open University Press.
- ROSENFELD, D. y STEPHAN, W. (1981): «Intergroup relations among children», en Brehm, S. et al (dirs.) *Developmental Social Psychology*. New York, Oxford University Press.
- SLAVIN, R. (1980): «Cooperative learning», *Review of Educational Research*, 50, pp. 314-342.
- (1981): «Cooperative learning and desegregation», en W. D. Hawley (ed.), *Effective school desegregation*. Beverly Hills, Sage, pp. 225-244.
 - (1983): «Non cognitive outcomes of cooperative learning», en Levine y Wang (eds.), *Teacher and student perceptions*. Hillsdale, LEA.
 - (1983): *Cooperative learning*. New York, Longman.
 - (1992): «When and why does cooperative learning increase achievement?», en Hertz-Lazarowitz, R.; Miller, N., *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- TROYNA, B. (1993): *Racism and education*. Londres, Open University Press.