

Expectativas del profesorado hacia los menores que participan en las aulas de convivencia: una revisión de la literatura científica.

Moya Regalado, Amanda

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
amandamoyar7@gmail.com

Pérez-Pérez, Itahisa

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
iperper@upo.es

Resumen

Este trabajo presenta una revisión de la literatura científica existente sobre las expectativas del profesorado en cuanto al futuro de menores que participan en las Aulas de Convivencia (AA.CC) y la estigmatización que este alumnado puede presentar por participar en dicho recurso. Este estudio se enmarca en la teoría del Efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson (1968). Este paradigma asume y defiende que las creencias académico-sociales que presenta el profesorado sobre el alumnado influyen directamente en su comportamiento. Han sido seleccionadas treinta investigaciones que cumplieren los siguientes requisitos: a) que se publicasen entre 1960 y 2017, b) que estuviesen escritas en inglés o español, c) que los sujetos estudiados fuesen profesorado o alumnado de las aulas de convivencia y d) que analizaran expectativas o estigmatización, todos ellos obtenidos de bases de datos como Isoc y Dialnet. Al ser un estudio sistemático no se obtienen resultados, simplemente se pretende desbrozar el terreno, aportando datos para la clarificación del objeto de estudio, concluyendo, entre otros aspectos, que las expectativas del profesorado sí influye en el comportamiento del alumnado participante en las AA.CC.

Abstract

This paper presents a review of the existing scientific literature on the expectations of teachers regarding the future of children who participate in the Classrooms of Coexistence (CC) and the stigmatization that these students can present for participating in said resource. This study is framed in the theory of the Pygmalion Effect of Rosenthal and Jacobson (1968). This paradigm assumes and defends that the academic-social beliefs that the teachers present about the students directly influence their behavior. Some thirty researches have been selected that met the following requirements: a) published between 1960 and 2017, b) that were written in English or Spanish, c) that the subjects studied were teachers or students of the coexistence classrooms and d) that analyzed expectations or stigmatization, all obtained from databases such as Isoc and Dialnet. Being a systematic study results are not obtained, simply it is intended to clear the ground, provide data for the clarification of the object of study, concluding, among other aspects, that the expectations of the faculty do influence the behavior of the student participating in the CC.

Palabras clave: Expectativas, profesorado, menores, aulas de convivencia, efecto Pigmalión, comportamiento.

Keywords: Expectations, faculty, minor, AA.CC, Pygmalion effect, behavior.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2007, las aulas de convivencia han ido ocupando un papel protagonista en los centros educativos de la comunidad autónoma de Andalucía. Desde la incipiente aparición de Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, las escuelas han ido incorporando en su organización un aula de convivencia donde agrupar a los/as menores que presenten conductas disruptivas¹.

De un tiempo a esta parte y en base al anterior decreto, las aulas de convivencia han ido aumentando en número y se les ha ido facilitando una mayor capacidad de ejecución. Según el Ministerio de educación, 2009, en su estudio internacional TALIS afirma que el profesorado estaba dedicando el 15% de su tiempo de clase a poner orden en ésta, derivado este desorden de conductas disruptivas. Desde ese momento, todo aquel menor que presenta actitudes disruptivas era derivado al aula de convivencia de su centro o a la de alguna asociación que trabajase en coordinación con éste. Así, menores de diferentes características pasan por esta aula en busca – o no – de una ayuda para regular sus impulsos y mejorar su conducta y durante uno, dos o varios días trabajan el motivo de expulsión y algunas actividades académicas para evitar que reincida en su conducta. He aquí uno de los problemas de nuestra investigación: aulas de convivencia segregadoras y excluyentes de aquel alumnado que no sigue el trayecto marcado por edad y año. ¿Cuál es el sentido de estas aulas?

Pero, ¿de verdad las aulas de convivencia favorecen el cambio de los/as menores?, ¿Es el profesorado un elemento clave en el cambio de estos/as menores o en el hecho de que sean derivados a estas aulas?, ¿Afectan las expectativas del profesorado en el comportamiento de los/as menores?

El objetivo de esta investigación es analizar la literatura existente de las expectativas del profesorado sobre el futuro los/as menores que participan en las aulas de convivencia.

1. ANTECEDENTES

Las aulas de convivencia surgen de conformidad con lo recogido en el artículo 25 del Decreto 327/2010 y en el artículo 23 del Decreto 328/2010, ambos de 13 de julio, que dice:

Los centros docentes podrán crear aulas de convivencia, garantizándose en todo caso que la atención educativa del alumnado que asista a las mismas se realice por profesorado del centro, implicando al tutor o tutora del grupo al que pertenece el alumno o alumna que sea atendido en ellas y al correspondiente departamento de orientación o equipo de orientación educativa, según proceda (Junta de Andalucía, 2007).

Para entender este recurso debemos basarnos en el artículo 9 del Decreto 19/2007, en el que se definen como: «una alternativa a la expulsión del centro para aquellos alumnos y alumnas sancionados con esta medida» (Junta de Andalucía, 2007).

Siguiendo el citado artículo, el objetivo primordial de las aulas de convivencia es:

Favorecer un espacio de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendida en las mismas acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas, de acuerdo con los criterios del correspondiente departamento de orientación o equipo de orientación educativa, y se garantizará la realización de las actividades formativas que determine el equipo docente que atiende al alumno o alumna. (Decreto 19/2007, pp. 10- 22).

¹ Entendidas como aquellos comportamientos del alumnado que interrumpen sistemáticamente las actividades escolares en marcha, distorsionan el desarrollo habitual de las tareas que se llevan a cabo en el aula, y obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su afrontamiento (Urbina, Simón, Echeita. 2011, pp.209).

En cuanto a la metodología que se sigue en las aulas de convivencia, en líneas generales podrían ser las recogidas en el artículo 9 del Real Decreto 19/2007 de 23 de enero:

Lo primordial en las aulas de convivencia es favorecer la aparición de un proceso de reflexión por parte del alumnado sobre el motivo que le ha llevado a permanecer en el aula de convivencia. Por lo tanto se desarrolla una metodología reflexiva.

Sarmiento, Irún y Alós, (2011) en su artículo sobre convivencia escolar afirman que el aula de convivencia ha de ser un espacio de reflexión y meditación sobrio en el que se trabajen a través de dinámicas los problemas que han derivado al alumnado.

El alumnado que participa en las aulas de convivencia, presentan y representan una trayectoria de futuro que puede estar marcada o no por la participación en este recurso. Por este motivo es importante conocer qué son o qué se entiende por trayectoria de futuro y cómo éstas van dirigiendo la vida de un/a menor.

Cada alumno/a presenta una historia diferente, que hace diversa la intervención con ellos/as en las aulas de convivencia. A su vez, éstas pretenden mejorar tanto a nivel educativo como vital a los/as menores que participan en ellas, intentando encaminar el futuro de estas personas, creando así una trayectoria de futuro personal.

Según Elder (Citado en Blanco, 2015) define el concepto de trayectoria como: «una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción» (p. 12).

Las trayectorias no siguen ningún modelo secuencial ni temporal, es diferente para todas las personas, aunque es cierto que hay probabilidad de que se desarrollen ciertas trayectorias (Blanco, 2015). Para que esto ocurra es necesario la interdependencia y entrelazado de algunos ámbitos que conforman dichas trayectorias, tales como: trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, entre otras.

Elder y Shanahan (citados en Blanco, 2015) afirman que: «las trayectorias dan la visión dinámica, por ejemplo, del comportamiento o los resultados, a lo largo de una parte sustancial del curso de la vida» (p. 12). Esto hace referencia a lo mencionado anteriormente: tras el transcurso de la vida de los/as menores se puede llegar a intuir ciertos comportamientos de estas personas, estigmatizándolas y considerándolas potencialmente beneficiarias del aula de convivencia.

Dentro de los centros educativos existen diferentes trayectorias, tantas como alumnado matriculado, entendidas como exitosas o de fracaso.

Soler (2014) cita la definición de la RAE para diferenciar éxito y fracaso:

Se presupone la existencia de un proyecto, de una pretensión o de unos objetivos que, en el seno de la escuela, tiene un individuo escolarizado, la palabra 'fracaso' apunta a un «malogro» de los mismos, a su «frustración», a un «resultado adverso», a una «caída o ruina [de los mismos] con estrépito y rompimiento». Por su parte, 'éxito' se plantea como todo lo contrario y hace referencia a buenos resultados. (pp. 66).

Por tanto, la relación existente entre éxito y fracaso escolar parece bastante evidente, en palabras de este autor:

Aquéllos que no fracasan obtienen éxito y aquéllos que no tienen éxito, alcanzan el fracaso, aunque entre el blanco y el negro se puedan considerar una multiplicidad de tonalidades de grises distintos y las nociones que aquí se barajan, en parte por su gran carga connotativa, supongan una simplificación excesiva de la realidad a la que apuntan. (Op. Cit. pp.66).

Clasificar al alumnado por éxito y fracaso escolar, deja escapar muchas otras opciones que se dan en la realidad de la escuela. Una escuela en la que el currículum es su máxima y hay que respetarlo. Un currículum como hecho y como práctica Así, en términos de calidad en España, se consideran que: aquel/la alumno/a con fracaso escolar es el que tras su paso por la ESO no ha logrado obtener el título de graduado en ESO. En cambio, titular a ese nivel significa éxito. (Soler, 2014, pp.71-72).

Para concluir, dicho autor considera este hecho como una experiencia personal:

El éxito y el fracaso escolar son ante todo experiencias, experiencias que configuran el rol que les toca desempeñar en el aula (como alumnos/as con éxitos o fracaso escolar) y que pueden reforzar o modificar sus intereses, prioridades y estrategias para conseguir sus objetivos, en la medida en que el orden establecido dentro de las aulas les satisfaga o no. Experiencias, en fin, que pasan por su capacidad reflexiva, interpretativa, que les empuja a priorizar unos determinados tipos de saber sobre otros (afines o no a los promovidos por la escuela) para satisfacer su inherente necesidad de aprender. (pp.70).

¿Es entonces una trayectoria de futuro fructífera aquella que cumple con los objetivos del currículum, en la cual «no se ve manchada» su expediente por participar del aula de convivencia?

Para dar respuesta a esta pregunta, nos basamos en la concepción más amplia del fracaso, que aportan Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010): «que incluye simplemente toda forma de no consecución de los objetivos escolares proclamados por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo, a saber, un título regular postobligatorio» (pp. 23).

Las trayectorias de futuro de las que hemos hablado anteriormente, pueden verse afectadas no solo por circunstancias familiares o contextuales, sino que también el profesorado ejerce una gran influencia en dichas trayectorias. Tal y como afirma Bandura (1987) el docente ejerce como modelo para el alumno, sirviendo de referente social.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es hacer una revisión de las investigaciones científicas existentes sobre las expectativas del profesorado en cuanto a las trayectorias de futuro del alumnado que participa en las aulas de convivencia y sobre el estigma que este alumnado puede presentar por participar en dicho recurso.

Para la consecución del objetivo se ha seguido una revisión sistemática de la literatura científica española e inglesa relacionada con la temática que nos atañe desde el año 1960 hasta 2017, a través de la consulta en las siguientes bases de datos: Isoc y dialnet.

Los trabajos seleccionados para la revisión debían cumplir los siguientes requisitos: estudios en inglés o español, los sujetos estudiados debían ser profesorado y alumnado de aulas de convivencia y, por último, que analizaran expectativas o estigmatización.

Tras la búsqueda, se llevó a cabo la decantación por artículos que cumpliesen los requisitos mencionados anteriormente y se desestimaron aquellos que tras la lectura del título o del documento al completo no se ciñese a dichos criterios. Se seleccionó un total de 30 estudios: 17 sobre efecto Pigmalión y expectativas y 13 sobre estigma y etiquetaje.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existen diferentes conceptos en la literatura que hacen referencia al proceso por el cual se configuran las expectativas del profesorado: el efecto Pigmalión, el etiquetaje, estigmatización y otros. En este documento nos referiremos a algunos de estos procesos, en los cuales, profundizaremos a continuación.

El profesorado es un referente social, su influencia es tal que el estrago en el alumnado puede llegar a cambiar la dirección de su trayectoria vital (Vega, e Isidro de Pedro, 1997). Esta afirmación se ve refutada además por la idea de Jiménez, Moreno, Murgui, y Musitu, (2008):

(...) La importancia de la figura del profesor, un referente social de gran relevancia durante la adolescencia. (...) Las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y los alumnos. (p. 228).

En palabras de Jiménez, Moreno, Murgui, y Musitu, (2008) se ha mostrado que en la práctica cotidiana:

Los profesores generan expectativas sobre los alumnos a partir de la información proveniente de categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado, que indirectamente, comunican al resto de los alumnos, y contribuyen así, a la mayor o menor aceptación social del alumno. (p.233-234).

Es decir, las trayectorias de futuro de los menores, pueden verse afectadas por la relación que se mantenga con el profesorado y de las expectativas y trato que tengan sobre éstos.

Estas definiciones hacen referencia al llamado «Efecto Pigmalión» de Rosenthal y Jacobson (1968): «las creencias académico-sociales que presenta el profesorado y familiares sobre el alumnado influyen en sus comportamientos». Estos autores a través de un estudio al profesorado de un colegio, demostraron que las creencias que tenían sobre el alumnado afectaban en la conducta futura de estos últimos.

Apoyándonos en la literatura científica, podemos afirmar que las expectativas que presenta el profesorado sobre los/as menores afecta directamente a su comportamiento, creándose así una correlación intrínseca y directa entre éstas dos variables. «El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él» (García, y Doménech, 2002, p. 8).

Río (2015) apoya esta idea afirmando que: «los esquemas previos y expectativas docentes transmitidas influyen en el rendimiento de los alumnos, en su identidad y disposiciones como «buenos» o «malos» estudiantes, así como en la proyección y en el porvenir escolar de éstos y de sus padres» (pp.312). Este suceso es definido por este autor como etiquetaje profesoral. Este etiquetaje se verá influido por variables, como son la clase, etnia o género (que posteriormente veremos cómo afectan en la creación de expectativas), valoraciones y comportamientos del alumnado en cursos anteriores, según la procedencia del alumnado, trayectorias de hermanos escolarizados anteriormente, entre otras dimensiones.

Granados (2015) afirma:

Se puede decir que las ideas que los educadores tienen en relación a los estudiantes tienden a cumplirse, por tal razón, debe proyectar cotidianamente actitudes, opiniones, expectativas que provoquen reacciones positivas en sus alumnos para un mejor aprendizaje. Si los docentes y administradores educativos tienen intereses altos, desde luego los mueven a querer alcanzarlas también, así el mentor se convierte en un Pigmalión positivo. (pp. 7)

Etiquetaje y expectativas están muy relacionadas. Dos términos que pueden provocar que el alumno tenga una trayectoria fructífera, o no, de futuro. Podemos considerar el etiquetaje como la base para la creación de expectativas, entendidas estas últimas por Valle y Núñez, (1989) como: «las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados» (p.296).

Para que se creen tales expectativas existen diferentes variables en el alumnado que favorecen la aparición de éstas. Dentro de estas variables podemos destacar la raza, clase social, sexo y creación de expectativas a través del rendimiento de hermanos/as mayores (Valle y Núñez, 1989).

Pero no solo las variables del alumnado son las que influyen en la creación de expectativas, sino que también existen variables o características personales del profesorado que favorecen la aparición de éstas. Valle y Núñez, 1989 afirman que una de las variables que intervienen en la eficacia del profesorado es la creencia de éstos, de que son hábiles para la instrucción. Brophy y Evertson (1981) concluyeron su investigación demostrando que el profesorado que había tenido éxito en la instrucción mostraba ciertas expectativas en cuanto a que el alumnado tenía altas capacidades para aprender y se involucraban al cien por cien en este proceso con el fin de que aprendiesen.

Navas, Sampascual y Castejón (1991) concluyen esta idea de este modo: «puede pensarse que son las características actuales de los alumnos, tanto personales como académicas, junto a la dinámica de la enseñanza, los factores que determinan las expectativas del profesor» (pp. 238).



Estos conceptos comienzan a cobrar sentido si hablamos de las creencias del profesorado. Villo-ro (1982) define el concepto de creencia como: «una disposición para actuar de ciertos modos y no de otros» (pp. 77). Este autor se decanta más por esta definición que por la de creencia como proceso psicológico.

Según el citado autor, existe una relación directa entre creencia y acción, es decir: «conocer la creencia de un sujeto es atribuirle un estado disposicional que se puede traducir, bajo ciertas circunstancias, en acciones» (pp. 77). Es decir, en el ámbito educativo esto se puede traducir a la relación entre profesorado y alumnado; si los segundos conocen la creencia del profesorado, de que cierto estudiante del aula de convivencia no tendrá una trayectoria de futuro fructífera, éstos le atribuirán al profesorado una disposición concreta frente a ellos. Ormrod (2005) afirma que las creencias son dependientes del contexto y la situación.

Es conveniente conocer el efecto que producen las expectativas y de qué forma son transmitidas de profesor a alumno. Por ello, Merton (1967) (citado en Aguilera, 1994) definió «efecto de expectativa» como: «una falsa concepción de una situación que desarrolla una nueva conducta, haciendo que sea verdadera la concepción inicialmente falsa» (pp. 20). Esta teoría se ve apoyada un año después por Rosenthal y Jacobson, los cuales, concretaron tal definición de este modo: «proceso mediante el cual la expectativa de una persona sobre la conducta de otra puede, de forma totalmente involuntaria, llegar a ser una predicción adecuada simplemente por haberla realizado» (citados en Aguilera, 1994. pp.20).

Tras estas dos definiciones básicas, Aguilera, (1994) delimita dos tipos de efectos, el ya mencionado, efecto Pigmalión y el llamado «efecto débil». Del primer concepto ya hemos hablado anteriormente, por lo que es de vital importancia conocer de qué trata el segundo. «El 'efecto débil' se produce cuando los profesores responden a sus alumnos según las expectativas que de ellos tienen formadas y no tienen en cuenta los cambios de comportamiento que se producen por causas distintas al profesor» (Cooper y Good. 1983. Citados en Aguilera, 1994. Pp. 21).

En cuanto a la transmisión de las expectativas de profesorado a alumnado hay una vía principal y directa: la transmisión oral (Valle y Núñez, 1989). Además, estos autores alegan que dentro de la conducta oral, las respuestas que implican crítica son las que más efectos negativos tienen con respecto al logro de los estudiantes.

A continuación pasaremos a desarrollar la imagen que se tiene del alumnado que participa en el aula de convivencia. Normalmente se tiene el estigma de que todos los/as alumnos/a que van al aula de convivencia son aquellos que presentan desestructuración familiar, malas influencias, desafección por su trayectoria de futuro, entre otras.

El estigma según Goffman (1970) son los signos corporales con los que se intenta destacar algo malo y poco habitual de aquellos que lo portan. Además, este autor hace una diferenciación de tres tipos de estigmas: aquellos que van orientados a la raza o religión, los estigmas por diferencias en el cuerpo y los que hacen referencia al carácter de los individuos, es decir, aquellos que hacen reseña al comportamiento del hombre. Esto tiene mucha relación con el estigma que se tiene acerca del alumnado del aula de convivencia.

Como se ha comentado anteriormente, los/as alumnos/as son estigmatizados por sus comportamientos (haciendo referencia a la clasificación de Goffman 1970 sobre estigma): todos aquellos que no se portan de la 'manera adecuada', o de lo que se espera de ellos, son derivados al aula de convivencia, y normalmente los reincidentes son los estigmatizados. Sus comportamientos no entran dentro de la normalidad y homogeneidad de estudiante y se les otorga una categorización para tenerlos controlados. Y además, otro concepto utilizado por este autor es el de aceptación. No solo la culpa de la estigmatización la tienen las personas que los producen sino también aquellas personas que aceptan la categoría establecida.

Asimismo, hay que tener en cuenta que hay aspectos ingobernables de la conducta de una persona, y que no se pueden modificar y es sobre estos aspectos sobre los que nos fijamos para definir a las personas. Un concepto muy útil para este aspecto fue creado por Bourdieu (2002), y éste es el *habitus*. Este concepto se define como: un sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como: categorías de percepción y apreciación (principios de clasificación) y como principios organizadores de la acción (comportamientos). Cada menor presenta un *habitus* concreto con sus categorías y comportamientos específicos, los cuales han de ser tratado de manera especial y teniendo en cuenta su contexto y origen.



Por tanto, ¿son las aulas de convivencia un recurso segregador o inclusivo? Apoyándonos en Goffman (1970) podemos decantarnos por la primera opción, la estigmatización del alumnado que participa en esta aula está presente en ellos, lo que hace que se tenga unas expectativas de ellos y por tanto, se espere, o no, una trayectoria concreta de futuro.

Como se ha podido comprobar, en los centros educativos solo existe una trayectoria lineal exitosa, aquella que cumple con los objetivos del currículum y que no se ve machada por conductas disruptivas, por lo tanto ¿todo el alumnado que fracase en la ESO tendrá una trayectoria futura de fracaso? o ¿aquellos/as que tengan éxito en la escuela, tendrán una trayectoria futura exitosa?

Para finalizar con el eje central de esta revisión teórica, consideramos de vital importancia mencionar algunas conclusiones basadas en la obra de Rosenthal y Jacobson, realizadas por Aguilera (1994):

La primera puede ser que existen expectativas falsas que pueden crear resultados ciertos; hay que cuestionar la aparente objetividad de las mediciones del rendimiento académico; Al igual que las expectativas positivas pueden proporcionar ganancias al rendimiento, las negativas pueden producir resultados desfavorables al alumno y por último, las consecuencias de las expectativas no se limitan al campo académico, sino que se extienden a otras áreas de la personalidad. (Pp.26).

Tras la búsqueda bibliográfica, y el análisis de la literatura, hemos podido llegar a la conclusión de que las expectativas que el profesorado tiene sobre estos/as alumnos/as sí influyen en su comportamiento y si por tanto, ¿es el profesorado un pilar fundamental en la trayectoria de futuro de los/as menores?, ¿puede el profesorado mejorar la vida de los/as menores? Son quizás preguntas amplias y complejas en las que seguimos investigando y profundizando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, Á. (1994). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor, del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus. Pp. 97- 113.
- Blanco, M. (2015). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, (8), 5-31.
- Brophy, J. y Evertson, C. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York: Longman. Consejería de Educación.
- (2007). Cuadernillo *El aula de Convivencia*. Junta de Andalucía.
- Decreto 19/2007, de 23 de Enero, por el cual se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. BOJA N.º 25, pp.10-22.
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOJA N.º139, pp. 8-34.
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. BOJA N.º 139, pp.34-57.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- García, F Y Doménech, F. (2002): Motivación, aprendizaje y Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (0), 8-9.
- Goffman, E. y Guinsberg, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Granados, E. (2015). *El efecto Pigmalión y su incidencia en el rendimiento escolar* (tesis doctoral). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango.
- Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154-169.



- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *Situación actual y característica de la violencia escolar*, 8(2). 227-236.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de psicología general y aplicada*, 44(2). 231-239.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.
- Rio, M. (2015). Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: Los grandes temas. *Revista de la asociación de sociología de la educación*, 8(3). 312-320.
- Rosenthal, R y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart yWinston.
- Sarmiento, A., Irún, M., & Alós, L. (2011). Las Aulas de convivencia, una medida de prevención a la violencia escolar. *Criminología y Justicia*, (1), 4-8.
- Soler, V. (2014). *Deconstruyendo y reconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en educación secundaria obligatoria* (tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Valle, A y Núñez, J.C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el marco institucional. *Revista de educación*, 290. 293-319.
- Vega, M. y Isidro de Pedro, A. (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0). 1-6.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

