

**Universidad Nacional Autónoma de México.
Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**La coevaluación grupal una trampa social en un juego con
transferencia de utilidad en el ámbito educativo**

Presenta: Amador Velázquez Reyna

Para Obtener el grado de Maestro en Psicología

Asesores: Dr. Luis Fernando Gonzáles Beltrán
Dr. Carlos Santoyo Velasco
Dra. Rosalba Cabrera Castañón
Dr. Pedro Arriaga Ramírez
Dr. Arturo Silva Rodríguez

Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Edo. De Méx a 16 de noviembre del 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

**A TODAS LAS PERSONAS QUE HAN CONTRIBUIDO
EN MI FORMACION PERSONAL Y
PROFESIONAL**

	INDICE	PÁG
RESUMEN		3
INTRODUCCIÓN		5
CAPITULO I COOPERACIÓN.		10
1.1. La conducta prosocial como objeto de estudio		11
1.2. La cooperación en la economía		11
1.3 Antecedentes.		12
1.4 Juegos no cooperativos y cooperativos		12
1.5 Dilema del prisionero		13
1.6. La cooperación en la psicología		17
1.7 El individuo como participante social		19
1.8. La influencia social		24
CAPITULO II INVESTIGACION ACERCA DE LA COOPERACIÓN		29
2.1 Investigación teórica de la cooperación		30
2.2 La cooperación como dilema social		31
2.3 Holgazanería		42
2.4 Conducta cooperativa con anonimato		42
2.5 conducta desinhibida		43
2.6 La cooperación en el ámbito educativo		44
CAPITULO III PROPUESTA DE INTERVENCIÓN		55
Preguntas experimentales		57
Objetivos.		57
Definición de variables.		58
Hipótesis.		62
METODO		
Tipo de estudio		62
Diseño del estudio		63
Población		63
Procedimiento.		64
CAPITULO IV		
DESCRIPCION DE RESULTADOS		68
ANALISIS Y DISCUSION		88
CONCLUSIONES		94
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS		100
ANEXOS.		110

RESUMEN

La relación entre la racionalidad y la irracionalidad, la paradoja entre el interés colectivo y el individual surgen como una muestra de nuestros comportamientos, así se intento tratar de explicar la coevaluación grupal como un juego con transferencia de utilidad y trampa social, en el que se buscó identificar los efectos del favoritismo endogrupo. Se consideraron como variables independientes: 1 Pertenencia (Endogrupo) y No pertenencia (Exogrupo) a un grupo de amigos. 2. Tipo de magnitud de calificación Alta (10), Regular (7), Baja (5) y Sin magnitud. 3. Género (hombres-mujeres) y 4) Grado escolar (maestría, licenciatura, bachillerato y secundaria). Se trabajó con una población de 419 estudiantes escogidos a través de un muestro aleatorio estratificado. Los resultados permitieron rechazar las hipótesis nulas para magnitud de calificación, grado escolar y grupo, solo la variable genero no mostró diferencias significativas en la ejecución realizada. Por lo que se concluye que la mayoría de la población busco un beneficio personal, cooperando sólo cuando la magnitud de calificación es Alta; cuando es Baja o Regular se comportaron competitivos con todos, sin discriminar al grupo de pertenencia.

DESCRIPTORES: Cooperación, competencia, favoritismo endogrupal y racionalidad.

INTRODUCCION

“una perfección de pensamientos y una Confusión de objetivos parece ser nuestro Principal problema” A. EINSTEIN.

La relación entre la racionalidad y la irracionalidad, la paradoja entre el interés colectivo y el individual surgen como una muestra de nuestros comportamientos, así la pretensión de este estudio fue tratar de explicar la coevaluación grupal como un juego y trampa social, en el que se buscó identificar los efectos de la preferencia hacia Endogrupo en las conductas de cooperación y competencia.

Como punto de partida Ribes (1984) señala que la conducta cooperativa está caracterizada por requerir un mínimo de dos respuestas, una de cada sujeto, que se emiten simultánea o sucesivamente para obtener una sola consecuencia.

Tal conducta puede aplicarse en situaciones de juego, trabajo de aula de clases y puede adoptar a la vez topografías distintas de acuerdo a la situación o tarea, como la ayuda que se da entre los integrantes del grupo para alcanzar objetivos comunes; en este caso la acreditación de alguna materia difícil, en el cual se esperaba que los sujetos cooperaran con sus compañeros para acreditar evaluándolos con calificaciones altas; pues como estrategia de evaluación el

docente considera tres elementos en igual porcentaje de peso: 1. la auto evaluación, 2. los exámenes y 3. la coevaluación de tres personas del grupo; si los alumnos se auto evalúan con puntuaciones altas y a los demás con puntuaciones bajas, sin merecerlo en realidad se da entonces un fenómeno de competencia y egoísmo, esto es, se propicia que el resto del grupo tenga calificaciones bajas o no apruebe, trayendo así como consecuencia una trampa social, en la que como lo plantean Bretchner, (1977) y Platt (1973) el sujeto actúa de forma individualista, buscando un beneficio a corto plazo, pero trayendo como consecuencia resultados desfavorables hacia el resto del grupo y así mismo, pues si todos los sujetos se comportan de forma egoísta e individualista, en general el grupo reprobaría.

Un factor detonante para el desarrollo de cooperación y competencia, es el grupo al que se pertenece, Homans (1963) menciona que un grupo es un sistema social dotado de características internas y externas; en este sentido los elementos internos son las actividades e interacciones, señalando que las actividades comprenden los movimientos de las personas dirigidos hacia objetos no humanos, por ejemplo escribir, manejar, entre otras.

Por otro lado la interacción se refiere a las cosas que las personas hacen en conjunto como jugar, trabajar, estudiar, etc. Respecto a los elementos externos del grupo enfatiza que ello se refiere a los

lugares y circunstancias en los cuales se trabaja o desarrolla como la escuela, la oficina, etc.

Se puede derivar del planteamiento de Homans que las personas desarrollan interacciones diferentes con cada miembro del grupo, por lo que al interior de un grupo según Perlman y Cozby (2002) se denotan tendencias dentro y fuera del grupo, dicha situación implica un grado diferencial de percepción e interacción entre los miembros del grupo.

Tajfel (1957) plantea que la interacción de las personas en grupos se da en tres categorías: a) inclusiva (Endogrupo), en el cual trabajan o se asocian personas que se sienten atraídas o identificadas por sus gustos profesionales, musicales, actitudinales etc. b) excluyente (Exogrupo), en este se muestra rechazo por ciertas personas las cuales pueden diferir en opiniones, gustos, etc., y c) Muchedumbre, en ella, la gente es parte del grupo pero no es aceptada y/o rechazada abiertamente y se toma una reacción de indiferencia hacia la presencia de estas personas en el grupo. Bajo este supuesto el diseño experimental propuso que el sujeto evaluara a tres personas de las cuales una corresponde a Endogrupo, la segunda a muchedumbre y la tercera a exogrupo, lo anterior con la finalidad de identificar la tendencia cooperativa o competitiva hacia algún grupo, en particular.

Cabe señalar que el comportamiento humano es diverso de acuerdo a las situaciones a las que se enfrenta, razón por la que una persona no siempre actúa de forma racional y lo hace con base a sus impulsos y emociones; en este sentido, esta investigación trató de identificar la influencia de la interacción grupal entre las personas, el estímulo calificación como elemento condicional en la conducta de coevaluación grupal.

Se esperaba que el comportamiento apuntara a los elementos de apreciación del rendimiento académico de cada sujeto, evaluando así a los participantes de forma objetiva, valorando la ejecución y esfuerzo de cada uno, por lo que si el sujeto ha tenido un rendimiento y esfuerzo consistente alto o bajo la coevaluación asignada a éste debería ser semejante a la otorgada por el profesor derivada de los exámenes aplicados, cabe enfatizar que cada sujeto conoce las calificaciones de los otros. Si el sujeto no aporta coevaluaciones semejantes a las otorgadas por el profesor se denota que el alumno se dejó influir por la calificación antecedente otorgada a él o por el tipo de interacción grupal y evaluó con base a ello, por lo que pudiera aplicarse el dicho “ojo por ojo y diente por diente”, en el entendido de que si él fue evaluado positivamente lo hará de forma semejante con sus compañeros sin importar si tiene algún vínculo, es aquí donde la racionalidad puede conducirlos a una trampa social, ya que el arreglo experimental propone dos calificaciones antecedentes

consideradas por lo general bajas, las cuales fueron siete y cinco, si el sujeto se ve afectado por dichos estímulos su tendencia por lo general será coevaluar en forma negativa y si a todos los participantes les acontece lo mismo la calificación en general será reprobatoria para el grupo, por lo que el “juego” en apariencia cooperativo, degenera en una trampa social.

Para sustentar la metodología implementada, la presente investigación contempló cuatro capítulos. En el primero se retomaron los elementos de análisis experimental de los grupos y por ende de la cooperación; en el segundo se resume la investigación realizada en esta área, para el capítulo tercero se muestra el abordaje empírico al problema de la cooperación y competencia en la evaluación y co-evaluación académica, vinculando así la propuesta de trabajo, método y procedimiento. Finalmente, en el capítulo cuatro se describen, analizan y discuten los resultados, concluyendo que el trabajo en la conducta prosocial es interesante, pero falta mucho por trabajar pues su abordaje no ha sido continuo, así que muchos datos aquí encontrados deberán ser replicados para comprobar su validez en otras poblaciones.

CAPITULO 1 COOPERACION.

**La manera como se presentan las cosas
No es la manera como son;
Y si las cosas fueran como se presentan
La ciencia entera sobraría. Karl Marx**

1.1 La conducta prosocial como objeto de estudio

La cooperación como objeto de estudio en este trabajo será explicada desde dos disciplinas científicas: la economía y la psicología, cada área posee una forma específica de explicar dicho proceso, la primera ha generado teorías normativas y la segunda teorías explicativas. La economía propone un estudio de la cooperación en la que se busca identificar cómo las personas deberían elegir cooperar; en tanto la Psicología explica cómo coopera la gente; con la finalidad de exponer dicho proceso, este capítulo presenta una reseña de cómo cada disciplina ha trabajado la investigación en cooperación.

1.2 La cooperación en la economía.

Como punto de partida la cooperación ha sido estudiada desde la perspectiva de la Teoría de Juegos, la cual es definida por Gardner, (2003) como: "...cualquier situación gobernada por reglas con un resultado bien definido caracterizado por una interdependencia estratégica". (pág 4). También ha sido definida como un problema de decisión en el que participan varios sujetos y las decisiones de cada uno afectan a los otros, hecho del cual ellos son conscientes. A dicho

acto Aumann (1994), lo conceptualizó como la "Teoría de la Decisión Interactiva".

1.3. Antecedentes.

La Teoría de Juegos inició con los trabajos de Borel (1921) y von Neumann (1928) y su nombre deriva del artículo "Zur theorie der gesellschaftsspiele" de von Neumann (1928), en el cual se establecen sus bases. Con posterioridad a la publicación de este artículo hay un período de inactividad en este campo hasta la aparición de la obra "*Theory of games and economic behavior*" escrita por von Neumann y Morgenstern (1944), la cual originó una intensa investigación y la consolidó definitivamente.

La Teoría de Juegos ha crecido de forma importante a partir de la concesión en 1994 del Premio Nobel de Economía a tres de sus primeros y más importantes creadores: John F. Nash, John C. Harsanyi y Reinhard Selten.

1.4. Juegos no cooperativos y cooperativos

Nash (1950) distinguió entre juegos no cooperativos y cooperativos. La diferencia fundamental radica en el tipo de interacción de los sujetos; en la primera se tiene un conjunto de jugadores, cada uno con estrategias a su disposición, y una asignación de pagos que reciben por llevar a cabo tales estrategias.

La característica “no cooperativa” está en la manera de cómo eligen y en lo que saben de los otros jugadores cuando lo hacen: en general, se supone que los individuos toman sus decisiones independientemente unos de otros aunque conocen a sus oponentes y las posibles estrategias que estos tienen a su disposición. Es decir, son individuos egoístas pero que tratan de predecir lo que los otros agentes harán para obtener en conveniencia propia. Bajo esta estructura de análisis los agentes no alcanzan ningún nivel de cooperación, un ejemplo de este tipo de modelos; quizás el más elocuente de los juegos no-cooperativos elementales es el Dilema del Prisionero.

1.5 Dilema del prisionero

La estructura de este juego radica en que: dos individuos son detenidos debido a que cometieron cierto delito. Ambos son separados en celdas diferentes y son interrogados individualmente. Ambos tienen dos alternativas: cooperar uno con otro (no delatar) o no cooperar (delatar). Ellos saben que si ninguno delata, cada uno iría a prisión por dos años. Pero si uno de los dos delata y el otro no, entonces al que delata lo dejarán libre y al que no delata lo condenarán a 10 años. Si ambos delatan, los dos irán a prisión por 6 años. La situación se resume en la siguiente matriz:

		Prisionero 1	
		C	NC
Prisionero 2	C	(-2,-2)	(-10, 0)
	NC	(0, -10)	(-6, -6)

C= cooperar (no delatar), NC= no cooperar (delatar)

La pregunta natural es: ¿qué harán los detenidos? ¿Cooperarían entre si (no delatarán) o se traicionarían el uno al otro (delatar)? Dados estos planteamientos la deducción sería que los dos jugadores cooperarían (no confesarían) puesto que en ese caso ambos obtendrían el menor castigo posible. Sin embargo, la estructura no cooperativa del problema hace que este arreglo no sea creíble: si se pactara no delatar por parte de los dos, ambos tendrían incentivos particulares para romperlo, pues dejando al otro en cumplimiento del pacto de no delatar y éste delatando, el que rompe el pacto obtiene la libertad, mientras al otro lo condenarían a 10 años. Y, similarmente, estudiando las otras tres posibilidades del juego (es decir, (C,NC), (NC,NC), (NC,C)) observamos que el único acuerdo creíble (que significa que ninguno de los dos querría romper el pacto unilateralmente porque perdería) es (NC,NC). En definitiva, la predicción de lo que ocurriría en el juego es que ambos delatarían y permanecerían en la cárcel 6 años.

La conclusión en situaciones similares a esta, es que la competencia egoísta puede conducir a estados socialmente no aceptables.

En su tesis doctoral en Matemáticas en la Universidad de Princeton, "Non-cooperative Games", Nash (1950) refiere el concepto de equilibrio en un juego en donde ninguna de las partes puede romper a discreción sin perder. Es decir, si alguien quiere romper el pacto y lo hace unilateralmente, se arriesga a ganar por debajo de lo que hubiese ganado dentro del pacto. Sin embargo, como queda claro en el juego del dilema del prisionero, esto puede no ser lo mejor socialmente para los jugadores.

La segunda estructura fundamental en el estudio de la teoría de juegos para desde allí predecir resultados de la interacción, es la teoría de juegos cooperativos o coalicionales. Aquí todavía tenemos los mismos agentes egoístas, pero ahora se asume que, si pueden obtener algún beneficio de la cooperación, no dudarían en formar coaliciones que son creíbles. Por supuesto, bajo una estructura como la de juegos no cooperativos, un acuerdo de cooperación puede no ser la "solución", de manera que los agentes deben tener una estructura de información diferente si queremos un comportamiento acorde.

En una estructura cooperativa tenemos el mismo conjunto de jugadores egoístas, solo que ahora tienen información sobre cierta valoración a priori de las coaliciones. Es decir, se reconoce cuales coaliciones son las mas “valiosas” y cuales las “menos valiosas”. Para concretar ideas, se presentará un modelo que muestra bien el poder predictivo que puede tener este tipo de estructura y las soluciones asociadas. El modelo del pequeño mercado muestra una estructura en la que hay un vendedor (jugador 1), y dos compradores (jugador 2 y jugador 3) que desean comprar “X” bien. Las valoraciones que a priori se le asignan a las coaliciones serían, en este caso, un reflejo del éxito o fracaso de la negociación entre el vendedor y el comprador. En este caso, asignamos la valoración a todas las posibles coaliciones de la siguiente forma:

$$V(\{1, 2, 3\}) = V(\{1, 2\}) = V(\{1, 3\}) = 1$$

(“si hay vendedor y comprador, el negocio se lleva a cabo”)

$$V(\{1\}) = V(\{2\}) = V(\{2, 3\}) = 0$$

(“si solo hay compradores o vendedor, no se realiza el negocio”)

Existen varias “soluciones” a ese tipo de juegos en forma cooperativa. Por supuesto, una “solución” debe significar una repartición de la riqueza o valoración total de todo el grupo de jugadores como gran coalición, de tal manera que a cada jugador le corresponda su “aporte” a ella

La aportación de la economía en el estudio de la teoría de juegos clásica es haber planteado la división de la teoría de juegos cooperativos y los modelos de negociación. En estos juegos, dos o más jugadores buscan ganar a través de la cooperación, pero deben negociar el procedimiento y la forma en que se dividirían las ganancias de esta cooperación. Un modelo de negociación específica: cómo y cuándo se alcanzan los acuerdos y cómo se dividirán las ganancias, dependiendo de las reglas de negociación y de las características de los negociadores.

1.6 La cooperación en la psicología.

Una área de la psicología social se ha dedicado al estudio objetivo de la conducta humana, su enfoque particular está orientado hacia la comprensión de la conducta social, centrandose su interés en el aprendizaje de este. Su estudio se basa en los principios metodológicos del análisis experimental de la conducta (Santoyo & López, 1990), en el cual la conducta del hombre es definida en términos de las relaciones funcionales que tiene con el medio que lo rodea. La descripción de tales relaciones es denominada análisis funcional de la conducta (Haynes & O'Brien, 1990; Skinner, 1977). Cuando esta descripción tiene como objetivo alterar el estado natural de relación entre el organismo y el medio; bien sea sólo para experimentar o para beneficiar mediante el control de la relación del

individuo con sus iguales, el análisis funcional pasa a ser controlado o explicado y se conoce como Análisis Conductual Aplicado o Modificación de Conducta (Casalta & Penfold, 1981).

Thibaut y Kelley (1959) señalan que la conducta es función del balance entre recompensas y costos. Bajo esta idea, el valor que una persona otorga a un resultado no estará determinado, por su magnitud absoluta, sino mas bien por comparación entre dos estándares: 1. El nivel de comparación y 2. El nivel de comparación para alternativas.

El primero se define como algún valor modal o promedio de todos los resultados de la situación social dada o conocida por la persona, en virtud de experiencias personales o sustitutivas, siendo cada resultado ponderado por su saliencia, o grado con que es evocado. Es decir, lo que una persona experimenta ante cierto estímulo está determinado por aquello a lo que llegó a adaptarse (conducir a 100 por hora luego de haber conducido a 200, parecerá ir muy lento).

El nivel de 'comparación por alternativas' se usa para decidir si se seguirá manteniendo una relación social o no. Es el resultado más bajo que una persona aceptará cuando toma en cuenta las mejores oportunidades y alternativas posibles para ella (una persona abandonará un empleo si puede conseguir otro mejor, pero permanecerá en él si los otros trabajos son peores). En suma, el

beneficio derivado de una interacción social no tiene un valor absoluto: varía según las experiencias pasadas y las oportunidades presentes.

Como punto de partida cabe señalar que en psicología social se considera que la conducta surge de dos factores fundamentales: a) el interés en el individuo como participante social y b) la importancia que le atribuye a la comprensión de los procesos de influencia social.

1.7. El individuo como participante social.

Para Santoyo y López (1990) hay comportamientos de personas que resultan interesantes por el valor social que se les asigna, ejemplo de ello es la conducta generosa, piadosa o con intereses humanitarios, las cuales han sido clasificadas con el rubro conducta prosocial. En general el concepto se usa para referirse a todos aquellos actos encaminados a beneficiar a otros individuos de alguna manera, sin considerar los motivos ulteriores al benefactor. El estudio de lo prosocial, si bien es importante en Psicología, es una de las áreas más descuidadas, por su dificultad, la complejidad de su campo y las múltiples variables que entran en juego.

Para Hollander (2002), los procesos derivados de la conducta prosocial y la definición general son las siguientes:

1. Conducta altruista: comportamiento tendiente a beneficiar a otra persona sin esperar recompensa.
2. Conducta no altruista: son aquellas acciones realizadas encaminadas a obtener algún tipo de beneficio.
3. Interacción solidaria: Acontece cuando los comportamientos y/o acciones exteriores de las partes en interacción concurren y se ayudan mutuamente para el alcance de objetivos comunes.
4. Interacción antagónica: se presente cuando el comportamiento de los sujetos es opuesto y se obstaculizan recíprocamente.
5. Alto grado de sinergia: Cuando un individuo sirve con el mismo acto y al mismo tiempo, a su beneficio y al del grupo.
6. Cooperación: Para Franklin (1990), se define como "la conducta social, espontánea e interactiva, verbal o no verbal, que implica la ejecución de tareas entre dos o más para el logro o ganancia de metas de grupo." (p. 60).

Por su parte, Skinner (1953) (Citado en Ribes, 1984) señala que la conducta cooperativa está caracterizada por requerir un mínimo de dos respuestas, una de cada sujeto, que se emiten simultánea o sucesivamente para obtener una sola consecuencia. Tal conducta puede aplicarse en situaciones de juego, trabajo de aula de clases y puede adoptar a la vez topografías distintas de acuerdo a la situación o tarea.

Un problema para Villalba, Duque y Narváez (1983) es que el comportamiento humano presenta algunas dificultades metodológicas al ser observado. La principal reside en que siendo un evento continuo, debe ser discretizado para su estudio. A esto se agrega que cuando se registran comportamientos sociales se debe tomar en cuenta el comportamiento de un sujeto en relación con otras personas. Esto último alude a que cuando se habla de conductas sociales se refiere al comportamiento de un sujeto dentro de un grupo y esto implica interacción, de allí que un análisis de la conducta individual sea inadecuado para explicar comportamientos de tipo social, por lo que es necesario contextualizar el comportamiento individual, refiriendo al grupo.

Las características de un grupo cooperativo según Ostrom, E (1998) son:

1. Clima de confianza y franqueza.
2. Sentido de pertenecer a algo importante, comunicación honesta donde la diversidad de la experiencia se motiva y la flexibilidad y sensibilidad hacia otros se practica.
3. Cuando se cometen errores, los miembros los ven como parte del proceso de aprendizaje.
4. Las discusiones abiertas ayudan a los miembros a encontrar las causas de los problemas sin asignar culpa.

5. Los miembros del grupo reconocen su interdependencia y la necesidad del conocimiento específico, las destrezas, y los recursos de cada uno. Saben que juntos pueden alcanzar los resultados que individualmente no podrían.
6. Se toma responsabilidad de roles individuales para dirigirse a los objetivos del grupo.
7. Unen sus habilidades y comprensión, reconocen que el enfoque de equipo proporciona apoyo mutuo.

Los objetivos a lograr con la cooperación en un grupo son:

- A. Encontrar una solución rápidamente
- B. Incrementar la variedad de soluciones
- C. Reducir el riesgo de error
- D. Decrementar el doble trabajo
- E. Mejorar la solución de un problema.
- F. Eliminar el temor o incertidumbre.

Lo ideal para la interacción grupal serían comportamientos encaminados a cooperar, sin embargo esta no aparece de forma proporcional, por lo que Camerer y Fehr (2004) sugieren que un problema dentro del área de cooperación, es que los organismos cooperan más de lo que la teoría económica predice. Dado que como organismos son racionales, los individuos debieran ser auto

interesados y egoístas e intentar maximizar su utilidad sin importar el beneficio o daño que esto pueda tener en el resto del grupo. En forma similar Axelrod, (1996) con la teoría “evolución de la cooperación” menciona que una de las pruebas más contundentes sobre la posibilidad de cooperación entre individuos pueda obtenerse tomando como hipótesis de partida que los individuos son intrínsecamente egoístas, es decir que actúan privilegiando su propio interés y no en forma altruista. Es claro el curso a seguir cuando una de las alternativas implica que lo conveniente para un individuo también es conveniente para el otro; no obstante, la situación más interesante se presenta cuando lo conveniente para un determinado individuo, no sólo está sujeta a su propia decisión o iniciativa, sino a la de con quien está interactuando.

Según Rivera y Ardila (1983), los trabajos experimentales que hay respecto al comportamiento cooperativo basan su investigación en la actitud, la cual hace siempre referencia a los valores. Bajo esta premisa la actitud se refiere a la dirección de la conducta y no a la conducta misma (Hernández, Fernández & Baptista, 1991), es una afirmación evaluativa o juicio en relación con objetos, personas o hechos (Hollander, 1968; Robbins, 1996).

Cabe aclarar que según la disciplina y el autor las definiciones pueden tomar un carácter diferente ejemplo de ello es el altruismo definido por Mann (2001) como acciones independientes, con auto sacrificio, sin buscar recompensa material o social. Dicho proceso fue clasificado por Campbell (1983) en dos categorías, débil y fuerte.

El altruismo "débil" puede ser definido como una conducta que beneficia más a otro individuo que al individuo que desarrolla la conducta. El altruismo "fuerte" denota una conducta que beneficia a otros, pero a costa de uno mismo.

1.8 La influencia Social.

Los seres humanos están necesariamente orientados hacia otros dentro de su medio, y la influencia se manifiesta cada vez que un individuo responde a la presencia real o implícita de otro u otros. La mayoría de nuestras características – incluyendo personalidad - son influidas por la interacción social. Las relaciones de influencia que existen entre un grupo y un individuo son: la conformidad, el liderazgo, el prejuicio, la moral colectiva y otros fenómenos propios de los grupos. La conformidad y el liderazgo: en este caso la fuente o el agente de influencia es aquí un individuo capaz de dirigir, modificar los comportamientos y las actitudes de los otros. El prejuicio es un fenómeno intergrupalo cuyo origen se halla en los efectos de la identificación de grupo. La moral colectiva es una

actitud compartida por el grupo que influye sobre otros resultados individuales.

La influencia social está vinculada también con la relación que existe entre dos o más grupos, que puede definirse en su sentido más restringido de camarillas internas dentro de una fraternidad, o en su sentido más amplio en las relaciones internacionales.

Si la conducta es una respuesta al estímulo social producido por otros, incluido los símbolos que ellos producen, la interacción social es la secuencia de esas relaciones estímulo – respuesta.

Así, la interacción social produce efectos sobre la percepción, la motivación y, especialmente sobre el aprendizaje y la adaptación del individuo. Bajo esta idea la conducta social aparece en grupo, el cual es definido por Anzier (2002) como cualquier número de personas que interactúan unas con otras, que son psicológicamente conscientes y comparten normas con respecto a ciertas cosas, cuyos roles sociales están estrechamente vinculados.

Los grupos poseen diferentes características, es por ello que para éstos no existe una clasificación universal y por ende son diversas las clasificaciones de acuerdo a sus propiedades funcionales.

Lindgren (2003) clasifica a los grupos según el grado de implicación personal en primarios y secundarios.

a) Grupo Primario: es aquél en que las relaciones personales son cara a cara y se desarrollan normas y roles. La familia, los grupos de un trabajo, los amigos, son ejemplos de ellos. El grupo primario ejerce un control informal sobre sus miembros, un control no institucionalizado, pero no por ello menos eficaz. Este control es ejercido de manera latente. Cuando un miembro irrita o molesta a otro, estos pueden mostrar su desaprobación por medio del ridículo, risa, crítica, o incluso el ostracismo.

b) Grupo secundario: las relaciones entre sus miembros son relativamente interdependientes y formalizadas. Aquí se incluyen todos aquellos grupos como las agrupaciones políticas, las asociaciones de ayuda, comisiones vecinales, etc. En estos el individuo no se interesa por los demás en cuanto a las personas, sino como funcionarios que desempeñan un rol. Al contrario de los grupos primarios, el control que se aplica es formal es decir hay reglamentaciones que establecen normas y sanciones.

A diferencia de Lindgren, Hollander (2002) clasifica por la inclusión o no de los individuos a los grupos en pertenencia, banda o pandilla, agrupamiento y muchedumbre.

a) Grupo de pertenencia: en éste se ejerce sobre sus miembros una presión a fin de que tengan comportamientos ajustados a sus

normas y se da reconocimiento positivo por ello, como lo es la aceptación.

- b) Banda o pandilla: es un grupo pequeño de pares o personas que se reúnen por intereses comunes y que presenta poca estructura.
- c) Agrupamiento: conjunto de personas reunidos en función de determinados objetivos de relativa permanencia. Ej. Asociación cooperadora, comisiones vecinales, etc.
- d) Muchedumbre o masa: es un grupo numeroso con muy poca estructuración y poca definición de roles, que no tiene clara conciencia de sus metas y que se reúne detrás de un objetivo en un momento dado y luego desaparece. Es a esa masa a la que se dirigen permanentemente los medios y la publicidad, intentando volcar su apatía en acción o consumo.

De acuerdo a las clasificaciones anteriores de grupos, las conductas derivadas son:

- a) Comunicación: En ésta deben existir códigos comunes, un emisor y un receptor. El emisor al dar un mensaje lo hace desde un código determinado que pretende ser comprensible, al recibirlo el receptor y contestar, retroalimenta el circuito.
- b) Aprendizaje: se deriva de las nuevas formas de solucionar los conflictos creando nuevas formas de respuestas a determinadas situaciones. Da las posibilidades de cambio y hace una adaptación activa a la realidad.

Como se puede observar el estudio del comportamiento de las personas al interior de un grupo es complejo, considerando que la pertenencia puede condicionar su comportamiento, desarrollando o inhibiendo conductas prosociales.

Algunas formas de acercarse al estudio de la cooperación es a través de la teoría de juegos la cual surge en el contexto económico y en forma escueta, puede decirse que es la teoría matemática que modela y analiza situaciones de cooperación y conflicto. En general se puede referir que la cooperación es un proceso interesante y complejo, pese a ello la cooperación representa un poderoso factor en la humanidad, es por ello que se deja pendiente el análisis de este para el Capítulo 2.

CAPITULO II INVESTIGACION ACERCA DE LA COOPERACION.

**Si tu intención es describir la verdad,
hazlo con sencillez y
la elegancia déjasela al sastre.
Albert Einstein.**

2.1 Investigación teórica de la cooperación.

La investigación en conducta cooperativa es diversa, de igual forma el enfoque de ésta es tanto cualitativo como cuantitativo, por lo que tratar de ahondar en ella es tarea ardua y compleja; para fines de esta investigación solo se retomara la investigación de carácter cuantitativo experimental, considerando los antecedentes cimentados en la economía y posteriormente el trabajo psicológico experimental

Como ya se ha mencionado en el capítulo I la cooperación ha sido estudiada desde la perspectiva de la teoría de juegos, en donde el enfoque económico plantea que la cooperación surge de un proceso de decisión, en el que los sujetos suelen ser racionales y buscan un beneficio individual dejando de lado al bienestar colectivo, algunas vertientes en la teoría de los juegos son los de suma cero, formulados por Axelrod (1984).

Acorde con los planteamientos de Nasch(1950), Maynard Smith (1982) y M Axelrod, (1984) plantean un tipo de juego, en el que la interacción o intercambio entre dos (o más) actores, se ve optimizado por ciertos factores como el tipo de beneficio a obtener,

eligiendo sus acciones (o "movimientos") hacia el otro actor de tal modo que podrían esperar un máximo de ganancia, dependiendo de la respuesta del otro. Así en los juegos de suma cero, la cantidad de "bienes ganables" (o recursos) es fija. Sea lo que sea que gane un actor, es en consecuencia perdido por el otro: la suma de lo ganado (positivo) y perdido (negativo) es cero. El ajedrez, por ejemplo, es un juego de suma-cero: es imposible que ambos jugadores ganen (o pierdan). El Monopoly (si no es jugado con la intención de tener sólo un ganador) contrariamente, es un juego de suma-no-cero: todos los participantes pueden ganar propiedades de la "banca". En principio, en el Monopoly, dos jugadores podrían llegar a un acuerdo y ayudarse el uno al otro a reunir una cantidad máxima de la banca.

2.2 La cooperación como dilema social.

La cooperación ha sido estudiada como un dilema social (Kollock, 1998) a través del dilema del prisionero, la tragedia de los comunes y el dilema de bienes públicos. Como ya se señaló el Dilema del Prisionero es un juego de suma cero (Axelrod, 1984). Aunque existen versiones y valores diferentes en cuanto a la sanción para los participantes de éste. Para mayor simplicidad se puede considerar el Dilema del Prisionero como suma-cero hasta donde no haya mutua cooperación: tanto si cada uno obtiene 0 cuando ambos no cooperan,

o cuando uno de ellos coopera, el no cooperador obtiene +10, y el cooperador -10, en total 0. Por lo contrario, si ambos cooperan la sinergia resultante crea una ganancia adicional que hace la suma positiva: cada uno de ellos obtiene 5, en total 10.

Matriz de pagos		Jugador B	
		No cooperar	Cooperar
Jugador A	No cooperar	0, 0	10,-10
	Cooperar	-10, 10	5,5

La ganancia por cooperación mutua (5) en El Dilema del Prisionero es menor que la ganancia por no cooperación unilateral (10), así que siempre habrá una "tentación" para no cooperar

El problema con El Dilema del Prisionero es que si ambos participantes fueran puramente racionales, nunca cooperarían. De hecho, la toma racional de decisiones significa que tomas la decisión que es mejor para ti haga lo que haga el otro actor.

La tragedia de los comunes muestra otro ejemplo donde varios granjeros comparten un prado. Si el prado es utilizado intensivamente se deteriorará hasta el punto de un desastre ecológico, trayendo como consecuencia una trampa social.

El dilema de bienes públicos en las situaciones de compartición de conocimiento consiste en la aportación de conocimiento al sistema, el cual requiere un costo al usuario relacionado con el esfuerzo que supone revelar información y elaborarla para compartirla. Cuantos más usuarios colaboran en el sistema mayor es el beneficio inmediato. Si un usuario no coopera pero accede al sistema se beneficia de la contribución de los demás, con el menor esfuerzo. Sin embargo, si los usuarios van adoptando estas actitudes y se pasa por debajo del nivel crítico de uso, donde el costo de contribución no es superado por el beneficio inmediato de consulta, el sistema cae en desuso.

Para López (1996) la teoría de juegos enseña a calcular el poder de cada jugador en función de su valor añadido, esto es, la contribución de cada participante al juego. Nadie puede ganar más de lo que aporta porque, en tal caso, los demás jugadores estarían mejor sin él y terminarían por echarle.

En términos generales, se puede decir que la Teoría de Juegos estudia situaciones de conflicto y cooperación, en las que interactúan individuos racionales, analizando los comportamientos y resultados que son de esperar, bien mediante decisiones individualizadas (caso de los juegos no cooperativos) o bien mediante acuerdos entre los participantes (caso de los juegos cooperativos) (Dixit & Skeat, 2001).

Factores importantes a considerar en la teoría de los juegos son las partes y componentes de éste, así:

1. Todos los juegos tienen reglas: Las reglas indican lo que los jugadores pueden hacer. Quien no cumple las reglas es castigado o eventualmente expulsado.
2. Los juegos generan resultados. Dependiendo de las decisiones de los jugadores, algunos ganan más que otros.
3. Por estas razones, existe una interdependencia estratégica en la mayoría de los juegos.
4. En los juegos la estrategia es muy importante. Hay estrategias buenas y malas. Con la Teoría de Juegos se analiza cuales estrategias son mejores que otras.

Respecto a los componentes de un juego, debe existir un conjunto de jugadores, acciones posibles para cada jugador, resultados (ganancias netas) de acuerdo a cada decisión, información disponible para los jugadores (completa, incompleta) y restricciones (reglas) sobre las decisiones.

Los elementos anteriormente señalados nos permiten introducir el concepto de elección racional propuesto por March (1994), en la que

una elección se basa en una decisión que por sus consecuencias resulta la mejor o más eficaz. Las preguntas a contestar para que una elección sea racional son: ¿Qué acciones son posibles?, ¿Qué consecuencias futuras puede tener cada alternativa?, ¿Qué valor tiene para el sujeto cada consecuencia de alternativa? Y ¿Cómo debe tomarse una decisión entre alternativas con función a los valores de sus consecuencias?.

En general la teoría de la elección racional plantea que los actores poseen preferencias determinadas, ya que conocen el contexto y las consecuencias posibles de sus elecciones.

Derivado de los elementos ya planteados, Sevilla Martínez (2004) menciona que hay dos clases de juegos que exponen una problemática muy diferente y requieren una forma de análisis distinta. Si los jugadores pueden comunicarse entre ellos y negociar los resultados se tratará de juegos con transferencia de utilidad (también llamados juegos cooperativos), en los que la problemática se concentra en el análisis de las posibles coaliciones y su estabilidad. En los juegos sin transferencia de utilidad, (también llamados juegos no cooperativos) los jugadores no pueden llegar a acuerdos previos; es el caso de los juegos conocidos como "la guerra de los sexos", el "dilema del prisionero" o el modelo "halcón-paloma".

Los modelos de juegos sin transferencia de utilidad suelen ser bipersonales, es decir, con sólo dos jugadores. Pueden ser simétricos o asimétricos según que los resultados sean idénticos desde el punto de vista de cada jugador. Pueden ser de suma cero, cuando el aumento en las ganancias de un jugador implica una disminución por igual cuantía en las del otro, o de suma no nula en caso contrario, es decir, cuando la suma de las ganancias de los jugadores puede aumentar o disminuir en función de sus decisiones.

La investigación de laboratorio respecto a los procesos de cooperación permite cuestionarnos en el campo ante qué situaciones suelen cooperar los sujetos y cuáles son las variables que determinan o limitan su aparición. Algunas variables a considerar como punto de partida de acuerdo a ciertos estudios son el tipo de situación, el tamaño del grupo, las características de éste, las metas a obtener, las instrucciones y restricciones entre otras.

Baron, R y Byrne, D (2001) sostienen que la pertenencia a un grupo social, interviene poderosamente en los procesos racionales que llevan a los agentes a inclinarse por una conducta en específico o particular.

Bajo esta idea el sesgo del favoritismo endogrupal consiste en una tendencia a expresar actitudes y comportamientos más favorables hacia los miembros del endogrupo que hacia los del exogrupo (Billing,

Bundy, Flament & Tajfel, 1971; Brewer, 1979; Cooper, Dovidio, Johnson & Mullen, 1991).

Por otro lado la teoría de la identidad social (Tajfel & Turner, 1979; 1986) explica esta tendencia a favorecer al endogrupo contribuye a que las personas mantengan o mejoren su autoestima.

Dada la variedad de comportamientos sobre los que se ha comprobado que se produce el favoritismo endogrupal, de entrada cabe esperar que también aparezca este sesgo en conductas altruistas, adoptando más comportamientos altruistas hacia miembros del endogrupo que hacia miembros de algún exogrupo.

Sin embargo, el altruismo, definido ya en el anterior capítulo por Mann (2001) como un comportamiento que se ejerce en beneficio de otros y por el que el actor no obtiene recompensas externas, está fundado simplemente en la ayuda a una persona ya sea que se conozca o no, un ejemplo de ello es la teoría del héroe ausente planteada por Platt (1973) en la que se describe una carretera que ha sido bloqueada por un montón de matorrales, si dichas ramas son retiradas por algunas personas de forma altruista, se puede evitar congestionamientos y pérdidas, sin embargo, si nadie hace caso a levantar el estorbo todos tendrán pérdida considerable de tiempo.

El altruismo se pone de manifiesto en la norma de la responsabilidad social en la que se predica ayudar aquellos que lo necesitan sin esperar recompensas externas a cambio. En este sentido no existiría justificación para ofrecer más ayuda a unas personas que a otras en función de su pertenencia grupal. Es más, teniendo en cuenta que el altruismo implica algún tipo de sacrificio (Moscovici, 1994) resultaría incluso más altruista ayudar a alguien del exogrupo que del endogrupo, puesto que el sacrificio sería mayor en el primer caso.

En el fondo, las predicciones de estas dos perspectivas sobre el comportamiento de ayuda ante miembros del endogrupo y del exogrupo resultan contradictorias. Por una parte, se espera que el individuo tienda a favorecer al endogrupo ayudando más a los miembros del propio grupo, pero por otro lado tal comportamiento no tendría ninguna justificación desde un punto de vista moral.

Por lo tanto, los individuos se verán enfrentados a un conflicto socio-moral (Pérez, Lucas & Dasi, 1997) cuando tengan que prestar ayuda a personas claramente categorizadas como miembros de un endogrupo o de un exogrupo. Aunque en el ámbito del comportamiento cooperativo aparecen estudios que muestran la influencia de algunas variables sobre la probabilidad de que una persona reciba ayuda, la mayoría de estas variables se refieren a características de la situación que pueden justificar el aumento o el

descenso de la ayuda por motivos diferentes a la identidad de la víctima. Por ejemplo, se ha encontrado que la presencia de otros observadores hace descender la ayuda que se da (Latané & Darley, 1970); que se presta más ayuda en ciudades pequeñas que en grandes (Amato, 1983), más en días soleados que sin sol (Ahmed, 1979; Cunnigham, 1979) y más por el día que por la noche (Skolnick, 1977).

La ambigüedad de una emergencia (Krebs & Miller, 1985), las prisas que se tengan en ese momento (Batson, 1987; Darley & Bastón 1973), o la familiaridad con el lugar donde nos encontramos (Latané & Darley, 1970) son otros de los factores que determinan la probabilidad de que se preste ayuda.

Por otra parte se ha comprobado que variables referidas a características personales también pueden afectar al comportamiento cooperativo ocasionando diferencias en la ayuda que se ofrece a diferentes personas. Así por ejemplo, Piliavin y Rodin, (1969) hallaron una tendencia a ayudar más a una persona que se cae al suelo cuando se piensa que se trata de un enfermo que cuando se cree que es un borracho.

Factores como la similitud de la víctima con la persona que debe prestar la ayuda (Emswiller, Deaux & Willits; 1971; Krebs, 1975;), su

simpatía (Gross, Wallston & Piliavin, 1975), su atractivo físico (Benson, Karabenich & Lerner, 1976), o el tipo de actitudes que mantenga (Tucker, Hornstein, Holloway & Sole, 1977), son algunos ejemplos de factores que determinan que unas personas reciban más ayuda que otras. Sin embargo, cuando se trata de variables más relacionadas con la categorización grupal y que suponen discriminación, las personas tienden a mostrarse reticentes a manifestar que ayudarían más a personas pertenecientes a un grupo que a otro.

Así por ejemplo, Gaertner y Dovidio (1977); también Frey y Gaertner (1986) no encontraron discriminación hacia personas negras por parte de personas blancas, ya que éstas ayudaban tan rápidamente a blancos como a negros ante una emergencia no ambigua. Sin embargo, sí aparecía favoritismo endogrupal cuando la emergencia era presentada de manera ambigua.

Derivado de las investigaciones anteriores se denota que el comportamiento de cooperación está en relación con el grado de necesidad de la víctima, condición y también con el tipo de grupo al que se pertenece, es decir se espera encontrar un mayor grado de ayuda hacia las víctimas que se encuentren en el extranjero. Si el ayudador también es extranjero, sólo se aumenta la ayuda hacia el miembro del endogrupo pero no implica un aumento de la ayuda hacia un miembro del exogrupo, el resultado es que los miembros del

endogrupo reciben más ayuda que los del exogrupo cuando ambos se encuentran en el extranjero. Produciéndose por tanto un sesgo de favoritismo endogrupal.

Una variable más relacionada a las conductas cooperativas, el género el cual provoca que se apoye más a los congéneres, que a los del género contrario, a esta conclusión llegaron Graham y Cohen (1997), los cuales estudiaron la relación entre raza y sexo en las relaciones entre niños compañeros. Las relaciones se midieron a través de calificaciones sociométricas y amistades observadas. Dicho estudio observó a cada estudiante en una sola escuela primaria incluyendo de primero a sexto año. La escuela fue elegida debido a que en esta existían igual número de niños estadounidenses negros y blancos en cada clase. Independientemente de la edad, raza o sexo y de las medidas de relación, los niños favorecieron a los compañeros del mismo sexo más que a los compañeros de la misma raza, lo cual indica que los hombres prefieren las interacciones sociales con sus congéneres, lo mismo aconteció con las niñas.

2.3 Holgazanería

Otra factor a considerar es la holgazanería social (Hardy & Latané, 1988) la cual puede actuar con más fuerza en las situaciones de anonimato reduciendo la participación de los individuos al percibirse inmersos en una situación de responsabilidad no directa, un ejemplo

clásico es el asesinato de una norte americana en el que los vecinos son testigos del acto pero ninguno ayuda a la víctima, considerando que otro tal vez la ayudaría.

2.4 Conducta cooperativa con anonimato

Bajo esta misma línea, pero en el laboratorio, Festinger (1951) comprobó el efecto desinhibidor del anonimato en conducta cooperativa y competitiva, concluyendo que es más fácil ser competitivo cuando se desconoce la persona en una ejecución que cuando se identifica al participante. Análogamente, las repercusiones negativas del mismo fueron comprobadas por Zimbardo, (1970); Diener, (1979) y Mann, (1981).

El hecho de que el anonimato aumenta la participación reduciendo las inhibiciones de los miembros del grupo, ha sido mostrado en numerosas ocasiones (Briggs, Nunamaker, & Sprague 1997; Nunamaker, Briggs, Mittleman, Vogel & Balthazard, 1997).

También se ha constatado el efecto del anonimato en la generación de ideas y participación del grupo (Connolly, Jessup, & Valacich, 1990; Jessup, Tansik, & Laase, 1988).

Estudios de laboratorio han mostrado que personas solas producen más ideas y de más calidad (Gallupe, Bastianni, & Cooper, 1991)

debido a que en situaciones de grupo, a veces, no se expresan opiniones por temor a la evaluación negativa de los demás (Briggs et al., 1997; Dennis & Valacich, 1993), sin embargo esta resistencia puede superarse en situaciones de anonimato.

De esta manera el anonimato permite participar de manera más libre y abierta someter ideas socialmente arriesgadas sin miedo a la represalia de los demás miembros del grupo o superiores (Briggs et al., 1997).

2.5 Conducta desinhibida

Dados los avances en cibernética hay algunos estudios asociados al uso de la tecnología, como la mayor ocurrencia de conductas desinhibidas (Siegel, Dubrovsky, Kiesler & McGuire, 1986). Se considera que la conducta desinhibida se manifiesta en los mensajes que contienen una conducta expresiva y abierta no sometida a reglas y normas convencionales. Este tipo de conducta incluye expresiones agresivas (insultos y comentarios hostiles), lenguaje informal (obscenidades y palabras altisonantes) y expresiones no orientadas directamente a la tarea que se pretende realizar (comentarios irónicos e indirectas).

En la literatura especializada anglosajona, a este tipo de conductas de agresión verbal se les denomina “flaming” y se refieren a aquellas

manifestaciones que pueden resultar negativas y perjudiciales para los individuos o las organizaciones (Reinig, Briggs, & Nunamaker, 1997; 1998). En este trabajo nos referiremos a este tipo de manifestaciones con el término de “comunicación desinhibida”

2.6 La cooperación en el ámbito educativo

Una forma de abordar la cooperación en la escuela ha sido a través de aprendizaje cooperativo, el cual se define como una técnica en la que los estudiantes trabajan juntos hacia la consecución de un objetivo común. El aprendizaje cooperativo no sólo consiste en trabajar en grupo, es decir, el rendimiento global que se obtiene no consiste en una evaluación sumatoria de las contribuciones particulares de cada miembro del grupo, sino en lo que cada uno aprende, más lo asimilado a partir de las interacciones con los otros miembros de su grupo. El aprendizaje cooperativo está en contraposición con el aprendizaje individualista, en el que los alumnos trabajan solos para alcanzar objetivos no relacionados con los demás e independientes de ellos y el hecho de que un individuo cumpla su objetivo, no influye en que los otros alcancen los suyos. Tampoco coincide con el aprendizaje competitivo, que consiste en la concentración del esfuerzo del alumno para que se desempeñe mejor y con más precisión que sus compañeros, de tal manera que el alumno puede alcanzar sus objetivos sólo si los otros fracasan en alcanzar los propios (Johnson & Johnson, 1999).

La característica principal del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva (los esfuerzos de cada integrante del grupo no sólo le benefician a él mismo sino a todos los demás miembros). Debido a ello, el trabajo cooperativo necesita diversos tipos de coordinación: distribuir y organizar el trabajo, así como, discutir cómo éste se organiza y se lleva a cabo.

Otros componentes importantes del aprendizaje cooperativo incluyen la responsabilidad individual y grupal (el grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar su objetivo común y cada miembro será responsable de cumplir con la parte de trabajo que le corresponda), la interacción estimuladora del éxito de los demás miembros del grupo (preferentemente cara a cara), el uso adecuado de habilidades interpersonales y grupales (deberán desarrollar habilidades como la resolución de conflictos, la negociación, la comunicación efectiva entre los miembros de un grupo) y la evaluación grupal (o capacidad de procesar la eficacia con que funcionó el grupo) (Johnson, Jonson & Holubec, 1999).

Las ventajas del aprendizaje cooperativo están ampliamente difundidas en la bibliografía y, entre las más destacables son: la mejora del rendimiento de los estudiantes, el incremento de su responsabilidad y participación activa en el proceso de aprendizaje

(puesto que el aprendizaje cooperativo es una técnica pedagógica centrada en el estudiante), así como una mejora en las relaciones interpersonales (Slavin, 1995). Numerosos estudios avalan la eficacia del aprendizaje cooperativo en la didáctica de la química (Bowen, 2000) tanto en la educación secundaria (Okebukola & Ogunniyi, 1984) como en niveles superiores (Cooper, 1995). El trabajo cooperativo no sólo se aplica en el aula (Kogut, 1997), sino también en el laboratorio (Wenzel, 1995), y ha sido aconsejado en la enseñanza de las ciencias desde hace años (Driver, 1988; Lazarowitz, Hertz-Lazarowitz & Baird, 1994) y, de esta manera, se mencionan algunos ejemplos de su aplicación en la química (Jiménez & Llitjós, 2006), en la educación ambiental (Marcén, 1989), en la enseñanza del inglés, entre otras disciplinas científicas.

A pesar de la evidencia que demuestra efectividad del aprendizaje en grupos cooperativos (Qin, Johnson & Johnson, 1995), la cooperación no siempre funciona. Hay determinadas condiciones en las cuales los grupos funcionan correctamente y otras en las que no. Uno de los principales motivos para que un grupo cooperativo no funcione es la presencia de estudiantes que muestran un pobre compromiso en el equipo (Johnson & Johnson, 1999; Oakley, Felder, Brent & Eljahn, 2004), especialmente la debida a aquellos que viajan de polizones. Los polizones son miembros del grupo que eluden su responsabilidad

dentro del grupo pero que intentan conseguir la misma calificación que sus otros compañeros, más responsables (Kerr & Brunn, 1983).

El docente al implementar esta estrategia debe fomentar la responsabilidad individual y que los estudiantes asuman su compromiso con el grupo. Así, por ejemplo, Jorba y Sanmartí (1997), proponen el uso de contratos y pactos específicos entre los miembros de un mismo grupo de trabajo cooperativo, como sistema para establecer compromiso entre los componentes de dicho grupo.

La responsabilidad individual es una de las características fundamentales de este tipo de aprendizaje (Watson, 1992) y consigue que los integrantes del grupo sepan que no pueden ocultarse tras el trabajo de los demás, ya que la responsabilidad individual sólo existe cuando se evalúa el rendimiento de cada estudiante individualmente.

La mayoría de los expertos en aprendizaje cooperativo creen, de hecho, que este tipo de aprendizaje funciona mejor si las evaluaciones grupales se ajustan al rendimiento individual (Kaufman, Felder & Fuller, 2000). Si este ajuste no se realizara, los estudiantes que hubieran mostrado un compromiso pobre, es decir, aquellos que no hubieran participado o que hubieran adoptado una actitud pasiva, recibirían la misma puntuación que aquellos que hubiesen trabajado, lo que es injusto y va en contra del principio de responsabilidad

individual. Además, el estudiante que realiza adecuadamente su trabajo podría considerar que el docente está premiando la pereza y la irresponsabilidad.

Algunos autores como Lejk, Wyvill y Farrow (1996), refieren que el aprendizaje cooperativo es una técnica de aprendizaje y de evaluación grupal y, por tanto, no implica necesariamente la evaluación individual de los miembros de un grupo. De hecho, es frecuente el caso de estudiantes que han trabajado cooperativamente y luego son evaluados individualmente (Hufford, 1991).

A pesar de los beneficios potenciales de los proyectos en grupo en la enseñanza, éstos pueden representar un problema cuando se trata de evaluar a los estudiantes individualmente, ya que puede darse el caso que un docente califique globalmente un proyecto grupal y luego desee deducir notas individuales para los miembros de dicho grupo.

Convertir la efectividad de las contribuciones de un estudiante determinado en una nota numérica es una tarea complicada, pero cuando se estimula el trabajo en grupo, es esencial que los estudiantes tengan la certeza que serán evaluados justamente por sus contribuciones y que los polizones no saldrán beneficiados de los esfuerzos de los otros. Por ejemplo, Jiménez, Llobera y Llitjós (2005) evaluaron la responsabilidad individual en una práctica cooperativa,

después de haber evaluado el trabajo en grupo, la nota final para cada miembro del grupo cooperativo consistía en la calificación del informe del grupo, a la que se le sumaba o restaba un determinado porcentaje en función de los resultados de las evaluaciones individuales realizadas.

Trabajar en grupo implica coevaluar la ejecución de ayuda entre cada miembro e identificar la efectividad en la tarea o trabajo (Lejk, Wyvill & Farrow, 1996). Es importante aprovechar este componente de evaluación entre los miembros de dicho grupo para cuantificar la contribución individual al proyecto del grupo o, dicho en otras palabras, para evaluar la responsabilidad individual. La evaluación entre iguales, o coevaluación, además proporciona un mecanismo para detectar y penalizar académicamente a los estudiantes que muestran un compromiso pobre hacia la tarea: aunque muchos estudiantes se inclinan a cubrir a compañeros que puntualmente no han podido cumplir alguno de los acuerdos del grupo o contribuir a solucionar un problema, si embargo, es poco probable que den una puntuación alta a compañeros de trabajo que sistemáticamente no participan en el trabajo cooperativo.

Ahondando más Topping (1998) define la coevaluación como la disposición en la cual los individuos consideran la cantidad, nivel,

valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de compañeros de igual estatus.

En la coevaluación, normalmente hay un elemento de mutualidad y se potencia que los estudiantes jueguen un papel más activo en el aprendizaje cooperativo (Orsmond, Merry & Reiling, 1996). De hecho, este tipo de evaluación no sólo promueve el aprendizaje activo sino que también desarrolla habilidades grupales, de comunicación verbal, tales como la negociación, la diplomacia, aprender cómo dar y aceptar críticas, cómo justificar la posición de uno mismo o cómo rechazar sugerencias (Orsmond, Merry & Reiling, 1996; Topping, 1998). La coevaluación, por tanto, no sólo es un procedimiento para puntuar, sino que es además una herramienta de aprendizaje y así el evaluador tiene una visión más cercana a las perspectivas del estudiante (McConnell, 2000). De hecho, en la mayoría de las investigaciones sobre coevaluación, los estudiantes muestran una actitud positiva hacia ese método de evaluación (Stefani, 1992; Tooping, 1998), si bien también se han descrito determinados inconvenientes (Brown, 1997; Orsmond, Merry & Reiling, 1996).

En cuanto a la evaluación individual en grupos cooperativos, la coevaluación quizá sea la única manera satisfactoria de evaluar cómo trabaja un conjunto de estudiantes en un proyecto de grupo (Brown, Bull & Pendlebury, 1997) ya que los estudiantes pueden juzgar con

bastante precisión las contribuciones relativas de cada miembro en el proyecto de grupo (Johnston & Miles, 2004).

Según Millis & Cottell (1998), los estudiantes pueden ser capaces de engañar a su profesor o profesora, pero raramente podrían esconderse de sus propios compañeros. Así en la coevaluación se pone de manifiesto qué estudiantes presentan un compromiso pobre y no están cooperando adecuadamente (Oakley et al., 2004).

Para Lejk y Wyvill (2001), los métodos de coevaluación en proyectos grupales se pueden agrupar en dos grandes tipos: basado en categorías y holístico.

En la evaluación basada en categorías, los estudiantes evalúan a sus compañeros según una serie de categorías (responsabilidad, adaptabilidad, creatividad, habilidades comunicativas, habilidades grupales genéricas, habilidades técnicas...) y luego se incorpora algún mecanismo gracias al cual esas diferentes puntuaciones se combinan para producir un único valor que refleja la contribución individual de ese compañero en proyecto de grupo.

En la evaluación holística, cada estudiante evalúa con una única nota al resto de compañeros y esta nota refleja la impresión global de la contribución individual de ese compañero al proyecto del grupo.

Lejk y Wyvill (2001) concluyeron que la evaluación holística entre iguales se corresponde mejor con los objetivos de evaluación sumativa de un proyecto grupal que la evaluación basada en categorías, si bien esta última es útil para obtener una retroalimentación formativa.

Existen dos enfoques diferentes para realizar una coevaluación holística: en el primero, los estudiantes deben evaluar la contribución relativa de los miembros del grupo al producto final, expresándola como porcentajes del esfuerzo total; mientras que en el segundo, los estudiantes tienen que evaluar el trabajo de equipo de cada miembro (cooperación dentro del grupo, cumplimiento de responsabilidades, ayudar a los otros cuando era necesario, etc).

Oakley et al. (2004) recomiendan no aplicar el primer enfoque, ya que es intrínsecamente competitivo y favorece a los estudiantes que son académicamente más fuertes, puesto que inevitablemente son los que realizan las mayores contribuciones al producto final del equipo. Un estudiante académicamente más débil sabe que, independientemente del esfuerzo que realice, su evaluación individual será menor debida a la presencia de un estudiante más fuerte académicamente y puede con razón, desmotivarse. En cambio, el segundo enfoque premia las habilidades grupales sobre las académicas: si todos los miembros del

grupo actúan responsable y cooperativamente recibirán una calificación alta correspondiente a la coevaluación, y los únicos que recibirán penalizaciones serán los estudiantes cooperativamente problemáticos.

Es posible que en las coevaluaciones algunos estudiantes puedan ser demasiado generosos a la hora de evaluar a sus compañeros y, en cambio, el resto de su grupo sea más conservador en ese aspecto. Estos estudiantes "más generosos" en realidad se estarán penalizando a ellos mismo debido al propio sistema de evaluación: a mayor puntuación otorgada a otros miembros del mismo grupo cooperativo, menor resultará la contribución relativa de este miembro generoso.

Algunos autores (Goldfinch, 1994; Lawrence & Li, 2001) recomiendan incluir las autoevaluaciones en las coevaluaciones para compensar el efecto que generan los estudiantes "demasiado generosos". A pesar de esta ventaja de la inclusión de las autoevaluaciones en las coevaluaciones en actividades cooperativas, una de las cuestiones que quizá el docente se plantee es que la autoevaluación pudiera dar una ventaja a algunos estudiantes ya que, en principio, existe la posibilidad que éstos se otorguen una mayor puntuación que la que reciben de sus compañeros.

Respecto a lo anterior Johnston & Miles (2004), argumentan que los beneficios de la autoevaluación son muchos y se debe confiar en que los estudiantes actúan correctamente durante éstas, ya que se promueve la reflexión crítica.

Como se puede ver, en general la investigación de cooperación existe desde hace mucho tiempo, sin embargo existen pocas teorías que expliquen la conducta cooperativa en el ambiente educativo, bajo la postura del análisis experimental. Cabe señalar que algunas investigaciones, explican a la conducta cooperativa en función de motivaciones extrínsecas o intrínsecas, y a la hora de explicar el fenómeno se reduce a intenciones, valores o deseos, siendo entonces un estudio pueril y vago, es por ello que el presente trabajo pretende vincular los elementos de la educación y el estudio experimental de la conducta humana. Por lo que la propuesta de trabajo es la siguiente.

Propuesta de intervención

Se evidenció a partir de la revisión anterior, que el estudio de la conducta cooperativa no ha sido sistemático ni continuo, no por ello deja de ser importante en el aprendizaje, ya sea al nivel académico o extra-curricular; rara vez la escuela incentiva la colaboración entre los alumnos; por el contrario, es frecuente el reforzamiento de comportamientos de índole competitivo o individualista. La manera casi exclusiva de motivar a los alumnos es a través de un sistema de calificaciones, por el cual ellos compiten. Esto lleva a un aprendizaje y éxito académico individual, también hace poco probable la aparición de conductas cooperativas y podría llevar "... a normas antiacadémicas entre muchos de ellos" (Slavin, 1985; p.53). Es relevante comenzar a sistematizar los estudios referidos a la conducta cooperativa, en el sentido de especificar aspectos conceptuales e investigar las posibles variables de las cuales ella es función; esto impactará en la producción de una tecnología capaz de desarrollar una programación conductual que responda a necesidades sociales ya definidas en el programa nacional educativo, conceptualizadas como el saber saber, saber ser y saber convivir.

Como puede observarse en las investigaciones de Tajfel, Billing, Bundy y Flament, (1971); Brewer, (1979); Mullen, Dovidio, Johnson y Cooper, (1992), Festinger, Nunamaker, Briggs, Mittleman, Vogel y Balthazard, (1997), Briggs, Nunamaker, y Sprague (1997); Connolly,

Jessup, y Valacich, (1990); Jessup, Tansik, y Laase, (1988), son diversas las variables que generan la conducta cooperativa; es por ello que el objetivo de la presente investigación es determinar si una situación de evaluación educativa, puede considerarse como un juego con transferencia de utilidad, en el que la auto-evaluación y la coevaluación a otros, puede verse modificada por el valor de evaluación asignado al sujeto coevaluador. Si esto es así, los alumnos toman la coevaluación como una consecuencia de la calificación recibida, y no depende de haber alcanzado las metas educativas o de aprendizaje. Así mismo se trata de identificar como afecta la pertenencia no a cierto grupo y en función de ello cual es la calificación que otorgan a sus compañeros.

Para esta tesis se eligieron algunos parámetros antes citados como el tipo de inclusión en un grupo, los estímulos discriminativos como lo son la magnitud de calificación otorgada, el género y el grado de escolaridad.

La pregunta experimental fue:

¿Es posible identificar cooperación cómo una tarea de juego en un contexto educativo cuando se trata de la coevaluación grupal, manipulando como estímulos antecedentes: a) la calificación y b) el tipo de inclusión del grupo?

En este sentido los objetivos particulares son:

1. Identificar si la cooperación grupal observada a través de la coevaluación se debe a la influencia del estímulo antecedente calificación: sin calificación, alta (10), regular (7) y baja (5).

2. Comparar el porcentaje de cooperación en función a las siguientes variables:
 - A. Pertenencia al grupo (endogrupo) y no pertenencia al grupo (exogrupo) con relación a un grupo de amigos.
 - B. Genero: masculino y femenino
 - C. Nivel escolar: secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado.

Definición de variables:

VARIABLE INDEPENDIENTE

GRUPO DE PERTENENCIA: personas que se agrupan debido a sus preferencias, opiniones, “gustos” e “intereses” y dentro de éste se ejerce una presión interna con la finalidad que tengan comportamientos ajustados a sus normas y se obtiene reconocimiento positivo por ello, como lo es la aceptación.

NIVELES

1. **Endogrupo**: personas reconocidas como miembros aceptables de un grupo de preferencia, con el cual se establece un clima de cooperación y confianza, los cuales suelen compartir la mayor parte de sus tiempo juntos, para platicar, jugar, hacer la tarea, etc.

2. **Muchedumbre**: es un grupo numeroso de personas con muy poca estructuración y poca definición de roles, que no tiene clara conciencia de sus metas y que se reúne detrás de un objetivo en un momento dado y luego desaparece.

3. **Exogrupo**: personas rechazadas al interior de un grupo, dicho rechazo suele deberse a situaciones, tales como la diferencia de

opiniones, el tipo de religión, los intereses sexuales, la raza, el color, etc.

GENERO

1. Femenino
2. Masculino

NIVEL ESCOLAR

1. secundaria.
2. preparatoria
3. licenciatura
4. posgrado

DISCIPLINA

Áreas de especialización en el caso de licenciatura y posgrado

MAGNITUD DE CALIFICACION EN COEVALUACION

Cantidad del estímulo que señala la ocasión para dar una respuesta.

En este caso la calificación:

Sin calificación. La anterior se estipuló para identificar la tendencia natural del sujeto al ser cooperativo y competitivo.

Alta: 10, este tipo de estímulo de acuerdo a la escala numérica escolar es considerada como la mejor, al proponer dicho elemento como antecedente para coevaluar a una persona, se trata de identificar si este permite favorecer la cooperación del sujeto independientemente de la calificación merecida por el sujeto y del grupo al que pertenezca.

Regular: 7. dicha calificación tiene una connotativa importante en la mayoría de los niveles escolares, pues se considera la mínima aceptable para acreditar un curso y no disminuir considerablemente el promedio, cabe señalar que algunas personas con promedios altos la consideran baja, por lo que este estímulo puede ser considerado como un elemento que tal vez puede incrementar la posibilidad de ser competitivo.

Baja: 5, en todos los niveles este valor representa el no acreditar una asignatura, por lo que al señalarlo como estímulo antecedente se espera que el sujeto sea competitivo al observar que el ha sido coevaluado de manera baja y acto seguido tendrá que coevaluar a x sujeto.

La tendencia esperada con dicha manipulación de estímulos de acuerdo a los elementos de la investigaciones revisadas es que los sujetos que evalúan al endogrupo independientemente de la

evaluación asignada a ellos como estímulo antecedente, propiciará evaluaciones un poco más altas o por lo menos semejantes a las proporcionadas por el profesor.

Por otro lado cuando hay una evaluación antecedente baja se espera que los sujetos coevaluen en forma más baja que la que en realidad los sujetos obtuvieron en sus exámenes.

VARIABLE DEPENDIENTE

La coevaluación otorgada por el sujeto clasificada en tres tipos de comportamiento:

Comportamiento cooperativo: coevaluación otorgada en forma más alta a la que en realidad el sujeto merece.

Comportamiento no cooperativo: Coevaluación igual a la que el sujeto obtuvo en sus exámenes.

Conducta competitiva: coevaluación asignada menor a la que en realidad el sujeto merece

Hipótesis:

La pertenencia o no a un grupo condiciona el comportamiento de tipo cooperativo, por lo que se es más competitivo con los de exogrupo.

La variable de estímulo de calificación antecedente condiciona a que el sujeto coevalue de forma diferencial, por lo que el estímulo alto generará comportamiento de tipo cooperativo, en tanto el bajo propiciará comportamiento competitivo.

MÉTODO

TIPO DE ESTUDIO: Para esta investigación es pertinente un Estudio Exploratorio (Pick & López, 1998) ya que aunque existe investigación al respecto no la hay que de forma conjunta trabaje las diferentes variable propuestas. Así, la investigación exploratoria fijará las bases para realizar otro tipo de estudios. Los aportes que se alcancen, podrán ser tomados en cuenta para algunas otras investigaciones semejantes o para una toma de decisiones respecto a qué tan pertinente es considerar la coevaluación y auto evaluación como elementos válidos en la asignación de calificaciones, propuestos por la SEP.

DISEÑO DEL ESTUDIO (Investigación)

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista, (2000), el diseño que corresponde a esta investigación es cuasiexperimental dado que se realizó una elección al azar, y se buscó manipular deliberadamente algunas variables. También fue de carácter transeccional o transversal, ya que la recolección de datos se da en un solo momento y se tuvo como propósito describir las variables en un momento determinado

Este diseño se desarrolló en escenarios naturales como son las aulas escolares.

Población: se conformó de 419 personas divididas en 9 grupos:

1. 36 de primero de secundaria.
2. 38 segundo de secundaria
3. 46 de tercero de secundaria
4. 77 de segundo de preparatoria
5. 70 de tercero de preparatoria
6. 40 de la licenciatura en administración
7. 41 de la licenciatura derecho.
8. 22 de la licenciatura en computación
9. 49 de la maestría en psicología educativa

Se diseñó un instrumento que permite identificar el grado de aceptación y/o rechazo entre los alumnos, en este se plantearon los elementos de la coevaluación grupal (ver Anexo 1), dicho instrumento se basó en los principios de la sociometría analizada a través de sociogramas o graficas dirigidas, adecuándola para el trabajo educativo en una situación de coevaluación

PROCEDIMIENTO.

La investigación consto de dos fases: 1. aplicación de la sociometría y 2. Aplicación de coevaluación grupal.

Aplicación de sociometría: Se notificó a los alumnos sobre el tipo de investigación a realizar, ellos accedieron a participar, lo cual fue consensado de forma grupal y la decisión se tomó por mayoría de votos, a cambio de la participación, el grupo recibió como estímulo un ejercicio que si se resolvía adecuadamente contaría de forma adicional a su calificación bimestral.

Con la autorización de alumnos y profesor, se le solicitó a los sujetos contestaran las preguntas de la sociometría sin omitir alguna. (Ver Anexo 1). A partir de los resultados se procedió a identificar los niveles de la variable independiente Grupo de pertenencia (Endogrupo, Muchedumbre y Exogrupo).

Para determinar a que tipo de grupo el sujeto formaría parte se buscó que ambos sujetos se eligieran recíprocamente de forma positiva- atracción, negativa-rechazo o indiferencia.

Los que se atrajeron para trabajar juntos recíprocamente fueron seleccionados para conformar el nivel Endogrupo; en tanto los que se rechazaron para trabajar recíprocamente conformaron al Exogrupo;

por último los que se nombraron mutuamente como aquellos con los cuales les da igual trabajar se agruparon en Muchedumbre.

Cabe señalar que en esta fase de análisis de la sociometría se excluyeron a algunos sujetos por no haber contestado todo el cuestionario o por haber puesto al mismo sujeto en los tres elementos de la sociometría: rechazo, atracción e indiferencia. El análisis de los datos se realizó de forma inmediata, buscando que entre la aplicación de sociometría y coevaluación no pasara más de una semana, para evitar efectos de variables extrañas. Una vez obtenidos los datos se procedió a elaborar los cuestionarios de la fase de coevaluación.

Aplicación de la coevaluación: Con la finalidad de identificar el efecto de la variable independiente Grupo de pertenencia sobre la variable dependiente Coevaluación, se solicitó a los sujetos asignar una calificación a las personas de los diferentes grupos. En esta parte se ejemplificó la forma de evaluación en el pizarrón y se hizo primero la lectura de las calificaciones bimestrales en forma pública, por lo que se solicitó prestaran atención y que se mantuvieran en silencio; posteriormente se pasó la escala a los alumnos para la firma de enterado de la evaluación obtenida hasta el momento. Si en esta parte no quedaban claras las instrucciones se explicaban con un nuevo ejemplo. Cabe señalar que se hizo hincapié en el anonimato de

las coevaluaciones; explicando que sólo el sujeto que evalúa es el que sabrá los resultados que está poniendo, es decir habrá confidencialidad de los datos. Así se solicitó a los sujetos auto evaluarse y calificar a los compañeros de clase considerando los antecedentes de la pregunta, es decir las diferentes magnitudes de calificación: Sin calificación, calificación Alta, Baja y Regular.

Acto seguido con la finalidad de identificar como afectaría la variable independiente nivel de estímulo antecedente a la coevaluación de los diferentes grupos se asignó un estímulo Bajo al sujeto y se solicitó propusiera que calificación deberían obtener los sujetos de Exogrupo, Muchedumbre y Endogrupo, con el mismo sistema se realizó para la calificación Regular y Alta. (ver anexo 2).

Una vez terminada la aplicación se dieron las gracias y se revisó antes de que entregaran el cuestionario que hubieran contestado a todas las preguntas.

Una vez obtenidos los datos, estos fueron analizados tomando en cuenta el nivel grupal, puesto que la conducta cooperativa, por ser un comportamiento de índole social se le ha definido como interdependencia o interacción entre los miembros que conforman un grupo (Franklin, 1990) y por tanto, un examen de la conducta de cada individuo, sin hacer referencia al grupo, poco o nada arrojaría al

estudio de tal comportamiento. Los resultados fueron desglosados en dos tipos de análisis: por grupo y por subcategorías de conductas.

Con el fin de discernir el efecto de la variable independiente sobre la conducta cooperativa, se obtuvieron como índices estadísticos las frecuencias y medias aritméticas para cada grupo, para cada fase y para cada subcategoría; posteriormente para ver si había diferencias estadísticamente significativas entre los grupos se aplicó un análisis de varianza, dado que esta técnica nos permite evaluar el efecto de dos o mas factores (variable independiente) sobre una determinada respuesta (variable dependiente).

DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

Respecto a la pregunta 1. ¿Es posible identificar cooperación a través de una tarea de juego con utilidad de transferencia en un contexto educativo cuando se trata de una coevaluación grupal? Se puede observar en la Figura 1 que la población en general no mostró diferencias significativas en cuanto a las calificaciones asignadas con la variable independiente Sin Estimulo antecedente para coevaluar a los grupos de Endogrupo, Muchedumbre y Exogrupo.

Con el objetivo de identificar la tendencia cooperativa, competitiva u objetiva en cuanto a la coevaluación, se identificó la diferencia entre la calificación asignada por el coevaluador participante (con todos los estímulos antecedentes) y la real obtenida por el sujeto:

1. Si la diferencia era positiva se mostraba claramente que el coevaluador estaba calificando con una mayor puntuación al sujeto de la que merecía, por ende estaba *cooperando* con él.

2 En tanto si la diferencia era negativa implicaba que estaba restándole puntos por lo que entonces *competía* con éste.

Finalmente si no existía diferencia, entonces era una muestra clara de *coevaluación objetiva* del sujeto.

Respecto a identificar si existe una tendencia cooperativa o competitiva en forma natural o espontánea, se identificaron las diferencias de la calificación otorgada respecto a la obtenida y con éstas se aplicó un ANOVA de un factor con un nivel de alfa .05 se confirmó que hay diferencias significativas entre el valor real de la calificación obtenida por merito propio y la coevaluación otorgada. De lo anterior se denota que:

La calificación real u obtenida por el sujeto es menor, en comparación con la de autoevaluación. Por lo que se denota una tendencia a ayudarse mejorando sus puntuaciones en calificación.

En tanto cuando coevalúa se ve un efecto inverso, esto es la calificación que el sujeto otorga es menor que la que el otro merece ($F(1, 3)=1.25, p<.05$) a partir de la prueba post hoc LSD se nota una ligera tendencia de cooperación hacia los grupos de Muchedumbre y Endogrupo. En tanto se mostró una tendencia de competencia hacia el Exogrupo.

COEVALUACIÓN SIN CALIFICACION

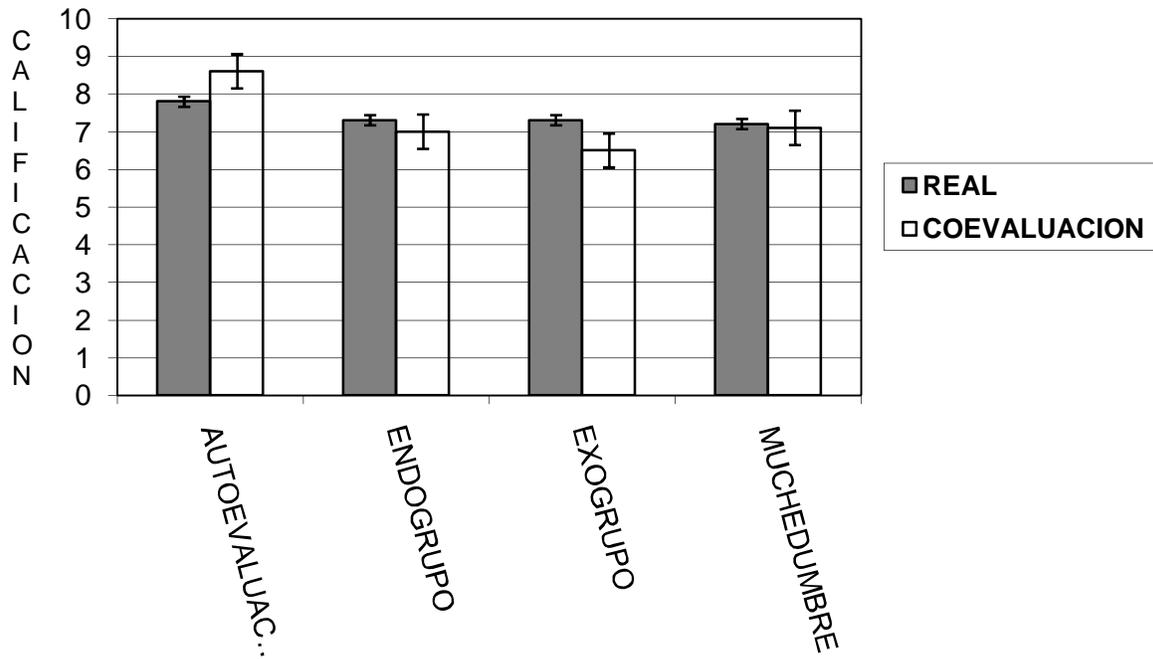


Figura 1. Presenta las calificaciones reales obtenidas \pm el error típico, por los diferentes sujetos, comparándolas con las otorgadas en coevaluación a los diferentes grupos.

Respecto a la figura 2 se nota que hay una mayor tendencia a comportarse de forma competitiva con Exogrupo y cooperativos con Muchedumbre y Endogrupo

FRECUENCIA HACIA COOPERAR, COMPETIR O NO COOPERAR

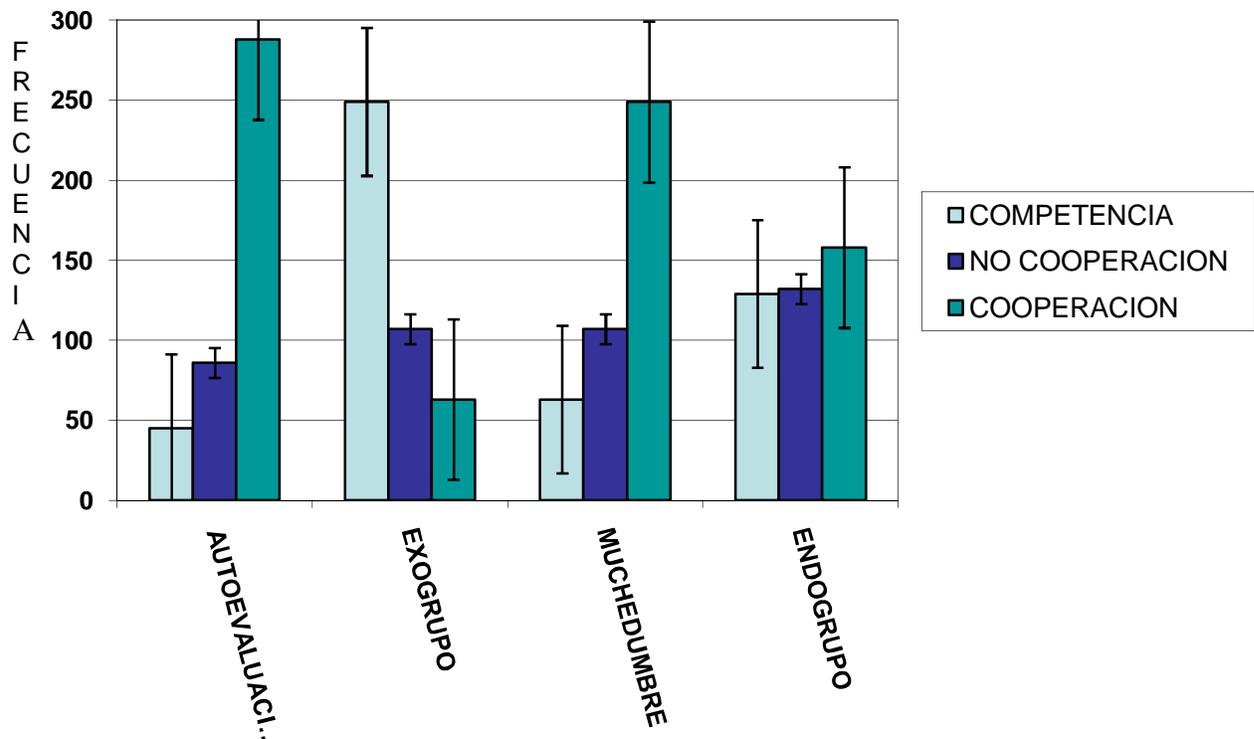


Figura 2. Presenta la frecuencia \pm el error típico a cooperar, competir o no cooperar hacia las personas de Endogrupo, Muchedumbre y Exogrupo con respecto a la calificación obtenida de forma real.

Lo anterior nos permite suponer que la cooperación existente se debe a la influencia del tipo de inclusión del grupo, pues en la Figura 3 se observa que en general se evalúa mejor a Endogrupo en casi todas las condiciones, posteriormente continua Muchedumbre y finalmente Exogrupo, esto resulto significativo en un ANOVA con una $F(2, 3)=7.19$, $p < .05$.

**PROMEDIOS DE CALIFICACIONES DE ACUERDO AL
TIPO DE ESTIMULO Y GRUPO**

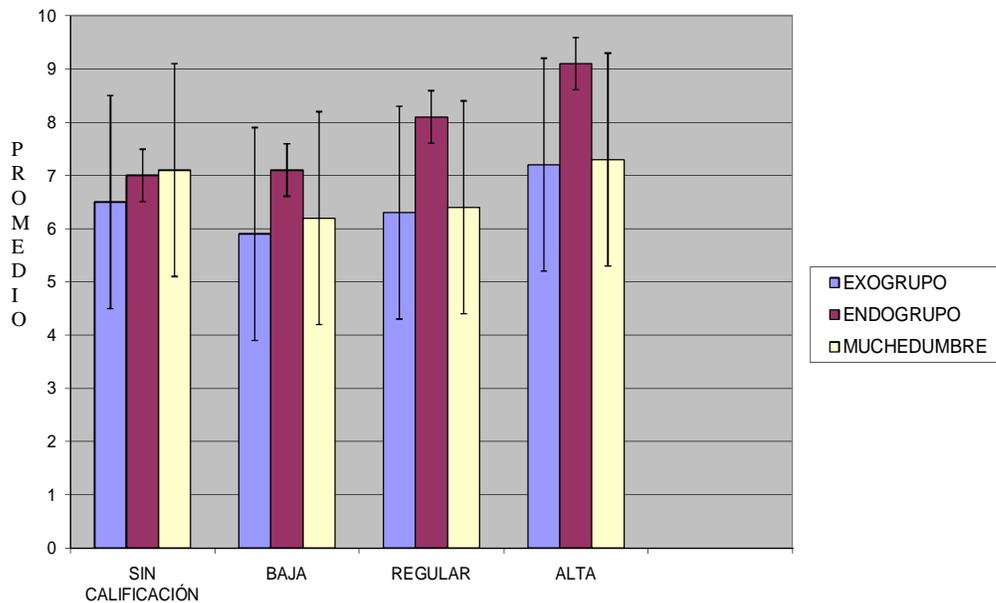


Figura 3. Presenta promedios de calificaciones (\pm el error típico) otorgadas en coevaluación a los diferentes grupos considerando como estímulo antecedente la magnitud de calificación

Se puede concluir a partir un ANOVA factorial considerando en columnas tipo de grupo ($F(2, 3)=7.19, p < .05$) y en filas de magnitud de calificación antecedente ($F(2,3)=114.21 p < .05$) y con apoyo de la Figura 3 que la coevaluación se ve afectada por el tipo de calificación antecedida, pues los resultados aunque son mejores que para Exogrupo y Muchedumbre, disminuyen o incrementan de acuerdo al estímulo precedente, por ejemplo cuando ésta es alta se promedia con nueve, posteriormente cuando es Regular se da un ocho y cuando es Baja se pondera con siete. Respecto al grupo Muchedumbre y Exogrupo los datos son semejantes en las diferentes

condiciones, es decir que si la magnitud es Alta el promedio es regular, si es en tanto Regular se da un promedio bajo y finalmente si es Bajo el resultado también es bajo. Lo anterior nos permite decir que hay diferencias significativas en la evaluación que se da a cada persona como resultado del tipo magnitud de calificación.

En general el grupo de pertenencia afecta a la decisión de asignar una calificación, pero que ésta varía de acuerdo al estímulo precedente.

A efecto de señalar si el género afecta a la toma de decisiones en la evaluación a los del grupo, se puede observar en la Figura 4 que en la primera condición Sin magnitud de calificación la asignación de éstas a las personas de Endogrupo, Exogrupo y Muchedumbre se evaluó con seis siete, siete cinco y siete tres. En esta primera fase derivada de un ANOVA no hay diferencia estadísticamente significativa en la evaluación que se da a cada grupo. También se puede observar que en la condición Calificación Baja hubo variabilidad y se tendió a disminuir las calificaciones en forma indiscriminada; fenómeno contrario en la condición Calificación Alta, pues los resultados se incrementaron, así se puede observar semejante situación en el estímulo Calificación Regular Siete, ya que los promedios cambian. Cabe señalar que en general se observa en forma constante evaluación a Exogrupo superior en comparación con

el resto del grupo y la diferentes situaciones; sin embargo esto no es estadísticamente significativo, por lo que el estímulo antecedente y el tipo de grupo al que se evalúa, no determina la calificación que suelen asignar las mujeres.

COEVALUACIÓN COMPARATIVA DE LAS MUJERES.

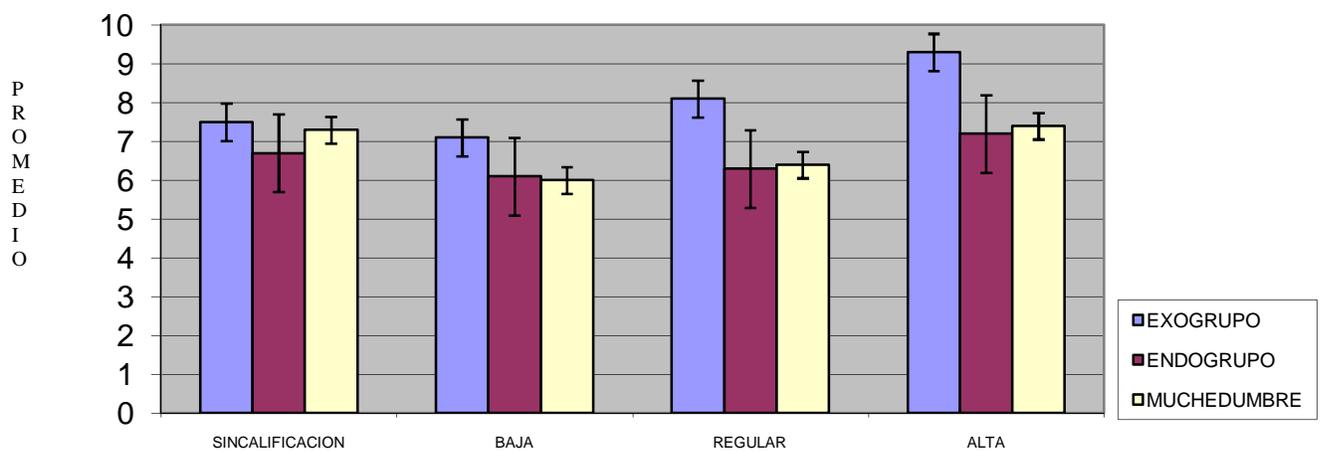


Figura 4. Presenta los promedios de la calificación otorgada en coevaluación por parte de las mujeres a los diferentes grupos considerando como estímulo precedente Sin calificación y calificación Baja, Regular y Alta.

En lo que concierne a los hombres se puede decir que la variable

COMPARATIVO DE COEVALUACIÓN DE LOS HOMBRES

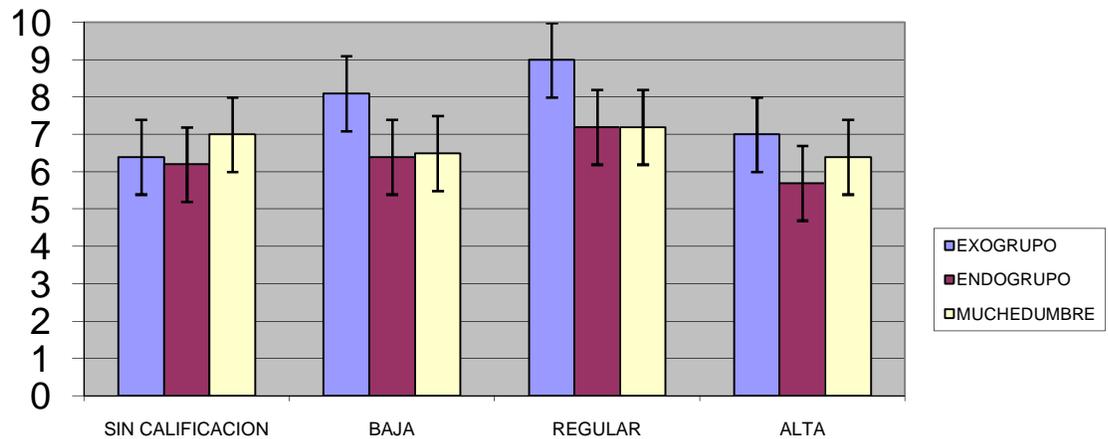


Figura 5. Presenta los promedios de la coevaluación otorgada por los hombres a los diferentes grupos considerando como estímulo precedente Sin calificación, calificación Baja, Alta y Regular.

calificación no afecta a la evaluación al sujeto. Es decir esta se mantiene en forma semejante pues va de un rango de Siete ocho para el estímulo Alto y seis ocho para el estímulo Bajo, aunque la diferencia es un punto, estadísticamente no es significativo; cabe señalar que los hombres evaluaron con mejor promedio a los de Exogrupo, señalando así que evaluaron de forma objetiva reconociendo el desempeño de los sujetos y no importó si eran de su agrado o no.

Respecto a la comparación del actuar de los sujetos con función a su género y Magnitud de Calificación Alta, Baja y Regular, se observa en la Figura 6 que:

1. Ligeramente las mujeres puntúan menor que los hombres en la condición calificación Baja, pero esto no es estadísticamente significativo.
2. Cuando la condición es Alta o Sin estímulo, las mujeres puntúan de mejor forma a cada grupo.

COMPARATIVO GÉNERO CONDICIÓN

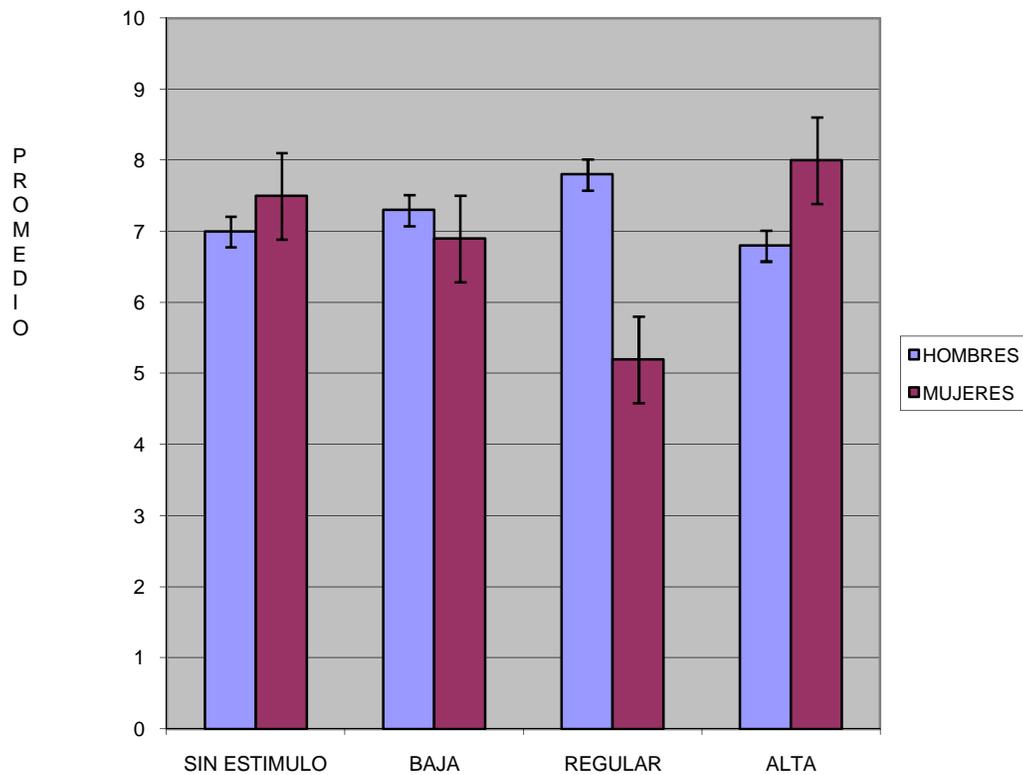


Figura 6 La comparación de la coevaluación de los hombres y las mujeres considerando como estímulo precedente Sin calificación, calificación Baja, Regular y Alta.

Por otro lado con el objetivo de identificar la coevaluación con función al género y al grupo de pertenencia en la Figura 7 se nota que:

Las calificaciones de los hombres tienen un valor que está entre siete ocho y seis ocho en las diferentes magnitudes, en tanto el rango en mujeres va de cinco tres a ocho, habiendo mayor variabilidad entre sus datos. as mujeres son más sensibles al efecto de la magnitud de la calificación asignada, por lo que se pueden rechazar las hipótesis nulas ya que sí hay diferencias significativas entre géneros y las

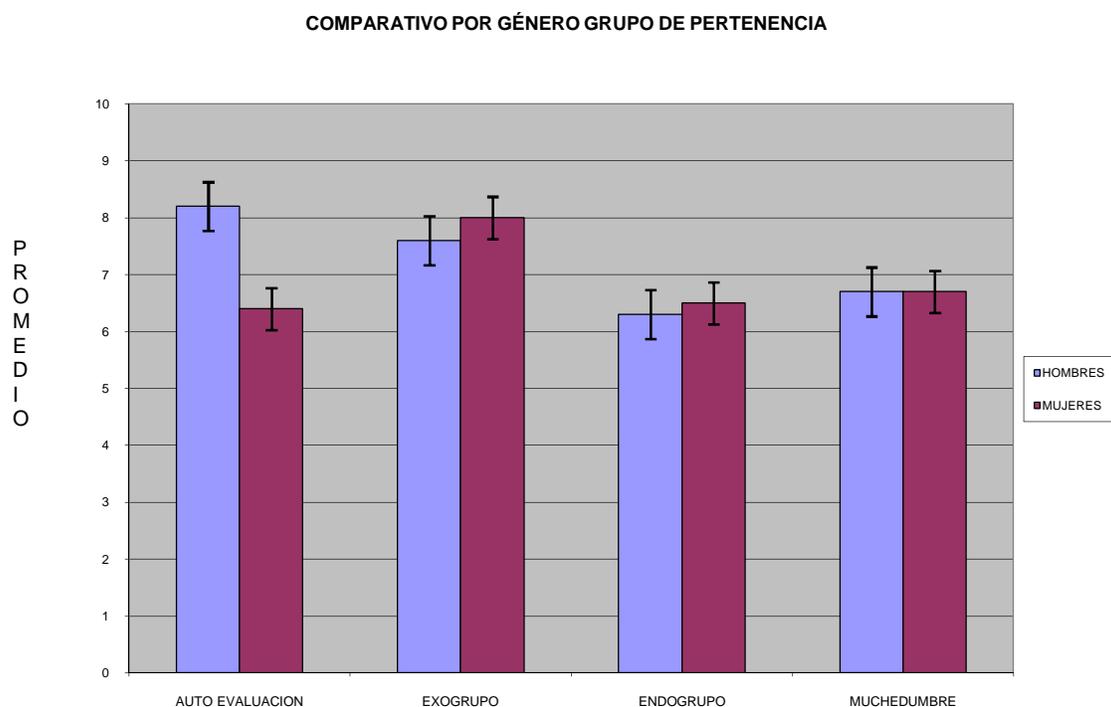


Figura 7 Presenta la comparación de los promedios de calificación otorgados por Hombres y Mujeres en coevaluación a los diferentes grupos

calificaciones son diferenciales en función al estímulo aplicado. ($F(1,3)=34.21, p<.05$) Son más cooperativas las mujeres.

De esta primera descripción se puede señalar que son las Mujeres más cooperativas en comparación a los Hombres y en ellas afecta la

variable Magnitud de Calificación, aunque *por* el momento el Grupo de Pertenencia no es determinante; en lo que respecta a los Hombres es la variable Grupo de Pertenencia la que determina su tendencia cooperativa o competitiva, dejando de lado el Estímulo Magnitud de Calificación, lo anterior derivado de una $F(1,3)=34.21$, $p<.05$.

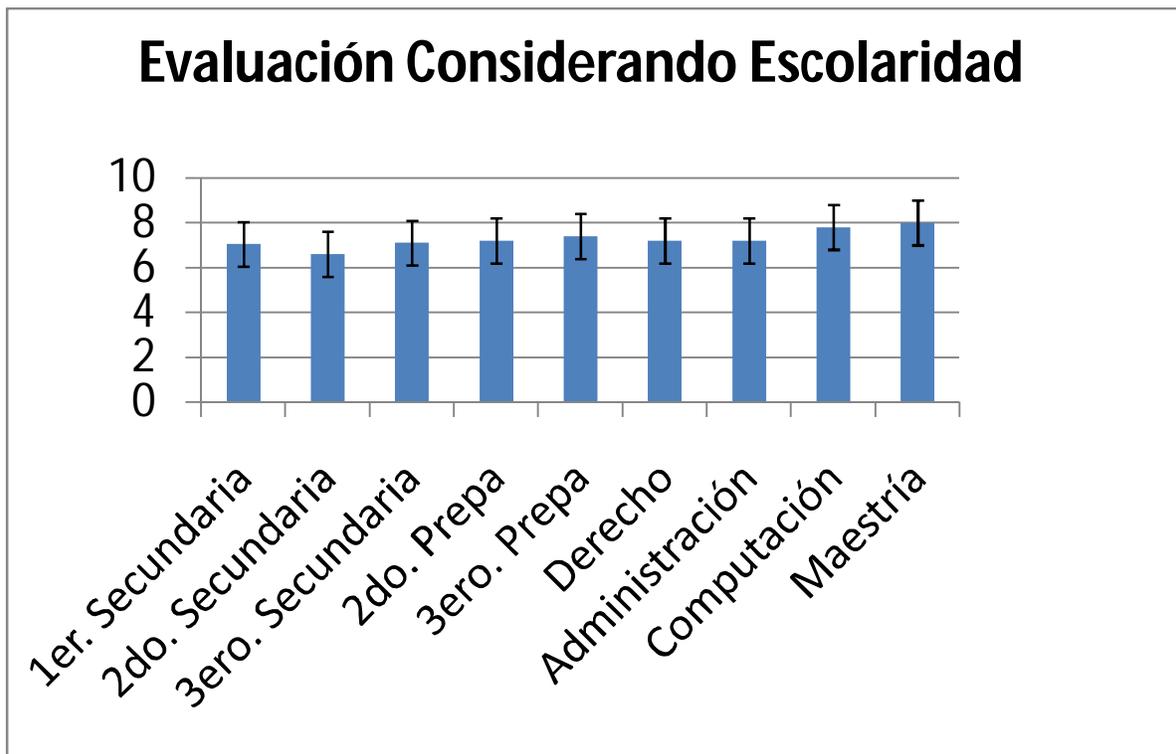


Figura 8. Presenta los promedios de calificaciones obtenidas por cada grupo escolar.

En muchas ocasiones un análisis de datos de forma general sesga los resultados razón por la cual en este apartado se analiza el comportamiento de las personas con función a la variable Escolaridad.

A partir de un ANOVA de un factor ($F(1,9)=26.42, p<.05$) y con apoyo de la prueba LSD se concluye que los resultados de la Figura 8 son confiables en el sentido que el Grado Escolar determina la calificación a asignar, dando mejores promedios el grupo de Maestría, seguido de la Licenciatura en Computación, posteriormente el Tercer Año de Preparatoria y Segundo de Preparatoria, respecto a los demás grupos no hay diferencias estadísticamente significativas.

A continuación, en la Figura 9 se desglosarán los resultados del comportamiento competitivo y cooperativo hacia Exogrupo, Endogrupo y Muchedumbre. Cabe señalar que en la institución en la que se realizó la investigación a nivel maestría, ésta tiene como regla considerar a la Calificación ocho como reprobatoria por lo que es notable que existe una tendencia hacia la competencia ($F(3,8)=3.01, p<.05$) y esto se observa en la figura, específicamente se es competitivo cuando no hay calificación y cuando es Alto el estímulo

COMPETENCIA HACIA EXGRUPO

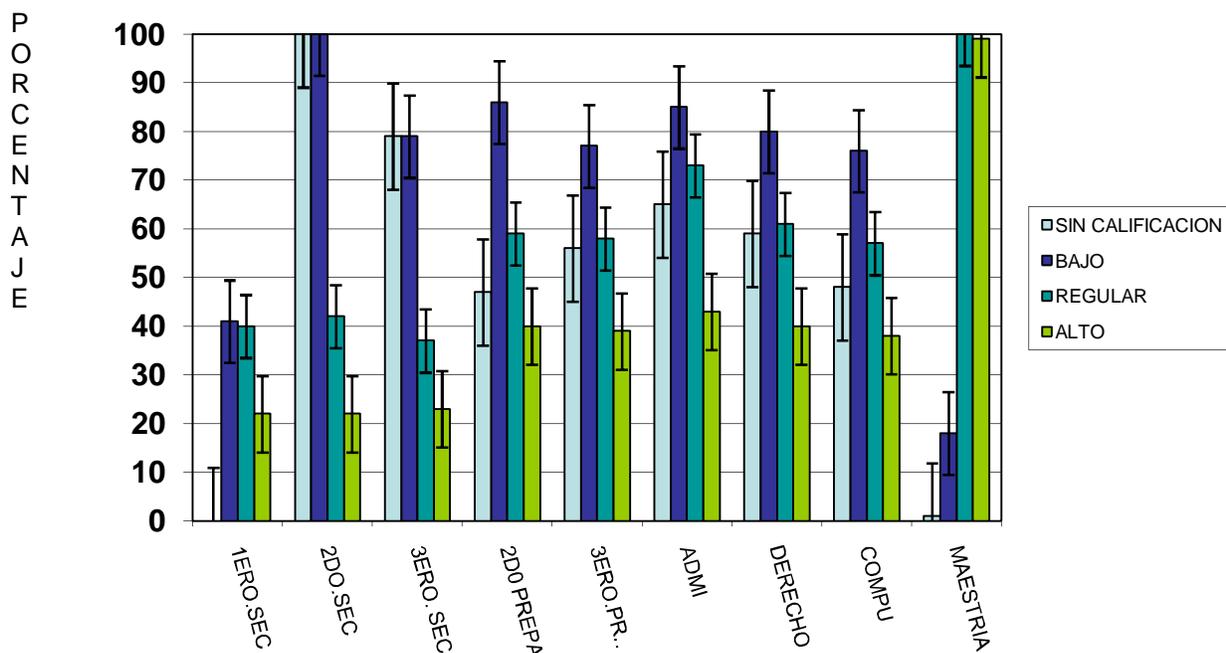


Figura 9. Presenta el comparativo del porcentaje de la población con tendencia competitiva hacia Exogrupo, considerando como estímulo precedente los diferentes niveles de calificación.

antecedente. En general no hay diferencia significativa para los diferentes grados escolares por lo que se acepta la hipótesis nula en el sentido que la mayoría es competitiva con Exogrupo cuando el estímulo es Bajo y Regular. Es notorio que más del cincuenta por ciento de la muestra, es competitiva respecto a alguno de los estímulos.

Para ver si hay diferencias significativas en la tendencia cooperativa se aplicó un ANOVA factorial ubicando en filas tipo de estímulo y en columnas grupos escolares, encontrando que hay diferencias estadísticamente significativas para ambas variables. En el caso de los grupos Escolares se obtuvo una $F(3, 8)=4.01, p<.01$, por lo que nota una diferencia entre la tendencia cooperativa y a partir de LSD se obtiene que el grupo con el cual hay la mayor de las diferencias es el de Primero de secundaria. En general la cooperación para Exogrupo es mínima como se ve en la Figura 10, sólo el grupo de Primero de Secundaria mostró una tendencia cooperativa hacia Exogrupo, el resto de los grupos tiene porcentajes de cooperación inferiores al cuarenta por ciento. En lo que respecta a las filas Tipo de estímulo se obtuvo una $F(2,3)=5.23, p<.01$, por lo que denota una diferencia confiable entre la tendencia cooperativa a partir del estímulo antecedente y según los resultados de LSD se obtiene que el estímulo con el cual hay tendencia cooperativa es estímulo alto y sin calificación.

COOPERACIÓN HACIA EXOGRUPO

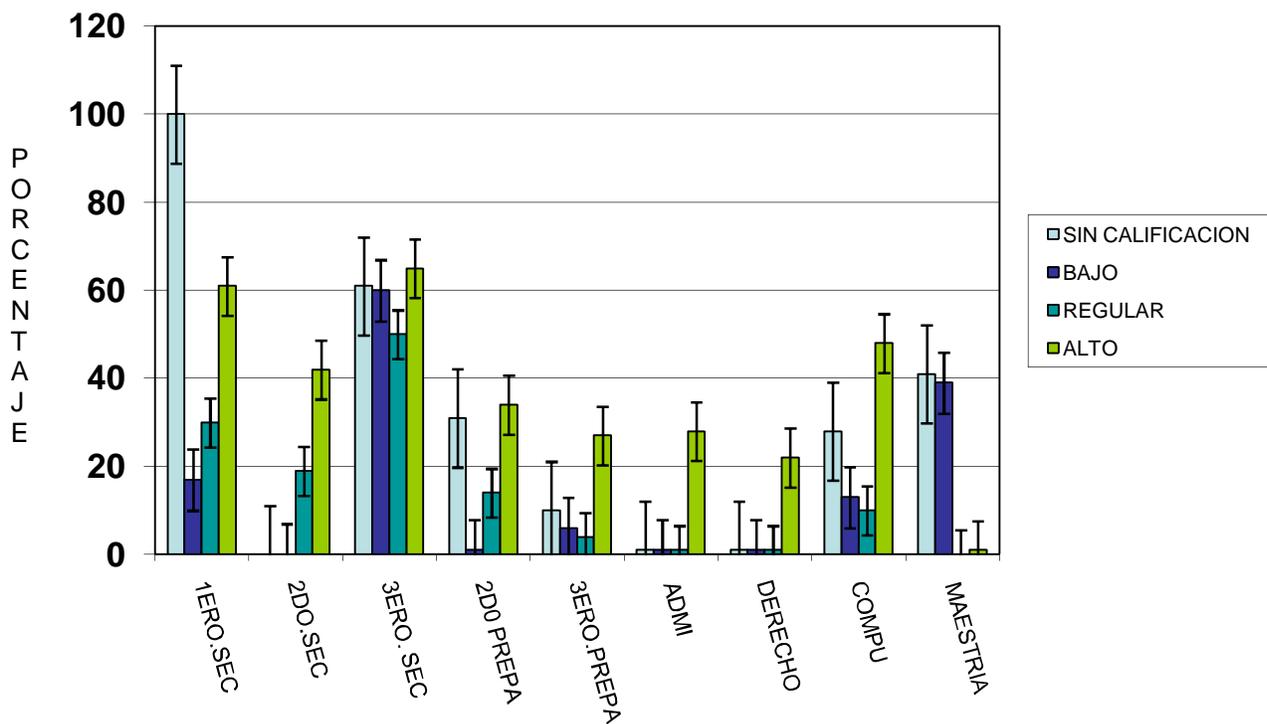


Figura 10 Presenta el comparativo del porcentaje de la población con tendencia cooperativa hacia Exogruppo, considerando como estímulo precedente los diferentes niveles de calificación Sin calificación, Baja, Regular y Alta

Es importante señalar que en la Figura 11 menos del cincuenta por ciento en la condición Sin calificación mostró una tendencia a no cooperar y no competir, coevaluando de acuerdo a lo que el sujeto en realidad merece por su trabajo. Cabe señalar que según un ANOVA bloques no existe diferencia estadísticamente significativa por grupo

EVALUACIÓN OBJETIVA HACIA EXOGRUPO

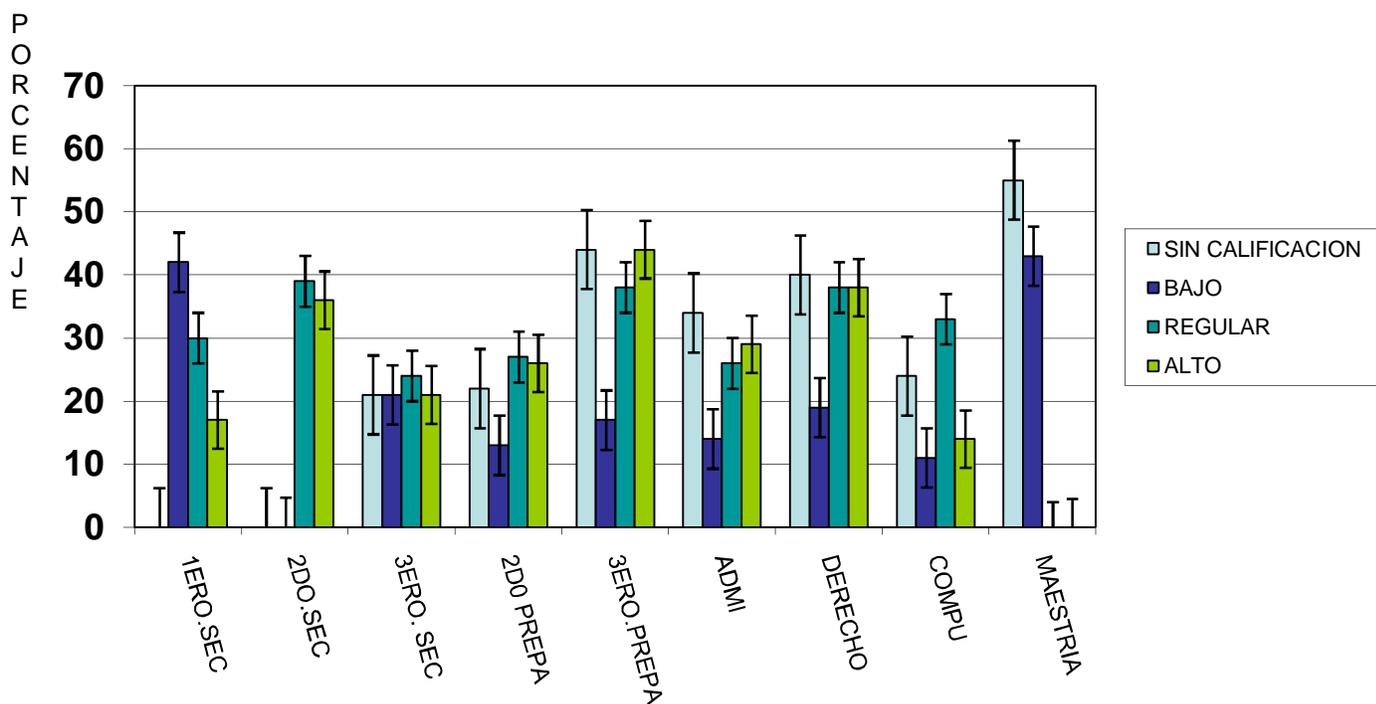


Figura 11. Presenta el porcentaje de la población que evaluó en forma objetiva a las personas, teniendo como estímulo precedente los diferentes niveles de magnitud de calificación.

escolar, ni por estímulo antecedente, lo cual implica que la población en general se comporta en forma semejante en lo que respecta a evaluar objetivamente a los grupos participantes.

La ejecución de los grupos cuando coevaluaron a Endogrupo mostró una diferencia ($F(3,8)=3.01, p<.05$) notándose una tendencia a cooperar en mayor porcentaje con Endogrupo. En la Figura 12 la mayoría de los grupos

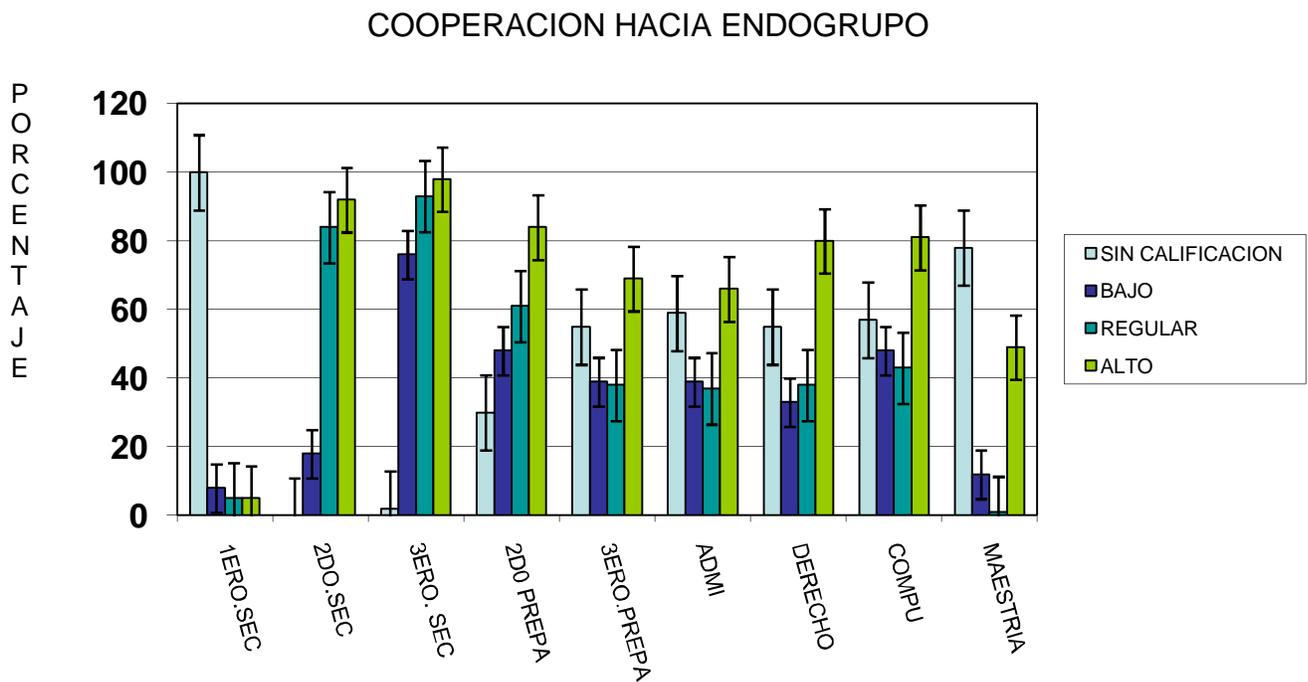


Figura 12. Presenta a los grupos en general, los cuales mostraron ser cooperativos hacia Endogrupo, cuando la calificación antecedente es Alta y Regular.

fueron cooperativos cuando el estímulo antecedente era alto y regular ($F(3,8)=26.42, p<.05$). Sólo un grupo mostró ser cooperativo Sin estímulo y este fue el de Primero de Secundaria.

Por consiguiente la competencia hacia Endogrupo se presenta en menor porcentaje, pero esta se ve afectada, incrementado, cuando el estímulo es Bajo ($F(3,8)=3.42, p<.05$). La Figura 13 muestra que sólo los grupos de Primero de Secundaria y el grupo de Maestría fueron competitivos con su coevaluación hacia su Endogrupo ($F(3,8)=2.30, p<.05$), con más del sesenta por ciento.

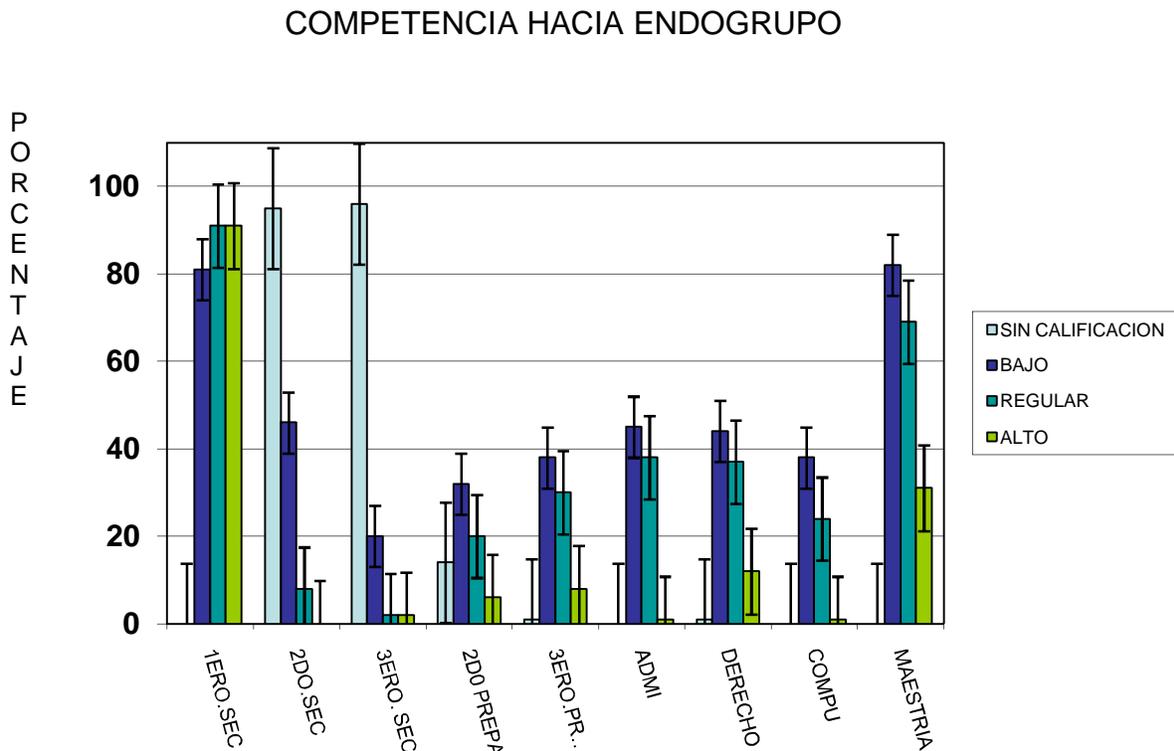


Figura 13. Presenta el porcentaje de las personas con tendencia a competir hacia Endogrupo, cuando la calificación antecedente es Sin estímulo, calificación Alta, Baja y Regular.

De acuerdo a un ANOVA bloques se encontró que hay diferencias significativas en la tendencia a coevaluar de forma objetiva hacia

Endogrupo ($F(3,8)=3.17, p<.05$); en la Figura 14 se observa que la mayoría de los grupos en la condición Sin calificación hubo un mayor porcentaje de coevaluación objetiva ($F(3, 8)=3.75, p<.05$), aunque en general es muy poco el porcentaje (menos del 20 %) que coevaluó de forma imparcial cuando hay otra magnitud de calificación.

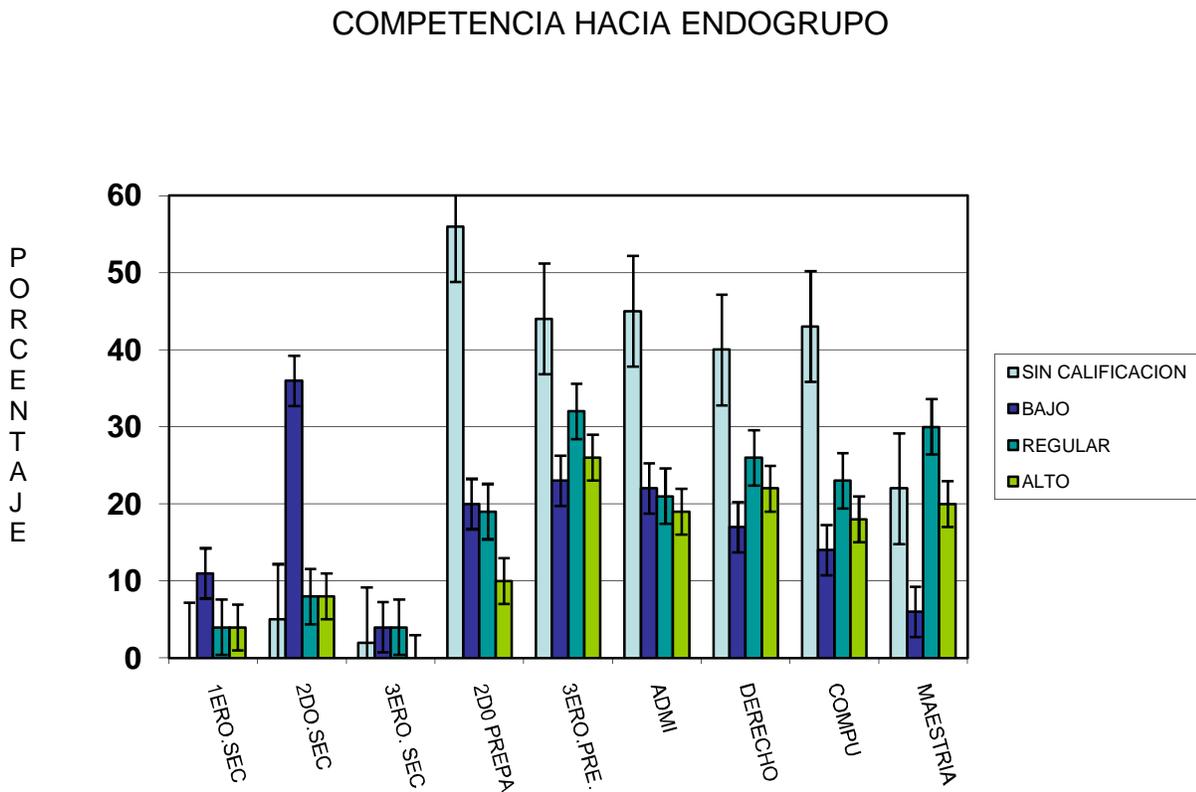


Figura 14. Presenta el porcentaje de personas que mostraron tendencia objetiva al coevaluar a Endogrupo, considerando los diferentes tipos de estímulos de calificación.

Para la coevaluación hacia Muchedumbre los resultados son semejantes mostrando ser cooperativos cuando el estímulo es Alto ($F(3,8)=6.46, p<.01$) y competitivos cuando el estímulo es Bajo ($F(3, 8)=22.74, p<.01$). De igual forma las coevaluaciones objetivas fueron

pocas y estas se dan en la condición Sin Calificación ($F(3,8)=9.55$, $p<.05$).

COOPERACION PARA MUCHEDUMBRE

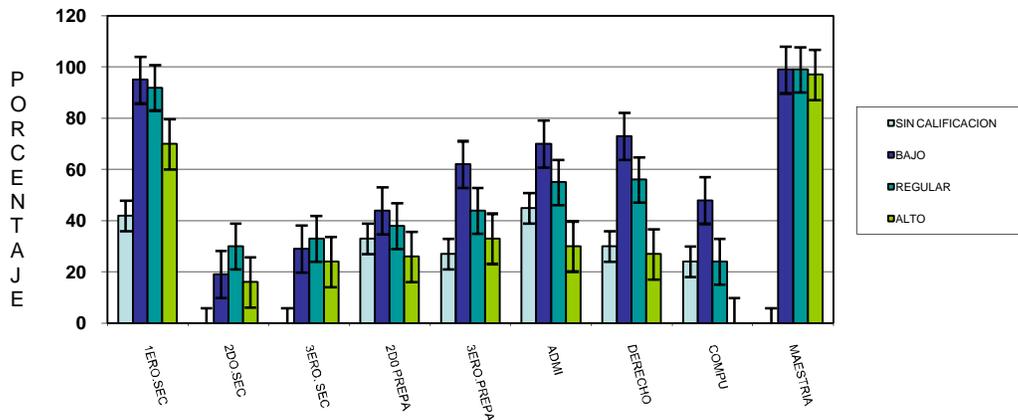


Figura 15. Presenta el porcentaje de personas con tendencia a cooperar con Muchedumbre, considerando el tipo de magnitud de calificación.

COMPETENCIA PARA MUCHEDUMBRE

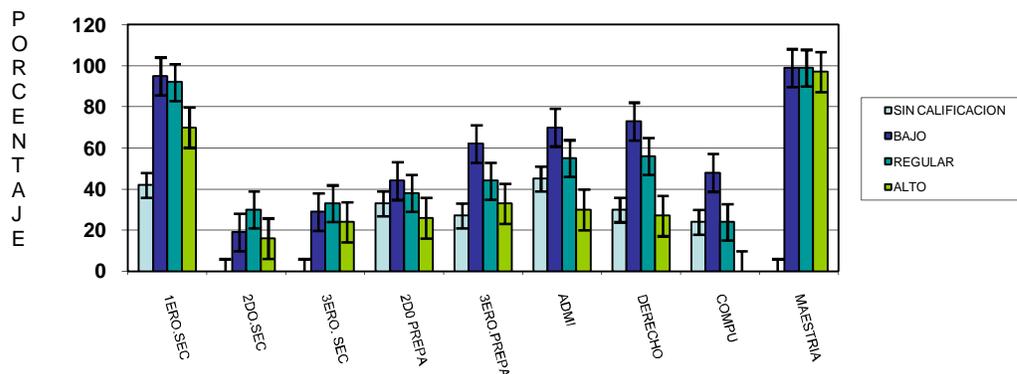


Figura 16. Presenta el porcentaje de personas con tendencia a competir con Muchedumbre, considerando el tipo de magnitud de calificación.

EVALUACION OBJETIVA HACIA MUCHEDUMBRE

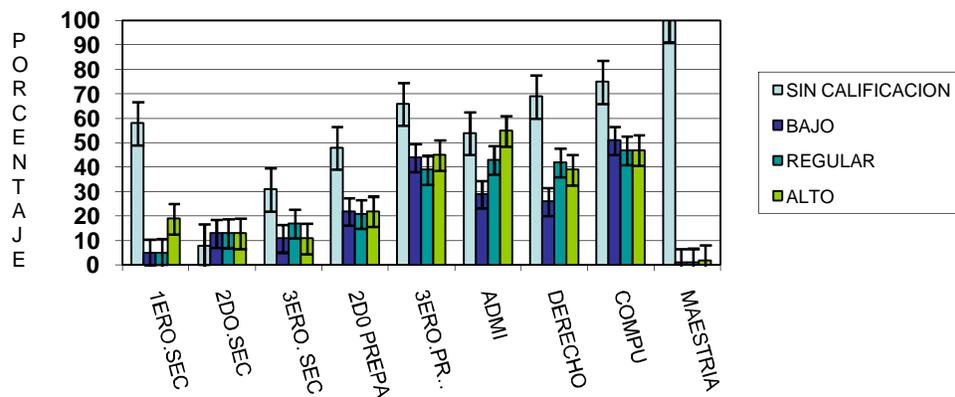


Figura 17. Presenta el porcentaje de personas con tendencia a evaluar objetivamente a Muchedumbre, considerando el tipo de magnitud de calificación.

En esta segunda parte se puede subrayar que el Grupo de Maestría fue más competitivo y la estrategia seguida en general fue asignar mejor calificación a las personas de Endogrupo en la condición calificación Alta, cuando el estímulo fue Bajo o Regular hubo mayor porcentaje de comportamiento competitivo con el Exogrupo.

Análisis y discusión de resultados

Los resultados expuestos ponen de manifiesto los efectos de diferentes variables sobre el comportamiento cooperativo y competitivo.

En primer lugar, el grado en que se manifiesta la evaluación a una persona Sin Estímulo mostró una tendencia natural a ser cooperativo y competitivo. Los sujetos fueron cooperativos en mayor porcentaje a Endogrupo y competitivos hacia Exogrupo y para Muchedumbre se otorgó una coevaluación de forma objetiva considerando el desempeño del sujeto.

Denotando que en general las personas evalúan en forma similar a la gente de Muchedumbre y Endogrupo; en tanto las calificaciones para Exogrupo fueron las mas bajas; es importante considerar que las calificaciones en la mayoría de los casos fueron aprobatorias pero estas tenían promedios bajos. En este sentido se confirman los supuestos de Sichel (1988), Tajfel, Billing, Bundy y Flament, (1971); Brewer, (1979); Mullen, Dovidio, Johnson y Cooper, (1992). Los cuales sostienen que es normal que se presente el sesgo del favoritismo endogrupal; Así hubo la tendencia a evaluar en forma más favorables a los miembros del Endogrupo que a los del Exogrupo y Muchedumbre.

Una inferencia deducida de lo anterior es que en general la población no fue cooperativa sino competitiva razón por la que entre Muchedumbre y Endogrupo no hubo diferencia significativa, mostrando así igualdad de coevaluación hacia ambos grupos, en esta parte se enfatiza que la Auto evaluación difiere demasiado de los promedios de los grupos restantes, denotando que los sujetos buscaron acumular una mejor puntuación para acreditar sin problemas, por lo que se aceptan los supuestos de Axelrod (1996) respecto a que los individuos son intrínsecamente egoístas, es decir que actúan privilegiando su propio interés y no en forma comunitaria .

En segundo lugar se considera que el Estímulo antecedente calificación determina la evaluación a realizar, razón por la que cuando se da la Magnitud Baja la mayoría de los sujetos evaluaron de forma competitiva a casi todas las personas sin considerar el tipo de grupo, solo un pequeño porcentaje evaluó en forma cooperativa y el término de mayor porcentaje de cooperación se dio a Endogrupo, posteriormente a Muchedumbre y al final a Exogrupo. En este último caso el promedio es reprobatorio, esto permite deducir que en una situación normal la población daría muestras claras de competitividad a Exogrupo, de poca cooperación a Muchedumbre y si consideramos solo el aprobar diríamos que coopera con la gente de Endogrupo aunque en este caso el promedio es bajo.

Respecto al estímulo calificación Regular siete, las evaluaciones incrementaron su valor, siendo ahora de ocho cuatro el promedio, para Endogrupo y en forma similar se encuentran las evaluaciones para Exogrupo y Muchedumbre; lo anterior permite probabilizar que el comportamiento individual se verá afectado por el tipo de estímulo antecedente, dándole mas importancia a éste que al rendimiento académico del sujeto.

Finalmente cuando la Magnitud es Alta se puede observar una clara muestra de competencia ya que ahora existe un bienestar individual, pero los evaluadores no permiten que sus compañeros en general saquen una calificación semejante a la suya y el promedio para la gente de Endogrupo es nueve uno, se puede decir que la mayoría de la población coopera con sus semejantes dependiendo de las condiciones y en este sentido si existe bienestar individual antecedente contribuirán, con lo anterior se confirman los supuestos de Carrasquel, (1991); y Wiegman, Dansereau & Patterson, (1992) los cuales señalan que es posible modificar el comportamiento cooperativo a través de diferentes estímulos antecedentes.

Respecto al género se pudo observar que las Mujeres suelen ser mas cooperativas en comparación a los Hombres, mientras que para ellas no hay importancia entre el tipo de estímulo y el grupo de la

persona a la cual se evaluará; para los hombres si hay diferencia entre los grupos siendo mas cooperativos con Endogrupo, posteriormente para Muchedumbre y al final Exogrupo; en esta parte podemos decir que las Mujeres pudieran tener tendencias altruistas y cooperativas, en tanto los Hombres solo cooperativas lo anterior coincide con el planteamiento de Moscovici (1994) ya que el altruismo implica algún tipo de sacrificio y por ello resulta más altruista ayudar a alguien del Exogrupo que del Endogrupo, puesto que el sacrificio sería mayor en el primer caso como se dio en ellas .Bajo esta misma acción se verifican los supuestos de Festinger (1951) acerca de efecto desinhibidor del anonimato en conducta cooperativa y competitiva, concluyendo que es más fácil ser competitivo cuando se desconoce la persona en una ejecución a cuando se identifica el participante.

Respecto a la variable Escolaridad se esperaba que a mayor grado escolar se presentaría mayor cooperación; esto se dio en forma parcial, pues efectivamente los estudiantes de Maestría fueron los más cooperativos, pero también los mas competitivos cuando se variaban los estímulos antecedentes, respecto a los grupos de secundaria y preparatoria no hubo diferencias significativas en el nivel de cooperación.

Lo anterior nos permite confirmar que el anonimato, en el sentido que los demás no saben “quien te evaluó”, ni “a quién evaluarás” permitió ser más competitivo, denotando así que los objetivos formulados como ejes rectores de la educación como desarrollar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general no se han aprehendido en los sujetos y en específico en las Licenciaturas; en el caso de Secundaria que mostraron ser totalmente competitivos, esto no fue raro ya que en la adolescencia los sujetos viven para sí, es decir tienden a ser egocéntricos e impulsivos, razón por lo que el ejercicio fue una clara muestra de sus intereses, sin importar las consecuencias que puede traer a los demás.

Respecto al efecto del estímulo Calificación se pudo denotar que a mayor magnitud de la calificación, mejor fue la coevaluación asignada, pero ésta difícilmente se asemejó al modelo cuando fue el más Alto como lo es diez; en tanto cuando fue cinco, los promedios fueron semejantes o inferiores. En este sentido se confirman los planteamientos de Camerer y Fehr (2003) pues los organismos cooperan como lo predice la teoría económica. Mostrándose como organismos racionales, auto interesados y egoístas y maximizaron su utilidad sin importar el beneficio o daño que la evaluación dada pudiera tener en el resto del grupo.

Así el ejercicio de coevaluación grupal propuesto como un elemento para determinar calificaciones no puede ser implementado como una regla para las evaluaciones bimestrales, ya que los sujetos son competitivos y buscarán su acreditación, pero le traerán consecuencias negativas al resto del grupo, lo cual entonces es una trampa social, en la que la mayoría cooperará solo con Endogrupo, pero a Muchedumbre y Exogrupo lo reprobarán, y dada la estrategia de coevaluación al ser evaluado por alguien de Endogrupo, Exogrupo y Muchedumbre reprobarán todos.

CONCLUSIONES

A partir de las interrogantes planteadas se puede decir que el contexto educativo es un lugar propicio para evaluar cooperación, en este sentido este tipo de institución fue creada para educar no solo en lo académico si no también en lo comportamental y aptitudinal, es por ello que en el desarrollo del comportamiento escolar se deberían tener estrategias conductuales, que permitan desarrollar un buen clima grupal, como lo es el juego y el aprendizaje cooperativo en el cual se busca que el conocimiento se forme colaborativamente.

En lo concerniente al tipo de juego con utilidad de transferencia se puede decir que a los sujetos, los condujo a ser individualistas, por lo que buscan el bienestar individual y no el colectivo; cabe señalar que la toma de decisiones que emplearon se basó en información completa, y cada alumno sabía las posibles consecuencias de su actuar y también sobre su tipo de comportamiento, así que tal vez probabilizando el que efectivamente fueran coevaluados de forma baja, provocó que buscaran su beneficio, trayendo como consecuencia una trampa social, es decir un problema al grupo, ya que desde esta perspectiva y con el tipo de evaluación la mayoría habría reprobado la asignatura en cuestión.

Respecto al planteamiento ¿Si existe cooperación se deberá a la influencia del tipo de inclusión del grupo? Se puede mencionar que

existe una fuerte predisposición a respetar las funciones de los grupos, pero ésta no es determinante, por lo que dependerá de las situaciones la cooperación o competencia hacia los coetáneos.

Cabe señalar que la forma en que afecta el estímulo Magnitud de Calificación es determinante a la hora de asignar evaluaciones a otros, generando competencia el estímulo Bajo y Regular, en tanto con el estímulo Alto se notó un apoyo a través de la cooperación y por último Sin Estímulo indica una tendencia más natural hacia la cooperación.

En este sentido se pudieron alcanzar los objetivos denotando que el hallazgo fundamental radica en la posibilidad de lograr el control de un comportamiento de tipo social mediante la manipulación de estímulos antecedentes, como lo son las magnitudes de calificación asignadas al propio evaluador.

Cabe destacar que la ausencia de Magnitud de Calificación referidos a la conducta cooperativa tuvo efecto sobre la eficiencia para la realización de la evaluación pudiendo generalizar que la conducta cooperativa será más fácil de emitir si no existen intereses y estímulos antecedentes negativos.

En este sentido la evaluación grupal si puede explicarse a través de una estrategia de juego en donde los participantes saben de su intervención y los efectos que pueden ocasionar a terceros, por ello desarrollaron estrategias autoevaluativas en las que su resultado fuese aprobar, por el contrario para la evaluación de sus compañeros los resultados son calificaciones bajas, lo que en primer punto pareciera competitivo o egoísta.

Cabe enfatizar que en la mayoría de los niveles educativos existe una política educativa que apunta a la acreditación, razón por la que se espera que la mayoría de grupos aprueben y no al contrario, pues con una gran medida de reprobados, el culpable sería el profesor y se verá obligado a aprobarlos, los elementos que permitirían equilibrar e identificar el logro académico del sujeto, propuestos por el gobierno del Estado de México , son la auto evaluación y la coevaluación, pero estas son poco objetivas, por lo que entonces no son un buen elemento a considerar en la evaluaciones.

Así, como se plantea, si existen muchos reprobados los profesores bajarán los estándares y buscarán aprobar a los alumnos, por lo que al final el alumno usando esta estrategia forza al profesor a aprobarlos. Por lo que se acepta el planteamiento de Dixit & Keat (2001) el cual plantea que los jugadores no necesariamente son egoístas e irracionales, pues muchas acciones que parecieran

impulsivas a corto plazo y a largo plazo tienen una función importante, denotando así que un ser racional no significa compartir el sistema de comportamientos que otros jugadores poseen, sino que significa solamente buscar un sistema de comportamiento propio y particular consistentemente. En concreto, el sujeto busca un bienestar personal en forma constante y preve el como responderán sus compañeros por lo que se actúa de forma egoísta similar a cómo lo hicieron los otros.

Respecto al Género de pertenencia no hay datos estadísticamente significativos que nos lleven a generalizar que un Género es más cooperativo que el otro, sin embargo podemos mencionar que todo depende de la interacción entre el Grupo de Pertenencia y la Calificación Asignada. Por lo regular se es más cooperativo si hay una Magnitud de Calificación Alta combinada con la gente de Endogrupo.

En lo que concierne al Grado Escolar se puede decir que ésta no es una variable que determine el grado de cooperación o competencia, pues como ya se mencionó los de Maestría y Secundaria fueron a la vez los mas cooperativos cuando se evaluó a Endogrupo y con Calificación alta, pero también fueron los más competitivos

Finalmente, los participantes de secundaria mostraron una tendencia extremadamente egoísta denotándose en general más competitivos, en el sentido de plantear que las calificaciones por ellos dadas siempre se mantuvieron por debajo de la magnitud de calificación otorgada.

Esta investigación nos permite poner de manifiesto que las estrategias propuestas por el gobierno del Estado de México, para lograr la acreditación académica no es la adecuada, pues los sujetos no cooperarán como se esperaría, por lo que en una situación en la que hubiera muchos reprobados la tendencia continuaría.

Uno de los objetivos de la educación es formar individuos, de manera que tengan comportamientos de solidaridad social y para ello se deberían desarrollar programas de modificación de conducta los cuales no existen.

En lo que respecta a las estrategias de enseñanza, se necesita capacitar a los maestros con nueva didáctica, ya que las formas de trabajo son por lo general individuales, dejando de lado que el conocimiento se crea en lo colectivo, en lo social y para muchas personas es más fácil aprender de sus semejantes, que de los maestros, desperdiciando así las herramientas derivadas del trabajo cooperativo, donde efectivamente se trabaje la metodología diseñada para ello, pues en general se cree que poniendo a trabajar a los

alumnos se trabajó cooperativamente y eso es falso, sentarlos juntos no basta, habrá que identificar los roles a seguir y sobre todo rotarlos de tal forma que desarrollen sus diferentes habilidades.

Por último, en lo que se refiere a la cooperación se puede notar que ésta se da en menor porcentaje que la competencia, descartando completamente algún fenómeno de tipo altruista. Un planteamiento a rescatar es ¿que habría pasado si en lugar de manejar en forma anónima la evaluación que tú asignas se hubiera hecho pública?, es decir que se dijeran los resultados frente a todos, tal vez hubiese cambiado, pues los sujetos pudieron haberse sentido incómodos y tendrían miedo de ser rechazados por su comportamiento competitivo.

En toda investigación los resultados regularmente tienen límites y en este caso no es la excepción ya que las características de la población en cierta forma pueden afectar a los resultados, por lo que resultaría interesante ver que acontece en otro tipo de instituciones como en escuelas de carácter particular o religioso. Si bajo la misma estrategia se encontrasen resultados semejantes podríamos tal vez prever que a futuro seguiría una tendencia a lo competitivo, denotando así que el fenómeno global efectivamente nos ha sometido y ahora importa lo individual y competitivo, que lo social-cooperativo.

Referencias

Ahmed, S. M. S. (1979). Helping behavior as predicted by diffusion of responsibility, exchange theory and traditional sex norms. ***Journal of Social Psychology***, **109**, 153-154.

Alend, S. & Sonnenschein, P. (1989). Validating the effectiveness of a cooperative Learning strategy through direct observation. ***Journal of School Psychology***, **27**, 47-58.

Amato, P. R. (1983). Helping behavior in rural and urban environments: Field studies based on taxonomic organization of helping episodes. ***Journal of personality and Social Psychology***, **45**, 571-586.

Anzier. (2002) **Psicología Social**. España. Ed. Prentice Hall.

Auman, H (1994). **Handbook of Game Theory**, Vol.2, Elsevier

Axelrod, R. (1996) **La evolución de la cooperación**. España. Alianza Universidad.

Baron, A. & Galizio, M. (1990). Control de la conducta operante humana por medio de instrucciones. En E. Ribes y P. Harzem (Comps.), **Lenguaje y Conducta**. (pp. 123-167). México: Trillas.

Baron, A. & Byrne, D (2001). **Psicología social**. España. Ed. Prentice Hall.

Bastón, C. (1991) The altruism question: **Toward a social-psychological answer**, Hisdalle, N. J: I. Erlbaum.

Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation Is it ever altruistic?. En: L. Berkowitz (Ed.), **Advances in Experimental Social Psychology**, **20**. Orlando: Academic Press.

Benson, P. L., Karabenich, S. A., y Lerner, R. M. (1976). Pretty pleases: The effects of physical attractiveness, race, and sex on receiving help. ***Journal of Experimental Social Psychology***, **12**, 409-415.

Billing, M; Bundy, R; Flament, M. & Tajfel, H (1971). Social categorization and intergroup behavior, European ***Journal Of Social Psychology***, **1**, pp. 149-178.

Borel, E. (1921). The theory of play and integral equations with skew symmetric kernels (reprint 1953). *Econometrica*, **21**, 101-115.

Bowen, C. W. (2000). A quantitative literature review of cooperative learning effects on High School and College Chemistry achievement. *Journal of Chemical Education*, **77**(1), 116-119.

Brechner, K. (1977). An experimental Analyses of social traps. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **13**, 552-564.

Brewer, M (1979) Perceptions of the elderly: stereotypes as prototypes, *Journal of Personality and Social Psychology*, **41**. pp. 656-670.

Briggs, Nunamaker, J. & Sprague, (1997). 1001 Unanswered research questions in GSS. *Journal of Management Information Systems*, **14**, 3-21.

Brown, G., Bull, J. Y Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*, Abingdon, Routledge.

Cabrera, E & Cabrera. Knowledge-Sharing *Dilemas Organization Studies*, 2002, 23 (5): 687-710

Camerer, C. F. y Fehr, E. (2004) **Measuring social norms and preferences using experimental games: A guide for social scientists**. En B. Henrich; B. Boyd, B. Boyd, C. Camerer, E. fher y G. McElreath (eds.). Foundations of Human Sociality. Economic Experiments and ethnographic evidence from Fiteen Small-Scale Societies. (pp. 55-95) New York: Oxford university Press.

Campbell D.T. (1983): "Comentarios sobre la sociobiología de le ética y la moralización", *Behavioral Science* **24**, p. 37-45.

Carrasquel, G. (1991). *Conducta Cooperativa: su manejo a través de las contingencias orientadas al grupo*. Trabajo de licenciatura. U.V.M, Escuela de Psicología.

Casalta, H. y Penfold, J. (1981). *Modificación de Conducta: Tácticas de observación e intervención*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación.

Connolly, T., Jessup, L. y Valacich, J. (1990). Effects of anonymity and evaluative tone on idea generation in generation computer-mediated groups. *Management Science*, **36**, 689-703.

Cooper, M.M. (1995). Cooperative Learning, an approach for large enrollment courses. ***Journal of Chemical Education***, **72**(2), 162-164.

Cooper, Dovidio, Johnson & Mullen, (1991) group composition, salience, and cognitive representations. The phenomenology of being in a group. ***Journal Of experimental Social Psychology***, **27**, pp. 297-323.

Cunningham, M. R. (1979). Weather, mood, and helping behavior: Quasi-experiments with the sunshine Samaritan. ***Journal of Personality and Social Psychology***, **37**, 1947-1956.

Darley, J. M., y Batson, C. D. (1973). "From Jerusalem to Jericho": A study of situational and dispositional variables in helping behavior. ***Journal of Personality and Social Psychology***, **27**, 100-108.

Dennis A. & Valacich, J. (1993) Computer brainstorm: Two heads are better than one. ***Journal of Applied Psychology***, **78**, 531-537.

Diener, E. (1979). Deindividuation: **The absence of self-awareness and self-regulation in group members**. En P. Paulus (Ed.), *The psychology of group influence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Dixit, A & Skeat. (2001) en: Santoyo, V. C y Vázquez, F (2001). ***Procesos psicológicos de la negociación y la toma de decisiones***. México. Unam.

Didriksson A. "La universidad en la transferencia de **conocimientos hacia la sociedad**", en Alejandro Mungaray Lagarda y Giovanna Valenti (coords.) (1998), *Políticas públicas y educación superior*, ANUIES, México.

Driver, R. (1988). Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en Ciencias. ***Enseñanza de las Ciencias***, **6**(2), 109-120.

Emswiler, T. Deaux, K. y Willits, J. E. (1971). Similarity, sex and request for small favors. ***Journal of Applied Social Psychology***, **1**, 284- 291.

Festinger, L. (1951). Comunicación social informal. En D. Cartwright y A. Zander: ***Dinámica de grupos***. (1971). México: Trillas.

Franklin, E. (1990). **Ausencia paterna por divorcio y sus efectos sobre las conductas cooperativas en niños preescolares**. Vicerrectorado Académico. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Metropolitana, Caracas. consultado el 10 de mayo de 2005.

Frey, D. L. y Gaertner, S. L. (1986). Helping and the avoidance of inappropriate interracial behavior: A strategy that perpetuates a no prejudiced self-image. **Journal of Personality and Social Psychology**, **50**, 1083-1090.

Gallupe, R.B., Bastianni, L. & Cooper, W.H. (1991). Unblocking Brainstorms, **Journal of Applied Psychology**, **76**, 1, 137- 141

Gardner, H. (2003) **Las inteligencias Múltiples**, México: Paidós

Gaertner, S. L., y Dovidio J. F. (1977). The subtlety of white racism, arousal and helping behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, **35**, 691-708.

González, M, Monroy (1978). **Dinámica de grupos, técnicas y tácticas**. México. Ed. Concepto.

Goldfinch, J. (1994). Further developments in peer assessment of group projects. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, **19**(1), 29-35.

Goldfinch, J. & Raeside R. (1990). Development of a peer assessment technique for obtaining individual marks on a group project. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, **15**(3), 210-231.

Graham, J. A & Cohen, R. (1997), Race and sex as factors in children's sociometric ratings and friendship choices. **Social development**, **6**, 355-372.

Gross, A. E., Wallston, B. S., y Piliavin, I. M. (1975). Beneficiary attractiveness and cost as determinants of responses to routine request for help. **Sociometry**, **38**, 131-140

Hardy, C.J. y Latané, B. (1988). Social loafing and social facilitation. **Journal of Experimental Social Psychology**, **23**, 1-18.

Haynes, S. y O'Brien, W. (1990). Functional Analysis in behavior therapy. **Clinical Psychology Review**, **10**, 649-668.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2000). **Metodología de la Investigación**. México. Trillas.

Hollander, E. (2002). **Principios y Métodos de la Psicología Social**. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Homans, G. (1963). **El grupo humano**. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Hufford, T. L. (1991). Increasing academic performance in an introductory biology course. **Bioscience**, 41(2), 107-108.

Jessup L., Tansik D. & Laase, T. (1988). **Group Problem solving in an automated environment: The effects of anonymity and proximity on group process and outcome with a GDSS**", Proceedings of the 9th Academy of Management Conference, Organizational Communication Division, 9, August, 1-20

Jimenez, G. y Llitjós, A. (2006). Cooperación en entornos telemáticos y la enseñanza de la química. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, 3(1), 115-133. En línea en: http://www.apaceureka.org/revista/Volumen3/Numero_3_1/Jiménez_y_Llitjos_2006.pdf

Jiménez, G., Llobera R. y Llitjós, A. (2005). Los niveles de abertura en las prácticas cooperativas de química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, 4(3). En línea en: http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen4/ART2_Vol4_N3.pdf

Jiménez, A. Llitjós Johnston, L. & Miles, L. (2004). Assessing contributions to group assignments. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 29(6), 751-767.

Jonhson, D. W. & Jonhson, R. T. (1999). **Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista**, Buenos Aires, Aique.

Johnson, D.; Johnson, R. & Holubec, A. (1999). **Cooperation in the classroom**. Nueva Jersey. Edina.

Johnson, D.; Johnson, R.; Stanne, M. & Garibaldi, A. (1989). Impact of Group processing on Achievement in Cooperative groups. ***Journal of Social Psychology***, 130(4), 507-516.

Johnston, L. & Miles, L. (2004). Assessing contributions to group assignments. ***Assessment & Evaluation in Higher Education***, 29(6), 751-767.

Jorba, J. & Sanmartí, N. (1997). La evaluación como instrumento para mejorar el proceso de aprendizaje de las Ciencias, en L. Del Carmen (Coord), ***La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria***, Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona – Ed. Horsori, pp. 155-199.

Kaufman, D. B., Felder, R. M. & Fuller, H. (2000). Accounting for individual efforts in cooperative learning teams. ***Journal of Engineering Education***, 89(2), 133-140.

Kerns, T. (1996). Should we use cooperative learning in college chemistry? ***Journal of College Science Teaching***, 25(6), 435-438.

Kerr, N. L. & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free rider effects. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 44(1), 78-94.

Kogut, L.S. (1997). Using cooperative learning to enhance performance in general chemistry. ***Journal of Chemical Education***, 74(6), 720-722.

Kollock, P. (1998). Social dilemmas: the anatomy of cooperation. ***Annual Review of Psychology***. 46, 183-207.

Krebs, D. L. (1975). Empathy and altruism. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 32, 134-146.

Krebs, D. L. y Miller, D. T. (1985). Altruism and aggression. En: G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), ***Handbook of Social Psychology***, 3rd ed.(2), 1-71. New York: Random House.

Latané, B., y Darley, J. M. (1970). ***The Unresponsive Bystander: Why Doesn't he Help?***. Nueva York: Appleton Century Crofts.

Lawrence, K. & Li. (2001). Some refinements on peer assessment of group projects. ***Assesment & Evaluation in Higher Education***, 26(1), 5-18.

Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R. & Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: Academic achievement and affective outcomes. ***Journal of Research in Science Teaching***, 31(10), 1121-1131.

Lejk, M. & Wyvill, M. (2001). Peer assessment of contributions to a Group Project: a comparison of holistic and category-based approaches. ***Assessment & Evaluation in Higher Education***, 26(1), 61-72.

Lejk, M., Wyvill, M. & Farrow S. (1996). A survey of methods of deriving individual grades from group assessments. ***Assessment & Evaluation in Higher Education***, 21(3), 267-280.

Lindgren (2003). ***Introducción a la psicología social***. México. Trillas.

López, J. J. (1996), ***Cooperación parcial en juegos de n-personas***, Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. España.

Macaulay M. R. & Berkowitz L. (1970). ***Altruism and Helping Behavior***. New York, Academic Press.

Mann, L. (1981). The baiting crowd in episodes of threatened suicide. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 41, 703-709.

Mann L (2001) ***Elementos de Psicología Social***. México. Limusa.

March, J. G. (1994). ***A primer on Decision Making: How decisions Happens***. Nueva York: The Free Press.

Marcén, C. (1989). ***La educación ambiental en la escuela***, Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.

Maynard Smith J. (1982): ***La Evolución y la teoría de juegos***, (Cambridge University Press, Cambridge).

Mcconnell, D. (2000). ***Implementing Computer Supported Cooperative Learning***, Londres, Kogan Page.

Millis, B. & Cottell, P. G. (1998). ***Cooperative learning for higher education faculty***, Phoenix, Oryx Press.

Moscovici, S. (1994). Les formes élémentaires de l'altruisme. En: S. Moscovici (Ed.), ***Psychologie Sociale des Relations à Autrui***, 71-86. Paris: Nathan.

Mullen, B., Dovidio, J. F., Johnson, C., & Cooper, C. (1992). Intergroup-outgroup differences in social projection. ***Journal of Experimental Social Psychology***, **28**, 422-440.

Nash, J. (1950). ***Equilibrium points in n-person games***. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, **36**, 48-49.

Nunamaker, J., Briggs, R.O., Mittleman, D.D., Vogel, D.R. & Balthazard, P.A. (1997). Lessons from a dozen years of group support systems research: A discussion of lab and field findings. ***Journal of Management Information Systems***, **13**, 163-207

Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R. & Elhadj, I. (2004). Turning student group into effective teams. ***Journal of Student-Centered Learning***, **2**(1), 9-34.

Okebukola, P.A. & Ogunniyi, M.D. (1984). Cooperative, competitive, and individualistic science laboratory interaction patterns – Effects on students' achievement and acquisition of practical skills. ***Journal of Research in Science Teaching***, **21**(9), 875-884.

Ostrom, E. (1998). "A behavioral approach to the rational choice theory of collective action". ***American Political Science Review*** . **92**(1) (March): 1-22.

Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. ***Assessment & Evaluation in Higher Education***, **21**(3), 239-250.

Pearce, J & Amato, P. (1980) A taxonomy of helping: A multidimensional scaling analysis, ***Social Psychology Quarterly***, **43**, pp 363-371.

Pérez, J. A., Lucas, A. y Dasi, F. (1997). ***Normes hétéronomes et normes inter-subjectives. Application au problème des accidents de circulations***. (En preparación).

Perlman, D & Cozby, P (2002). ***Psicología social***. México. Ed. Interamerica.

Pick, S. & López A., L. (1998). **Cómo investigar en ciencias sociales**. México: Trillas.

Piliavin, A; Dovidio, J, Gaertner, S & Clark, R (1981) **Emergency intervention**, Nueva York, Academic.

Piliavin, I. M., Rodin, J., y Piliavin, J. A. (1969). Good Samaritanism: An underground phenomenon?. **Journal of Personality and Social Psychology**, 13, 289-299.

Platt, J. (1973). Social Traps. **American Psychologist**. 28. 641-651

Poundstone, William (1992). **El dilema del prisionero**. Alianza Editorial. España.

Qin, Z., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. **Review of Educational Research**, 65(2), 129-143.

Reinig, B.A., Briggs, R.O. y Nunamaker, J.F. (1997-98). Flaming in the Electronic Classroom. **Journal of Management Information Systems**, 14, 45-59.

Ribes, E. (1984). **Técnicas de Modificación de Conducta (Su aplicación al retardo en el desarrollo)**. México: Trillas.

Rivera, A. y Ardila, R. (1983). **Altruismo: bases biológicas, psicológicas y sociales**. Bogotá, Colombia: Usta.

Robbins, S. (1996). **Comportamiento Organizacional**. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

Santoyo, V. C y López, F (1990). **Análisis experimental del intercambio social**. México. Trillas-sociedad mexicana de la conducta.

Skinner, B. F. (1977). **Sobre el Conductismo**. Barcelona: Fontanella.

Skolnick, P. (1977). Helping as a function of time of day, location, and sex of victim. **Journal Social Psychology**, 102, 61-62.

Sevilla Martínez J (2004) ***Autoridad-Poder, libertad y cooperación en los procesos de dirigencia tutelaje***. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología UNAM.

Siegel, J., Dubrovsky, V., Kiesler, S. & McGuire, T.W.(1986) Group processes in computer-mediated communication. ***Organizational Behavior and Human Decision Processes***, 37, 157-187.

Slavin, R. (1985). ***La enseñanza y el método cooperativo***. México: Edamex.

Slaving, R.E. (1995). ***Cooperative Learning***. Boston: Allyn & Bacon.

Stefani, L. A. J. (1992). Comparison of collaborative, self, peer and tutor assessment in a biochemistry practical. ***Biochemical Education***, 20, 148-151.

Stokes, J, R. (1983). Components of group cohesion: intermember attraction, instrumental value, and risk taking. ***Small group Behavior***. Vol. 14, No. 2 P.163-173.

Thibaut, J. W & Kelly, H. H. (1959). ***The social psychology of groups***. Nueva York: John Wiley and Sons, inc.

Tajfel, H social and cultural factors in perception, en ***Psychological Review***, vol. 64. 1957, págs. 192-204.

Tajfel, H., Billig, M. G. Bundy, R. P., y Flament, C.(1971). Social categorization and intergroup behavior. ***European Journal of Social Psychology***, 1, 149-178.

Tajfel, H & Flament, M; Bi social and cultural factors in perception, ***en Psychological review***, vol. 64. 1957, págs. 192-204.

Tajfel, H & Turner, J. (1979) An integrative theory of intergroup conflict, en W. Austin y S. Worchel (eds), ***the social psychology of intergroup relations***, Monterey, Brooks/ Cole.

Tajfel, H & Turner, J. (1986), en :Morales y Huichi (eds) (1989) ***Lecturas De Psicología Social***, Madrid. UNED, pp-225-259.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in College and Universities. ***Review of Educational Research***, 68(3), 249-276.

Trivers R.L. (1971): "La Evolución del altruismo recíproco", ***Quarterly Review of Biology*** 46 (4), p. 35-57.

Tucker, L., Hornstein, H. A., Holloway, S., y Sole, K. (1977). The effects of temptation and information about a stranger on helping. ***Personality and Social Psychology Bulletin***, 3(3), 416-421.

Villalba, D.; Duque, M. y Narvaez, G. (1983). *Problemas en la observación de la conducta social de niños preescolares en el ambiente natural*. ***Psicología***, X(1 y 2), 27-34.

von Neumann, J. (1928) ***Zur Theorie der Gesellschaftsspiele***, ***Mathematische Annalen*** 100, 295-320.

von Neumann, J. & Morgenstern, O. (1944) ***Theory of Games and Economic Behavior***, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Watson, S. B. (1992). The essential elements of cooperative learning. ***The American Biology Teacher***, 54(2), 84-86.

Wenzel, T.J. (1995). A new approach to undergraduate analytical chemistry. ***Analytical Chemistry***, 67(15), 470A-475A.

Wiegmann, D.; Dansereau, D. y Patterson, M. (1992). Cooperative Learning: Effects of role Playing and Ability on Performance. ***Journal of Experimental Education***, 60(2), 109-116.

Zimbardo, P.G. (1970). **The human choice: individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse and chaos**. En W.J. Arnold y D. Levine (Eds), *Nebraska Symposium on motivation*, 1969. Lincoln: University of Nebraska Press.

Anexo 1.

INSTRUMENTO DEL GRADO DE ACEPTACION/RECHAZO

Nombre _____ GRADO _____

GRUPO _____ Genero _____ Escuela _____

En orden de preferencia nombra 5 personas con las cuales te gusta trabajar

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

En orden de preferencia nombra 5 personas con las cuales no te gusta trabajar.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Nombre del alumno: _____.

En la evaluación del desempeño escolar, se ha decidido que la calificación para ti esté en función de la autoevaluación y coevaluación de tres compañeros, aunada a estas, el promedio será de tres elementos: calificación del profesor (exámenes), autoevaluación y coevaluación.

Con base a lo anterior contesta lo siguiente:

1. ¿Cuál es la calificación que te asignas? _____
2. ¿Qué calificación le asignarías a _____
3. ¿Qué calificación le asignarías a _____
4. ¿Qué calificación le asignarías a _____
5. Te enteras que has sido evaluado (a) con 5, ahora que calificación le das a _____
6. Te enteras que has sido evaluado (a) con 5, ahora que calificación le das a _____
7. Te enteras que has sido evaluado (a) con 5, ahora que calificación le das a _____
8. has sido evaluado (a) con 10, ahora que calificación le asignarías a _____
9. Te enteras que has sido evaluado (a) con 10, ahora que calificación le das a _____
10. Te enteras que has sido evaluado (a) con 10, ahora que calificación le das a _____
11. Has sido evaluado (a) con 7, ahora que calificación le asignarías a _____
12. Te enteras que has sido evaluado (a) con 7, ahora que calificación le das a _____
13. Te enteras que has sido evaluado (a) con 7, ahora que calificación le das a _____