

Apuntes de Psicología
2004, Vol. 22, número 1, págs. 61-74.
ISSN 0213-3334

Colegio Oficial de Psicólogos
de Andalucía Occidental y
Universidad de Sevilla

Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta interpersonal

Benito LEÓN DEL BARCO
Margarita GOZALO DELGADO
Florencio VICENTE CASTRO
Universidad de Extremadura

Resumen

La mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo se han centrado por un lado, en la comparación de situaciones cooperativas, competitivas e individualistas, y por otro lado en las aplicaciones del aprendizaje cooperativo sobre variables académicas y sociales. En los años noventa aparecen, por primera vez, y en minoría, investigaciones que se dirigen principalmente a resolver las cuestiones relativas a la eficacia del aprendizaje cooperativo y los factores implicados. Este trabajo se enmarca dentro de esta última posición y pretende ofrecer una pequeña aportación a esta línea de investigación emergente. Sin embargo, dentro de este grupo de investigaciones, echamos de menos trabajos que demuestren la influencia de variables interpersonales en los resultados del aprendizaje cooperativo. Consideramos relevante el carácter de los participantes: introvertido, extrovertido, independiente, gregario, tímido, etc. Pensamos que estas dimensiones interpersonales pueden ser predictoras del éxito y fracaso de las situaciones de aprendizaje cooperativo, además de ayudarnos a comprender comportamientos individuales e interacciones dentro del grupo. Con nuestra investigación pretendemos encontrar relaciones entre estas variables interpersonales con los roles desempeñados en el grupo, las conductas verbales manifestadas a lo largo de la interacción, el rendimiento y la percepción individual de la madurez grupal.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, estilos de conducta interpersonales, roles, rendimiento, interacción grupal.

Abstract

Most of the researches into cooperative learning have been centered, on the one hand on the comparison between cooperative, competitive and individual situations, and on the other hand on the applications of the cooperative learning on academic

Dirección del primer autor: Facultad de Formación del Profesorado. Campus Universitario, s/n. 10071. Cáceres. *Correo electrónico:* bleon@unex.es

Recibido: marzo 2003. *Aceptado:* marzo 2004.

and social variables. In the 1990s, the first researches appeared which main objective was to solve questions concerning the efficiency of cooperative learning and the related factors. This piece of work is set in this last idea and it tries to offer a little contribution to this emerging research. However, within this group of researches we miss some which prove the influence of interpersonal variables on cooperative learning results. We consider the participants characters to be noteworthy: extrovert, introverted, independent, with no initiative, shy,... We think that these interpersonal aspects may predict the success or the failure of some cooperative learning situations, as well as they will help us in the understanding of some individual behaviours and interactions within the group. With our research we intend to find connections between these interpersonal variables and the roles played within the group, verbal behaviours shown throughout the interaction, the performance and the individual perception of the group maturity.

Key words: cooperative learning, skills of interpersonal behaviour, social roles, performance, group interaction.

El aprendizaje cooperativo ha sido un tema de máximo interés en las últimas décadas, sobre todo en los Estados Unidos de América y ha sido investigado desde diferentes orientaciones teóricas. Los métodos educativos basados en el aprendizaje cooperativo se han extendido rápidamente por todo el mundo y no sólo por sus implicaciones a nivel escolar y social, sino también laboral. La mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo se han centrado por un lado, en la comparación de situaciones cooperativas, competitivas e individualistas, y por otro lado en las aplicaciones del aprendizaje cooperativo sobre variables académicas y sociales.

A partir de los ochenta se produce un cambio en las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo, éstas modifican el objeto de estudio y se centran en el análisis de los factores que condicionan los efectos del aprendizaje cooperativo. Se trata averiguar las causas de los resultados positivos del aprendizaje cooperativo y los mecanismos implicados. En los primeros años de la década de los noventa, el objeto de las investigaciones se dirige principalmente a resolver las cuestiones relativas a

la eficacia del aprendizaje cooperativo y los mecanismos mediadores implicados. La meta de las investigaciones gira en torno a dos ejes. El primero de ellos se centra en la naturaleza y calidad del proceso interactivo, el segundo se refiere a factores previos que condicionan la eficacia del aprendizaje cooperativo.

Algunas investigaciones relacionadas con el proceso interactivo analizan el habla utilizada por los componentes de un grupo cooperativo (Bennet, 1985; Bennet y Dunne, 1991). Estos autores abordan específicamente la naturaleza y cantidad del habla en grupos cooperativos y su variabilidad en relación al contenido y demandas de las tareas y al tipo de grupo cooperativo. Otras investigaciones estudian procesos cognitivos que tienen lugar en la interacción entre iguales, tales como la importancia de solicitar y dar ayuda (Nelson Le Gall, 1992; Webb, 1992) y explicarse a sí mismo, explicar a otros... (Johnson y Johnson, Stanne y Garibaldi, 1990; O'Donnell, Dansereau, Hall, Skaggs, Hythecker, Peel y Rewey, 1990).

Con relación a los factores previos que condicionan la eficacia del aprendizaje

cooperativo, a lo largo de la década de los noventa se han abordado una serie de estudios que ponen de manifiesto cómo determinadas características individuales pueden estar influyendo en los resultados positivos del aprendizaje cooperativo. Algunas de esas diferencias individuales estudiadas han sido: la habilidad verbal y el estilo cognitivo (Rewey, Dansereau, Dees, Skaggs y Pitre, 1992). Se ha comprobado asimismo que la efectividad del aprendizaje cooperativo puede ser más fuerte para determinadas personas: altas en habilidades cognitivas de inducción y extroversión (Hall, Rocklin, Dansereau, Skaggs, O' Donnell, Lambiotte y Young, 1988) y en orientación social (O' Donnell y Dansereau, 1992).

En nuestro país, las investigaciones relacionadas con los factores que median la eficacia del aprendizaje cooperativo brillan por su ausencia. La mayoría de las investigaciones se dirigen a analizar los resultados y consecuencias de la utilización del aprendizaje cooperativo sobre diferentes aspectos académicos, sociales y afectivos.

Nuestro estudio se enmarca dentro de las investigaciones que analizan la eficacia del aprendizaje cooperativo y trata de identificar los factores que median en dicha eficacia. Es lógico que, en estas situaciones, primen variables personales que tengan relación con los procesos interactivos que se dan en el trabajo en grupo, es decir la conducta interpersonal.

El estudio de la conducta interpersonal en psicología se inicia en 1957 con T. Leary, quien recoge las ideas de H. S. Sullivan elaborando un modelo de evaluación de la conducta interpersonal y aportando descripciones detalladas de tipo de personalidad, identificados a través de la evaluación de las interacciones interperso-

nales en pequeños grupos clínicos y no clínicos. Posteriormente al modelo de Leary surgieron otros modelos de evaluación, unos de los más importantes el *Circumplex interpersonal* de J. S. Wiggins, que es el que utilizamos en este trabajo. Wiggins propone un modelo de evaluación de la conducta interpersonal que está formado por ocho escalas ordenadas alrededor de dos ejes ortogonales, de *poder* (DOM) y *afiliación* (LOV), que han sido relacionados con los metaconceptos de *agencia* y *comunicación* que expresan cambios universales e inmanentes al individuo atribuidos por todas las sociedades (Wiggins, 1991). A partir de este modelo, Wiggins (1996) construye un instrumento de evaluación, las *Escalas de Adjetivos Interpersonales* (IAS) que han demostrado ser una medida eficiente y estructuralmente precisa de las dos principales dimensiones que subyacen a las transacciones interpersonales.

Pensamos que estas dimensiones interpersonales pueden ser factores predictores del éxito y fracaso de las situaciones de aprendizaje cooperativo, además de ayudarnos a comprender comportamientos individuales e interacciones dentro del grupo. Con nuestra investigación pretendemos estudiar las relaciones entre los estilos de conducta interpersonal de los participantes medidos a partir de las IAS, los roles desempeñados en el grupo, las conductas verbales manifestadas a lo largo de la interacción, el rendimiento y la percepción individual de la madurez grupal.

Método

Sujetos

Los alumnos participantes eran estudiantes, de primer curso, de las especiali-

dades de Educación Infantil y Lenguas Extranjeras, de la Facultad de Formación de Profesorado de Cáceres. Se seleccionaron al azar 36 de un total de 160 alumnos. Estos 36 alumnos fueron distribuidos al azar en seis grupos formados cada uno por seis alumnos.

Dieciocho alumnos/as se encuentran en el intervalo de edad de 18-20 años, dieciséis en el intervalo de edad de 21-25 años, una alumna se encuentra en el intervalo 26-30 años y otra es mayor de treinta. En cuanto al género, ocho son varones y el resto mujeres.

Instrumentos

Se han utilizado, por un lado, la versión española de las *Escala de Adjetivos Interpersonales* (IAS, Wiggins, 1996) adaptadas a la población española por Ávila, Felipe, Llorente y Gozalo (1993). Por otro lado, relacionados con las tres situaciones de aprendizaje cooperativo -discusión en grupo, aprendizaje de conceptos y solución de problemas- se han desarrollado cuestionarios *ad hoc*, que evalúan los roles desempeñados durante el desarrollo de la interacción grupal, las conductas verbales manifestadas y el rendimiento. Por último, se ha querido evaluar, a través de un cuestionario realizado con tal fin, el ambiente grupal.

La *Escala de Adjetivos Interpersonales* (IAS) es un inventario multiescalar que permite establecer comparaciones entre constructos de diferentes tradiciones de investigación en psicología clínica, personalidad y psicología social (Wiggins y Broughton, 1985). Ha sido diseñada para identificar dimensiones de la conducta interpersonal. La primera versión de estas escalas fueron publicadas en 1979, y revisadas en 1988 por Wiggins, Trapnell y Phillips. La versión castellana de las IAS

es estructuralmente similar a la versión revisada del instrumento, salvo las diferencias idiomáticas que implican leves diferencias en los matices recogidos por los adjetivos. Está formada por 64 adjetivos que se agrupan en ocho escalas:

- Seguro-dominante (PA)
- Gregario-extrovertido (NO)
- Cálido-afectuoso (LM)
- Ingenuo-modesto (JK)
- Inseguro-dependiente (HI)
- Reservado-introvertido (FG)
- Frío de ánimo (DE)
- Arrogante-calculador (BC)

Estas ocho escalas aparecen distribuidas en un orden circular (ver figura 1) en contra de las agujas del reloj. Se pide a los sujetos que indiquen el grado en el que cada adjetivo les describe en sus relaciones interpersonales en una escala tipo *likert* de 8 intervalos que van de *extremadamente exacto* a *extremadamente inexacto*.

A su vez, el *Cuestionario de análisis de roles* consta de diez items:

- 1) Organizar.
- 2) Contribuir.
- 3) Animar.
- 4) Conectar.
- 5) Conciliar.
- 6) Agresor.
- 7) Bloqueador.
- 8) Tímido.
- 9) Autoritario.
- 10) Sabelotodo.

Presenta un formato *likert* con forma numérica del 0 al 3, estos diferentes intervalos representan un continuo que va desde el *Nunca desempeñas ese rol* hasta *Desempeñas ese rol frecuentemente*.

Figura 1. Modelo del circumplex interpersonal. Dimensiones y patrones componentes.

El *Cuestionario de conductas verbales* es un instrumento de seis ítems:

- 1) Solicitas ayuda a los miembros del grupo.
- 2) Das ayudas a los compañeros de grupo que la solicitan.
- 3) Haces preguntas cuando tienes dudas.
- 4) Das respuestas cuando te preguntan.
- 5) Das explicaciones.
- 6) Recibes explicaciones de los demás.

El formato del cuestionario es *likert* con cinco intervalos en forma numérica del 0 al 4, que representan un continuo que va desde *Nunca* hasta *Siempre*.

Con el cuestionario de ambiente grupal hemos querido evaluar aspectos relacionados con la madurez y el clima grupal, signo inequívoco de que el grupo funciona

y saca partido de las situaciones de aprendizaje cooperativo. El cuestionario de ambiente grupal es un instrumento de treinta y ocho ítems con un formato *likert* numérico del 0 al 4. Estos intervalos representan un continuo que va desde *Nunca, alguna excepción aislada* hasta *Siempre, casi sin excepciones*. Sometimos los datos del cuestionario a un análisis factorial para determinar qué factores medía. Encontramos tres factores que explican el 47,935% de la varianza. El primer factor explica el 31,478% de la varianza y le llamaremos *madurez grupal*, pretende evaluar la madurez del grupo, aspectos que son condiciones o síntomas de madurez grupal: ambiente democrático, objetivos compartidos, eficacia, cohesión, comunicación entre los miembros del grupo, cooperación. El segundo factor explica el 8,558% de la va-

rianza y le identificamos como *conducta grupal*, evalúa la percepción que tiene cada miembro de cómo reacciona el grupo ante su conducta. El tercer factor explica el 7,899% de la varianza y lo identificaremos como *conducta personal en el grupo*, evalúa la conducta de cada miembro del grupo: si escucha las opiniones del grupo, si influye al grupo, si expresa sentimientos, si establece relaciones con el grupo, etc.

La prueba *Calificación del rendimiento* evalúa el rendimiento en la situación de aprendizaje de conceptos. Consta de diez items que reflejan los contenidos aprendidos. En la prueba se valora la adquisición de conceptos, cómo están relacionados y las ideas fundamentales del tema. Cada ítem se evalúa con un punto y el tiempo máximo para realización de la prueba es de veinte minutos.

Diseño y procedimiento

Hemos trabajado con seis grupos de seis alumnos. Cada grupo se ha sometido a tres situaciones de aprendizaje cooperativo: discusión, aprendizaje de conceptos y solución de problemas. En la situación de discusión y problemas se han analizado las variables *conductas verbales* y *roles*. En la situación de aprendizaje de conceptos, las dos anteriores más la variable *calificación del rendimiento*. Para terminar se ha evaluado la variable *ambiente grupal*.

En una primera sesión, dimos información sobre algunos aspectos del proyecto. En la segunda sesión, elegimos al azar treinta seis alumnos de un total de ciento cincuenta y uno y les distribuimos igualmente al azar, en seis grupos diferentes. En una tercera sesión, se pasó a todos los participantes la *Escala de Adjetivos Interpersonales* (IAS) de J.S. Wiggins (1996).

Durante la cuarta y última sesión, los diferentes grupos, por separado, participaron en tres situaciones de aprendizaje cooperativo. La primera situación, llamada de *discusión*, consiste en discutir en grupo y llegar a un acuerdo común. Una vez terminada la tarea los alumnos cumplieron el *Cuestionario de conductas verbales* y el *Cuestionario de roles*.

La segunda situación, de *aprendizaje de conceptos*, consiste en aprender unos conceptos en grupo mediante una técnica de aprendizaje cooperativo llamada *Jigsaw*. En esta técnica el tema objeto de aprendizaje, se divide en tantas partes o fragmentos como miembros tiene el equipo. Cada uno de los alumnos recibe un trozo del tema que tiene que leer, estudiar y preparar. Cuando estén seguros de dominar el material, vuelven al grupo y enseñan al resto de compañeros lo que han aprendido. Entre todos se intenta resolver dudas, aclarar, preguntar, explicar... con el objetivo de aprender todo el material. Una vez que están seguros de que todos los miembros del equipo dominan el material, se realiza una prueba individual para evaluar el aprendizaje. En nuestro caso, los alumnos realizaron la prueba de *Calificación del rendimiento* de la situación de aprendizaje de conceptos. A continuación, volvieron a cumplimentar los cuestionarios de *Conducta verbal* y *Roles*.

La tercera situación de aprendizaje cooperativo, denominada *solución de problemas*, consiste en resolver un problema de índole matemática entre todos. Para ello se tienen que organizar y encontrar los procedimientos adecuados. Posteriormente, mediante preguntas, explicaciones, ejemplos..., todos los miembros del grupo deben conocer el procedimiento de solución. Una vez que estuvieron seguros de que cualquiera de ellos puede resolver un problema parecido, reali-

zaron una *prueba individual*. A continuación cumplieron los cuestionarios de *Conducta verbal* y *Roles*. Para terminar esta cuarta sesión contestaron al *Cuestionario de ambiente grupal*.

Resultados

En la tabla 1 podemos ver los valores de tendencia central y de dispersión de las puntuaciones, en las variables *Estilo de Conducta Interpersonal*, obtenidas a través del cuestionario IAS.

En la tabla 2 mostramos, para las tres situaciones de aprendizaje cooperativo, los valores de tendencia central y de dispersión, de las puntuaciones, en las variables *Conducta verbal*, *Roles positivos* y *negativos*, *Calificación del rendimiento* y *Ambiente grupal* (con sus tres factores).

Para analizar la relación entre las variables *Estilo Conducta Interpersonal*, medida a través del cuestionario IAS, y las variables *Conducta verbal* y *Roles positivos* y *negativos*, sometimos los datos a la prueba de correlación de Pearson. En la tabla 3 podemos observar los resultados.

Hemos encontrado correlaciones significativas entre la variable *Seguro-dominante* con la variable *Roles positivos* en la situación de discusión y con la variable *Conducta verbal* en las situaciones de

aprendizaje de conceptos y de solución de problemas.

La variable *Frío de ánimo* correlaciona positivamente con los *Roles negativos* manifestados en las situaciones de aprendizaje de conceptos y de solución de problemas. La variable *Reservado-introvertido* correlaciona negativamente con la variable *Conducta verbal* y con los *Roles positivos* desempeñados en la situación de discusión, por otro lado correlaciona positivamente con la variable *Roles negativos* desempeñados en las tres situaciones de aprendizaje cooperativo.

La variable *Inseguro-dependiente* correlaciona negativamente con la variable *Roles positivos* en la situación de discusión. La variable *Cálido-afectuoso* correlaciona positivamente con la variable *Roles positivos* en la situación de aprendizaje de conceptos.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables *Conducta verbal*, *Roles positivos* y *negativos*, *Calificación del rendimiento* y *Ambiente grupal* (N= 36).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la variable *Estilo de conducta interpersonal* (IAS) (N= 36)

Tabla 3. Resultados de la prueba de correlación de Pearson. Relación entre las variables de *Estilo de Conducta Interpersonal* y las variables *Conducta verbal* y *Roles* (N=36).

Por último la variable *Gregario-extravertido* correlaciona positivamente con la variable *Roles positivos* desempeñados en la tarea de discusión y negativamente con la variable *Roles negativos* en las tres situaciones de aprendizaje cooperativo. A continuación vamos a analizar con qué conductas verbales y roles concretos se han establecido las correlaciones significativas.

Para averiguar con qué conductas verbales y roles concretos se han establecido las correlaciones significativas con la variable *Seguro-dominante*, sometimos los datos a la prueba de correlación de Pearson. Como ya sabemos, puntuaciones altas en la escala *Seguro-dominante* describen a sujetos que se consideran a sí mismos como personas asertivas, dominantes, seguras de sí mismas y con personalidad fuerte y enérgica. El polo opuesto de esta dimensión se caracteriza por una ausencia de seguridad en sí mismo, emocionalidad, humillación, sumisión y neuroticismo. En

la tabla 4 exponemos los resultados de la prueba de correlación de Pearson. Como podemos apreciar, por un lado hemos encontrado correlaciones significativas entre la variable *Seguro-dominante* y los roles *Animar* y *Conectar*. Por otro lado, hemos encontrado correlaciones con las conductas verbales *Das ayuda*, *Das respuestas* y *Das explicaciones*. Estas dos últimas en las dos situaciones de aprendizaje cooperativo: aprendizaje de conceptos y solución de problemas.

Parece lógico que la persona asertiva y segura manifieste una conducta más positiva en el grupo, que se evidencia ayudando a los demás, dando explicaciones, respondiendo a las solicitudes de ayuda de los compañeros y desempeña con mayor asiduidad roles positivos como *Animar*, *Conectar* y *Organizar*.

Para examinar con qué roles concretos se han establecido las correlaciones significativas con la variable *Frío de ánimo*, sometimos los datos a la prueba de correla-

Tabla 4. Resultados de la prueba de correlación de Pearson. Relación entre la variable *Seguro-dominante* y los *Roles positivos* y la *Conducta verbal* en las distintas situaciones de aprendizaje cooperativo (N=36).

Tabla 5. Resultados Prueba de Correlación Pearson. Relación entre la variable *Frío de ánimo* y los *Roles negativos* en distintas situaciones de aprendizaje cooperativo (N=36).

ción de Pearson. Puntuaciones individuales elevadas en la escala *Frío de ánimo* describen a sujetos que se consideran a sí mismos como no cordiales, no cálidos, no amables y no comprensivos. En la tabla 5 mostramos los resultados de dicha prueba. Las correlaciones se han establecido con los roles *Bloqueador*, *Agresor*, *Autoritario* y *Sabelotodo*. Es lógico que las personas con puntuaciones altas en la escala *Frío de ánimo*, manifiesten más roles negativos en las diferentes situaciones de aprendizaje cooperativo. Los roles negativos más desempeñados son *Autoritario* y *Sabelotodo*, aunque también manifiestan roles como *Bloqueador* y *Agresor*. La persona autoritaria, manipula, manda y ordena lo que se tiene que hacer. El rol *Sabelotodo* implica

una búsqueda de reconocimiento, admiración, afán de protagonismo y se cree en poder de la razón.

Para estudiar la relación entre la variable *Reservado-introvertido* y los diferentes tipos de conductas verbales y roles positivos y negativos desempeñados en las tareas de discusión, aprendizaje de conceptos y solución de problemas, sometimos los resultados a la prueba de correlación de Pearson. Puntuaciones individuales elevadas en la escala *Reservado-introvertido* describen a sujetos que se refieren a sí mismos como introvertidos, distantes, tímidos y reservados. Las interacciones amistosas con otros son rechazadas directamente. Estrategias usuales son: vida social limitada, rechazar invitaciones y no tomarse el tiempo o hacer el esfuerzo de interactuar con otros. El polo opuesto de esta dimensión hace referencia a aspectos de sociabilidad, extraversión y afiliación. En la tabla 6 presentamos los resultados obtenidos. Hemos encontrado correlaciones significativas negativas en la tarea de

Tabla 6. Resultados de la prueba de correlación de Pearson. Relación entre la variable *Reservado-introvertido* y *Conducta verbal* y *Roles* en las distintas situaciones de aprendizaje cooperativo (N=36).

Tabla 7. Resultados de la prueba de correlación de Pearson. Relación entre la variable *Inseguro-dependiente* y los *Roles positivos* en la situación de discusión (N=36).

discusión, con las conductas verbales *Pre-guntar* y *Responder*; igualmente con los roles positivos *Organizar*, *Conectar* y *Conciliar*. En las otras dos situaciones, conceptos y solución de problemas, se han establecido correlaciones positivas con los roles negativos *Agresor*, *Bloqueador* y *Sabelotodo*.

Para examinar con qué roles positivos concretos se han establecido las correlaciones significativas con la variable *Inseguro-dependiente*, sometimos los datos a la prueba de correlación de Pearson. Puntuaciones elevadas en esta escala, describen a sujetos que se consideran a sí mismos como tímidos, dóciles, vergonzosos, inseguros y desconfiados. En la tabla 7 exponemos los resultados. Como podemos apreciar se han establecido correlaciones negativas con los roles *Organizar* y *Animar*. *Organizar* implica empezar cosas, sugerir planes, soluciones y recordar objetivos. *Animar* es levantar la moral de los demás, solicitar participación, escuchar, destacar aspectos positivos etc. Nos parecen lógicas, por tanto, las correlaciones negativas encontradas.

Para analizar las relaciones entre la variable *Cálido-afectuoso* y los diferentes tipos de roles positivos desempeñados en la tarea de aprendizaje de conceptos, realizamos la prueba de correlación de Pearson. Puntuaciones individuales elevadas en la escala cálido afectuoso, describen a sujetos que se consideran a sí mismos como simpáticos, indulgentes (propenso a perdonar), amables y bondadosos. Suministran beneficios materiales o emocionales a

Tabla 8. Resultados de la prueba de correlación de Pearson. Relación entre la variable *Cálido-afectuoso* con *Roles positivos* en las situaciones de Aprendizaje de conceptos (N=36).

Tabla 9. Resultados de la prueba de correlación de Pearson. Relación entre la variable *Gregario-extravertido* y las *Conductas verbales* y *Roles* en las distintas situaciones de aprendizaje cooperativo (N=36).

otros que puedan tener problemas y necesiten ayuda. En la tabla 8 mostramos los resultados; se han producido correlaciones, positivas significativas con los roles *Contribuir*, *Animar* y *Conectar*. Los roles positivos más desempeñados han sido el de *Animar* y el de *Conectar*.

Para estudiar las relaciones entre la variable *Gregario-extravertido* y los diferentes tipos de conductas verbales y roles desempeñados en las tres situaciones de aprendizaje cooperativo, realizamos la prueba de correlación de Pearson. Las personas con puntuaciones altas en la escala *Gregario-extravertido* se definen como sujetos amistosos, sociables, alegres y animados, su opuesto se caracteriza por ansiedad social, resentimiento e introversión. En la tabla 9 presentamos los resultados obtenidos de la prueba de correlación de Pearson. Como podemos observar, hemos encontrado correlaciones positivas significativas en la tarea de discusión, con el rol positivo *Conectar* y, muy cerca del nivel de significación del 5%, con el rol *Organizar*. Por otro lado, se han establecido correlaciones significativas negativas en la situación de solución de problemas, con los roles *Tímido* y *Sabelotodo*.

Por último vamos a analizar las correlaciones entre las variables de *Estilo Conducta Interpersonal* con las variables de *Calificación del rendimiento* y *Ambiente grupal* (factores: Madurez grupal, Conducta grupal y Conducta personal). Como podemos apreciar en la tabla 10, sólo se han encontrado correlaciones significativas, por un lado, entre la variable *Seguro-dominante* y las variables *Calificación rendimiento* y *Conducta personal*. Por otro lado, entre la variable *Gregario-extravertido* y *Conducta personal*.

Tabla 10. Resultados de la prueba de correlación de Pearson. Relación entre las variables de *Estilo de conducta interpersonal* y las variables *Calificación rendimiento*, *Madurez grupal*, *Conducta grupal* y *Conducta personal* (N=36).

Discusión

Hemos encontrado relaciones inversas entre las dimensiones interpersonales no afiliativas: *Reservado-introvertido* e *Inseguro-dependiente* con los *Roles positivos* y las *Conductas verbales* manifestadas en las situaciones de discusión. La dimensión *Frío de ánimo* establece relaciones directas con los *Roles negativos* (*Autoritario*, *Bloqueador*, *Sabelotodo* y *Agresor*) desempeñados en las tareas de discusión y aprendizaje de conceptos.

Las dimensiones interpersonales afiliativas *Gregario-extravertido* y *Cálido afectuoso*, correlacionan directamente con los *Roles positivos* (*Animar* y *Conectar*) desempeñados en la tarea de discusión y aprendizaje de conceptos. Además, la dimensión *Gregario-extravertido*, se relaciona inversamente con los *Roles negativos* en la tarea de aprendizaje de conceptos y solución de problemas. La dimensión interpersonal *Seguro-*

dominante correlaciona directamente, por un lado, con los *Roles positivos* y *Conductas verbales* desempeñados en las situaciones de discusión, aprendizaje de conceptos y solución de problemas. Por otro lado, correlaciona directamente con la *Calificación del rendimiento* y con el factor *Conducta personal* del cuestionario de *Ambiente grupal*, factor que evalúa la percepción que cada miembro del grupo tiene acerca de su comportamiento en el grupo. Evalúa conductas como escuchar las opiniones de los demás, influir en el grupo, expresar sentimientos, establecer relaciones dentro del grupo etc. Es lógica, por tanto, la correlación encontrada entre este factor y las variables *Seguro-dominante* y *Gregario-extrovertido*.

Nos ha sorprendido, asimismo, encontrar correlaciones significativas entre la variable *Seguro-dominante* y *Calificación del rendimiento*. Una explicación a este hecho podríamos buscarla en la teoría de Webb (1983). Para esta autora, el alumno que den-

tro del grupo da respuesta a los demás y explica una serie de contenidos, está obligado previamente a aclararse, profundizar, y reorganizar sus propios conocimientos, descubriendo de este modo lagunas e incomprendimientos que se ve obligado a resolver. Esto explica el hecho de encontrar correlaciones positivas entre el rendimiento y las explicaciones que se proporcionan al grupo (Coll y Colomina, 1990). En nuestro caso, como vimos en la tabla 5, las personas con puntuaciones más altas en la escala *Seguro-dominante* son las que más respuestas y explicaciones proporcionan al resto de los compañeros, no es de extrañar, apoyándonos en Webb, que sean estas las personas que más beneficios obtienen en la situación de aprendizaje de conceptos, en la variable *Calificación del rendimiento*.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, las dimensiones interpersonales medidas a través del IAS nos parecen variables psicosociales transcendentales que hay que tener en cuenta para predecir el comportamiento y la eficacia de un alumno en una situación de aprendizaje cooperativo. Determinan no sólo los roles y las conductas verbales desempeñadas en la interacción con los demás, sino también el rendimiento del aprendizaje cooperativo. Si tuviéramos que señalar las dimensiones interpersonales más importantes en función de los resultados obtenidos, por este orden serían *Seguro-dominante*, *Frío de ánimo* y *Gregario-extrovertido*. Estas tres escalas, desde nuestro punto de vista, pueden ser utilizadas como elementos predictores del comportamiento de una persona en una situación de aprendizaje cooperativo.

Las IAS se utilizan principalmente para la evaluación psicológica y clínica de los individuos de las dimensiones de conducta interpersonal. En Felipe (2000) y en Felipe y Ávila (en prensa) podemos encontrar una

amplia revisión de los distintos ámbitos en los que se han utilizado estas escalas, entre otros en estudios de preferencia en la selección de pareja o en el estudio de tácticas de manipulación interpersonal. Con nuestro estudio hemos abierto un campo de aplicación nuevo que es la evaluación del comportamiento de un individuo en una situación de aprendizaje cooperativo en un ámbito educativo. Pensamos que estas escalas tienen un importante futuro no sólo en psicología aplicada, sino también en investigación básica. Con este trabajo esperamos haber dado un paso más en este sentido.

Referencias

- Ávila, A., Felipe, E., Llorente, A. y Gozalo, M. (1993). *SIAS-R, Breve manual para investigaciones previas*. Monografías de investigación del Laboratorio de Psicología Clínica y Psicodiagnóstico. Salamanca: Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Bennet, N. (1985). Interaction and achievement in classroom groups. En N. Bennet y C. Desforges (Comps.), *Recent advances in classroom research*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Bennet, N. y Dunne, E. (1991). The nature and quality of talk in cooperative classroom groups. *Learning and Instruction, 1*(2), 103-118.
- Buss, D.M. y Barnes, M. (1986). Preferences in mate selection. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 559-570.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.

- Felipe, E. y Ávila, A. (2003). Modelos *circumplex* de la conducta interpersonal en Psicología Clínica: desarrollos actuales y ámbitos de aplicación. *Clínica y Salud* (en prensa).
- Felipe, E. (2000). *Valor clínico-diagnóstico de las Escalas de Adjetivos Interpersonales (IAS)*. Tesis no publicada, Universidad de Salamanca.
- Hall, R., Rocklin, T., Dansereau, D., Skaggs, L., O'Donnell, A., Lambiotte, J. y Young, M. (1988). The role of individual differences in the cooperative learning of technical material. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 172-178.
- Nelson Le-Gall, S. (1992). Children's instrumental help-seeking. Its role in the social acquisition and construction of knowledge. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (Comp.), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Donnell, A y Dansereau, D. (1992). Scripted cooperation in student dyads. A method for analysing and enhancing academic learning and performance. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (Comps). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Donnell A., Dansereau, D., Hall, R., Skaggs, L., Hythecker, V., Peel, J. y Rewey, K. (1990). Learning concrete procedures. Effects of processing strategies and cooperative learning. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 171-177.
- Palinncsar, A.S., Stevens, D.D. y Gaveleek, J.R. (1989). Collaboration with teachers in the interest of student collaboration. *International Journal of Educational Research*, 13, 41-53.
- Rewey, K, Dansereau, D., Dees, S., Skaggs, L. y Pitre, U. (1992). Scripted cooperation and knowledge map supplements. Effects on the recall of biological and statistical information. *Journal of Experimental Education*, 60 (2), 93-107.
- Webb, N.M. (1983). Predicting learning from student interaction. Defining the interaction variables. *Educational Psychologist*, 18, 33-41.
- Webb, N.M. (1992). Testing a theoretical model of student interactional and learning in small groups. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (Comps.), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning in cooperative groups*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins, J. S. (1979). A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(3), 395-412.
- Wiggins, J. S. (1991). Agency and communion as conceptual coordinates for the understanding and measurement of interpersonal behaviour. En D. Cicchetti y W. Grove (Eds.), *Thinking critically in Psychology: Essays in honor of Paul E. Meehl*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wiggins, J. S. (1996). *Escalas de Adjetivos Interpersonales IAS*. Madrid. TEA ediciones.
- Wiggins, J. S. y Broughton, R. (1985). The interpersonal circle. A structural model for the integration of personality research. En Hogan y W.H. Jones (Eds.), *Perspectives in Personality*. Green-wich: JAI Press.
- Wiggins, J. S., Trapnell, P. D. y Phillips, N. (1988). Psychometric and geometric characteristics of the Revised Interpersonal Adjective Scales (IAS-R). *Multivariate Behavioral Research*, 23 (4), 517-530.