

CAPÍTULO 16

CONSTRUYENDO MODOS DE HACER Y PENSAR LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y DE LA EDUCACIÓN

Cristina del Barrio, Gerardo Echeíta, Elena Martín y Amparo Moreno

El dilema entre «*lo común que nos identifica y lo diverso que nos enriquece*», ha constituido el núcleo de la tarea de materializar nuestro homenaje personal a quien es nuestro *maestro* en la psicología del desarrollo, y por extensión en otros dominios de la psicología en los que también trabajamos. Como los dilemas no tienen solución sino respuestas episódicas en un contexto y momento determinado, hemos apostado por ambos términos del dilema como eje vertebrador a la hora de mostrar, por el lado de lo compartido, las que hoy reconocemos como *influencias comunes* en nuestro trabajo investigador, ligadas en gran medida, a todo lo que Juan Delval supo entregarnos en los años de formación, y que nuestras mentes jóvenes con tantas ganas de aprender pudieron hacer suyo. Esas influencias se han mantenido durante todos estos años, en los que el ejemplo de Juan ha sido un referente del modo de hacer y pensar la psicología, y en particular la psicología evolutiva. Seguimos como docentes e *investigadoras* en la misma área de conocimiento ¡más de treinta años después de haber compartido risas (y algún llanto), clases, trabajos, seminarios,... como estudiantes de Psicología en la Universidad Complutense de Madrid! Pero también hemos seguido trayectorias diferentes dentro del campo general del desarrollo humano y la educación, itinerarios que, no obstante se han encontrado varias veces en proyectos comunes, y seguirán haciéndolo probablemente, porque junto al respeto enorme por el trabajo de cada uno de nosotros, el germen de Juan sigue influyendo en nuestra curiosidad compartida por muchos hechos y procesos del desarrollo y la educación.

Como los dilemas se entienden mejor en su contexto procede un brevísimo apunte de las circunstancias en las que esta historia arranca. A lo largo de nuestros estudios universitarios España fue un país «*en transición*», desde más puntos de vista que los que imponía el paso de la dictadura a la democracia, y los estudios de psicología, recién estrenados, como la nueva facultad que nos acogía en Somosaguas (Madrid), no eran una excepción. Casi todo, en casi todos los ámbitos, estaba por construir o «*deconstruir*», y la mayoría de los universitarios estábamos ávidos de

aprender para contribuir de algún modo a esa tarea. Lo cierto era que los estímulos intelectuales provenientes de algunos profesores y profesoras fueron notablemente influyentes. Pero por razones diversas, quien nos impactó y cautivó *para la causa* fue Juan Delval: desde el tercer año, además de asistir interesadísimos sus clases, nos involucró en la investigación en desarrollo cognitivo en todas sus fases como miembros de su seminario codirigido con Angel Rivière y Mario Carretero.

Sin duda, esa historia tiene en el *relato oral* y en la corta distancia un mejor formato, pero aquí queremos reconocer *tres influencias* decisivas, comunes en lo esencial a todos nuestros trabajos. La primera tiene que ver con la *visión constructivista* de los procesos de desarrollo y aprendizaje que adopta la perspectiva de un sujeto en desarrollo que interpreta, conoce y «*construye*» en interacción con otros y con el medio, una idea del mundo (físico, social, lógico, natural, moral) que le rodea. Las horas dedicadas a estudiar a Piaget, Inhelder y tantos otros psicólogos del desarrollo, y el aprender a investigar bajo su tutela cómo se van construyendo algunos de esos mundos son el sustrato de esta herencia, enriquecida después con otras contribuciones, pero sólida desde entonces.

La segunda influencia tiene más que ver con un modo de *ser* o de situarse frente al (des)conocimiento. En este sentido nos reconocemos por igual en el valor que seguimos atribuyendo a la curiosidad, la reflexión crítica colectiva, la búsqueda de rigor en la argumentación, y en el recurso a las evidencias contrastadas que nacen de la investigación, como formas convergentes de estar ante la incertidumbre y la complejidad. Esta influencia vuelve a estar anclada en muchas horas de seminario, enfrentados a textos relevantes en ese momento p.ej. de Pascual-Leone, Case, Langer, Trabasso, Anderson, Turiel, Johnson-Laird, o Nucci, entre otros muchos (a veces de una gran complejidad para aprendices tan noveles), y a discusiones intensas que no tenían que llegar necesariamente a un final conocido. En aquel seminario, que se prolongó los tres últimos años de carrera, lo enriquecedor no era solo la presencia de Delval, sino la de otros muchos profesores que también participaban regularmente en él, por ejemplo García Madruga, Corral, Enesco, o de modo puntual, como Pascual-Leone, Bruner, Linaza, M.V. Sebastián, Delclaux, algunos de ellos, también presentes en este homenaje.

La tercera influencia es la del *compromiso del investigador*, en particular con dos ámbitos: la ética de la investigación y la educación. El enorme respeto por cada participante en una entrevista, su modo afable y lleno de interés por el argumento del niño, su capacidad enorme de dejarse guiar por éste para llegar a conocer su perspectiva sin sugerir un ápice de la suya propia; su adaptación a los horarios y

actividades de los centros, su análisis profundo sin claudicar ante soluciones simplificadoras. Además, su convicción de que es preciso comprender los mecanismos y procesos del desarrollo infantil y adolescente como base fundamental (aunque no única), para establecer prácticas educativas, formales o informales, de calidad, a la altura de lo que sabemos, en lugar de seguir ancladas en *ocurrencias* sin fundamento. En definitiva una investigación y una praxis profesional no encerradas en la burbuja de la academia sino cercana a las necesidades reales de un profesorado y de una sociedad que sigue esperando que la educación contribuya a mejorar la calidad de vida a la que todos y todas tienen derecho, sin exclusiones.

Hasta aquí lo que sentimos común, lo que creemos que aprendimos de Delval, con él. En lo que sigue se muestran a modo de ejemplo algunas de las líneas de trabajo acometidas cuando levantamos el vuelo, en las que siguen vigentes esas enseñanzas o influencias: el trabajo sobre *metacognición* y estrategias para *aprender a aprender* de Amparo Moreno; el estudio sobre *las representaciones acerca del maltrato por abuso de poder entre iguales*, de Cristina del Barrio; y los estudios sobre *concepciones del profesorado* acerca de sus prácticas educativas desarrollados por Elena Martín y Gerardo Echeita.

LA COMPRENSIÓN METACOGNITIVA Y LA CAPACIDAD DE APRENDER A APRENDER

Sin duda, uno de los méritos de nuestro profesor consistió en acercarnos a la obra de un gran grupo —la Escuela de Ginebra— liderada por Jean Piaget. La teoría piagetiana se ha visto, con más frecuencia de la necesaria, reducida a una propuesta de momentos de consecución —estadios— de diferentes tipos de inteligencia: sensoriomotora, preoperatoria, concreta y formal. Se ha ahondado menos en los cuantiosos estudios sobre aspectos concretos del razonamiento o en los mecanismos del propio razonamiento. Desde nuestra perspectiva, una aportación digna de mayor publicidad se concentra en sus obras de 1974 sobre la toma de conciencia: *La toma de conciencia* y *Réussir et comprendre* (aún sin traducir al español). Cuando Piaget las escribió, los modelos ligados al procesamiento de la información ya habían desarrollado su visión sobre los sistemas de control. Sin embargo, estas formulaciones teóricas habían pasado por alto ciertos aspectos de los procesos de autorregulación de gran importancia. En primer lugar, el carácter constructivo de la autorregulación, especialmente la consciente. De este modo, el control de nuestra acción y de nuestros procesos mentales no se ejerce de forma automática —

disparado por los elementos de la tarea que pretendemos solucionar—, sino que supone una reelaboración, una reinterpretación, una creación de nuevos esquemas de comprensión de la tarea. A su vez, de este carácter constructivo se deriva la necesidad de estudiar genéticamente estos procesos de resolución de problemas.

Estas contribuciones piagetianas dejaron además una impronta decisiva en teorías más actuales. Karmiloff-Smith (1994), supo sacar el mejor provecho y enriquecer las ideas centrales de la posición piagetiana. En nuestro trabajo empírico (Moreno, 1989), tuvimos en cuenta la perspectiva piagetiana y las novedades incorporadas por esta autora. Los resultados obtenidos dejaron claro la gran distancia que separa la solución práctica de una tarea de su comprensión conceptual. Las dos tareas investigadas —la torre de Hanoi y el equilibrio de la balanza—, se solucionaban a partir de aproximadamente los 8 años —cuando se presentaban en su forma más sencilla— y, sin embargo, la comprensión de la estructura de estos problemas no aparecía siquiera a los 14 años. Esta distancia evolutiva reafirmaba la disparidad de naturaleza entre dos formas de solucionar los problemas que se corresponden con lo que Piaget (1974b), denominó «tener éxito» y «comprender». Nuestros sujetos fueron capaces de tener éxito en los problemas —solucionar el rompecabezas de la torre o equilibrar la balanza—. Sin embargo, no lo hicieron de la manera óptima, ni generalizaron la solución a los diferentes subproblemas, ni supieron explicarnos qué medios utilizaron para llegar a esos fines. Esta falta de conceptualización de la acción provocó un claro desfase entre el éxito en las tareas más sencillas y la capacidad metacognitiva de explicar cómo se consigue ese éxito.

El anterior trabajo dio lugar a un interés general por investigar los procesos de reflexión en dos direcciones diversas: las teorías sobre la inteligencia y las habilidades metacognitivas en el aprendizaje. Así, unimos el legado de Delval en el estudio de la formación de teorías y un nuevo campo de estudio, *el metaconocimiento*. Dentro de éste, podemos encontrar dos grandes subapartados: a) nuestros conocimientos y teorías sobre el mundo mental y b) la regulación de la propia conducta. La investigación mencionada sobre el desarrollo de las teorías sobre la inteligencia en una muestra de escolares (Soto, Moreno y Del Barrio, 1992), se inscribió en el primero de los aspectos metacognitivos. En ella, los datos obtenidos confirmaron que, con la edad, las teorías sobre la inteligencia se van adaptando al prototipo de persona inteligente que sustentan los trabajos científicos: una inteligencia asociada al razonamiento abstracto y con connotaciones claramente académicas. Sin embargo, algunos resultados matizaron esa conclusión. Si bien una definición académica de la inteligencia predominó cuando se realizaron preguntas generales sobre la

inteligencia, afloraron nuevos rasgos en el momento en que las preguntas versaron sobre figuras ligadas a la vida diaria de los/las niños/as y adolescentes. Al juzgar la inteligencia de personas reales o personajes ficticios, primó la evaluación del componente social y el éxito práctico, i.e., una idea de la inteligencia análoga a la *metis* griega, basada en la astucia, en la adaptación a situaciones particulares, en el conocimiento práctico que permite triunfar en situaciones de la vida real. En resumen, la introducción de cambios en la entrevista reveló que las concepciones infantiles de la inteligencia no se corresponden con una noción estática, sino que se adaptan al contexto en que se desarrolla la acción.

Por otro lado, la figura de Juan Delval propició, como se ha mencionado, nuestra conciencia de la vinculación entre procesos psicológicos y educativos. De este modo, el estudio de la reflexión sobre el conocimiento desembocó en nuestra investigación de la competencia denominada *aprender a aprender* (Martín y Moreno, 2007; Moreno y Martín, 2007). En concreto, diseñamos y pusimos a prueba (Moreno, 2002) una escala de habilidades metacognitivas para estudiantes de educación secundaria que pasó con el tiempo a integrar el *Test on Learning to Learn* aplicado en varios países europeos. Este trabajo se realizó en el contexto de una investigación longitudinal con estudiantes entre 12 y 16 años de 31 escuelas (Marchesi et al., 2000). Entre sus resultados, destacan el valor predictivo de la escala respecto al rendimiento en Matemáticas, Lengua y Ciencias Sociales; el progreso en estas habilidades a lo largo de los cursos de Secundaria, y las diferencias vinculadas al grado de dificultad de las subescalas y al contexto sociocultural de los participantes.

LAS CONCEPCIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES ACERCA DEL MALTRATO ENTRE ESCOLARES

La influencia de las investigaciones de Delval sobre la comprensión de la sociedad es ampliamente reconocida. Además, su influencia se ha dejado sentir en otro ámbito de estudio de lo social en este caso el subdominio psicológico o psicosocial, en particular en la investigación sobre el maltrato por abuso de poder entre iguales —las relaciones interpersonales—, aún sin haberse dedicado él mismo a su estudio.

Desde los primeros estudios empíricos sobre el acoso entre iguales, realizados por Olweus (1993) a finales de los años 70, a lo largo de tres décadas se han experimentado tres cambios importantes en el modo de abordar teórica y metodológicamente

este campo (del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003): a) el paso del estudio casi exclusivo de la incidencia de conductas, a un interés por indagar los aspectos emocionales y cognitivos; b) una aproximación renovada al estudio del maltrato mediante métodos cualitativos de distinta índole que permiten completar el conocimiento derivado de encuestas u observación, más centradas en las conductas; c) un cambio desde el énfasis en la psico(pato)logía del individuo a la necesidad de incorporar los *aspectos grupales* para dar cuenta de la complejidad del fenómeno, p.ej. la interacción entre factores evolutivos y sistémicos en los grupos de iguales, que dan lugar a manifestaciones diferentes del maltrato según la edad, el género y los contextos sociales (Monks y Coyne, 2011). Ya Bartlett (1932) había señalado que muchos comportamientos que suceden en un grupo requieren un análisis más allá del individuo y de factores externos al grupo. El abuso de poder entre escolares es un fenómeno de este tipo, un tipo de relación entre individuos en el interior de un grupo, marcada por las características del grupo y de los individuos que lo integran y las redes de interacciones pasadas y posibles en el futuro. Por tanto, es una *relación situada* (Bruner, 1990).

Estas tres tendencias en el estudio científico de los abusos entre iguales caracterizan al grupo que en la Universidad Autónoma ha estudiado este fenómeno desde mediados de los años 90, desde un enfoque teórico-metodológico genético, constructivista y cualitativo²³. Así, junto a estudios de incidencia nacional o comunitaria también realizados (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Barrios y de Dios, 2008), se apostó por centrarse en las representaciones acerca de este fenómeno, mediante métodos cualitativos y sin perder nunca de vista la concepción de la escuela como una comunidad de aprendizaje en la que los procesos interpersonales y la cultura democrática tienen tanta prioridad como los contenidos académicos (Delval, 2006). Este enfoque cognitivo-evolutivo, cualitativo y educativo, es inseparable del modo de hacer psicología aprendido en los años de formación junto a Juan Delval, indagando el significado de fenómenos físicos, biológicos, sociales, y de conceptos matemáticos en distintos grupos de edad y relacionando las posibles variaciones con el desarrollo cognitivo y social y con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

²³ Forman el equipo de la UAM, además de C. del Barrio, Héctor Gutiérrez, Ángela Barrios, Kevin van der Meulen y Laura Granizo, habiendo participado otros colaboradores en distintos momentos. El equipo forma parte del grupo de investigación INEXE: Inclusión y exclusión educativa: procesos interpersonales en los centros escolares (UAM-PSI12) <http://www.uam.es/gruposinv/inexe>

A mediados de los 90, salvo algunos estudios sobre atribución causal desde un enfoque del procesamiento de la información social, y a pesar de la gran cantidad de estudios sobre las concepciones de la amistad, apenas se había estudiado las formas en que los escolares de distintas edades interpretan el maltrato por abuso de poder. Se había identificado una falta de diferenciación de comportamientos agresivos a los 6-7 años, — «pelearse» o «gritar a alguien por estar enfadado» sería hacerle la vida imposible—; la diferente interpretación de comportamiento antisocial y prosocial en niños y adultos; o cómo, a diferencia de los investigadores, para la mayoría de niños la intención no es necesaria para definir una *conducta* como victimización primando el efecto negativo en la víctima, y minimizando los criterios de reiteración o de asimetría de poder entre víctimas y agresores (Guerin y Hennessy, 2002; Smith y Levan, 1995; Warden, Christie, Kerr y Low, 1996). El panorama de la investigación dominado por pruebas cerradas o el análisis de preguntas únicas junto con la falta de interés por los cambios con la edad, nos orientó hacia las posibilidades de las entrevistas y del método clínico-crítico propuesto por Piaget, utilizado por el grupo en investigaciones a lo largo de veinte años (Castorina, Lenzi y Fernández, 1984; del Barrio et al., 1999; Delval, 2001; Honey 1987; Piaget, 1926). Smorti y Ciucci (2000) habían utilizado historias gráficas discrepantes sobre situaciones interpersonales con un enfoque de procesamiento de la información.

Desde nuestra perspectiva, más allá de la estructura de la atribución (locus interno/externo, estabilidad/contingencia), se trataba de conocer cómo se interpretan en distintas edades los abusos de poder entre iguales, cómo se explican sus causas y su solución. En un primer estudio translingüístico realizado en 14 países con la participación del grupo, se indagó mediante dibujos de situaciones interpersonales variadas, el uso de los términos que designan el maltrato en 13 lenguas en escolares de 8 y 14 años. En todas las lenguas, a los 8 años se tendía primordialmente a diferenciar situaciones agresivas/no agresivas, pero el concepto a los 14 años se hace más complejo y amplio, diferenciando peleas y abusos de poder e incluyendo en el caso de los participantes españoles términos supraordinados (maltrato) y específicos para referirse al fenómeno en sus distintas manifestaciones: *acoso* (físico); *meterse con alguien* (verbal); *rechazo* (exclusión social) (Smith et al., 2002). Más tarde, junto con Ana Almeida, de la Universidad de Braga, se diseñó un instrumento gráfico para explorar las representaciones del maltrato en grupos de iguales en distintas edades, géneros y contextos socio-geográficos, sobre la base teórico/metodológica de la narración como marco interpretativo idóneo de las experiencias interpersonales que tienen lugar en la escuela (Bruner, 1990). El instrumento —*SCAN Bullying*, acrónimo de *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying*—,

consta de diez viñetas que reflejan las características de una historia típica de victimización entre pares, i.e., asimetría de poder, naturaleza no episódica ni aislada de las interacciones, papel del grupo y naturaleza intencional y dañina de las agresiones. Sobre la base de las viñetas, se indaga acerca de: la *naturaleza* de la historia inferida (maltrato o no) y su *final*; la *explicación causal*; las *emociones* atribuidas a los personajes de la historia, las *estrategias de resolución* o *de alivio emocional*; y la *experiencia* de victimización entre compañeros.

Los resultados obtenidos con 180 escolares (de 9 a 15 años) de Madrid y Braga en primer lugar validan el instrumento ya que desde los 9 años la inmensa mayoría de los participantes describe lo que pasa en las viñetas como una relación de maltrato; no son hechos episódicos o aislados sino intercambios reiterados que persiguen intencionalmente el daño del personaje percibido como víctima, como señala esta niña (9 años): «Hay un grupo de niños y niñas, pues que maltratan a la niña. Están aquí ellos, en un grupo, y ella llega y no le hacen caso. Aquí se van a jugar y ella se queda sola... Están intentando que lo pase mal». Además, se confirma el significado diferente de la relación de victimización entre iguales en unas y otras edades. Por ejemplo, aunque se diferencian las emociones atribuidas a los distintos personajes desde temprano, al aumentar la edad aparece un uso más discriminativo de términos emocionales. Con respecto a las *estrategias*, además de una mayor capacidad cognitiva que se traduce en soluciones más dirigidas al problema y no sólo a escapar o evitarlo, el recurso a los adultos va disminuyendo en importancia con la edad, en favor de los iguales, lo que coincide con los procesos adolescentes que dan prioridad a los iguales como interlocutores de los problemas (del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003; Moreno y del Barrio, 2000).

Las explicaciones causales de la victimización entre escolares, analizadas doblemente en cuanto a su nivel de complejidad conceptual y al conjunto de temas a los que aluden²⁴, muestran un cambio desde el énfasis en la contribución individual o en el papel de la diada agresor/es-víctima, hacia la consideración más compleja de la red de relaciones del grupo como núcleo causal de lo que está ocurriendo. Esta visión en términos de un nivel más complejo de experiencias interpersonales en el sentido en que Hinde (1987, 1992) lo describe, no excluye elementos individua-

²⁴ Doble análisis ya aplicado en anteriores estudios del grupo sobre desarrollo conceptual en distintos dominios: biológico (del Barrio, C.: *La comprensión de la enfermedad*. Barcelona: Anthropos, 1990); social, en relación con la comprensión de la escuela (Delgado, 1998) y la identidad nacional (Hoyos, O. y del Barrio, C.: El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles. En M Carretero, A Rosa y F González (Comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 145-168). Bs Aires: Paidós, 2006).

les intrínsecos a cualquier relación sino que los incorpora en un entramado de influencia y dinámica psicosocial más general. La existencia de antecedentes, i.e. un hecho o conflicto bilateral previo que justifique la victimización, se rechaza por la mayoría de participantes, de modo relevante por los adolescentes de 13 y 15 años, confirmando la naturaleza proactiva del maltrato (Crick y Dodge, 1999).

Más allá del nivel de complejidad de la explicación aducida, un análisis del contenido de las mismas muestra los ejes temáticos del razonamiento causal en distintas edades. Así, la comparación social es el factor principal que contribuye a la victimización tomando formas diferentes, como la *envidia* que mencionan sólo niños de 9 años; el *desequilibrio de poder*, p.ej. al señalar que la víctima es *vulnerable* por alguna razón —p.ej. ser nuevo en la escuela, no tener amigos—, o que los agresores se sienten *superiores*, como hacen más los chicos. A los 15 años esta comparación se hace más abarcadora explicitándose que la víctima *es diferente* —cualquiera que sea el criterio de diferencia—, como único criterio de vulnerabilidad. Se rechaza la idea de un conflicto mutuo en favor de la visión más realista de una relación asimétrica típica del maltrato: los intentos afiliativos de la víctima chocan con el rechazo de los iguales en situación más ventajosa. La consideración del grupo como contexto causal de la victimización, cada vez más frecuente al aumentar la edad, se relaciona con la referencia a la impermeabilidad del grupo (o sentido de territorialidad), el seguimiento del líder, la exhibición de poder/dominación, o la búsqueda de estatus en el grupo, con variaciones según el género (del Barrio, van der Meulen, Barrios, Gutiérrez, Granizo y Almeida, en preparación).

Estas ideas muestran que más que una dinámica *intergrupala*, desde la perspectiva teórica de la identidad social del grupo frente a grupos exógenos (Tajfel y Turner, 1979), es la dinámica *intragrupal* lo que explica los abusos según quienes los viven como protagonistas o testigos (Pellegrini, 2002). La relevancia de las experiencias con los iguales a la hora de explicarse el maltrato no sólo confirma los resultados obtenidos en estudios de incidencia acerca de quiénes son a quienes se comunica lo que ocurre (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; del Barrio et al., 2008), sino también la importancia de los iguales y del grupo en la preadolescencia y adolescencia temprana. En esta línea van algunos estudios recientes que aúnan enfoques sociocognitivos y de grupo para entender el surgimiento de los abusos y la ausencia de respuestas en quienes rodean a los directamente implicados, identificando como factores relevantes el grado de autoeficacia social que percibe el propio niño o adolescente; el sentimiento de pertenencia a la escuela; las actitudes individuales y gru-

pales y las expectativas acerca de ellas (Ahmed, 2008; Brugman et al., 2003; Gini, Albiero, Benelli y Altoè, 2008; Salmivalli, 2010).

La complejidad de las explicaciones en los adolescentes que relacionan causalmente el maltrato con los procesos de grupo, apoyaría los programas de mejora de las relaciones mediante el cambio de valores, el aumento de la sensibilidad moral y la fuerza del yo frente al grupo, y la reestructuración cognitiva (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003; Ortega, 2000; van der Meulen, Granizo y del Barrio, 2010). También los programas que *dan voz* a los iguales a la hora de resolver conflictos interpersonales en los centros educativos a través de sistemas de ayuda entre iguales (Cowie y Wallace, 2000; del Barrio, Barrios, Granizo, van der Meulen, Andrés y Gutiérrez, 2011). Se puede concluir que indirectamente Juan Delval ha determinado el *modus operandi* de buena parte de las contribuciones al estudio del maltrato por el grupo de la UAM. no sólo por centrarnos en las concepciones y el empleo de procedimientos cualitativos casi inexistentes en las primeras etapas de su estudio, sino también, como en los estudios descritos en los otros apartados de este capítulo, y en todos los desarrollados por Delval, por el doble interés de lo investigado: *teórico*, en este caso ligado a los cambios en el razonamiento psicosocial acerca de las experiencias interpersonales y a los procedimientos para estudiarlas; y *práctico*, por sus implicaciones educativas, en este caso para la mejora de la convivencia en la escuela, evitando disonancias cognitivas entre las actuaciones de prevención/intervención en el problema, y las concepciones del mismo y de su resolución que tienen los propios estudiantes.

ESTUDIAR LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO PARA MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Como ya se ha señalado, una de las cosas que Juan Delval nos enseñó fue a tomar conciencia de que la mente humana responde a una compleja lógica con propiedades que se transforman a lo largo del desarrollo. Para Delval esta asunción tiene claras consecuencias para los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. La escuela no es solo un lugar en el que encontrar sujetos de nuestros estudios sino que la preocupación y la ocupación por ayudar a crear condiciones y prestar apoyos para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, ha estado muy presente a lo largo del trabajo de Delval. Sus responsabilidades como Director del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), Director del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la UAM, y asesor del Ministro Maravall

en el área de formación del profesorado ilustran su dedicación. También algunas de las investigaciones llevadas a cabo bajo su dirección a comienzos de los años 80, en las que el estudio de las ideas de los niños sobre la luz o sobre el calor dieron lugar a propuestas de materiales didácticos para trabajar estos contenidos escolares. Además, la obra escrita de Delval es asimismo elocuente al mostrar la relación entre el conocimiento del desarrollo humano y la posibilidad de la escuela de contribuir a él, analizando todo aquello en lo que la escuela debería cambiar.

Entre las muchas consecuencias que para nosotros ha tenido esta valiosa herencia de Juan, una de las principales ha sido el interés por entender la mente de los docentes. Enseñar y aprender supone conectar dos mentes y que este proceso interactivo tenga éxito implica entender las dos mentes, no sólo la de los aprendices. Como señala Bruner (1997):

«El nuevo programa consiste en determinar lo que (los docentes) creen que hacen y cuáles son sus razones para hacerlo... Dicho llanamente, la tesis que emerge es que las prácticas educativas en las aulas están basadas en una serie de creencias populares sobre las mentes de los aprendices, algunas de las cuales pueden haber funcionado conscientemente a favor o inconscientemente en contra del bienestar del niño. Conviene explicitarlas y reexaminarlas».

Así desde hace una década, una de las líneas de investigación en la que participa Martín formando parte de un amplio equipo²⁵ tiene como objetivo contribuir a entender mejor cómo conciben los profesores los procesos mediante los cuales aprenden sus alumnos y cómo deberían ellos por tanto enseñarles. Se asume que una teoría de la enseñanza implica una teoría del aprendizaje, aunque no se agote en ella. Las investigaciones realizadas adoptan el enfoque de las *teorías implícitas* (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez Echeverría, Martín y de la Cruz, 2006). Uno de los supuestos básicos de este enfoque es que el ser humano cuenta con representaciones que difieren entre otras dimensiones en el grado de explicitación y de conciencia que el sujeto tiene sobre ellas. Entendidas estas diferencias como un continuo y no una dicotomía, en sus extremos se establecería la diferencia entre *conocimientos*, aquellas representaciones explícitas que el sujeto puede declarar, y *creencias* aquellas otras que se han construido mediante procesos de aprendizaje implícito y de las que el sujeto no tiene por tanto conciencia. Estas últimas tienen sin embargo una fuerte función pragmática, guían la acción y resultan por ello

²⁵ SEIACE (Seminario Interdisciplinar sobre Aprendizaje y Cambio Educativo) <https://sites.google.com/site/grupoconcepciones/home>

sumamente adaptativas. Esto las hace muy resistentes al cambio, que en su caso se produciría mediante la explicitación, a través de recursivos procesos de toma de conciencia, que podrían permitir *redescribir* estas representaciones, haciéndolas más sofisticadas y estableciéndose nuevas relaciones con otros elementos de una estructura de conocimiento jerárquicamente integrada.

Esta diferencia entre conocimientos y creencias se manifiesta, entre otros dominios, en las concepciones sobre el aprendizaje. Las personas, y entre ellas los docentes, mantienen distintos tipos de concepciones acerca de lo que implica aprender, desde aquellas menos sofisticadas, próximas a lo que se denominaría «*folk psychology*» (Olson y Bruner, 1996), hasta las que entienden el aprendizaje como un complejo proceso de construcción tanto del sujeto que conoce como del objeto de conocimiento (p, ej, Duit, Widodo y Wodzinski, 2007; Kember, 1997; Rubie-Davies, Flint y McDonald, 2011). En el marco de las Teorías Implícitas se distingue entre tres teorías sobre el aprendizaje que, si bien deberían entenderse como un continuo, se diferencian en sus supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006). La teoría *directa* concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad o modelo presentado. Próxima a un cierto *conductismo ingenuo*, entendería el aprendizaje como un proceso asociativo o meramente reproductivo, por el que el aprendiz acaba por ser un espejo del mundo al que se enfrenta. Desde esta posición, la fiel reproducción de los contenidos enseñados es la mejor prueba de aprendizaje por parte de los alumnos. La teoría *interpretativa* comparte con la concepción directa este supuesto epistemológico. Sus supuestos básicos son: (a) un aprendizaje es más eficaz cuando logra una reproducción más fiel, pero (b) ello requiere una intensa actividad e implicación personal por parte de quien aprende.

En resumen, es un aprendizaje reproductivo, pero activo. Este último supuesto de actividad sería, a su vez, compartido por la teoría *constructiva*, que admite la existencia de saberes múltiples, al romper la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad. Para que tenga lugar esa construcción es necesario que los procesos psicológicos se orienten más hacia la regulación del funcionamiento cognitivo del sujeto que hacia la mera apropiación de un conocimiento previamente establecido. No se trata de interpretar una realidad ya existente —el conocimiento que debe aprenderse—, sino de construir un sujeto que pueda dar cuenta de ese objeto de aprendizaje. Los estudios realizados en los últimos años sobre las concepciones de docentes y orientadores educativos de distintas etapas escolares respecto al aprendizaje y a la enseñanza utilizan un cuestionario con 36 dilemas que

abarcan distintos aspectos de la práctica docente. Las diferentes alternativas ofrecidas se corresponden con las teorías expuestas más arriba para que el docente u orientador elija aquella con la que está más de acuerdo (Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharroman y Villalón, 2006; Martín, Pozo, Cervi, Pecharromán, Mateos, Pérez Echeverría y Martínez, 2005; Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez, 2006). Tomando como referencia los resultados del último estudio, realizado con 1706 docentes (Martín, Pozo, Pérez Echeverría, Mateos y Martín, 2011), los datos muestran que, a pesar de que al discurso educativo oficial subyace una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, menos del 39% de los docentes muestra una mayoría de opciones que se corresponden con esta teoría. El 41,8% se situaría en una concepción *interconstructiva* (que combina respuestas interpretativas y constructivas) y casi el 20% de los participantes elige alternativas relacionadas con la teoría interpretativa y directa (denominado perfil *interdirecto*).

Constatar la dificultad de apropiarse de una forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje coherente con los supuestos constructivistas es un dato que tiene en sí mismo interés teórico y posibles derivaciones prácticas. No obstante los resultados más sugerentes de estos estudios se refieren a las variables asociadas a los distintos perfiles. Los datos muestran que no es igualmente probable uno u otro perfil representacional, sino que depende de características relevantes para la práctica educativa, como la etapa en la que se imparta docencia, el ámbito de conocimiento en el que se sea experto o los años de experiencia profesional. Así, es superior el porcentaje de profesores de Educación Infantil y Primaria con un perfil constructivo que de Educación Secundaria, donde se encuentra un porcentaje significativamente más alto de docentes de perfil interdirecto. Son más frecuentes los profesores y profesoras constructivos entre quienes tienen menos años de experiencia (1-10 años), y significativamente superior el porcentaje de interdirectos entre quienes superan 21 años de carrera profesional. Finalmente, se encontró una correlación entre algunas especialidades y el tipo de concepciones: menor porcentaje de perfiles constructivos en los profesores de matemáticas de secundaria y de religión; menor porcentaje de perfil interdirecto entre los profesores de música; y mayor de perfil constructivo entre quienes trabajan en general en el ámbito de la atención a la diversidad (orientadores y profesores de apoyo).

Esta relación entre concepciones y tipo de práctica de los docentes puede interpretarse en términos de las relaciones bidireccionales entre cognición y acción. Las representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza se deben, al menos en parte, al conocimiento que se genera en la práctica y cambiarlas implicaría tomar conciencia

de ellas y someterlas a un proceso de reflexión y contrastación (Schön, 1987), que puede tener su inicio precisamente en un cambio en esas prácticas (Martín y Cervi, 2006). Esto llevaría a impulsar tanto en la formación inicial como en la permanente procesos que partan del análisis reflexivo de la práctica, mediado por instrumentos (la contrastación de perspectivas con otros, la observación por parte de otros de la propia práctica, los diarios...), que ayuden a redescubrir nuestras concepciones.

Las concepciones sobre los procesos de aprendizaje constituyen el elemento nuclear de una forma de entender la enseñanza pero no la agotan. Es preciso explorar otras representaciones si queremos contribuir a generar cambios en las prácticas docentes. Estas tienen el desafío adicional de su adecuación a la diversidad de alumnado que aprende, en el marco de políticas y prácticas inclusivas, siendo este uno de los cambios y logros de mayor envergadura de los sistemas educativos (Echeita, 2008; UNESCO, 2008) y al mismo tiempo, una de sus mayores dificultades, precisamente, en parte, por las concepciones y prácticas de ese mismo profesorado. En este terreno de la *educación inclusiva* (Echeita, 2010), parte del trabajo realizado también con otros colegas²⁶, se ha centrado en analizar las concepciones del profesorado de educación primaria y secundaria y de los orientadores, tanto en formación como en servicio, sobre la compleja y controvertida inclusión educativa (López, Echeita y Martín, 2009; Urbina, Simón y Echeita, 2011). Subyace al enfoque el supuesto de que las culturas, políticas y prácticas más o menos inclusivas se sostienen, entre otros aspectos, en las concepciones del profesorado respecto a tres dimensiones centrales del quehacer educativo: *I Diferencias individuales. II. Naturaleza del trabajo docente y III Principios, valores educativos y predisposición al cambio*. En la primera dimensión las posiciones respecto a las diferencias individuales variarían entre las que Coll y Miras (2001) han denominado *estática, ambientalista e interaccionista*, así como las concepciones directas, interpretativas y constructivas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje ya mencionadas. En la segunda dimensión estarían las concepciones de la cultura profesional, la responsabilidad hacia los apoyos externos, la organización social del aula y las creencias acerca de la adaptación de métodos y objetivos. En la tercera dimensión —que tiene mucho del componente *encarnado* de las concepciones sobre la inclusión—, se articularían las creencias sobre principios éticos, como la justicia, el cuidado y la responsabilidad, que configuran la *ética de la comunidad*, elemento central en los procesos de liderazgo vinculados a la mejora e innovación educativas (Furman, 2004).

²⁶ INEXE (véase nota 1) y RED CIES Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social <http://webs.uvigo.es/red-cies/index.php/component/content/frontpage>

Las concepciones no sólo mantienen culturas, políticas y prácticas escolares dirigidas a la inclusión educativa, también son influidas por ellas, lo que muestra la interdependencia entre la construcción individual y factores contextuales diversos (Dyson y Milward, 2000). Este conjunto de concepciones docentes no están inconexas, sino que se articulan en *teorías* (Pozo et al., 2006). Nuestra hipótesis general es que la articulación teórica de la inclusión educativa discurriría dentro de un continuo caracterizado, en un extremo, por una comprensión más constructiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, alineada con una comprensión *adhocrática* de la organización escolar (Fernández Enguita, 1999; Skrtic, 1991), y sustentada en una ética de la comunidad. Esto vendría a configurarse como un polo *facilitador* de culturas, políticas y prácticas inclusivas. En el extremo contrario, a modo de *polo inhibidor o barrera*, habría posiciones igualmente articuladas con concepciones más directas o interpretativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, más estáticas respecto a la posibilidad de cambio, planteamientos organizacionales burocráticos y valores menos comprometidos con la igualdad de oportunidades, todo lo cual constituye una actitud conservadora hacia la mejora escolar. Los resultados de los estudios realizados, utilizando de nuevo un cuestionario de *dilemas* relativos a los procesos de inclusión educativa a partir de situaciones reales con alumnado considerado con necesidades educativas especiales, o relativos a conductas disruptivas (López, Martín y Echeita, 2010), confirman la hipótesis de concepciones del profesorado situadas en *perfiles* teóricamente consistentes con el modelo planteado. Una vez más, el interés de comprender el *argumento* de la inclusión educativa del profesorado está motivado por el deseo de promover el *cambio conceptual* en aquellos con concepciones menos inclusivas. Dicho en otros términos, el cambio en las prácticas tiene que nacer, como la paz, «*en la mente de los hombres*» —parafraseando la declaración programática de la UNESCO—, que al igual que la guerra, o la exclusión educativa, tiene su origen también en la mente de los humanos. Puede parecer que estos trabajos quedan muy alejados de los que empezamos realizando con Juan Delval, pero bien podría decirse, echando mano de un argumento aristotélico, que en ellos estaba, *en potencia*, lo que ahora son *actos de investigación* comprometidos con una mirada absolutamente *delvaliana*, en la que calidad educativa y equidad son inseparables.

REFERENCIAS

- AHMED, E. (2008). 'Stop it, that's enough': Bystander intervention and its relationship to school connectedness and shame management. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 3, 203-213.
- AINSCOW, M. y WEST, M. (2006). *Improving urban schools. Leadership urban schools*. Maidenhead: Open University Press. Trad. Castellana de P. Manzano. *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea, 2008.
- BARTLETT, F. C. (1932). *Remembering. A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. Trad. Castellana de P. Soto y C. del Barrio: *Recordar. Estudio de psicología experimental y social*. Madrid: Alianza, 1995.
- BRUGMAN, D., PODOLSKIJ, A. I., HEYMANS, P. G., BOOM, J., KARABANOVA, O. y IDOBAEVA, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 289-300.
- BRUNER, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA.: Harvard Univ. Press. Trad. Castellana de J. C. Gómez y J. Linaza: *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1991.
- BRUNER, J. (1997). *The culture of education*. Trad. Castellana de Felix Diaz: *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- CASTORINA, J. A.; LENZI, A. y FERNÁNDEZ, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En J. A. Castorina et al. (Eds.), *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp.83-118). Buenos Aires: Miño y Dávila Ed.
- COLL, C. y MIRAS, M. (1999). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2* (pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.
- COWIE, H. y WALLACE, P. (2000). *Peer Support in Action: From Bystanding to Standing By*. Londres: Sage.
- CRICK, N. R. y DODGE, K. (1994). A review and reformulation of social information processing in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 1115, 74-101.

- DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- DEL BARRIO, C.; ALMEIDA, A.; VAN DER MEULEN, K.; BARRIOS, A. y GUTIÉRREZ, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: *SCAN-Bullying*. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 63-78.
- DEL BARRIO, C., VAN DER MEULEN, K., BARRIOS, Á., GUTIÉRREZ, H., GRANIZO, L. y ALMEIDA, A. (en preparación). Causal explanations of peer bullying in schools. A qualitative-narrative study.
- DEL BARRIO, C.; BARRIOS, A.; GRANIZO, L.; VAN DER MEULEN K.; ANDRÉS, S. y GUTIÉRREZ, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del *Programa Compañeros Ayudantes* en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 5-17.
- DEL BARRIO, C.; MARTÍN, E.; MONTERO, I.; GUTIÉRREZ, H.; BARRIOS, A.; y DE DIOS, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.
- DEL BARRIO, C.; GUTIÉRREZ, H.; HOYOS, O.; BARRIOS, A.; VAN DER MEULEN, K. y SMORTI, A. (1999). *The use of semistructured interviews and qualitative methods for the study of peer bullying and social exclusion in schools*. Informe de investigación, Proyecto TMR, UE. [http://old.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_madrid1.html]
- DELVAL, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- DUIT, R.; WIDODO, A. y WODZINSKI, C.T. (2007). Conceptual change ideas: teachers' views and their instructional practice. En S. Vosniadou, A Baltas y X. Vamvakoussi (Eds.), *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction* (pp. 197-217). Amsterdam: Elsevier.
- DYSON, A. y MILKWARD, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Champan Publishing.

- ECHEITA, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado el 9 de enero de 2012, de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- ECHEITA, G. (2010). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. En OREALC/UNESCO y ME. *VII Jornadas Educativas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* (pp. 32-48) Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado el 9 de enero de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214053S.pdf>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). La escuela como organización: agregado, estructura y sistema *Revista de Educación*, 320, 255-267.
- FURMAN, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42, 215- 235.
- GINI, G.; ALBIERO, P.; BENELLI, B. y ALTOÈ, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- GUERIN, S. y HENNESSY, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 249-261.
- HINDE, R. A. (1987). *Individuals, relationship and culture*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- HINDE, R. A. (1992). Human social development: An ethological/relationship perspective. En H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives*. (pp. 13-29). Hove, R. Unido: LEA.
- HONEY, M. A. (1987). The interview as text: Hermeneutics considered as a model for analyzing the clinically informed research interview. *Human Development*, 30, 69-82.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- KEMBER, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academic conceptions of learning. *Learning and Instruction*, 7(3), 225-275.
- LÓPEZ, M.; ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21, 485-496.

- LÓPEZ, M. MARTÍN, E. y ECHEITA, G. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- MARCHESI, A.; FERNÁNDEZ, I.; MARTÍN, E.; MONGUILOT, I.; MARTINEZ ARIAS, R.; MORENO, A.; RIVIÈRE, V. E.; ROCA, E. y TIANA, A. (2000). Variables predictoras de la calidad de la educación secundaria. *Revista de Educación*, 323, 395-420.
- MARTÍN, E. y CERVI, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de las concepciones en los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E.; MATEOS, M.; MARTÍNEZ, P.; CERVI, J., PECHARROMAN, A. y VILLALÓN, R. (2006). Las concepciones de los docentes de primaria acerca la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.171-87). Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. y MORENO, A. (2007). *La competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E.; POZO, J. I.; CERVI, J.; PECHARROMÁN, A.; MATEOS, M.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. y MARTÍNEZ, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69-88). Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E., POZO, J. I., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., MATEOS, M y MARTÍN, A. (2011). ¿Cómo se representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 169-187). Madrid: Narcea.
- MONKS, C. P. y COYNE, I. (2011). *Bullying in different contexts*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- MORENO, A. (1989). *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia. Su desarrollo en relación con la acción*. Madrid: Ediciones de la UAM.
- MORENO, A. (2002). La evaluación de las habilidades metacognitivas. En A. Marchesi y E. Martín (Eds.), *La evaluación en Secundaria*. Madrid: S.M.
- MORENO, A. y DEL BARRIO, C. (2000). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.

- MORENO, A. y MARTÍN, E. (2007). The development of learning to learn in Spain. *The Curriculum Journal*, 18, 175-193.
- OLSON, D. y BRUNER J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. En D. Olson y N. Torrance (Eds). *The Handbook of Education and Human Development*. Oxford: Blackwell.
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad cast. de R. Filella: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- ORTEGA, R. (2000) *Educación para convivir y prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros.
- PELLEGRINI, A. D. (2002). Bullying, victimization and sexual harrassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151-163.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; POZO, J. I.; PECHARROMÁN, A.; CERVI, J. y MARTÍNEZ, P. (2006). Las concepciones de los profesores de Educación Secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M. E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza* (pp. 289-306). Barcelona: Graó.
- PIAGET, J. (1926). El método clínico. [Introducción a *La representation du monde chez l'enfant*. 4.ª ed., París: P.U.F., 1972; Trad. Castellana rev. en J. Delval (Comp.), *Lecturas de Psicología del niño*, vol.1 (pp. 231-264). Madrid: Alianza, 1978.
- PIAGET, J. (1974a). *La prise de conscience*. Trad cast. *La toma de conciencia*. Madrid: Morata, 1976.
- PIAGET, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- POZO, J. I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E. y DE LA CRUZ, M. (2006). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- POZO, J. I.; SCHEUER, N.; MATEOS, M. y PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M. E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza* (pp.95-134). Barcelona: Graó.

- RUBIE-DAVIES, Ch. M.; FLINT, A. y McDONALD, L. G. (2011). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*. Online publication. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x
- SALMIVALI, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass. Trad. cast. *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC, 1992.
- SKRTIC, T. (1991). Students with special educational needs: artifacts of traditional curriculum. En M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 20-42). Londres: David Fulton.
- SMITH, P. K.; COWIE, H.; OLAFSSON, R. F.; LIEFOOGHE, A. P. ALMEIDA, A. DEL BARRIO, C. et al. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development, 73*, 1119-1133.
- SMORTI, A. y CIUCCI, E. (2000). Narrative strategies in bullies and victims in Italian schools. *Aggressive Behavior, 26*, 33-48.
- SOTO, P.; MORENO, A. y DEL BARRIO, C. (1992) Children's conceptions of intelligence. *Fifth European Conference on Developmental Psychology*, Sevilla, septiembre, 1992.
- TAJFEL, H. y TURNER, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worschel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Informe Final. Recuperado el 9 de enero de 2012, http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sario/declaraciones%20manifestos/ICE_FINAL_REPORT_spa%5B1%5D.pdf
- VAN DER MEULEN, K.; GRANIZO, L. y DEL BARRIO C. (2010). Using EQUIP for Educators to prevent peer victimization in secondary school. *Journal of Research in Character Education, 8*, 61-76.
- WARDEN, D.; CHRISTIE, D.; KERR, C. y LOW, J. (1996). Children's prosocial and anti-social behaviour as perceived by children, parents and teachers. *Educational Psychology, 16*, 365-378.