

## Debatir en el aula y su impacto en la autoestima de los participantes

Virginia Romero-Reignier<sup>\*</sup>, Carmen Giménez-Espert, Lynn Summerfield

Universidad Europea de Valencia

<sup>\*</sup>Contacto: [virginia.romero@uem.es](mailto:virginia.romero@uem.es)

---

**Resumen:** Vivimos en un contexto educativo donde se deben desarrollar nuevas metodologías de enseñanza encaminadas a la mejora de las competencias de los estudiantes mediante un proceso de aprendizaje proactivo e integral, y donde no podemos olvidarnos de los aspectos internos de la propia persona, como puede ser su autoestima. La autoestima es uno de los elementos básicos del desarrollo psicológico de los estudiantes necesarios para poder desarrollar y utilizar de forma adecuada las competencias que pretendemos trabajar en el aula. Con el fin de acentuar el papel activo de los estudiantes en su trayectoria académica y favorecer su implicación y motivación en dicho proceso, se desarrolló una experiencia piloto utilizando el debate en el aula. Esta metodología ofrece un marco ideal para potenciar el aprendizaje autónomo y creativo, así como ejercitar las habilidades intrapersonales e interpersonales del estudiante mediante la búsqueda de información, la argumentación de sus ideas, la defensa de unos posicionamientos ideológicos no siempre acordes a sus ideas, todo ello puede favorecer una mejora en su autoestima. De esta nueva técnica docente que presentamos a continuación, se desea determinar el impacto que pudiera tener sobre los niveles de autoestima de los jóvenes.

**Palabras Clave:** autoestima, debate, adolescencia, aprendizaje, enseñanza.

---

**Title:** Debate in the classroom and how it impact on the participants' self-esteem

**Abstract:** We are living on an educational context where it's necessary to develop new education tools and methodologies due to improve the students' competences using active and integral learning processes, and where we can't forget the internal aspects of the person like for example self-esteem. Self-esteem is one of the basic elements of the psychological development of the students necessary for the development and good use of the competences we can use on the classroom. With the purpose to emphasize the active role of the students in their academic path and to stimulate their implication and motivation in this process, we developed a pilot experience using the debate in the classroom. It's a perfect methodology to maximize the self-governing and creative work, as well as to train the intra and interpersonal skills of the students using the information search, the argumentation of their ideas, all of that can stimulate their self-esteem. With this new teaching technique, we wish to establish the impact on the levels of self-esteem of the adolescents.

**Keywords:** self-esteem, debate, adolescence, learning, teaching.

---

Los sistemas educativos están evolucionando en todo el mundo y concretamente en España, donde el proceso de convergencia de Bolonia puso en relieve la necesidad de poner al estudiante en el centro del proceso educativo (Zabalza & Zabalza, 2012). Por ello se hace necesario modificar las metodologías de enseñanza-aprendizaje para poner al estudiante en el centro de dicho proceso educativo y dar respuesta a las nuevas necesidades que aparecen en estos nuevos entornos educativos (Benito, 2005).

El docente ha tenido que centrar su atención en un aprendizaje integral del estudiante que se ha convertido en el protagonista principal de su propio proceso de aprendizaje. Este proceso de aprendizaje tiene como elemento nuclear el desarrollo de sus competencias. El aprendizaje activo influye positivamente en la construcción del conocimiento y las habilidades interpersonales de los estudiantes (López-Noguero, 2007). Especialmente las competencias comunicativas relacionadas con la comunicación oral y la escucha activa así como el liderazgo son muy valoradas dentro del mercado laboral (Johnson & Johnson, 1994; Markkanen & Ponta, 2001; Nelson, 1999; Tribe, 1994).

Diversas investigaciones han demostrado, asimismo, como el aprendizaje activo está relacionado con un aprendizaje significativo que favorecerá a la larga no sólo la adquisición del aprendizaje sino también su almacenamiento y posterior utilización. De la

misma manera, incrementará también la motivación, el rendimiento, la mejora de las relaciones interpersonales, así como una posible mejora en su autoestima y una actitud más positiva hacia los contenidos trabajados, así como hacia la educación en su conjunto (Biggs, 1987; Brown, Johnson & Johnson, 1986, 1989, 1994; Martin & Ramsden, 1987; Neo, 2005; Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Slavin, 1980, 1983; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Todos estos elementos parecen verse mediatizados por la propia imagen y la estima que un individuo se tiene.

En este sentido, la literatura sugiere que la autoestima es uno de los elementos internos más importantes para tomar decisiones, relacionarse, tener un buen rendimiento académico, y/o expresar reacciones emocionales (Dorard, Bungener, & Berthoz, 2013; Rosenberg, 1965; Van Houtte, Demanet, & Stevens, 2012).

Todo ello es especialmente relevante durante la adolescencia, momento evolutivo de grandes cambios para el niño, ya que es cuando inicia su maduración, aparecen cambios hormonales e inicia su separación de la orientación parental para volverse más autónomo y responsable de sus acciones (Coleman & Hendry, 1999; Pastor, Balaguer, & García-Merita, 2003).

En todo este proceso de cambio evolutivo, el sujeto va a buscar sus propios centros de interés, así como una mejor definición de sí mismo (autoconcepto y autoestima) para

intentar encontrar su ubicación en la sociedad en la que vive (Guillon & Crocq, 2004).

Parece probado que la autoestima influye en todos los momentos de la vida de las personas, desde las relaciones interpersonales, pasando por el estatus y la satisfacción laboral, hasta aspectos relacionados con la salud y la depresión (Mruk, 2013; Orth, Robins, & Widaman, 2012). En este sentido, la revisión teórica sobre autoestima realizada por Leary y MacDonald (2003) apunta a que: «las personas con bajos niveles de autoestima suelen tener más emociones negativas tales como ansiedad, tristeza o depresión, así como ansiedad social, sentimientos de soledad, de vergüenza o de culpa, y hasta pueden desarrollar neuroticismo» (Leary & MacDonald, 2003, pp. 404-405). Otros estudios apuntan a que la autoestima se puede relacionar también con rasgos de personalidad como pueden ser: estabilidad emocional, extraversión y responsabilidad o escrupulosidad (Orth, Trzesniewski, & Robins, 2010; Robins, Hendin, & Trzesniewski, 2001; Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002; Watson, Sulz, & Haig, 2002). Desde la vertiente clínica, la baja autoestima aparece como criterio de diagnóstico en la 4ª edición del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, y se utiliza como elemento definitorio de 24 desórdenes mentales (American Psychiatric Association, 2000; Mruk, 2013).

Repasando la literatura en relación con el concepto de la autoestima, encontramos como Maslow y colaboradores (Maslow, Frager,

Fadiman, McReynolds, & Cox, 1970) consideran la satisfacción de la necesidad de estima como un factor de desarrollo psicológico desde dos vertientes: la necesidad de respeto a uno mismo y la necesidad de respetar a los demás. Por ello, este constructo es habitualmente utilizado tanto en psicología en general (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003) como en psicología educativa (Coopersmith, 1967). Otros autores consideran que la autoestima es el juicio que la gente hace de sí misma (Baumeister et al., 2003), es decir, de qué manera las personas son capaces de valorarse a ellas mismas en cuanto a sus competencias y sus éxitos personales, profesionales, académicos, etc. En otras palabras, es la opinión del individuo sobre sí mismo, que tiende a mantenerse en el tiempo (Guillon & Crocq, 2004).

Existe cierta polémica en cuanto a la diferenciación clara entre autoconcepto y autoestima, ya que según ciertas corrientes, el autoconcepto consiste en realizar autodescripciones y en la autoestima, el sujeto utiliza autoevaluaciones (Pastor et al., 2003). No obstante, otros autores parecen posicionarse en contra de esta perspectiva, al considerar que no se puede diferenciar el autoconcepto de la autoestima, ya que para realizar autodescripciones, son necesarias las autoevaluaciones de los sujetos (Greenwald, Bellezza, & Banaji, 1988). Rosenberg (1979), por ejemplo, fusionó la definición de ambos conceptos y añadió la idea de globalidad,

considerando que el autoconcepto servía para realizar autoevaluaciones de partes de la vida de los sujetos, mientras que la autoestima era una evaluación más global del valor como persona (Pastor et al., 2003).

En estas autoevaluaciones que el sujeto realiza, son especialmente relevantes aspectos sobre la autopercepción de la propia eficacia del individuo en las diferentes áreas de la vida, como es el contexto académico. En este sentido, aquellas actividades que consigan mejorar el rendimiento del individuo, y/o mejorar la autopercepción del mismo, constituyen elementos clave sobre los que todos los agentes sociales debemos trabajar. Como docentes nuestra preocupación debe ir más allá de la enseñanza de contenidos, o incluso de competencias, debemos colaborar en el desarrollo integral del individuo, y en la promoción de su salud y bienestar, buscando herramientas que lo posibiliten. En este sentido, la utilización del debate se torna como un instrumento especialmente interesante. La utilización del debate como instrumento pedagógico es comúnmente introducido en las aulas universitarias inglesas y americanas de Oxford, Harvard o Georgetown aunque en España todavía no está muy extendida esta metodología docente (Berruezo, López-Goñi, Soto, Aparicio, Iza, Álvarez, 2012). Podríamos definir el debate como un encuentro dialéctico entre equipos, en el que cada uno de ellos debe defender una postura, asignada al azar antes del propio debate, sobre una temática actual y

generalmente polémica. Las intervenciones son evaluadas por un jurado conocedor del tema a tratar el cual es responsable de la decisión final de nombrar al ganador del debate. Se ha detectado que este tipo de metodología aumenta las capacidades de argumentación y las competencias retóricas de los participantes.

Asimismo el debate prepara a los alumnos a saber enfrentarse a situaciones conflictivas en su vida real, pero además al potenciar este y otro tipo de competencias podría mejorar la propia imagen y autoestima de los estudiantes (Bakó, 2012). Por todo ello consideramos interesante profundizar en el conocimiento de esta herramienta educativa, el debate, como una vía para mejorar no solo el aprendizaje, sino también la propia autoestima de los estudiantes. Por todo ello, el objetivo de la presente investigación es doble: a) por un lado se presenta un programa de Liga de Debate (en adelante LD) que se ha estado desarrollando durante los tres últimos años en diferentes centros educativos, b) por otro lado, se analiza el impacto del programa en la autoestima de los participantes.

### *1. La liga de debate: descripción del proyecto*

#### a. Nacimiento del proyecto

La LD es un innovador proyecto educativo de la Fundación BBVA y la asociación Activa-t desarrollado junto a la Universidad Europea de Valencia y la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport del

Gobierno de la Generalitat Valenciana. Este proyecto tiene como objetivo ejecutar un plan de formación para el incremento de las habilidades sociales y la inteligencia emocional de 7.000 adolescentes de 4º curso de la E.S.O. El proyecto se inició en el curso 2012-2013, y en esta 3ª edición, la LD cuenta con una participación de más de 120 centros de Alicante, Castellón, Murcia, Palma de Mallorca y Valencia.

Este proyecto nace como una actividad extracurricular que la asociación Activa-t propone a los centros educativos que tienen alumnos en 4º de la ESO. La asociación aporta la organización de la actividad incluyendo la formación de los profesores en técnicas para el debate y en la mejora de las habilidades sociales y la autoestima de los estudiantes participantes. Asimismo se encarga de la gestión del calendario de debates y aporta a los jueces que serán los responsables de calificar cada uno de los debates realizados. La Universidad Europea de Valencia participa como socio académico supervisando la evaluación de la eficacia de este proyecto educativo. Asimismo colabora con profesorado y estudiantes que actúan como jueces y cede sus instalaciones para el desarrollo de algunas sesiones de debate.

#### b. Objetivos del proyecto

La actividad tiene como objetivo principal que los estudiantes implicados mejoren mediante un aprendizaje significativo tanto sus habilidades sociales (empatía, escucha activa, argumentación y contra argumentación) como su

autoestima. Otro de los objetivos de la LD es que los estudiantes superen el miedo a hablar en público mejorando sus habilidades comunicativas e interpersonales (por ejemplo, saber expresarse de forma correcta, concreta y concisa). El objetivo final es que se formen clubes de debates en los centros educativos con la finalidad de dotar de continuidad a este tipo de formación integral del estudiante en el ámbito escolar.

#### c. Estructura de la LD

La actividad se inicia en el mes de octubre cuando los tutores o docentes responsables de acompañar a los estudiantes de 4º de ESO en el programa completo de la LD reciben una breve formación. En dicha formación aprenden las técnicas y casos para poder impartir ellos mismos las 5 sesiones de tutoría que sirven para conocer el mecanismo de la LD. En la primera sesión los docentes deben contextualizar a los estudiantes en la LD y presentar los beneficios de participar en ella. También se realiza una actividad para poder enfatizar la importancia de la presentación en público de ideas, trabajar el pensamiento creativo, la escucha activa y la síntesis de ideas (sesión 2). Posteriormente se explica a los estudiantes que pueden existir varias opiniones de un mismo tema, y se les inicia en la preparación de un pequeño discurso improvisado y en el uso de argumentos contundentes y persuasivos (sesión 3). La siguiente actividad propuesta es la realización de debates cortos,

intercambiando los roles y las posturas a defender, para vivir con mayor realismo la experiencia (sesión 4). En la última sesión se realiza un debate más largo, y algunos estudiantes adoptan el rol de jueces.

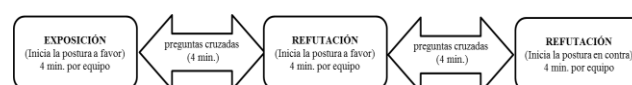
En esta sesión se controla el tiempo de actuación de cada participante para así trabajar la gestión del tiempo y completar la formación previa que servirá para la segunda parte de la actividad, en la que los centros que así lo desean forman parte de la LD propiamente dicha, y en la que ya se deben enfrentar equipos de distintos centros educativos. Las 5 sesiones que reciben los estudiantes se desarrollan en horario de clase entre los meses de noviembre-diciembre.

Temas de las sesiones	Actividades desarrolladas
1. Introducción en la dinámica	Contextualización/ Beneficios de la técnica
2. Presentación pública de ideas	Pensamiento creativo / Síntesis de ideas
3. Discursos improvisados	Uso de argumentos / Defensa de una postura
4. Debates cortos	Cambio de roles y posturas
5. Debates más largos	Prácticas del rol de juez

**Figura 1. Resumen de las sesiones de formación previa a la liga de debates**

En enero, se inicia la LD con los estudiantes que voluntariamente han decidido participar en equipos de al menos 5 miembros, y realizan un total de 3 debates hasta el mes de abril, con sesiones previas de formación/mentoring con sus tutores para poder preparar con tiempo cada uno de los debates. Cada debate se desarrolla en un centro educativo distinto, con lo que los estudiantes deben

afrontar un nuevo reto que es el de adaptarse a un entorno desconocido en muy poco tiempo. El tema a debatir lo establece la asociación Activa-t junto con los tutores para que sean temas de interés para los estudiantes (ejemplo del tema de las semifinales del año pasado: ¿es la televisión una mala influencia para la sociedad?). La estructura del debate es la siguiente:



**Figura 2. Ejemplo de secuenciación de un debate (Tiempo total: 32 minutos +10 minutos de tiempos muertos para preparar las preguntas)**

Los alumnos deben preparar en las sesiones de mentoring las dos posturas a defender del tema propuesto, ya que se sortea el mismo día del debate y se dejan 10 minutos antes del propio debate para organizar la información de la postura a defender finalmente, así favorecemos que los alumnos trabajen las dos vertientes del tema y lo conozcan en profundidad. En las fases de “Exposición”, “Refutación” y “Conclusión”, cada equipo tiene su tiempo de exposición y no puede ser interrumpido por el equipo contrario. En cambio, en los momentos de preguntas cruzadas, existe un diálogo más abierto para poder intercambiar de una forma menos controlada las intervenciones y aclarar dudas, puntualizar posturas, etc.

Una vez finalizado todo el debate, el juez o jueces deliberan las participaciones de cada equipo en su conjunto y dispone de una hoja de

evaluación con criterios concretos a evaluar, con una puntuación total de 100 puntos. Se evalúan aspectos de la argumentación, la puesta en escena, la gestión del tiempo y la estructura general del debate. Se deja un campo abierto para anotar comentarios sobre aspectos positivos o negativos observados para permitir una retroalimentación rica en información para los alumnos y así mejorar debate a debate.

### 3. Estudio exploratorio sobre el impacto de la liga de debate en la autoestima de los participantes

El segundo de los objetivos de este estudio era ofrecer un análisis preliminar sobre el impacto de la práctica del debate sobre la autoestima de los participantes. La autoestima es uno de los elementos psicológicos más importantes que mueven al sujeto a tomar decisiones, a relacionarse, a tener un rendimiento académico determinado o a experimentar y expresar determinadas reacciones emocionales (Dorard, Bungener, & Berthoz, 2013; Rosenberg, 1965; Van Houtte, Demanet, & Stevens, 2012).

Parece probado que la autoestima influye en todos los momentos de la vida de las personas, desde las relaciones interpersonales, pasando por el estatus y la satisfacción laboral, hasta aspectos relacionados con la salud y la depresión (Orth, Robins, & Widaman, 2012). También parece relacionarse con muchas otras

variables como puede ser el rendimiento académico, las respuestas emocionales dentro y fuera del aula, y el bienestar (Dorard et al., 2013; Gutiérrez & Gonçalves, 2013). Maslow et al. (Maslow, Frager, Fadiman, McReynolds, & Cox, 1970) consideran la satisfacción de la necesidad de estima como un factor de desarrollo psicológico desde dos vertientes: la necesidad de respeto a uno mismo y la necesidad de respetar a los demás.

## Método

Con el objetivo de analizar el impacto de la LD sobre la autoestima de los adolescentes se planteó un diseño longitudinal con una medida pre-test y otra post-test tras haber participado en la LD.

### *Participantes*

La muestra está compuesta por un total de 93 estudiantes de 6º centro participantes en la LD. Un 40,9% de la muestra son hombres ( $N=38$ ) y un 59,1% mujeres ( $N=55$ ). La edad de los participantes oscila entre los 15 y los 18 años, con una media de 15,46 años ( $\pm 0.75$ ).

### *Instrumentos*

*Adaptación al castellano de la Rosenberg's Self-Esteem Scale (RSE)* (Rosenberg, 1965). Esta escala facilita una medida unidimensional de la autoestima compuesta de 10 ítems con un formato tipo

Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo). Dicha escala posee adecuadas propiedades psicométricas en los diferentes contextos y países donde se ha aplicado:  $\alpha = 0.79$  hasta  $\alpha = 0.88$  (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013). Algo que también se ha replicado en el presente estudio ( $\alpha = .84$ ).

### *Procedimiento*

La participación de los estudiantes fue voluntaria y previamente a su participación se solicitó el consentimiento informado y el compromiso de conformidad de los padres así como la autorización del centro escolar. Los datos se recabaron mediante un cuestionario autoadministrado durante las horas lectivas de los estudiantes en el centro. Se tomó una primera medición previa a la participación en la LD y tras terminar la participación de los individuos se volvió a tomar una nueva medición. En lo que respecta a los análisis de datos, en primer lugar se procedió al cálculo de los principales descriptivos de las variables objeto de estudio, y posteriormente se analizó el impacto de la LD mediante una prueba t de medidas repetidas, todo ello se realizó con el SPSS 19.

### **Resultados**

La fiabilidad de la escala fue adecuada tanto en el Pre-test ( $\alpha = .88$ ) como en el Post-test ( $\alpha = .89$ ). Dado que los valores se encuentran por

encima del valor recomendado 0.70 (Nunnally & Bernstein, 1994).

En lo referente a los valores obtenidos por los participantes, parece que tanto en el Pre-test como en el Post-test los estudiantes presentan valores medio-altos (Tabla 1).

	Media	Desviación típica	Error típico
Pre-test	3.7773	.7778	.08058
Post-test	3.7090	.80018	.08298

*Tabla 1.* Autoestima Pre-test y Post-test.

Asimismo, no parecen haber diferencias estadísticamente significativas en los niveles de Autoestima comparando los dos momentos (Tabla 2). No parece haber impacto de la LD sobre los niveles de Autoestima de los participantes.

Media	DT	Error típico	Diferencias relacionadas para la dif.		t	gl	Sig. (bilat.)
			95% I.C. Inf.	95% I.C. Sup.			
.06834	.57	.06	-.05	.19	1.15	92	.25

*Tabla 2.* Prueba t medidas relacionadas de la Autoestima.

### **Discusión**

Este trabajo de investigación tenía un doble objetivo, por un lado pretendía describir una iniciativa basada en el aprendizaje activo, y que buscaba promover y mejorar tanto las habilidades, el rendimiento, y la propia autoimagen de estudiantes de secundaria mediante una Liga de Debate.



Asimismo se pretendía conocer el impacto que dicha iniciativa tenía sobre los niveles de Autoestima de los participantes. Los resultados muestran niveles moderadamente altos de autoestima en los participantes, si bien, la LD parece no haber producido efectos significativos en la misma. Posiblemente estos resultados se deban a los momentos en los que se tomaron las mediciones post-test, cerca del final de curso, puede ser que en dicho periodo los estudiantes estén más ansiosos por los exámenes finales y que todo ello haya afectado en sus niveles de autoestima.

Dado el reducido tamaño de la muestra objeto de estudio sería interesante ampliar el tamaño de la muestra en futuras investigaciones y replicar el estudio en otros momentos temporales donde los exámenes finales puedan no afectar a los resultados.

### Referencias

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (revised 4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association,
- Bakó R. (2010). Organizing Dissent: Educational Debate Activities in Romania. En *First International Conference on Teaching Argumentation and Rhetoric* 17–31, Oradea, 20-22 Mayo 2010
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1.
- Benito, Á. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria: en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Berruezo, R., López-Goñi, I., Soto, F., Aparicio, L., Iza, L. M., & Álvarez, M. J. (2012). *Coordinación, compromiso y mejora de la asignatura Instituciones Educativas en las titulaciones de Maestro, Trabajo Social y Sociología Aplicada, en la Universidad Pública de Navarra. CIDUI-Llibre d'actes*, 1 (1)
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. En J. H. Flavell & E. H. Markham (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (pp. 77–166). New York: Wiley
- Chattopadhyay, A. & Basu, K. (1990). Humor in advertising: the moderating role of prior brand evaluation, *Journal of Marketing Research*, 27, 466–476
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence* Psychology Press.

- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: WH freeman.
- Dorard, G., Bungener, C., & Berthoz, S. (2013). Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolescence. *Psychologie Française*, 58(2), 107-121.
- Fourchard, F., & Courtinat-Camps, A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie De l'Enfance Et De l'Adolescence*, 61(6), 333-339.
- Garrison, C., Schoenbach, V. & Kaplan, B. (1985). Depressive symptoms in early adolescence. En A. Dean (Ed.), *Depression in multidisciplinary perspective* 60–82. New York: Brunner/Mazel
- Greenwald, A. G., Bellezza, F. S., & Banaji, M. R. (1988). Is self-esteem a central ingredient of the self-concept? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(1), 34-45.
- Guillon, M., & Crocq, M. (2004). Estime de soi à l'adolescence: Revue de la littérature. *Neuropsychiatrie De l'Enfance Et De l'Adolescence*, 52(1), 30-36.
- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1986). *Learning together & alone: Cooperation, competition and individualization* (2nd Ed.), Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1989) *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina, MN: Interaction Book Company
- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1994). *Joining together: Group theory and group skills* (5th Ed.), Boston: Allyn & Bacon
- Leary, M. R., & MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. *Handbook of Self and Identity*, , 404-405.
- López-Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea
- Markkanen, H., & Ponta, D. (2001). Web Tools for Collaborative Project Learning. En Montgomerie, C. & Viteli, J. (Eds.), *Proceedings of Ed-Media 2001: World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*, Norfolk, USA: AACE, 1236-1238.
- Martín, E., & Ramsden, P. (1987). Learning skills, or skill in learning? In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, & D. W. Piper (Eds.), *Student learning* (pp. 155-167). Milton Keynes, England: Open University Press
- Maslow, A. H., Frager, R., Fadiman, J., McReynolds, C., & Cox, R. (1970). *Motivation and personality* Harper & Row New York.
- Mruk, C. J. (2013). In Springer Publishing Company (Ed.), *Self-esteem and positive psychology. research, theory and practice*. (4<sup>o</sup> ed.). New York:
- Nelson, L. M. (1999). Collaborative Problem-Solving. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories and models: A New Paradigm of Instructional Theory* (2nd Ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 161-181

- Neo, M. (2005). *Engaging students in group-based co-operative learning- A Malaysian Perspective*. *Educational Technology & Society*, 8 (4), 220-232
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271-1288.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(4), 645.
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: Análisis diferencial por curso y género. *Revista De Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). *Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison*. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87-100
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the rosenberg self-esteem scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151-161.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*, New York: Longman
- Söderlund, M., & Rosegren, S. (2007): Receiving word-of-mouth from the service customer. An Emotion-based effectiveness assessment, *Journal of retailing and consumer services*, 14, 123-136
- Sprey, J. (1988). Current theorizing on the family: An appraisal. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 875-890
- Taylor, S., & Todd, P. (1995). Understanding information technology usage: a test of competing models, *Information Systems Research*, 6(2), 144-176
- Tribe, M. R. (1994). An Overview from Higher Education. In Thorley, L. & Gregory, R. (Eds.), *Using Groupbased Learning in Higher Education*, London: Kogan Page, 25-31
- Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. A. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica*, 55(1), 73-89.

- Zabalza, M. A. & Zabalza, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Argentina: Homo Sapiens ediciones
- Zimmerman, B. J., & Martínez-Pons, M. (1990). *Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51–59

Recibido: Noviembre, 2014 • Aceptado: Marzo, 2015