

AUTOCONCEPTO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

Self-concept and co-operative learning

ANTONIO MIGUEL PÉREZ-SÁNCHEZ Y PATRICIA POVEDA-SERRA
Universidad de Alicante

En esta investigación estudiamos el efecto que produce el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en el autoconcepto en sus ámbitos académico y social, sumamente importantes para el rendimiento académico, para el desarrollo personal y social de los alumnos y para una adecuada convivencia en el aula. Utilizamos un diseño cuasi experimental pretest-postest con grupo de control no equivalente; los participantes en la investigación son 50 alumnos y alumnas de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (12 años). En el análisis de los datos utilizamos la t de Student y Modelo Lineal General (MLG)-Medidas Repetidas; hemos introducido el cociente intelectual como covariable para controlar su efecto sobre el autoconcepto. Los resultados confirman las hipótesis planteadas: la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo aumenta el autoconcepto de los alumnos, en los dos aspectos estudiados, y este aumento es independiente del nivel intelectual de los estudiantes.

Palabras clave: *Autoconcepto, Aprendizaje cooperativo, Cociente intelectual, Diseño cuasi experimental.*

Introducción

Desde su nacimiento, cada persona comienza a desarrollar una representación de sí misma (Miras, 2001), empieza a definirse, a formar su autoconcepto. Éste ha sido definido de muchas formas y de entre la multiplicidad de conceptualizaciones encontradas nos quedamos con las siguientes:

- El autoconcepto es el contenido de nuestros conocimientos y convicciones acerca de nuestros propios atributos (Worchel *et al.*, 2004).
- El autoconcepto es el conocimiento de uno mismo o autoconocimiento, las «representaciones que el individuo elabora sobre sí mismo y que incluyen aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales» (González, 2004: 340).

- El autoconcepto es «el conjunto de características (físicas, intelectuales, afectivas, sociales, etc.) que conforman la imagen que un sujeto tiene de sí mismo» (Vega Rivero, 2004: 499).

Este último autor, Vega Ribero (2004), se decanta por una estructura multifacética y jerárquica del autoconcepto que integra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos (Shavelson y Bolus, 1982). Así, se entiende el autoconcepto como un *constructo* consistente en un grupo de autopercepciones específicas organizadas jerárquicamente (De Gracia Blanco *et al.*, 2004; Lepine y Sultan, 2003).

En esta línea, Elexpuru, Garma, Marroquín y Villa (1992) destacan el gran número de investigaciones realizadas por Marsh y sus colaboradores (Marsh, 1990, 1992, 1993a, 1993b; Marsh

y Holmes, 1990; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988) durante casi una década para probar las hipótesis formuladas en este modelo multifacético y jerárquico.

De hecho, la mayoría de los autores siguen este planteamiento y creen que el autoconcepto es estable, al tiempo que consideran que cambia y se modifica como fruto del desarrollo y de la experiencia del individuo en el medio social (Winstok y Enosh, 2004), y la escuela forma parte de ese medio. Así, los niños y adolescentes son conscientes de sus propias ideas, sentimientos y deseos, pero también son susceptibles y receptivos a las relaciones interpersonales y realistas en sus ideas acerca del contexto social y cultural en que se desenvuelven; todo ello está influenciado por mensajes culturales y presiones sociales (Chu, 2004).

A partir del momento en que el alumno entra en la escuela, comienza a compararse con los demás y el efecto que producen los resultados de dichas comparaciones ocupa el centro de su autoconcepto y orienta su evolución (Avanzini, 1985; Worchel *et al.*, 2004). Esta comparación se convierte a partir de la preadolescencia en un criterio de valoración de la propia competencia. Este hecho implica que el profesor debe crear un clima en el aula, una organización que favorezca la cooperación frente a la competición, la evaluación formativa frente a la sumativa, la comparación interna frente a la comparación social para así fomentar altas percepciones o expectativas de competencia (González y Tourón, 1994; López Martínez, 2005; Ruiz de Miguel y García García, 2004).

Por tanto, las relaciones que se establecen entre los alumnos y con el profesor al comienzo de cada curso escolar deben programarse cuidadosamente ya que las personas juzgan a sus semejantes por sus acciones y, cuando esos semejantes no son muy conocidos por el resto de sujetos que forman el grupo, una sola acción es casi suficiente para que un individuo sea categorizado por sus pares (Andersen, Glassman y Gold, 1998; Johnson, Robinson y Mitchell, 2004).

Autoconcepto escolar-académico y rendimiento académico

Los estudios acerca de los efectos del autoconcepto escolar sobre el rendimiento académico, y viceversa, son muy numerosos, debido a los planteamientos actuales acerca de la necesidad de una educación integral, del desarrollo de habilidades sociales e interpersonales (Trianes Torres y Muñoz Sánchez, 2002). Diversas investigaciones han demostrado que las relaciones entre autoconcepto académico y rendimiento académico son mutuas y positivas (Grum, Lebaric y Kolenc, 2004; Guay, Marsh y Boivin, 2003; Zsolnai, 2002). Un alto autoconcepto favorece la consecución de un rendimiento académico positivo «llegando su efecto a compensar las bajas capacidades hasta el punto de beneficiar unos logros académicos iguales a los de compañeros más inteligentes, pero con un bajo autoconcepto» (Lozano González *et al.*, 2000: 765).

Por otra parte, aquellos alumnos que presentan problemas de aprendizaje, exteriorizan un autoconcepto más negativo a nivel general tanto en las áreas académicas como en las dimensiones de la naturaleza social (González Pienda *et al.*, 2000; Núñez Pérez, González Pumariaga y González Pienda, 1995; Stevanato *et al.*, 2003). Zhonglin, Tai, Guixiang y Yijian (2004) encontraron que los estudiantes de escuelas profesionales tienen un autoconcepto significativamente más bajo que los alumnos de centros de secundaria ordinarios. La explicación de este hallazgo se encuentra en el hecho de que los alumnos de escuelas de formación profesional se ven como menos capaces que los alumnos de secundaria, por ello el autoconcepto es más bajo en los primeros.

Autoconcepto escolar-académico, autoconcepto relacional y aprendizaje cooperativo

Puesto que el autoconcepto del sujeto se desarrolla en interacción con sus iguales, facilitar la interdependencia social que se produce entre los

alumnos en el aula favorecerá el desarrollo adecuado de aquél; las técnicas de aprendizaje cooperativo, ya utilizadas desde hace muchos años por los maestros en las aulas unitarias (Esteve, 2004), garantizan dicha interdependencia, por tanto, favorecen los procesos de socialización y las relaciones inter pares (Díaz Pareja, 2003; Ruiz de Miguel y García García, 2004); de esta forma mejora el autoconcepto de los estudiantes y sus expectativas de éxito académico (Box y Little, 2003; Csikszentmihalyi, 2002; Echeita y Martín, 1990; Fetsch y Yang, 2002; Jenkins *et al.*, 2003; Johnson, Johnson y Stanne, 1990; Shernoff *et al.*, 2003; Townsend y Wilton, 2003; Yarrow y Topping, 2001).

Así pues, la cooperación va ligada al autoconcepto de los alumnos (Rué i Domingo, 1991), sean éstos de primaria o de secundaria, y en cualquier ambiente —urbano o suburbial— y al rendimiento académico: «El planteamiento cooperativo entiende el grupo como un instrumento para optimizar el rendimiento» (Caba Collado, 2001: 8). Al contrario, una enseñanza de tipo individualista se relaciona con sentimientos de menosprecio y autorrechazo (Johnson y Johnson, 1989, 1990a, 1990b, 1999).

Visto lo anterior, en el presente trabajo de investigación nos proponemos como objetivo general establecer el papel que juega la puesta en marcha de un programa de aprendizaje cooperativo en el autoconcepto de los estudiantes. Este objetivo general lo desglosamos en dos objetivos específicos:

- Evaluar la situación inicial de los grupos experimental y control en las variables objeto de esta investigación.
- Establecer los cambios que los participantes en la investigación experimentan en las dimensiones del autoconcepto según estén incluidos en el grupo experimental (aprendizaje cooperativo) o en el grupo control (aprendizaje tradicional).

Estos objetivos específicos los concretamos en las siguientes hipótesis de trabajo:

- No existen diferencias entre los participantes del grupo control y los del grupo experimental en la situación pretest en CI y en su autoconcepto escolar-académico y relacional.
- Existen diferencias entre los participantes del grupo control y los del grupo experimental, a favor del grupo experimental, en su autoconcepto escolar-académico (en la situación posttest).
- Existen diferencias entre los participantes del grupo control y los del grupo experimental, a favor del grupo experimental, en el autoconcepto relacional (en la situación posttest).

Método

Participantes

Los participantes en esta investigación fueron 50 alumnos de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de un centro público de Alicante que fueron distribuidos en dos aulas. Para asignar los estudiantes a cada aula se confeccionaron dos listas por orden alfabético, una para los alumnos (26) y otra para las alumnas (24). Los 13 primeros alumnos y las 12 primeras alumnas de cada lista formaron el grupo experimental, el resto, formaron el grupo control. Ninguno de los 50 alumnos había repetido curso y su edad media era de 12 años. El nivel sociocultural y económico de las familias era medio-bajo.

Instrumentos y variables

Los instrumentos utilizados en nuestra investigación han sido los siguientes:

- BADyG-M, Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (Yuste, Martínez y Galve 1998), mediante la cual evaluamos la variable «inteligencia» (CI).

- SDQ-II, Cuestionario de Autoconcepto (Marsh, 1990, 1992a); por medio de este instrumento evaluamos el autoconcepto «escolar» (SDQe), en el que incluimos factores tales como autoconcepto verbal, autoconcepto matemático, autoconcepto académico y el autoconcepto «relacional» (SDQr). Los factores incluidos en esta variable son honestidad, relaciones con los pares del mismo sexo, relaciones con los pares del sexo opuesto y relaciones con los padres. Hemos elegido estos dos aspectos del autoconcepto por la importancia que tienen para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en sus vertientes académica y de convivencia. Utilizamos la versión elaborada por los profesores Pérez y Díaz, de la Universidad de Concepción en Chile y Núñez y González, de la Universidad de Oviedo en España (Pérez, Díaz, Núñez y González, 1998), con respecto a la fiabilidad y validez del instrumento remitimos al lector al trabajo de estos autores.
- Programa de Aprendizaje Cooperativo, de elaboración propia, basado en el aprendizaje individual asistido por un equipo (*Team Assisted Individualization* —TAI— [Slavin y Karweit, 1985; Slavin, Leavey y Madden, 1984, 1986]); en nuestro programa recogemos el principio fundamental del TAI, que consiste en la combinación del aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada y con la ausencia de cualquier tipo de competición; la unión del aprendizaje, fruto de la cooperación entre alumnos diversos, con la programación individual adaptada a las capacidades de cada estudiante (ésta permite a cada alumno avanzar a su propio ritmo dentro de un contexto grupal).

Procedimiento

En el mes de octubre se iniciaron los contactos con la dirección del centro y con el profesorado que iba a estar implicado en el estudio para explicar lo que se iba a realizar en las aulas de

1º de ESO. En el mes de noviembre se pasaron las pruebas pertinentes.

Durante el segundo trimestre del curso escolar (de enero a abril) se aplicó en el grupo experimental el programa de aprendizaje cooperativo diseñado por nosotros en el área de lengua castellana.

Por último, durante el mes de mayo volvimos a aplicar el cuestionario de autoconcepto a ambos grupos, experimental y control, con el fin de proceder al análisis de los resultados obtenidos.

Diseño y análisis de los datos

El diseño utilizado para someter a prueba las hipótesis formuladas es el diseño de grupo de control pretest-postest (Campbell y Stanley, 1979), en el cual, el grupo de control no es equivalente (García Gallego, 2001).

Este tipo de diseño es cuasi experimental debido a que los grupos se forman naturalmente, no al azar, que sería lo que caracterizaría a un diseño experimental. Es decir, en un diseño experimental los participantes serían asignados al grupo control y al grupo experimental de forma totalmente aleatoria.

En cualquier caso, si hemos efectuado una medida pretest que nos asegure la equivalencia inicial entre los grupos. Por tanto, estamos ante un diseño de medidas repetidas de un solo factor (la presencia de un «tratamiento» alternativo); una de las ventajas de este tipo de diseño es que cada sujeto actúa como su propio control (Gardner, 2003).

Además, se ha considerado como covariable la variable «inteligencia» (CI) para mantener constantes sus efectos sobre los resultados, independientemente del efecto del programa.

El análisis de los datos obtenidos lo hemos efectuado en cinco fases:

- 1ª fase. Análisis de las variables implicadas en nuestro estudio (CI y autoconcepto),

aplicando el procedimiento «prueba *t* para muestras independientes» con la finalidad de averiguar si los grupos control y experimental son equivalentes en la condición pretest.

- 2ª fase. Análisis de la diferencia de resultados entre la condición postest y la condición pretest, aplicando otra vez la prueba *t*, para observar si dichas diferencias son significativas estadísticamente.
- 3ª fase. Obtención de la potencia observada y el tamaño del efecto. Para obtener estos datos, hemos utilizado el Modelo Lineal General (MLG)-Medidas Repetidas (análisis de varianza *split-plot* univariado), el cual analiza grupos de variables dependientes relacionadas que representan diferentes medidas del mismo atributo. Este análisis permite definir uno o varios factores intrasujetos para utilizarlos en MLG-Medidas Repetidas.
- 4ª fase. Efectuamos un estudio final mediante la *t* de Student para averiguar dónde se han producido los cambios; para cada variable hemos efectuado:

— prueba *t* para muestras independientes, aplicada a los grupos experimental y control en el pretest (ya aplicada en la primera fase) y en el postest,

— prueba *t* para muestras relacionadas, aplicada al pretest y al postest en el grupo control y en el grupo experimental,

- 5ª fase. Representación de las diferencias obtenidas por los grupos experimental y control en las situaciones pretest y postest. De esta manera observamos de forma gráfica el sentido de las diferencias.

Resultados

1ª fase. Equivalencia inicial de los grupos experimental y control

En los tres casos (tabla 1) la prueba de Levene ofrece una significación superior a 0,05,

TABLA 1. Equivalencia inicial de los grupos experimental y control

	Media		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias		
	Control	Exper.	F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)
SDQe	79,2791	81,4682	,552	,461	-,603	48	,549
SDQr	107,9028	130,0766	1,043	,312	-,491	48	,626
CI	93,35	89,82	1,655	,204	,926	48	,359

TABLA 2. Prueba de muestras independientes para las variables: autoconcepto escolar (SDQe) y autoconcepto relacional (SDQr)

	Media		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias		
	Control	Exper.	F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)
SDQe	7,6984	28,3489	,774	,383	-6,586	48	,000
SDQr	-21,2547	19,7432	,566	,456	-8,676	48	,000

por lo que aceptamos la hipótesis nula (H_0) de homogeneidad de las varianzas.

Igualmente, la prueba t para la igualdad de medias nos da una significación mayor de 0,05 en los tres casos, por lo que también aceptamos la hipótesis nula de igualdad de medias en los dos grupos experimental y control.

Concluimos que ambos grupos son semejantes en las variables evaluadas.

2ª fase. Diferencia de resultados

En la tabla 2 se muestran las puntuaciones de ganancia, es decir, los datos obtenidos al contrastar las puntuaciones obtenidas por los participantes en la investigación con el postest menos las obtenidas en el pretest.

Los resultados de la prueba t para las dos variables nos indican que las diferencias de puntuaciones entre el grupo experimental y el grupo control sí son significativas: los participantes en el grupo experimental aumentan sus puntuaciones en autoconcepto de forma significativa en relación con los participantes en el grupo control.

3ª fase. Análisis de varianza split-plot univariado

En la tabla 3 nos fijaremos en el efecto principal (SDQe, SDQr), en la interacción entre el efecto principal y la covariable (CI), en la interacción entre el efecto principal y la pertenencia al grupo control o experimental (SDQe*clase y SDQr*clase), en el tamaño del efecto y en la potencia observada:

- Para la variable SDQe obtenemos que los resultados referidos tanto al efecto principal (SDQe) como a la interacción entre dicho efecto y la covariable no son significativos (sig.>,05), solamente la interacción entre el efecto principal y el tratamiento (haber seguido o no un programa de aprendizaje cooperativo) es significativa (sig.=,000). Por lo que respecta al tamaño del efecto (η^2), que describe la proporción de la variabilidad de la variable dependiente que es atribuible al factor de que se trate, éste es insignificante para los dos primeros casos y moderado (pero muy cerca del 0,5) para el tercero. La potencia observada, que consiste en la probabilidad de rechazar la hipótesis nula correctamente, es pequeña para el efecto principal (si repetimos mil veces la

TABLA 3. AVAR split-plot univariado para SDQe (autoconcepto escolar) y SDQr (autoconcepto relacional)

Fuente	SC tipo III	gl	MC	F	Sig.	Eta ² parcial	Potencia observada (*)
SSDQe	100,982	1	100,982	1,613	,210	,033	,238
SDQe*CI	8,039	1	8,039	,128	,722	,003	,064
SDQe*clase	2657,110	1	2657,110	42,452	,000	,475	1,000
Error(a)	2941,744	47	62,590				
SDQr	53,539	1	53,539	,378	,542	,008	,093
SDQr*CI	46,896	1	46,896	,331	,568	,007	,087
SDQr*clase	10506,032	1	10506,032	74,223	,000	,612	1,000
Error(a)	6652,660	47	141,546				

CI: BADyG; *Calculado con alfa=,05.

investigación obtendremos en 238 ocasiones los mismos resultados), insignificante para la interacción entre el efecto principal y el CI (64 de cada mil) y muy alta para la interacción entre el efecto principal y el tratamiento (1.000 de cada mil).

- Para la variable SDQr los resultados obtenidos son semejantes a los de la variable SDQe aunque más acusados; así el tamaño del efecto es insignificante para el efecto principal y para su interacción con el CI, mientras que para la interacción con el tratamiento es alto (,612).

4ª fase. Estudio final (*t de «Student»*) para averiguar dónde se han producido los cambios

En la tabla 1 ya vimos que las medias de los grupos experimental y control eran semejantes

(en el pretest) y que aceptábamos la hipótesis de igualdad de medias.

En la tabla 4 observamos que los cambios producidos en ambas variables en la situación posttest son significativos y que van en el sentido de un aumento considerable de las puntuaciones en el grupo experimental.

En la tabla 5 observamos que en el grupo control los cambios sí han sido significativos: las puntuaciones en el autoconcepto escolar aumentan de la situación pretest a la posttest, y en el relacional (SDQr) disminuyen.

En el grupo experimental los cambios producidos también han resultado ser significativos. La diferencia del autoconcepto escolar desde la situación pretest a la posttest ha aumentado (mucho más que en el caso del grupo control),

TABLA 4. Prueba de muestras independientes (postest) para las variables: autoconcepto escolar (SDQe) y autoconcepto relacional (SDQr)

	Media		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias		
	Control	Exper.	F	Sig.	<i>t</i>	gl	Sig. (bil.)
SDQe	86,9775	109,8171	,068	,795	-6,063	48	,000
SDQr	86,6481	130,0766	,072	,789	-8,217	48	,000

TABLA 5. Prueba *t* para muestras relacionadas para las variables: autoconcepto escolar (SDQe) y autoconcepto relacional (SDQr). Postest-pretest

	Grupo control						
	Media		Diferencia de medias		<i>t</i>	gl	Sig. (bil.)
	Postest	Pretest					
SDQe	86,9775	79,2791	7,6984		-4,129	24	,000
SDQr	86,6481	107,9028		-21,2547	6,247	24	,000
	Grupo experimental						
SDQe	109,8171	81,4682	28,3489		-11,244	24	,000
SDQr	130,0766	110,3334		19,7432	-6,020	24	,000

lo mismo ha sucedido con la diferencia del autoconcepto relacional.

5ª fase. Representación gráfica

En esta fase vamos a representar y a comentar de forma gráfica las medias obtenidas por los participantes en la investigación (grupo control y experimental) en el pretest y postest.

En el gráfico 1 observamos que la media de las puntuaciones de los participantes del grupo experimental en la variable SDQe (autoconcepto escolar) se va separando de la media del grupo control en el sentido de que el hecho de participar los primeros en un programa de aprendizaje cooperativo ha tenido como consecuencia que éstos aumenten positivamente su autoconcepto escolar.

GRÁFICO 1. Autoconcepto escolar (SDQe)

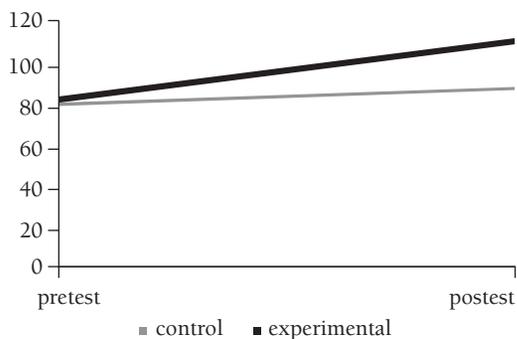
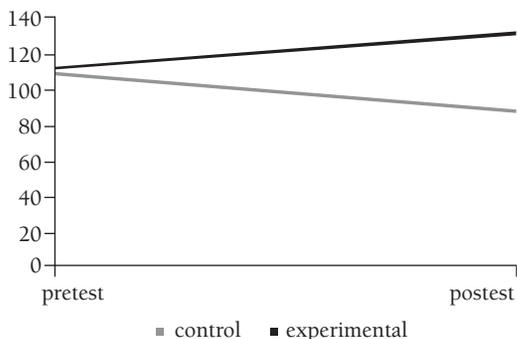


GRÁFICO 2. Autoconcepto relacional (SDQr)



Por lo que se refiere al autoconcepto relacional (SDQr), los resultados nos indican que los sujetos del grupo experimental (aquellos que han seguido un programa de aprendizaje cooperativo) han aumentado positivamente su autoconcepto; lo contrario ha sucedido con los participantes del grupo control, es decir, su autoconcepto ha disminuido (gráfico 2).

Conclusiones

Las hipótesis enunciadas en nuestro trabajo han sido demostradas plenamente. Por lo que se refiere a la primera, los resultados obtenidos nos indican que ambos grupos —experimental y control— son equivalentes y, por lo tanto, las diferencias posteriores no son debidas a diferencias iniciales.

El análisis de los datos confirma también la segunda hipótesis enunciada en los siguientes términos: «Existen diferencias entre los participantes del grupo control y los del grupo experimental, a favor del grupo experimental en su autoconcepto escolar-académico (en la situación postest)», pero los participantes del grupo control también aumentan de forma significativa en este aspecto del autoconcepto esta «mejoría» la podemos atribuir a que el profesor de lengua (recordemos que el programa de aprendizaje cooperativo se aplicó en la asignatura de lengua castellana) de la «clase-control», sabiendo que en la clase paralela se estaba utilizando una metodología alternativa, se implicó en mayor medida en la suya propia con la finalidad de «no quedar mal». Resultados semejantes son los obtenidos por Shaaban (2006), quien realizó una investigación en la que puso a prueba la técnica de aprendizaje cooperativo «rompecabezas» como medio para mejorar la comprensión lectora, la adquisición de vocabulario, el valor otorgado a la lectura y el autoconcepto lector. Este autor no encontró diferencias entre el grupo control y el experimental en las dos primeras variables, pero sí encontró diferencias significativas a favor del grupo experimental

en lo referente a las otras dos variables, especialmente en relación con el autoconcepto lector. Hänze y Berger (2007) también encontraron que los estudiantes con un autoconcepto bajo mejoraban su rendimiento académico utilizando la misma técnica que Shaaban (2006).

Por lo que se refiere a la tercera hipótesis enunciada en los términos «Existen diferencias entre los participantes del grupo control y los del grupo experimental, a favor del grupo experimental, en el autoconcepto relacional (en la situación posttest)», los datos también la confirman, al igual que el metaanálisis efectuado por Ginsburg-Block, Rohrbeck y Fantuzzo (2006) en el que los resultados muestran que el aprendizaje cooperativo favorece el autoconcepto social, académico (Ginsburg-Block *et al.*, 2006) y las relaciones sociales (Rinn, 2006). Sin embargo, encontramos unos resultados preocupantes, la media de puntuaciones del grupo experimental aumenta casi tanto como disminuye la del grupo control.

Estos resultados muestran que, puesto que uno de los objetivos que se pretende conseguir mediante la utilización de la metodología cooperativa es la disminución de la conflictividad en el aula que favorezca la aparición de relaciones personales positivas, la utilización de este tipo de metodología hace que mejore la convivencia y el autoconcepto social de los alumnos. Estos resultados coinciden con los hallados por Baumeister *et al.* (2005) según los cuales las personas con autoestima elevada muestran mayor habilidad para iniciar relaciones personales y son más felices que las demás, piensan que la autoestima elevada favorece las relaciones interpersonales.

Por último, hay que decir que, al introducir, como ya hemos apuntado, el cociente intelectual como covariable, hemos controlado los efectos de la inteligencia, evaluada con la BADyG (Yuste, Martínez y Galve, 1998), en las variables de autoconcepto. Los resultados que hemos obtenido nos indican que las mejores puntuaciones obtenidas por el grupo experimental no dependen de dicha covariable.

Referencias bibliográficas

- ANDERSEN, S. M.; GLASSMAN, N. S. y GOLD, D. (1998). Mental representations of the self, significant others and non-significant others: Structure and processing of private and public aspects, *Journal of Personality and Social Psychology*, 75: 235-246.
- AVANZINI, G. (1985). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- BAUMEISTER, R. F.; CAMPBELL, J. D.; KRUEGER, J. I. y VOHS, K. D. (2005). El mito de la autoestima, *Investigación y Ciencia*, 342: 70-77.
- BOX, J. A. y LITTLE, D. C. (2003). Co-operative Small-Group Instruction Combined with Advanced Organizers and Their Relationship to Self-Concept and Social Studies, *Journal of Instructional Psychology*, 30(4): 285-287.
- CABA COLLADO, M. A. (2001). El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales, *Bordón*, 53(1): 7-20.
- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1979). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CHU, J. Y. (2004). A Relational Perspective on Adolescent Boys' Identity Development, en CHU, J. Y. y WAY, N. (eds.), *Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood*. New York: New York University Press: 78-104.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2002). The Good Work, *NAMTA Journal*, 27(3): 67-82.
- DE GRACIA BLANCO, M.; GARRE OLMO, J.; MARCÓ ARBONES, M. y MONREAL BOSCH, P. (2004). Analysis of Self-Concept in Older Adults in Different Contexts: Validation of the Subjective Aging Perception Scale (SAPS), *European Journal of Psychological Assessment*, 2 (4): 262-274.
- DÍAZ PAREJA, E. M. (2003). Atención a la diversidad: Condiciones de la escuela para todos, *Bordón*, 55(2): 191-204.

- EICHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990). Interacción social y aprendizaje, en MARCHESI, A. COLL, C. y PALACIOS, J. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza: 49-68.
- ELEXPURU, I.; GARMA, A.; MARROQUÍN, M. y VILLA, A. (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón*, 56(1): 95-116.
- GARCÍA GALLEGO, C. (2001). Investigación cuasiexperimental I: Diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente, en FONTES DE GRACIA, S.; GARCÍA GALLEGO, S. C.; GARRIGA TRILLO, A. J.; PÉREZ-LLANTADA RUEDA, M. C. y SARRIÁ SÁNCHEZ, E. (coords.), *Diseños de Investigación en Psicología*. Madrid: UNED: 343-378.
- GARDNER, R. C. (2003). *Estadística para Psicología Usando SPSS para Windows*. México: Prentice-Hall
- GINSBURG-BLOCK, M. D.; ROHRBECK, C. A.; FANTUZZO, J. W. y LAVIGNE, N. C. (2006). Peer-Assisted Learning Strategies, en G. G. BEAR y K. M. MINKE (eds), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Washington: National Association of School Psychologists: 631-645.
- GINSBURG-BLOCK, M. D.; ROHRBECK, C. A. y FANTUZZO, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning, *Journal of Educational Psychology*, 98(4): 732-749.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, E. (2004). Desarrollo en la adolescencia. Desarrollo psicobiológico y cognitivo. Construcción de la identidad. Desarrollo del autoconcepto y de la afectividad, en GONZÁLEZ, E. y BUENO, J. A. (coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar*. Madrid: CCS: 309-344.
- GONZÁLEZ PIENDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ PUMARIEGA, S.; ÁLVAREZ, L.; ROCES, C.; GARCÍA, M.; GONZÁLEZ, P.; CABANACH, R. G. y VALLE ARIAS, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje, *Psicothema*, 12(4): 548-556.
- GRUM, D. K.; LEBARIC, N. y KOLENC, J. (2004). Relation between self-concept, motivation for education and academic achievement: A Slovenian case, *Studia Psychologica*, 46(2): 105-126.
- GUAY, F.; MARSH, H.W. y BOIVIN, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering, *Journal of Educational Psychology*, 95(1): 124-136.
- HÄNZE, M. y BERGER, R. (2007). Co-operative learning, motivational effects, and student characteristics: an experimental study comparing co-operative learning and direct instruction in 12th grade physics classes, *Learning and Instruction*, 17(1): 29-41.
- JENKINS, J. R.; ANTIL, L. R.; WAYNE, S. K. y VADASY, P. F. (2003). How Co-operative Learning Works for Special Education and Remedial Students, *Exceptional Children*, 69(3): 279-292.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1989). *Co-operation and competition: Theory and research*. Hillsdale: Erlbaum.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1990a). Co-operative learning and achievement, en SHARAN, S. (ed.), *Co-operative learning: Theory and research*. New York: Praeger: 23-37.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1990b). Social skills for successful group work, *Educational Leadership*, 47(4): 29-33.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999). *Learning together and alone: Co-operative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn y Bacon.
- JOHNSON, R.; ROBINSON, M. D. y MITCHELL, E. B. (2004). Inferences about the authentic self: when do actions say more than mental states, *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(5): 615-630.
- LEPINE, A. y SULTAN, S. (2003). Complexity in oneself: Review of the literature and clinical adaptation, *Pratiques Psychologiques*, 5(2): 89-101.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (2005). La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas, *Bordón*, 57(4): 519-534.
- LOZANO GONZÁLEZ, L.; GONZÁLEZ PIENDA, J. A.; NÚÑEZ PÉREZ, J. C. y LOZANO FERNÁNDEZ, L. M. (2000). ¿Hace más el que quiere que el que puede? Capacidad percibida, capacidad real y rendimiento académico, en MARCHENA CONSEJERO,

- E. y ALCALDE CUEVAS, C. (coords.), *La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza*, vol. 2. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz: 765.
- MARSH, H. W. (1990a). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: Manual*. New South Wales, Australia: University of Western Sydney.
- MARSH, H. W. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model, *Journal of Educational Psychology*, 82: 623-636.
- MARSH, H. W. (1992). Content-specificity of relationship between academic achievement and academic self-concept, *Journal of Educational Psychology*, 84: 35-42.
- MARSH, H. W. (1992a). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph*. Macarthur: Faculty of Education of the University of Western Sidney.
- MARSH, H. W. (1993a). Academic self-concept: theory, measurement, and research, en SUIJS, J. (ed.), *Psychological perspectives on the self*, vol. 4. Hillsdale: Erlbaum: 59-98.
- MARSH, H. W. (1993b). Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty, and ideal, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65: 975-992.
- MARSH, H. W.; BYRNE, B. M. y SHAVELSON, R. J. (1988). A multi-faceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 80: 366-380.
- MARSH, H. W. y HOLMES, H. W. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children, *American Educational Research Journal*, 27: 89-117.
- MIRAS, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar, en COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza: 309-330.
- MITCHELL, J. M.; JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (2002). Are all types of co-operation equal? Impact of academic controversy versus concurrence-seeking on health education, *Social Psychology of Education*, 5(4): 329-344.
- NÚÑEZ PÉREZ, J. C.; GONZÁLEZ PUMARIEGA, S. y GONZÁLEZ PIENDA, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje, *Psicothema*, 7: 587-604.
- PÉREZ, M. V.; DÍAZ, A.; NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ, J. A. (1998). Adaptación del Self Description Questionnaire (SDQ-II) en Chile. Aportes para su validez transcultural, *II Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid: COP/SIP
- RINN, A. N. (2006). Effects of a summer program on the social self-concepts of gifted adolescents, *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2): 65-75.
- RUÉ I DOMINGO, J. (1991). *El treball co-operatiu. Lòrganització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.
- RUIZ DE MIGUEL, C. y GARCÍA GARCÍA, M. (2004). Factores relacionados con la calidad en las aulas de Educación Infantil: Propuesta de un modelo explicativo, *Bordón*, 56(2): 317-328.
- SHAABAN, K. (2006). An initial study of the effects of co-operative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read, *Reading Psychology*, 27(5): 377-403.
- SHAVELSON, R. J. y BOLUS, R. (1982). Self-Concept: the interplay of theory and methods, *Journal of Educational Psychology*, 74(1): 3-17.
- SHERNOFF, D. J.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; SCHNEIDER, B. y SHERNOFF, E. S. (2003). Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory, *School Psychology Quarterly*, 18(2): 158-176.
- SLAVIN, R. E.; LEAVEY, M. y MADDEN, N. A. (1984). Combining co-operative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviours, *Elementary School Journal*, 84: 409-422.
- SLAVIN, R. E.; LEAVEY, M. y MADDEN, N. A. (1986). *Team accelerated instruction-mathematics*. Watertown: Mastery Education Corporation.
- SLAVIN, R. E. y KARWEIT, N. L. (1985). *An extended co-operative learning experience in elementary school*. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools of the John Hopkins University.

- STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. y MARTURANO, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, *Psicologia em Estudo*, 8(1): 67-76.
- TOWNSEND, M., y WILTON, K. (2003). Evaluating change in attitude towards mathematics using the «then-now» procedure in a co-operative learning programme, *British Journal of Educational Psychology*, 73(4): 473-487.
- TRIANES TORRES, M. V. y MUÑOZ SÁNCHEZ, A. M. (2003). Educación de las habilidades sociales, en GALLEGO ORTEGA, J. L. y FERNÁNDEZ DE HARO, E. (eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil*, vol. II. Málaga: Aljibe: 197-218.
- VEGA RIVERO, M. (2004). Personalidad y autoconcepto, en GONZÁLEZ, E. y BUENO, J. A. (coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar*. Madrid: CCS: 471-518.
- WINSTOK, Z. y ENOSH, G. (2004). Towards Re-Conceptualization of Global Self Image: Preliminary Findings of the Validity and Reliability of a Structured Scale. *Individual Differences Research*, 2(1): 63-80.
- WORCHEL, S.; COOPER, J.; GOETHALS, G. R. y OLSON, J. M. (2004). *Psicología Social*. Madrid: Thomson.
- YARROW, F. y TOPPING, K. J. (2001). Collaborative writing: the effects of metacognitive prompting and structured peer interaction, *British Journal of Educational Psychology*, 71(2): 261-282.
- YUSTE, C.; MARTÍNEZ, R. y GALVE, J. L. (1998). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-M)*. Madrid: CEPE.
- ZHONGLIN, W.; TAI, H. K.; GUIXIANG, W. y YIJIAN, H. (2004). The self-concept and internal/external frame of reference model of vocational and ordinary high school students, *Psychological Science*, 27(4): 946-948.
- ZSOLNAI, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement, *Educational Psychology*, 22(3): 317-330.

Fuentes electrónicas

- FETSCH, R. J. y YANG, R. K. (2002). The effect of competitive and co-operative learning preferences on children's self-perceptions: a comparison of 4-h and non-4-h members, *Journal of Extensión*, 40(3) <<http://www.joe.org/joe/2002june/a5.html>> [Fecha de consulta: 01/marzo/08.]
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. y STANNE, M. B. (2000). *Co-operative Learning Methods: A Meta-Analysis* <<http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>> [Fecha de consulta: 20/enero/08.]

Abstract

Self-concept and co-operative learning

In this research we have studied the effects that the use of co-operative learning techniques produces on self-concept in its academic and social domains, both highly important for academic achievement, the student's social and personal development and an adequate environment in the classroom. We have used a pre-test-post-test quasi-experimental design with non-equivalent control group. The participants in the research were 50 students, males and females, in first year of Compulsory Secondary Education (aged 12). Student's t-Test and GLM repeated measures have been used to analyze the data. The intelligence quotient has been introduced as co-variable to control its effect on self-concept. The results have confirmed the hypothesis we started from: the use of co-operative learning techniques increases the students' self-concept, in the two domains mentioned, and this increase bears no relation to the students' intellectual level.

Key words: *Self-concept, Co-operative learning, Intelligence quotient, Quasi-experimental design.*

Perfil profesional de los autores

Antonio Miguel Pérez-Sánchez

Doctor en Sociología. Maestro de Primera Enseñanza. Licenciado en Psicología. Especialista Universitario en Orientación y Tutoría. Profesor TEU de la Universidad de Alicante. Investigador principal y participante en numerosos proyectos I+D. Sus líneas de investigación son la inadaptación escolar, las técnicas de intervención en dicho problema y las necesidades educativas especiales. Correo electrónico de contacto: AM.Perez@ua.es

Patricia Poveda-Serra

Doctora por la Universidad de Alicante. Diplomada en Magisterio. Licenciada en Psicopedagogía. Maestra de Educación Primaria en el Colegio Público Rajoles de San Juan de Alicante (Alicante). Formación complementaria en aspectos relacionados con las necesidades educativas y la intervención en ellas. Su línea de investigación se basa en técnicas de intervención psicopedagógicas. Correo electrónico de contacto: patripop@ono.com