

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

JESÚS GARCIA-MARTÍNEZ¹

M.^a DEL CARMEN ORELLANA RAMÍREZ¹

¹Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Facultad de Psicología. (Universidad de Sevilla). Teléfono/Phone: +(34) 954556937. Correo-e/e-mail: jgm@us.es. C/ Camilo José Cela S/N 41018 Sevilla (España/Spain)

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

García-Martínez, J. y Orellana-Martínez, 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>

Resumen

La meta de este trabajo es explorar las posibilidades del constructivismo para la intervención en el contexto educativo de los problemas de convivencia, violencia, victimización y conducta antisocial adolescente. En primer lugar, se presenta el estado actual de la problemática y la respuesta que ya se desarrolla desde el sistema público educativo de la comunidad autónoma de Andalucía. En segundo lugar, se proponen y describen pormenorizadamente diferentes formatos de evaluación e intervención constructivista adaptadas al ciclo vital de la adolescencia: técnicas de entrevista «única», de Rejilla, de dibujo, de elaboración narrativa, otras de exploración del «sentido del self», etc., así como formatos de intervención complejos: grupos de transacción interpersonal o los paquetes de intervención individual ante casos de acoso escolar. Se discuten y analizan sus posibilidades y dificultades de implementa-

ción en el contexto educativo, así como la necesidad de seguir sistematizando y extendiendo dicha perspectiva en el ámbito docente.

Palabras clave: constructivismo; educación; constructos personales; acoso escolar

Abstract

The aim of this paper is to explore the possibilities of constructivism in the intervention with *confidential* problems, violence, victims and adolescent antisocial behavior in educational settings. We present the current state of the field and the current system of intervention in the public educative system in Andalusia (South of Spain). Taken in account this framework, different formats of assessment an intervention are proposed. They are adapted to the adolescent level of development. The techniques presented are the unique

Artículo recibido: 02/02/2012

Artículo aceptado: 29/02/2012

interview, the grid, picture and narrative elaboration techniques, exploration of the sense of self, etc. Complex formats of group intervention, as Interpersonal Transaction Groups, and individual treatments for bullying are presented too. Their possibilities and the major difficulties of the application of these techniques to violence problems in the educational field are discussed. The need of developing new research using this approach is presented.

Key words: constructivism; education; personal constructs; bullying

Introducción

En el presente trabajo pretendemos analizar brevemente el panorama actual de la intervención ante la violencia y la convivencia en los centros educativos públicos para plantear las diversas respuestas que puede ofrecer la perspectiva del constructivismo desde la Psicología de Constructos Personales (PCP) desarrollada en el contexto educativo.

La violencia escolar y los problemas de convivencia en la realidad española es un fenómeno ampliamente estudiado tanto dentro como fuera del marco institucional educativo (Ararteko, 2006; Centro Reina Sofía, 2005; Consejo Escolar de Andalucía, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Rodríguez, 2005; Serrano e Iborra, 2005).

A partir de aquí, se han establecido muchas directrices y se han planteado medidas y acciones concretas para su prevención e intervención (Grañeras y Vázquez, 2009). Pero aún parece que continúa cierta preocupación social y malestar docente con estos problemas externalizantes con los que conviven.

Por otro lado, desde la Psicología Clínica se desarrolla un intenso trabajo para el tratamiento de personas adultas y jóvenes que muestran problemáticas de comportamiento antisocial: existen numerosos tipos de intervención en base a los distintos enfoques de psicología que parten de conceptualizaciones diferentes del fenómeno. El constructivismo desde PCP es uno de ellos y aporta claves para la solución ya que se centra en aspectos que entendemos básicos en los problemas de violencia y en el trabajo con personas que agreden y que son agredidas: permite cono-

cer qué sentido expone la persona para su comportamiento, la identidad propia y su relación con los/as otros/as, respetando siempre la construcción personal y promoviendo la capacidad agente del implicado/a para superarse (del/a que se busca mejoría pero no se le presupone necesariamente déficit).

Sin embargo, tradicionalmente las intervenciones en educación y en clínica discurren separadas en sus correspondientes contextos laborales (escuelas vs. hospitales, consultas privadas, etc.). Esta organización ha sido útil hasta ahora, pero cada vez más se avanza hacia la contextualización. En los centros educativos se ha dado un gran avance al respecto al introducir el trabajo multidisciplinar en la atención integral del alumnado. Pero dada cierta gravedad de las conductas, el grado de integración educación-psicología actual quizás no sea suficiente y sí sea posible avanzar un poco más al respecto. Nos parece interesante reflexionar sobre el problema desde el enfoque constructivista de la PCP para encontrar hipótesis de trabajo e intervenciones útiles que complementen los esfuerzos que ya se realizan desde las instituciones y la comunidad educativa. Por ello, con este trabajo pretendemos responder a la siguiente cuestión: ¿es posible realizar una intervención clínica y de PCP en el mismo contexto educativo y específicamente para el afrontamiento de los problemas de convivencia y violencia?

Marco comprensivo desde la Psicología Constructivista de Constructos Personales

Con el objeto de integrar la perspectiva constructivista de PCP en el trabajo del contexto educativo, debemos mencionar las «key competencies». En 1997 se definieron en el marco europeo los tres tipos de competencias fundamentales o claves (*Key competencies*) que debían guiar los currículos académicos europeos: (a) Competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz; (b) Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos; y (c) Competencia para actuar de forma autónoma (Grañeras y Vázquez, 2009). Para el propósito de este trabajo debemos centrarnos en la competencia de actuar de forma autónoma, que incluye tanto el desa-

rollo de la propia identidad personal como el ejercicio de la autonomía en cada contexto. En España esta competencia se traduce en las dos competencias básicas siguientes (de las ocho que contempla el sistema educativo): «Competencia para aprender a aprender» durante toda la vida y la competencia de la «Autonomía e iniciativa personal». Es decir, se entiende que el estudiante de secundaria camina hacia la autonomía y el aprendizaje durante toda su vida no sólo en lo académico sino también en lo psicológico-emocional, y esto es también atendido en la educación actual que pretende formar a personas, no sólo a estudiantes. Estas dos competencias pueden ser traducidas en términos de PCP, ya que: a) Explican el funcionamiento humano como lo describe la metáfora persona-científico de Kelly (1955), que señala que la persona siempre busca sentido personal para comprender su experiencia y para anticiparla, siendo su conducta todo un «experimento»; b) Implican en gran parte una competencia moral (Villegas, 2008).

Se pueden apoyar estas competencias en el contexto escolar, además de informalmente durante la convivencia cotidiana, con intervenciones específicas en el espacio de la acción tutorial y la orientación. En el caso de los alumnos/as disruptivos/as es particularmente pertinente ya que destaca su funcionamiento moral egocentrado (Gibbs, Basinger, Grime y Snarey, 2007; Villegas, 2008): su objetivo vital parece ser la satisfacción de sus propias necesidades sin el reconocimiento de las de los demás o por encima de éstas, lo que marca su conducta inevitablemente -como bien saben sus educadores-. La PCP explica este fenómeno postulando, entre otras ideas, las dificultades intrínsecas al desarrollo cognitivo-emocional (Botella, 1994). El desarrollo de la personalidad avanza (estimulado por la búsqueda de comprensión de las contradicciones de la vida cotidiana) desde la indiferenciación cognitivo-emocional de la infancia hacia la integración habitualmente en la adultez, que caracteriza a quien se respeta y respeta a los demás mostrando niveles de funcionamiento moral autónomo (Labouvie-Vief, 1982; Villegas, 2008). Sin embargo, como indica Villegas (2008), no es un desarrollo estático en el que consiguiendo un funcionamiento moral más elevado superemos las formas de funcionar anteriores: ante las diversas situaciones, aún habiendo llegado al desarrollo

moral autónomo, podemos responder según distintos niveles morales en base a preferencias personales, necesidades, etc. Y esta fluctuación moral que caracteriza al adulto ya desarrollado no es menor en los jóvenes en desarrollo evidentemente, que pueden avanzar en su desarrollo moral pero también paralizarse o involucionar, como indica Botella (1994). Según él las emociones negativas fruto de la amenaza cotidiana de cambiar para crecer y adaptarnos, puede hacer que a veces evitemos desconfirmarnos a pesar de las evidencias (Kramer, 1990). Por tanto, el desarrollo óptimo será fruto de la sucesión satisfactoria de ciclos de experiencia (que se darán también durante toda la vida). Y la detención del desarrollo se caracterizará por una adhesión hostil a una teoría personal que nos «degenera» (provocando o no malestar personal). No obstante, esta detención del desarrollo no se considera causa ni consecuencia de un «déficit», sino que es un intento de la persona por mantenerse y conducirse de la mejor forma que encuentra.

Nuestro cometido con estos chicos/as será hacer más complejo o flexible su sistema, su visión del mundo, para promover que construya respuestas más eficientes y útiles para él (ciertamente tender a responder violentamente de forma habitual puede ser un desgaste innecesario). Hay que tener en cuenta que cada alumno/a que muestra conductas violentas es una persona diferente y por tanto su motivación, su funcionamiento, etc. serán diferentes y habrá que conocerle para adaptar la intervención.

Cualquier intervención en el contexto escolar debe respetar la cultura y las limitaciones del contexto (calendario escolar, espacios, etc.) para que sea realmente viable. Y nosotros pretendemos señalar un paso más: cualquier intervención debe contemplar la motivación del alumno/a para que sea realmente viable.

Propuestas de intervención desde la Psicología constructivista y de Constructos Personales: Estrategias y técnicas para la construcción del significado

Como hemos comentado anteriormente, nuestro cometido fundamental con estos chi-

cos/as será generalmente hacer más complejo y/o flexible su sistema de significados personales, su visión del mundo promoviendo ciclos de experiencia «controlados». Esto exigirá un arduo trabajo previo para conseguir su colaboración (que sería el foco principal e inicial de actuación): hay que conseguir mucho más que su firma en un papel de consentimiento informado.

Sin pretender ser exhaustivos, debemos señalar que dos terapeutas destacados han trabajado en este campo sistematizando la adaptación y aplicación de técnicas constructivistas de PCP con población infanto-juvenil y en contexto educativo: (a) Ravenette (2002) en el campo de las técnicas de intervención individual; y (b) Viney y su equipo (Viney, Henry y Campbell, 2001) en el campo de técnicas grupales. Las seis técnicas que exponemos en este trabajo son sólo algunas de las que usan estos autores.

1. Elaboración de las quejas.
2. Exploración del «sentido del self».
3. Elicitación de constructos a través de dibujos.
4. Entrevista única.
5. Terapia de Rol Fijo.
6. Grupo de Transacción Interpersonal (GTI).

1. Elaboración de las quejas

Esta técnica permite explorar de un modo operativo (evaluación orientada a soluciones) las quejas que una persona verbaliza hacia personas significativas para ella. Por lo que supone una estrategia de investigación clínica que optimiza las ocasiones de intervención terapéutica a partir de situaciones muy cotidianas. Ravenette (2002) propone el siguiente esquema de preguntas con un orden determinado, que ejemplifica, según se observa en la Tabla 1.

Estas preguntas se le formulan al chico/a objeto de la entrevista para cada una de las personas significativas cuya relación con el chico/a nos interese explorar (que servirán como elementos para la elicitación de sus significados). Siempre terminamos con la referencia al propio chico/a. Para este proceso, se aconsejan las siguientes estrategias:

- Si el/a estudiante muestra dificultad en definir el problema en sus propios términos (primera cuestión). Se le puede ayudar a objetivar la situación ofreciéndole un modelo, por ejemplo recordándole lo que diría seguramente alguien muy conocido por él/ella (es decir, estimular la queja recordándole quejas conocidas). Pero en este caso hay que aclarar que se hace simplemente para clarificarle en qué consiste la tarea, no para interrogarle o estimularle a responder igual.

Tabla 1

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

Descripción de la pregunta	Frase-pregunta a completar por el cliente
1. Definición del problema percibido:	«El problema con la mayoría... (de adultos, de amigos, etc. –según colectivo hacia el que exprese las quejas–) es...»
2. Una causa estimada:	«Son así porque...»
3. Otra causa estimada:	«Otra razón para que sean así es que...»
4. Solución hipotética:	«Sería mejor que...»
5. Consecuencia general esperada del cambio:	«¿Qué diferencia acarrearía eso?»
6. Consecuencia esperada del cambio para el propio sujeto:	«¿Qué implicaría eso para ti?»

— Si el alumno/a no responde o cae en respuestas poco personales (poco sinceras, muy inmediatas o que parecen dadas por un adulto). En el caso de omisiones se tomarán como respuestas ya que aportan información valiosa también. En el segundo supuesto, Ravenette (2002) aconseja explorarlas todo lo posible e incluso desafiarlas momentáneamente para saber si reproducen el discurso adulto o si es una queja realmente suya.

tándose de niños/as y jóvenes, ya que éstos también construyen su visión de ellos/as mismos/as.

Para ello esta entrevista semiestructurada toma como centrales tres preguntas que marcan las áreas de exploración esenciales (autodescripción general, psicológica y vista por terceros o hetero-descripción): (a) ¿Quién –o qué– eres tú?; (b) ¿Qué tipo de persona eres tú? o ¿cómo eres?; y (c) ¿Qué dirían los/as otros/as significativos/as de ti (en términos de personalidad)? Para cada área o pregunta se aconseja pedir tres afirmaciones o características (para que el sujeto perciba una exploración abierta, no un examen académico) y el opuesto de tales características. También se aconseja explorar las implicaciones de todas las respuestas posibles (a través de otras preguntas sobre su grado de importancia, ventajas y desventajas, etc.). Las dos primeras preguntas constituyen en sí la exploración bá-

2. Exploración del «sentido del self»

Esta técnica parte de la lógica kelliana de que un excelente procedimiento de evaluación psicológica es sencillamente preguntar directamente a la persona. Incluso en el caso de preguntas complejas como «¿Quién eres tú?» y tra-

Tabla 2

Secuencia básica de preguntas en la Técnica de la Entrevista del «sentido del self» a partir de todas las combinaciones posibles

	¿Quién eres?		¿Cómo eres?		¿Qué dice otro/a de ti?	
	Cualidad General	Opuesto	Cualidad Psicológica	Opuesto	Cualidad desde otros/as	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	—

sica y pueden ser trabajadas en una misma sesión; mientras que la tercera cuestión acentúa el componente interaccional y se recomienda desarrollar en una sesión aparte. Una vez se explique al sujeto el objetivo de la entrevista, se puede seguir la secuencia de exploración básica propuesta por Ravenette (2002), a partir de todas las posibilidades (Tabla 2). Para una descripción pormenorizada, ver Tabla A1 (ver Apéndice A).

3. Elicitación de constructos a través de dibujos

El uso de metodologías de expresión plástica con objetivos psicoeducativos en el trabajo con niños/as y jóvenes/as es habitual, pero Ravenette (2002) y otros (Moran, 2001) reintroducen su uso y elaboran técnicas concretas de dibujo más allá de su aplicación como instrumentos didácticos y/o proyectivos. La lógica subyacente es la misma que en cualquier proceso de elicitación y elaboración de constructos, aunque se adapte a la edad infanto-juvenil: (a) los constructos no son sólo palabras verbalizadas (y por ello pueden ser simbolizados y elicitados plásticamente); (b) y una forma pertinente y necesaria de evaluarlos es preguntando directamente por el significado personal de las palabras del cliente (aunque se trate de niños/as y jóvenes). Lo importante, según Ravenette (2002), es cuidar la estructuración de la entrevista y las preguntas para no poner en una situación amenazante al chico/a. Y el trabajo con dibujos por su carácter narrativo no verbal puede ser un instrumento ideal para evitarlo.

Ravenette (2002) propone, grosso modo: (a) invitar al niño/a a dibujar lo que desee ocupando toda la página a partir de una simple línea (aclarando antes que participar con dibujos permitirá saber alguna otra cosa de sí mismo que no haya pensado antes); (b) pedirle en otra hoja el dibujo «contrario» según su punto de vista y, (c) tras observar atentamente cómo dibuja durante el proceso, involucrarse posteriormente con el chico/a en una conversación sobre sus dibujos que permita finalmente arrojar luz sobre el dilema que presente o la situación de dificultad por la que es atendido.

Más recientemente Moran (2001) menciona específicamente la Técnica del Dibujo del Ideal del Yo como técnica para explorar el sentido del *self* en un contexto de resolución de problemas. Los tres pasos mencionados por Ravenette (2002) quedarían matizados tal y como se describe en la Tabla A2 (ver Apéndice A). En todos los pasos el terapeuta anota junto a lo dibujado por el /a chico/a las etiquetas que éste verbalice.

Este proceso se puede llevar a cabo en una sesión, o subdividir las tres tareas en tres pequeñas sesiones. Moran (2001) sugiere la utilidad de esta técnica para exploraciones iniciales y como instrumento de evaluación de procesos y resultado, al suponer un registro fiel fotocopiable que permite valorar cambios con el tiempo en terapia, tanto para el cliente como para el terapeuta.

4. Entrevista única

La «entrevista única» (Ravenette, 2002) es una técnica de entrevista adaptada a las circunstancias habituales en los centros educativos, que se caracterizan por situaciones con poco tiempo, de implicación extremadamente transitoria, en las que la evaluación no siempre asegurará una intervención o la continuación de ésta. También se caracterizan porque parten de una queja de algún adulto cuidador/a sobre la conducta del niño/a o joven que no siempre es compartida por el propio niño/joven. Éste/a no suele tener conciencia de problema, e incluso a veces tiene sus propias quejas hacia los/as adultos. Todos estos aspectos presentan limitaciones para la evaluación e intervención en la práctica. Y especialmente cuando debe primar el objetivo principal de no alterar el trabajo lectivo del alumnado/a.

La técnica consiste en maximizar en una única sesión las oportunidades de autoexploración del chico/a en los temas que le preocupan bien a él o ella o al cuidador/a que lo remite. Se pretende que tal evaluación sirva de intervención (como aconseja la perspectiva constructivista de la que parte) y para ello se sistematiza la exploración abierta, contextualizándola al máximo. El objetivo del terapeuta es doble: se pretende ayudar al adulto a comprender al chi-

co/a y ayudar al chico/a a comprenderse. Y por ello aunque se inicia el trabajo explorando la demanda del adulto/a, el contenido de las preguntas será muy flexible e incluso puede continuar por temas que emerjan como importantes para el chico/a a la luz de la propia entrevista. Es decir, por un lado, se evalúa para conocer los significados del chico/a y cómo construye la situación problemática, y por otro, se atiende al discurso del chico/a todo lo posible para aprovechar la situación y el tiempo disponibles con el objeto de bosquejar ya una intervención, de forma que la evaluación tenga sentido para el propio alumno/a.

Dado que el acercamiento a los temas y la elicitación de los significados del alumno/a se harán del modo más flexibles y contextualizado a la conversación posible, se aconseja que se establezcan dentro de una entrevista abierta, pero teniendo muy presente la estructura funcional que debe tener:

1. Explicación del motivo de la intervención: Ravenette (2002) propone la siguiente simple fórmula genérica ya comentada «Si participas, esto nos permitirá saber alguna otra cosa de tu persona en la que no hayas pensado anteriormente». Explicita la justificación de la entrevista y se prepara para la actividad; ya que, de no hacerlo, se puede fomentar hostilidad en el alumnado (por sentirse interrogado o ignorado) o pasividad (sólo se espera que responda), lo que diezma su implicación en su propio proceso de auto-exploración.
2. Elicitación de constructos y de sus contrarios: Se puede utilizar cualquier técnica ya comentada en este trabajo, que sirva para elicitación de los significados personales relevantes del chico/a (técnicas de dibujo, técnica «¿Quién eres tú?», etc.). No obstante, no se puede olvidar tres pasos fundamentales de todos ellos: (a) fase de inicio de elicitación de significados (preguntando tres aspectos que le definan a él u otro tema, pidiendo un dibujo, etc.); (b) fase de profundización de las respuestas (pidiendo que se defina el contraste o contrario de la respuesta dada, así como observar lo que la idea en

su conjunto indica y niega); (c) fase de expansión de las respuestas (preguntando la importancia de la idea mencionada y después aspectos relacionados, etc.).

3. Involucración en una conversación sobre alternativas posibles: Aquí se bosquejarían asociaciones, conclusiones, etc. Se intentaría integrar ideas explicitadas verbalmente por el propio chico/a, aportando elaboraciones del terapeuta que le pudieran ser de utilidad. No obstante, para asegurar el carácter constructivista de la intervención se aconseja al inicio de esta fase proponerle al chico/a que puede valorar si está o no de acuerdo con las conclusiones tentativas del terapeuta, si las ve acertadas o no (lo cual asegura la implicación en las conclusiones y refuerza el proceso de capacitación en auto-exploración).

Estas tres fases se corresponderían con fases de introducción, intervención y cierre habituales de toda intervención, de forma que la sesión de evaluación se considera una sesión terapéutica única por derecho propio.

5. Terapia de Rol Fijo

Esta técnica no es un tipo de entrevista en sí, sino todo un proceso complejo de intervención Ravenette (2002, pp. 135-136) indica:

Los niños con conductas disruptivas rara vez suelen ser felices, y tampoco permiten que su profesorado lo sea. Tal incomodidad psicológica debería establecer la base para el cambio, pero obviamente no lo hace mientras persista la conducta. Para que una persona modifique su conducta, es necesario que también cambie el modo en que dicha persona «atribuye sentido» (...) la insatisfacción es una base necesaria para que se produzca el cambio, pero la insatisfacción es, en sí misma, un aspecto de la experiencia a la que hemos de buscar un sentido. Algunas veces existe cierta satisfacción en la insatisfacción.

De esta forma podemos presuponer, siguiendo los postulados kellianos, que la conducta dis-

ruptiva tiene sentido para el/a estudiante que la emite y, por el contrario, el buen comportamiento que se le exige no lo tiene para él/ella.

En el caso de que nos encontremos con chicos/as en esta situación y que sea posible que lleguen al reconocimiento de que les gustaría hacer algo para cambiarla, podemos aplicar la técnica de la «Terapia de rol fijo» (Kelly, 1955). Una vez establecida una buena comunicación con el cliente, con esta técnica procedemos como en el reparto de papeles en el teatro: elaboramos un personaje para el cliente, al que le pedimos que lo interprete durante tres semanas como si de un experimento de conducta se tratara (clarificando que no se trata de algo de por vida, sino sólo un experimento temporal). En las instrucciones para desarrollar el papel debe indicarse: (a) una prescripción clara de conducta (que no implique demasiado riesgo o complejidad para éste/a); (b) una elaboración también psicológica que enriquezca significativamente el papel (que conecte con ideas y/o necesidades propias del estudiante expresadas en entrevistas anteriores -lo comprenda y sea aceptable-); (c) una referencia explícita a los beneficios de jugar el papel propuesto (lo que potencia que lo vea útil).

Además también han de explicitarse los sistemas de supervisión, nombrando a un «director» de escena (docente) y lo que éste puede hacer para orientar, supervisar y/o controlar conductas no adecuadas al papel. Es decir, también se elabora un papel detallado de «director de escena» para este docente que deberá «jugar» también ajustándose al mismo.

No obstante, dada la ambigüedad de jugar un papel en un contexto real, también es necesario explicitar el mantenimiento de la vía tradicional de control y supervisión del comportamiento escolar (agentes legitimados para aplicar las normas habituales de convivencia, etc.). El objetivo de esta conexión con la realidad no sólo tiene el objetivo de marcar las sanciones reales si no se sigue el experimento. Esto último en exclusiva tendría el riesgo de que la tarea fuera percibida por el estudiante como una amenaza encubierta. Por el contrario, también se busca anticipar, prevenir y analizar las posibles «recaídas», lo que asegura la continuidad del experimento a pesar de ellas, previniendo aban-

donos. Y por último crear un puente comprensivo con el sistema de normas reales existente, ayudando así a que el alumno/a lo vea útil y admita su existencia.

Por tanto puede concebirse como un procedimiento habitual de «contrato de conducta» pero enfatizando el papel del significado personal (Kelly, 1955). Así en el diseño no sólo se hace una descripción conductual con objetivos de los/as adultos/as. Y en el proceso no sólo se resaltan los beneficios o castigos si cumple o no, sino que se busca también implicarlo en la toma de decisiones y hacerlo consciente de las implicaciones tanto positivas como negativas del experimento.

6. Grupo de Transacción Interpersonal (GTI)

Es un formato de intervención grupal constructivista que nace de profesionales afines a la PCP (Landfield y Rivers, 1975). Toma como fundamento la importancia del desarrollo de comunalidad y socialidad kellianas, ya que parte del hecho de que todos/as los participantes en el grupo tienen experiencias comunes que pueden compartir y reinterpretar de un modo similar con el devenir de las sesiones. El requisito es precisamente que tengan una característica, problema o preocupación común entorno al que se organizan principalmente los objetivos de trabajo (y que aconseja la intervención). Y se pretende que con el desarrollo de la comunalidad aumente la socialidad en una dirección que facilite la resolución de los problemas iniciales de cada uno de los miembros. Con esta técnica de intercambio de información sistematizada, por tanto, se promueve la influencia positiva de los/as grupos de iguales con el mayor respeto por las diferencias y decisiones individuales. Esto tiene especial interés en el caso de los/as estudiantes disruptivos y/o con problemas de conducta, con los que la interacción positiva se debe cuidar y reconstruir desde los pasos más elementales.

Los requisitos metodológicos son simples y están orientados a sistematizar el encuentro interpersonal en un tono ordenado pero de apertura y respeto a todas las opiniones de los miembros. Se aconseja no menos de 10-15 se-

siones y no más de 6-8 participantes que pueden conocerse o no -pero se aconseja lo segundo- y dos co-responsables, también llamados co-líderes (que pueden ser ambos terapeutas o un/a terapeuta y un/a paraprofesional entrenado/a). La estructura de las sesiones permite la apertura al otro/a y la construcción personal:

1. Fase de diálogos cara a cara: Breves comentarios por parejas (4-8 minutos) de forma exhaustiva (todos/as hablarán con todos/as, lo que exige varias rotaciones), sobre un tema propuesto por los co-líderes y/o emergido desde los participantes que vaya acorde con los tópicos a tratar planificados.
2. Fase de diálogos al grupo y/o grupo de discusión: cada miembro, por turno y empezando por los co-líderes, mencionan los aspectos que más le hayan llamado la atención de lo escuchado (por afinidad o por diferencia con su propia perspectiva); lo que puede convertirse finalmente en un verdadero grupo de discusión entorno a la temática de trabajo propuesta.

Como indica Neimeyer (1988) la clave del uso inteligente del GTI es la flexibilidad. De hecho, también durante las distintas sesiones se pueden intercalar pequeñas dinámicas y otras técnicas que faciliten la exploración y el intercambio, hasta lograr finalmente un buen nivel de trabajo autónomo del grupo que prepare para la autonomía que deberán mostrar cada uno de los miembros una vez finalice la intervención.

La evaluación puede desarrollarse a través de medidas psicométricas aplicadas antes, durante y después de las sesiones, como en cualquier estudio de procesos terapéuticos. También (o como complemento) a través de fuentes más directas como las propias verbalizaciones de los/as participantes registradas en distintos formatos: audio, por escrito a través de cuestionarios, etc. Incluido «tarjetas de emoción», que son pequeñas anotaciones sobre la emoción actual de los participantes a los que se les pide que escriban antes y después de cada subfase de la sesión.

Se ha demostrado eficaz tanto en reconstruir la capacidad agente de mujeres víctimas de abu-

so sexual cuando niñas (Alexander, Neimeyer, Follette, Moore y Harter, 1989); aumentar indicadores de empatía y reducir de agresión y ansiedad en delincuentes jóvenes (Viney et al., 2001) y aumentar autoeficacia en adolescentes en riesgo y población normal (García-Martínez et al., 2004), entre otros problemas y colectivos.

Cambios que se buscan con estas técnicas

Después de la descripción de las técnicas el/a profesional está obligado a preguntarse qué tipo de cambios se pueden conseguir poniendo en práctica este tipo de intervenciones. Como indica Ravenette (2002) dan la oportunidad al chico/a de reflexionar sobre su comportamiento y sus expectativas para decidir mejores formas de actuar en base a sus preferencias personales. Esto se traduce en que con las técnicas mencionadas el profesional puede establecer de una forma más fácil y directa una buena relación y comunicación con el/la estudiante, lo que promoverá que éste/a elabore un mayor compromiso. Con otro tipo de técnicas que remarcan más claramente la distancia experto-cliente y priman la demanda adulta sobre el discurso infante-juvenil, entendemos que se reactivan más las defensas y la desvinculación del joven o niño/a. Éste puede interpretar el trabajo psicológico con el habitual que desarrolla con cualquier docente, asimilando al terapeuta con otro/a profesor/a e incluso más «entrometido/a» de lo habitual. Lo cual no es demasiado positivo cuando se parte de una situación de queja del docente o del chico/a con su relación con el adulto/a. Lo mismo o exponencialmente puede ocurrir cuando se trabaja con grupos que presentan algunos problemas de convivencia y disruptividad.

Como sugiere Ravenette (2002) en sus trabajos de campo y Viney et al. (2001) muestra más sistemáticamente, la aplicación de este tipo de técnicas permite investigar a la par que intervenir ya que elicitación de información personal fiable muy difícil de conseguir a través de otras técnicas más rígidas y menos contextualizadas a la realidad de cada población. Pero en términos estrictamente prácticos podemos señalar que estas técnicas promueven cambios positivos

en población infanto-juvenil. Implican tanto reducción de diversos factores de riesgo como aumento de importantes factores de protección en los problemas de convivencia y violencia infanto-juvenil (entre otros autores; García-Martínez et al., 2004; Metclife, Winter y Viney, 2007; Moran, 2005; Viney et al., 2001; Viney y Henry, 2002). Tener en cuenta estas técnicas y aplicarlas puede mejorar sin duda el trabajo diario en el contexto educativo.

Referencias

- Alexander, P. C., Neimeyer, R. A., Follette, V. M., Moore, M. K. y Harter, S. (1989). A comparison of group treatments of women sexually abused as children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 479-483. doi: 10.1037//0022-006X.57.4.479
- 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 [Coexistence and conflicts in educational centers]*. Vitoria-Gasteiz, España: Ararteko. Recuperado de http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf.
- Botella, L. (1994). *El ser humano como constructor de conocimiento: El desarrollo de las Teorías Científicas y las Teorías Personales [The Human Being as Knowledge Constructor: The Development of Scientific Theories and Personal Theories]*. Recuperado de <http://recerca.blanquerna.url.edu/constructivisme/Papers/Construcci%C3%B3n%20de%20conocimiento.pdf>.
- Consejo Escolar de Andalucía. (2005). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos [Report on Conviviality in Educational Centers]*. Granada, España: Junta de Andalucía.
- Defensor del Pueblo (2007). *Informe sobre violencia en el ámbito escolar: El maltrato entre iguales en Enseñanza Secundaria Obligatoria 1999-2006 [Report on violence in scholar setting: maltreatment between peers at High Schools: 1999-2006]*. Madrid, España: Oficina del Defensor del Pueblo.
- García-Martínez, J., Domínguez-Urquiza, J. M., Guerrero-Gómez, R., Morales-Hidalgo, F., Picó-Jiménez, A. y Núñez-Remesal, A. M. (2004). Personalidad y riesgo de presentar conducta antisocial: Efectos de un programa preventivo [Personality and Risk of Presenting Antisocial Behavior: Effects of a Preventive Program]. *Análisis y Modificación de Conducta*, 134, 905-933.
- 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

- Grañeras, M. y Vázquez, A. (Coords.). (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas* [Violence prevention and Improvement of Coexistence at schools: Educational Research and Actions of the Public Administration]. Madrid, España: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Nueva York: Norton.
- Kramer, D. A. (1990). Conceptualizing wisdom: The primacy of affect-cognition relations. En R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 279-317). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G. (1982). Dynamic development and mature autonomy. *Human Development*, 25, 161-191. doi:10.1159/000272795.
- Landfield, A. W. y Rivers, P. C. (1975). An introduction to interpersonal transaction and rotating dyads. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12, 365-373. doi:10.1037/h0086463.
- Metcalf, C., Winter, D. y Viney, L. L. (2007). The effectiveness of personal construct psychotherapy in clinical practice: A systematic review and meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 17, 431-442. doi: 10.1080/10503300600755115.
- Moran, H. (2001). Who do you think you are? Drawing the ideal self: a technique to explore a child's sense of self. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6, 599-604. doi: 10.1177/1359104501006004016.
- Moran, H. (2005). Working with anger children. En P. Cummins (Ed.), *Working with anger: a constructivist approach* (pp. 83-98). Chichester, Reino Unido: Wiley.
- Neimeyer, R. A. (1988). Clinical guidelines for conducting interpersonal transaction groups. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1, 181-190. doi: 10.1080/10720538808412775.
- Ravenette, T. (2002). *El constructivismo en la Psicología Educativa* [Constructivism in educational psychology] (J. Aldekoa, Trad.). Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
- Rodríguez, X. (2005). *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria* [Coexistence at High Schools in the Canary Islands Community]. Tenerife, España: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).
- 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) [Report on partner-violence in the school]. Valencia, España: Goaprint. Recuperado de http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Informe_Violencia_entre_compa%C3%B1eros_en_la_escuela.pdf
- Villegas, M. (2008). Psicopatología y Psicoterapia del Desarrollo Moral [Psychopathology and Psychotherapy of Moral Development]. *Apuntes de Psicología*, 26, 199-228.
- Viney, L. L. y Henry, R. M. (2002). Evaluating personal construct and psychodynamic group work with adolescent offenders and non-offenders. En R. A. Neimeyer y G. J. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology: New directions and perspectives* (pp. 259-294). Westport, CT: Praeger.
- Viney, L. L., Henry, R. M. y Campbell, J. (2001). The impact of group work on offender adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 79, 373-381.

APÉNDICE A

Tabla A1

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 autovaloración general	1.1. Descripción	«Me gustaría saber quién eres. Si te preguntara quién o qué eres tú, ¿qué tres cosas dirías?».
	1.2. Importancia	«¿Es importante para ti ser...?».
	1.3. Implicación de la importancia	— 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	— 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	«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?».
	2.2. Opuesto	¿cómo describirías a alguien que NO es así?
	2.3. Importancia e implicación de la importancia	Similar a la fase 1.
	2.4. Desventaja e implicación de la desventaja	¿En qué situaciones ser así puede ser una desventaja? Y ¿cómo puede llegarse a eso?
	2.5. Ventaja e implicación de la desventaja	¿En qué situaciones ser así (opuesto) puede ser una ventaja? Y ¿cómo puede llegarse a eso?
3. Exploración de las creencias de la persona sobre cómo otras personas le describen (heterodescripción)	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.

Tarea	Tipo de pregunta	Ejemplos de pregunta y observaciones
3. Exploración de las creencias de la persona sobre cómo otras personas le describen (heterodescripción):	3.4. Importancia e implicación de la importancia	— <i>Ordena ese pequeño listado según crees que lo haría cada persona mencionada.</i> — <i>O bien, ¿cree... (la persona mencionada) que es importante que alguien sea así?, ¿qué crees que le ha podido llevar a verlo así?</i>
	3.5. Desventaja e implicación de la desventaja	<i>¿Qué malo tiene a su parecer ser así? y ¿qué explicaciones crees que daría?</i>
	3.6. Grado de coincidencia de la heterodescripción con la auto-descripción e implicación del mismo	Este apartado no aparece en el cuadro resumen, pero sigue la misma dinámica de preguntas: 3.6.1. Descripción: <i>¿Con qué características mencionadas por... coincides?</i> 3.6.2. Importancia e implicación de la importancia: <i>¿Es importante coincidir con sus puntos de vista?, ¿cómo has llegado a pensar así?</i> 3.6.3. Desventaja: <i>¿Qué sucede si no estás de acuerdo?</i>

Nota: Adaptado de Ravenette (2002, pp. 249-261).

Tabla A2

Secuencia de tareas y preguntas de la Técnica de Entrevista para la elicitación de constructos a través de dibujos

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>

Tarea	Tipo de pregunta	Ejemplos de pregunta y observaciones
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 « <i>tipo de persona como la que te gustaría ser</i> ».
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 4.2. Biografía 4.3. Futuro	<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). — 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.). — «¿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. Adaptado de Ravenette (2002, p. 156).