

Salud mental en las aulas

Es posible relacionar la salud mental con síntomas y procesos tanto afectivos, cognitivos y comportamentales, siendo sinónimo de equilibrio psicoemocional. En el ámbito escolar son muchas las variables personales que poseen un papel mediador sobre el bienestar psicoemocional del estudiante. La inteligencia emocional, las habilidades sociales, la autoestima y las atribuciones serían ejemplos de estas variables personales. También existen determinados fenómenos que pueden ser fuente de malestar psicoemocional. Dos fenómenos nos parecen relevantes en este momento, uno de ellos es el maltrato y violencia escolar y el otro la inmigración en las aulas. El alumno y alumna víctima de las situaciones de maltrato sufre daño psicológico y el alumno y alumna inmigrante padece situaciones de discriminación, exclusión social y prejuicio que le afectan emocionalmente. A lo largo de este trabajo analizaremos ambos fenómenos y sus relaciones con la salud mental. Por último, proponemos una metodología “saludable” basada en la práctica del aprendizaje cooperativo que puede desarrollar a nivel personal la inteligencia emocional, las habilidades sociales, la autoestima y mejorar las atribuciones. Por otro lado, facilita la convivencia en el aula y mejora y aumenta en calidad las relaciones interétnicas.

Palabras clave: Salud mental, maltrato escolar, inmigrantes, aprendizaje cooperativo, estudiantes, aula.

Introducción

Según la OMS no existe una definición oficial de salud mental pues cualquier definición estaría siempre influida por las diferentes culturas y teorías. No obstante, podemos conceptualizarla como un estado de bienestar emocional y psicológico en el que la persona es capaz de utilizar sus habilidades emocionales, cognitivas y sociales y responder positivamente a las demandas que le depara la vida cotidiana. Es posible relacionar la salud mental con síntomas y procesos tanto afectivos, cognitivos y comportamentales, siendo sinónimo de equilibrio psicoemocional.

En el ámbito escolar son muchas las variables personales que poseen un papel mediador sobre el bienestar psicoemocional del estudiante. La inteligencia emocional, las habilidades sociales, la autoestima y las atribuciones serían ejemplos de estas variables personales. Algunas investigaciones ponen de manifiesto la relación entre inteligencia emocional y salud mental. Normalmente, un déficit en las habilidades de inteligencia emocional provoca y facilita la aparición de problemas conductuales en el ámbito de las relaciones interpersonales y afecta al bienestar psicológico. Estudios realizados en Estados Unidos encuentran correlaciones entre inteligencia emocional alta y un menor número de síntomas físicos, así como de ansiedad social y depresión. En nuestro país, Extremera y Fernández-Berrocal (2003), con una muestra de estudiantes de 3º y 4º de ESO, verifican que aquellos estudiantes que tienen un mayor nivel de inteligencia emocional percibida muestran menor sintomatología depresiva y ansiosa y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos.

Las habilidades sociales son conductas aprendidas mediante las cuáles expresamos ideas, sentimientos, opiniones, afecto..., mantenemos o mejoramos nuestra relación con los demás, y resolvemos y reforzamos una situación social. Tanto el estilo de respuesta agresivo como el tímido provocan consecuencias negativas para el alumno y alumna: conflictos interpersonales, menor número de oportunidades en la vida, menor número de amigos, frustración, tensión, ansiedad, baja autoestima e incluso problemas de consumo de sustancias adictivas. Felipe, León, Gózaló y Muñoz (2004) encuentran un mayor consumo de alcohol en adolescentes que tienen miedo a la evaluación negativa ante los miembros de su grupo. Garaigordobil (2006) con una muestra de 322 adolescentes de 14 a 17 años pone de manifiesto que los adolescentes con síntomas psicopatológicos (somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, ansiedad y psicoticismo) tienen pocas habilidades sociales. El estudiante asertivo expresa sus ideas ante los demás y les respeta. En sus interacciones observamos los “siento”, “hagamos”, “creo que”, acompañados de mirada atenta, gestos y posturas adecuadas, sonrisas... Las consecuencias de este estilo de respuesta son positivas: mayor número de oportunidades, un círculo social más amplio, menos problemas y conflictos con los demás, buena autoestima, control de estrés y buen ajuste psicoemocional.

La autoestima es la dimensión valorativa respecto al yo, qué siento respecto a cómo soy, en qué medida valoro mis capacidades, hasta qué punto estoy orgulloso de mis capacidades y logros, y me siento avergonzado por mis limitaciones y fracasos. Es el conjunto de sentimientos y valoraciones respecto a uno mismo. Hay varios estudios importantes que hacen referencia a la importancia de conseguir y mantener una autoestima positiva. Esta parece formar parte de un cuadro amplio en el que hay otros contenidos psicológicos relevantes para el bienestar y la adaptación personal, ya sea durante la infancia, la adolescencia, la adultez y la tercera edad. Son muchas las investigaciones que encuentran relaciones inversas significativas entre autoestima y sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, ideación paranoica y psicoticismo. Garaigordobil, Pérez y Mozaz (2008) encuentran en una muestra de 1.579 participantes entre 12 y 65 años dichas relaciones significativas inversas con somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoica y psicoticismo. Por otro lado, diversos estudios encuentran relaciones positivas entre salud mental y autoestima, considerando a ésta un indicador de la salud mental (Watson, 1998)

Las atribuciones son las explicaciones que damos acerca de nuestras conductas y las de los demás (Heider, 1958). En el ámbito educativo, nos interesan las atribuciones que el alumno realiza sobre el fracaso y el éxito (Alonso y Mateos, 1986). Las explicaciones que el estudiante da sobre ambos, se pueden categorizar en tres dimensiones: interna/externa, variable/estable y control/sin control. Los alumnos ante los éxitos y fracasos escolares se preguntan por las causas que los han originado y buscan respuestas a tales interrogantes: capacidad, suerte, esfuerzo y trabajo, fatiga, ayuda del profesor... Las atribuciones no son neutras, tienen consecuencias bien diferentes sobre la conducta, generan sentimientos y emociones distintas que van desde el orgullo hasta la humillación. Atribuir una buena nota al esfuerzo personal hace al alumno sentirse orgulloso y aumenta su autoestima y confianza ante futuras tareas. Atribuir, por ejemplo, el éxito a la suerte le hace a uno sentirse bien, pero no le llena de orgullo. Igualmente,

atribuir el fracaso a que el profesor "me tiene manía", libera al alumno de la vergüenza, pero genera escasa energía y motivación para tareas futuras. Para Alonso y Montero (1990) existe un patrón de atribuciones muy nocivo para el alumno/a, que se define como indefensión y se caracteriza porque los éxitos se atribuyen a causas externas, variables y no controlables y los fracasos a causas internas, estables y no controlables. Este patrón de indefensión genera apatía por el aprendizaje, baja motivación, ansiedad y tristeza.

En el ámbito educativo no sólo podemos estudiar variables personales que median en la salud mental, también existen determinados fenómenos que pueden ser fuente de malestar psicoemocional. Dos fenómenos nos parecen relevantes en este momento, uno de ellos es el maltrato y violencia escolar y el otro la inmigración en las aulas. El alumno y alumna víctima de las situaciones de maltrato sufre daño psicológico y el alumno/a inmigrante padece situaciones de discriminación, exclusión social y prejuicio que le afectan emocionalmente. A lo largo de este trabajo analizaremos ambos fenómenos y sus relaciones con la salud mental. Por último, proponemos una metodología "saludable" basada en la práctica del aprendizaje cooperativo que puede desarrollar a nivel personal la inteligencia emocional, las habilidades sociales, la autoestima y mejorar las atribuciones. Por otro lado, facilita la convivencia en el aula y mejora y aumenta en calidad las relaciones interétnicas.

Maltrato entre iguales y violencia escolar

El maltrato entre iguales por abuso de poder en el ámbito escolar ha sido un tema objeto de estudio en numerosas investigaciones realizadas en los últimos años, y aunque no podemos afirmar que exista más violencia en las aulas en este momento que hace unas décadas, es cierto que existe una mayor conciencia del problema, a la que, sin duda, han contribuido los medios de comunicación. En algunos casos estas situaciones de acoso y violencia han sido tan graves que ha hecho que sean protagonistas, desgraciadamente, en los informativos de todo el mundo. Ya en 1989 el Consejo de Europa determina que la violencia escolar es el problema que afecta de forma más importante a la institución escolar, porque es el que más atañe a los propios escolares, el mayor motivo de miedo a ir a la escuela y el absentismo.

Las primeras investigaciones sobre maltrato escolar, conocido como victimización y por los vocablos ingleses *bullying* y *mobbing*, surgen en Noruega y Suecia y son desarrolladas por Olweus. Estas investigaciones ponen de manifiesto una incidencia de un 10% del matonismo a nivel escolar, lo que lleva al Ministerio de Educación Noruega a desarrollar a nivel nacional una campaña de estudio y prevención. Para Olweus (1983), pionero en el estudio de la victimización en contextos escolares, el maltrato o abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que es difícil salir por sus propios medios, la continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Esta definición lleva implícitas las siguientes características: a) Hay una intención de hacer daño, b) existe una reiteración en las conductas de acoso y c) se da un desequilibrio de poder que implica la incapacidad de la víctima por evitar el acoso. Aunque el maltrato entre iguales es un tipo de violencia escolar, este último término es más general y amplio, incluye la violencia física y emocional entre profesores y alumnos, la violencia no premeditada entre los escolares, el vandalismo contra las infraestructuras del centro...

¿En qué tipos de conductas se manifiestan las situaciones de maltrato escolar? En los dos informes elaborados por el Defensor del Pueblo-Unicef en 1999 y en 2006 se utiliza una clasificación que divide al maltrato en seis tipos de agresión: Exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta, agresión física directa, amenazas y acoso sexual. Como podemos ver en la tabla 1, estos tipos de agresión se manifiestan en trece conductas violentas.

Tabla 1. **Manifestaciones de maltrato entre iguales. Fuente Informe Defensor del Pueblo-Unicef (2007)**

Tipo de agresión	Ejemplos de conductas
Exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorar • No dejar participar
Agresión verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Insultar • Poner mote ofensivo • Hablar mal de otros a sus espaldas
Agresión física indirecta	<ul style="list-style-type: none"> • Esconder cosas de la víctima • Romper cosas de la víctima • Robar cosas de la víctima
Agresión física directa	<ul style="list-style-type: none"> • Pegar
Amenazas	<ul style="list-style-type: none"> • Amenazar sólo por meter miedo • Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje) • Amenazar con armas (cuchillo, palos)
Acoso sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Acosar sexualmente con actos o comentarios

¿Son estas las únicas manifestaciones de maltrato escolar? No, las formas tradicionales de maltrato entre iguales han ido cambiando con el transcurrir del tiempo, apareciendo manifestaciones más específicas de *bullying* que se sirven de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para acosar con ensañamiento a la víctima. Esta nueva forma de maltrato se denomina *cyberbullying* y según Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet (2006) consistiría en una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo, utilizando recurrentemente formas electrónicas (móviles, internet) de contacto sobre una víctima que no puede defenderse por sí sola.

Este tipo de maltrato presenta aspectos comunes con las formas tradicionales de *bullying*, pero también unas características particulares que lo diferencian. Para Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan (2008) en el *cyberbullying* no existen lugares donde estar seguros lo que desarrolla mayor inseguridad en la víctima; el hecho de que el acoso pueda llegar incluso a tu propia casa provoca sentimientos de indefensión y desprotección. El acoso se hace público y puede ser observado indefinidamente por una mayoría de espectadores y, por último, existe un desconocimiento y anonimato de los agresores que provoca en las víctimas sentimientos de impotencia.

¿Podemos clasificar el *ciberbullying* en diferentes tipos? Se puede utilizar el móvil para enviar mensajes de texto amenazadores o mensajes multimedia como fotografías y videos de las víctimas y para realizar llamadas acosadoras, silenciosas, a horas inadecuadas, con alto contenido sexual...; se puede utilizar el correo electrónico para enviar mensajes insultantes, vejatorios y ofensivos; se puede utilizar la mensajería instantánea y páginas WEB para ridiculizar y difamar a la víctimas... En definitiva se puede acosar mediante el correo electrónico, el móvil, la mensajería instantánea y a través de páginas WEB.

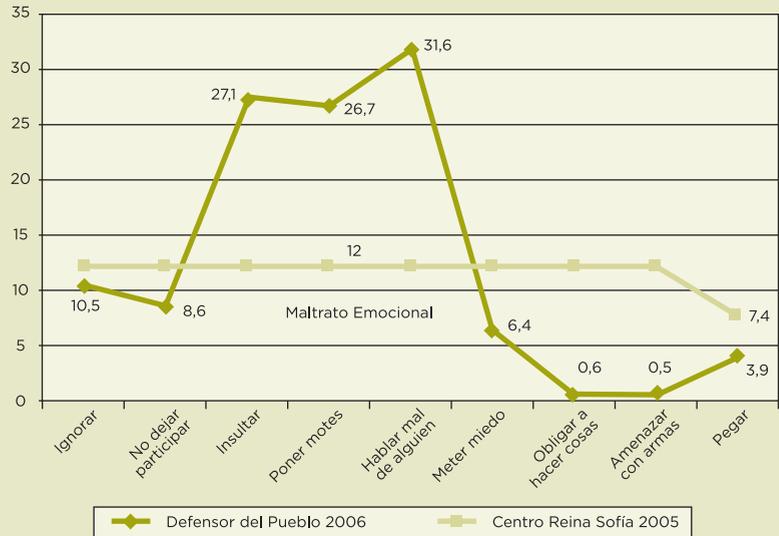
¿Cuál es la incidencia de todas las modalidades de maltrato entre iguales? Aunque son muchas las investigaciones realizadas en diferentes comunidades, son tres las relevantes a nivel nacional que se han llevado a cabo: Defensor del Pueblo 1999 y 2006, Estudio Cisneros X “Violencia y Acoso Escolar” en 2006 e Informe del Centro Reina Sofía “Violencia entre Compañeros en la Escuela” en 2005. En la tabla 2, podemos ver algunas características de los tres estudios.

Tabla 2. **Características metodológicas y autores de los estudios “Defensor del Pueblo 2006”, “Cisneros X 2006” y “Centro Reina Sofía 2005”**

	Defensor del Pueblo 2006	Estudio Cisneros X 2006	Centro Reina Sofía 2005
Muestra	3000 alumnos	24990 alumnos	800 alumnos
Cuestionario	Autoadministrado analiza el maltrato desde tres : perspectivas testigo, víctima y agresor	Test AVE. 2 dimensiones globales y 8 modalidades de acoso y violencia escolar. Escala de daños psicológicos.	Estructurado de 32 preguntas divididas en tres secciones: testigo, víctima y agresor
Centros	Colegios públicos, privados y concertados	Colegios públicos, privados y concertados	Colegios públicos, privados y concertados
Cursos	1º a 4º de la ESO	Desde 2º Primaria a 1º Bachillerato	Desde 1º a 4º de la ESO
Autores	Cristina del Barrio, Ángeles Espinosa, Elena Martín, Esperanza Ochaíta, Ángela Barrios, Mª José de Dios, Héctor Gutiérrez e Ignacio Montero	Araceli Oñate e Iñiqui Piñuel	Ángela Serrano e Isabel Iborra.

Los dos estudios más parecidos metodológicamente son Defensor del Pueblo 2006 y Centro Reina Sofía 2005; en la figura 1 observamos la incidencia del maltrato desde la perspectiva de la víctima, considerando la ocurrencia total. La modalidad de maltrato con porcentajes más elevados corresponden a las agresiones verbales: insultar, poner motes y hablar mal Ode alguien. Estas modalidades junto a ignorar, no dejar participar, amenazar para meter miedo, obligar a hacer cosas y amenazar con armas son agrupadas por el estudio Centro Reina Sofía en maltrato emocional con una incidencia total del 12%. La única modalidad que realmente se puede comparar es la de pegar (7,4%) con una incidencia mayor en el estudio Centro Reina Sofía.

Figura 1. **Porcentajes modalidades de maltrato “Defensor del Pueblo 2006” y “Centro Reina Sofía 2005”**



Con relación a la incidencia del *ciberbullying*, sólo el informe del Defensor del Pueblo (2006) revela que un 5,9% de las víctimas señala a las nuevas tecnologías como instrumentos del acoso. Recientemente, Ortega, Calmaestra y Mora (2008) han evaluado el *ciberbullying* en una muestra de 830 escolares de edades comprendidas entre 12 y 18 años, encontrando que un 26,6% de sujetos de la muestra están implicados directamente en esta modalidad de acoso. Con relación a los tipos de *cyberbullying*, la forma más frecuente de acosar a los iguales es a través de la mensajería instantánea (10,5%), seguida por el acoso en las salas chat (4,6%), el envío de SMS (4,3%), los e-mail (2,8%), las llamadas malintencionadas o insultantes (2,7%), el envío de fotografías o vídeos por teléfono móvil (1%) y, en último lugar, las páginas WEB (0,2%).

Maltrato escolar y salud mental

Es innegable el hecho de que ser víctima escolar provoca alteraciones de comportamiento y trastornos afectivos emocionales. En general el efecto más notable de maltrato escolar es la aparición de desórdenes emocionales como estrés, ansiedad y depresión, además de problemas para integrarse en el grupo de iguales debido al aislamiento y a la exclusión social. Las investigaciones que estudian estas relaciones lo hacen analizando las consecuencias a corto y a largo plazo. En la tabla 3, podemos ver las consecuencias del maltrato y sus porcentajes en el informe Centro Reina Sofía (2005) y el Cisneros X (2006).

Tabla 3. **Consecuencias del maltrato en las víctimas. Estudios “Cisneros X 2006” y “Centro Reina Sofía 2005”**

	Estudio Cisneros X 2006	Centro Reina Sofía 2005
Consecuencias del maltrato en las víctimas	<ul style="list-style-type: none"> • Estrés postraumático (53,7%) • Depresión (54,8%) • Recurrencia de vivencias (29,9%) • Autodesprecio (38%) • Baja autoestima (57,2%) • Ansiedad (43%) • Somatizaciones (55%) • Autoimagen negativa (53%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nerviosismo (35,3%) • Tristeza (26,7%) • Soledad (18,1%)

Por otra parte, las investigaciones que analizan las consecuencias a largo plazo lo hacen utilizando estudios longitudinales y retrospectivos. No son frecuentes los estudios longitudinales debido al tiempo que lleva realizarlos y por la gran cantidad de recursos que movilizan. En Noruega Olweus (1993) realizó un estudio durante siete años y encontró una relación entre el hecho de ser víctima de maltrato escolar a los 15-16 años y un mayor nivel de depresión a los 23 años. En Estados Unidos Kochenderfer-Ladd y Wardrop (2001) encontraron relaciones entre ser victimizados y la soledad y nivel de satisfacción social en 388 niños estudiados desde la guardería hasta tercer curso de primaria.

Los estudios retrospectivos son más frecuentes porque permiten obtener resultados en menor tiempo. En nuestro país, con una muestra de 196 profesores de secundaria y 145 estudiantes de universitarios, Van der Meulen, Soriano, Granizo, Del Barrio, Korn y Schäfer (2003) ponen de manifiesto la relación entre maltrato y autoestima/trauma. Existe relación entre ser excluido socialmente en primaria y secundaria y trauma en hombres, mientras que en las mujeres la relación se establece con sentimientos de soledad. Ser amenazado verbalmente en primaria se relaciona de modo positivo en los hombres con sentimientos de soledad.

Otra forma de acercarnos a la relación entre maltrato escolar y salud mental es analizando variables de la personalidad asociadas a las víctimas. Investigaciones como la realizada por Estévez, Martínez y Musitu (2006) sobre un total de 965 adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y 16 años muestran que los adolescentes victimizados en la escuela se perciben a sí mismos más negativamente en los ámbitos social y emocional de la autoestima. Cerezo (2001) en una muestra de 315 alumnos de 10 a 15 años encuentra que las víctimas viven sus relaciones interpersonales con un alto grado de timidez que las llevan al retraimiento y al aislamiento social. Entre los rasgos de personalidad, estos alumnos presentan una alta puntuación en neuroticismo, ansiedad e introversión.

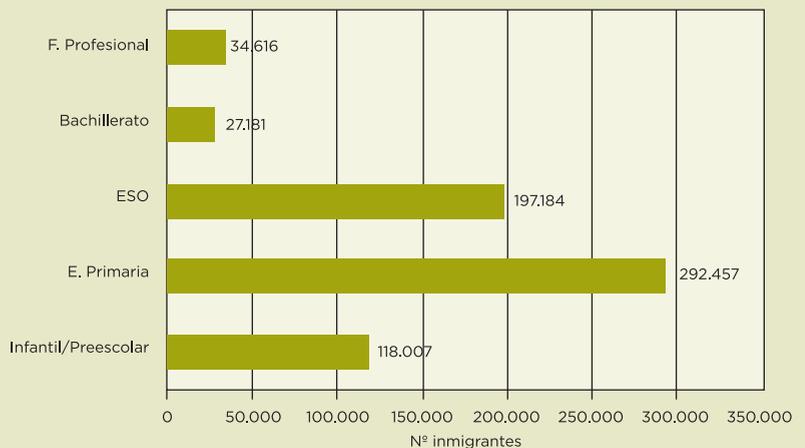
Inmigración en las aulas

Los desplazamientos de la población de una delimitación geográfica a otra por motivos económicos, sociales, políticos... han sido una constante en la historia del ser humano. España ha pasado en los últimos años de ser una nación de emigrantes a ser un país receptor de inmigrantes. En 1914, al inicio de la I Guerra Mundial, un total de tres millones de españoles emigraron, el 80% a América y casi dos millones emigran en las décadas de los 50, 60 y 70 a países europeos. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, el

año pasado había un total de 4,5 millones de inmigrantes residentes en nuestro país, casi el 10% del total de la población. Estos fuertes flujos migratorios se mantendrán hasta el año 2010 (800.000 nuevas entradas por año frente a 175.000 salidas).

El informe del 2003: “La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España”, presentado por el Defensor del Pueblo en colaboración con UNICEF-España, destaca el aumento considerable en nuestras aulas de alumnos inmigrantes. Si en el año 1998 había unos 60.000 alumnos y alumnas no autóctonos, en el momento de realizar los trabajos de campo en el 2001, se había pasado a 123.948. En el curso 2007-2008, según datos del MEC, son aproximadamente unos 695.190 los alumnos y alumnas inmigrantes matriculados en enseñanzas de régimen general no universitarias. Suponen, con relación al curso anterior 2006-2007, un incremento de 85.579. En la figura 2, podemos ver el número de alumnos y alumnas inmigrantes por niveles. En general, los procesos de reagrupamiento familiar, entre otras razones, han propiciado un aumento notable de alumnos y alumnas de diferentes orígenes, lenguas y culturas en nuestras aulas (Navarro y Huguet, 2006). Más de un 9,4% de los alumnos de las escuelas españolas son extranjeros, elevándose este porcentaje en comunidades como La Rioja (15,1%), Baleares (14,4%), Madrid (13,9%), Cataluña (12,4%), Murcia (12,2%) y Comunidad Valenciana (12%). En cuanto al origen de procedencia un 29,2% son europeos, un 19,4% son africanos, mayoritariamente magrebíes, y un 41,95 provienen de América del Sur.

Figura 2. **Número de inmigrantes matriculados en enseñanzas de régimen general no universitarias. Fuente Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). Datos y cifras curso 2008/09. Madrid.**



Inmigración y salud mental

En los últimos años se ha incrementado la desigualdad de los alumnos y alumnas extranjeros con respecto a los autóctonos, especialmente con los de origen africano magrebí, que han aumentado en un 90% su presencia en los centros públicos. Estos alumnos y alumnas son los que presentan mayores

problemas de adaptación. Diferentes estudios españoles (Rodríguez, Romero, Luque y Rocío, 2002; Siguan, 1998; Díaz-Aguado y Baraja 1993; Baraja, 1992) demuestran como los estudiantes inmigrantes presentan problemas de adaptación social, un peor status social y bajo autoconcepto. Las relaciones sociales adecuadas con los compañeros constituyen una de las mejores oportunidades para el desarrollo de la competencia social y fuente de apoyo emocional. Investigaciones de las últimas décadas demuestran claramente que las relaciones entre los estudiantes influyen de forma decisiva sobre aspectos como la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización del punto de vista, el nivel de aspiración y el proceso de socialización en general (Johnson, 1981).

¿Qué mecanismo media en las relaciones sociales entre los estudiantes autóctonos y los inmigrantes? Sin duda, las actitudes que los primeros mantengan hacia los segundos. La actitud es una tendencia o disposición psicológica, de carácter aprendido, que se expresa mediante una evaluación favorable o desfavorable; es producto y resumen de todas las experiencias del sujeto. Autores como Fishbein y Ajzen (1975), conciben la estructura de las actitudes integrada por tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. A pesar del amplio consenso a considerar la actitud como un sistema unitario, pero compuesto por tres factores, quizás sea Breckler (1984) el autor que mayores evidencias ha aportado sobre la existencia del modelo de los tres componentes de las actitudes: cognitivo formado tanto por las creencias, ideas, pensamientos, como por su expresión o manifestación; afectivo formado por los sentimientos, estados de ánimo y las emociones asociadas con el objeto de actitud y conativo-conductual formado por las tendencias y disposiciones así como por las conductas propiamente dichas.

En relación al prejuicio étnico, el componente cognitivo (estereotipo) está formado por ideas, cogniciones y creencias cargadas de una valoración negativa. El componente afectivo (prejuicio) implica sentimientos o emociones negativas respecto al exogrupo o ausencia de positivas (Pettigrew y Meertens, 1995). Desde distintas posiciones teóricas podemos comprender las relaciones de causa efecto que se establecen entre los diferentes componentes. La posición clásica defiende que el estereotipo, las creencias negativas, llevan a sentir emociones negativas hacia la minoría y de ahí, a comportamientos discriminatorios. La posición de autores como Kinder y Sears (1981), McConahay, Hardee y Batts (1981) dan una mayor importancia al componente afectivo (prejuicio), que se aprendería en edades muy tempranas. En general, unas relaciones de rechazo, basadas en las actitudes y el prejuicio, son la causa del estrés y de los problemas de inadaptación social en los alumnos y alumnas inmigrantes.

¿Qué colectivo de inmigrantes es el más vulnerable? Si nos centramos en los dos más numerosos, iberoamericanos y africanos (magrebíes), las investigaciones revelan unas actitudes más negativas hacia los inmigrantes magrebíes que hacia los iberoamericanos. Este hecho responde a una distancia cultural e histórica más cercana a estos últimos. Sin duda alguna, la imagen de tercermundismo, atraso y escasa civilización que nos llega por los medios de comunicación de las culturas norteafricanas, no ayuda a tener valoraciones más positivas. Este grupo no goza de buena imagen en países de nuestro entorno, por ejemplo, estudios realizados en Francia señalan que

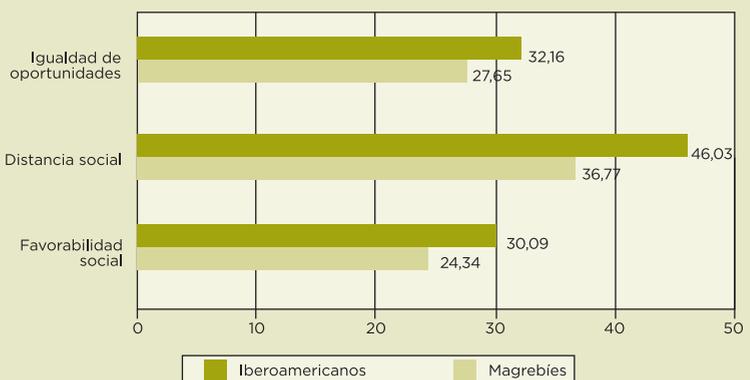
es uno de los grupos que despiertan mayores actitudes negativas: el 40% de los franceses declara sentir cierta antipatía por los magrebíes.

Investigaciones llevadas a cabo en España (Barómetro del CIS, 2002-2003; Calvo Buezas, 2003 e Informe del Defensor del Pueblo sobre la “Escolarización del alumno inmigrante”, 2003), demuestran que las actitudes más negativas se tienen hacia el grupo de inmigrantes magrebíes. La encuesta realizada este año 2008, a 10.507 chavales de 13 a 19 años, por el Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense pone de manifiesto que el grupo moros/árabes es el más rechazado. Concretamente, a la cuestión “*Por grupos, echarías de España a...*”, un 39,1% de los escolares encuestados eligió a los moros/árabes, un 27,4% a los gitanos y un 24,7% a los latinoamericanos. Otros estudios sobre estereotipos muestran que el grupo más rechazado en España es el gitano, seguido de los magrebíes y de los inmigrantes sub-saharianos, mientras que los latinoamericanos son los menos rechazados.

León, Felipe, Gómez, Gozalo y Latas (2007) con una muestra de 474 estudiantes de edades comprendidas entre los 10 y 15 años, verifican la existencia de actitudes más positivas por parte de los estudiantes autóctonos hacia los alumnos y alumnas inmigrantes iberoamericanos, y menos hacia los magrebíes. En la figura 3 podemos ver las puntuaciones de los factores donde se encontraron diferencias significativas.

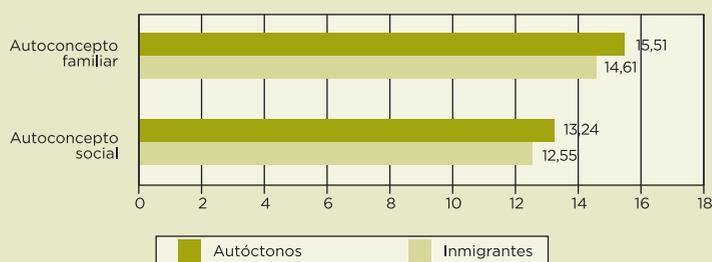
El primer factor “*Favorabilidad social*” se refiere a una dimensión evaluativa en la que se hace referencia a la confianza o la calidad de las relaciones humanas que se pueden esperar del trato con los alumnos y alumnas inmigrantes (alegres, guapos, trabajadores, limpios, inteligentes, pacíficos...). El segundo factor “*Distancia social*” se refiere a situaciones de intimidad próximas (Compartir objetos, asistir juntos a un campamento, compartir una tienda, el asiento en un autobús...). El tercer factor “*Principios y políticas de igualdad*” se refiere a principios de igualdad de oportunidades y de políticas de implementación de principios igualitarios (Ayudas para casas, elegir carreras y trabajos, ocupar cargos directivos...).

Figura 3. Puntuaciones medias obtenidas por los alumnos autóctonos en los factores de la “Escala de Actitudes hacia el Alumno Inmigrante”



El colectivo de alumnos y alumnas inmigrantes magrebíes es el más vulnerable, hacia este colectivo se mantienen las actitudes más negativas y, por tanto, el riesgo de exclusión puede generar problemas emocionales y de inadaptación social. ¿Cuáles son realmente las características sociales y emocionales de estos estudiantes? León, Felipe, Gómez, Gozalo y Latas (2007) han realizado un estudio para comparar el autoconcepto y la sociabilidad de alumnos y alumnas autóctonos e inmigrantes magrebíes. La muestra se compuso de 218 estudiantes, con edades comprendidas entre los 10 y 15 años. En la figura 4, se presentan las puntuaciones en los autoconceptos donde se encontraron diferencias significativas. Los alumnos y alumnas autóctonos puntuaron más alto en el autoconcepto social y familiar que los inmigrantes.

Figura 4. Puntuaciones medias obtenidas por alumnos autóctonos y alumnos magrebíes en autoconcepto familiar y social.



En relación al menor autoconcepto familiar, no debemos olvidar que los padres de estos escolares inmigrantes proceden de Oujda, provincia del noreste de Marruecos, una de las más desfavorecidas, no es de extrañar que un alto porcentaje de los inmigrantes marroquíes sea analfabeto en su propia lengua y ofrezcan escaso apoyo a sus hijos en tareas escolares.

En la figura 5, podemos observar las puntuaciones obtenidas en los diferentes factores de sociabilidad. Se encontraron diferencias significativas en los factores “Consideración hacia los demás”, “Retraimiento social” y “Ansiedad social/timidez”.

Figura 5. Puntuaciones medias obtenidas por alumnos autóctonos y alumnos magrebíes en diferentes factores de sociabilidad.



Los datos evidencian en los alumnos y alumnas inmigrantes magrebíes unas interacciones sociales escasas y un nivel de integración menor, se perciben dificultades para conseguir y mantener amigos, se sienten aislados y tímidos, lo que explica una menor sensibilidad social y preocupación por los demás. Este aislarse y encerrarse en su propio grupo de los alumnos y alumnas marroquíes puede ser un mecanismo de defensa ante el rechazo que perciben en sus compañeros del grupo mayoritario. Mecanismo que según Díaz-Aguado (1996) se da en contextos interétnicos en los grupos minoritarios. Los resultados del estudio manifiestan, en la muestra de estudiantes inmigrantes, problemas de adaptación social, de competencias sociales y, por tanto, de inclusión social.

Aprendizaje cooperativo una metodología “saludable” en las aulas

El aprendizaje cooperativo ha sido un tema muy investigado durante los últimos cuarenta años desde diversas concepciones teóricas. *“Los métodos educativos basados en el aprendizaje cooperativo se han extendido rápidamente por todo el mundo”* (Webb 1989, p.5). Las técnicas de aprendizaje cooperativo constituyen una metodología innovadora que puede ayudar a resolver los problemas más acuciantes en el ámbito educativo, como el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores alumno, el maltrato entre iguales y, por supuesto, el tratamiento de la multiculturalidad en el aula. No es fácil definir el aprendizaje cooperativo porque bajo este concepto se engloban técnicas que a veces, no tienen nada en común. Aceptamos la idea de que las técnicas de aprendizaje cooperativo son grupales, pero no todas las técnicas de grupo lo de aprendizaje cooperativo.

¿Qué es el aprendizaje cooperativo? Puede definirse partiendo de diversas posiciones teóricas. Desde el punto de vista de la Psicología Social se define una situación social cooperativa, como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo si, y sólo si, también los otros miembros alcanzan el suyo. Lo importante de esta definición es que en una situación de aprendizaje cooperativo los alumnos persiguen una meta u objetivo común lo que crea una interdependencia entre los miembros del grupo. Una situación social competitiva es aquella en la que las metas de los componentes por separado están relacionadas entre sí, de tal forma que existe una correlación negativa entre la consecución de sus objetivos. Un individuo alcanzará su objetivo si, y sólo si, los otros no alcanzan el suyo. Una situación individualista es aquella en la que no existe correlación alguna en la consecución de los objetivos entre los participantes. La consecución de un objetivo por un miembro no influye en la consecución del suyo por parte de los demás participantes. En consecuencia cada participante buscará conseguir su objetivo, sin tener en cuenta para nada las actuaciones de los demás.

Desde la perspectiva conductista, Kelley y Thibaut (1969), definen una estructura cooperativa como aquella en la que las recompensas o refuerzos del individuo son directamente proporcionales a la calidad del trabajo en grupo. Algunas técnicas de aprendizaje cooperativo como los torneos grupales y los individuales utilizan premios y recompensas, éstos se consiguen tras una fase de competición entre equipos. La competición siempre es justa, pues todos los miembros tienen la misma oportunidad de contribuir al éxito del equipo.

Tabla 4. **Acercamientos conceptuales al término aprendizaje cooperativo.**

PSICOLOGÍA SOCIAL	Consigo mis metas, si los demás también las consiguen
PERSPECTIVA CONDUCTUAL	Refuerzos e incentivos a la calidad del trabajo en grupo
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	Cambio de comportamiento y/o conocimiento en un sujeto como consecuencia de su interacción con otros, en una tarea educativa que requiere aunar esfuerzos

Desde la psicología de la educación definimos el aprendizaje cooperativo como un cambio de comportamiento o conocimiento de un sujeto, como consecuencia de la interacción con otros en una situación en la que se necesita aunar esfuerzos para alcanzar una meta común. Lo esencial de esta definición es que pone énfasis en un aspecto importante de las técnicas de aprendizaje cooperativo, como que la finalidad de las mismas sea el aprendizaje de contenidos. Si tuviéramos que dar una definición de aprendizaje cooperativo desde nuestra experiencia, diríamos que es una situación de trabajo en grupo cuyos miembros se comunican de forma eficaz, son responsables e interdependientes y persiguen una meta común, que es el aprendizaje de contenidos.

¿Cuáles son las consecuencias de la práctica del aprendizaje cooperativo? Como podemos ver en la figura 6, tiene efectos positivos sobre variables académicas, afectivas y sociales. Respecto a las variables académicas, en el metaanálisis efectuado por Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon (1981), se verificó que la cooperación es superior a la competición y a la individualidad en cuanto al rendimiento y la productividad de todos los participantes. Este hecho se muestra independientemente de la naturaleza del contenido y de los grupos de edades y de sus niveles, incluido el universitario. No sólo mejoran el rendimiento y la productividad, también influyen sobre las metas de aprendizaje. Las situaciones de aprendizaje cooperativo son más dinámicas, atractivas y divertidas. Por otro lado, otorgan al alumno más responsabilidad y poder sobre el aprendizaje, aumentan la percepción de autonomía y la competencia percibida, pues ésta es la suma de las de todos los miembros del grupo.

Figura 6. **Consecuencias académicas, afectivas y sociales de la práctica del aprendizaje cooperativo.**



A nivel afectivo, las técnicas de aprendizaje cooperativo influyen sobre la motivación porque mejoran las metas de aprendizaje. También influyen sobre las atribuciones que realiza el alumno cuando fracasa. En grupo la causa del fracaso se atribuye al esfuerzo pues éste es la suma de todos los miembros del grupo, además otras explicaciones del fracaso como la suerte, la dificultad de la tarea... se descartan, porque yo puedo tener mala suerte o percibir la tarea como difícil, pero no el resto de mis compañeros de equipo. Por último, estas técnicas mejoran la autoestima y el autoconcepto.

¿Mejoran las técnicas de aprendizaje cooperativo la convivencia escolar, reduce el maltrato entre iguales? Para Díaz-Aguado (2003) con los procedimientos educativos tradicionales, las oportunidades se distribuyen de forma desigual, dando lugar a la exclusión e intolerancia entre los estudiantes. Los contextos heterogéneos, que promueven las técnicas de aprendizaje cooperativo, contribuyen a desarrollar la tolerancia cuando se dan las oportunidades de igualdad de estatus que permitan establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos. A nivel social, el trabajo en grupo permite la adquisición de habilidades sociales. Los miembros del grupo aprenden a solicitar cambios de comportamiento, mantener una conversación, pedir ayuda, dar explicaciones, decir no, hacer críticas, defender derechos, cooperar, negociar, cuestionar lo que es injusto. Por otro lado, la interacción social posibilita la adquisición de destrezas conversacionales como escuchar, ceder, argumentar, respetar turnos de participación, preguntar, responder...

Diferentes estudios han encontrado que la cooperación está positivamente relacionada con la habilidad para situarse en la perspectiva emocional de los otros. En interacciones cooperativas se produce un cambio en la conducta del alumno como consecuencia de su anticipación ante las necesidades y respuestas de los otros. Estos cambios favorecen las habilidades para ponerse en la perspectiva, tanto cognitiva como emocional, de los demás y disminuyen las respuestas egocéntricas.

A partir de un metaanálisis efectuado sobre 177 estudios, que analizaba las consecuencias de las diferentes estructuras de aprendizaje, cooperativas, competitivas e individualistas en la atracción interpersonal, Johnson y Johnson (1990) llegan a las siguientes conclusiones: 1) El aprendizaje cooperativo proporciona mayor atracción interpersonal entre los alumnos y lleva a unas actitudes más positivas hacia los compañeros diferentes; 2) El aprendizaje cooperativo produce una mayor atracción entre los estudiantes de la mayoría y minorías; 3) Lleva a una mayor atracción interpersonal entre los estudiantes y cuanto más pura sea la cooperación, más fuerte será su impacto sobre la atracción interpersonal, incluso cuando los individuos se desagradan mutuamente al inicio.

En el metaanálisis citado, Johnson y Johnson (1990) encontraron que, con mucha diferencia, son las situaciones de aprendizaje cooperativo las que producen más apoyo social. El apoyo social, no sólo facilita unas relaciones más positivas entre los grupos y la integración, sino que también está relacionado con el aumento de la productividad, la mejora de la salud física y mental y un mejor ajuste psicológico que permite un incremento de la capacidad para controlar el estrés.

¿Mejora el aprendizaje cooperativo las actitudes y los prejuicios hacia los alumnos inmigrantes? Con relación al tema de la multiculturalidad, aunque es algo muy complejo al tratarse de un fenómeno multidimensional, existen

muchas probabilidades de conseguir una inclusión real de los alumnos y alumnas inmigrantes si existe un clima cooperativo en el aula frente a otro competitivo, gracias al mayor número de interacciones positivas. En efecto, esta fue la conclusión a la que llegaron Johnson, Johnson y Maruyama (1983) en un metaanálisis sobre la bibliografía existente. Entre otras conclusiones destacamos:

1) El aprendizaje cooperativo lleva a una mayor cohesión en la clase. Existen menos interacciones negativas entre los estudiantes con necesidades educativas y los que no las tienen. 2) En las situaciones cooperativas, los alumnos se sienten más queridos, apoyados y aceptados por los otros. Johnson y Johnson (1984) encontraron que la atracción entre niños y niñas normales y excluidos aumentaba significativamente cuando trabajaban cooperativamente, más que cuando lo hacían competitiva o individualmente. Esta diferencia permanecía después del periodo instruccional, por ejemplo en sus interacciones durante el recreo. 3) Las situaciones de aprendizaje cooperativo conducen a mayores niveles de autoestima y de autovaloración que las competitivas o individualistas. 4) Llevan a un mayor rendimiento y productividad en los estudiantes más marginados etc., que las situaciones competitivas e individuales.

Las situaciones de aprendizaje cooperativo posibilitan un contacto positivo y personal entre alumnos y alumnas autóctonos e inmigrantes. Este contacto positivo es probable que reduzca la percepción de amenaza y la ansiedad intergrupal, disminuyendo el prejuicio. Como afirman Ramírez y Rodríguez (2006), el hecho de que los estudiantes estén en el aula, y por tanto exista sólo un contacto presencial, no garantiza una mejora de las actitudes intergrupales. Distintos estudios demuestran que para que el contacto sea efectivo debe tratarse de un contacto directo y personal que facilite la percepción de las características individuales de los miembros del exogrupo. La reducción de los prejuicios se puede lograr, como afirma Brown (1988), mediante contactos en condiciones de igualdad y buscando objetivos comunes mediante la cooperación.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo contribuyen a desarrollar oportunidades de igualdad de estatus que probablemente permitan establecer relaciones de amistad entre alumnos y alumnas autóctonos e inmigrantes. Allport (1954) en su hipótesis del contacto señala que, para lograr cambios positivos en las actitudes interétnicas, se deben proporcionar situaciones de contacto en las que los estudiantes de distintos grupos tengan un estatus similar. El desarrollo de las técnicas de aprendizaje cooperativo crea situaciones donde los estudiantes adquieren información sobre los demás. La realización de tareas conjuntas por parte de alumnos y alumnas autóctonos e inmigrantes aumenta la percepción de semejanzas en aspectos relevantes, como opiniones, actividades, intereses... Esta nueva información sobre capacidades, intereses, aspectos personales y culturales de los otros, mejora las relaciones entre los estudiantes. Para Allport (1954) el conocimiento de detalles sobre los miembros del "otro grupo" provoca un cambio favorable en las actitudes que mejora la convivencia de diversos grupos raciales en un mismo lugar, por ejemplo el aula.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo son más eficaces en las aulas donde hay un mayor número de estudiantes inmigrantes. Un aula en la que la mitad de los alumnos y alumnas sean inmigrantes, proporciona un mayor número de oportunidades de interacción intergrupal. Un número considerable de

inmigrantes en el aula garantiza que en todos los equipos de aprendizaje cooperativo se den las condiciones para que exista un mayor número de contactos entre los estudiantes, de tal forma que es prácticamente imposible que alguno ya sea inmigrante o autóctono, se quede sin interactuar, hablar, preguntar, compartir, explicar, solicitar, dar ayuda... con los demás. El número de inmigrantes por aula es un factor clave para que se produzca un cambio de actitudes entre los alumnos autóctonos e inmigrantes. En definitiva, el aprendizaje cooperativo es una herramienta eficaz para favorecer actitudes positivas ante las relaciones intergrupales y para favorecer la inclusión de minorías étnicas, especialmente alumnos inmigrantes, mejora la salud mental y favorece un buen ajuste psicológico que permite controlar el estrés. *“Este método puede salvar las barreras a la amistad y a la interacción”* (Slavin 1985, p.136).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Allport, G.W.** (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley. (Trad. cast.: La naturaleza del prejuicio. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires 1962).
- Alonso, J. y Mateos, M.** (1986) “Atribuciones y conducta” *Revista de Ciencias de la Educación*. 126, 141-157.
- Alonso, J. y Montero, I.** (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol II. Psicología de la educación* (p.183-198). Madrid: Alianza.
- Baraja, A.** (1992). *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos, un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid: Universidad Complutense.
- Breckler, S.J.** (1984) “Empirical validation of affect and cognition as distinct components of attitude” *Journal of Personality and Social psychology*. 47, 1191-1205.
- Brown, R.** (1988). *Group processes. Dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell.
- Calvo Buezas, T.** (2003). *Juventud e interculturalidad: los jóvenes españoles ante otros pueblos y culturas*. Fundación Centra. Documento de trabajo S2003/05.
- Centro de Investigaciones Sociológicas.** (2000-2003). *Barómetros de opinión*, estudios 2398, 2409, 2459 y 2511.
- Cerezo, F.** (2001) “Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años” *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Defensor del Pueblo.** (2003). *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid.
- Defensor del Pueblo** (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (1999-2006)*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M.J.** (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J.** (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J.** y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: Cide.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G.** (2006) “La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional” *Intervención Psicosocial*. 15(2), 223-233.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P.** (2003) “La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula” *Revista de Educación*. 332, 97-116.
- Felipe, E., León, B., Gozalo, M. y Muñoz, B.** (2004) “Información y actitudes hacia las drogas en adolescentes” *Ciencia Psicológica*. 9, 30-44.
- Fishbein, J.A y Azjen, I.** (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Addison Wesley.

- Garaigordobil, M.** (2006) "Psychopathological symptoms, social skills and personality traits: a study with adolescents" *The Spanish Journal of Psychology*. 9 (2), 182-192.
- Garaigordobil, M., Pérez, J.L. y Mozaz, M.** (2008) "Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms" *Psicothema*. 20 (1), 114-123.
- Heider, F.** (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Instituto Nacional de Estadística.** (2007). *Encuesta nacional de inmigrantes 2007*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda.
- Johnson, D.W.** (1981). Social psychology. En F.M Farley y M.J Gordon (Eds.), *Psychology and education. The state of the union* (págs. 256-297). Berkeley, California: McCutchan.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.** (1984) "Building acceptance of differences between handicapped and non-handicapped students. The effects of cooperative and individualistic instruction" *Journal Social Psychology* 122, 257-267.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.** (1990). *Cooperation and competition. theory and research*. Hillsdale, N.J.: Addison-Wesley.
- Johnson, D.W., Johnson, R. y Maruyama, G.** (1983) "Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals. A theoretical formulation and meta-analysis of the research" *Review Educational Research*. 53,5,54.
- Johnson, D.W., Maryuama, G., Johnson, R., Nelson, O. y Skon, L.** (1981) "Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement. A meta-analysis" *Psychological Bulletin*. 89,47-62.
- Kelley, H.H. y Thibaut, J.W.** (1969). Group problem solving. En G. Linzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*. Reading Addison-Wesley, 4,1-101.
- Kinder, D.R. y Sears, D.O.** (1981) "Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life" *Journal of Personality and Social Psychology*. 40, 414-431.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Wardrop. J.L.** (2001) "Cronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories" *Child Development*. 72, 134-151.
- León, B., Felipe, E., Gómez, T., Gozalo, M. y Latas, C.** (2007) "Scale of attitudes of schoolchildren towards immigrant pupils" *European Journal Psychology of Education*. 22 (4), 439-454.
- León, B., Felipe, E., Gómez, T., Gozalo, M. y Latas, C.** (2007) "Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes" *Apuntes de Psicología*. 25(1), 53-65.
- McConahay, J. B., Hardee, B.B. y Batts, V.** (1981) "Has racism declined in America? It depends on who is asking and what is asked" *Journal of Conflict Resolution*. 25, 563-579.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte** (2008). *Datos y cifras curso 2008/09*. Madrid.
- Navarro, J.L. y Huguet, A.** (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. C & E: *Cultura y Educación*, 18 (2), 117-126.
- Olweus, D** (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson, y V. Allen (eds.), *Human development. An interactional perspective* (p. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D.** (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells. Trad. cast. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora, J.** (2008) "Cyberbullying" *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8 (2), 183-192.
- Pettigrew, T.F y Meertens, R.W.** (1995) "Subtle and blatant prejudice in Western Europe" *European Journal of Social Psychology*. 25, 57-75.
- Piñuel, I. y Oñate, A.** (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: lieddi.
- Ramírez, M. C. y Rodríguez, A.** (2006) "Variables predictoras de la actitud hacia los inmigrantes en la Región de Murcia (España)" *Anales de Psicología*. 22, 76-80.
- Rodríguez, G., Romero, J.F., Luque, D. y Rocío, L.** (2002) "Integración escolar y rendimiento de una muestra de alumnos inmigrantes de Algeciras" *Psicología Educativa*. 8, 5-20.

- Serrano, A. e Iborra, I.** (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Siguan, M.** (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- Slavin, R.E.** (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman. (Trad. cast.: *La enseñanza y el método cooperativo*. México. Edamex 1985).
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, C. y Tippett, N.** (2006) An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. A Report to the Anti-Bullying Alliance.
- Van der Meulen, K., Soriao, L., Granizo, L., Del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M.** (2003) "Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado" *Infancia y Aprendizaje*. 26(1), 49-62.
- Watson, D.C.** (1998) "The relationship of self-esteem, locus of control and dimensional models to personality disorders" *Journal of Social Behavior and Personality*. 13, 399-420.
- Webb, N.M.** (1989). "Guest editor's preface" *International Journal of Educational Research*. 13, 5-7.

