

INTERACCIONES Y APOYO EDUCATIVO INCLUSIVO EN EL DESARROLLO DEL YO DEL ALUMNADO CON PROBLEMAS CONDUCTUALES: UN ESTUDIO DE CASO EN UN CONTEXTO INCLUSIVO

RESUMEN

Atendiendo a la actual demanda de ayuda hacia el alumnado que presenta dificultades vinculadas a la conducta, el presente artículo tiene el fin de analizar, mediante una perspectiva socio-cultural de las ciencias del aprendizaje, el impacto que tienen las interacciones que se dan en el aula y el Apoyo Educativo Inclusivo en el desarrollo del Yo de un niño que presenta conductas disruptivas. El análisis se lleva a cabo mediante el estudio de caso de un niño de cuarto curso de Primaria (10 años) que presenta dificultades en la conducta. El caso está situado en un contexto escolar en el que se lleva a cabo una educación inclusiva. Se han llevado a cabo observaciones y entrevistas semi-estructuradas con el alumno y los docentes participantes en el aula ordinaria. Los resultados presentan el impacto que tienen las expectativas que proyectan los profesores en el alumno, y de qué manera repercuten en sus conductas de tipo disruptivas o pro-sociales. Se identifican aquellas interacciones y formas de organización del aula inclusivas que favorecen conductas pro-sociales en el alumnado. Finalmente, se profundiza en los distintos tipos de apoyo entre iguales y cómo éstos influyen en la regulación de las conductas del alumno.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo del Yo, expectativas, apoyo educativo inclusivo, apoyo entre iguales, conductas prosociales

INTERACTIONS AND INCLUSIVE EDUCATIONAL SUPPORT IN THE SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH BEHAVIOURAL PROBLEMS: A STUDY OF A CASE IN AN INCLUSIVE CONTEXT.

ABSTRACT

Regarding the current demand for assistance for students with behavioural difficulties, this paper aims to analyse the impact of the interactions and the Inclusive Educational Support from a sociocultural perspective. We develop a case study focused on a child of a 4th grade Primary School (10 years) who presents behavioural difficulties. The case is placed in an inclusive educational context. We have carried out observations and semi-structured interview with the student and their teachers. The results show the impact of the teacher's expectations projected on children on their disruptive or prosocial behaviours. We identify those interactions and different inclusive practices in the classroom organization that contribute to the prosocial behaviours. Finally, we deep in the different kind of peers' support and how they are influencing on the behavioural regulation of the student.

KEYWORDS

Self's development, expectations, inclusive educative support, peer's support, prosocial behaviour.

Lidia Rodríguez Gaxas

**Máster en Educación Inclusiva.
Políticas, prácticas y apoyo a
una educación para todos**

Facultad de Educación.

**Universitat de Barcelona,
Barcelona, España**

lidigigi@hotmail.com

Cristina Petreñas Caballero

**Departamento de Pedagogía y
Psicología. Área Psicología
Evolutiva y de la Educación.**

**Facultad de Educación,
Psicología y Trabajo Social.**

**Universitat de Lleida, Lleida,
España.**

cristinapetrenas@pip.udl.cat

Introducción

1. Antecedentes generales del estudio y contextualización

La demanda de ayuda hacia el alumnado que presenta dificultades vinculadas a la conducta cada vez ha ido en aumento, asimismo, la prevalencia de trastornos de conducta en niños de 6 a 9 años es del 1,5%, y aumenta hasta 3,4% en niños de 10 a 13 años (FAROS, 2015) y es que varios estudios concluyen que las principales dificultades en la infancia son los trastornos de conducta (Meléndez y Navarro, 2009; Valero y Ruiz, 2003). Este hecho nos plantea un nuevo escenario en la escuela ante un profesorado inquieto que a menudo no sabe cómo hacer frente a las conductas disruptivas de los alumnos.

Según la investigación científica, la opción educativa que está dando éxito educativo a todo el alumnado en términos de mejora de la convivencia y mejora de resultados académicos, y por tanto, implícitamente dando respuesta a las dificultades vinculadas a la conducta, es la inclusión educativa (Ainscow, Farrell y Twedde, 2000; Booth y Ainscow, 2002; Dyson, 2001). La inclusión nos posiciona ante una escuela para todo el mundo, transformadora y que lucha por superar las desigualdades (UNESCO, 2005). Un centro educativo inclusivo, es un centro que aprovecha la heterogeneidad entre estudiantes y reorganiza los recursos humanos existentes, entre ellos toda la comunidad educativa, utilizándolos para incluir y no segregar (Ainscow, et al., 2000; Booth y Ainscow, 2002; Dyson, 2001) para que todos y todas reciban una educación de calidad dando igualdad de acceso, pero también de resultados.

El presente estudio consta de una amplia revisión literaria y de un trabajo empírico centrado en el estudio de un caso en un contexto escolar donde se desarrolla un proyecto de escuela inclusiva. El centro educativo escogido es un centro de educación infantil y primaria que lleva a cabo desde el año 2007 un proyecto de escuela inclusiva, donde se da una atención integral al alumnado para que todos y todas consigan el éxito académico y donde la participación de las familias y otras personas de la comunidad en las aulas es habitual. El centro se posiciona en una perspectiva comunicativa e interaccionista del aprendizaje (Bruner, 1997; Cazden, 1991; Freire, 2003; Lave & Wenger, 1991; Vygotski, 2008; Wells, 2001). Según Bruner (1997) el lenguaje es la herramienta clave que utilizamos para llevar a cabo el aprendizaje y el pensamiento. También lo utilizamos en el marco de las interacciones para actuar, reflexionar y negociar con los otros el significado de la realidad social. De esta forma, nos posicionamos desde una perspectiva socio-cultural de las ciencias del aprendizaje, entendiendo la educación como fruto de las relaciones entre el funcionamiento mental de las personas y los aspectos culturales, históricos e institucionales en los cuales dichas relaciones se contextualizan (Wertsch, 1995). En el proceso de enseñanza y aprendizaje se establece una relación intersubjetiva basada en el diálogo entre las personas que participan en la acción, lo que nos permite construir nuestro pensamiento y

nuestra consciencia, poniendo de manifiesto que no se tratan de procesos aislados, sino situados, dialógicos y colectivos. Teniendo en cuenta estas consideraciones, el aprendizaje es un proceso social, difícil de desvincular del contexto en el cual se sitúa la persona, del tipo de interacciones que se dan y de la forma en cómo se actúa y se reflexiona mediante el diálogo acerca de la realidad de los diferentes individuos implicados en la acción.

En este contexto adquieren una importancia capital las relaciones que se construyen. Estas relaciones están mediadas por los individuos que participan de forma directa o indirecta en la acción. Consideramos especialmente relevantes las interacciones que se dan en la escuela, y en concreto su incidencia en las conductas de los niños y niñas. El impacto que ejerce la interacción con los otros se recogía ya en los experimentos de Rosenthal y Jacobson (1980) en los que se veía como las expectativas condicionan el tipo de respuesta y en el aprendizaje que da el alumnado. Abordaremos con más detalle este tema en el apartado de las altas expectativas y el apoyo entre iguales.

Este contexto nos lleva a plantear cómo se va construyendo el Yo a través de las interacciones. Para nuestro estudio tomamos la comprensión del Yo, desde una perspectiva interaccionista y sociocultural, entendiendo que en algún sitio del individuo hay una conciencia que da sentido e identidad y que direcciona a la acción (de Oñate, 1989). Así pues, el Yo es el resultado diario de la experiencia compartida con uno mismo y los demás individuos (César, 2013; Hermans & Gieser, 2012; Iannacone, Marsico & Tateo, 2013; Ragatt, 2012). Mead (1973) situó la construcción de la persona desde el Yo dialógico desde la teoría del interaccionismo simbólico donde el diálogo entre las diferentes estructuras de nuestro Yo condicionan quienes somos. Y la comprensión de quiénes somos se entiende desde una perspectiva socio-cultural como resultado del proceso de internalización, en el cual la persona incorpora aquello que sucede y pasa externamente y lo toma como parte de su propio pensamiento utilizando el lenguaje y el diálogo como herramienta (Vygotski, 1978). Esta construcción del Yo mediante las interacciones y el diálogo se da también en el contexto escolar, influyendo este contexto y las interacciones que en él se dan, en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, ya sea positiva o negativamente (Gatt, Puigdellívol & Molina, 2010). La percepción que el alumnado tiene de sí mismo influye en el tipo de conductas que manifiesta, y por tanto, las conductas pro-sociales o anti-sociales nos aportan información relevante sobre cómo se está desarrollando el Yo del alumnado en el contexto escolar.

2. El de las interacciones en el desarrollo del Yo del alumnado

Tradicionalmente se ha relacionado la conducta del ser humano con el auto-concepto, una estructura conformada de contenidos diversos y organizados sobre nosotros mismos (de Oñate, 1989; González & Tourón, 1992; Sureda, 1998). El

auto-concepto se transforma en un mecanismo que filtra y organiza la información e influencia la conducta de las personas (González & Tourón, 1992; Marsh, Graven & McInerney, 2003; Núñez & González- Pienda, 1994). La relación entre conducta y auto-concepto es debida a que la persona percibe el mundo que le rodea de forma única, por lo que la conducta de la persona estará condicionada según la forma en que perciba la realidad exterior (Merino, 2002). De forma que para explicar y entender la conducta de la persona debemos comprender su subjetividad en relación a la percepción de ese mundo exterior en el que participa (Merino, 2002).

Así, el auto-concepto es la dimensión cognitiva del complejo constructo del Yo. Pero además, hemos de tener en consideración la percepción de las experiencias significativas relacionadas con los procesos afectivos y sociales que la persona ha vivido (Lecky, 1945), y en consecuencia considerar las interacciones y contextos de los cuáles participa la persona.

A pesar de que el auto-concepto es estable, también está sujeto a cambios. En este sentido, los cambios más flexibles y plásticos son aquellos que tienen relación con el contenido periférico de nuestro auto-concepto (González & Tourón, 1992).

Otra variable que se pone de manifiesto en el desarrollo del Yo es el auto-estima, que implica la valoración o juicio de valor que realiza la persona de sí misma (de Oñate, 1989). Las valoraciones pueden ser positivas o negativas dependiendo de la lectura que realiza la propia persona (Rosenberg, 1973); y se trata de una valoración mediatizada por el reflejo que los otros proyectos de nosotros mismos, como un efecto espejo (Hargreaves, 1979). De forma que el auto-estima, a diferencia del auto-concepto, es más variable.

El término auto-estima se plantea como un conjunto de auto-evaluaciones que realiza la persona sobre sí misma. Estas valoraciones harán que el auto-concepto y la auto-imagen sean modificados y a su vez, modifiquen el auto-estima (Merino 2002). Así pues, las tres variables están vinculadas entre ellas, ya que si la persona cree que es buena (auto-concepto), podrá verse a sí misma de una determinada forma (auto-imagen) y como consecuencia se auto-evaluará positivamente (auto-estima).

La comprensión de la confluencia de estas variables nos lleva a recoger aportaciones que han ahondado en la construcción de un Yo mucho más flexible y condicionado por las experiencias e interacciones en las cuales participa el sujeto. En este sentido, recogemos las contribuciones hechas en los años 60 por Rosenthal y Jacobson (1980) acerca del impacto que tienen los otros significativos en la propia percepción de uno mismo y como en consecuencia, la persona puede transformar la concepción que tiene sobre quién es. Los autores partieron de diferentes análisis en los que ponían de manifiesto que los niños y niñas tildados como desaventajados eran considerados por sus maestros como poco aptos para

las cuestiones académicas. Por otro lado, los niños y las niñas de clase media eran estimulados desde pequeños para el éxito, porque socialmente se creía que podían conseguirlo (Rosenthal & Jacobson, 1980). Estos autores concluyeron que las altas expectativas y el comportamiento de los maestros incidían en los resultados académicos de los chicos y chicas, estableciéndose las expectativas como una profecía de auto-cumplimiento. Los resultados de este estudio continúan hoy vigentes para entender cómo se gesta la relación educativa entre docente-discente.

En las últimas décadas, se ha trabajado en relación a otra variable influyente en el proceso de desarrollo del Yo, el concepto de auto-eficacia percibida, aportado por la teoría socio-cognitiva de Bandura (1997). La auto-eficacia percibida representa el cuerpo de creencias que el alumnado percibe tener respecto a sus capacidades para resolver una tarea, y que condicionan el tipo de estrategias que utilizará para llevarla a cabo (Bandura & Locke, 2003; Bandura, 2012). Así pues, la auto-eficacia percibida que la persona tenga varía dependiendo de las expectativas que proyecta el contexto, y por tanto, está condicionada por el tipo de interacciones humanas que tenga (Bandura, 1997).

Considerando éstas variables que forman parte de la construcción del Yo nos posicionamos en una comprensión más dinámica e interaccionista del Yo. Diversos autores han ahondado en la premisa de que somos lo que creemos que los demás esperan que seamos (de Oñate, 1989; Hargreaves, 1979), y que por tanto, la valoración que la persona hace de sí misma está en constante variación dependiendo de las interacciones que vive (Rosenthal & Jacobson, 1980). Estudios más actuales, cómo el de Hermans (2012) sugiere el concepto de Yos-posicionados, en el que el Yo emerge en contacto con los otros y se posiciona en un tiempo y en un espacio determinado (Ragatt, 2012). Esto implica que la persona cuenta con múltiples posicionamientos internos y externos en función de los otros con quienes interactúa. De acuerdo a todo esto, el Yo se construye en un contexto socio-cultural determinado y situado (Bruner, 1990).

Otra de las aportaciones que recogemos en esta perspectiva más interaccionista y dialógica del Yo, tiene como máximo exponente a Mead (1973) quien nos habla de la construcción de la persona desde el Yo dialógico. Parte de la idea de que la persona se sitúa como sujeto y objeto de sí misma, a partir de su capacidad de reflexividad. Gracias a ello, el individuo se convierte en objeto para sí mismo, cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados (Mead, 1973). Así pues, la identidad de la persona es el resultado de un diálogo continuo entre el Yo y el Mí. El Mí está formado por las personas con las cuales interaccionamos y tenemos dentro, haciendo así que la idea fundamental de Mead sea que los demás nunca dejan de estar con nosotros en

nuestro pensamiento y por lo tanto, nuestra mente se desarrolla a partir de la actividad interpersonal entre la comunicación del Yo y el Mí.

Basándonos en esta teoría, se comprende que el Yo se construye en el marco de la experiencia social, y por tanto, son muy importantes los otros significativos, aquellos quienes se encuentran en un contexto social inmediato (de Oñate, 1989; González & Tourón, 1992; Núñez & González- Pienda, 1994).

En esta línea, Gest, Domitrovich y Welsh (2005) añaden información al rol fundamental que tienen los iguales en el concepto del individuo. Estos autores afirman que el auto-concepto del alumnado variará en función de si son o no son socialmente aceptados. De la misma manera, las interacciones humanas que generan una variación en el auto-concepto y la auto-eficacia percibida influenciarán en el tipo de conducta de la persona, ya que tendrá una conducta más pro-social o más antisocial/disruptiva (Bandura, 1977). Esto es debido a que las expectativas que el entorno deposita en el niño influyen en su auto-estima y por lo tanto, van más allá de todo lo académico.

3. El desarrollo del Yo y su relación con las conductas manifiestas

Adentrándonos en la relación que tiene el auto-concepto con las conductas, Merino (2002) explica que ésta es inmediata, ya que la forma de actuar que tenga el individuo estará ajustada a su auto-concepto. Éste ajustamiento es debido a que si el individuo tiene un mejor auto-concepto y un mejor auto-estima, la seguridad en sí mismo aumenta. A la vez, este aumento le permite empatizar con las necesidades de los otros individuos, sin tener que preocuparse por auto-satisfacer sus necesidades. Por el contrario, si su auto-concepto y auto-estima son bajos, el individuo debe preocuparse por sí mismo y por tanto, la aparición de conductas pro-sociales queda inhibida (Calvo, Gómez & Martorell, 2001). Entendemos por conductas pro-sociales las que benefician a los demás y, en consecuencia, tienen un efecto positivo en la sociedad, siendo un constructo de conductas de ayuda, de empatía y de comprensión, entre otras (Calvo et al., 2001).

El auto-concepto y el auto-estima tienen un papel importante en la conducta pro-social de manera cíclica ya que las acciones altruistas aumentan el auto-concepto (Calvo et al., 2001). Para realizar estas acciones es necesario tener un nivel elevado de auto-concepto. En consecuencia, si su nivel es inferior, menos acciones altruistas se llevarán a cabo, a la vez que será más difícil mejorar el auto-concepto.

Arbona y Power (2003), mediante un amplio estudio, pudieron establecer una relación entre bajos niveles de auto-estima y la aparición de conductas disruptivas, entendiendo éstas como conductas asociadas a lo que se conoce como Trastorno de Conducta, es decir, que no se identifica la reacción de la persona como algo normal que haría cualquier otro ser humano. Emerson (1998) añade otros

conceptos clave específicos en las conductas disruptivas. Éstos son las variables de intensidad, frecuencia y duración. Cuando las tres variables referidas a las conductas se dan de forma elevada - intensidad alta, de forma muy frecuente y durante un largo período de tiempo-, es cuando se puede identificar como una conducta disruptiva.

Finalmente, siguiendo en la línea de la relación entre estos términos, Horner y O'Neill (1990) añaden que las conductas disruptivas no están únicamente relacionadas con el auto-concepto, sino que existe otra variable que es el contexto del individuo. Estos autores afirman que los problemas de comportamiento deben ser comprendidos con el entorno, y es necesario entender que no aparecen debido a una deficiencia mental o evolutiva de la persona -como se acostumbra a asociar- sino que son respuestas a una necesidad que tiene el individuo y no sabe cómo expresarla (Horner & O'Neill, 1990). Así pues, hace falta fomentar situaciones y contextos favorecedores para la auto-estima y el auto-concepto para así conseguir obtener conductas pro-sociales en los niños. Para poder llevarlo a cabo, a continuación se proponen cuáles son los contextos y las relaciones educativas del aula que fomentan la buena relación entre los términos previamente tratados.

4. Apoyo Educativo Inclusivo y su impacto en el desarrollo del yo

Ahora más que nunca, la escuela es una institución que forma parte de un mundo globalizado en el que todos tienen cabida, y es que cada vez son más las propuestas que apuestan por la democratización de este espacio (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2005). Hoy, la escuela no tiene suficiente con la intervención de los docentes, sino que necesita la colaboración de toda la comunidad (Bruner, 1997; Cheung & Pomerantz, 2012; de Botton, Puigvert & Serradell, 2009; García, Lastika & Petreñas, 2013; Lave & Wenger, 1991). Es pues, en la escuela inclusiva, el lugar en el que se empieza a romper con la relación tradicional de docente y discente; y ya se habla de apoyo entre iguales y apoyo comunitario, por qué en ésta se entiende que no sólo el docente es quien puede ofrecer el apoyo en el alumnado, sino que el conjunto del centro y todos los que intervienen son potenciales agentes de apoyo (Gómez-Zepeda, Petreñas, Puigdemívol & Sabando, en prensa; Siles, Segura, Petreñas & Puigdemívol, 2015).

Situándonos en un enfoque interaccionista y socio-cultural del aprendizaje, ponemos especial atención en las influencias que causan el medio y las interacciones. Estas influencias pueden ser físicas, psicológicas y sociales, y por tanto, para conseguir un correcto desarrollo se deben cubrir las necesidades relacionadas con los tres aspectos. Para cubrirlas se propone hacerlo mediante experiencias de aprendizaje positivas que refuercen la autoestima, así como con modelos de comportamiento claros (Merino 2002). Este hecho vuelve a apuntar

hacia la importancia de modelos educativos en los que se interaccione con distintas personas.

Partiendo de la importancia de la interacción con distintas personas, aparecen acciones educativas en las que el aprendizaje se lleva a cabo de forma experimental y colaborativa, donde el alumno interactúa de forma continua con sus iguales. Debido a este tipo de acción, el alumno modifica sus esfuerzos y habilidades para trabajar correctamente en el grupo, y una vez más tiene la posibilidad de ajustar su auto-eficacia y su auto-concepto (Gest et al., 2005). Esta aportación sigue con la idea de la importancia que ejercen los iguales, y es que en la colaboración con los compañeros se desarrolla la dimensión social. Esto es debido a que en la interacción, los participantes interpretan distintos roles, que resultan de la imitación del modelo de docente (Cazden, 1991). Crichton (2013) centra su atención no tanto en la estructura del discurso, sino también en la importancia que tiene el rol que adquieren los distintos agentes implicados en la interacción.

El trabajo entre iguales implica también una dimensión socio-afectiva. El hecho que el docente dé más protagonismo al alumnado, apreciando su capacidad de colaboración y solidaridad con sus iguales, así como se aprecie el punto de vista del alumno en las conversaciones que se mantienen en el aula, implica reconocer que el alumnado hace sus propias interpretaciones de la realidad y por tanto, se deposita una mayor confianza en él y en sus interpretaciones. Este hecho se percibe como un aumento en las expectativas del docente hacia el discente que como bien se ha estudiado, impactará directamente en el auto-concepto del chico o chica (Rosenthal & Jacobson, 1980), y a su vez, en sus conductas (González & Tourón, 1992; Núñez & González- Pienda, 1994) pudiendo ser éstas más pro-sociales (Calvo et al, 2001).

En esta línea, el estudio que desarrolla Lo (2013) para analizar los beneficios del trabajo cooperativo y colaborativo entre alumnos evidencia la interdependencia positiva que este trabajo entre iguales genera el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Es gracias a estas habilidades sociales y comunicativas que el alumno podrá establecer unas relaciones en el aula más positivas.

Como sugeríamos anteriormente, el Apoyo Educativo Inclusivo no solo proviene de la relación docente-discente o entre iguales, sino que cada vez más se descentraliza y otros agentes de la comunidad pasan a ser agentes de apoyo educativo (Gómez-Zepeda et al., en prensa; Siles et al., 2015).. En este sentido, la comunidad científica recoge evidencias desde hace años sobre los beneficios positivos que tiene la participación de estos agentes externos a la escuela en el rendimiento académico del alumnado (Cheung y&Pomerantz, 2012; Flecha Fernández de Sanmamed, García Carrión, Gómez & Latorre, 2009; García et al., 2013; Gatt et al., 2010).

También en la revisión de la literatura científica se identifica el impacto que la participación de las familias y la comunidad tienen en la motivación de los alumnos y sus expectativas, asimismo, en la mejora de su auto-regulación. Las evidencias obtenidas en el estudio de Grolnick, Kurowski y Guarland (1999) les lleva a sustentar la idea que la escuela y el entorno familiar de los niños son elementos que contribuyen a la construcción de los principales recursos motivacionales, y en consecuencia, actúan como facilitadores en las distintas transiciones que viven en la escuela. El alumno al sentirse motivado, incrementa también su auto-concepto y, por tanto, es más fácil que se den conductas pro-sociales.

Planteamiento del problema

En base a lo anteriormente expuesto, el artículo presenta los resultados de un estudio que se llevó a cabo en el marco del Trabajo Final de Maestría en Educación Inclusiva de la Universidad de Barcelona. En éste pretendemos analizar el impacto de las interacciones y del Apoyo Educativo Inclusivo en el desarrollo del Yo de un alumno que presenta problemas conductuales. Se trata de un estudio de caso centrado en un alumno de 4º de educación primaria (10 años). Entendemos por conductas disruptivas todos esos comportamientos agresivos tanto físicos como verbales, así como, palabras no adecuadas, mal uso del mobiliario, faltas de respeto graves y tono de voz inadecuado. Se presta especial atención al papel de: (1) las altas expectativas de los maestros proyectadas en el alumno, (2) las interacciones y formas de organización del aula inclusivas que inciden en las conductas del alumnado y (3) la posibilidad de apoyo entre iguales en la regulación de las conductas.

Metodología

1. Objetivos

1. *Objetivo general.* Analizar el impacto de las interacciones y del Apoyo Educativo Inclusivo en el desarrollo del Yo de un alumno que presenta conductas desafiantes y disruptivas de alta intensidad y de forma continuada; y cómo este proceso transforma sus conductas, tanto disruptivas como pro-sociales.

2. *Objetivos específicos*

- Identificar el papel de las altas o bajas expectativas en la regulación de las conductas del alumno.
- Conocer qué contextos y relaciones educativas en el aula favorecen la aparición y mantenimiento de las conductas pro-sociales en el alumno.
- Profundizar en los apoyos que aportan los iguales y otros referentes dentro del aula en la regulación de las conductas del alumno.

2. Diseño

En este artículo presentamos los resultados obtenidos a raíz de una investigación indagativa, en la que se recogen datos cualitativos. Se trabajará mediante el estudio instrumental de casos, a sabiendas que el estudio de un solo caso no es un modelo representativo y aplicable a otros casos, pues su objetivo es poder comprenderlo como caso particular, siendo un instrumento para concebir un concepto general, pero nunca extrapolando los datos obtenidos a otros (Stake, 1998).

3. Contexto y participantes

El estudio de caso se realizó con un alumno de 4^o de Primaria - por motivos de confidencialidad nos referiremos a él como Pol -. Éste ha sido seleccionado ya que muestra conductas desafiantes y disruptivas de alta intensidad y de forma continuada. En el momento de la recogida de datos el alumno no estaba diagnosticado de ningún trastorno.

El alumno está escolarizado en un colegio público de educación infantil y primaria situado en una ciudad del área metropolitana de Barcelona (España) que se inauguró en el año 2007. El índice de alumnos con NEE A (dictámenes: motrices, sensoriales y psíquicas) es de un 3,37%; de alumnos con NEE B (situación socioeconómica desfavorecedora) de un 12,9%, y el de alumnos de nacionalidad extranjera alcanza un 20,51% (según datos solicitados por el Departamento de Educación de Cataluña en el curso 2014-2015). El centro se define como una escuela inclusiva, donde todo el alumnado es atendido dentro de las aulas regulares, a través de organizaciones y estrategias educativas inclusivas basadas en la interacción, la heterogeneidad y el diálogo; e incluyen a toda la comunidad educativa y a personas voluntarias como apoyo dentro de las aulas (según la definición de su Proyecto Educativo del Centro

Con la intención de triangular la información, participaron en el estudio de caso, dos docentes que intervienen directamente con el alumno. En los criterios de selección se tuvo en cuenta que (1) tuvieran un contacto directo e intervinieran en el aula de Pol y que (2) Pol mostrara referencias positivas sobre ellas.

4. Intervención

La investigación se llevó a cabo en dos períodos diferentes. En el primer período nos introdujimos en el aula del alumno a través de la observación participante. Esta observación nos permitió indagar acerca de los procesos educativos, las interacciones y relaciones que se establecían en el aula. En el segundo período del estudio nos centramos en analizar las conductas de Pol, el contexto educativo, las relaciones educativas que incidían en éstas, manteniéndonos como observadoras no participantes, y recogiendo información complementaria a la observación a través de la entrevista.

Todos estos procesos de investigación han sido realizados de forma rigurosa y partiendo de procedimientos éticos, que incluyen contar con el consentimiento de cada uno de los participantes, así como la autorización de los padres del menor de edad. También en máxima confidencialidad y una clara explicación del objetivo del estudio.

5. Instrumentos

Para recoger la información de este estudio, se han utilizado dos instrumentos:

1. *Técnica de observación* en la investigación del niño. Esta técnica nos ha permitido introducirnos en el contexto en el cual se desarrolla educativamente nuestro estudio de caso. Concretamente se ha llevado a cabo una observación estructurada, natural, directa y molecular, siendo la influencia de los otros el foco de atención principal (Ballester, 2001).

- 1.1. *Diario de campo para llevar a cabo la recogida de datos de la observación*, ya que con éste se puede realizar un estudio de forma precisa e objetiva. El diario de campo se estructuró considerando las diferentes dimensiones como: el tipo de conducta del alumno, el tipo de interacción con la docente, el contexto y la posibilidad de interacción con los iguales.

2. *Entrevistas semi-estructuradas* caracterizadas por tener un guion previamente planificado, pero a la vez flexible (Ballester, 2001). Este tipo de entrevista nos permite reflexionar y añadir preguntas con el objetivo de responder a los objetivos de la investigación.

- 2.1. *Entrevistas semi-estructuradas específicas a los docentes*. El objetivo que se busca es conocer de forma introspectiva cuál es el grado de conocimiento de la relación entre las expectativas y el desarrollo del Yo; los contextos de aprendizaje con el auto-concepto; finalmente los iguales y el auto-concepto. Todos éstos como reguladores de las conductas de los niños. También se investiga de qué manera se tienen en cuenta en la práctica docente.

- 2.2. *Entrevistas semi-estructuradas específicas al alumno*, en la que se pretendía conocer sus sensaciones respecto las diferentes dimensiones planteadas.

6. Análisis de datos

Se ha llevado a cabo la técnica de análisis de contenido temático basado en categorías (Bardin, 1986), habiendo definido las categorías tanto de forma deductiva considerando la revisión de literatura, como de forma inductiva fruto de los resultados observados en el primer período de la investigación. Este análisis

se ha realizado con el apoyo técnico del programa ATLAS-TI versión 6 para el análisis de datos cualitativos.

Las categorías que se consideraron en el análisis son:

Tabla N° 1. Categorías de análisis

Categorías de análisis		
Las expectativas como reguladoras de conductas	El contexto y la organización del aula como fenómeno favorecedor de la conducta	La influencia de los iguales en las conductas

Fuente: elaboración propia.

Resultados

El estudio de caso nos ha permitido profundizar en las prácticas que se llevan a cabo en la escuela inclusiva seleccionada para poder favorecer conductas más pro-sociales en el alumno con conductas disruptivas. Nos ha permitido indagar acerca de la concepción de sí mismo, pero especialmente en cómo este se posiciona en función de las interacciones con sus otros significativos. Concretamente se ha hecho especial énfasis en la influencia de las altas o bajas expectativas, los contextos más favorecedores y la influencia de los iguales. También se ha analizado cuáles son las percepciones de estos aspectos por parte de las docentes y del alumno.

Presentamos los resultados de acuerdo a las tres categorías de análisis: las expectativas como reguladoras de las conductas, el contexto y la organización del aula como fenómeno favorecedor de la conducta y la influencia de los iguales en las conductas.

1. Las expectativas como reguladoras de conductas

Primeramente, en el análisis de las expectativas se ha constatado que las dos docentes observadas tienen cierto conocimiento de qué son las expectativas y las dos afirman que las tienen en cuenta durante sus actividades, y son conscientes del efecto que éstas provocan en su alumnado.

A pesar de estos datos, según se sigue preguntando se va perfilando mejor sobre el nivel de conciencia acerca de las expectativas y como se tienen en cuenta durante la práctica docente. Por un lado, hay respuestas del modelo A que confirman que ella realmente tiene en cuenta las expectativas y gestiona el aula de manera que éstas sean iguales para todos:

“Trato de pensar que ellos vienen aquí a aprender y yo no soy nadie como para marcar nada a ninguna persona, entonces quiero que ellos me reciban

completamente perceptiva y que vean que yo creo en ellos, que lo pueden hacer todo. (...) Cada niño es distinto pero llegaremos todos al mismo lugar aunque de maneras distintas”

(Maestra modelo A).

Además, utilizando el método de observación, se han podido detectar dos situaciones en la que se ven reflejadas las expectativas de la docente A hacia Pol y Marina - una alumna excluida que también presenta conductas agresivas-. Éstas son igual de altas que en todos los alumnos y además deposita en ellos la misma confianza que deposita en el resto de alumnos. La primera situación en la que se ha detectado es cuando la docente da voz a aquello que la alumna excluida quiere decir, animándola a hablar: *"A mí me importa lo que Marina quiere decir"*. Con esta afirmación delante de toda la clase, no sólo demuestra el interés por lo que la alumna quiere decir, sino que también se demuestra que la docente cree que Marina está en igualdad de condiciones respecto a todo el grupo. Se entiende que las expectativas de la maestra hacia esta alumna son iguales que las de los otros compañeros a pesar de su conducta menos pro-social. Así pues, las altas expectativas de la maestra hacen que ésta no mida a la niña en función de su conducta, sino en función de quién es.

En la segunda situación se observa que cuando aparece una conducta disruptiva de Po, la maestra modelo A espera un corto tiempo y entonces se acerca a él de forma individual, poniéndose a la altura de sus ojos y lo anima a seguir mientras le transmite su confianza: *"Va Pol, lo estabas haciendo muy bien hoy, piensa que puedes seguir haciéndolo como antes. ¡Yo sé que tú puedes!"*. Con este tipo de interacción se vuelve a ver como la maestra A confía en Pol y lo anima a seguir, explicitando sus altas expectativas. Por tanto, no lo encaja en una etiqueta negativa ni lo ve incapaz de tener una buena conducta. Una vez más se evidencian las altas expectativas hacia el alumnado.

Además estas evidencias y explicaciones de la docente se ven contrastadas en la siguiente interacción de la entrevista de Pol:

“Entrevistadora: Y ahora hablaremos más de cuando estás tranquilo o cuándo estás nervioso ¿de acuerdo? ¿En qué clases piensas que estás más tranquilo y en cuáles más nervioso?”

Pol: Yo estoy tranquilo en educación física, también en inglés y ya está (...).

Por lo tanto, crees que eres un buen compañero. ¿Y piensas que eres un buen estudiante?

Creo que sí.

¿En todas las clases igual o en algunas más que en otras?

Algunas más que en otras.

¿Por ejemplo?

En inglés y en educación física también”.

(Pol)

Los resultados obtenidos nos permiten identificar una coincidencia entre el bienestar que siente el alumno en el aula y las expectativas y el trato que recibe de la maestra. En este sentido, se puede ver como coincide que en la clase de inglés (modelo A) donde realmente se tienen en cuenta las expectativas y se intenta que éstas sean altas para todos, es el lugar en el que Pol confirma sentirse mejor alumno y a la vez sentirse más tranquilo. Además coincide en ser el contexto donde Pol tiene conductas menos disruptivas.

Por otro lado, la maestra modelo B plantea al inicio de la entrevista que sí conoce qué son las expectativas y su importancia para el alumno. Aun así, a medida que se sigue preguntando, de forma inconsciente se va evidenciando que hay una disociación entre el discurso y lo que después sucede en el aula. Se puede apreciar en la siguiente cita:

“Debes trabajar tanto por los que siempre lo hacen todo bien, pero después les cuesta asumir que se han equivocado; como con los que siempre se equivocan y cuando hacen alguna cosa bien se debe hacer un gran refuerzo positivo”

(Maestra modelo B).

Se puede ver como a pesar de la buena intención de la estrategia, sus expectativas varían en relación al alumno clasificándolo según si siempre lo hacen bien o si siempre se equivocan.

También se ha podido apuntar alguna interacción en la que se sigue demostrando esta variación de expectativas en relación al alumnado. Se da en una hora de trabajo por rincones en la que los niños están haciendo divisiones. Pol está con la nueva maestra de prácticas con la que no se conocen y, por tanto, aun no existe ningún tipo de prejuicio hacia él. El niño se esfuerza en terminar muy rápido y bien las divisiones para así enseñarle a la nueva maestra. En este momento la maestra modelo B realiza una intervención de poder cuando habla con la maestra en prácticas y le dice refiriéndose a Pol: *“Ahora porque no te conoce y quiere quedar bien, pero espérate unos días”*. Aunque no sea de forma explícita, los comentarios evidencian bajas expectativas hacia el alumno. Estos hechos coinciden con que Pol no menciona en ningún momento sentirse más relajado o sentirse mejor estudiante en las clases de la maestra modelo B. Tampoco se evidencia un comportamiento pro-social en estas sesiones, a pesar que es importante remarcar que las variaciones en su comportamiento son mínimas, y a veces cuestan de constatar.

2. El contexto y la organización del aula como promotores de diferentes conductas

Uno de los factores que percibe Pol como determinante para sentirse más tranquilo y, por tanto, donde aparecen conductas menos disruptivas, es en la variación de actividades en las que él pueda moverse e interpretarlas como un juego. Esta percepción queda reflejada en la siguiente cita:

“Entrevistadora: ¿Y por qué piensas que estás más tranquilo en estas asignaturas (inglés y educación física)?”

Pol: Porque hay juegos y me estoy moviendo, ya que yo no puedo estar en un sitio sentado. Me agobio”

(Pol)

Mediante el método de observación se aprecia que en las clases de Educación Física en las que se permite mayor movimiento, Pol no presenta conductas disruptivas en la misma frecuencia ni intensidad que en el resto de asignaturas. En las clases de inglés (modelo A) también disminuyen ya que hay un cambio constante de actividades en las que Pol puede ir variando su forma de interacción con los compañeros y con el aprendizaje. Aparecen actividades orales, escritas, en pequeño grupo, en gran grupo, etc. Concretamente se destaca un proyecto que están llevando a cabo, que consiste en hacer teatro en lengua inglesa. Al ser una actividad que implica movimiento y concentración, Pol la interpreta como algo interesante y parecido a un juego. Así pues, en los momentos de ensayo sus conductas disruptivas disminuyen.

La variación de las actividades en las clases de inglés también está programada por la especialista y por tanto, es un factor clave que ella conoce:

“Entrevistadora: ¿Qué tipo de organización de grupo o actividad crees que favorece más las buenas conductas?”

Docente: Las que ellos puedan expresarse como prefieran, creo que es genial. Yo siempre intento que de una actividad pueda ofrecer distintas maneras de hacerla. Por ejemplo, nunca te diré "haz un dibujo", si no que si de eso que hemos hecho tienes ganas de expresarlo dibujando o hablando o lo vives de otra manera, pues es tu manera de sentirlo o aprenderlo. También que con la edad que tienen estar sentados todo el día en una silla no es posible”

(Maestra modelo A).

Se extrae pues, que en un contexto variante en el que el alumno pueda realizar las tareas de varias maneras y en el que se pueda mover y expresar con el cuerpo, se favorece la aparición de conductas pro-sociales.

Como contexto de influencia favorecedora de la conducta del alumno, también se ha observado que en la escuela se llevan a cabo sesiones de Grupos Interactivos (en adelante GI) (Valls & Kyriakides, 2013) mediante la organización en pequeños grupos de alumnos de forma heterogénea y en las que participan personal no docente del centro -familiares, antiguos estudiantes de prácticas, etc.-. Observamos que Pol presenta menos conductas disruptivas cuando participa de este tipo de organización del aula. Algunas de las características que parecen influir son, por un lado, la participación de personas voluntarias externas al centro, que no tienen prejuicios establecidos hacia el alumnado; pero también, el hecho de que se potencia el trabajo entre iguales en pequeños grupos, se cambia de actividad cada 15 o 20 minutos y hay la presencia de una persona adulta que gestiona el grupo. Además, como una condición de los GI es que las tareas que se lleven a cabo deben ser resueltas de forma conjunta (García et al., 2012), de forma que Pol tiene la oportunidad constante de interactuar con sus iguales, resolver las actividades y sentirse eficaz en su trabajo. Considerando este contexto, se vuelven a evidenciar más momentos de conducta pro-social. Así pues, se ve como los GI benefician al alumno, reduciendo sus conductas disruptivas y potenciando la aparición de conductas pro-sociales.

Finalmente, el último aspecto relacionado con el entorno que se ha constatado como favorecedor de la conducta es la organización del grupo en la que el alumno tiene la oportunidad de interactuar y compartir con los iguales. Más allá de la organización en GI, también se potencian de forma transversal muchos espacios de trabajo conjunto con otros iguales que, como veremos a continuación, también ayudan a la regulación de las conductas de Pol.

3. La influencia de los iguales en la regulación de las conductas

En las entrevistas con las docentes se refleja la importancia que otorgan al papel de los iguales en relación a la conducta de Pol. En el primer caso, está la docente modelo A que explica que para ella los iguales son un apoyo imprescindible para los alumnos y que, por tanto, es necesario potenciarlo y encontrar situaciones en el aula en las que se da la oportunidad de interactuar entre ellos y trabajar de forma conjunta. En la siguiente cita se aprecia a través de un ejemplo específico la relevancia que le otorga la maestra modelo A al soporte entre iguales:

“Sí, la ayuda de los compañeros mejora su conducta. ¡Es fantástico! Entonces son más agentes que lo están ayudando a auto-regularse. (...) Pero sí, creo que puede ser realmente positivo, de hecho, sería fantástico porque desde los iguales se aprenden muchísimas cosas, incluso más que de la maestra”

(Maestra modelo A)

Por otro lado, la maestra modelo B también explica tener esta visión positiva de la ayuda entre iguales. Considera que se pueden ayudar los unos a los otros mediante consejos y advertencias, aunque no da tanta importancia a los beneficios que tiene para el aprendizaje y la regulación de la conducta el hecho de trabajar conjuntamente.

Pol confirma que sus compañeros le ayudan a relajarse. Dice que lo hacen a partir de la interacción y demuestra que él lo valora mucho:

“Entrevistadora: No lo sabes, tranquilo no pasa nada. ¿Y piensas que tus compañeros te ayudan a relajarse?”

Pol: Sí, mucho.

¿Sí que te ayudan? ¿De qué manera? Piensa en alguna situación, ¿en el patio quizá?

Valeria es la que más me ayuda.

¿Y cómo lo hace?

Me coge del brazo y me dice tranquilo”

(Pol)

Finalmente, también se analiza si Pol trabaja de forma menos disruptiva con los compañeros o de forma individual. En este caso, la maestra modelo B opina que Pol trabaja mejor individualmente. Dice que lo hace de forma más eficiente, tranquila y alegre. Lo argumenta explicando que eso es debido a su dificultad de aceptación de las normas: *“Hay otros como Pol que se pone nervioso cuando toca trabajar en grupo y que le cuesta aceptar las normas. Entonces, cuando trabaja individualmente, está más tranquilo y más contento. A pesar que tiene miedo al fracaso y también a veces se pone nervioso, pero se controla más cuando trabaja individualmente”* (Maestra modelo B).

Esta valoración de la maestra modelo B contrasta con la percepción que tiene Pol, él explica que se siente menos agobiado y, por tanto, más tranquilo cuando trabaja en grupo y no de forma individual:

“Entrevistadora: Y cuándo estás menos agobiado, ¿cuando estás trabajando en grupo o cuando trabajas tu solo? Con una ficha, con el ordenador, etc. Pol: En grupo”

(Pol)

Así pues, se aprecia una oposición entre la percepción de la maestra modelo B y la del alumno. Si nos acogemos a las evidencias recogidas a través de la observación identificamos lo siguiente:

- *Trabajo en pequeño grupo*: Las conductas de Pol son menos disruptivas e interactúa de forma pro-social con los compañeros. En este caso el apoyo entre iguales parece ser beneficioso en su actitud hacia la tarea especialmente, donde se muestra más concentrado.
- *Trabajo en gran grupo*: No se llega a establecer una interacción próxima entre los alumnos. En este caso Pol presenta conductas más disruptivas y no existe un claro apoyo entre iguales.
- *Trabajo individual*: Pol no presenta conductas disruptivas. En este caso no existe ningún tipo de interacción con ningún igual y por tanto, aunque su conducta sea menos disruptiva, su aprendizaje es menor; ya que si nos acogemos a la teoría sociocultural de Vygotski, el aprendizaje se genera a partir de la interacción, lo que el autor refiere como Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1978, 2008). Ésta explica que "el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante". (Vygotski, 1978, p.138-139)

Podemos apreciar, por un lado, que en las organizaciones de aula en las que se potencia el apoyo entre iguales y aparecen momentos en los que se puede llevar a cabo la interacción entre ellos y en pequeño grupo, las conductas disruptivas disminuyen en frecuencia y en intensidad. Observamos que éstas también disminuyen en el trabajo individual, siendo los espacios de gran grupo donde Pol presenta manifestaciones conductuales más disruptivas.

Conclusiones y discusión

Si hacemos referencia a la influencia de las expectativas como reguladoras de las conductas de los niños y niñas, no puede resultar extraño el efecto de las altas expectativas después de los trabajos que desde la década de los 70 se dedicaron a indagar sobre ellas en el campo educativo (Jacobson & Rosenthal, 1980). Pero también, a partir de una experiencia con la maestra modelo A, se ha visto que las altas expectativas que demuestra un docente hacia sus alumnos, no solo influirán directamente en la construcción del auto-concepto de éstos (Bandura, 1977), sino que harán que la maestra no sólo valore a los niños en función de sus conductas, sino que lo hará en función de quiénes son. La valoración del alumnado según su persona aportará una serie de beneficios para los alumnos y es que esto se interpreta como un aumento de las expectativas del docente hacia el discente, que impactará directamente en el auto-concepto del chico o chica (Rosenthal & Jacobson, 1980) y a su vez, en sus conductas (González & Tourón, 1992; Núñez & González- Pienda, 1994).

Como nos muestran los resultados, la dimensión socio-afectiva del alumno está influenciada por las altas expectativas que éste recibe, e incide directamente en la construcción del sí mismo. En los resultados obtenidos, observamos cómo los contextos y las organizaciones de aula influyen en la gestión del aula y en las

relaciones educativas que en ésta se establecen. La organización del aula en pequeños grupos heterogéneos donde se potencia la ayuda entre iguales parece favorecer las conductas pro-sociales del alumno. Además la incorporación de más personas adultas dentro del aula, siendo adultos que no conocen directamente a la mayor parte de los niños, genera un espacio educativo en que las interacciones se inician sin ningún tipo de prejuicio ni estereotipo preconcebido. Este hecho favorece una concepción más positiva de sí mismo del alumno. Esto coincide con las aportaciones sobre el efecto Pigmalión, que nos muestra como las altas expectativas favorecen un auto-concepto positivo del alumno, y éste a su vez favorecerán su conducta (Calvo, et al., 2001; Merino, 2002). En la línea de lo planteado desde la literatura (Bruner, 1997; Cheung & Pomerantz, 2012; de Botton, et al., 2009;; García, et al., 2013; Gatt et al., 2010; Lave & Wenger, 1991), los resultados evidencian la importancia de superar la tradicional concepción de una sola relación educativa dentro del aula entre docente y discente; interpelándonos a extender el apoyo educativo a los iguales y a otros agentes educativos que pueden contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, diversificando las interacciones (Gómez-Zepeda et al., en prensa; Siles et al., 2015).

Por otro lado, en la línea de lo que apuntaban Horner y O'Neill (1990), los contextos que han estado modificados y adaptados a los distintos alumnos -como sería el caso de la maestra modelo A que intenta ofrecer diferentes formas de acceder al proceso de aprendizaje durante la sesión para que cada niño pueda expresarse de la forma que se sienta más cómodo- son los contextos más favorecedores y en los que el alumno presenta conductas menos disruptivas. En este sentido, en relación a la influencia de los iguales en la regulación de la conducta, hemos podido constatar que las organizaciones de aula que benefician al alumno en su conducta pro-social son las que comportan interacción entre iguales. Concretamente, son las organizaciones en pequeño grupo en las que el alumno tiene más posibilidades de interacción. En nuestro caso las conductas pro-sociales de Pol aparecen en la interacción con los iguales. En ello coincidimos plenamente con Gest, Domitrovich y Welsh (2005) cuando afirman que los iguales son un punto esencial no sólo para un mayor aprendizaje del alumnado, sino también para su regulación de la conducta. Así, se entiende que la conducta más pro-social aparece en los grupos heterogéneos reducidos debido a la posibilidad que ofrecen de trabajar con los iguales de forma colaborativa y en un contexto previamente organizado. También se constatan conductas de tipo pro-social en el trabajo individual. Aun así, se identifica que en este caso no existe interacción entre iguales y por tanto, aunque su conducta sea menos disruptiva su aprendizaje será menor, que si lo exponemos a un contexto de interacción y colaboración (Vygotski, 1978, 2008). Finalmente, cuando se lleva a cabo el trabajo en gran grupo, no se llega a establecer una interacción próxima entre los alumnos. Es

entonces cuando aparecen conductas más disruptivas, ya que no existe un claro apoyo entre iguales y el apoyo educativo se diluye.

A modo de conclusión, la literatura nos acerca a la estrecha relación entre el desarrollo del Yo del alumno y sus conductas manifiestas. En este sentido, las interacciones y contextos educativos son precursores básicos a la hora de activar un tipo de conductas más pro-sociales o disruptivas, sobretodo en aquel alumnado que presenta dificultades conductuales. A través del estudio hemos podido analizar qué aspectos están incidiendo en nuestro estudio de caso, que provocan mayor variación de sus conductas. Los resultados nos llevan a replantearnos, desde una práctica reflexiva, la responsabilidad que tenemos como maestros y desde la institución escolar en fomentar las situaciones de aula más favorecedoras de conductas pro-sociales; desde la proyección de altas expectativas para todo el alumnado, y desde una concepción del apoyo educativo comunitario e inclusivo.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International journal of inclusive education*, 4(3), 211-229.
- Arbona, C. & Power, T. (2003) Parental Attachment, Self-Esteem, and Antisocial Behaviors among African American, European American and Mexican American Adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 40-51
- Ballester, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44.
- Bandura, A. & Locke, E. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal
- Bermúdez, J. (1989). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Calvo, A., González, R. & Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto

- y género. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 24, 95-111.
- César, M. (2013). Collaborative work, dialogic self and inter-/intra-empowerment mechanisms. En M. Ligorio & César, M. (Ed.), *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self* (pp. 151– 192). United States of America: Information Age Publishing Inc.
- Cheung, C. & Pomerantz, E. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-830.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En *Apoysos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp.145-160). Amarú.
- De Botton, L., Puigvert, L. & Serradell, O. (2009) Equality of differences in Learning Communities. *Psychology, Society, & Education*, 1(1), 51-60
- De Oñate, M. (1989). *El Autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Emerson, E. (1998). Working with people with challenging behaviour. En E. Ermerson, C. Hatton, J. Bromley & A. Caine. (Eds). *Clinical psychology and people with intellectual disabilities*. (pp.127-153). Chichester: Wiley
- FAROS (2015). *Adolescentes con trastornos de comportamiento. ¿Cómo podemos detectarlos? ¿Qué se debe hacer?*. Barcelona: FAROS
- Flecha Fernández de Sanmamed, A., García Carrión, R., Gómez, A. & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183– 196.
- Freire, P. (2003). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García, C.; Lastika, A.L. & Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XVII, núm. 427 (7), 20 de enero de 2013: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm>
- Gatt, S., Puigdemívol, I. & Molina, S. (2010). Mead's contributions to Learner's Identities. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 223– 238.
- Gest, S., Domitrovich, C. & Welsh, J. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43, 281–301.
- Gómez- Zepeda, G., Petreñas, C., Puigdemívol, I. & Sabando, D. (en prensa). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Auto-concepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A

- Grolnick, W., Kurowski, C. & Gurland, S. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3–14.
- Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea S.A
- Hermans, H. (2012). Dialogical Self Theory and the increasing multiplicity of I-positions in a globalizing society: An introduction. *New directions for child and adolescent development*, 137, 1-21
- Hermans, H., & Gieser, T. (2012). Introductory chapter. History, main tenets and core concepts of dialogical self theory. En H. Hermans. & T. Gieser (Eds). *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 1– 22). New York: Cambridge University Press.
- Horner, R. & O'Neill, R. (1990). *Functional analysis of problem behavior: A practical assessment guide*. Sycamore Publishing Company
- Iannaccone, A.; Marsico, G. & Tateo, L. (2013). Educational Self. A Fruitful idea? En M. Ligorio. & M. César (Eds). *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self* (pp. 219– 252). United States of America: Information Age Publishing Inc.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lecky, P. (1945). *Self-consistency: a theory of personality*. Washington: Island Press.
- Lo, H. (2013). Design of Online Report Writing Based on Constructive and Cooperative Learning for a Course on Traditional General Physics Experiments. *Educational Technology and Society*, 16(1), 380–391.
- Marsh, H. W., Graven, R. G., & McInerney, D. M. (2003). *International advances in Self research*. United States of America: Information Age Publishing Inc.
- Mead, H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós
- Meléndez, J. & Navarro, E. (2009). *Desarrollo infantil y adolescente trastornos psicológicos más frecuentes*. Interpsiquis.
- Merino, D. (2002). *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Núñez, J. & González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU
- Ragatt, P. T. (2012). Positioning in the dialogical self: recent advances in theory construction. En G. . Hermans & H. Thorsten (Eds). *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 29– 45). New York: Cambridge University Press.
- Rosenberg, M. (1973). *La auto-imagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires, Paidós.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Ediciones Marova, S.L.

- Siles, B., Segura, M., Petreñas, C. & Puigdemívol, I. (2015). El treball en xarxa per a l'èxit educatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43, online
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid : Morata
- UNESCO, (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO
- Valero, L. & Ruiz, M. (2003). *Evaluación de un servicio de salud mental: análisis de la demanda y datos epidemiológicos*. *Psiquis*, 24, 11-18.
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33.
- Vygotski, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.
- Vygotski, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. En J. V Wertsch, P. Del Río, & A. Álvarez (Eds). *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 56–74). United States of America: Cambridge University Press.