

# PSICODRAMA EN LAS AULAS: Investigando la intervención en los problemas de conducta



**Ángela C. Tobías**

Psicóloga colegiada 24.510.  
Terapeuta infanto-juvenil.  
Psicóloga educativa especialista  
en dificultades de aprendizaje y  
lenguaje. Conductora de grupos  
y directora psicodramática.  
Barcelona, Catalunya

## RESUMEN

Los problemas de conducta escolares tienen una incidencia más que considerable y suponen una barrera para el establecimiento de un clima favorable en las aulas. Además, estas conductas requieren de una intervención temprana para evitar que cristalicen en problemas futuros. El presente artículo pretende ofrecer una posible vía intervención, en la línea de lo propuesto por otros trabajos centrados en el entrenamiento de la empatía, y añadiendo la capacidad de autoperceptiva dentro de la matriz grupal como elemento novedoso. Para este estudio, se eligió un aula caracterizada por una trayectoria continuada de conflictos (N=21) y se aplicaron siete sesiones de psicodrama escolar. Para extraer los resultados, se utilizó una metodología pre-post evaluación, midiendo cuantitativamente y cualitativamente estos conflictos en el tiempo, así como las emociones vivenciadas y la capacidad autoperceptiva de los alumnos.

## ABSTRACT

School behavior problems have a more than significant incidence and pose a barrier to establishing a favorable classroom climate. Furthermore, these behaviors require early intervention to prevent future problems from crystallizing. The present article tries to offer a possible intervention route, in line with that proposed by other works focused on empathy training, and adding the capacity of self-perception within the group matrix as a novel element. For this study, a classroom characterized by a continuous trajectory of conflicts (n=21) was chosen and seven sessions of school psychodrama were applied. To extract the results, a pre-post evaluation methodology was used, quantitatively and qualitatively measuring these conflicts over time, as well as the emotions experienced and the self-perceptive capacity of the students.

### PALABRAS CLAVE:

problemas de conducta en el aula, autopercepción, habilidades sociales, empatía, psicodrama escolar, telé, inteligencia emocional.

### KEY WORDS:

behavioral problems in the classroom, self-perception, social skills, empathy, school psychodrama, television, emotional intelligence.



PSICODRAMA EN LAS AULAS  
Tobías, A. C.

Fecha de recepción: 27/04/2020.  
Fecha de aprobación: 27/05/2020.

LA HOJA DE PSICODRAMA N° 70 (32-41)

## Problemas de conductas en las aulas <sup>1</sup>

Los problemas conductuales son una realidad tangible, tanto en las escuelas como en nuestra sociedad en general, en la que se estima una incidencia de entre un 2-16% de trastornos de la conducta (Caseras, Fullana y Torrubia, 2002; Luiselli, 2002; López-Soler, Castro Alcántara, Fernández & López, 2009) y una incidencia de alrededor de un 6% del acoso escolar en el estado español (Ovejero, 2010).

Aunque no todos los problemas de regulación de conducta pueden considerarse como trastornos de comportamiento descritos en los manuales psiquiátricos diagnósticos de referencia, como el trastorno disocial o el trastorno negativista desafiante, sí existe cierto consenso al considerar estos problemas del aula como parte de un continuo que culminaría en un trastorno. En otras palabras, debemos intervenir precozmente en las primeras señales de estos problemas para evitar su cristalización y que se conviertan en la forma habitual de relación con el entorno (Tremblay et al., 2004).

Los principales problemas que se describen en el aula tienen que ver con la socialización de los alumnos con TDAH, conductas agresivas y problemas relacionados con la inseguridad y retraimiento social (Pelechano & Baguera, 1979). Estas conductas problemáticas en las aulas impiden el desarrollo a nivel personal, social y académico de los alumnos, pudiendo convertirse en la forma de relación habitual con el entorno (Tremblay y col, 2004). Es por ello, que los problemas de regulación de conducta requieren de una intervención temprana y eficaz (Alsina, Arroyo & Saumell, 2014).

Si bien es cierto que el “bullying” se puede considerar un problema de conducta escolar, estos mismos autores (2014)

reconocen que dentro del espectro existe un patrón de abuso de poder con roles claramente definidos (“matón” y “víctima”). Por lo tanto, lo más correcto sería enmarcar estas acciones como una forma específica con sus particularidades dentro de los problemas de conducta en el aula, sobre los que el presente trabajo también pretende intervenir.

## Habilidades sociales en alumnos

El marco teórico que propone la mejora de las habilidades sociales y la inteligencia emocional en problemas que implican problemas conductuales y distintas expresiones violentas en el aula, se fundamenta en diversos trabajos que han estudiado cómo los roles de agresor están caracterizados por unas muy escasas habilidades sociales y una menor disposición de estrategias de resolución de conflictos que no impliquen violencia (Díaz-Aguado, Martínez Arias & Martín Seoane, 2004). Esta falta de habilidades sociales, como sugieren algunos estudios, se ha relacionado con problemas en el aula, rechazo por parte de los iguales y resultados insatisfactorios en el currículo escolar (Anderson & Groulund, 1959; Kohn, 1977; Quay, 1979). De hecho, otros estudios han demostrado que esta deficiencia en habilidades sociales puede, no sólo provocar diversos problemas durante en la infancia, (Green, Forehand, Beck, & Vosk, 1980; Patterson, 1982), sino que también puede interferir de forma significativa en la edad adulta (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo, & Trost, 1973). Por tanto, uno de los objetivos de la intervención debe ser ayudar a superar este déficit y proporcionar al alumno una serie de habilidades que le permitan responder de una forma adecuada a los diferentes conflictos y situaciones que vayan surgiendo.

(1) El presente artículo es una adaptación del trabajo original para adecuarse a los requisitos de extensión y estructura de la revista. Para leer el trabajo completo, puede contactar con la autora a través de: [psico.angelatobias@copc.cat](mailto:psico.angelatobias@copc.cat)

## Contra los conflictos del aula: empatía y autopercepción

La interpretación de Greene (2009) de los orígenes de la conducta problemática se basa en que las habilidades para responder adecuadamente por parte del niño se ven superadas por las diferentes demandas del entorno. Concretamente, esta falta de capacidad puede verse comprometida por una carencia de empatía y desvalorización de un punto de vista distinto al propio, así como una marcada dificultad para dilucidar cómo uno mismo es percibido por los otros.

La hipótesis de investigación está enmarcada también en los principios de las teorías morenianas que fundamentan la práctica terapéutica en grupo. Para Moreno (1941), las conductas problema, así como una amplia gama de trastornos psicopatológicos, hunden sus raíces en las incongruencias de las interacciones que se producen entre uno mismo y el grupo. Esta aproximación teórica nos acerca al concepto psicológico de *telé*, entendido como la disposición positiva, negativa o neutra con un miembro del grupo (Moreno, 1957). El *telé* determinará, por tanto, el clima emocional del grupo y el tipo de cooperación entre los diferentes miembros.

Para los alumnos con problemas de regulación de conducta que se encuentran atrapados en esquemas de comportamiento que causan conflictos (Turecky & Tonner, 2003) en el aula, este desarrollo de la capacidad empática puede dotarles de nuevos esquemas de comportamiento para poder desenvolverse y tomar una actitud de cooperación con el grupo de la clase.

Por otra parte, el presente estudio quiere comprobar si la autopercepción mejora a medida que disminuyen los conflictos en el aula. Es decir, que ser más conscientes de la realidad del lugar sociométrico que ocupan en el grupo-aula, puede tener un efecto positivo en la frecuencia de conflictos al ser capaz

de apreciar y anticipar como nuestro comportamiento será percibido por el otro.

## Metodología en las sesiones

En referencia a las técnicas utilizadas en la intervención, se han priorizado las acciones de tipo no verbal y las técnicas de escenificación activa psicodramáticas, como el *role-playing*. Ésto se debe a que otras técnicas más de tipo verbal pueden ser menos provechosas que con adultos, al no estar en los alumnos esta capacidad verbal tan plenamente desarrollada. Así, se entiende que el mismo contexto escolar donde se producen los conflictos es el lugar privilegiado para la transformación de clima conflictivo. Citando a García y Trianes (2002) “las instituciones escolares constituyen el lugar idóneo en el que enseñar a convivir a nuestros jóvenes y, por ende, dotarles de las habilidades sociales necesarias que contribuyan a su pleno proceso de desarrollo social y personal”.

## Estructura de las sesiones

Posteriormente a la evaluación inicial, se llevaron a cabo las sesiones de intervención en las que se siguió el esquema de trabajo con grupos psicodramáticos: *warming-up*, *escenificación* y *eco-grupal*.

Así, en esta primera fase de la sesión, se realizaba el *warming-up*, donde se dirigía una conversación hacia conflictos que se habían producido durante la última semana y se caldeaba emocionalmente a los alumnos en torno al objetivo y juego dispuesto en la sesión.

Posteriormente, en una segunda fase, se pasaba al juego preparado o *escenificación* de uno de los conflictos vivenciados, empleando técnicas como el *role-playing*, la inversión de roles, la técnica del espejo o el doble, así como otros juegos destinados a promover la capacidad para cambiar el rol y conocer la visión externa de los comportamientos propios.

En la tercera y última fase de la sesión, o fase de *eco-grupal*, se hacía una recapitulación de lo vivido durante la sesión. A continuación, se realizaba un *brain-storming* o *escenas deseadas* grupal sobre alternativas de respuesta distintas ante las situaciones problema vividas. Para finalizar esta fase, se facilitaba un pequeño espacio para expresar o preguntar lo que considerase necesario. Otra forma de recapitulación con la que se trabajó fue a través de la lectura conjunta de cuentos, con una intención moral acorde con los temas trabajados en las diferentes sesiones, siguiendo algunas técnicas propuestas por el psicodrama simbólico (Henche, 2009)

### **Objetivos: intervención e investigación en psicodrama**

La intervención grupal propuesta en el presente trabajo pretende fomentar las habilidades sociales de los alumnos, principalmente a través del trabajo de la capacidad empática, y tratar de que los alumnos logren discernir cómo es percibido uno mismo por el resto del grupo. Estas competencias propuestas se han elaborado con el objetivo final de disminuir los conflictos que se producen en el aula y conseguir un clima más favorable emocionalmente y cooperativo dentro del aula.

Por otra parte, y a nivel de investigación, se pretenden comprobar los constructos teóricos que se han expuesto en el marco teórico anterior. De esta forma, se pretende verificar el papel del entrenamiento en empatía como modificador de conductas agresivas en aula y como promotor de un clima emocional más armónico. También, respecto a estos constructos teóricos, el presente trabajo pretende extraer algunas conclusiones que nos permitan comprobar el papel de la autopercepción en la matriz grupal, o *telé* en términos morenianos, como habilidad social que mediatiza esta intervención.

### **Las hipótesis de partida**

En primer lugar, el trabajo y desarrollo de la capacidad empática en el aula conduce a una mayor capacidad para la resolución de conflictos, reduce las conductas agresivas y promueve las conductas prosociales, creando un clima emocional más favorecedor y cooperativo.

Y en segundo lugar, una mejora de capacidad de autopercepción del alumno dentro de su matriz grupal conlleva a unas relaciones sociales más congruentes y, por tanto, a disminuir los conflictos del aula y mejorar el clima de la misma.

### **Instrumentos de evaluación**

Los instrumentos utilizados se han escogido y diseñado para medir las variables descritas de autopercepción y frecuencia de los conflictos. Para ello, en primer lugar, hemos utilizado un autorregistro para la medida de la variable número de conflictos semanales que se producen en el aula. Los datos de este han sido recogidos por la tutora de la clase. En este autorregistro, se recoge información cuantitativa respecto al número de conflictos que se producen antes, durante y después de las sesiones previstas. Además, recoge otra información cualitativa que se ha considerado como valiosa para una elaboración más personalizada de la intervención, como son tipo de conflicto (verbal o físico), gravedad subjetiva (a valorar por la tutora en una escala de 1 a 5), número de alumnos implicados, si estos mismos pertenecen al aula en cuestión, si se produce algún tipo de reparación ante el conflicto, posibles antecedentes y un apartado de observaciones.

De la misma forma, se utilizó un sociograma con el objetivo de obtener información sobre la composición de los subgrupos, así como las aceptaciones o rechazos según diferentes criterios y que, posteriormente, se cotejaron con la tutora para confirmar los mismos. El sociograma



utilizado consta de la lista de alumnos de la clase con un número asignado, para intentar conservar la privacidad de cada uno al no escribir el nombre del compañero escogido directamente. Los criterios de aceptación y rechazo utilizados hacen referencia a preferencias de juego y estudio, constando por tanto de cuatro preguntas según la combinación de estas dimensiones: ¿con qué compañero/a prefieres jugar?, ¿con qué compañero/a prefieres trabajar en el aula?, ¿con qué compañero/a no prefieres jugar? Y ¿con qué compañero/a prefieres no trabajar en el aula? Posteriormente, se contrastó también esta información con la visión particular de la tutora de la clase, para obtener otra panorámica.

Para medir la autopercepción, es decir, el grado en que cada alumno se percibe en su posición sociométrica, se ha utilizado un test de percepción sociométrica. Este cuestionario solicita a cada alumno que responda a la pregunta: ¿qué compañero/a crees que te ha elegido? Y ¿qué compañero/a crees que te ha rechazado? (Bastin, 1965), respecto al anterior ejercicio del sociograma. La composición del test perceptual es similar a la descrita en el sociograma: cada miembro de clase tiene asignado un número para escoger a aquel que, en este caso, creemos que nos ha elegido en forma de aceptación y en forma de rechazo.

Por último, para poder tener información acerca de la vivencia de los conflictos escolares por parte de los propios niños, se ajustó una parte del cuestionario Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia (Luna, 2012). Así, se escogió el apartado número cuatro que se refiere a emociones que se experimentan habitualmente en el aula y se acotó la escala likert de 1-4 respecto a la de 0-10 original, como forma de simplificar la tarea al tratarse de niños de menor edad que

los alumnos para los que está planteado el cuestionario en principio.

Por tanto, los indicadores escogidos son: número de conflictos semanales, mutualidades en el test de percepción entendiéndolas como aciertos entre nuestra percepción de quién nos elige y las elecciones del sociograma, así como la reducción de las emociones negativas y un aumento de las emociones positivas del cuestionario de Bienestar subjetivo y satisfacción escolar.

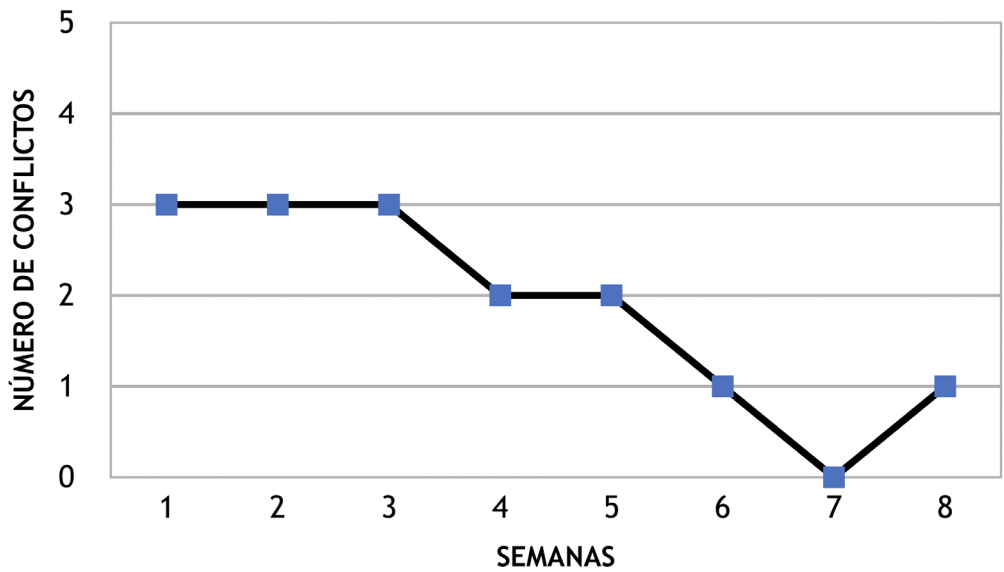
### Diseño metodológico

El diseño metodológico se basa en una evaluación pretest-postest. Para la evaluación pre-test, se llevaron a cabo una serie de pruebas que nos permitieron conocer el alcance del problema cuantitativa y cualitativamente, con los instrumentos que hemos definido anteriormente (autorregistro, cuestionario de Bienestar subjetivo y satisfacción escolar, sociogramas y test perceptual).

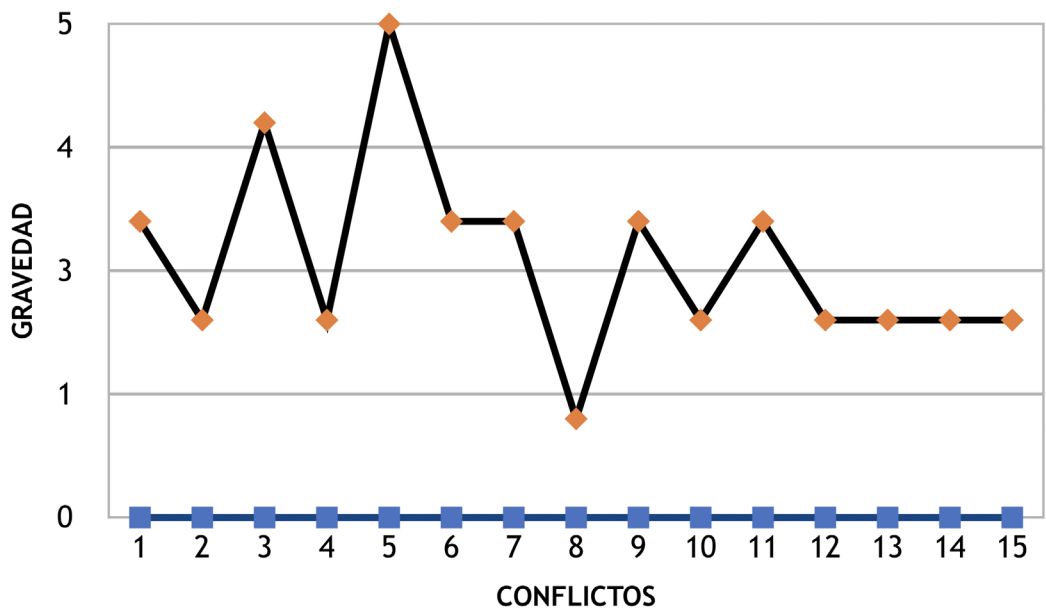
Después de las sesiones de intervención, se realizó la post-evaluación, volviendo a administrar el test perceptual y el cuestionario de Bienestar subjetivo y satisfacción escolar. Respecto al primero, se cuantificaron y compararon los aciertos perceptuales producidos y, respecto al cuestionario de Bienestar subjetivo y satisfacción escolar, se compararon las medias aritméticas de los ítems de las emociones positivas y negativas con las respuestas en el test inicial.

De la misma forma, se compararon el número de conflictos semanales producidos antes, durante y después de las sesiones de trabajo en el aula, con el objetivo de averiguar si existía o no una disminución significativa de los mismos que nos permitiera comprobar o descartar nuestra hipótesis de trabajo inicial.

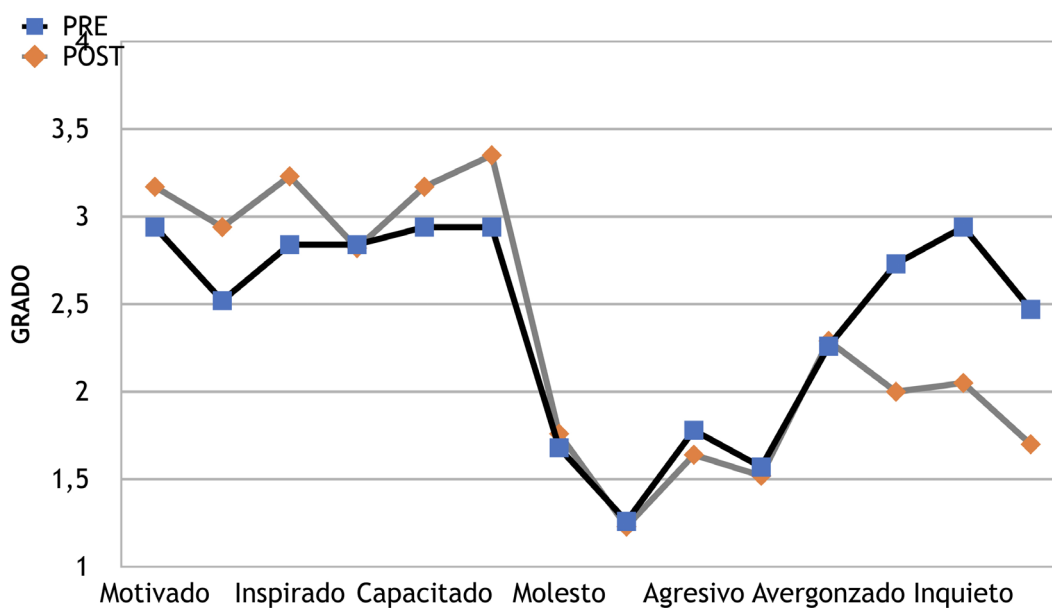
**GRÁFICOS DE RESULTADOS**



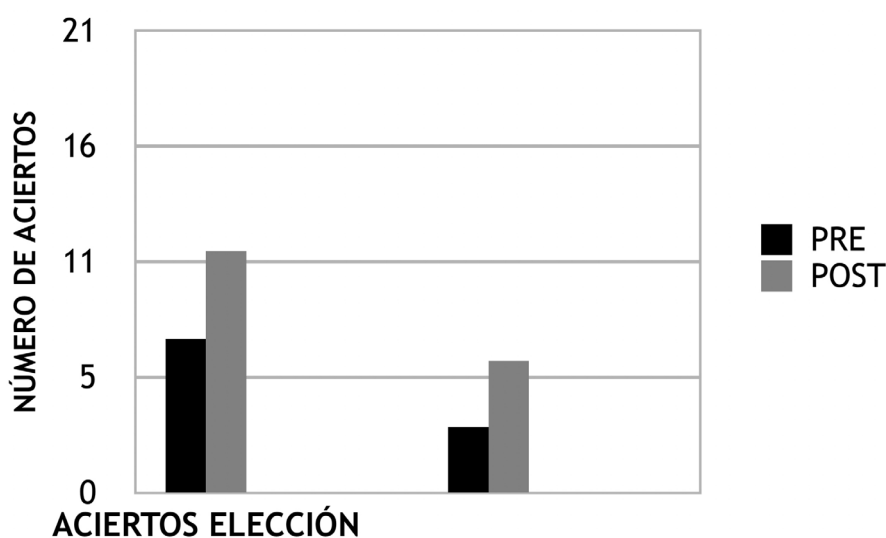
En esta figura, se puede constatar, gracias al autorregistro, que existe una disminución en el número de conflictos que coincide en el momento de inicio de las sesiones de intervención que se han diseñado para ese fin (inicio en la semana 2).



De la misma forma, respecto a la gravedad de conflictos podemos comprobar que se produce un descenso en las últimas semanas en las que se tomó el autorregistro y una tendencia a la estabilidad de la gravedad media, sin grandes picos que apunten a una alta gravedad, en comparación con las primeras tomas de datos.



Respecto al cuestionario de Bienestar subjetivo y satisfacción escolar, hemos comparado las dos muestras de datos pre y post-evaluación, observando que el grupo de alumnos en general ha experimentado cierta mejoría respecto a la experimentación de emociones positivas en clase. En concreto, parece que los alumnos se sienten más inspirados, entusiasmados y contentos en comparación con la primera evaluación. También, hemos constatado ciertos cambios que se traducen en una disminución más notable en la experimentación de emociones negativas en el aula. Particularmente, los alumnos dicen sentirse menos nerviosos, inquietos e inseguros respecto a las primeras semanas.



Por último, el test perceptual y el sociograma nos han permitido concluir que el número de aciertos sociométricos ha aumentado respecto a la pre-evaluación, sobre todo en lo que se refiere a acertar qué alumno les elegiría de forma positiva.

## Conclusiones del estudio

A la luz de estos resultados, podemos considerar que se ha producido una disminución de los conflictos coincidiendo con el momento del inicio de las sesiones de intervención, así como cierta tendencia a una menor gravedad de los mismos. De esta forma, apoyaría nuestra hipótesis inicial, que pretendía comprobar si se confirmaban los estudios mencionados en el marco teórico sobre habilidades sociales. En este sentido, podemos apoyar las hipótesis acerca de que una capacidad deficiente en empatía era una causa de la conducta problemática (Greene, 2009) y que su desarrollo y trabajo conducía a una mayor capacidad para la resolución de conflictos, además de promover las conductas prosociales (Garaigordobil & Maganto, 2011; Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Litvack et al., 1997; McMahan et al., 2006).

Por tanto, podemos concluir que los resultados del presente trabajo estarían encaminados a corroborar estos estudios y se enmarcan en el objetivo del desarrollo de la empatía como una herramienta valiosa de la disminución de conflictos que se producen en el ámbito escolar. Del mismo modo y respecto a los constructos teóricos, los datos apuntan a que una escasa habilidad empática puede conducir a un mayor número de conflictos de gravedad variable.

Para corroborar esta primera hipótesis, también se ha tenido en cuenta la evolución de los resultados en el cuestionario de Bienestar subjetivo y satisfacción escolar para verificar, por medio de dos informadores diferentes (tutora del grupo y alumnado), si la situación problemática del aula ha cambiado. En este sentido, parece que los alumnos confirman esta disminución de conflictos al sentirse significativamente menos nerviosos, inquietos e inseguros. Aunque, como se aborda en el apartado de discusión del trabajo original, sería necesario un mayor seguimiento del aula, así como la posibilidad de replicar el estudio y un análisis estadístico de comparación de grupos para verificar los datos obtenidos.

La otra hipótesis de trabajo que pretendíamos comprobar a través del presente

trabajo se basaba en las teorías morenianas (1941) que afirman que las conductas problema pueden estar basadas en incongruencias en las interacciones del grupo, que en este caso hemos evaluado a través del test perceptual. A la luz de los resultados moderadamente positivos, se podría deducir que el trabajo de la empatía ha disminuido el número y gravedad de los conflictos y que podría estar mediado por una mejora de la capacidad de percepción, aunque cabría estudiar de forma más pormenorizada dicha dimensión. Respecto a los constructos teóricos que se desprenden de esta conclusión, vendrían a introducir que una capacidad para discernir nuestra posición respecto a la matriz social está relacionada con unas relaciones sociales más congruentes y, por tanto, disminuyendo los conflictos y mejorando el clima social del aula.

## Futuro de la investigación en psicodrama escolar

No existe bibliografía ni estudios sobre la capacidad perceptual como una causa de conflictos escolares ni, por tanto, tampoco, como objetivo de intervenciones en el aula. Ésto puede deberse a que las teorías morenianas han aflorado más en el campo clínico y, aunque sí se utiliza ampliamente en las escuelas los sociogramas como instrumentos de obtención de información, no se les da a penas un uso para la intervención práctica.

Aún ha sido menos estudiada y aplicada a la práctica la capacidad de dilucidar cómo uno es percibido por los otros. Es decir, el hecho de considerar la autopercepción como una habilidad social que funciona como factor de protección y como intervención para el tratamiento de los conflictos del ámbito escolar.

En conclusión, aquí se abre un gran abanico de posibilidades de investigación y prácticas de inclusión del *telé* como una de las habilidades sociales primarias, según la clasificación de Goldstein (1989) y por tanto, de que el psicodrama forme parte en las asignaturas de educación emocional y las intervenciones educativas de las escuelas del estado.



## BIBLIOGRAFIA

- Aguado, M. J., & Martínez-Arias, M. (2004). *Prevenir en Madrid. Programa de prevención de drogodependencias en contextos educativos. Investigación*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Aláez, F. M., Martínez-Arias, R., & Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Revista Psicothema*, 12, 525-532.
- Alsina, G., Amador, J. A., Arroyo, Á., Badia, A., Badia, M., Contreras, C., et. al. (2014). *Déficits de atención y trastornos de conducta*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, S. L.
- American Psychiatric Association, APA (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson. (Edición original, 2000).
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bloomquist, M. L. (1996) *Skills Training for Children with Behavior Disorders*. New York: Guilford.
- Bloomquist, M.L., & Schnell, S.V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. Nueva York: Guilford Press
- Booth, T., & Ainscow, M.. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies On Inclusive Education (CSIE)
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. (2005). *Cómo dominar la ira y la agresividad*. Barcelona: Medici.
- Caseras, X., Fullana, M. A., & Torrubia, R. (2002). El trastorno disocial. Dentro de: Servera, M. (Coord.). *Intervención en los trastornos del comportamiento infantil. Una perspectiva conductual de sistemas* (pp. 277-302). Madrid: Pirámide.
- Casanova, M.A. (1991) *La sociometría en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Cebolla, A., & Miró, M.T. (2008). Efectos de la terapia cognitiva basada en la atención plena: una aproximación cualitativa. *Revista Apuntes de Psicología*, 2(26), 257-268.
- Cowley, S. (2010). *Rebelión en el aula. Claves para manejar a los alumnos conflictivos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de los conflictos. Dentro de: *Convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: MEC.
- Díaz-Domínguez, J., Pino, M.R. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 447-457.
- FEAPS (1999). *Manual de buena práctica: Atención temprana*. Madrid: FEAPS
- Fernández, I. (Coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- Fernández, E., & Olmedo, M. (1999). *Trastorno del comportamiento perturbador*. Madrid: UNED.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.
- Garaigordobil, M., & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Gotzens, C. (2010) Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Research in Education Psychology*, 8(1), 33-58.
- Greene, R. S. (2009). *Lost at School. Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them*. Nueva York: Scribner.

- Henche Zabala, I. (2009). *Educación en valores a través de los cuentos*. Madrid: Ed. Bonum
- Luna Soca, F.J. (2012). *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Girona.  
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117735/txls.pdf?sequence=2>
- McGinnis, M., & Goldstein, A. (1990). *Programa de habilidades para la infancia temprana*. Illinois: Research Press.
- Moreno, J. L. (1941). *The spontaneity theory of child development*. New York: Bacon House .
- Moreno, J. L. (1957). *Global Psychotherapy and Prospect for Therapeutic World Order*. New York: Bacon House
- Moreno, J. L. (1962). *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). Clasificación multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes. *Clasificación de la CIE 10 de los trastornos mentales y del comportamiento en niños y adolescentes*. Madrid: Panamericana.
- Ovejero, A. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización de los iguales. *Revista de Psicología Social*, 25(3), 283-293.
- Pelechano V., & Baguena, M. J. (1979). La escala ESE-2 de hábitos perturbadores de la socialización en ambientes escolares. *Revista análisis y Modificación de Conducta*, 4(5), 46-95.
- Población, P., & López, B. (2000) *Introducción al role-playing pedagógico*. Bilbao: Desclé de Broower.
- Salmurri, F. (2012). *La libertad emocional: estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Saumell, C., Alsina, G., & Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento (vol. I)*. Infantil i Primària. Barcelona: Graó.
- Timoneda, C., & Pérez, F. (1999). Cognición, emoción y conducta: Modelo humanista estratégico. Una propuesta de diagnóstico e intervención basada en y desde la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 515-520.
- Tremblay, R., Nagin, D., Séguin, J., Zoccolillo, M., Zelazo, P., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50.
- Vaello, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.