

LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES QUE MÁS PREOCUPAN EN LA ESCUELA: INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA BASADA EN LA TEORÍA DEL APEGO Y LA MENTALIZACIÓN¹

Pilar de la Cruz García² y Pilar Herreros Avilés³

Madrid

La formación del profesorado en Teoría del Apego y Mentalización, es una herramienta útil para dar respuesta a los niños y adolescentes que más preocupan en la Escuela: los que no se adaptan, no cumplen las normas, pierden fácilmente el control, tienen conductas agresivas. Presentamos la experiencia que hemos llevado a cabo en Centros Públicos de Educación Infantil a Secundaria, mediante la formación de grupos de trabajo con profesores, el trabajo en la teoría, las grabaciones de video en las aulas, la observación de las interacciones y de los momentos conflictivos. Hemos podido dar un significado a las conductas, trabajar sobre los sentimientos, pensamientos y acciones tanto de los docentes, que han encontrado nuevas formas de dar respuesta, como de los alumnos que han cambiado sus reacciones. Presentamos tres casos: Andrea: Trastorno del espectro autista o Apego Evitativo; Luis: la regulación emocional a través de los zapatos y Álvaro: entendiendo el mal olor.

Palabras clave: Apego, mentalización, contextos seguros de aprendizaje, video-intervención, prevención, regulación emocional, escuela.

Teacher training in the Theory of Attachment and Mentalization is a useful tool to respond to the children and adolescents who worry most in the School: those who do not adapt, do not meet the standards, easily lose control, or have aggressive behavior. We present the experience that we have carried out in public schools from kindergarten through high school, through the formation of working groups with teachers, work in theory, video recordings in classrooms, observation of interactions and conflictive moments. We have been able to give a meaning to the behaviors, to work on the feelings, thoughts and actions of both teachers, who have found new ways of responding, and of students who have changed their reactions. We present three cases: Andrea: Autistic Spectrum Disorder or Evitative Attachment; Luis: the emotional regulation through the shoes and Alvaro: understanding the bad smell.

Key Words: Key Words: Attachment, mentalization, safe contexts of learning, video-intervention, prevention, emotional regulation, school.

English Title: Children and Adolescent who worry most in the school: Therapeutic Intervention based on Mentalization and Attachment Theory.

Cita bibliográfica / Reference citation:

De la Cruz García, Pilar y Herreros Avilés, Pilar (2017). Los niños y adolescentes que más preocupan en la escuela: Intervención terapéutica basada en la Teoría del Apego y la Mentalización. *Clínica e Investigación Relacional*, 11 (1): 134-144. [ISSN 1988-2939] [Recuperado de www.ceir.info] DOI: 10.21110/19882939.2017.110108

¹ Trabajo basado en el texto presentado en las IV jornadas de Psicoanálisis Relacional, organizadas por el Instituto de Psicoterapia Relacional (Salamanca, 28-29 octubre de 2016)

² PILAR DE LA CRUZ GARCIA es Psicóloga Sanitaria, psicoterapeuta psicoanalítica de niños y adolescentes. Especialista en trabajo grupal e Institucional. Ponente de Formación del Profesorado de la CAM.

³ PILAR HERREROS AVILES es Directora de la Escuela Infantil Municipal TAMARAL de Majadahonda.

Aprender y enseñar es lo que mejor hacemos los humanos.
P. Fonagy, Barcelona 2016

INTRODUCCION

Realizamos este trabajo en un Servicio Psicopedagógico Municipal, en el que trabajamos una pedagoga especializada en pedagogía terapéutica y una psicoterapeuta psicoanalítica de niños y adolescentes; nuestro campo de intervención son los niños y adolescentes que fracasan en la Escuela. Trabajamos con Escuelas Infantiles, Colegios e Institutos Públicos de la localidad. En los últimos 10 años hemos trabajado específicamente con situaciones que podríamos definir como de "gran fracaso escolar", con niños y adolescentes que no consiguen aprender (sin presentar déficits cognitivos e instrumentales), que no se adaptan a las condiciones que les exige la Escuela y que en muchos casos presentan conductas agresivas. Intervenimos con psicoterapia individual para poder profundizar en la "experiencia de fracaso" de los niños y adolescentes y sus familias; trabajamos con los Centros para intentar encontrar otras respuestas, para que los profesores comprendan las motivaciones de los alumnos, para que modifiquen la interpretación negativa de las conductas y para que no les vean como responsables únicos de sus actos sin tener en cuenta otros factores. Trabajamos para buscar formas de intervención eficaces que hagan posible que estos niños y adolescentes disfruten del aprendizaje y de las relaciones con sus iguales, intervenciones que reviertan la experiencia de fracaso y la conviertan en experiencia de bienestar.

Iniciamos el trabajo con dos vertientes de estudio e intervención. Recibíamos en nuestras consultas adolescentes, derivados por los institutos, les evaluábamos, iniciábamos tratamiento pedagógico y psicoterapéutico y coordinábamos el trabajo con los centros. Por otro lado, constituimos un grupo de trabajo con profesores de educación infantil de primer y segundo ciclo, para recoger su experiencia en relación con las condiciones de los niños que se adaptan y aquellos que no. En nuestra experiencia de trabajo con la escuela constatamos que las dificultades empiezan pronto y las soluciones en ocasiones no llegan (22 % de fracaso y abandono en Madrid oeste). Nuestro objetivo a lo largo de estos años ha sido y es encontrar modelos teóricos cuya aplicación nos permita dar respuesta eficaz a estas situaciones.

Entendemos el aprendizaje como algo integral, con dimensiones neurocognitivas, emocionales, relacionales y conductuales. Buscamos diagnósticos integrales que nos lleven a intervenciones que incluyan las vivencias del niño, que contemplen el sufrimiento que supone para él no entender y no hacerse entender. Tratamos de sensibilizar al medio educativo de su importancia en el desarrollo emocional de los alumnos.

Aprender representa el paradigma de la relación del sujeto con el medio y de ahí el objetivo primordial de que todos los niños puedan desarrollar sus capacidades y modos eficaces de adaptación (Castro Masó, A., 2014)¹.

Tradicionalmente, el interés de la investigación en el ámbito educativo se ha centrado en la interacción del alumno con los contenidos de aprendizaje, desligando tal actividad de su contexto social y afectivo. Actualmente el interés se centra en el análisis de las interacciones entre las características de los niños y las conductas de sus profesores y son muchas las investigaciones que se están llevando a cabo en esta línea (Moreno García, R., 2010)². Cada vez son más los investigadores que demuestran que no hay una relación unidireccional y jerárquica en el aprendizaje, sino una relación bidireccional y de interdependencia (Coll, C. & Sanchez, E., 2008)³. Estas investigaciones también señalan la importancia de tener en cuenta el contexto en el que ocurren (Morales, P., 1999, Pianta, 1999)^{4,5}. De acuerdo con Morales (1999)⁴ "todo es relación y comunicación; incluso el modo de mirar a los alumnos les está diciendo algo".

Diversos autores han demostrado que existen asociaciones significativas entre la calidad de la relación profesor-alumno y el desarrollo de competencias sociales con los iguales, de la autoregulación, de la autoestima y de las habilidades sociales durante los años preescolares y los primeros años de primaria (Howes, Matheson y Hamilton, 1994⁶; Pianta, P., 1992, 2002)

En un estudio prospectivo realizado con 1364 niños, desde su nacimiento hasta sexto grado, realizado por E. O'Connor y K. McCarthey (2007)⁷ obtuvieron dos importantes conclusiones: en primer lugar, encontraron asociaciones positivas entre la calidad de las relaciones entre maestros-niños y el éxito escolar. En segundo lugar, la calidad de las relaciones entre maestros y niños amortiguaba en estos los efectos negativos de un apego inseguro con sus padres.

Estos y otros estudios ponen de manifiesto la importancia de intervenir en la escuela como una vía esencial de prevención e intervención sobre todo en los casos con más dificultades sociofamiliares.

Profesor, Apego y Mentalización

La evidencia ha demostrado que es tan relevante para un niño aprender habilidades cognitivas, como la lectoescritura o el razonamiento matemático, cómo aprender las destrezas relacionadas con la expresión, la comprensión y la regulación de las emociones. El desarrollo de estas habilidades se denomina Aprendizaje Social y

Emocional (ASE). Los estudios constatan que los niños que tienen buenas habilidades socioemocionales suelen tener más y mejores amigos, son más queridos por los iguales y los profesores, se comunican mejor, resuelven los conflictos de un modo más flexible, son más pro-sociales, empáticos y manejan mejor las emociones como la rabia y la frustración (Berrocal, 2008)⁸.

Otros estudios ponen de manifiesto que las competencias socioemocionales son un importante predictor del rendimiento escolar en cualquier edad. Pero, como señalan Denham & Burton (2004)⁹, si los niños no se sienten seguros, protegidos y comprendidos cualquier actividad de Aprendizaje Social y Emocional no se aprende de modo significativo y, por tanto, puede tener efectos negativos. Para realizar actividades socioemocionales es necesario que los educadores generen espacios de aprendizaje libres de estrés (Lecannelier, 2008)¹⁰, así como contextos seguros, creativos y cooperativos.

Se han realizado estudios donde se ha comprobado que los alumnos desarrollan estilos de apego con sus profesores y también que el tipo y calidad del apego con el profesor puede diferir hasta en un 35% de los casos del apego desarrollado con la madre. También se ha demostrado que una buena calidad de apego alumno-profesor se relaciona con conductas más adaptadas, menor irritabilidad y aislamiento y mayor capacidad para regular situaciones de conflicto (Denham & Burton (2004)⁹.

La Mentalización es una capacidad que permite el reconocimiento de estados mentales en uno mismo y en los demás en términos de pensamientos, deseos, emociones e intenciones. Implica por tanto el poder diferenciar el comportamiento observable de las posibles motivaciones o estados mentales que subyacen (Allen, Fonagy, 2006)¹¹.

La mentalización incluye el concepto de empatía (Twemlow, Fonagy, Secco, 2005)¹², pero no se limita a éste. La empatía hace referencia al conocimiento, a la comprensión y a la capacidad de compartir los sentimientos presentes en otra persona. La mentalización incluye los pensamientos y sentimientos de uno mismo y del otro.

En el contexto escolar, la mentalización permite que el docente identifique y tenga en cuenta los diferentes significados y motivaciones que subyacen a las interacciones y afectan al aprendizaje de sus alumnos (Twemlow, Fonagy 2007)¹³. En el estudio realizado por Twemlow, Fonagy y Sacco (2005)¹⁴ el profesor puede promover el desarrollo de la capacidad de mentalización del niño y de este modo ayudarle a modular y regular sus afectos negativos, favoreciendo el desarrollo positivo e integral. En este mismo sentido O'Connor y MacCartney (2007)⁷ señalan que la relación positiva con el profesor

puede proteger al niño de los efectos negativos de un apego inseguro con sus padres o cuidadores.

Fonagy, Target, Steele y Steele (1998)¹⁵ señalan que hay factores que favorecen el desarrollo de la capacidad de mentalizar en el niño como son la calidad y el tipo de conversaciones que establece el adulto con los niños, los juegos de simulación en los que participan ambos y el manejo de la disciplina por parte del adulto, factores que siempre están presentes en la aulas.

Fonagy (1999)¹⁶ propone tres factores fundamentales en el desarrollo de la mentalización en el niño: el reflejo diferenciado que hacen los padres de las emociones de los niños, la parentalización reflexiva, a través de la cual el padre ayuda al niño a pensar las emociones y le ayuda en la diferenciación entre mundo interno y externo y, en tercer lugar, el sistema de disciplina.

En la última década son muchos los programas que se han desarrollado para la promoción de la mentalización o función reflexiva en contextos escolares como el Programa A.M.A.R.-E. desarrollado por F.Lecannelier (2008)¹⁰ en Chile, para el desarrollo del aprendizaje socio-afectivo en preescolares, el Programa para prevenir la violencia Escolar "Proyecto de Pacificación Escolar" diseñado por Twemlow y cols (2005)¹⁴ y la propuesta de G. Heddes (2006)¹⁷ del triángulo de aprendizaje y los tipos de apego.

Nuestra experiencia

Nuestra experiencia al trabajar con profesores para desarrollar competencias de Aprendizaje Social y Emocional y para implicarles en la regulación de conductas o dificultades de adaptación y aprendizaje de algunos alumnos coincide con los resultados de las investigaciones citadas. Consideramos fundamental trabajar inicialmente el ambiente de aprendizaje, el reconocimiento y aceptación de la importancia de la relación y del poder transformador que tienen cuando se implican en la dinámica de su aula. Por ello incluimos formación en Apego y Mentalización en el trabajo que realizamos con los profesores.

En los últimos tres años hemos desarrollado un programa de formación / Intervención en varios centros educativos, partiendo siempre de la formación organizada en grupo y con la metodología de investigación-acción. Trabajamos la teoría (apego, tipos de apego, mentalización, neurociencia), la conectamos con las experiencias prácticas de cada uno de los participantes, observamos los contenidos teóricos en el aula,

reflexionamos en grupo e introducimos las modificaciones oportunas. Hemos utilizado como recursos metodológicos las grabaciones en el aula y los diarios.

Nuestra experiencia la desarrollamos con niños y adolescentes que no se adaptan, no se calman con las rutinas y normas de las escuelas, no muestran interés por el aprendizaje, ni construyen relaciones positivas con los iguales; según van creciendo su modo de interacción impulsivo, desregulado, hace su permanencia en la escuela muy difícil, tanto para él, como para sus compañeros y sus profesores.

Los profesores registraron en un diario, de una manera sencilla y espontánea, lo que les llamaba la atención del niño, de ellos con respecto al niño y de los padres en relación con los niños y con los profesores; registraban las entradas, la actividad, los cambios, el patio.

Grabamos a los niños y al revisar en común las sesiones grabadas, analizamos y reflexionamos utilizando el modelo A.M.A.R.-E desarrollado por F. Lecannelier (2008)¹⁰. La propuesta comprende cuatro etapas. Se inicia con el apego como vínculo básico que se debe promover entre el cuidador y el niño (Atención), después el cuidador debe tratar de entender las motivaciones que subyacen a la conducta del niño (Mentalización); a continuación el docente trata de identificar lo que le sucede a él mismo a nivel de su mundo interno (Automentalización); y por último la Regulación que consiste en la intervención por parte del adulto que ayuda al niño a contener sus emociones, a calmarse y regular su conducta .

Presentamos tres casos: dos de ellos trabajados con el equipo de profesores de un Escuela Infantil Municipal y otro con un grupo de profesores de un IES de la Localidad.

ANDREA: ¿Trastorno del espectro autista o Apego Evitativo?

Niña de 14 meses, hija única. Se incorpora nueva a la escuela. En la entrevista inicial los padres la describen como una niña muy "bebota", que no sé relaciona con los demás niños, que tiene rabieta, que es independiente y siempre va a su bola. No salen al parque porque los niños de la edad de su hija hacen cosas que ella no hace. Por recomendación del pediatra, quieren que venga a la escuela para que se relacione con otros niños. ¿Qué transmiten los padres en la reunión?: Inseguridad, miedo y angustia.

En las entradas a la Escuela, se queda parada, no se agarra a su madre ni se esconde detrás de ella, no llora. La mamá se queda en la puerta inmóvil, no pasa, no la lleva en brazos ni de la mano para pasársela a Laura, la profesora. Andrea no mira ni se gira, no sé

pone triste, no hace gestos de llanto. En general a esta edad los primeros días de escuela lloran, vienen tristes, miran desconfiados, se agarran desconsolados a papa ó mama.

Andrea realiza gestos con las manos, sonrío de forma inespecífica, se introduce los dedos en la boca, las manos giradas en las orejas, se aparta, se aleja de todos... ¿Mira?. ¿La mirada está perdida?. ¿Por qué no me responde?. ¿Me entiende?. ¿Cual es la angustia de la madre?. Los padres me preguntan: ¿crees que entiende? ¿crees que es como los demás?. Sobre los padres sobrevuela un temor que no especifican. En la escuela consideramos la posibilidad de un trastorno del espectro autista.

Trabajamos en grupo preguntando a su profesora: ¿Cómo es Andrea contigo?. ¿Puedes distinguir cuando está bien o mal?. ¿Cómo la sientes?. ¿Qué tiene en su mente?, ¿te responde?, ¿te busca?..

El grupo calma a Laura, para que ella pueda calmar a la familia y dar tiempo y oportunidades a Andrea. Laura la llama, la busca en cualquier oportunidad: en el cambio de pañal, en la comida, en la asamblea. Intenta que el aula sea un sitio conocido, tranquilo, observando, posibilitando. La Directora le ayuda a conseguir esa actitud. Andrea va avanzando, se interesa por la mascota de la clase, por el cuento, se acerca a sus compañeros. El progreso es lento, los padres siguen intranquilos y pidiendo consejo a la profesora para dormir, comer, controlar las rabietas. En ocasiones la profesora se vuelve a angustiar y se pregunta si se tratará de un TEA, si sería conveniente derivarla definitivamente al equipo de Atención Temprana. Nos planteamos una sesión de juego con la profesora, viendo primero un video titulado "Los primeros signos del autismo" y a continuación revisando la grabación de la sesión de juego entre de Andrea y Laura. Este momento supone un punto de inflexión tras el cual los avances de Andrea vuelven a ser notables: va a Laura cuando tiene un problema, la responde, le da su pañal en el cambio, canta en la asamblea, pone su tarjeta.

Se realizó una nueva entrevista con los padres. Preguntan con gran intranquilidad, angustia e incluso miedo. La directora y la profesora les comunican los grandes avances de Andrea desde el inicio de curso hasta ahora (mayo). Los padres informan que un pediatra les dijo "tiene algunos rasgos de autismo, habría que observar" y el padre se sumió en una profunda depresión. Ponen en común cómo ha trabajado la Escuela Infantil y el cambio de los padres es notable, la comunicación entre la familia y la escuela mejora, desaparecen las barreras del temor de los padres ante el posible autismo de su hija.

El avance de Andrea a partir de este momento fue sorprendente. Pudimos verla en septiembre en la Escuela jugando con un compañero, en grupo jugando al corro, estimulada por su nueva Profesora.

LUIS: La regulación emocional a través de los zapatos.

Luis, de 29 meses de edad, llega a la Escuela en los brazos de su madre llorando desconsoladamente. Teresa, la profesora, les recibe. Aumenta el desconsuelo, se agarra a su madre, quién se va de inmediato. Luis se queda vagando, perdido por la clase, vuelve a llorar, se tira al suelo con llanto desgarrador y en el descontrol se quita los zapatos. Teresa, se acerca tranquila, le habla con voz suave, cariñosa, cuidadosa, con calma, para que el gesto sea de contención, le pone los zapatos y le intenta conectar con la clase. Esta situación de llanto desgarrador se produce una y otra vez a lo largo del día; la profesora una y otra vez, con la misma calma y la misma actitud de contención le pone los zapatos. De nuevo aquí el grupo de trabajo sirve para contener y dar calma, paciencia y tranquilidad a Teresa. Nos preguntamos cómo calmaran en casa a este niño, ya que su desesperación es enorme y no acude al adulto para calmarse sino que se tira al suelo y se quita los zapatos. Sabemos que es el segundo hijo de una madre joven, diagnosticada y en tratamiento por un trastorno psiquiátrico y que el otro hijo vive con el padre. Luis y su madre viven con los padres de ésta, que son alcohólicos. Nos consta que hay violencia, al menos verbal. La madre cuando viene a buscar al niño muestra inseguridad y desconcierto en el cuidado del niño. Intentamos imaginar las experiencias que vive Luis, para poder entender y dar una respuesta completamente diferente a lo que suponemos que serán en muchas ocasiones la respuesta de su entorno.

La Directora intenta establecer una relación con la mamá, de modo informal, charlando para que pueda ver las necesidades de Luis. Luis, siempre guiado por su profesora, es capaz de participar en el aula y mostrar interés en algunas actividades, consigue dormir en la escuela, comer, etc. Observamos en una grabación en el patio como cuando Luis está alejado de Teresa, se quita los zapatos y se acerca a ella para que se los ponga.

Alvaro o entendiendo el mal olor.

Hemos trabajado con un IES Público en un proyecto para buscar estrategias socio-emocionales que mejoren el rendimiento escolar de todos sus alumnos. Estudiamos la importancia de la relación, de la interpretación que los profesores hacen de las conductas

de sus alumnos para que estos avancen o se estigmaticen en roles desadaptados. En este contexto de trabajo de observación-reflexión-intervención, un tutor de segundo de ESO plantea el caso de un alumno, Álvaro, de 14 años de edad que le preocupa especialmente. Está en el IES desde el curso pasado pero no tiene ni un solo amigo, esta sólo en los patios, evita manifiestamente todo tipo de contacto tanto de compañeros como de profesores, no recibe bien ningún tipo de consejo u orientación, suspende prácticamente todas. Los compañeros se quejan explícitamente de su mal olor. El tutor nos plantea cómo hacer para acercarse a él, ayudarlo. Hay que abordar el tema del mal olor, que le complica aún más su aislamiento. Es un tutor que se involucra, que se relaciona bien con sus alumnos y que está deseoso de encontrar algún camino para interactuar con él.

Dos meses antes comencé a trabajar con Álvaro, tras observar en un grupo de aprendizaje fuera del IES, coordinado por mi compañera pedagoga, que era objeto de burla y de rechazo por el resto de chicos, que en los tiempos muertos se escondía en el baño, no aceptaba ayuda cuando estaba en grupo. Le propuse subir a mi despacho para estudiar conmigo y observé que era capaz, que tenía conocimientos e intereses. De forma irregular, a demanda del chico, acudía a mi despacho para estudiar y conversar; de esta forma pudo integrarse en el grupo de estudio.

Trasmití esta experiencia previa a su tutor quien se entrevistó con la madre y comenzó a recibirle cada día, 5 minutos antes de empezar la clase, para establecer una relación positiva y que no estaba sólo en el Instituto. Con la colaboración de la madre comenzó a asearse. Gracias a esta relación positiva con su tutor comenzó a obtener buenos resultados académicos, aumentó su motivación y su autoestima.

CONCLUSIONES

Estas experiencias ponen de manifiesto la capacidad preventiva y terapéutica de la Escuela y el papel privilegiado de los profesores como agentes transformadores en esta modalidad de intervención supervisada.

Incorporar el apego y la mentalización a la formación del profesorado ha supuesto una mejora en la comprensión y solución a problemas de regulación emocional grave en los niños; así como una mejora en el progreso general de todos los niños y los profesionales de la Escuela.

Aportamos un modelo de trabajo en equipo para abordar la teoría de una manera dinámica que permite su conexión y aplicación en el aula. La formación en grupo es un elemento fundamental para el cambio y el avance de las Escuelas.

La interacción con profesores formados, sensibles y capaces de interpretar adecuadamente las conductas de los alumnos permite revertir y compensar vínculos familiares inseguros (O'Connor y MacCartney 2007)⁷.

Los profesores valoran enormemente esta formación porque les ayuda a entender y revertir situaciones que complican el día a día en el aula, en particular para estos niños con dificultades conductuales y de aprendizaje.

En el transcurso del trabajo de estudio, observación y reflexión ha surgido el concepto *NARRATIVA DE AULA*, para explicar la capacidad integradora del discurso del profesor.

REFERENCIAS

1. Castro Masó, A., (2014). Aprendizaje, dificultades e Intersubjetividad. *Revista Clínica Contemporánea* Vol. 5, nº 3. Pags 257-263.
2. Moreno García, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumno*. Tesis Doctoral. U.C.M.
3. Coll, C., Sanchez, E. (2008). El análisis de la línea de la interacción alumno-profesor. Líneas de Investigación. *Revista Educación*, 346. Pags 25-32.
4. Morales, P. (1999). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid:PPC
5. Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between teacher and children*. Washington D.C.: American psychological Association.
6. Howes, Matheson & Hamilton (1998). Maternal, Teachers and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development* 65, Pags 264-273.
7. O'Connor y E. MacCartney, K (2007). Examining Teacher- Child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), Pags 340-369.
8. Fernández-Berrocal, P. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº15, Vol. 6 (2), Pags 421-436.
9. Denham, S.A. & Burton, R. (2004). *Social and emotion / prevention and intervention programming for preschoolers*. New Yory. Kluwer Academic/plenum Publishers.
10. Lecannelier Acevedo, F. (2013). AMAR: un modelo de Intervención basado en el fomento del apego. *La teoría del apego: Investigación y aplicaciones clínicas*. Ed. Psimática. Pags 279-293.
11. Allen, J., & Fonagy, P. (2006). *Handbook of Mentalization-Based treatment*. London: John Wiley & Sons, Ltd.
12. Twemlow, S., Fonagy, P., & Sacco, F. (2005b). A developmental approach to mentalizing communities: II. The peaceful Schools experiment. *Bulleting of the Menninger Clinic*, 69 (4), Pags 282-304.

13. Twemlow, S., Fonagy, P (2007). Transforming violent social Systems into nonviolent mentalizing Systems. An experiment in schools. *Handbook of Mentalization-Based Treatment*. England: John Wiley & Sons, Ltd.
14. Twemlow, S., Fonagy, P., & Sacco, F. (2005^a). A developmental approach to mentalizing communities: I. A model for social change. *Bulleting of the Menninger Clinic*, 69 (4), Pags 265-281.
15. Fonagy, P., Target, M., & Steele, M. (1998). *Reflective-Functioning Manual*, version 5.0, for application to adult attachment interviews. London: University College London.
16. Fonagy, P (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas psicoanalíticas* nº 003.
17. Geddes, H (2006). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Editorial Graó. Barcelona 2010.

Original recibido con fecha: **30-10-2016** Revisado: **28-2-2017** Aceptado: **28-2-2017**