

# LAS INTERACCIONES SOCIALES EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN ESCUELA SECUNDARIA

**MARCO ANTONIO BAUTISTA SANTIAGO**

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

**TEMÁTICA GENERAL:** APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

## RESUMEN

A continuación, se exponen los resultados de una investigación realizada en el año 2014, sobre las formas de interacción presentes en los procesos inclusivos de alumnos con discapacidad en dos escuelas de nivel medio básico. El enfoque metodológico de la investigación fue de tipo cualitativo (teoría fundamentada), utilizando como marco teórico 2 constructos: Las interfaces sociales (Long, 1999, 2004a, 2004b) y las representaciones sociales (Moscobici 2002). Las Dos escuelas participantes en la investigación se encuentran en la ciudad de México: una pública ubicada al Sur y la otra privada, localizada al Occidente.

Se encontraron 2 formas de interacción entre maestros y alumnos con discapacidad: una denominada como aceptación resignada, y la otra categorizada como aceptación participante. En cuanto a las interacciones existentes y reconocidas entre alumnos con discapacidad y sus pares, se identificaron 4 formas principales: hostilidad, indiferencia, condescendencia y amistad.

Los resultados muestran la importancia que tiene contemplar los aspectos psicosociales para la comprensión de los procesos inclusivos, así como los retos que deben afrontar en sus interacciones los alumnos con discapacidad en dichos procesos. Estos resultados forman parte de una investigación realizada por el autor para obtener el grado de doctor en investigación psicológica.

**Palabras clave:** Inclusión, interacciones, alumnos con discapacidad.

## Introducción

La inclusión de alumnos con discapacidad en el aula regular es un proceso que implica la consideración de diversos aspectos: las necesidades específicas del alumno, los ajustes curriculares,

así como la revisión de las estrategias pedagógicas y de evaluación para que dicho proceso se dé en condiciones de equidad para dar una educación de calidad.

Algo que no puede soslayarse es el que se refiere a la consideración de los aspectos psicosociales presentes en el hecho inclusivo, y en especial, las relaciones que se gestan en la escuela, interacciones que constituyen el sustento de numerosos aprendizajes. En ese sentido, la inclusión no sólo se refiere a contenidos académicos, implica los aprendizajes sociales que se producen en el espacio escolar.

En esta ponencia se resume parte de una investigación doctoral sobre los procesos de interacción y vinculación que se producen en los procesos inclusivos. Se trata de una investigación cualitativa desde la teoría fundamentada (Corbin, 2010; Charmaz, 2006), pero que utiliza dos constructos como marco teórico: las interfaces sociales (Long, 1999) y las representaciones sociales (Moscobici, 2002). Las razones por las que se eligieron estos constructos teóricos que difieren en su procedencia, se asienta en la convicción de que de manera conjunta nos ayudan a comprender diversos procesos en los que individuos y grupos se encuentran en el espacio social, pudiendo constituirse en herramientas de comprensión y análisis.

## Marco teórico

2.1. El constructo interfaces sociales (Long, 1999, 2004A, 2004B) busca esclarecer los puntos de contacto o interacción en el que 2 o más actores provenientes de ambientes socioculturales diversos se encuentran con el fin de lograr un objetivo aparentemente semejante. Este punto o espacio de contacto tiene características que muestran el tipo de acercamiento y o alejamiento de los participantes en la interacción. En el encuentro de estos actores participan diversas representaciones sociales explícitas e implícitas que necesitan desarrollar elementos comunes para producir una interacción constructiva y nutrique, ya que en este contacto no sólo participa lo dicho explícita o implícitamente, encontramos también las conductas, las agendas y todo aquello que forma parte de los comportamientos sociales amplios y que requieren los puentes necesarios para que la interacción se convierta en una fuente de desarrollo (Long, 2004; Turnbull, 1998; Bautista, 2014).

En la interfaz cada participante trae una manera de ver el mundo, un conjunto de necesidades y expectativas específicos que no necesariamente son compartidos por los demás, de ahí que el encuentro genera un espacio que en mayor o menor medida contiene convergencias y divergencias que pueden derivar en conflictos y desajustes, haciendo no funcional la interfaz resultante. Por una parte, los actores necesitan desplegar aquello que motiva su participación en el hecho social y que se expresa en proyectos, planes, necesidades, intereses, etc. Por otra, cada participante trae consigo un conjunto de saberes determinados que se ejercen en el momento del encuentro. Estos saberes son en ocasiones abiertamente expresados; pero en otras, dichas nociones aparecen implícitas en los discursos y en los comportamientos que encubren lo no expresado. Al entrar en contacto estos conocimientos diversos de los actores se influyen mutuamente, lo que genera una dinámica manifiesta

en la interfaz, un juego de atracciones y rechazos en el entrelazamiento de cosmovisiones diferentes (Long, 2004b; Durston, 2005). Si la interfaz incluye las expectativas, necesidades, conocimientos centrales y aspiraciones de los actores participantes que han provocado su emergencia, es altamente probable que las mismas sirvan realmente para la puesta en marcha de lo común entre los actores sociales que interactúan; de ahí que en la medida en que la interfaz incluya las diversas agendas de los actores, será la medida en que lo convergente y divergente sea compartido y considerado, pudiendo estas alcanzar un alto grado de eficiencia y flexibilidad (Bautista 2014).

Para el análisis de una interfaz es necesario (Long, 2004; Turnbull, 1998; Bautista, 2014):

- Reconocer los actores participantes en el hecho social. Características, pertenencia, etc.
- Analizar La interacción producida en el espacio social y la construcción generada por el contacto entre los actores participantes, las continuidades y discontinuidades existentes; la interfaz debe comprenderse como una entidad organizada de relaciones e intencionalidades entrelazadas.
- Comprender las formas de poder participantes en la interacción. Es un sitio para el conflicto, la incompatibilidad y la negociación, pues conlleva relaciones de poder desigual.
- Entender a las interfaces como espacios de conocimiento en los que se encuentran saberes diversos, pudiendo ciertas cosmovisiones imponerse sobre las otras, invalidando su viabilidad. Por ello, es preciso identificarlos saberes que se conectan o enfrentan en la interfaz.
- Reconocer las pre-nociones culturales, ideológicas u organizacionales que participan en la interacción: Juicios e ideas que se tienen de los diversos actores, nociones culturales e ideológicas de objetos, grupos y personas, maneras como deseos y necesidades pueden ser satisfechos, las reificaciones que se convierten en nociones estereotipadas de los otros.
- Identificar el grado de flexibilidad de las interfaces existentes, su capacidad de incluir las agendas y saberes de los actores participantes, así como los mecanismos de comunicación existentes.

## 2.2. Representaciones sociales.

Las representaciones sociales son ideas, imágenes, perceptos, nociones, categorías que usamos para interpretar el mundo; se encuentran en la forma como actuamos, el estilo de relaciones que establecemos y se nutren y constituyen en el llamado sentido común. Las representaciones se hayan presentes en el contexto social y en la manera como se conducen individuos y grupos ([Banchs, 2000](#); [Moscovici, 2002](#); [Redondo y Reverol, 2009](#)).

Las representaciones son una forma de conocimiento social que sirve para pensar e interpretar la realidad cotidiana, proviene de los diversos procesos en los que están inmersas las personas y los grupos, convirtiéndose Este conocimiento en fuente de orientación en su actuar cotidiano, al integrarse a su actividad mental en forma de categorías, nociones preconcebidas, estereotipos, prejuicios, etc.; influyendo en la manera como se conducirán e interactuarán con las demás personas, grupos, objetos y conocimientos diferentes a los suyos. Ayala (2012), citando a Doise, Clémence, y Lorenzi-Cioldi (2005), señala que los sujetos aprenden y llevan a la práctica o al imaginario lo aprendido, según diferentes representaciones que dependen de su contexto, situación, intencionalidad y su comunicación con otros agentes situados en posiciones diferentes en su campo de interacción.

las representaciones sociales no se concretan en el individuo como una copia exacta, un reflejo fiel de lo que se dice y construye en la sociedad, más bien resultan de la interacción del conocimiento social del sentido común y su apropiación por parte del sujeto, quien influye en la manera como se incorporan dichos conocimientos. La apropiación implica la interrelación de la experiencia individual específica de cada persona, con los conocimientos y datos presentes en el horizonte social, de ahí que Banchs (2000) plantea que la influencia de las condiciones socioeconómicas e históricas de una sociedad aluden a la determinación social central; mientras que la huella del individuo, su aporte como sujeto de una colectividad se traduce en la determinación social lateral.

Moscovici (2002), señala tres condiciones en que se produce la emergencia de las representaciones sociales:

1. *Dispersión de la información.* La información que se tiene nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada.
2. *Focalización.* Una persona o una colectividad se centran en algo porque están implicadas en la interacción social como hechos que afectan los juicios o las opiniones. Aparecen como fenómenos a los que se debe observar detenidamente.
3. *Presión a la inferencia.* Socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público.

Todo acto de representación implica un proceso de construcción y reconstrucción de lo representado, ya que al ser captados los objetos éstos no ingresan en forma mecánica, sino que son afectados por la experiencia subjetiva del individuo. Por tanto, se trata de un proceso dinámico de las imágenes que nos permite acercarnos a la dialéctica que se produce en el encuentro sujeto-conocimiento social; dialéctica que permite entender al sujeto no sólo como objeto cognoscente, sino como individuo activo en el proceso representacional.

Jodelet (1986) en (Moscovici, 1986), las representaciones sociales presentan los siguientes aspectos:

- Siempre son la representación de un objeto.
- Tienen un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- Tienen un carácter simbólico y significativo.
- Tienen un carácter constructivo.
- Tienen un carácter autónomo y creativo.
- Siempre conllevan un carácter social.

[Mora, \(2002\)](#), [Redondo y Reverol \(2009\)](#) Señalan 3 dimensiones para el análisis de las representaciones:

1. *Información.* Organización y suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social: cantidad y calidad de tales conocimientos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad.

2. *Campo de representación.* Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo.

3. *Actitud.* Es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social.

Moscovici ([2002](#)), señala cómo la ciencia y el sentido común se relacionan, algo inédito en el desarrollo del pensamiento social, lo que diferencia a la representación del mito. Mientras este último sentaba sus nociones en la consigna religiosa o en la suposición mítica, la representación retoma elementos de la ciencia, los recorta al hacerlos suyos, los incorpora y les da sentido de validez o no. De ahí que Moscovici ponga el énfasis en esta relación entre conocimiento científico y conocimiento del sentido común, relación que influye en ambas formas de aprehender la realidad y comunicarse con su entorno.

## Método

Se presenta a continuación una parte de los resultados hallados en una investigación que tuvo como propósito central, reconocer a partir de las interfaces sociales (Long, 2004) y las representaciones sociales (Moscovici, 2002), las formas de interacción observadas en 2 escuelas secundarias, en los procesos inclusivos de alumnos con discapacidad (Bautista, 2014). El enfoque metodológico utilizado fue la teoría fundamentada (Charmaz, 2006; Corbin, 2010).

### 4.1. Escenarios.

La investigación se desarrolló en 2 escenarios, una escuela pública ubicada al Sur de la ciudad de México en una zona semirural a la que asisten primordialmente pobladores de la comunidad aledaña y que en el momento de realizar la investigación no contaba con apoyo de USAER. El segundo fue una secundaria particular localizada en el poniente de la misma ciudad, a la que asisten alumnos principalmente de clase media alta, y que tiene un programa de inclusión educativa desde hace varios años.

La intención no fue comparar ambas escuelas, sino encontrar los elementos comunes descriptores de las interacciones existentes en estos procesos inclusivos.

#### 4.2. Sujetos.

La elección de los participantes se apoyó en las sugerencias de algunos de los actores de las escuelas. De esta manera, en la escuela pública participaron:

- Alumnos con discapacidad: un chico con baja visión, una alumna con meliomeningocele y un adolescente con severos problemas de aprendizaje y 4 de sus familiares.
- 7 maestros y una autoridad de la escuela.
- Una alumna regular.

Del colegio privado:

- Alumnos con discapacidad: dos alumnos con discapacidad intelectual y 2 de sus familiares.
- Dos maestros de un grupo de apoyo.
- Tres profesores del aula regular y una autoridad.
- Dos alumnos regulares.

#### 4.3. Instrumentos.

Se emplearon 3 instrumentos. Por una parte se realizaron 27 entrevistas abiertas, guiadas en un inicio por preguntas muy generales; el enfoque de las entrevistas se basó en las perspectivas propuestas por el enfoque de la psicología humanística (Rogers, 1961, 1987; Rogers y Rosenberg, 1981).

En segundo lugar, se utilizó la observación directa, la cual fue realizada por una asistente previamente capacitada para tal fin, ya que quien suscribe esta ponencia es ciego.

Finalmente, se aplicó una escala de medición de distancia social al estilo de Bogardus (Bustamante, 2005; Gómez, 2011), la cual buscó medir la intención de lejanía o cercanía de los

alumnos regulares hacia sus compañeros con discapacidad. La muestra estuvo conformada por 120 alumnos de ambos colegios (Bautista, 2014).

Se resumen aquí únicamente los resultados concernientes a las interacciones entre alumnos y maestros, así como las reconocidas entre alumnos con discapacidad y sus pares.

## Resultados

### 5.1. Interacción entre maestros y alumnos con discapacidad.

Se observaron en las interacciones establecidas entre maestros y alumnos con discapacidad 2 formas de interacción. La primera caracterizada por un bajo nivel de aceptación y empatía por parte de los profesores hacia los alumnos con discapacidad, la cual fue categorizada como aceptación resignada. La segunda, distinguida por un mayor grado de aceptación y empatía al que se denominó como aceptación participante.

Aceptación resignada. Bajo esta, se describieron las actitudes y comportamientos de los maestros en los que si bien, se atiende a los chicos con alguna discapacidad, ellos mantienen una actitud distante, poco comprometida con sus procesos de aprendizaje, buscando la solución más fácil para no complicarse la vida. El alumno con discapacidad es visto como un ser al que no se le comprende, se tolera en el aula sin necesariamente ser hostil, pero a quien se le atiende con concesiones, no para superar las dificultades que la situación discapacitante imponen al alumno, sino con la finalidad de que el chico transite por el salón, sin que esto le genere al docente un esfuerzo mayor o un compromiso más alto. La aceptación resignada conjunta actitudes que combinan componentes de aparente compromiso con el otro, con actitudes de indiferencia y baja participación. En realidad es una forma de rechazo, que no se atreve a manifestarse abiertamente.

Interfaz emergente de rigidez en la interacción: interacción personal estancada, distancia emocional e interpersonal, bajo nivel de vinculación, escaso compromiso de uno de los actores, simulación y negación.

#### Representaciones sociales.

- La discapacidad es percibida como atemorizante.
- Algunos chicos con discapacidad llegan a pensar que la discapacidad es algo vergonzante.
- La discapacidad sólo la atienden personas muy especializadas.
- La inclusión es algo decidido por las autoridades, pero los resultados no son buenos.
- Las personas con discapacidad no pueden hacer demasiado y por tanto no hay que pedirles mucho.

- hay que tratar igual a los alumnos con discapacidad que a los demás, sin que exista una construcción definida sobre el sentido de lo que es la igualdad, sin claridad de lo que significa eso en la práctica y, en general, tampoco lo saben en la teoría.

## Aceptación participante

En esta se advirtió una actitud proactiva, que se manifestó en la búsqueda de estrategias de apoyo a los procesos cognitivos desarrollados en el aula, así como en el interés por lograr una mejor integración del alumno con discapacidad con sus pares, buscando establecer relaciones interpersonales cálidas.

Interfaz emergente de flexibilidad: dinamismo, disposición a la cercanía personal, alto grado de compromiso, actitud de apertura a lo diferente, esfuerzos de integración y comprensión de las agendas intrapersonales.

Representaciones emergentes.

- Los alumnos con discapacidad tienen derecho a la educación.
- Si se les da oportunidad, ellos pueden desarrollarse como los demás.
- Para comprenderlos es necesario acercarse a ellos.
- Tener alumnos con discapacidad en el aula ayuda a que existan mejores relaciones en los grupos.

### Interacciones entre pares.

Se reconocieron 4 formas de interacción aquí resumidas.

Interacción de hostilidad. Agrupa a las formas de relación en donde predominan diversos grados de agresividad observable o encubierta, y que se produce de uno de los actores sobre otro u otros, o se genera en ambos sentidos de la interacción.

Interacción de indiferencia. describe las formas de relación en donde aparentemente los actores no se observan socialmente, coexisten en un mismo espacio de convivencia, pero mantienen una actitud como si el otro no existiese. La indiferencia, en última instancia, es una forma de hostilidad pasiva, pero al diferenciar estas dos maneras de interacción, se puede analizar como el comportamiento social ante la dificultad de comprender la discapacidad, construye un muro por medio del cual se pretende no mirar al otro, simular que se le acepta, cuando en realidad se le margina.

Las interfaces que emergen tanto en la interacción de hostilidad como en la de indiferencia, aparecen rotas, bloqueadas o inexistentes; los participantes no son capaces de acercarse ni de establecer una relación de intercambio y en ocasiones, se presentan formas de violencia de manera soterrada.

Las representaciones tienen que ver con las creencias de que lo diferente debe ser temido, rechazado, menospreciado. Lo ideal es la perfección y mientras más se concibe a las personas moviéndose en el terreno de lo "normal", más se les acepta. El sentido común que pone por encima la relación con lo "sano", puede concebir que la discapacidad puede ser una "mala influencia" en el destino de aquellos que estando "sanos", se acercan a quienes no lo están (Luque Parra y Luque-Rojas, 2011). Estas representaciones estigmatizantes y de minusvalía se manifiestan en la manera como los alumnos con discapacidad se miran a sí mismos, como si se dijeran: Tener una discapacidad es vergonzoso, debo ser lo más normal posible. Debemos soñar con lo más alto, lo más bueno, lo más fuerte y con ello compensaré mi deficiencia.

Interacción de condescendencia. se describen las relaciones en donde uno de los actores se coloca psicosocialmente por encima del otro aceptando la relación, en cierta medida, como concesión hacia el que se percibe pertenecer a un escalón inferior. Ello no significa necesariamente que se le vea como menos en el discurso, pero en la interacción al menos se le percibe como lo suficientemente diferente como para no favorecer la interdependencia o la interacción entre iguales. En esta forma se marca un límite en la relación, se reduce a un espacio, es más de carácter vertical, sin que exista un compromiso de vinculación mayor y por momentos aparece como una concesión, que se hace para que el otro no se sienta mal.

En las interfaces emergentes hay cierto grado de flexibilidad e intercambio, la interacción puede estar mediada por alguien externo como un maestro o un familiar o el contexto social escolar. Sin embargo, la interfaz marca límites muy claros que delimitan la porosidad de la frontera existente, a pesar de que alguno de los participantes en la interacción pretenda ir más allá.

Las representaciones emergentes conciben a la discapacidad como algo distinto, de menor interés, alguien con quien no se puede compartir y por tanto, alguien con quien no se puede interactuar de forma más profunda. Sin embargo, estas representaciones están ligadas a nociones del derecho que tiene el otro, incluyen pensamientos de que ayudar a los otros es socialmente deseable. Apoyar, ayudar, condescender, confraternizar, son creencias que se estructuran en el núcleo de estas representaciones y que favorecen interfaces de acercamiento y de compartición restringida.

Interacciones de amistad. Son aquellas en donde la relación se caracteriza por tener un alto grado de reciprocidad, el interés no sólo es compartido, sino que además se pueden establecer formas de compañerismo, fraternidad, empatía profunda, compromiso y correspondencia.

la interfaz ya no es mediada por agentes externos, son los actores quienes se vinculan de manera dinámica, han logrado no sólo construir un espacio común, sino que además los aprendizajes fluyen de manera abierta haciendo porosa la frontera existente. La interfaz por tanto es dinámica, flexible, permitiendo el flujo de experiencias en condiciones de equidad.

Las representaciones ponen el énfasis en el compromiso, la adherencia, la reciprocidad, la compañía, el afecto y la incondicionalidad. Amigo es alguien con quien se platica, se comparten

experiencias y sueños; a quien se le dice lo que se siente, se le expresa la necesidad sin temer su juicio y con quien se comparte el tiempo y la vida. Aquí se trasciende la discapacidad, no se le olvida, pero no es lo que une o separa, se convierte en una característica más de la persona. El núcleo figurativo se estructura primordialmente en torno a los contenidos afectivos más que en las creencias, las cuales se transforman en el curso de la interacción. Los sujetos pueden intercambiar en un sentido amplio, la interfaz se presenta en su forma más flexible y continua.

## Conclusiones

Los resultados aquí resumidos muestran lo complejo de la inclusión de alumnos con discapacidad. La inclusión como se señaló en un inicio, no se refiere únicamente a los procesos de aprendizaje que ocurren en el aula, las interacciones sociales constituyen una fuente fundamental para el desarrollo de los alumnos, especialmente en la etapa de la adolescencia.

El uso de los constructos teóricos definidos en el marco teórico, nos permiten construir un mapa descriptor de cómo se construyen las relaciones en los espacios escolares, podemos advertir la complejidad de dichas interacciones. Observamos por una parte, la resistencia de muchos maestros a convertirse en mediadores de los procesos inclusivos, no sólo en lo referente al aprendizaje, sino que dicha dificultad se extiende al plano de la interacción. En cuanto a la relación entre pares, también advertimos como siguen permeando muchas nociones relacionadas con la estigmatización y la diferenciación, algo que aparece en las representaciones y las interfaces emergentes en los procesos descritos.

Si bien, aún falta mucha investigación sobre este tema, lo que hasta ahora se ha escrito en la literatura pertinente apoya los hallazgos de esta investigación, por lo que se hace preciso incrementar el volumen de investigaciones que partan de los procesos psicosociales que se gestan en la escuela, trascendiendo la visión limitada de considerar al proceso inclusivo como sólo concerniente a lo académico-curricular.

## Referencias

- Ayala, J. C. (2012). Implicaciones educativas en la construcción de sentido sobre la inclusión de las TIC en la educación primaria. Avance de tesis. Universidad Iberoamericana. México.
- Bautista, M. A. (2014). Los rostros de la interacción en la inclusión educativa de alumnos condiscapacidad: de la utopía a los procesos de la realidad. Una investigación desde las interfaces sociales y las representaciones sociales. Doctor, Universidad Iberoamericana.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations—Textes sur les représentations sociales*, 9, 3.1-3.15.

- Bustamante, G. (2005). En busca de la técnica perdida: Estudiando la discriminación. *Revista Amai*, 28(15), 49-59.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.
- Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como un medio para generar conocimiento. En S. c. Bénard (Ed.), *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. . Aguascalientes: Universidad de Aguascalientes.
- Durston, J. (2005). Capital Social, Clientelismo y el papel de las Agencias Internacionales en los Espacios Locales Rurales de Concertación. IAF / FNSP. Recuperado de: [www.innovaciónciudadana.cl](http://www.innovaciónciudadana.cl)
- Gómez, J. N. (2011). Acercamientos a la distancia social Approaches to Social Distance. *Athenea Digital*, 11(2), 173-190.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Long, N. (1999). The multiple optic of interface analysis. *UNESC Background Paper on Interfaces Analysis*.
- Long, N. (2004a). *Development sociology: actor perspectives*. New York: Routledge.
- Long, N. (2004b). Actors, interfaces and development intervention: meanings, purposes and powers. *Development Intervention. Actor and Activity Perspectives*, 14-36.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital-Revista de pensamiento e investigación social*, 1(2).
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamientos y vida social. Psicología social y problemas sociales*. España: Editorial Paidós Barcelona. .
- Moscovici, S. (2002). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Redondo, M. S. C., y Reverol, C. L. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*(60), 41-54.
- Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona Mi técnica terapéutica*. Editorial Paidos. Buenos Aires.
- Rogers, C. R. (1987). *El camino del ser*. España: Editorial Kairós.
- Rogers, C. R., y Rosenberg, R. L. (1981). *La persona como centro*. México: Herder.
- Turnbull, B. E. (1998). *Street children and their helpers: a social interface analysis*. University of Sussex.