

**LOS TRASTORNOS DE
COMPORTAMIENTO Y EL ACOSO
ESCOLAR EN LA INFANCIA Y LA
ADOLESCENCIA: UNA REVISIÓN
DE SU EVALUACIÓN E
INTERVENCIÓN DESDE LA
PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA**

Dr. Jesús García-Martínez y M^a Carmen Orellana-Ramírez
UNIVERSIDAD DE SEVILLA





Formación Continuada a Distancia
Consejo General de la Psicología de España

Contenido

DOCUMENTO BASE.....	3
Los trastornos de comportamiento y el acoso escolar en la infancia y la adolescencia: Una revisión de su evaluación e intervención desde la perspectiva constructivista	
FICHA 1.....	19
Técnicas constructivistas de psicología de los constructos personales con población infanto-juvenil en contextos educativos (a): Técnicas de entrevista	
FICHA 2	24
Técnicas constructivistas de psicología de los constructos personales con población infanto-juvenil en contextos educativos (b): Técnicas de intervención complejas	

Documento base.

Los trastornos de comportamiento y el acoso escolar en la infancia y la adolescencia: Una revisión de su evaluación e intervención desde la perspectiva constructivista

1. LAS CONDUCTAS ANTISOCIALES Y VIOLENTAS

El estudio psicológico de las conductas antisociales y violentas es un campo muy amplio, ya que abarca toda una serie de fenómenos clínicos distintos, un buen número de diagnósticos y una variedad muy grande de enfoques de intervención. Los criterios de clasificación no son siempre exhaustivos y se pueden utilizar para establecer muchas categorías no siempre coincidentes. Pero, desde el punto de vista social, se trata de fenómenos que son relevantes desde el punto de vista de la prevalencia y que constituyen verdaderos problemas de salud pública, lo que hace que su estudio sea de gran interés.

Se entiende por conducta antisocial el extremo de un conjunto de conductas que suelen darse de forma asociada y que suponen la infracción de reglas y expectativas sociales importantes y que, usualmente, se refieren al tipo de relaciones que se tienen con terceros o con propiedades de terceros. En realidad, se trata de un continuo que va desde un polo de reducida gravedad referido a comportamientos persistentes de base emocional u oposicionista (temperamento difícil, rabieta) a otro de gravedad extrema que incluye conductas claramente delictivas como robos, incendios y agresiones de carácter intencional (Loeber, 1990). El problema de esta definición tan amplia es que recoge, por un lado, comportamientos típicos del desarrollo normativo y que sólo serían problemáticos en caso de volverse persistentes (continuidad) y, por otro, que refiere la consideración de antisocial a un etiquetado concreto, que no siempre se especifica explícitamente. Por ejemplo, las conductas de robo o agresión pueden ser adaptativas en un contexto social de pauperado en el que constituyen una de las formas viables (o la única) de supervivencia, pero son intolerables fuera de ese contexto. Otro problema es el del significado que los protagonistas¹ dan a la agresión, como en el vandalismo de tipo político, que genera actos que se justifican y se promueven desde el endogrupo, pero se rechazan desde el exogrupo mayoritario. El análisis del significado de la conducta agresiva y violenta es un componente imprescindible no sólo del diagnóstico, sino de la intervención (Horley, 2008).

A partir de esta conceptualización de amplio espectro, se han desarrollado dos tipos de categorizaciones relacionadas con la conducta antisocial. La primera está basada en los diagnósticos propios de la psicopatología, la segunda en el establecimiento de distintas tipologías de agresión o violencia.

La perspectiva psicopatológica se centra en el estudio del trastorno de conducta, una categoría de los trastornos de inicio en la infancia del Manual Diagnóstico y Estadístico-IV edición (DSM-IV) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2000) que incluye los trastornos relacionados con el déficit de atención, el trastorno disocial y el trastorno negativista desafiante, además de la categoría residual "trastorno de comportamiento perturbador no especificado". Lo cierto es que todos estos trastornos son co-mórbidos entre sí y es difícil aislarlos. Los dos diagnósticos más vinculados con la conducta antisocial son el Trastorno Disocial (TD) y el Negativista Desafiante (TND). Dichos trastornos presentan elevadas prevalencias que, según la población y métodos de análisis, varían del 1% al 10% para el TD y del 2% al 16% para el TND, y son buenos predictores de comportamientos desadaptados adultos (delincuencia, agresividad, trastorno antisocial de la personalidad, etc.; Barkley, 1997).

El TD se relaciona con la presencia persistente de conductas destructivas, perturbadoras, trasgresoras de normas y de

² El texto es neutro en cuanto a marcadores de género. Y por ello para facilitar la lectura se utiliza aquí, y en todo el texto, el masculino en un sentido neutral

tipo negativo. Supone un problema clínico importante por el desajuste social que implica y porque es un buen predictor de problematidad en la edad adulta (conductas agresivas, delincuencia, trastorno antisocial de la personalidad). El rasgo principal del TD es, según el DSM-IV, “un patrón de conducta persistente en el que se transgreden los derechos básicos de los demás y las principales normas sociales propias de la edad”. El trastorno refleja un importante deterioro del funcionamiento a nivel social, académico y ocupacional. La pauta conductual de las personas diagnosticadas es la siguiente: acoso a terceros, involucración en peleas, uso de armas para causar daño, crueldad con animales o personas, robo, conductas pirómanas, huidas del hogar, mentiras intencionales para conseguir beneficio propio, es decir, un patrón claramente *antisocial*. A medida que el inicio del problema es más temprano, el pronóstico es peor.

Pero además, se tiene que dar un deterioro significativo en el ajuste del individuo, lo que implica tener en cuenta el contexto en el que estas conductas se producen. Esto supone un primer límite para el diagnóstico, ya que este deja de ser puramente clínico para ser también social.

Por su parte, la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) de la Organización Mundial de la Salud (OMS), incluye diagnósticos más concretos: TD limitado al contexto familiar, en el que las conductas problemáticas se dan sólo en el ámbito de la familia de origen y hacia miembros de la misma; el TD de niños/as no socializados, en el que se da un claro déficit para establecer relaciones viables con otros (especialmente otros menores), lo que implica aislamiento y rechazo; TD en niños/as socializados, en el que la capacidad relacional es adecuada, al menos con otros menores. Estas subdivisiones implican que la capacidad relacional es un componente importante del problema, tanto en términos de habilidades sociales como de teoría de la mente. El foco en las habilidades remanentes o no deterioradas puede ser parte de la solución.

El TND se define también a través de un continuo de formas recurrentes de conductas negativistas que van desde la pasividad extrema (desobediencia sistemática fundamentada en la inactividad) a otras formas más activas pero que tienen un claro componente de desobediencia: verbalizaciones negativas, insultos o resistencia agresiva hacia las figuras de autoridad (básicamente padres o maestros). Estos niños/as son intolerantes a las ordenes, tercos, evitan los compromisos y negaciones con otros, sean adultos o menores. También suelen culpabilizar a otros de sus propias acciones.

Los criterios que establece la DSM-IV definen un patrón persistente de una duración de al menos 6 meses de conductas negativistas, hostiles y desafiantes que incluye, al menos, cuatro de los siguientes síntomas: cólera o pataletas, discusiones con adultos o figuras de autoridad, desafío activos a adultos o negativa a cumplir órdenes o demandas, molestar deliberadamente a terceros, acusar a otros de sus propios errores o conductas, susceptibilidad, resentimiento, ser rencoroso o vengativo.

Además, la presencia de estos síntomas debe alterar de manera clínicamente significativa la vida relacional, laboral o académica de la persona.

El límite de este trastorno es la agresión física deliberada, cuando ésta aparece el diagnóstico preferente es el de TD, lo que implica que el TND se considera un desorden menos grave, aunque también clínicamente significativo. Con bastante frecuencia, un TND de aparición temprana en la niñez predice su reconversión a un TD en la adolescencia. A pesar de que se les considera diagnósticos independientes, la relación entre ellos es jerárquica y muchas veces es difícil efectuar un buen diagnóstico diferencial. Por otro lado, si los síntomas se dan en el entorno de un cuadro psicótico o afectivo, el diagnóstico de TND no debe emitirse y si concurren con problemas de déficit de atención, éste sería el diagnóstico y no el de TND. Si la persona es adulta, no se deben dar los criterios para el trastorno antisocial de la personalidad.

Otros enfoque diagnóstico en estos casos es el de síntomas prominentes (Paterson, 1982), que intenta identificar síntomas individuales que pueden generar distintas categorías clínicamente significativas de conducta antisocial. La idea clave es encontrar subgrupos (agresivos, ladrones). Paterson llegó a identificar patrones relacionales típicos de estos dos grupos, los agresivos son más coercitivos hacia sus familiares y menos obedientes que los ladrones.

Por otro lado, estos diagnósticos son objeto de serias críticas. Harwood (2009) sostiene que se trata de una construcción discursiva que responde a una definición social y a la que no subyace ninguna patología, sino un modo de construcción relacional interesado. Otros autores cuestionan su consistencia, indicando que no se trata de un trastorno estable sino de síntomas que aparecen en diversos trastornos (Bursztein, 2006).

El segundo enfoque de categorización es la búsqueda de tipologías de la conducta agresiva, lo que lleva de entrada a diferenciar entre agresividad y agresión (Berkowitz, 1996). Berkowitz (1996) establece una serie de clasificaciones de la conducta agresiva. La primera es de tipo motivacional y diferencia la *agresión hostil* de la *instrumental*. La primera

es la respuesta a una necesidad de agredir a un estresor externo, y puede cursar con sensaciones de placer y confortabilidad. Se trata de un tipo de agresión recompensante. Si la causa de la agresión es la activación emocional que produce el estresor y no el estresor en sí mismo, se etiqueta como agresión *emocional*. La segunda es un medio para obtener un fin y el daño a la víctima puede ser un elemento secundario en la intencionalidad del agresor. Las violencias comportan necesariamente agresión instrumental, aunque puede ir acompañada de la hostil, ya que su objetivo es el dominio de la víctima.

Otra forma de clasificar es por su grado de control y se diferencia entre consciente e impulsiva. La agresión impulsiva cursa con alta activación emocional y es de tipo automático, si bien puede ser un producto de la interacción de características personales con las condiciones del ambiente.

Por su naturaleza, la agresión puede ser física, verbal, o no verbal, pero también económica o sexual. De hecho, todas ellas pueden ser componentes de la agresión psicológica, en la que se busca dañar o someter psicológicamente a la víctima.

Clínicamente, la agresión puede ser diferenciada en reactiva o proactiva (Raine et al., 2006; Dodge, 1991). La segunda es instrumental, orientada al objetivo y la primera es más emocional e impulsiva. Con independencia del contenido de la agresión, este criterio clínico puede ser el más relevante para entender subtipos de agresores: uno más impulsivo y otro más estratégico, sin perjuicio de que ambos constituyan extremos de un continuo. En la dinámica psicológica de los agresores, los de carácter reactivo serían más primarios, menos autocontrolados y, posiblemente, cognitivamente más simples. Serían agresores más puros (personas que buscan dañar a otras). Los de carácter proactivo serían más complejos cognitivamente, más autocontrolados y definirían mejor sus acciones agresivas en función de sus intereses. Posiblemente están más orientados al beneficio que al daño y buscarían fundamentalmente poder o capacidad de coerción, serían más violentos que agresivos.

Cualquier sistema de intervención debería tener en cuenta las dinámicas psicológicas de los agresores, puesto que, de otro modo, no sería posible una intervención diferencial y contextualizada.

Surge, con esto, un nuevo problema, diferenciar agresividad, agresión y violencia. Para ello, es necesario empezar matizando qué es la *agresividad*. Ésta sería un patrón de conducta inserto en casi todas las especies animales y que está muy marcada en las especies depredadoras, como el *homo sapiens sapiens*. Supone un estado emocional que consiste en sentimientos de odio y deseos de dañar a otra persona, animal u objeto. Pero también en desarrollar conductas destinadas a obtener un beneficio propio, aunque expresadas a través de ese patrón de hostilidad. Tiene una utilidad evolutiva clara ya que sirve para defender la integridad del organismo, obtener alimentos o pareja reproductiva. Por ejemplo, conseguir pareja es un acto de agresividad manifiesta, aunque no se toque ni un pelo de un tercero; implica darse a valer entre una multitud potencial de competidores, realizar acciones destinadas a conseguir una respuesta determinada por parte de la posible pareja, etc. De hecho, una amplia gama de conductas de supervivencia están reguladas por la agresividad. Se trata de un factor del comportamiento normal que se pone en marcha para responder a ciertas necesidades vitales. Sirve para proteger la supervivencia de la persona y de la especie y no implica necesariamente la destrucción o el daño del adversario, ya que hay pautas biológicas y sociales que determinan el inicio y el cese de las secuencias agresivas.

La *agresión* es cualquier forma de conducta deliberada que pretende herir física y/o psicológicamente a alguien. No es necesariamente negativa ya que puede cumplir un papel adaptativo, en la línea de las tendencias innatas de agresividad. Las pautas y ritos sociales han canalizado la agresividad biológica a través de comportamientos más o menos regulados como las luchas rituales, las competiciones de diverso tipo y el deporte. Pero eso no ha hecho que la especie humana deje de ser agresiva, sino que las pautas culturales han servido para manifestar la agresión de forma que cause menos daño físico a los individuos y degrade menos la organización social.

La conformación social constituye el determinante básico que hace que la agresión ascienda a la categoría de violencia, siendo esta última absolutamente injustificable socialmente. La cuestión es que cada marco social considera violentas diferentes pautas y conductas. Los problemas surgen cuando la agresividad se canaliza a través de formatos que no están sancionados socialmente – por ejemplo, una pelea en un bar-. En nuestra sociedad, se consideran actos agresivos tanto actos físicos como psicológicos: los que pretenden causar daño físico a las víctimas, los que buscan ejercer coacción (influir en la conducta de otras personas), el ejercicio del poder o el dominio o los daños en la reputación y la imagen. Por tanto, es obvio que para entender que una conducta es una agresión es necesario indagar en los componentes profundos del significado: cuál era la intención del atacante. Determinados actos pueden o no ser agresión en función de su intencionalidad. El caso más difícil de valorar psicológicamente son las muertes por com-

pasión, obviamente son un acto agresivo (se hiere a una persona) y violento (se le impone una condición), pero la intención no es dañarla, sino evitarle un sufrimiento mayor. La complejidad de estos casos hace que sea difícil verlos únicamente como una forma de agresión, si bien jurídicamente son un homicidio.

La *violencia* es una forma especial de la agresión (no todo comportamiento agresivo es violento). Se entiende por violencia el uso de mecanismos *habituales* de agresión con la intención de *controlar al otro* y que suponen el ejercicio de alguna clase de *poder*, lo que implica que hay un *desequilibrio entre las partes* (una es más poderosa que la otra). Es decir, la violencia supone una relación de desigualdad donde el agresor intenta (y muchas veces, logra) controlar a la víctima a través del uso de la agresión (Carrasco y González, 2006; Garcia-Martinez, 2008). La violencia, además, implica una desproporción entre la conducta ejercida y la causa que la motiva, de manera que es una agresión meramente ofensiva, a pesar de las justificaciones que puedan encubrirla.

En los casos de violencia se considera que el ejercicio del poder es ilegítimo, el agresor no está sancionado socialmente para ejercer esa clase de control. Por tanto, una pelea puntual entre dos compañeros de clase o una pareja es agresión, pero no violencia, ya que no se trata de algo usual y mantenido en el tiempo y, posiblemente, ambas partes están equilibradas en cuanto a poder. Tampoco sería violencia la agresión ejercida por un poder reconocido (la policía, el ejército), dado que está autorizado para el uso de la misma por la norma en vigor. Dicho de otra forma, la conversión de un poder agresivo en un poder violento es un acto de deslegitimización social, el colectivo entiende que el agresor ha dejado de estar legitimado para ejercer esa clase de dominio y usar ese tipo de agresión. Esto es lo que los avances en igualdad están consiguiendo en los casos de violencia de género y de violencia entre iguales. El problema de esta perspectiva construccionista es que toda categoría social puede ser deslegitimada en un momento dado y en cualquier dirección, si se dan las condiciones de interacción adecuadas entre partes.

Las formas de agresión interpersonal (contra las mujeres, contra los iguales, contra los padres, contra las personas mayores, contra los menores) o contra colectivos (guerra, tráfico de personas, ataques contra colectivos desfavorecidos o sin poder) se deben considerar violencias, dada la situación de desigualdad entre víctimas y agresores (Krug et al., 2002). Esto lleva a la cuestión de si es posible el ejercicio de la violencia por parte de menores, ya que en la práctica social son, en principio, sujetos con escaso poder (tienen derechos, pero poco poder efectivo). En muchos casos (abuso infantil, violencia familiar) son el objeto de la violencia, pero se pueden encontrar, al menos, cuatro ámbitos en que los menores (niños/as, adolescentes) son el agente agresor: la violencia entre iguales o *bullying*, fundamentalmente en el ámbito escolar (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Ortega, 1998; Serrano e Iborra, 2006), la violencia filio-parental (Gallagher, 2004; Garrido, 2012; Gasteira, González, Fernández-Arias y García, 2009; Urra, 2006), las conductas violentas contra el profesorado (Álvarez-García et al., 2010; Dzuka y Dalbert, 2007) y la violencia entre novios (Armando, 2008; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008; Rodríguez-Franco et al., 2012).

2. EL PANORAMA ACTUAL DEL PROBLEMA DEL BULLYING

El bullying (o matonismo) consiste en malas relaciones entre iguales marcadas por la violencia y el desequilibrio de poder entre estudiantes (Ortega, 1998). Su estudio se ha generalizado tanto internacional como nacionalmente (Ovejero, Smith y Yubero, 2013) desde sus inicios en la década de los 70 (Olweus, 1973; Ararteko, 2006; Serrano e Iborra, 2005; Consejo Escolar de Andalucía, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Rodríguez, 2005).

Epidemiológicamente en España un 3.3% de los estudiantes son víctimas de acoso escolar; y un 37.8% ha sido agredido de alguna forma -física, verbal, psicológica, etc.- (De Miguel et al., 2008). Estas cifras son iguales con independencia de que el contexto de evaluación sea educativo o sanitario (De Miguel et al., 2008). Esta *experiencia escolar* siempre conlleva malestar psicológico independientemente de si su modalidad es física, verbal, social, psicológica o nuevas formas como el *ciberbullying* o el *dating* (acoso entre parejas de novios jóvenes) (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Las consecuencias de ser víctima son numerosas y variadas tanto a corto como a largo plazo, y pueden incluir, según el caso, perjuicios físicos (cefaleas, problemas de sueño, etc.), perjuicios psicológicos (miedo, angustia, síntomas depresivos, etc. pudiendo llegar al suicidio), detrimentos escolares (reducción de la motivación académica, absentismo, fobia escolar, etc.) y detrimentos sociales (aislamiento, desajuste social, etc.) (Ovejero, Smith y Yubero, 2013; Rodríguez Piedra, Seoane Lago y Pedreira Massa, 2006). En el caso del agresor/a, los efectos se asocian a problemas externalizantes, según datos longitudinales y de revisiones sistemáticas y metaanálisis: ser acosador/a aumenta el riesgo de ser violento en la vida adulta un 75% y el riesgo de ser delincuente en más de un 50%, aún después de controlar otros elementos de riesgo en la infancia en ambos casos (Ttöfi, Farrington y Lösel, 2013). Por esta razón los

proyectos de investigación e intervención anti-bullying deben considerarse proyectos anti-delinuencia y violencia públicas. Sin olvidar que en cada situación se produce una degradación moral del ambiente, perjudicando a los/as observadores y a toda la comunidad educativa (Collell y Escudé, 2006). Por todo éste y otros tipos de violencias son actualmente considerados un problema de salud pública (OMS, 2003). Pero un problema remediable tanto preventiva como paliativamente (OMS, 2003). Tras la creación de una comisión sobre Violencia y Juventud por parte de la *American Psychological Association* (Gentry & Eron, 1993), nadie discute que tanto agresores como víctimas pueden trabajar con procedimientos especializados para responsabilizarse de su mejora. Incluso en el caso de las víctimas, que no son culpables pero sí son parte de su propia solución (García-Martínez, 2008). En España hay muchos profesionales combatiendo el bullying, en su mayoría psicoeducativamente dentro de contextos escolares formales (Grañeras Pastrana y Vázquez Aguilar, 2009). Y también los hay en otros contextos: en los servicios sociales, en el sistema de salud (salud mental o atención primaria; De Miguel et al., 2008), etc. Sin embargo, sigue siendo un tema comprometido para el que aún no hay consenso social, como en cualquier problema de violencia social o interpersonal (Borum & Verhaagen, 2006). Porque perduran los debates teóricos (sobre su definición, su multicausalidad, su naturaleza individual o grupal, su epidemiología, su gravedad, etc.) y metodológicos (sobre su evaluación, intervención, etc.); mientras la sociedad, como es comprensible, sigue demandando soluciones sencillas y urgentes. Pero a pesar de lo que se tiende a creer popularmente, éste no es ni un fenómeno sencillo ni basta con medidas psicoeducativas y urgentes (Broum & Verhaagen, 2006; Grañeras Pastrana y Vázquez Aguilar, 2009). Es una labor profesional del psicólogo/a, por tanto, formarse para desarrollar, y hacer que los/as estudiantes y demandantes desarrollen una mirada más amplia y realista de la complejidad de la violencia escolar denominada bullying. Con este trabajo esperamos reunir información académica y práctica relevante, en un formato resumido y de consulta, para hacer más fácil esta labor del psicólogo/a en diversos contextos (educativo, sanitario, clínico, comunitario, etc.).

3. LA EVALUACIÓN DE LAS CONDUCTAS ANTISOCIALES Y VIOLENTAS

La evaluación a nivel psicológico de los trastornos violentos (TD y TND) se basa en el uso de distintos instrumentos de cribado diagnóstico y de valoración de la gravedad de los síntomas. Dado que, en realidad se trata de un conjunto de síndromes y síntomas que no están bien definidos y que pueden agruparse de distintas formas, la mejor estrategia es combinar varios enfoques de evaluación (Kazdin y Buela-Casal, 1998) para organizar la terapia en función de la combinación específica de problemas que se encuentre. No es lo mismo un adolescente que presente un cuadro generalizado de conducta antisocial, que una chica que presente un cuadro específico de violencia contra sus padres, que un niño no socializado que presente una posición indefinida entre el TD y el TND.

Estos autores recomiendan un enfoque conjunto al problema y plantean el uso de cuestionarios o escalas, combinado con informes de padres y educadores y, si es posible, algún tipo de registro observacional. Los autoinformes resultan útiles porque lo cierto es que generan información válida sobre conducta antisocial y agresiva en niños y adolescentes, a pesar del esperado sesgo a ocultar su comportamiento (Elliot, Huizinga y Ageton, 1985). Este fenómeno ha sido detectado en multitud de estudios con sujetos violentos, especialmente con adolescentes: parece ser que en su construcción del mundo, no se ven como ofensores, sino como personas que han sido provocadas, lo que justifica su reacción y minimiza la necesidad de ocultamiento (Orellana-Ramírez y García-Martínez, 2010).

Dos instrumentos destacados de autoinforme son la *Tendencia de Acciones Infantiles* (Deluty, 1979) que presenta al niño situaciones conflictivas en formato de elección alternativa forzada o la *Escala de Conducta Antisocial* (Allsopp y Felman, 1976, adaptada por Silva, Martorell y Clemente, 1986) que hace un cribado entre múltiples formas de comportamiento antisocial. En España se han desarrollado varios instrumentos destinados a valorar conducta antisocial: a) la *Batería de Socialización BAS-3* (Silva y Martorell, 1991) que incluye muchas variables moduladoras de estos fenómenos como el autocontrol, el retraimiento y la agresividad; b) el *Cuestionario A-D* que diferencia entre conducta antisocial y abiertamente delictiva (Seisdedos, 1988), o c) el *Cuestionario de Conducta Antisocial* (Luengo et al., 1999), que ha visto sucesivas versiones cada vez más reducidas (en la actualidad consta de 37 ítems) y que recoge muchas manifestaciones de conductas disociales.

Entre los heteroinformes destaca el *Inventario de Conducta Infantil* (Eyberg y Robinson, 1983) destinado a que los padres valoren un amplio rango de conductas perturbadoras y conflictivas de sus hijos. Esta escala ha sido estudiada profusamente y se suele utilizar como elemento para la validación de nuevos instrumentos (Kazdin y Buela-Casal, 1998). En general, los informes de padres y maestros son un elemento fundamental para valorar tanto el rango como la casuística de los comportamientos agresivos y disociales y deben estar siempre presentes en el formato de evaluación.

De todos los enfoques con escalas, uno de las más completos es el protocolo *Achenbach System Empirically Based Assessment* (Achenbach y Rescorla, 2001), un conjunto de escalas destinadas a evaluar sintomatología que incluye tanto síntomas externalizantes como internalizantes. Estas escalas pueden ser codificadas también en términos de diagnósticos DSM y suponen un importante instrumento de cribaje. El protocolo incluye tanto escalas de heteroinforme (para padres y maestros), como de autoinforme (adolescentes y adultos). Originalmente fue diseñado para evaluar trastornos infantiles y juveniles, pero en la actualidad cubre todo el rango de edades. Adaptaciones españolas de algunas de estas escalas han sido elaboradas por un equipo de la Universitat Autònoma de Barcelona (<http://www.ued.uab.es/menumaterial.htm>).

Otros componentes de la evaluación pueden ser la incorporación de informes de compañeros de clase, siguiendo criterios de tipo sociométrico o escalas de intervalo. Asimismo, se dispone también de escalas de registro observacional mediante evaluadores entrenados que permiten valorar la emisión de patrones de conducta predelimitados en intervalos de tiempo real, tanto en casa como en la escuela. Entre ellos destaca el *Sistema de Codificación de la Interacción familiar* (Patterson, 1982) y el *Sistema de Evaluación Observacional de Interacciones Familiares SOC-III* (Cerezo, 1991). Cabe también hacer evaluaciones naturalísticas de paraprofesionales, basadas en informes de padres o profesores no entrenados realizadas a lo largo de muchos días a partir de sus observaciones o impresiones no regladas, pero que permitan hacer una visión de conjunto de la problematicidad del caso.

En general, es necesario dar un enfoque múltiple a la evaluación y diseñarla para el caso concreto. No obstante, la evaluación tradicional en psicología suele estar enfocada al déficit (la conducta perturbada o problemática) y se suele hacer desde una perspectiva normativa (lo que es viable o necesario desde una definición social). En los casos de agresividad y violencia sería más eficaz que se reorientara la evaluación hacia postulados más tradicionales de análisis funcional (delimitando antecedentes y consecuentes concretos) y de análisis de significado. El significado personal funciona como el regulador más profundo de la conducta (es necesario entender el sistema del sujeto para tener en cuenta si desde su perspectiva se agrede, las motivaciones profundas de su conducta y la función que cumplen en su vida relacional). Además es necesario atender también a las capacidades intactas del sujeto, evitando una perspectiva de déficit, pues buena parte de su recuperación dependerá de las habilidades no afectadas por el problema y de los ámbitos en que la agresividad o la incapacidad relacional no están presentes.

4. LA EVALUACIÓN DEL BULLYING

A pesar de que existen experiencias de evaluación y atención del bullying fuera del ámbito escolar (De Miguel Vicensi et al., 2008); tradicionalmente se han desarrollado instrumentos de aplicación en el contexto educativo de forma preferente. Lo que imprime características especiales a la evaluación, como su carácter predominantemente grupal, con objetivos preventivos, a partir de una definición sencilla pero clara y global del problema, con la coexistencia en paralelo de medidas psicométricas y cuantitativas junto a otras ad hoc y de análisis más naturalísticos, etc. Al igual que en la evaluación de las conductas violentas, también se considera que la mejor estrategia es la combinación y cruce de fuentes de información y metodologías; pero las limitaciones del contexto educativo (de tiempo y espacio) dificultan muchas veces tal aparato evaluador. Así en la práctica diaria de la escuela (Grañeras Pastrana y Vázquez Aguilar, 2009), junto a las autodeclaraciones de los estudiantes y los informes naturalísticos y de observación de paraprofesionales como padres y profesores, se intenta acompañar los estudios de campo con medidas consideradas más objetivas. Desde los trabajos pioneros de Olweus (1973) y su continuación en nuestro país predominantemente por parte de Ortega (1998), el interés por perfeccionar la evaluación psicométrica ha sido creciente en esta búsqueda de evaluaciones cada vez más objetivas. A la luz de estos esfuerzos, se han desarrollado numerosos cuestionarios de autoinforme y heteroinforme adaptados de instrumentos internacionales, con fines epidemiológicos y diagnósticos, como el Cuestionario usado por el equipo de Ortega (1998), adaptación del aplicado por Olweus (1973) ampliamente usado, al menos parcialmente, en numerosos estudios oficiales (Consejo Escolar de Andalucía, 2005; Defensor del Pueblo, 2007). Y partir de esta primera fase, y de su asentamiento y generalización en una segunda, la evaluación del bullying se encuentra en una tercera fase en donde se ha enriquecido, bien con el estudio de otras variables relacionadas con el bullying (como las preconcepciones, las actitudes ante el género, el desarrollo moral, etc.) bien con otras metodologías de evaluación (Ortega, Calmaestra y Mora Merchán, 2008). Así que podemos clasificar los actuales instrumentos de evaluación en tres tipos (Ovejero, 2013): a) cuestionarios de autoinforme; b) instrumentos de heteronominación entre pares, c) observación directa (formal o no). En una línea más clínica aparecen instrumentos que evalúan el impacto psico-emocional de la experiencia bullying como indicador indirecto de éste, como la *Escala de*

Victimización en la Escuela (Cava, Musitu y Murgui, 2007) desarrollado a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el *Cuestionario de Experiencias Sociales* de Crick y Grotpeter (1996). En una línea más educativo-sociométrica, aparecen instrumentos que buscan igualmente indicadores fiables de la existencia de acoso escolar valorizando otras fuentes de información, como el *Test Bull-S* (Cerezo, 2006). Y muchas veces se intenta hacer una combinación operativa, como en el instrumento *AVE*, acoso y violencia escolar (Piñuel y Oñate, 2006).

Pero igual que se ha mencionado en torno a la evaluación de las conductas violentas y sus trastornos, más eficaz que los instrumentos o las exhaustivas definiciones normativas del bullying, sería volver a los tradicionales análisis funcionales y análisis de significado. Porque como indica McAdams (1995) no hay que olvidar que la personalidad no sólo se mide en términos de rasgos y de adaptaciones características, sino que también incluye dimensiones de identidad e historia personal autonarrada que deberían incluirse con más sistematicidad también en las evaluaciones de la vivencia del bullying, para una intervención más eficaz. Dado que el significado personal es el regulador comportamental más potente que la experiencia vivida en sí (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

5. FACTORES INTERVINIENTES EN LAS CONDUCTAS ANTISOCIALES Y VIOLENTAS

Cómo casi todos los trastornos psicológicos, la conducta antisocial es pluricausal y en su etiología o modulación intervienen multitud de variables explicativas. Se pueden considerar cuatro grupos de causas:

- Los factores cognitivo-sociales, entendidos como patrones cognitivos que permiten tanto justificar la conducta agresiva, como explicar la falta de autorregulación (Calvete, 2007; Viney, Henry y Campbell, 2001).
- Factores relacionados con el aprendizaje, la conducta agresiva suele proporcionar consecuencias positivas inmediatas (aunque negativas a largo plazo), por lo que constituye un reforzador cuando no hay buenos mecanismos de autorregulación (Serketich y Dumas, 1996).
- Factores de funcionamiento familiar, entre los que destacan los estilos parentales y el apego. Diferentes estilos parentales no democráticos, parecen estar asociados a distintos tipos de comportamiento antisocial: los acosadores escolares tienden a proceder de familias con estilos autoritarios, mientras que sujetos delincuentes tienden a tener padres negligentes o indulgentes (Baldry y Farrington, 2000). Otra variable de tipo familiar es el estilo de apego. Los estilos de apego inseguros o desorganizados han resultado ser muy buenos predictores de la sintomatología agresiva (Allen, Hauser y Borman-Spurrell, 1996; Pareja Flores, Garcia-Martínez y Gómez de Terreros, 2012), lo que implica que el establecimiento de una buena base emocional en la infancia es un factor de protección frente a los comportamientos agresivos.
- Factores biológicos. Se ha comprobado que la serotonina tiene un papel muy relevante en las diferencias individuales en agresividad y tanto el exceso como el déficit de ésta influyen en la conducta agresiva. No obstante, los estudios sobre heredabilidad de la conducta agresiva indican que ésta no es especialmente heredable, los componentes genéticos explican en promedio el 44% de la varianza de la agresividad, el ambiente compartido explica el 6% y el ambiente no compartido el 50% (Rhee y Waldman, 2002). A medida que aumenta la edad, la contribución del ambiente no compartido es mayor y la de los otros dos componentes, menor. La agresividad en la infancia está más regulada por factores genéticos que en los adolescentes y adultos. Es necesario aclarar que el hecho de que un fenómeno tenga una base biológica, no implica que tenga una causa biológica, toda actividad humana se canaliza a través del cuerpo y, por tanto, supone la activación de hormonas, neurotransmisores y enzimas. Pero es distinto que esa activación cause la conducta, a que esa conducta concommita con la activación de esas sustancias.

6. FACTORES INTERVINIENTES EN EL BULLYING

Tras más de cuatro décadas de investigación sobre el acoso escolar y otros fenómenos de violencia en la escuela (Ovejero, Smith y Yubero, 2013), existe un gran número de variables que se han estudiado relacionadas con este fenómeno. Ovejero (2013) las clasifica en seis tipos según contextos ecológicos: a) del contexto cultural, b) del contexto sociocomunitario, c) del contexto familiar, d) del contexto escolar, e) del contexto grupal y psicosocial, f) del contexto individual o factores personales. Aquí presentamos una pequeña selección de las últimas, las más destacadas tradicionalmente, vinculadas tanto a un perfil de riesgo (conducta antisocial e impulsividad) como a un perfil de protección (conducta prosocial y empatía) (Orellana-Ramírez y Garcia-Martínez, 2010).

El acoso escolar, para algunos autores (Cerezo & Méndez, 2012) es la modalidad en contexto educativo de la conducta antisocial subyacente. Diversos datos lo apoyan, como el trato previo de los agresores con hermanos o padres,

que predice su comportamiento con otros en la escuela (Ensor, Marks, Jacobs & Hughes, 2010; Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996). No podemos hablar de trastorno antisocial de la personalidad en menores, pero el mismo manual DSM-IV-TR relaciona éste con el trastorno disocial antes de los 15 años. De forma que el trastorno disocial y el negativista-desafiante infanto-juveniles, entre otros, serían desde esta perspectiva la interpretación clínica del bullying. Sin embargo, en la práctica cotidiana no está tan claro que en todo/a acosador/a haya siempre problemas de conducta previos. Otros autores critican esta postura causal patológica, y defienden el bullying no como correlato y/o consecuencia sino como causa de estos trastornos (Young, Leventhal, Koh, Hubbard & Boyce, 2006). Destacando que el bullying explica los mayores problemas de conducta en el futuro cercano y adulto, y especialmente en los varones agresores más que en mujeres y en víctimas (Renda, Vassallo & Edwards, 2011; Bender & Lösel, 2011). Desde perspectivas constructivistas también se defiende esta hipótesis, destacando que lo que se va consolidando con las malas relaciones entre iguales es una construcción del mundo caótica y hostil. Y este aspecto identitario es lo que puede deteriorar y enquistar progresivamente el proceso de socialización de los/as chavales en riesgo (Viney, Truneckova, Weekes & Oades, 1999). En conclusión, se entiende que los trastornos de conducta reflejan una realidad en proceso, antes que estática, y por ello es imprescindible evaluarlos dentro de un modelo comprensivo y no patologizante del bullying.

Otra variable tradicionalmente relacionada con el riesgo de ser agresor/a bullying es la impulsividad: la tendencia a actuar sin reflexionar, siguiendo afectos primarios antes que objetivos; algo común en la adolescencia. En situaciones de violencia distingue entre agresores instrumentales (típicamente con baja impulsividad) y agresores reactivos (alta impulsividad) independientemente del género (Dodge, 1991; Andreu, Peña y Larroy, 2010). Este modelo de déficit de autocontrol asociado al bullying y basado en la clasificación clásica de agresión reactiva/proactiva (Dodge, 1991), explica la conducta de parte de los agresores y víctimas. Las chicas que no pueden salir de su status social de víctimas destacan por su impulsividad en comparación con otras víctimas (Dempsey, Fireman & Wang, 2006). El bajo autocontrol caracteriza al grupo de acosadores más primario (Unnever & Cornell, 2003; Andreu, Peña y Larroy, 2010). Y a pesar de que las intervenciones escolares mejoren la convivencia, la impulsividad parece permanecer constante (Fast, Fanelli & Salen, 2003), por lo que la línea sobre bullying y TDAH, el paradigma del bajo autocontrol por excelencia, es cada vez mayor. No falta quien indica que la falta de autocontrol es el más importante determinante de la criminalidad (Unnever & Cornell, 2003). Sin embargo, aunque existe relación clara entre bullying e impulsividad, la dirección de esa relación es compleja. A diferencia de lo mencionado el mayor riesgo para ser acosador escolar se asocia a baja impulsividad y baja empatía (Farrington & Baldry, 2010), es decir, el agresor instrumental (vs. reactivo). Y las investigaciones científicas más cualitativas y comprensivas clarifican la relación entre el bullying (victimario o víctima) y el TDAH, resaltando el aislamiento social percibido como modulador entre otras variables (Shea & Wiener, 2003).

En cuanto a la conducta prosocial parecería lógico plantear que es simplemente lo contrario del bullying y/o la conducta antisocial, como los dos polos de un continuo de desarrollo. Sin embargo, Casullo (1998) plantea que conducta antisocial y prosocial son dos dimensiones diferentes (aunque complementarias). Y como tales hay que estudiarlas por separado y tenerlas en cuenta en la práctica para evitar interpretaciones erróneas. Por ejemplo, se ha llegado a ignorar la violencia femenina y sobredimensionar la masculina tras observar los resultados estadísticos, donde sistemáticamente aparecen las mujeres como más prosociales y los varones más antisociales (Calvo, González y Martorell, 2001) -para una revisión del papel del género en el bullying, véase el reciente trabajo de Villa Moral y Ovejero (2013)-. Orellana-Ramírez (2008) encontró a estudiantes agresores que aún comportándose antisocialmente, también lo hacen prosocialmente con otros (aunque rocen un estilo anti-canónico de ayuda), así como a observadores y víctimas que sin mostrar conducta antisocial destacan por su falta de prosocialidad.

Para aclarar esta aparente paradoja hay que esclarecer la metodología de evaluación y recurrir a la siguiente variable que incluimos en esta revisión: la empatía. La conducta prosocial no es necesariamente la traducción comportamental de la empatía, ya que define conductas interpersonales beneficiosas que en realidad pueden estar motivadas altruista o egoístamente (Calvo, González y Martorell, 2001). Sólo la empatía, definida como la capacidad de sintonía cognitiva y emocional con los demás, permite captar la intención de la conducta prosocial. Y resaltamos el componente emocional de la empatía y no sólo el cognitivo, ya que la empatía tiene relación con la teoría de la mente. La teoría de la mente puede asociarse al maquiavelismo cuando una comprensión cognitiva del otro no se asocia a una resonancia emocional (Barnett y Thompson, 1985). O lo que es lo mismo, cuando el razonamiento moral del bullying está desconectado de las emociones morales y el comportamiento moral (Ortega-Ruiz, Sánchez y Menesini, 2002). Por

ello, en el bullying la teoría de la mente “*maquiavélica*” se relaciona negativamente con la empatía, en especial con las actitudes pro-víctima (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2010) y positivamente con los problemas de conducta, en especial la antisocialidad y la agresividad proactiva antes mencionada (Sutton y Keogh, 2000). Por tanto, es muy importante la evaluación sensible de la empatía como una variable moduladora del bullying. Y gran parte de los programas de intervención anti-bullying en España y fuera de ella se han orientado hacia el desarrollo de esta capacidad cognitiva-emocional (Garaigordobil, 2003), y otras macro-competencias emocionales como la inteligencia emocional, etc. (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2003).

No obstante, es necesario entender mejor la complejidad de estas competencias “*anti-bullying*” de tipo más psicológico-identitario. Porque aunque el desarrollo es aprendizaje socialmente mediado (entendiéndose como proceso no lineal) y estas competencias son “*aprendibles*”, no siempre son “*enseñables*”. Ante ellas, todas las personas funcionamos como investigadores más que como estudiantes (Kelly, 1955): es decir, necesitamos experimentar formal e informalmente y a nuestro ritmo para extraer nuestro propio conocimiento de vida (Juul, 2012). Por más que se puedan promover las experiencias de aprendizaje, no todo se enseña con profesores/as, orientadores-docentes, grupos de iguales, etc. (ni incluso con terapias manualizadas), porque no todas las personas pueden/quieren aprender lo mismo (o modificar lo previamente aprendido) en un determinado momento (Botella, 1994). Viney (Viney, Trunckova, Weekes & Oades, 1999) encuentra, por ejemplo, que los adolescentes implicados en conductas de riesgo como la delincuencia, ven el mundo de una forma particularmente amenazante y en constante cambio, lo que les hace “*impermeables*” a las relaciones psicoeducativas habituales, y “*resistentes*” a la influencia positiva de iguales y/o adultos ejemplares. Mora-Merchán (2006) en un estudio retrospectivo sobre las consecuencias de haber sido víctima de acoso escolar, observa que el estrés en la vida adulta no depende de los sucesos concretos que pasaron ni incluso de las estrategias de afrontamiento que se usaron, sino de la forma en que la persona los interpretó (es decir, su historia y significados personales). Es decir, ambos estudios sugieren que la identidad personal puede modular el bullying de una forma más profunda de lo que se suele entender (y no sólo el bullying modula la identidad). En este sentido, el desarrollo moral parece un factor modulador muy relevante para la prevención, predicción e intervención, ya que en los chicos implicados en conductas de acoso escolar se encuentra generalizadamente un egocentrismo destacado (Gibbs, Basinger, Grime y Snarey, 2007; Villegas, 2008). Las intervenciones que cuenten con los significados personales de los protagonistas del acoso escolar, y el marco del desarrollo moral para comprender y predecir sus objetivos, parece que pueden lograr una adaptación operativa y contextualizada a cada caso de intervención (Villegas, 2008).

7. PROGRAMAS TÍPICOS DE TRATAMIENTO DE LAS CONDUCTAS ANTISOCIALES Y VIOLENTAS

Se han propuesto múltiples acercamientos terapéuticos para el trabajo con la conducta antisocial y agresiva, como ocurre con todos los problemas complejos. Se pueden encontrar revisiones de los mismos en García-Martínez (2012), Kazdin y Buena-Casal (1998) y López López y López Soler (2008).

Las intervenciones son tanto de tipo individual o grupal, con una orientación fundamentalmente conductual-cognitiva; como de tipo familiar, bien con orientaciones sistémicas o conductuales o bien combinadas. También hay enfoques de tipo comunitario, realizadas en entornos naturalísticos y en las que participan también sujetos sin sintomatología. El objetivo de estos tratamientos comunitarios es evitar la estigmatización que implica un tratamiento formal y conseguir fomentar aptitudes prosociales a través del entrenamiento grupal (Feldman y cols. 1983).

Las intervenciones de tipo cognitivo se basan en el supuesto de que es el modo en que se procesa la información el que determina la respuesta a la misma. Los agresores tienen sesgos cognitivos que les hacen atribuir a los demás hostilidad o malas intenciones, por lo que el recurso a la agresión sería una respuesta aceptable y coherente para ellos (Viney, Henry y Campbell, 2001). Las terapias de este tipo se han centrado habitualmente en mejorar la capacidad de resolución de problemas de los sujetos agresivos y en mejorar la adecuación medios-fines (Spivack y Shure, 1982), para lo cual se suelen utilizar procedimientos basados en la reestructuración cognitiva, la resolución de problemas o el autocontrol (López López y López Soler, 2008).

En una tradición parecida están los enfoques de tipo conductual-cognitivo que incluyen además estrategias funcionales de contingencia, junto a elementos de reestructuración cognitivas. Estas terapias están basadas en procedimientos como resolución de problemas, entrenamiento en inoculación de estrés o en aprendizaje estructurado. Este último procedimiento incluye un programa basado en modelado, representación de papeles y retroalimentación y generalización y está centrado en el aprendizaje de habilidades sociales, planificación y gestión del estrés (Goldstein, 1973, 1991).

Los tratamientos de tipo cognitivo o conductual-cognitivo suelen tener un formato individual y, con menos frecuencia, de grupo.

Entre los enfoques de tipo familiar se incluye el entrenamiento conductual para padres, centrado fundamentalmente en la gestión de contingencias, en moldeamiento y modelamiento (Patterson, 1982; Olivares, Macià y Méndez, 1993). Otro modelo familiar son distintos tipos de terapia sistémica que intentan reestructurar el equilibrio y las relaciones de poder dentro de la familia (Minuchin y Fishman, 1983) o mediante la generación de la capacidad metacognitiva relacional usando la técnica del equipo reflexivo (Garrido, 2006). Existen también enfoques familiares mixtos que incluyen estrategias de tratamiento conductual, sistémicas y conductuales donde los componentes conductual y cognitivo sirven como procedimientos para mejorar el ajuste funcional de la familia (Alexander y Parson, 1982).

Este último enfoque está en la frontera de los tratamientos de tipo modular o multicomponente que parecen ser los más adecuados para afrontar problemas complejos como los relacionados con la agresividad (Kazdín y Buena-Casal, 1998). Entre estos modelos terapéuticos están los que siguen el modelo multimodal de Lazarus (1986) que incluye sobre todo componentes de tipo individual (cognitivo, conductual y afectivo) y somático; o la terapia multisistémica de Henggeler (1989) que incluye componentes individuales y sistémicos siguiendo el modelo social-ecológico de Bronfenbrenner (Henggeler, 1989). En España se ha desarrollado un modelo mixto de trabajo con menores y padres de tipo multicomponente (López López y López Soler, 2008) dirigido al manejo de situaciones conflictivas y de enfrentamiento con los hijos.

No obstante, el gran problema es la prevención, ya que los tratamientos de la agresividad suelen tener un índice de éxito menor que el de otras intervenciones psicológicas. Además, la prevención, de ser efectiva, evitaría todos los costes indirectos que supone la violencia en términos de intervención con las víctimas y gastos del sistema socio-sanitario. Los programas de prevención suelen tener una lógica multicomponente. En general, las variables dependientes que se tratan de entrenar en estos paquetes incluyen la resolución de problemas y el autocontrol. Pero las variables que constituyen el foco de la intervención han venido siendo las habilidades sociales (se asume que los agresores no disponen de estrategias socialmente aceptables para alcanzar sus objetivos) o la empatía (se asume que los agresores tienen algún tipo de déficit en entender el estado emocional de terceros). Diversos programas de entrenamiento en habilidades sociales (Rojas, Espinoza y Ugalde, 2004) o en el trabajo con la empatía (Del Campo, Soriano y Lázaro, 2007; Escoda, Calleja, Méndez y Montanel, 2007), tanto en el ámbito terapéutico, como en el preventivo están resultando eficaces.

En los últimos años los modelos multicomponente están empezando a incorporar elementos de trabajo con el desarrollo moral, considerando que esta variable trabaja a un nivel mucho más inclusivo (cognitivo-afectivo-motivacional) que las habilidades sociales o la empatía (Santibáñez, 2000; Nas, Brugman y Kopps, 2005; Dibiase et al., 2010). Las personas que viven en circunstancias difíciles tienen a generar un sesgo cognitivo egocéntrico centrado en buscar directamente su provecho (Gibbs, 2010), lo que detiene su desarrollo moral en un estadio relativamente primario (normas egoístas o normas simples y directas). Sólo si el nivel moral se eleva pasando a estadios complejos, en los que la norma es negociable e interpersonal, es posible superar la tendencia al autoaprovechamiento. Por otro lado, el nivel de desarrollo moral es específico, utilizamos distintos niveles para juzgar problemas de diferentes áreas de funcionamiento y el nivel es siempre más bajo para el área problemática (Askhar y Kenny, 2007). Pero esto abre posibilidades reales a la intervención y el desarrollo de las personas con problemas de antisocialidad: supone que el más alto nivel moral del área no problemática puede ser trasladado a juicios relativos a la que sí lo es. El desarrollo moral, al relacionarse directamente con las normas y los criterios sobre éstas, es un elemento fundamental para el trabajo con cualquier persona violenta.

8. PROGRAMAS HABITUALES DE INTERVENCIÓN SOBRE EL BULLYING

En la actualidad, los docentes pueden contar con numerosos recursos preventivos para evitar las situaciones de acoso escolar y su enquistamiento. Generalmente pasa por promover un ambiente de comunicación (oficial y no oficial) y de aprendizaje cooperativo (Garaigordobil, 2003). Y utilizar tanto recursos didácticos (actividades de clase, guías para alumnado y familias, películas, blogs informativos, etc.), como el marco oficial de medidas a aplicar en el centro, en el aula o individualmente (Ovejero, 2013; Grañeras Pastrana y Vázquez Aguilar, 2009; Valverde Gea, en línea). Existen además muchos programas específicos anti-bullying ampliamente conocidos, como el de Ortega (2003); que en algunos casos son promovidos por las mismas administraciones a partir de informes específicos (Ararteko, 2006; Serrano e Iborra, 2005; Consejo Escolar de Andalucía, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Rodríguez, 2005).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos muchas veces es inevitable la intervención terciaria sobre casos concretos y

emergentes de acoso escolar. En dichos casos el docente puede poner en marcha protocolos oficiales de intervención (Grañeras Pastrana y Vázquez Aguilar, 2009) que implican medidas tanto valorativas como correctivas (llegando incluso a administrativas y penales), aplicar programas paliativos específicos antibullying dentro de su centro (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011) o derivar a profesionales especializados de la propia comunidad educativa o fuera de ella (llegando incluso a la derivación a los profesionales de la salud mental y la psicoterapia). En este último caso (intervenciones clínicas), los profesionales tras analizar la demanda a través de un proceso sistemático de evaluación siguiendo alguna de las líneas mencionadas en este mismo trabajo, aplicarán diversas modalidades de intervenciones psicológicas y psico-sociales adaptadas al caso concreto, casi tantas como escuelas de psicología existen, tal y como se ha visto en el apartado anterior. Es decir, se tiende a aplicar en esta fase paliativa, los programas típicos de tratamiento de las conductas antisociales y violentas mencionadas.

De forma que hay un predominio de las intervenciones basadas en la evidencia desde una perspectiva cognitivo-conductual, incluso incluyendo de forma central variables específicas del bullying como el desarrollo moral (Gibbs, Basinger, Grime y Snarey, 2007). Pero también es posible encontrar en la práctica cotidiana intervenciones inspiradas en las corrientes humanistas, sistémicas, etc. como hemos comentado. Nosotros aquí, sin embargo, nos pararemos en las modalidades desarrolladas desde la perspectiva constructivista de Constructos Personales para trabajar el bullying clínicamente en contextos educativos, que desarrollaremos de forma operativa en el resto de materiales (fichas). No nos pararemos más en los aspectos más teóricos: durante este trabajo se ha desarrollado transversalmente el marco comprensivo teórico del bullying desde la Psicología Constructivista de Constructos Personales. Para una consulta más pormenorizada de dichas bases teóricas, se puede consultar la literatura del equipo de la Universidad de Sevilla coordinado por García-Martínez (García-Martínez, 2008; García-Martínez y Orellana-Martínez, 2010, 2012; García-Martínez, Orellana-Ramírez y Guerrero-Gómez, 2010; Orellana-Ramírez, 2008).

REFERENCIAS

- Achenbach, T.M. y Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT, EEUU: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Alexander, J. F. y Parson, B. V. (1982). *Functional Family Therapy*. Monterrey, CA: Brooks-Cole.
- Álvarez-García, D.; Álvarez, L.; Núñez, J. C.; González-Castro, P.; González-Pienda, J. A.; Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1, 139-153.
- Allen, J.P., Hauser, S.T. y Borman-Spurrell, E. (1996). Attachment Theory as a framework for understanding sequelae of severe adolescent psychopathology: an 11-year follow-up study. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64 (2), 254-263.
- Allsopp, J. F. y Feldman, M. P. (1976). Personality and antisocial behavioral in schoolboys: item analysis of questionnaires measures. *British Journal of Criminology*, 16, 337-346.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental health disorders* (4th ed). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Larroy, C. (2010). Conducta antisocial, impulsividad y creencias justificativas: análisis de sus interrelaciones con la agresión proactiva y reactiva en adolescentes. *Psicología Conductual*, 18(1), 57-72.
- Ararteko. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. Vitoria-Gasteiz, España: Ararteko. Recuperado de http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf.
- Armando, C. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo. Una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26, 227-241.
- Ashkar, P. J. y Kenny, D. T. (2007). Moral Reasoning of Adolescent Male Offenders, Comparison of Sexual and Nonsexual Offenders, *Criminal Justice & Behavior*, 34, 816-829.
- Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Barnett, M. A., & Thompson, S. (1985). The role of perspective taking and empathy in children's Machiavellianism, prosocial behavior, and motive for helping. *The Journal of Genetic Psychology*, 146, 295-305.

- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99-106. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/cbm.799>
- Berkowitz, L. *Agresión, sus causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Borum, R., & Verhaagen, D. (2006). *Assessing and managing violence risk in juveniles*. New York, NY, US: Guilford Press, New York.
- Botella, L. (1994). *El ser humano como constructor de conocimiento: El desarrollo de las Teorías Científicas y las Teorías Personales*. Recuperado de <http://recerca.blanquerna.url.edu/constructivisme/Papers/Construcci%C3%B3n%20de%20conocimiento.pdf>.
- Bursztejn, C. (2006). Les troubles du comportement chez l'enfant: approche nosographique et psychopathologique. *Pratiques psychologiques*, 12, 417-436.
- Calvete, E (2007). Justification of violence beliefs and social problem-solving as mediators between maltreatment and behavior problems in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 131-140.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Caravita, S., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (2010). *Participation in bullying among early adolescents: Is ToM involved?* Merrill-Palmer Quarterly.
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, 7-38.
- Casullo, M. M. (1998). *Adolescentes en riesgo: identificación y orientación psicológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). *Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents*. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 106-115.
- Cerezo, F., y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales De Psicología*, 28(3), 705-719. doi:10.6018/analesps.28.3.156001
- Cerezo, F., Calvo, A. y Sánchez, C. (2011). *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, M. (Comp.) (1991). *Interacciones familiar: un sistema de evaluación observacional SOC-III*. Madrid: MEPSA.
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14.
- Consejo Escolar de Andalucía. (2005). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*. Granada, España: Junta de Andalucía.
- Crick, R. N. y Grotpeter, J. K. (1996). *Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression*. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- De Miguel Vicenti, M., Benito Ortiz, L., Reyes Fernández, N., Pedraz García, M. I., Martín Redondo, B. y Olivares Ortiz, J. (2008). Detección de víctimas de bullying en un centro de Atención Primaria. *Sermergen: Medicina de Familia*, 34(8), 375-378.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Informe sobre violencia en el ámbito escolar: El maltrato entre iguales en Enseñanza Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid, España: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Campo, A.; Soriano, E. S. y Lázaro, S. (2007). La promoción de recursos personales en la prevención de la violencia general. Un programa para adolescentes con conductas y delitos violentos, en José Jesús Gázquez Linares, M^a Carmen Pérez Fuentes, Adolfo Javier Cangas y Nazario Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*, pp. 169-174, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2007.
- Deluty, R. H. (1979). Children's Action Tendency scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness on children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1061-1071.
- Dempsey, J. P., Fireman, G. D., & Wang, E. (2006). Transitioning out of peer victimization in school children: Gender and behavioral characteristics. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(4), 273-282. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10862-005-9014-5>
- DiBiase, A.; Gibbs, J. C.; Potter, G. B.; Van der Meulen, K; Granizo, L. y Del Barrio, C. (2010). *EQUIPAR para educadores. Adolescentes en situación de conflicto*. Madrid: Libros de la catarata.

- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dzuka, J. y Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12, 253-260.
- Elliot, D.S.; Huizinga, D. y Ageton, S. S.(1985). *Explaining Delinquency and Drugs Use*. Beverly Hills: CA, Sage.
- Ensor, R., Marks, A., Jacobs, L. & Hughes, C. (2010). Trajectories of antisocial behaviour towards siblings predict antisocial behaviour towards peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1208-1216. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02276.x>
- Escoda, M.; Calleja, M.; Méndez, D. y Montanel, M. L. (2007). Programa xerram? Prevención del acoso escolar en las islas Baleares. en José Jesús Gázquez Linares, Mª Carmen Pérez Fuentes, Adolfo Javier Cangas y Nazario Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*, pp. 175-180, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2007.
- Eyberg, S. y Robinson, E. A. (1985). Conduct problem behavior: Standardization of a behavioral rating scale with adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 347-354.
- Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(1), 4-16. doi: <http://dx.doi.org/10.5042/jacpr.2010.0001>
- Fast, J., Fanelli, F., & Salen, L. (2003). How becoming mediators affects aggressive students. *Children & Schools*, 25(3), 161-171. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/cs/25.3.161>
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2003). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En B. Molina Rueda, F. A. Muñoz Muñoz y F. Jiménez Bautista (coord.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, pp. 599-605. Granada.
- Gallagher, E. (2004). Parents victimized by their children. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25, 1-12.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008) Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicològica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García-Martínez, J. (2008). La conciencia del otro: agresores y víctimas desde una perspectiva constructivista. *Apuntes de Psicología*, 26, 2, 361-378.
- García-Martínez, J. (2012). Violencias sociales en el Siglo XXI: procesos de globalización, construcción de identidades, el reflejo del otro y la soledad del yo. En J.J. Iglesias (Ed.). *La Violencia en la historia: análisis del pasado y perspectiva sobre el mundo actual*, 275-328. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- García-Martínez, J. y Orellana-Ramírez, M. C. (2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar [Strategies for meaning construction to problems of coexistence and violence in scholar settings]. *Acción Psicológica*, 9(1), 87-100. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.439>
- García-Martínez, J.; Orellana-Ramírez, M. V. y Guerrero-Gómez, R. (2010). Una estrategia constructivista de trabajo en grupo con víctimas y agresores: el grupo de transacción interpersonal. *Nuevos Paradigmas*, 4 (2), 9-34.
- Garrido, M. (2006). L'equip reflexiu com a instrument terapèutic en els contextos de violència familiar. *Aloma*, revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport, 18, 117-140.
- Garrido, V. (2012). *Prevención de la violencia filio-parental. El modelo Cantabria*. Colección de Documentos Técnicos. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.
- Gasteira, C.; González, M.; Fernández-Arias, I. y García, M. P. (2009). Menores que agreden a sus padres. Fundamentación teórica de criterios para la creación y aplicación de tratamientos psicológicos específicos. *Psicopatología Legal y Forense*, 9, 99-147.
- Gentry, Jacquelyn & Eron, Leonard D. (1993). American Psychological Association Commission on Violence and Youth. *American Psychologist*, 48 (2), 89.
- Gibbs, J. C. (2010). *Moral development and reality. Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. 2nd edition. Nueva York; Pearson, Allyn & Bacon.

- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L. y Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review*, 27, 443-500. doi:10.1016/j.dr.2007.04.001
- Goldstein, A. P. (1991). *Delinquent Gangs: A Psychological Perspective*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A.P. (1973). *Structured Learning Therapy: Toward a Psychotherapy for the Poor*. New York: Academic Press.
- Grañeras Pastrana, Montserrat y Vázquez Aguilar, Elena (Coord.) (2009) *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Harwood, V. (2009). *El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de conducta*, Madrid: Morata.
- Henggeler, S. (1989). *Delinquency in adolescence*. Newbury Park, CA: Sage.
- Horley, J. (2008). *Sexual offenders: personal constructs theory and deviant sexual behavior*. Londres: Routledge.
- Juul, J. (2012; 1ª ed. 2006). *Decir no, por amor. Padres que hablan claro: niños seguros de sí mismos*. Barcelona: Herder.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1998). *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Kelly, George A. (1955). *The psychology of personal constructs. Vol. I, II*. New York: Norton. (2nd printing: 1991, London, New York, Routledge)
- Krug, E. G.; Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B y Lozano, R. (eds). *World report on violence and health*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Lazarus, A. (1986). Multimodal therapy. En J. C. Norcross (Ed.). *Handbook of Eclectic Psychotherapy*, 65-93. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychological Review*, 10, 1-41.
- López López, J. R. y López Soler, C. (2008). *Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Luengo, A., Otero-Lopez, J. M., Romero, E., Fraguera, J. A. y Tavares, E. T. (1999). Análisis de ítems para la evaluación de la conducta antisocial: un estudio transcultural. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 21-36.
- McAdams, D. P. (1995). What we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63(3), 365-396.
- Minuchin, S. y Fishman, H. (1983). *Técnicas de terapia familiar*. Paidós: Barcelona.
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 15-26.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). *Development of the multidimensional peer-victimization scale*. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Nas, C. N.; Brugman, D. y Koops, W. (2005). Effects of the EQUIP programme on the moral judgement, cognitive distortions, and social skills of juvenile delinquents, *Psychology, Crime & Law*, 11, 421-434, 2005.
- Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2013). El género en las conductas de acoso escolar. En A. Ovejero, A., P. K. Smith y S. Yubero, *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*, pp. 57-74. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Olivares, J; Macià, D. y Méndez, F. X. (1993). Intervención comportamental-educativa en el entrenamiento de padres. En D. Macià y F. X. Méndez y J. Olivares (comps.). *Intervención psicológica: programas aplicados de tratamiento*, 115-146. Madrid: Pirámide.
- Olweus, D. (1973). *Bullying at school*. Oxford, England: Blackwell.
- OMS (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Orellana-Ramírez, M. C. (2008). *Yo sólo me defendiendo, no soy culpable: Un esbozo de Teoría Fundamentada sobre el significado del acoso escolar para sus protagonistas*. Tesina no publicada. Universidad de Sevilla.
- Orellana-Ramírez, M. C. y García-Martínez, J. (2010). Teoría fundamentada sobre el significado de los roles del acoso escolar para sus protagonistas. En J. J. Gázquez Linares y M. C. Pérez Fuentes (Eds.). *Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas*, pp. 183-190. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE-10 Clasificaciones de Trastornos Mentales y Conductuales: Descripciones Clínicas y Guías Diagnósticas*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Ortega, R. (1988). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En Rosario Ortega et al., *La Convivencia Escolar: Qué es y cómo abordarla*. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras, pp. 25-36. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (1998). Intervención educativa: El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 60-65.
- Ortega, R. (2003). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. CEJA.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14(supl.1), 37-49.
- Ortega, R.; Ortega-Rivera, F. J. y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en pareja. *International Journal of Psychology Therapy*, 8, 63-72
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, A., P. K. Smith y S. Yubero, *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*, pp. 11-56. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A., Smith, P. K. y Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pareja Flores, R., García-Martínez, J. y Gómez de Terreros, M. (2012). Características de Personalidad de los Adolescentes con Problemas de Conducta. *Actas del V Congreso Internacional y X Nacional de Psicología Clínica*. Madrid: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercitive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *AVE. Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA.
- Raine, A.; Dodge, K.; Loeber, R.; Gatzke-Kopp, L.; Lynam, D.; Reynolds, C.; Stouthamer-Loeber, M. y Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Ravenette, T. (2002). *El constructivismo en la Psicología Educativa* (J. Aldekoa, Trad.). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Renda, J., Vassallo, S., & Edwards, B. (2011). Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 117-127. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/cbm.805>
- Rhee, S. H. e Irwin D. Waldman, I. D. (2002). Genetic and environmental influences on antisocial behavior: a meta-analysis of twin and adoption studies. *Psychological Bulletin*, 128, 490-529.
- Rodríguez Piedra, R., Seoane Lago, A. y Pedreira Massa, J. L. (2006). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64(2), 162-166.
- Rodríguez, X. (2005). *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Tenerife, España: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).
- Rodríguez-Franco, L; Antuña Bellerín, M. A.; López-Cepero, J. Rodríguez Díaz, F. J. y Bringas, C. (2012). Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents. *Psicothema*, 24, 236-242.
- Rojas, P. L., Espinoza, M. y Ugalde, F. J. (2004). Intervenciones psicológicas basadas en la evidencia para la prevención de la delincuencia juvenil. Un programa de habilidades sociales en ambientes educativos. *Terapia Psicológica*, 22, 83-91.
- Santibáñez, R. (2000). Resultados de un programa de intervención educativa de autocontrol y desarrollo moral aplicado a menores de protección, *Infancia y Aprendizaje*, 23, 85-107.
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario A-D*. Madrid: TEA.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. doi:10.1037/0003-066X.60.5.410
- Serketich, W. J. y Dumas, J. E. (1996). The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy*, 27, 171-186.
- Serrano, A. e Iborra, I (2006). *Violencia entre compañeros en la escuela: España 2005*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Informe Violencia entre compañeros en la escuela (Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Serie Documentos Vol. 9). Valencia, España: Goaprint. Recuperado de http://213.0.8.18/portal/Educacantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Informe_Violencia_entre_comp%C3%B1eros_en_la_escuela.pdf
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. y Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8, 25-44.
- Shea, B., & Wiener, J. (2003). Social exile: The cycle of peer victimization for boys with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1-2), 55-90. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/082957350301800104>
- Silva, F. y Martorell, C. (1991). La batería de socialización: nuevos datos sobre estructura y red nomológica. *Evaluación Psicológica*, 7, 349-367.
- Silva, F.; Martorell, C. y Clemente, A. (1986). Adaptación española de la Escala de Conducta Antisocial ASB: fiabilidad, validez y tipificación. *Evaluación Psicológica*, 2, 39-55.
- Spivack, G. y Shure, M. B. (1982). The cognition of social adjustment: interpersonal cognitive problem solving thinking. En B. B. Lahey y A. E. Kazdin (comps.). *Advances in Clinical Child Psychology*, 5, 32-372. Nueva York: Plenum Press.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 443-457.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. y Lösel, F. (2013). Acoso escolar como predictor de la delincuencia y la violencia posterior en la vida: una revisión sistemática de estudios longitudinales prospectivos. En A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (coords.), *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales* (pp. 227-240). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0886260502238731>
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador*. Madrid: La esfera de los libros.
- Valverde Gea, M. A. (en línea). Blog "Entre pasillos y aulas", *Blog del Orientador del IES Mar de Poniente de La Línea*. Descargado de <http://entrepasillosyaulas.blogspot.com.es/2010/12/recursos-para-tratar-el-acoso-escolar.html>
- Villegas, M. (2008). Psicopatología y Psicoterapia del Desarrollo Moral [Psychopathology and Psychotherapy of Moral Development]. *Apuntes de Psicología*, 26, 199-228.
- Viney, L. L., Rachel M. Henry, R. M. y Campbell, J. (2001). The impact of group work on offender adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 79, 373-381.
- Viney, L. L.; Truneckova, D.; Weekes, P. & Oades, L. (1999). Personal Construct Group Work for adolescent offenders: Dealing with their problematic meanings. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, Vol. 9, nº 4, 169-185.
- Young, K. S., Leventhal, B. L., Koh, Y., Hubbard, A. & Boyce, W. T. (2006). School Bullying and Youth Violence: Causes or Consequences of Psychopathologic Behavior? *Archives of General Psychiatry*, 63(9), 1035-1041. doi: <http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.63.9.1035>

Ficha 1.

Técnicas constructivistas de psicología de los constructos personales con población infanto-juvenil en contextos educativos (a): Técnicas de entrevista

1. TÉCNICA DE ENTREVISTA DE ELABORACIÓN DE QUEJAS

Descripción	ENTREVISTA DE ELABORACIÓN DE QUEJAS
Nombre (cita en texto):	Técnica de entrevista de elaboración de quejas (Ravenette, 2002)
Referencia (original en español):	Ravenette, T. (2002). <i>El constructivismo en la Psicología Educativa [Constructivism in educational psychology]</i> (J. Aldekoa, Trad.). Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
Referencia (adaptación):	García-Martínez, J. y Orellana-Ramírez, M. C. (2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar [Strategies for meaning construction to problems of coexistence and violence in scholar settings]. <i>Acción Psicológica</i> , 9(1), 87-100. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.439
Objetivo del instrumento:	Técnica de evaluación a través de entrevista orientada a soluciones que permite explorar y elaborar el discurso de la persona sobre quejas que tenga hacia otras personas significativas para ella.
Nº de ítems/preguntas aproximadas:	6
Tiempo aproximado de aplicación:	10-30 minutos (pero requiere adaptación muy flexible)
Tipo de aplicación:	Individual y/o colectiva (esta última preferiblemente dentro del formato del GTI o como técnica narrativa)
Población destinataria:	Estudiantes que muestren quejas sobre otras personas (preferiblemente desde Primaria a primer ciclo de ESO).
Procedimiento:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inicio, proceso y final: Iniciar la entrevista buscando su colaboración y explicitando el motivo de la misma (indicándole que sabrá más cosas de él mismo, que nuestro objetivo es conocerle, etc.). Posteriormente se inicia la entrevista de forma cálida siguiendo su ritmo e intentando estimular su discurso en sus propias palabras. Se le preguntan todas las preguntas para cada persona significativa cuya relación nos interesa explorar. Y se finaliza devolviéndole conclusiones o un resumen de lo que hemos entendido y nos resulta más relevante, dándole la oportunidad de que juzgue su pertinencia o no. También se le permite expresar su valoración de la entrevista en general. Si es posible (coherente con sus objetivos personales, etc.), se puede acabar sugiriéndole algunas propuestas de acción. ✓ Si se desea una aplicación sistemática (con seguimiento intersecciones o con objetivos de investigación, etc.), paralelamente a lo indicado se puede grabar el audio de la entrevista y analizar las respuestas con técnicas de evaluación científica cualitativa. En dicho caso, la búsqueda inicial de su colaboración implicará su autorización por escrito.
Consejos de aplicación/corrección:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si el alumnado tiene dificultad para decir quejas (primera cuestión): recordarle quejas conocidas como modelo, verbalizando que sólo es para aclararle la tarea (no para que las repita ni para sermonearle) ✓ Si el alumnado no responde o da respuestas impersonales (poco sinceras, inmediatas, generales...): las omisiones se considerarán respuestas. Y las respuestas impersonales se profundizarán y desafiarán para asegurarnos su elaboración personal.
Análisis:	
Variables de medida:	Medidas narrativas de identidad.
Criterios de corrección/análisis:	Análisis basado en la escucha comprensiva. Para una aplicación sistemática (que implica grabación de audio, etc.), usar técnicas de evaluación científica cualitativa (análisis temático, textual, de contenido,...).
Propiedades psicométricas (Validez y Fiabilidad)	Su análisis genera datos válidos y fiables, aunque la validez y fiabilidad de la metodología cualitativa se consigue a través de la exhaustividad y otros mecanismos de criterio no necesariamente cuantitativo.
Instrumento:	(Ver guión de la entrevista en la siguiente tabla*)

Secuencia de preguntas de la Técnica de Entrevista de elaboración de quejas*

Frase-pregunta para el alumnado	Área de exploración
1. "El problema con la mayoría... [de adultos, de amigos, etc. –según colectivo hacia el que exprese las quejas–] es..." " [Al final se volverán a hacer todas las preguntas en relación al propio alumno/a]	Definición del problema percibido.
2. "Son así porque..."	Causa estimada.
3. "Otra razón para que sean así es que..."	Otra causa estimada.
4. "Sería mejor que..."	Solución hipotética.
5. "¿Qué diferencia acarrearía eso?"	Consecuencia esperada del cambio.
6. "¿Qué implicaría eso para ti?"	Consecuencia esperada del cambio específica para el propio sujeto.

*Adaptado de García-Martínez y Orellana-Ramírez, 2012.

2. TÉCNICA DE ENTREVISTA ÚNICA

Descripción	ENTREVISTA ÚNICA
Nombre (cita en texto):	Técnica de Entrevista Única (Ravenette, 2002)
Referencia (original en español):	Ravenette, T. (2002). <i>El constructivismo en la Psicología Educativa [Constructivism in educational psychology]</i> (J. Aldekoa, Trad.). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
Referencia (adaptación):	García-Martínez, J. y Orellana-Ramírez, M. C. (2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar [Strategies for meaning construction to problems of coexistence and violence in scholar settings]. <i>Acción Psicológica</i> , 9(1), 87-100. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.439
Objetivo del instrumento:	Técnica de entrevista orientada a la intervención en una única sesión con el objetivo de aumentar la auto-comprensión (ayudar al chico/a a comprenderse y ayudar al adulto demandante a comprender al chico/a).
Nº de ítems/preguntas aproximadas:	Variable y ad hoc.
Tiempo aproximado de aplicación:	Mínimo 40 minutos (según el grado de compromiso en el diálogo).
Tipo de aplicación:	Individual.
Población destinataria:	Estudiantes que necesiten elaborar alguna experiencia o reorientar/elaborar en cierto grado su proyecto de vida; y exista una demanda explícita para ello o una queja concreta de un adulto. Por tanto, preferiblemente a partir del nivel ESO, ya que es necesario un mayor desarrollo metacognitivo para mostrar cierta elaboración identitaria y de su historia de vida.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> Inicio: Explicar el motivo de la intervención. Tanto para que se le conozca mejor de lo que se le conoce, como para que él/ella se conozca más aún ("Si participas, podrás saber alguna otra cosa de ti importante que no sepas"). Proceso: Elicitar significados y sus contrarios (entrevistar profundizando en cada respuesta). Implica tres procesos: <ol style="list-style-type: none"> Iniciar la emergencia de significado (utilizar cualquier técnica, constructivista o no, para obtener respuestas personales,...); Profundizar cognitivamente en las respuestas (pidiendo el contrario de la respuesta dada, observar lo que la idea indica y niega, etc.); Expandir emocionalmente y metacognitivamente las respuestas (preguntar la importancia personal de las ideas, etc.). Final: Conversar sobre alternativas posibles de actuación. Integrar respuestas e ideas del estudiante con las propias del entrevistador para llegar a conclusiones negociadas, pidiéndole continuamente al estudiante su valoración y/o aceptación con lo que se habla. Se evita la interpretación, propia de una posición distante de experto, en favor del empoderamiento en la toma de decisiones del estudiante.
Consejos de aplicación/corrección:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si el estudiante explicita inicialmente no desear la auto-exploración, sólo continuar negociándolo si está predispuesto a hablar de él, de sus experiencias y personas cercanas y/o reconoce malestar personal. ✓ Se iniciará explorando la demanda del adulto, pero se debe ser flexible y derivar tanto como se pueda hacia temáticas personales que mencione.
Análisis:	
Variables de medida:	Por el carácter puntual e idiosincrásico de esta técnica, típicamente no habrá más registro de medida que la que se pudiera extraer de la observación naturalística. Pero si se pudiera recabar al inicio la autorización suficiente para la grabación de la entrevista (sin perjuicio de la alianza con el entrevistado), se podrían aplicar las técnicas de evaluación cualitativa y narrativa tradicionales a las respuestas del sujeto, y extraer las medidas pertinentes.
Criterios de corrección/análisis:	Análisis basado en la escucha comprensiva y la observación naturalística. Para una aplicación sistemática (que implica grabación de audio, etc.), usar técnicas de evaluación científica cualitativa (análisis temático, textual, de contenido,...).
Propiedades psicométricas (Validez y Fiabilidad)	Según el tipo de medida a analizar (si la hubiera).

3. TÉCNICA DE ENTREVISTA DE EXPLORACIÓN DEL “SENTIDO DE UNO MISMO” O “SENTIDO DEL SELF”

Descripción	ENTREVISTA DE EXPLORACIÓN DEL SENTIDO DE UNO MISMO
Nombre (cita en texto):	Técnica de Entrevista de exploración del sentido de uno mismo (Ravenette, 2002)
Referencia (original en español):	Ravenette, T. (2002). <i>El constructivismo en la Psicología Educativa</i> [Constructivism in educational psychology] (J. Aldekoa, Trad.). Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
Referencia (adaptación):	García-Martínez, J. y Orellana-Ramírez, M. C. (2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar [Strategies for meaning construction to problems of coexistence and violence in scholar settings]. <i>Acción Psicológica</i> , 9(1), 87-100. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.439
Objetivo del instrumento:	Técnica de entrevista orientada al desarrollo de la personalidad (nivel identitario) del alumno y los significados asociados a su mundo relacional.
Nº de ítems/preguntas aproximadas:	Adaptada al tiempo y la narrativa del estudiante. Pero se ofrecen en las siguientes tablas resumen explicativo de preguntas posibles y ejemplos de las mismas.
Tiempo aproximado de aplicación:	Dos sesiones, aproximadamente.
Tipo de aplicación:	Individual.
Población destinataria:	Estudiantes que necesiten desarrollar su personalidad (nivel identitario) y/o elaborar su imagen y la de las personas significativas que le rodean.
Procedimiento:	Ver tablas resúmenes.
Consejos de aplicación/corrección:	Las habituales de otras modalidades de entrevista constructivista basadas en narrativas y Constructos Personales.
Análisis:	
Variables de medida:	Medidas narrativas de identidad, etc.
Criterios de corrección/análisis:	Análisis basado en la escucha comprensiva y la observación naturalística. Para una aplicación sistemática (que implica grabación de audio, etc.), usar técnicas de evaluación científica cualitativa (análisis temático, textual, de contenido,...).
Propiedades psicométricas (Validez y Fiabilidad)	Según el tipo de medida a analizar (si la hubiera). En el caso de poder aplicar metodología científica cualitativa, la validez y fiabilidad se consigue a través de la exhaustividad y otros mecanismos de criterio no necesariamente cuantitativo.
Instrumento:	Ver tablas resúmenes.

Secuencia de tareas y preguntas de la Técnica de Entrevista del “sentido del self”

Tarea	Tipo de pregunta	Ejemplos de pregunta y observaciones
1. Entrevista sobre la auto-valoración general:	1.1. Descripción:	<i>“Me gustaría saber quién eres. Si te preguntara quién o qué eres tú, ¿qué tres cosas dirías?”</i>
	1.2. Importancia:	<i>“¿Es importante para ti ser...?”</i>
	1.3. Implicación de la importancia:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si es importante, ¿a qué se debe que sea importante para ti? ✓ o si no es importante, ¿cómo es alguien que dice que es importante y a qué crees que se debe que piense así?
	1.4. Implicación de la no importancia:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si no es importante, ¿a qué se debe que no sea importante para ti? ✓ o si es importante, ¿cómo es alguien que dice que no es importante y a qué crees que se debe que piense así?
2. Exploración específica de la personalidad:	2.1. Descripción:	<i>“Esta vez me gustaría saber no sólo quién eres, sino también el tipo de persona que crees ser. Si te preguntara cómo eres como persona, cuál es tu personalidad, ¿qué tres cosas dirías?”</i>
	2.2. Opuesto:	<i>¿Cómo describirías a alguien que NO es así?</i>
	2.3. Importancia e implicación de la importancia:	Similar a la fase 1.
	2.4. Desventaja e implicación de la desventaja:	<i>¿En qué situaciones ser así puede ser una desventaja? Y ¿cómo puede llegarse a eso?</i>
	2.5. Ventaja e implicación de la desventaja:	<i>¿En qué situaciones ser así (opuesto) puede ser una ventaja? Y ¿cómo puede llegarse a eso?</i>

Secuencia de tareas y preguntas de la Técnica de Entrevista del "sentido del self" (continuación)

Tarea	Tipo de pregunta	Ejemplos de pregunta y observaciones
3. Exploración de las creencias de la persona sobre cómo otras personas le describen (hetero-descripción):	3.1. Descripción:	"Me gustaría saber cómo crees que te ven otros/as. Si preguntara a... (persona significativa) cómo eres tú, ¿qué tres cosas dirías de ti?". Repetir esta pregunta para siete u ocho personas significativas (elementos de elicitación).
	3.2. Opuesto:	¿Cómo describiría esta persona a alguien que NO es así?
	3.3. Reducción de las respuestas	Este paso no aparece en el cuadro resumen. Ravenette (2002) aconseja generar una lista con todo lo dicho hasta ahora y pedirle al chico/a que elimine las menos importantes hasta reducir la lista a siete u ocho características de personalidad.
	3.4. Importancia e implicación de la importancia:	✓ Ordena ese pequeño listado según crees que lo haría cada persona mencionada. ✓ O bien, ¿crees... (la persona mencionada) que es importante que alguien sea así?, ¿qué crees que le ha podido llevar a verlo así?
	3.4. Desventaja e implicación de la desventaja:	¿Qué malo tiene a su parecer ser así? y ¿qué explicaciones crees que daría?
	3.5. Grado de coincidencia de la hetero-descripción con la auto-descripción e implicación del mismo.	Este apartado no aparece en el cuadro resumen, pero sigue la misma dinámica de preguntas: 3.5.1. Descripción: ¿Con qué características mencionadas por... coincides? 3.5.2. Importancia e implicación de la importancia: ¿Es importante coincidir con sus puntos de vista?, ¿cómo has llegado a pensar así? 3.5.3. Desventaja: ¿Qué sucede si no estás de acuerdo?

Tabla original de García-Martínez y Orellana-Ramírez, 2012. Adaptado de Ravenette, (2002, pp. 249-261).

Tabla resumen: Secuencia básica de preguntas en la Técnica de la Entrevista del "sentido del self" a partir de todas las combinaciones posibles

	¿Quién Cualidad General	eres? Opuesto	¿Cómo Cualidad Psicológica	eres? Opuesto	¿Qué dice Cualidad desde otros/as	otro/a de tí? Opuesto
Descripción	1.º	-	6.º	7.º	15.º	16.º
Implicación de la descripción	-	-	-	10.º	-	-
Importancia	2.º	-	8.º	-	17.º	-
Implicación de la importancia	3.º	-	9.º	-	18.º	-
No importancia	4.º	-	-	-	-	-
Implicación de la no importancia	5.º	-	-	-	-	-
Ventajas	-	-	-	13.º	-	-
Implicación de las ventajas	-	-	-	14.º	-	-
Desventajas	-	-	11.º	-	19.º	-
Implicación de las desventajas	-	-	12.º	-	20.º	-

Nota: Tabla original de García-Martínez y Orellana-Ramírez, 2012.

4. TÉCNICA DE ENTREVISTA DE EXPLORACIÓN A TRAVÉS DE DIBUJOS

Descripción	ENTREVISTA DE EXPLORACIÓN A TRAVÉS DE DIBUJOS
Nombre (cita en texto):	Técnica de entrevista de exploración a través de dibujos (Ravenette, 2002)
Referencia (original en español):	Ravenette, T. (2002). <i>El constructivismo en la Psicología Educativa</i> [Constructivism in educational psychology] (J. Aldekoa, Trad.). Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
Referencia (adaptación):	García-Martínez, J. y Orellana-Ramírez, M. C. (2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar [Strategies for meaning construction to problems of coexistence and violence in scholar settings]. <i>Acción Psicológica</i> , 9(1), 87-100. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.439
Objetivo del instrumento:	Técnica de entrevista orientada al desarrollo de la personalidad (nivel identitario) del alumno y/o la elaboración de aspectos problemáticos implicados en su proyecto de vida, a través de procedimientos verbales y plásticos.
Nº de ítems/preguntas aproximadas:	Adaptada al tiempo y la narrativa del estudiante. Pero se ofrecen en la siguiente tabla la secuencia de preguntas posibles y sus ejemplos.
Tiempo aproximado de aplicación:	Una o dos sesiones según la profundidad del trabajo y los objetivos concretos.
Tipo de aplicación:	Individual.

<i>(continuación)</i>	
Descripción	ENTREVISTA DE EXPLORACIÓN A TRAVÉS DE DIBUJOS
Población destinataria:	Estudiantes que necesiten elaborar aspectos problemáticos de su personalidad (nivel identitario) y/o integrar y elaborar su identidad a lo largo de un proyecto de vida.
Procedimiento:	Ver tablas resúmenes.
Consejos de aplicación/corrección:	Las habituales de otras modalidades de entrevista constructivista basadas en narrativas y Constructos Personales.
Análisis:	
Variables de medida:	Medidas narrativas de identidad, etc.
Criterios de corrección/análisis:	Análisis basado en la escucha comprensiva y la observación naturalística de los dibujos. Para una aplicación sistemática (que puede o no implicar también grabación de audio, etc.), usar técnicas de evaluación científica cualitativa (análisis temático, textual, de contenido,...).
Propiedades psicométricas (Validez y Fiabilidad)	Según el tipo de medida a analizar. En el caso de poder aplicar metodología científica cualitativa, la validez y fiabilidad se consigue a través de la exhaustividad y otros mecanismos de criterio no necesariamente cuantitativo.
Instrumento:	Ver tabla.

<i>Secuencia de tareas y preguntas de la Técnica de Entrevista para la elicitación de constructos a través de dibujos</i>		
Tarea	Tipo de pregunta	Ejemplos de pregunta y observaciones
1. Elaboración del primer dibujo (trabajo de un polo de la construcción del yo):	1.1. Tipo de persona como la que no te gustaría ser:	<i>"Piensa el tipo de persona que no te gustaría ser: no es una persona real, sino alguien en tu imaginación. Haz un boceto rápido en la mitad de la hoja. ¿Cómo describirías esta persona?, ¿cómo es él o ella? Dime tres cosas sobre el tipo de persona que él o ella es".</i>
	1.2. Mochila del colegio:	<i>"Esta persona va al colegio cada día con una mochila. Dibuja su mochila y las cosas que una persona como ella llevaría".</i>
	1.3. Regalos de cumpleaños:	<i>"Es el cumpleaños de esta persona. Dibuja lo que a una persona como ésta le gustaría como regalo". Con la familia: "¿Cómo es esta persona con su familia? Dibuja algo que muestre cómo ellos usualmente están en casa".</i>
	1.4. Mayor miedo:	<i>"Cada uno tiene algo a lo que le tiene miedo. ¿Cuál sería el mayor miedo de una persona como ésta?".</i>
	1.5. Pasado:	<i>"¿Cómo esta persona llegó a ser así? ¿Ellos/as siempre fueron así o ellos/as cambiaron de algún modo por alguna razón para llegar a ser así? ¿Qué les ocurrió?".</i>
	1.6. Futuro:	<i>"¿Qué piensas que podría ocurrirle a esta persona en el futuro?".</i>
2. Elaboración del segundo dibujo (trabajo del polo contrario de la construcción del yo, es decir, el ideal).	Preguntas Tarea 1	Se desarrollan los mismos pasos que en el dibujo 1 exceptuando que la primera pregunta ronda en torno al "tipo de persona como la que te gustaría ser".
3. Comparación de dibujos (visual)	Comparar	✓ Observación de las similitudes y diferencias de los dos dibujos anteriores.
4. Comparación de dibujos con la construcción del yo a través de la metáfora de la línea de vida.	4.1. Auto-valoración yo-ahora	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Poner el tercer papel apaisado entre los dos dibujos y dibujar una línea horizontal a lo largo, desde un dibujo y otro. ✓ Pedir al chico/a que se valore ahora mismo situándose en algún punto de ese continuo (entre los dos tipos de persona mencionados en los dibujos de los extremos).
	4.2. Biografía	✓ Dividir la línea en segmentos que representen edad, años escolares, lugares, etc. (según criterio del chico/a y/u objetivos de trabajo), y solicitar otros puntos clave del pasado o futuro en la recta (por ejemplo, cuando yo crezca, etc.).
	4.3. Futuro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ "¿Crees que alcanzarás tu ideal?", y en caso negativo, "cuánto de cerca estarás y cuándo te situarás allí". ✓ Causas y factores de progreso estimados: "¿cómo crees que te has "movido" en el continuo?"; y "¿cómo prevés que podrás moverte en el futuro?". ✓ ...
Nota. Tabla original de García-Martínez y Orellana-Ramírez, 2012. Adaptado de Ravenette, (2002, p. 156).		

Ficha 2.

Técnicas constructivistas de psicología de los constructos personales con población infanto-juvenil en contextos educativos (b): Técnicas de intervención complejas

1º TÉCNICA DE INTERVENCIÓN COMPLEJA: TERAPIA DE ROL FIJO

Descripción	TÉCNICA DE LA TERAPIA DE ROL FIJO
Nombre (cita en texto):	Técnica de Terapia de Rol Fijo (Kelly, 1955; Ravenette, 2002)
Referencia (original en español):	Ravenette, T. (2002). <i>El constructivismo en la Psicología Educativa</i> [Constructivism in educational psychology] (J. Aldekoa, Trad.). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
Referencia (adaptación):	García-Martínez, J. y Orellana-Ramírez, M. C. (2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar [Strategies for meaning construction to problems of coexistence and violence in scholar settings]. <i>Acción Psicológica</i> , 9(1), 87-100. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.439
Objetivos del instrumento:	Técnica de modificación de conducta basada en el psicodrama desde una perspectiva constructivista, que permite establecer un "contrato de comportamiento" enfatizando el papel de la construcción personal.
Nº de sesiones aproximadas (duración intersesión):	Variable. Las posibles durante tres semanas (más un periodo variable previo de preparación).
Tiempo aproximado de aplicación (duración intrasesión):	Variable. La necesaria para realizar una entrevista ajustada a los objetivos de cada sesión.
Tipo de aplicación:	Individual. En grupos muy cohesionados y con objetivos muy claros, se podrían definir personajes colectivamente. Pero su descripción debe ser mucho más puntual y específica.
Población destinataria:	Estudiantes que muestren comportamiento disruptivo egodistónico (es decir, con malestar psicológico o quejas por las consecuencias de tal situación). Si tiene interés por mejorar su situación/adaptación, pero muestra dificultades para adoptar el comportamiento que se le presupone deseable y/o no reconoce su mala conducta. Por tanto, la edad puede ser cualquiera siempre que el estudiante muestre objetivos de mejora explícitos e interés "dramático" (deseo de "jugar").
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer una buena comunicación (en sesiones anteriores), valorando grado de compromiso del estudiante, malestar y objetivos. 2. Elaborar el "reparto de papeles" : <ol style="list-style-type: none"> a. "Protagonista" (personaje para el estudiante), con perfil conductual y también psicológico que reconecte con sus ideas. b. "Director/a de escena" (personaje para el adulto supervisor de esta técnica), que ayude al estudiante a desarrollar su papel. c. "Supervisor/a" (personaje del sistema oficial de disciplina escolar), que actúe como supervisor y legitimador de los logros y/o faltas del estudiante (independientemente de que éste esté "actuando" o no). 3. Negociar con el estudiante la puesta en escena del experimento [ver consejos de aplicación]. 4. Orientar y supervisar el proceso durante tres semanas. Enriquecer los papeles en base a los ciclos de experiencia. 5. Etapa final: Análisis pormenorizado de los ciclos de experiencia, prevención de recaídas y conclusiones (usando rituales de cierre como diplomas de logro, etc.)
Consejos de aplicación/corrección:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descripciones sencillas y claras del perfil conductual y psicológico del personaje (sin excesiva complejidad, difíciles de entender o que acarreen cambios excesivos y riesgos). ✓ Destacar explícitamente los beneficios de jugar el papel (para los objetivos personales el estudiante). ✓ Descripciones claras del papel de los demás miembros implicados (director de escena y supervisor oficial), con normas comprensibles. Definir actuaciones ante "salidas del papel", abandonos y recaídas.
Análisis:	
Variables de medida:	Varias según los diversos indicadores que se decidan obtener: medidas narrativas de identidad, psicométricas, propias de la administración escolar, etc.
Criterios de corrección/análisis:	Según el tipo de medida a analizar.
Propiedades psicométricas (Validez y Fiabilidad)	Según el tipo de medida a analizar. En el caso de poder aplicar metodología científica cualitativa, la validez y fiabilidad se consigue a través de la exhaustividad y otros mecanismos de criterio no necesariamente cuantitativo.

2º TÉCNICA DE INTERVENCIÓN COMPLEJA: GRUPO DE TRANSACCIÓN INTERPERSONAL

Descripción	
Nombre (cita en texto):	Grupo de Transacción Interpersonal (Viney, Trunekova, Weekes & Oades, 1999)
Referencia (original):	Viney, L. L.; Trunekova, D.; Weekes, P. & Oades, L. (1999). Personal Construct Group Work for adolescent offenders: Dealing with their problematic meanings. <i>Journal of Child and Adolescent Group Therapy</i> , Vol. 9, nº 4, 169-185.
Referencia (adaptación):	Orellana-Ramírez, M. C. y García-Martínez, J. G. (no publicado) Ver también, García-Martínez, J.; Orellana-Ramírez, M. V. y Guerrero-Gómez (2010). Una estrategia constructivista de trabajo en grupo con víctimas y agresores: el grupo de transacción interpersonal. <i>Nuevos Paradigmas</i> , 4 (2), 9-34.
Objetivos del instrumento:	Esta técnica de diálogo grupal sistematizado pretende desarrollar la socialidad de los estudiantes implicados en problemas de violencia, bullying, etc. en una dirección resiliente que facilite la resolución de los problemas iniciales de cada miembro. Su finalidad es promover la influencia positiva del grupo de iguales con el mayor respeto por las diferencias y decisiones individuales (característica definitoria de esta técnica). Y para ello se entrenan dichas competencias de socialización desde los pasos más simples (interacción y diálogo cara a cara a partir de temas de interés personal).
Nº de sesiones aproximadas (duración intersesión):	No menos de 10-15.
Tiempo aproximado de aplicación (duración intrasesión):	Mínimo 45 minutos. La necesaria para realizar una sesión grupal ajustada a los objetivos de cada sesión.
Tipo de aplicación:	Grupal.
Población destinataria:	Estudiantes con experiencias, características o problemas comunes (para que sea posible cierta comunalidad y socialidad y puedan emerger objetivos comunes). No deben ser grupos mayores de 6-8 participantes.
Procedimiento:	<p>La estructura intersesión es la que sigue:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sesión 1. Sesión de presentación previa. Los objetivos serán conocerse en esta primera toma de contacto, así como establecer normas mínimas de participación (no agresión física, etc.). Se debe recabar, a ser posible previamente, las autorizaciones de participación y confidencialidad. ✓ Sesión 2-15. Grupo de Transacción Interpersonal propiamente dicho. ✓ Sesión 11-15. Otros ejercicios estructurantes dentro del marco de un grupo de transacción interpersonal flexible, para llevar a cabo una cesión progresiva de control al grupo. ✓ Sesión 10-15. Sesión final y despedida (con rituales de cierre como entrega de diplomas, etc.). <p>La estructura intrasesión es la que sigue (sesión de Grupo de Transacción Interpersonal propiamente dicho):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fase inicial. Se inicia la introducción al diálogo grupal de ese día tras una breve presentación. Los temas a tratar pueden surgir ad hoc o estar previamente preparados, según acuerdo del grupo. ✓ Fase intermedia. Se oscila entre ciclos de diálogos "cara a cara" -también denominados "díadas" (todos los miembros se subdividen en parejas y dialogan sobre el tema tratado, siempre aportando experiencias personales en la medida de sus posibilidades); y diálogos en gran grupo posteriores (todos los miembros reflexionan sobre los diálogos en parejas que se han dado y lo que más le ha llamado la atención de lo compartido). Tras acabar un ciclo (de diálogo cara a cara en parejas, seguido de diálogo grupal) se inicia otro con las nuevas temáticas que emerjan, si queda tiempo. En sesiones avanzadas se pueden improvisar o introducir otras actividades de trabajo psicoterapéutico, como técnicas narrativas, juegos creativos y terapéuticos, etc. ✓ Fase de cierre. El grupo en su conjunto reflexiona sobre el trabajo de ese día en general y se preparan y negocian los temas a tratar en la siguiente sesión, o las tareas "para casa" si procede alguna.
Consejos de aplicación/corrección:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La interacción "cara a cara" por parejas es un pilar fundamental de esta técnica porque es un medio estratégico para entrenar la atención, la apertura emocional, el control de impulsos, la empatía, las habilidades conversacionales, etc. (sobre la hipótesis de que el encuentro visual personal evita en sí mismo ignorar al otro y su "cosificación"). Es por ello que resulta vital mantenerlo. Para asegurar que siempre haya una distribución óptima de sujetos para dichos diálogos, y las parejas no se repitan, se propone la preparación antes de la sesión de todas las posibilidades de combinación por parejas. Todas las posibilidades se exponen en la siguiente tabla "Grupos GTI óptimos según el número de personas que asistan a la sesión". ✓ Evitar la excesiva estructuración a priori de las tareas y debates de cada sesión. El objetivo último es que los chavales encuentren un espacio de diálogo abierto y adaptado a sus necesidades. Y por ello se debe evitar el rol asimétrico de experto y el ambiente de intervención manualizada. Se propone la presencia de al menos un psicoterapeuta formado que funcionará más que como experto y profesor, como un líder profesional del grupo. A ser posible, de hecho, se asegurará la presencia de dos "co-líderes" para un mejor manejo del grupo.
Análisis:	
Variables de medida:	Varias según los diversos indicadores que se decidan obtener: medidas narrativas de identidad, psicométricas, de la administración escolar, etc.
Criterios de corrección/análisis:	Según el tipo de medida a analizar.
Propiedades psicométricas (Validez y Fiabilidad)	Según el tipo de medida a analizar.

GRUPOS GTI ÓPTIMOS SEGÚN EL NÚMERO DE PERSONAS QUE ASISTAN A LA SESIÓN:

(Nota: en cada sesión entregar aleatoriamente a cada asistente un número personal -para que se observe que el criterio para emparejar las díadas es siempre el mismo pero por azar, no intencional del adulto-)

Nº PERSONAS EN LA SESIÓN (SIN CONTAR CON EL COTERAPEUTA)	Nº DE GRUPOS (SI SON MÁS DE UNO, TRABAJARÁN EN PARALELO)	Nº RONDAS (R) EN LAS DÍADAS-GTI	¿ENTRA EL COTERAPEUTA
1.	- (no se puede hacer el GTI)	-	-
2.	1 grupo (con 2 miembros)	1 R	No
3.	1 grupo (con 3)	3 R	Sí
4.	1 grupo (con 4)	3 R	No
5.	1 grupo (con 5)	5 R	Sí
6.	1 grupo (con 6)	5 R	No
7.	2 grupos (con 4 miembros cada uno)	3 R	Sí
8.	2 grupos (con 4 miembros)	3 R	No
9.	2 grupos interrelacionados (de 5 miembros cada uno)	6 R	Sí
10.	2 grupos interrelacionados (de 5 miembros cada uno)	6 R	No

PROPUESTA DE DÍADAS PARA 3 RONDAS:

	Díada 1	Díada 2	Sujetos que participan
Ronda 1	2-3	1-4	1234 (y otros 1234, si participa otro grupo en paralelo separadamente)
Ronda 2	3-4	1-2	1234 (y otros 1234, si participa otro grupo en paralelo separadamente)
Ronda 3	3-1	2-4	1234 (y otros 1234, si participa otro grupo en paralelo separadamente)

PROPUESTA DE DÍADAS PARA 5 RONDAS:

	Díada 1	Díada 2	Díada 3	Sujetos que participan
Ronda 1	2-4	3-6	1-5	123456
Ronda 2	2-3	4-5	1-6	123456
Ronda 3	1-2	3-4	6-5	123456
Ronda 4	2-6	3-5	1-4	123456
Ronda 5	2-5	6-4	1-3	123456

PROPUESTA DE DÍADAS PARA 6 RONDAS (DOS GRUPOS PARALELOS INTERRELACIONADOS DE 5 COMPONENTES CADA UNO, grupo A, 12345, y grupo B, 12345):

	Díada 1	Díada 2	Díada 3	Díada 4	Díada 5	Sujetos que participan
Ronda 1	2-4 (grupo A)	2-4 (grupo B)	1-3 (grupo A)	1-3 (grupo B)	5-5 (grupos A y B)	12345 (y del B)
Ronda 2	2-3 (grupo A)	2-3 (grupo B)	4-5 (grupo A)	4-5 (grupo B)	1-1 (grupos A y B)	12345 (y del B)
Ronda 3	3-5 (grupo A)	3-5 (grupo B)	1-4 (grupo A)	1-4 (grupo B)	2-2 (grupos A y B)	12345 (y del B)
Ronda 4	3-4 (grupo A)	3-4 (grupo B)	2-5 (grupo A)	1-5 (grupo B)	2 (grupo B) 1 (grupo A)	12345 (y del B)
Ronda 5	1-5 (grupo A)	1-2 (grupo B)	2 (grupo A) 5 (grupo B)	3 (grupo A) 3 (grupo B)	4 (grupo A) 4 (grupo B)	12345 (y del B)
Ronda 6	1-2 (grupo A)	2-5 (grupo B)	3 (grupo A) 4 (grupo B)	4 (grupo A) 3 (grupo B)	5 (grupo A) 1 (grupo B)	12345 (y del B)

La misma tabla anterior (propuesta de díadas para 6 rondas con dos grupos paralelos trabajando interrelacionadamente) pero con otra forma de denominar a los participantes (podrían igualmente utilizarse letras, símbolos, etc.): grupo A, 12345, y grupo B, 6789-10-

	Díada 1	Díada 2	Díada 3	Díada 4	Díada 5	Conteo de sujetos grupo A
Ronda 1	2-4 (grupo A)	7-9 (grupo B)	1-3 (grupo A)	6-8 (grupo B)	5-10- (grupos A y B)	123456789-10-
Ronda 2	2-3 (grupo A)	7-8 (grupo B)	4-5 (grupo A)	9-10- (grupo B)	1-6 (grupos A y B)	123456789-10-
Ronda 3	3-5 (grupo A)	8-10- (grupo B)	1-4 (grupo A)	6-9 (grupo B)	2-7 (grupos A y B)	123456789-10-
Ronda 4	3-4 (grupo A)	8-9 (grupo B)	2-5 (grupo A)	6-10- (grupo B)	1 (grupo A) 7 (grupo B)	123456789-10-
Ronda 5	1-5 (grupo A)	6-7 (grupo B)	2 (grupo A) -10- (grupo B)	3 (grupo A) 8 (grupo B)	4 (grupo A) 9 (grupo B)	123456789-10-
Ronda 6	1-2 (grupo A)	7-10- (grupo B)	3 (grupo A) 9 (grupo B)	4 (grupo A) 8 (grupo B)	5 (grupo A) 6 (grupo B)	123456789-10-