

# Deco-construyendo el hostigamiento escolar: un caso con intervención terapéutica narrativa

## *Deco-constructing bullying: A case with narrative therapeutic intervention*

Patricia Trujano Ruiz<sup>1</sup>

### RESUMEN

El objetivo central fue presentar el caso de un adolescente de 13 años remitido a terapia por hostigar en su escuela. Mediante un mecanismo terapéutico identificado como decoconstrucción, enmarcado en la orientación socioconstruccionista en lo general y en las terapias narrativas en lo particular, se alteraron los significados relacionados con la patologización y estigmatización de su experiencia para generar nuevas formas de interpretación y de actuación enmarcados en el respeto. El cuestionamiento de los discursos dominantes, la búsqueda de excepciones y la potenciación de sus recursos favorecieron el empoderamiento y la construcción de un proyecto de vida digno y satisfactorio. La intervención constó de diez sesiones. Al finalizar, el sujeto manifestó sentirse seguro, alegre, quererse y deseos de ser una mejor persona. Se concluye subrayando la importancia del trabajo, consistente en mostrar la posibilidad de trabajar casos de hostigamiento escolar desde un enfoque diferente, menos estigmatizador y más orientado a un futuro mejor.

**Palabras clave:** Hostigamiento escolar; Violencia; Terapias narrativas.

### ABSTRACT

*The main objective consisted in describing the case of a 13 year-old boy referred to therapy for school bullying. Using a therapeutic mechanism identified as deco-construction, framed in the socio-constructionist orientation in general and in narrative therapies in particular. The ten-session intervention sought to modify the meanings associated with the pathologizing and stigmatizing of his experience, thus opening the patient to new forms of interpretation and action framed in respect. Questioning of the participant's dominant discourses, searching for exceptions, and enhancing resources, favored the empowerment and the construction of a worthy and satisfactory long-term living project. At the end, the participant reported increased assurance, recovered happiness, loving himself, and wish to become a better person. Conclusions emphasize the contribution consistent in showing the possibility of working cases of bullying from a different, less stigmatizing, and an approach more oriented toward a better future.*

**Key words:** Bullying; School violence; Narrative therapies.

---

<sup>1</sup> División de Investigación y Posgrado, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, Av. de los Barrios Núm. 1, 54090 Los Reyes, Iztacala, Estado de México, México, tel. (55)56-23-12-10, correo electrónico: trujano@unam.mx. Artículo recibido el 2 de febrero y aceptado el 8 de julio de 2013.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, las noticias en torno al fenómeno del hostigamiento escolar (*bullying*) son cada vez más frecuentes. La palabra *bully* significa “matón” o “agresor”, por lo que *bullying* hace referencia a los comportamientos relacionados con formas de acoso y maltrato persistentes con la intención de ocasionar un daño, como la tiranización, amenaza, aislamiento, agresiones físicas, intimidación o insultos de una forma sistemática hacia una o más víctimas por parte de uno o más agresores en un contexto escolar. Olweus (1998) afirma que un menor es víctima de hostigamiento cuando está expuesto repetidamente a acciones negativas que llevan a cabo otros alumnos. También señala la presencia de un grupo de observadores, agresores pasivos o secueces, que aunque no participan activamente colaboran en mantener el problema con su silencio.

La violencia escolar siempre ha existido, pero al parecer la moderna sociedad tecnologizada le confiere nuevas características en un contexto que a todas luces normaliza la violencia en sus diferentes expresiones, incluyendo el acoso en la red, o *ciberbullying* (Del Rey, Elipe y Ortega, 2012; Dorantes, Trujano y Tovilla, 2008; Heirman y Walrave, 2012; Ortega y Núñez, 2012; Trujano, Dorantes y Tovilla, 2009).

De acuerdo a Cerezo (2009), este problema tiene un carácter “expansivo”, pues transita de un episodio preciso de maltrato a la constitución de una dinámica recurrente de exclusión, violencia y deterioro de la socialización. Y aunque en general se acepta la idea de que la violencia es un fenómeno multideterminado, y que por lo mismo confluyen en él factores etiológicos de diversa índole, también es cierto que el comportamiento del agresor se ha venido asociando en la literatura psicológica a características tales como personalidad cruel, impulsividad, labilidad emocional, escasa empatía social, falta de habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, hipersensibilidad a la crítica, autoestima alterada, sentimientos de desvalorización y aislamiento, déficits en el autocontrol, modelos familiares violentos y muchas más (Ortega y Núñez, 2012). También se le ha asociado al bajo rendimiento escolar, consumo de alcohol o drogas, intentos de suicidio, deserción escolar y

vandalismo, y finalmente, y de manera importante, a la búsqueda de poder y control (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon, 2008; Rodríguez, Fernández, Hernández y Ramírez, 2006). Al mismo tiempo, se ha planteado (con las reservas del caso) que los sujetos que hostigan suelen ser físicamente fuertes y con niveles de medios a altos de psicoticismo, neuroticismo y extroversión.

Estudios realizados en países latinoamericanos como México (Giangiacomo, 2012; Valadez y Vargas, 2012), Nicaragua (Del Rey y Ortega, 2008), Brasil (Dias de Oliveira, Lira, Gómes y Meneses, 2012) y Colombia (Paredes et al., 2008) apuntan a que el acoso escolar ocurre tanto en países desarrollados (Cerezo, 2009) como en vías de desarrollo. La proliferación de investigaciones muy probablemente tiene que ver con las complejas y hasta devastadoras consecuencias que los comportamientos violentos pueden ocasionar en las víctimas.

Sin negar las valiosas aportaciones hechas a este campo de estudio, y reconociendo que la violencia escolar es diferente en cada caso y con niveles de intensidad y daño particulares, a partir de la información anterior parece también evidente la construcción social que se ha hecho de los agresores como jóvenes con características tan complejas como las ya mencionadas, lo cual se enmarca quizá en un escenario que puede tener como resultado un estigma patologizante –y por lo mismo restrictivo– para los protagonistas y para el quehacer terapéutico.

En una sociedad desafortunadamente caracterizada por los estereotipos, donde etiquetar a la gente es una práctica cotidiana (incluso con fines terapéuticos), algunos consultantes acuden a terapia atrapados en rótulos que determinan su autoconcepto como personas y su comportamiento, restringiendo a la vez sus márgenes de libertad y, por ende, sus posibilidades para un futuro al margen del estigma.

En este trabajo se pretendió analizar la posibilidad de significar de manera diferente el abordaje de este fenómeno. Y antes de mostrar la historia del caso trabajado a partir de las terapias narrativas o posmodernas, se exponen brevemente algunas premisas básicas del construccionismo social, que es el fundamento teórico del quehacer profesional de la presente autora.

## MARCO TEÓRICO

Según Ibáñez (1990) y Limón (2005a), la orientación socioconstruccionista emergió como un intento de encontrar una metateoría capaz de representar una alternativa válida frente al modelo empirista de la ciencia. Se trata de un movimiento que desde sus inicios buscó distanciarse de las interpretaciones cognoscitivistas y biologicistas de la psicología, por lo que se aleja del interés por la predicción y el control para orientarse al cuestionamiento de las creencias dominantes y la posibilidad de generar formas alternativas de vida. En el contexto terapéutico, se convierte en un proceso durante el cual el significado de la experiencia del consultante (paciente) se transforma mediante el diálogo y permite elaborar maneras diferentes de interpretarla, incluida la “liberación” de dichas creencias. De ahí que estas conversaciones de corte construccionista impliquen ayudar a las personas a descubrir sus propios juegos de lenguaje, hacer visibles los sistemas de significados implícitos y analizar las implicaciones personales, familiares y sociales que conlleva “jugar esos juegos”, especialmente a futuro, por lo que se les coloca en la posibilidad de generar los cambios pertinentes de acuerdo a sus contextos particulares, promoviendo su emancipación de formas de ser y de pensar muy restrictivas o estigmatizantes (Limón, 2005b, Trujano y Limón, 2010).

Aunque diferentes autores han desarrollado estilos propios dentro de las terapias narrativas o posmodernas, interesa aquí, particularmente, la mirada de Limón (2012), quien llama a esta experiencia conversacional *deco-construcción*, para subrayar la idea de que cuando se abordan las características de una historia o narración (en este caso tendientes a la patologización), se está construyendo una perspectiva diferente, ampliada y presumiblemente más liberadora. Este mecanismo puede potenciar las alternativas y recursos de los consultantes de manera reflexiva, lo que favorece su “empoderamiento”; ello es posible gracias al análisis e interpretación de los sistemas de significados involucrados en las narrativas “patologizadoras”, para derivar en interpretaciones que puedan ofrecer a la persona un futuro más satisfactorio (lo que también ha identificado como “proyecto de vida alternativo”). Es, pues, un proceso terapéu-

tico conversacional que considera un trabajo simultáneo de deconstrucción y construcción de significados con su correspondiente generación de sentido (Limón, 2012), mismo que puede imprimir cambios sustantivos a las diferentes modalidades relacionales alrededor de las particulares formas de vida de las personas que buscan ayuda en la terapia.

Desde esta postura conceptual, el objetivo fue mostrar la intervención realizada con un adolescente de 13 años etiquetado como hostigador por la violencia que ejercía en el contexto escolar.

## HISTORIA DE CASO

### Motivos de la solicitud

A la Clínica Universitaria de la Salud Integral (CUSI), perteneciente a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, llega un joven de 13 años que vive con sus padres y su hermana menor y estudia el primer año de secundaria. Es remitido por el director de su escuela por violencia hacia sus compañeros (en su carta lo llama “un caso preocupante de *bullying*”), desobediencia a los profesores y fugas del colegio. Está condicionado a tomar terapia psicológica como último recurso antes de su expulsión definitiva.

### Contexto

El consultante (a quien se le llamará “G” en lo sucesivo), se presenta con su madre y hermana. Contra lo esperado, G es un chico de estatura media, muy delgado, y parece tímido, nervioso y avergonzado. Se habla primero a solas con la madre, quien cuenta que desde hace un año su hijo empezó a tener problemas en la escuela (en ese mismo plantel); no obstante, tiene un promedio de calificaciones aceptable; a pesar de los castigos y las fugas del colegio, no reprueba materias. En casa no es violento, pero sí rebelde; miente y es reuente a colaborar en las tareas del hogar. Con su hermana, que es cinco años menor, interactúa bruscamente y la hace llorar. El director lo envió con el psicólogo escolar, pero después de seis meses en terapia su conducta ha empeorado. Comenta

en su carta que G golpea repetidamente a los demás, molesta a las niñas y se burla de los profesores, enfatizando que no puede permitir a más *bullies* en el plantel. Una semana antes de recibirlo en terapia, G había golpeado tan duramente a un compañero que este requirió hospitalización por fracturas y contusiones generalizadas. Su expulsión era inminente, pero el orientador escolar intercedió y sugirió enviarlo al CUSI.

Como siguiente paso, se entrevistó a G, quien se mostró retraído. Primero se le agradeció su colaboración, subrayando que solo se quería conversar con él si es que estaba de acuerdo, pues se tenía el punto de vista de su madre y del director, pero interesaba saber su opinión acerca de lo que los demás decían de él. Al principio pareció sorprenderse, pues permanecía casi sin hablar, pero tímidamente empezó a conversar. Comentó que en sexto de primaria tuvo problemas con algunos compañeros, mismos que resolvió a golpes, sorprendiéndose de lo fuerte que era y lo fácilmente que los vencía, y a partir de ahí se creó fama de golpador, de modo que si bien reconoció que convivía con chicos golpadores, siempre le echaban a él la culpa ya que su fama lo precedía. También aceptó que muchas veces violentaba a los demás, pero a pesar de ello hacía sus tareas y obtenía calificaciones aprobatorias. Le molestaba que lo etiquetaran como *bully* (de hecho, ese era su apodo) y pensaba que parte de su violencia se debía a que se sentía presionado por los demás para pelear y ganar todas las riñas. Cuando estaba enojado o triste era más violento: “De todos modos ya no tengo nada que perder, pues no me van a creer y al menos me desquito”. También sentía una predisposición negativa muy acentuada, especialmente por parte de los profesores, ya que, según él, lo trataban mal, como delincuente, con autoritarismo innecesario y sin haberle dado ninguna oportunidad de conocerlo o de explicarse primero.

### Análisis

Lo primero que se pudo observar fue a un chico que no era de complexión fuerte ni actitud retadora. Su sorpresa al concederle un trato respetuoso, libre de juicios, y pedirle su opinión acerca de lo que creía que opinaban los demás de él, así

como su discurso, hizo pensar que se encontraba inmerso en un contexto dominado por la patologización y la adhesión a etiquetas rígidas y paralizantes, y con ello, con mucha presión social (sobre todo de sus compañeros) por reaccionar violentamente, además de la citada predisposición de los profesores. Todo ello parecía tenerlo atrapado en la etiqueta (*bully*), restringiendo sus márgenes de libertad y con un señalado caminar en círculos, pues los demás esperaban un comportamiento violento, y él actuaba de acuerdo a esa expectativa, lo que recordó el planteamiento de la profecía autocumplida mencionada por Durrant y White (1993), lo que lo alejaba cada vez más de la posibilidad de desplegar repertorios alternativos. Al mismo tiempo, sus actitudes “adecuadas”, como hacer los trabajos y aprobar las asignaturas, pasaban desapercibidas. Este joven transitaba también por una adolescencia con muchas dudas e inseguridades que su contexto familiar y social alentaban de manera hostil. Reconocía haber hecho mucho daño al compañero que había golpeado tan duramente, pero repartía la culpa en su entorno, escudado en la falta de apoyo y comprensión que sentía. Al narrar sus actos de violencia parecía hacerlo sin emoción alguna, y a la pregunta del porqué de tal reacción simplemente respondía “Pues porque sí”. Esto condujo a suponer que, más que malas intenciones o deseos de hacer daño, lo que había detrás era una ausencia de reflexión acerca de sus actos, una gran normalización de la violencia en su contexto cultural como recurso de afrontamiento, muchos deseos de reconocimiento social y un abanico muy restringido de alternativas de actuación.

En otras palabras, se consideró que la interpretación que los compañeros y profesores habían construido a su alrededor lo habían “atrapado” en la etiqueta, y con ello en una dinámica de actitudes y comportamientos violentos y retadores. La postura del orientador escolar (que implicaba un mayor acercamiento y conocimiento del chico) reafirmó esta idea.

### Procedimiento

Congruentes con la postura construccionista y con los planteamientos de las terapias narrativas, las intervenciones se centraron en el análisis de las

capas de sentido (deconstrucción) relacionadas con los significados patológicos y estigmatizantes, y al mismo tiempo en la construcción de narrativas más liberadoras o adaptativas (lo que se denominó *deco-construcción*). También se buscó potenciar sus recursos y habilidades, cuestionar el discurso dominante que lo tenía atrapado en el estigma y considerar su proyección a futuro.

## RESULTADOS

La intervención constó de diez sesiones de una hora. Se dio por concluida la terapia cuando G comunicó sentirse orgulloso de los cambios ocurridos y lo suficientemente fuerte para controlar su vida y sus emociones sin recurrir a la violencia y visualizando un futuro esperanzador. Su familia estuvo de acuerdo y el director de la escuela se mostró muy satisfecho. Por razones de espacio, se presentan únicamente algunos fragmentos para ejemplificar el proceso terapéutico.

### Segunda a cuarta sesión

Estas sesiones estuvieron caracterizadas por un avance lento, pues G hablaba poco y se quejaba mucho de que su padre estaba poco en casa, sólo interactuando con él mediante insultos y malos tratos; su madre daba toda su atención a la hermana pequeña, y un hermanastro que no vivía con ellos se burlaba constantemente de él, especialmente desde que supo que asistía a terapia. Parecía muy frustrado, enojado y hacía largos silencios. Después de la tercera sesión fue suspendido en la escuela por 24 horas debido a su mal comportamiento, que él explicó culpando a sus compañeros. Eso lo interpretó como un retroceso y lo enfureció aún más. La terapeuta (T) reinterpretó ese evento como una señal que podría alertar sobre la necesidad de un mayor esfuerzo, pero no un fracaso, lo cual pareció sorprenderlo mucho y hacerlo sentir esperanzado y comprendido.

### Quinta sesión

G empezó a ser más colaborativo, por lo que se observaron avances más significativos. T se centró en cómo los demás habían llegado a la conclu-

sión de que era un *bully*, a usarlo como su apodo, y en el efecto que las etiquetas pueden tener sobre los comportamientos de las personas (deconstrucción). Se habló con él de la diferencia entre *ser un bully* y *comportarse* como tal (externalización). Posteriormente, se empezó a trabajar en cómo lo veían los demás y él mismo, si le gustaba o no y cómo le gustaría que eso fuera (deco-construcción). Dijo que quería ser como antes, cuando era pequeño y no tenía esos problemas ni esa etiqueta y los profesores lo trataban bien. Se usó la llamada "pregunta del milagro" para empezar a trabajar en un futuro alternativo.

G: Antes yo nada más era G; todos me querían y me trataban bien... yo siempre estaba de buenas. Ahora todos me gritan, me tratan mal, como delincuente, y por eso me enoja. Ya siempre estoy enojado. No soy feliz.

T: ¿Qué tendría que pasar para que volvieras a estar de buenas y los demás te trataran bien?

G: Tendrían que cambiar muchas cosas.

T: Supongamos que esta noche te vas a dormir y mañana, cuando despiertes, eres feliz, te tratan bien y te gusta tu vida. ¿Qué sería diferente?

G: Me llamarían por mi nombre y no por mi apodo, los profesores me respetarían, tendría otro tipo de amigos, mi familia me querría, todos se darían cuenta de que a pesar de todo soy un buen estudiante. Verían mis cualidades y no solo mis defectos.

T: ¿Cuál será el primer paso que darás para que eso suceda?

T dio por hecho que G tenía recursos y habilidades, y conversaron acerca de la necesidad del cambio, de su nivel de responsabilidad en el proceso y de que un futuro mejor era posible si trabajaba en ello. Se enfatizaron su compromiso académico, habilidades como estudiante, aficiones, posibilidad de evitar mezclarse en problemas y conseguir que su entorno lo pudiera ver de una manera diferente si hacía cosas distintas.

### Octava sesión

G asistía puntualmente a las sesiones. Se mostraba más participativo y sorprendió a T al innovar por cuenta propia actividades que marcaban una diferencia significativa: se unió a un equipo de fútbol (con lo cual se ejercitaba y alejaba de los

compañeros agresivos, construyendo nuevas amistades en un contexto ajeno al estigma), se dirigía con respeto a sus maestros, decidió trabajar con un primo que tenía un negocio de videos (lo que le permitía ganar dinero y sentirse productivo), cambió su comportamiento con su hermana (lo cual fue reconocido por la madre) y decidió ocuparse de limpiar su habitación. Se analizaron también todos sus apoyos, como el orientador de su escuela, el tío que lo llevaba al fútbol y le pagaba los entrenamientos, y el primo que le había dado el trabajo y confiaba en él.

T: ¡Pues cuántos cambios, no? ¿Cómo te sientes con todo ello?

G: Pues mejor. Ya no me regañan tanto en mi casa ni en la escuela. Sí, me siento bien.

La terapeuta trabajó en el empoderamiento de G reconociendo su mérito y su esfuerzo.

T: ¿Y cómo lo consigues?

G: Le he pedido a algunos en la escuela que me llamen G, no *Bully*. Muchos se burlan, pero los maestros ya me prometieron cambiarme de grupo el próximo año. Será como volver a empezar. El orientador me apoya mucho; él siempre creyó en mí. Habló con mi mamá y con el director... Le estoy echando ganas.

T: ¿Qué más es necesario hacer para seguir en esa dirección?

La terapeuta centró su trabajo en reforzar los cambios y en abrir las posibilidades de actuación y, por lo mismo, de proyectos de vida más satisfactorios.

### Décima sesión

G se mostraba más abierto, colaborativo y entusiasmado. Los maestros empezaban a reconocer los cambios, a centrar su atención en lo positivo y a ponerlo de ejemplo con sus compañeros. Decía sentirse un poco presionado para no fallarles, pero reconocía que esa presión le ayudaba a mantenerse alejado de los problemas. Habló con T de su futuro, de lo que quería estudiar y de cómo quería verse en unos años. Concluyó que esta experiencia “y el periodo *bully* de su vida” (aquí se debe hacer notar que hablaba en pasado del “problema”) eran parte de él y que por lo mismo ahora era más fuerte para enfrentarse a la vida. Se trabajó asimismo con preguntas circulares (“¿Quién

más se da cuenta de estos cambios? ¿Qué te dicen? ¿Qué piensas de ello?...”) y sobre la posibilidad de volver a encontrarse a futuro en un entorno difícil, pero ya con herramientas para afrontarlo de mejor manera.

T, quien había mantenido comunicación con la madre de G y con su director, confirmó el cambio de G (visible incluso en su apariencia física y en sus expresiones faciales y corporales) y sus perspectivas a futuro con el apoyo de todos ellos.

Se cerró la última sesión preguntando a G qué se llevaba de la terapia.

G: Aprendí muchas cosas. A quererme, a volver a ser feliz, que hay gente que cree en mí, que no estoy solo y que puedo ser mejor persona. También que tengo herramientas y que mi vida la decido yo.

T concluyó conversando con G acerca de lo que este aprendió de sí mismo, de sus recursos, capacidades y potencial, y se ofreció a estar siempre disponible cuando él así lo deseara.

### DISCUSIÓN

Después de diez sesiones se dio por concluida la terapia al considerarse cumplida la meta, pues G no tuvo más episodios de violencia física (aunque sí muchas discusiones, algunas de ellas muy fuertes, especialmente con el grupo de amigos que antes frecuentaba). No obstante, se logró junto con G cambiar su forma de ver y de actuar frente al problema, así como deco-construir significados diferentes de sus experiencias, impactando favorablemente su manera de percibirse, modos de afrontamiento y comportamiento en general. En este caso, las redes sociales con que las que contaba, tales como el apoyo del orientador, de su primo y de su tío, así como el eventual reconocimiento del director y de su madre, fueron determinantes para trabajar exitosamente con las estrategias de las terapias narrativas, lo que permitió movilizar de manera importante a otros actores, como el resto de los profesores y otros miembros de su familia, lo que facilitó a G construir una nueva percepción y, por lo mismo, nuevas maneras de relacionarse con su entorno significativo. Esto, a su vez, abrió la posibilidad de un porvenir más satisfactorio y prometedor (Limón, 2012). Él salió de la

terapia con una nueva narración de sí mismo, de su vida, su experiencia y su futuro, con márgenes de libertad más amplios, perspectivas más satisfactorias y respetuosas y proyectos más dignificantes.

Quienes trabajan empleando estos enfoques (terapias narrativas fundamentadas en el constructivismo social) consideran que es a través de la conversación como se llega a conocer el sistema de significados de las personas en el que puede encontrarse el “problema”, y a partir de ahí incursionar en significados, narraciones e historias más adaptativas y liberadoras, lo que, en palabras de autores como Adams-Westcott e Isenbart (1993), Anderson (1999) y Trujano y Limón (2012), puede favorecer la sensación de eficacia, el empoderamiento, la reconexión con los demás y el despliegue de formas de actuación alternativas, incluso

en un terreno tan complejo como el ejercicio de la violencia.

La relevancia de difundir este trabajo consiste en mostrar que, más allá de los enfoques patologizantes, existen otras maneras de abordar las manifestaciones de la violencia, como la que ocurre en el entorno escolar. Es en este sentido que se intenta llamar la atención acerca de la posibilidad de aproximarse desde esta perspectiva a personas consideradas “difíciles”, “problemáticas”, “amenazantes” o “patológicas”, mismas que suelen llegar a consulta duramente estigmatizadas por su entorno social, por algunos profesionales de la psicología e incluso por sí mismas. Con todo, su factibilidad deberá de ser evaluada al mismo tiempo por el propio terapeuta y en cada caso en particular, pues, tal como se señaló anteriormente, los elementos involucrados suelen ser múltiples y complejos.

## REFERENCIAS

- Adams-Westcott, J. y Isenbart, D. (1993). *Escaping victimization and developing an audience for emerging narratives*. Paper presented at Narrative Ideas and Therapeutic Practice, Vancouver, Canada.
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.
- Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega, R. (2012). Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Dias de Oliveira, R., Lira A., Gomes, C.A. y Meneses, C.A. (2012). Autoría, victimización y puniciones: relaciones asimétricas en la violencia escolar. *Revista Educ@mos*, 2(5), 53-84.
- Dorantes, J., Trujano, P. y Tovilla, V. (2008). Cyberbullying: Acoso on line. *Revista Electrónica de Psicoterapias.com*. Recuperado de: <http://www.depsicoterapias.com/site/articulo.asp?IdSeccion=13yIdArticulo=436>.
- Durrant, M. y White, Ch. (1993). *Terapia del abuso sexual*. Barcelona: Gedisa.
- Giangiaco, M. (2012). Maltrato entre escolares: una cuestión de derechos. *Revista Educ@mos*, 2(5), 11-20.
- Heirman, W. y Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614-620.
- Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona: Sendai.
- Limón, G. (2005a). *Terapias postmodernas. Aportaciones constructivistas*. México: Pax.
- Limón, G. (2005b). *El giro interpretativo en psicoterapia. Terapia, narrativa y construcción social*. México: Pax.
- Limón, G. (2012). *La terapia como diálogo hermenéutico y constructivista*. Columbus, OH: Taos Institute Publications. Disponible en línea: <http://www.taosinstitute.net/worldshare-books>.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. y Núñez, J.C. (2012). Bullying and cyberbullying: research and intervention at school and social context. *Psicothema*, 24(4), 603-607.
- Paredes, M.T., Álvarez, M.C., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la Ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295-317.

- Rodríguez, J., Fernández, A.M., Hernández, E. y Ramírez, S. (2006). Conductas agresivas, consumo de drogas e intentos de suicidio en jóvenes universitarios. *Terapia Psicológica*, 24(1), 63-69.
- Trujano, P. y Limón, G. (2010). De la patología a la normalidad: deco-construcción y empoderamiento. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 13(3), 20-45. Disponible en línea: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>.
- Trujano, P. y Limón, G. (2012). Modelos narrativos y postmodernos. En M. L.Rodríguez y P. Landa (Comps.): *Modelos de psicología clínica y su aplicación* (pp. 113-148). México: Pax.
- Trujano, P., Dorantes, J. y Tovilla, V. (2009). Violencia en Internet: nuevas víctimas, nuevos retos. *Liberabit*, 15(1), 7-19.
- Valadez, I. y Vargas, V. (2012). Estrategias de afrontamiento de los alumnos implicados en la dinámica de la violencia entre iguales en escuelas de educación secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Educ@rnos*, 2(5), 131-152.