

PSICOLOGÍA Y MUNDO MODERNO

UNA INTERVENCIÓN GLOBAL PARA PROMOVER CONTEXTOS DE AYUDA EN EDUCACIÓN PRIMARIA A GLOBAL INTERVENTION TO FOSTER HELPING CONTEXTS IN PRIMARY EDUCATION

**Francisco J. García Bacete¹. Inmaculada Sureda García². M^a Inés Monjas Casares³.
Victoria, Muñoz-Tinoco⁴. Irene Jiménez Lagares⁴. Luis J. Martín Antón³.
Ghislaine Marande Perrin¹. Inés Milián Rojas¹. Andrea Rubio Barreda¹; Sara Roselló Sempere¹**

¹Universitat Jaume I de Castellón. ²Universidad de Les Illes Balears,

³Universidad de Valladolid. ⁴Universidad de Sevilla. Correspondencia: fgarcia@uji.es

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.723>

Fecha de recepción: 26 de Febrero de 2014

Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

ABSTRACT

This communication describes a research project designed and implemented by the interuniversity research group GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación de las Situaciones de Rechazo entre Iguales en Contextos Escolares). This project involves a multicomponent preventive intervention implemented in primary education in four schools of the province of Castellón (Spain). The intervention comprises some characteristics of programs that include social skills training with innovative designs of final phase as identified by Bierman and Power (2009). The 12 programs that have been activated during the first two years of research are depicted in the central part of the present study.

Keywords: Peer Rejection, intervention, early primary education.

RESUMEN

En esta comunicación se describe un proyecto de investigación diseñado y aplicado por el Grupo Interuniversitario de Investigación de las Situaciones de Rechazo entre Iguales en Contextos Escolares (GREI). Este proyecto conlleva una intervención preventiva multicomponente que se está aplicando en educación primaria en cuatro centros escolares de la provincia de Castellón. La intervención comparte características de programas que incluyen entrenamiento en competencia social con diseños innovadores de última fase según fueron definidos por Bierman y Power (2009). En la parte central del trabajo se describen los 12 programas que se han activado durante los dos primeros años de investigación.

Palabras Claves: Rechazo entre iguales, intervención, primer ciclo de educación primaria.

UNA INTERVENCIÓN GLOBAL PARA PROMOVER CONTEXTOS DE AYUDA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Agradecimientos: Investigación realizada gracias a las ayudas de investigación concedidas por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2012-35930) y al Plan de Promoción de la Investigación de la Universitat Jaume I (P1-1A2012-04).

Las relaciones entre iguales tienen un enorme impacto en la vida de los escolares. Bradshaw y Richardson (2009), con estudiantes de 27 países de la OCDE, encontraron que la percepción de bienestar general que tienen los estudiantes correlaciona alto con la satisfacción con sus relaciones con los iguales. Los estudiantes finlandeses afirmaron que las experiencias más cruciales de toda su escolaridad habían sido las relaciones interpersonales (Pyhtälö, Soini, y Pietarinen, 2010). En la misma dirección, en un estudio con escolares españoles entre 7 y 16 años, los participantes afirmaban que su actividad favorita era estar con sus amigos¹ (Casas, 2010). Como señala Ryan (2000), las relaciones entre iguales tienen una influencia significativa en el autoconcepto y en el bienestar psicológico de los escolares, así como en las actitudes hacia la escuela, sus motivaciones y resultados académicos.

Por otra parte, como señala Leary (2001) recibir rechazo en algún grado o en algunas ocasiones forma parte de nuestra vida interpersonal. No obstante, para algunos niños y niñas, ser objeto de rechazo resulta una experiencia central en sus vidas, de la que parecen no poder escapar sin ayuda. Y esta experiencia termina empeorando la situación de partida, agravando la conducta inicial desajustada como respuesta a la hostilidad percibida en los compañeros y como consecuencia de la pérdida de oportunidades de aprendizaje entre iguales. Nuestros datos actuales confirman su alta prevalencia, con porcentajes que se sitúan ya en el primer curso de Educación Primaria en un 14% de rechazados.

El rechazo de los iguales en la infancia es una de las dificultades que tiene más consecuencias negativas para el ajuste psicosocial (Burt, Obradovic, Long y Masten, 2008). La red social de niños y niñas en situación de rechazo (iguales, profesorado, familia) comparte una visión negativa relativamente estable del rechazado y éste percibe escasez en la provisión de recursos del entorno (García Bacete, Musitu y García, 1990), lo que trae consigo importantes consecuencias negativas, entre las que Bierman (2004) señala, a corto plazo, dificultades emocionales, como la soledad y el bajo rendimiento académico; y a largo plazo encontramos tanto problemas internalizados, depresión, baja autoestima y ansiedad, como problemas externalizados, abandono social, problemas de conducta o conducta antisocial.

A lo largo de este texto se intenta utilizar un lenguaje realmente neutro combinado con la referencia a niños y niñas, aunque no sistemáticamente para hacer más fluida la lectura. Se entiende que se utiliza el masculino englobando los dos géneros, de forma que cuando se dice amigo, compañero, niño, alumno, profesor, hijo, padre, . . . también nos estamos refiriendo a amiga, compañera, niña, alumna, profesora, hija, madre, . . .

Bierman y Powers (2009) han descrito tres etapas en las intervenciones para mejorar las relaciones entre iguales. La primera (principio de los 70 hasta mitad de los 80), focalizada en la baja aceptación, se centró en los programas de entrenamiento en habilidades sociales, ya que se pensaba que los déficits en habilidades sociales eran los responsables de los problemas de rechazo. En la segunda etapa, (mitad de los 80 - mitad de los 90), focalizada en el rechazo, se establece la diferencia entre ser ignorado y ser rechazado. Consecuentemente, la intervención, además de promover conductas sociales positivas para incrementar la aceptación (p.e., habilidades de conversación, cooperación), tendría que reducir las conductas que no gustan a los iguales (disrupción-agresividad, hiperactividad-inatención, ansiedad-evitación) (Rubin, Bukowski y Parker, 2006). La tercera etapa (mediados de 90 - mediados de 2000) se focaliza en la estabilidad del rechazo. Se observa que el rechazo crónico entre iguales a menudo discurre junto con otras dificultades como problemas de conducta, déficits atencionales o académicos que también pueden contribuir a su origen. Se muestra, así, la necesidad de una perspectiva más amplia que incorpore a padres, profesores e iguales (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz y Buskirk, 2006).

Dentro de estos estudios preventivos multicomponentes, el entrenamiento en habilidades sociales incorpora características innovadoras de diseño, basadas en investigaciones previas sobre el desarrollo y las habilidades sociales, incluyendo (1) intervenciones extensas e intensivas, por lo general de una duración superior al año, (2) el uso de múltiples capas anidadas de intervención, con intervenciones "universales" a nivel de aula para

fomentar un clima positivo, y grupos de entrenamiento en habilidades sociales destinados específicamente a los niños con problemas de conducta, (3) un enfoque conjunto tanto sobre las habilidades prosociales como en las de autorregulación, centrado a la vez en las características cognitivas, afectivas y conductuales de la competencia social; y (4) estrategias para promover la afiliación con compañeros no problemáticos.

En esta línea el grupo GREI en respuesta a la realidad compleja que supone las situaciones de rechazo, está desarrollando y aplicando un modelo de intervención que, caracterizado por ser fundamentado en conocimientos contrastados y en la realidad del contexto de intervención, intensivo (múltiples componentes y múltiples agentes actuando simultáneamente), extensivo (que se inicie pronto y que se prolongue en el tiempo), global (múltiples objetivos, componentes integrados), ecológico (se realiza en el propio contexto en el que se produce y se aplica por el profesorado y el alumnado) y comprometido (por parte de administraciones, equipos docentes e investigadores, familias y alumnado). Esta propuesta forma parte de las denominadas intervenciones preventivas multicomponente (Bierman y Powers, 2009), ecológicas (Tolan, Guerra, y Kendall, 1995) y totales (McFadyen-Ketchum y Dodge, 1998).

La intervención tiene dos grandes objetivos, la creación de un ambiente potenciador y de práctica de la aceptación, ayuda y convivencia en cada aula y la potenciación de relaciones de amistad en el alumnado en situación de rechazo. Para cumplir estos dos objetivos se han diseñado 12 componentes o programas de intervención que se activan de forma coordinada y estructurada, que conllevan práctica, se les dedica tiempo y atención suficiente y están orientados por objetivos explícitos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger (2011)). Esta intervención adquiere unas grandes dimensiones, así a lo largo de estos cuatro cursos, entre otras actividades, se han realizado 13.944 evaluaciones (12.500 niños; 684 profesores; 760 padres) utilizando 35 instrumentos, se han hecho 25 sesiones de formación al profesorado y 16 a padres, 640 sesiones de seguimiento con profesores y 72 entrevistas con padres o padres y profesores, se ha dotado a cada colegio de una biblioteca socioemocional con 27 títulos para niños y 6 para profesores, se ha elaborado un amplio currículo socioemocional (96 sesiones estructuradas, 51 actividades de lápiz y papel, 28 actividades para hacer en casa con la familia; 7 normas-poster; 3 estructuras permanentes) y 387 sesiones de aprendizaje de la amistad con 82 parejas de niños. Para ampliar información consultar García Bacete, Jiménez, Muñoz-Tinoco, Monjas, Sureda, Ferrà y cols., (2013) y García Bacete, Jiménez, Muñoz-Tinoco, Marande, Monjas, Sureda y cols. (2014).

PROGRAMAS

1) Crear un ambiente potenciador de las relaciones de aceptación, ayuda y convivencia.

Componente 1: Comunicación y Formación del Profesorado. El profesorado es la figura central en el aula y quien implementa el programa en su aula. La intervención está dirigida a la toma de conciencia del profesorado de los procesos interpersonales que ocurren en el aula, así como a potenciar sus recursos y su autonomía para promocionar el desarrollo socioemocional y resolver las dificultades que surjan. Por ello se ha diseñado un completo sistema de apoyo al profesorado que busca su cooperación y su identificación con el proyecto. En concreto, nos referimos a la activación de procesos de comunicación constantes entre los investigadores y los centros y a la formación inicial y a la formación continua.

La formación inicial consiste en la entrega de un informe inicial y realización de 6-9 sesiones al principio de cada curso escolar, con el objetivo de trabajar los cambios actitudinales y el uso de estrategias y recursos necesarios para los componentes de intervención que se van a aplicar durante ese curso. Con todo, la formación continua es la que ocupa la mayor parte de la intervención. Esta formación consiste en reuniones periódicas de supervisión y asesoramiento, que permite realizar el seguimiento de la puesta en práctica del programa y la evolución del alumnado.

Componente 2: Relaciones profesor-alumnado. La meta es que el profesor adopte un rol de facilitador del aprendizaje del alumnado y que aprenda a proporcionales los apoyos emocionales e instrucciones necesarias, de acuerdo con las propuestas del modelo interpersonal de la enseñanza de Wubbels (ver García Bacete, Ferrà, Monjas y Marande, 2014). Aquí se trata de que el profesor tome conciencia de sus preferencias y patrones de conducta, aprenda a hablar bien y a general expectativas positivas para todo el alumnado y que gestione los com-

UNA INTERVENCIÓN GLOBAL PARA PROMOVER CONTEXTOS DE AYUDA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ponentes del programa de intervención. El profesorado tiene que dar respuesta a las necesidades del alumnado al tiempo que aprende a gestionar los múltiples sucesos que ocurren en su aula al mismo tiempo y de forma inmediata, imprevisible y pública. En este sentido modelos de gestión del aula (p.e., modelo de la jerarquía de intervenciones de, Levin y Nolan (2014) o modelos que le proporcionan guías para enseñar a los alumnos a resolver los conflictos entre ellos (p.e., modelo de enseñanza de la resolución de conflictos de Karcher, (2007) le resultan de gran ayuda.

Componente 3: Relaciones entre el alumnado. Las intervenciones tienen que tener muy en cuenta el gran papel que juega el grupo de iguales y el clima social del aula. Para ello se han desarrollado tres grandes recursos: 1) Seis normas de aula para regular el funcionamiento del aula y las relaciones entre los alumnos, unas destacan habilidades para la buena convivencia (p.e., *Hablamos hasta entendernos*), otras tratan de dificultar las situaciones de exclusión (p.e., *No se puede decir, no se puede jugar: JUGAMOS TODOS*) y en la sexta, busca el compromiso de los alumnos en promocionar relaciones de ayuda (*Yo, con vosotros y con vuestra ayuda voy a poder hacer lo que me propongo y lo que deseo y seré generoso*). 2) Siete estrategias permanentes que consisten en procedimientos sencillos y estructurados que permiten al profesorado gestionar ciertos acontecimientos de la clase y extender los principios del aprendizaje socioemocional (SOE) a la dinámica de la clase (p.e. la pareja de ayudadores). 3) Una pauta para el análisis de las dinámicas sociales o de la interacción entre el grupo y cada uno de sus miembros. La ficha se estructura en tres apartados: a) ¿Cuál es el papel del grupo en el conjunto de la clase?; b) ¿Qué papel desempeña el alumno en el grupo y/o en el aula? y c) ¿Cómo responden los miembros de su grupo a las conductas inadecuadas del alumno rechazado?

Componente 4: Mejorar la reputación social. Uno de los factores que influyen en la elección de con quienes nos relacionamos y cómo son estas relaciones son los procesos reputacionales. Las evaluaciones que realizan el profesor y el grupo de alumnos de las conductas de los otros alumnos son factores esenciales en la creación y mantenimiento de la imagen social que tiene cada alumno, muy en particular de las situaciones de rechazo. Aunque se trata de crear reputaciones positivas y combatir las reputaciones negativas (estereotipos, sesgos perceptivos, prejuicios) desde diversos componentes (p.e., proporcionar contactos de calidad) son necesarias actuaciones específicas. Éstas se han agrupado en tres bloques: “Jugar a hacer y deshacer categorías”, “Combatimos nuestros prejuicios y aprendemos a hacer atribuciones ajustadas” y “Hablamos bien de los demás”.

Componente 5: Comunicación cooperativa con las familias. Familia y escuela son dos contextos esenciales para todo niño. En este sentido, mejorar la comunicación escuela-familia y promover la participación de las familias son dos objetivos esenciales. Algunas de las acciones concretas que se han desarrollado son: a) formación específica al profesorado sobre las razones para relacionarse con las familias y los recursos y habilidades para promover una comunicación fluida y comprometida con las familias; b) proveer al profesorado de una pauta para regularizar y aprovechar las entrevistas entre padres y profesorado sobre la base de los principios de comunicación, mutualidad y reciprocidad; c) proporcionar tareas socioemocionales para realizar en casa.

2) Adquisición, práctica y generalización de habilidades implicadas en el aprendizaje de la aceptación, la ayuda y la convivencia.

Componente 6: Promoción de la literatura infantil. La literatura infantil, la narración de historias y el visionado de videos y láminas ha sido un recurso transversal en todo el programa. De esta forma se promueve la competencia y el gusto por la lectura, se proporciona a los alumnos de escenas en las que los personajes se comportan e interactúan de formas diversas,... Algunos de los libros infantiles utilizados son: *El pez arcoíris*, *Así es la vida*, *Toño se queda solo*,...

Componente 7: Aprendizaje socioemocional. Se ha diseñado un currículum socioemocional en torno a cuatro bloques de contenidos: prosocialidad, asertividad, gestión emocional y resolución de conflictos. Se pretende que el maestro disponga de material estructurado y secuenciado para la enseñanza y regular las habilidades interpersonales. Para el diseño de las actividades se ha recurrido a la literatura infantil. Las actividades son de cuatro tipos: preguntas y diálogo, modelado y representación, de lápiz y papel y para casa. El programa socioemocional proporciona una base sobre la que se estructuran otros de los componentes, de acuerdo con el principio de integración de los componentes.

Componente 8: Aprendizaje cooperativo. Una característica esencial de la intervención es su énfasis en el contexto. El contexto del aula y los aprendizajes en el aula son de dos tipos, los interpersonales y los instruccionales. De hecho estos son inseparables, los aprendizajes escolares se adquieren gracias a las interacciones que ocurren en las aulas y gran parte de las interacciones tienen como foco principal los contenidos escolares. El aprendizaje cooperativo se aplica a cualquier aprendizaje escolar y sirve para enseñar habilidades interpersonales, pero el motivo principal por el que se seleccionó es para evidenciar el compromiso de la intervención también con los aprendizajes escolares. Se ha presentado atención a la formación de equipos pequeños y heterogéneos, a los principios del aprendizaje cooperativo propuesto por Kagan y Kagan (2009) (Interdependencia Positiva, responsabilidad Individual, Participación igualitaria, Interacción Simultánea), a las estructuras cooperativas que proporcionan al profesorado de "moldes" que activan los principios cooperativos (p.e., folio giratorio, lápices al centro), y de guías para evaluar el funcionamiento de estos principios, así como de procedimiento para extenderlos de forma sencilla a casi todos los momentos instruccionales (p.e., tiempo para pensar, dame esos cinco,...).

3) Intervención con el alumnado en situación de rechazado.

Componente 9: Focalización de la intervención universal. Una buena parte de las actuaciones con niños rechazados, como ya señalábamos, ha sido indirecta, esto es, dentro de las actividades generales se han tenido en cuenta sus características y necesidades específicas y se les ha prestado una atención diferente, en forma, tiempo, o frecuencia. Así, algunos ejemplos de estas actuaciones son: como estrategia de apoyo se ha formado un equipo cooperativo teniendo en mente las necesidades de cada alumno rechazado, se han elaborado normas para combatir las formas habituales de exclusión en las aulas y para favorecer que los alumnos rechazados adopten comportamientos alternativos a los que realizan de forma habitual, que el profesor empiece a hablar bien públicamente de cada uno de los alumnos rechazados, etc.

Componente 10: Aprendizaje de la Amistad. El aprendizaje de la amistad es una intervención dirigida a promover cambios en los pensamientos y conductas de los niños para hacer y mantener amigos, desarrollada por Selman (1980) y Karcher (2007). Consiste en 8-10 sesiones de 35-45 minutos de juego diádico entre dos alumnos, uno de ellos rechazado, con el objetivo de que incrementen su comprensión de los procesos que intervienen en la amistad. Las parejas de niños son del mismo sexo, de edades parecidas, que la relación entre ellos no sea ni de enemistad ni de reciprocidad, que tengan un nivel de desarrollo sociocognitivo parecido, pero que presenten diferente orientación interpersonal, esto es hacer esfuerzos que cambien los otros para conseguir lo que pretende (OTROtransformador) y hacer esfuerzos por modificar acciones y conductas de uno mismo (YOtransformador) para que puedan surgir conflictos y se puedan practicar habilidades de negociación.

El facilitador observa con atención a la calidad de la experiencia y de sus negociaciones y les ayuda a reflexionar cómo aprender a negociar su intimidad y autonomía al abordar las cuestiones de dominancia, falta de respeto y egocentrismo que se producen de forma natural en las interacciones sociales.

4) Trabajo con padres.

Componente 11: Talleres para padres como facilitadores de la amistad de sus hijos. Son sesiones grupales con los padres y madres de los niños en situación de rechazado. El diseño de los talleres se ha adaptado de Mikami, Jack, Emeh y Stephens (2010). Previamente, se comparte con los padres la información que se dispone de su hijo, nos interesamos por su punto de vista y sus circunstancias sociales, se les invita a participar y se les explica la dinámica de los talleres. A la semana siguiente se realizan dos grabaciones para disponer de información sobre cómo se comportan los niños en situación de juego y cómo los padres se comportan con sus hijos en situación de juego y en situación diádica. En la primera sesión de 10 minutos de duración, grupos de 4 niños comparten juegos de mesa (durante la primera parte de la sesión el juego es guiado por un facilitador y durante la segunda mitad los niños juegan libremente) en presencia de sus padres, quienes reciben como única instrucción que hagan lo que crean adecuado. A continuación se realizan grabaciones de 4 minutos en las que se le pide a cada padre que establezca un diálogo con su hijo sobre la situación de juego que acaba de finalizar. Con la debida autorización de los padres, alguna de estas grabaciones se puede ser utilizada posteriormente en las sesiones de formación. El diseño de los talleres se ha adaptado de Mikami, Jack, Emeh y Stephens (2010).

UNA INTERVENCIÓN GLOBAL PARA PROMOVER CONTEXTOS DE AYUDA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El contenido de los talleres se estructura en 3 bloques y 8 sesiones. El primer bloque trata de mejorar las relaciones padres-hijos como condición necesaria para que los padres puedan ser buenos facilitadores de la amistad de sus hijos. Se introducen recursos como los tiempos especiales, la escucha activa o el incremento de alabanzas y el manejo de los desafíos. El segundo bloque tiene como meta prioritaria enseñar a los padres aquellas habilidades sociales necesarias en los juegos y en las conversaciones con los iguales, como concertar citas o utilizar las reglas de etiqueta para entrar en un grupo, conocer nuevos amigos o las cualidades de los juegos interactivos. El tercer bloque se centra en los padres como proveedores de recursos y se trabajan habilidades implicadas en tareas como organizar reuniones de juego eficaces, ser un buen anfitrión, ir de invitado a casa de otros niños, comentar con los hijos las sesiones de juego, o de establecer redes con otros padres y proponerse metas y un plan de trabajo futuro.

Componente 12: Reuniones conjuntas. Son reuniones en las que participa el tutor, los padres del niño y un miembro del equipo. Su objetivo es doble: formar una imagen compartida sobre las necesidades del niño y compartir recursos y compromisos. La dinámica es que las tres partes informen de las dificultades actuales del niño, de los que les gustaría que el niño lograra, de lo que cada parte hace o dice que funciona y de cómo modificar lo que parece que no funciona, y de expresar lo que se piensa que las otras partes podrán hacer. Se trata de elaborar planes individualizados para cada niño rechazado con la participación de tutores, padres e investigadores con el objetivo único de ayudar a que el niño progrese, en el que cada cual asume su responsabilidad o tareas. Se realizan dos sesiones, excepcionalmente tres, con un intervalo de dos/tres semanas entre la primera y la segunda, y de tres a cuatro semanas entre las sucesivas. En estas últimas los investigadores se reúnen con profesores y padres de forma separada.

Esta intervención facilita la formación y toma de conciencia del profesorado que conjuntamente con las familias desarrollará las tareas, normas y actividades del programa, favoreciendo buenos resultados a corto y largo plazo en el aprendizaje de habilidades socioemocionales.

CONCLUSIONES

Los resultados que se han obtenido después de dos años de aplicación son muy positivos tanto a nivel universal con todos los alumnos como a nivel específico del alumnado en situación de rechazo, y tanto desde la perspectiva de los iguales, como de los padres y profesores, y de la información proveniente de los autoinformes. En las aulas de intervención al finalizar el ciclo hay menos alumnos rechazados, el rechazo es menos intenso y hay menos alumnos rechazados crónicos. Las relaciones interpersonales del profesorado con todo el alumnado, pero especialmente con el alumnado rechazado, son significativamente más próximas en las aulas de intervención que en las de comparación y, padres y profesores informan positivamente de las relaciones entre iguales. Para una información más amplia consultar Marande, García Bacete, Rubio, Milián, Roselló y Jiménez (2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. Nueva York: The Guilford Press.
- Bierman, K. L. y Powers, C. J. (2009). Social skills training to improve peer relations. En K. H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 603-621). Nueva York: The Guilford Press.
- Bradshaw, J. y Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*. doi:10.1007/s12187-009-9037-7.
- Burt, K. B., Obradovic, J., Long, J. D. y Masten, A. S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79(2), 359-374.
- Casas, F. (2010). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y la adolescencia. En G. González-Bueno, M. von Bredow, y C. Brecedóniz (Eds.), *Propuesta de un sistema de indi-*

- cadores sobre el bienestar infantil en España (pp. 34–51). Madrid: UNICEF-España.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- García Bacete, F. J., Ferrà, P., Monjas, M^a I. y Marande, G. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 211-231.
- García Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz-Tinoco, V., Marande, G., Monjas, M^a I., Sureda, I. y cols. (2014). El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria. Memoria para la Fundación Dávalos Fletcher de Castellón.
- García Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz-Tinoco, V., Monjas, M^a I., Sureda, I., Ferrà, P. y cols. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145–154.
- García Bacete, F. J., Musitu, G. y García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. *Actas del III Congreso de Psicología Social*, Vol. I (pp. 324- 344). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Karcher, M. (2007). *Pair counseling: A developmental intervention for counseling children in dyads*. San Antonio: Universidad de Texas, The Pair Counseling Research Program.
- Leary, M. R. (Ed.) (2001). *Interpersonal rejection*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Levin, J. y Nolan, J. (2014) *Principals of Classroom Management: A Professional Decision Making Model (7^a ed.)*. Boston: Pearson.
- Marande, G., García Bacete, F. J., Rubio, A., Milián, I., Roselló, S. y Jiménez, I. (2014). Impacto de una intervención ecológica en las situaciones de rechazo en aulas de 1er ciclo de primaria. Simposio VII Congreso Internacional de Psicología y Educación y XXI INFAD. Badajoz. España.
- McFadyen-Ketchum, S. A. y Dodge, K. A. (1998). Problems in social relationships. En E. Mash y R. Barkley (Eds.), *Treatment of Childhood Disorders (2^a ed., pp. 338-365)*. New York: Guilford.
- Mikami, A.Y., Jack, A., Emeh, C.C., y Stephens, H.F. (2010). Parental influences on children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: I. Parental behaviors associated with children's peer relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 721-736.
- Parker, J., Rubin, K. H., Erath, S., Wojslawowicz, J. C. y Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships and developmental psychopathology. En D. Cicchetti, y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation (Vol. 2, 2^a ed., pp. 419-493)*. Nueva York: Wiley.
- Pyhälä, K., Soini, T., y Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school—significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 207–221.
- Tolan, E. H., Guerra, N. G. y Kendall, P. C. (1995). A developmental-ecological perspective on anti-social behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 579-584.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon, y R. M. Lerner (Eds.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology (6^a ed.): Vol. 3. Social, emotional, and personality development (pp. 571-645)*. Nueva York: Wiley.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101–111.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Nueva York: Academic Press.

