

## CAPITULO CINCO. RAZONAMIENTO MORAL Y VIOLENCIA

### 5.1. Introducción

#### 5.1.1. Representaciones que contribuyen a la violencia

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la representación que una persona o un pueblo tiene de la violencia y de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercerla. El individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se conceptualiza a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable, inhibiendo la empatía (Díaz-Aguado, Dir., 1996). Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización. Estas distorsiones que suelen rodear a cualquier tipo de violencia en la edad adulta y en la juventud, se manifiestan de una forma muy significativa en la violencia de género (Fincham et al., 1997; Gerber, 1995; Kauffman, 1997).

Los estudios llevados a cabo con niños reflejan que los que recurren con frecuencia a la violencia comienzan a presentar algunas de las distorsiones mencionadas en el apartado anterior, puesto que tienden a justificarla aludiendo a la conducta provocadora de la víctima, tanto en contextos de violencia doméstica como de violencia entre iguales (Astor, 1994). Las investigaciones realizadas sobre el *bullying* entre escolares también confirman la existencia de estas distorsiones, observando que los agresores justifican su conducta de intimidación como una forma de ejercer el poder y el control, creencia que refuerzan ante la falta de respuesta del sistema escolar en el que la ejercen (Batsche y Knoff, 1994), en la que se refleja la tradicional «conspiración del silencio» que suele rodear a las formas más cotidianas de violencia.

### 5.1.2. El enfoque cognitivo evolutivo del desarrollo moral

El calificativo *cognitivo-evolutivo* comenzó a ser utilizado por Kohlberg, a finales de los años 60, para denominar a la extensión del modelo piagetiano del desarrollo al estudio del cambio moral así como a las aplicaciones educativas de dicha extensión. En resumen, dicho enfoque supone: 1.- que los principales cambios producidos con el desarrollo suponen importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto da al mundo (*hipótesis cognitiva*); 2.- y que el resultado de las mismas posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo (*hipótesis evolutiva*). Su aplicación al ámbito moral lleva a afirmar que los principales cambios que se producen con el desarrollo son de tipo cognitivo y que conducen a niveles de justicia superior.

Como consecuencia de las hipótesis anteriormente expuestas, el principal objeto de estudio de este enfoque han sido las transformaciones estructurales que el desarrollo supone, entendiéndolas como organizaciones globales distintas de las adquisiciones de contenidos o valores específicos; postulando que son construcciones activas que el propio sujeto realiza a través de su interacción con el medio y que siguen una secuencia evolutiva universal.

La descripción del desarrollo moral propuesta por Kohlberg supone una secuencia de tres niveles de razonamiento moral (preconvencional, convencional y autónomo) que implican una adopción de perspectivas diferente:

La perspectiva social del *nivel preconvencional*, en la que se incluyen los dos primeros estadios, es la de *un individuo* en relación a otros individuos, que se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de los castigos o defensa de sus intereses concretos). Las reglas y expectativas sociales son todavía externas al yo.

La perspectiva social del *nivel convencional*, en la que se incluyen los estadios tres y cuatro, es la de un *miembro de la sociedad*, que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo.

La perspectiva social *post-convencional*, en la que se incluye el estadio quinto e (hipotético) el estadio sexto, se orienta a la *construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal*; va, por tanto, más allá de la sociedad.

El individuo del nivel post-convencional se sitúa, en cierto sentido, en un punto de vista similar al del sujeto pre-convencional, ya que juzga el bien y el mal desde fuera de la sociedad; pero con una gran diferencia. Mientras éste razona en función de intereses individuales y consecuencias externas, aquél va a hacerlo considerando como punto de referencia a la totalidad del género humano; es decir, que amplía su perspectiva más allá del grupo o sociedad en que se sitúa el sujeto convencional para llegar a reconocer derechos universales.

### 5.1.3.-La evaluación del razonamiento moral a través de dilemas hipotéticos

El procedimiento empleado habitualmente por los autores del enfoque cognitivo-evolutivo para evaluar el razonamiento moral consiste en plantear una serie de dilemas hipotéticos que contienen valores en conflicto, suponiendo que dichos dilemas permiten evaluar el límite, la estructura superior de razonamiento moral que posee el sujeto. Desde esta perspectiva lo importante no es tanto la decisión específica que la persona considera debe adoptarse, el valor preferido o *contenido*, sino la *forma o estructura* a partir de la cual justifica dicha decisión.

En sus últimos trabajos, Kohlberg reconoce la necesidad de tener en cuenta al mismo tiempo la estructura y el contenido en el desarrollo moral, tal como refleja el análisis micro-genético que propone diferenciando *dos estilos u orientaciones dentro de cada uno de los estadios convencionales*: un estilo heterónomo y un estilo autónomo (Tappan, Kohlberg, Schrader, Higgins, Armon y Lei, 1987); estilos en los que influye de forma decisiva el ambiente que rodea al sujeto, mucho más sensibles a las intervenciones educativas, y con una estrecha relación con su conducta. Las principales características de los juicios de *estilo autónomo* (que lo diferencian del heterónomo) son: 1.-la falta de referencia a parámetros externos, como la autoridad, la tradición o las leyes; 2.-la mención de la reversibilidad para tomar decisiones; 3.-un nivel de generalidad superior respecto al sujeto y objeto de la acción moral; 4.-y la elección moral adoptada, que coincide con lo que suele ser considerado más justo por los sujetos post-convencionales (que en el dilema *vida-ley*, por ejemplo, supone elegir el valor de la vida). Características que parecen, en principio, contrarias a las actitudes que conducen a la intolerancia y a la violencia.

A partir del razonamiento que se esgrime en los dilemas morales planteados se diferencian cinco niveles o estadios, en función de sus características estructurales:

*Estadio 1: Moralidad heterónoma.* Se caracteriza por su total unilateralidad. Define la justicia en función de diferencias de poder y estatus. E identifica el bien con la obediencia del débil al fuerte y con el castigo del fuerte al débil, sin tratar en modo alguno de invertir o compensar las relaciones. El valor de las personas se considera de forma categórica en función de sus cualidades físicas. Las etiquetas o reglas morales son aplicadas siempre de forma absoluta o literal sin tener en cuenta las circunstancias de la situación ni conceptos mediadores como el de intencionalidad que alteren su significado moral. La persona del estadio uno es incapaz de diferenciar perspectivas en los dilemas morales. Supone que todas las personas implicadas en ellos comparten una misma percepción de la situación y de cuál es la respuesta moral más apropiada. La perspectiva absolutista del estadio uno le hace muy vulnerable a todo tipo de prejuicios sociales, pero especialmente hacia las personas que se perciben en situación de debilidad.

*Estadio 2: Moralidad del intercambio.* Se comprende que cada persona tiene sus propios intereses y que éstos pueden estar en conflicto con los intereses de los demás. Este descubrimiento conduce a superar el absolutismo e ingenuo realismo moral del estadio anterior llevando a adoptar una perspectiva moral hedonista y relativista, según la cual la forma mejor de resolver los conflictos es a través de intercambios instrumentales directos y concretos tratando los intereses de cada individuo de forma estrictamente igual. La idea de justicia como intercambio que caracteriza a este estadio se refleja en la máxima «haz a los demás lo que ellos te hacen a ti o esperas que te hagan»; máxima que implica cierta inversión de las posiciones sociales en conflicto para llegar a una solución más equilibrada que la obediencia absoluta del estadio uno, marcando así el comienzo de la reciprocidad moral.

*Estadio 3: Moralidad de la normativa interpersonal.* Las perspectivas individuales en conflicto reconocidas en el estadio anterior se coordinan a un nivel más complejo adoptando la perspectiva de una tercera persona. Lo cual permite superar el individualismo instrumental y construir un conjunto de normas compartidas que se espera cumplan todos. Estas normas o expectativas morales son la base para establecer relaciones de confianza mutua que trascienden los intereses y situaciones particulares (a diferencia del estadio dos). Como resultado de esta perspectiva, la persona del estadio tres está especialmente preocupada por las relaciones y sentimientos interpersonales, por mantener la

confianza y la aprobación social. Las obligaciones morales se basan en lo que esperan los demás; adoptando, en este sentido, una perspectiva convencional. Es muy importante «ser bueno» y ello significa tener buenas intenciones mostrando consideración hacia los otros, anteponer las expectativas y sentimientos de los demás a los propios intereses. La justicia del estadio tercero se refleja en la Regla de Oro «haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar». Dicha máxima implica una coordinación de la reciprocidad de segundo grado porque el sujeto puede imaginarse a sí mismo simultáneamente en dos papeles diferentes e integrar el intercambio recíproco literal del estadio dos (haz a los demás lo que te hacen a ti) en una norma compartida de bondad.

*Estadio 4: Moralidad del sistema social y la coherencia personal.* El individuo adopta la perspectiva de un miembro de la sociedad, basada en una concepción del sistema social como un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros; sistematizando así las normas compartidas que en el estadio tres eran de carácter informal. La coordinación de la reciprocidad del estadio cuatro permite comprender que los deberes (que sustituyen a las normas compartidas) son correlativos de sus derechos recíprocos, superando así una importante limitación del estadio anterior que llevaba a centrarse en un congelado conjunto de virtudes y estereotipos sin poder tener en cuenta, por ejemplo, las limitaciones de los propios deberes cuando las personas que ocupan posiciones complementarias no respetan sus derechos. Además, el sujeto del estadio cuatro suele manifestar preocupación por la coherencia e imparcialidad, por mantener el auto-respeto y seguir las obligaciones que uno mismo se impone.

*Estadio 5: Moralidad de los derechos humanos.* La persona del estadio quinto ha llegado a construir, a descubrir por sí misma, un sentido de la justicia similar a la Filosofía de los Derechos Humanos. En torno al cual razona en situaciones de conflicto moral, analizando qué derechos entran en conflicto y estableciendo una jerarquía de prioridades entre ellos. Esta construcción se produce por la coordinación de la reciprocidad a un nivel más complejo que el del estadio cuarto, que le lleva al reconocimiento de derechos universales; es decir, derechos básicos, como la vida o la libertad, que cualquier ser humano posee por el hecho de serlo; y cuya defensa y protección se convierten (gracias al nivel de reciprocidad alcanzado) en deberes también universalizables (para cualquier ser humano). Va más allá de la sociedad. Su perspectiva es la de un agente moral racional, que conoce valores y derechos universales que cualquier individuo racional podría elegir para construir una sociedad moral. Por ello, juzga la validez de las leyes y sistemas sociales según el grado en que garantizan esos derechos universales; y está especialmente preocupada por: 1.- proteger los derechos de las minorías; 2.- y por las consecuencias que las leyes y sistemas sociales pueden tener a largo plazo para el bienestar de la humanidad.

Los estudios realizados reflejan que sólo una pequeña parte de la población llega al estadio quinto (en torno al 15%) y siempre después de los 22 años; razón por la cual no resulta sorprendente que ninguno de los jóvenes (de edades comprendidas entre los 15 y los 20 años) que participaron en nuestras investigaciones anteriores sobre programas de prevención de la violencia lo hayan manifestado al razonar sobre los dilemas morales planteados. En las que se encuentra que (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996) el estadio más frecuente entre los y las adolescentes evaluados suele ser el tres, basado en una normativa interpersonal, que en algunos casos empieza a manifestarse combinado con el anterior, moralidad del intercambio, y en otros con inicios del estadio siguiente, la moralidad del sistema social. No observándose ningún caso del estadio uno, caracterizado por el absolutismo y la orientación al castigo.

#### 5.1.4. Razonamiento moral y conducta

Para entender los resultados obtenidos al estudiar la relación entre el juicio y la conducta moral es necesario diferenciar entre: una perspectiva que identifica la dirección del desarrollo moral con la conformidad, que encuentra que éste no sigue una secuencia evolutiva clara y que está determinado por las presiones de la situación; y la perspectiva constructivista en la que se incluye el enfoque cognitivo-evolutivo, que identifica la dirección del desarrollo moral con la autonomía y encuentra que la consistencia entre el juicio y la conducta es un resultado del desarrollo. A continuación se resumen dos importantes trabajos realizados desde el segundo enfoque.

McNamee (1978) estudió la relación entre el juicio y la conducta moral en un grupo de estudiantes universitarios que habían accedido a ser entrevistados sobre dilemas morales. Cuando entraban al despacho eran interrumpidos por un estudiante que decía ser el siguiente para la entrevista y afirmaba ser drogodependiente y encontrarse muy mal; añadiendo: «he venido al experimento porque creo que la experimentadora, como psicóloga, podrá ayudarme». La respuesta de ésta fue que ella era investigadora, no terapeuta. El drogodependiente (un actor que hacía este papel) insistió en pedirle que le dijera dónde podía acudir. La experimentadora contestó que no lo sabía y le pidió que solicitara otra hora para la entrevista. Entonces el drogodependiente abandonó lentamente la habitación. Los resultados obtenidos indican que cuanto mayor era el estadio de juicio moral mayor era también la frecuencia de ayuda y la consistencia entre el juicio moral y la conducta.

Por otra parte, el estudio de Haan, Smith y Block (1968) verifica esta misma hipótesis respecto a la participación en el Movimiento de Protesta Estudiantil de la Universidad de Berkeley de los años 60. El estadio de juicio moral alcanzado por estos estudiantes parecía desempeñar un importante papel en su conducta, puesto que participaron en la protesta a favor de la libertad de expresión (enfrentándose a las autoridades académicas): el 10% de los sujetos del estadio 3; el 31% de los sujetos del estadio 3/4; el 44% de los sujetos del estadio 4; y el 73% de sujetos del estadio 4/5.

Como reflejan estos dos estudios la consistencia entre el juicio y la conducta moral depende del nivel de autonomía, puesto que aumenta considerablemente a medida que el pensamiento de los sujetos se aproxima al nivel post-convencional. Por otra parte, se ha comprobado que las personas de los estadios tres y cuatro con estilo autónomo manifiestan niveles de consistencia muy superiores a los individuos de los mismos estadios pero de estilo heterónomo (Tappan, Kohlberg, Schrader, Higgins, Armon y Lei, 1987). Conviene tener en cuenta, en este sentido, que aunque el juicio moral cumpla un importante papel en la conducta, ésta depende, en gran parte, de otras características del propio sujeto (como su identidad moral o su capacidad de autorregulación emocional) y de la situación (como la atmósfera moral del grupo en el que tiene lugar la conducta).

Para explicar la relación que existe entre el razonamiento y la conducta moral es necesario comprender, como reconoce Blasi (1983, 1990), cómo define cada individuo su identidad moral y la importancia que la dimensión moral adquiere en su propia valoración, en el sentido que tiene de sí mismo. La identidad moral proporciona así una de las principales motivaciones para la acción moral, para comprometerse con las propias convicciones. Y la acción se convierte en una prueba de consistencia con uno mismo. Las experiencias de identidad moral suelen cambiar de forma significativa con la edad. El valor más importante para los niños suele girar en torno a la obediencia y la aprobación

de los demás, en función de lo cual aprenden a valorarse a sí mismos. La autonomía moral no suele convertirse en el valor predominante de la identidad hasta la edad adulta. En la adolescencia adquieren una especial significación valores relacionados con la lealtad, la fidelidad (a las personas, a los grupos o a los ideales). En función de lo cual pueden explicarse algunos de los problemas que se producen en los adolescentes cuando dicha lealtad se vincula a causas totalitarias y destructivas. Y la necesidad que de ello se deriva de que dispongan de oportunidades positivas en este sentido. De acuerdo con el modelo propuesto por Blasi (1990), la influencia del razonamiento moral en la conducta depende de la consideración de la responsabilidad personal que cada individuo construye al integrar la moralidad en su propia identidad o vivencia de sí mismo. De la cual depende, a su vez, la necesidad psicológica de ser consistente, así como la tendencia a sentirse mal (sentimiento de culpabilidad) después de haber actuado en contra del propio juicio de responsabilidad. En dicha consistencia desempeñan también un importante papel las actitudes y estrategias disponibles para tratar con las interferencias que proceden de necesidades en conflicto.

No puede comprenderse el proceso a partir del cual se produce el desarrollo moral sin tener en cuenta el papel del afecto. Cabe destacar, en este sentido, además del estudio de la identidad moral, otras dos importantes líneas de investigación, sobre: el papel de la empatía (Hoffman, 1981) y la comprensión de las emociones (Harris, 1989) En función de este proceso, concluye Hoffman (1981), el conocimiento social compensa la complejidad e imprevisibilidad de su objeto con la ayuda de la empatía. El papel que el afecto tiene en dicho conocimiento no es simplemente el de actuar como fuerza motivadora, como muchos autores suponen, sino que constituye también una importantísima fuente de información. En relación a lo anteriormente expuesto cabe considerar la hipótesis postulada por Harris (1989) sobre la existencia de una estrecha relación entre el desarrollo moral y la comprensión de las emociones. Comprensión que es preciso favorecer para estimular dicho desarrollo y prevenir los problemas que suelen producirse, en este sentido, en algunas ocasiones. Cuando un niño se comporta de forma moralmente incorrecta, por ejemplo, un buen procedimiento de disciplina consistiría en ayudarle a comprender la naturaleza del daño que ha originado, el significado que sus consecuencias tienen para todas las personas afectadas, y en favorecer que repare o compense el daño originado de una forma adecuada.

Una importante evidencia sobre la relación entre razonamiento moral y conducta antisocial procede de las investigaciones llevadas a cabo con jóvenes y adultos delincuentes, entre los que se ha encontrado una frecuencia de estadios uno y dos significativamente superior a la del resto de la población (Kohlberg et al., 1974; Smetana, 1990). Una especial relevancia tienen, en este sentido, los resultados obtenidos en los años 70 por el equipo de Kohlberg en los estudios realizados con el objetivo de desarrollar programas de intervención en prisiones. Y en los que se concluye que (Kohlberg, Kauffman, Scharf y Hichey, 1974) «los reclusos suelen razonar sobre problemas morales desde estructuras o estadios muy primitivos porque el ambiente socio-moral que les ha rodeado también lo ha sido. Y que por lo tanto, pueden mantenerse expectativas de cambio optimistas» (p. 30) siempre que también cambie el ambiente socio-moral que les rodea. Y para lograrlo lo más eficaz es cambiar la estructura de justicia de la institución; es decir las reglas y principios de distribución de recompensas, castigos, responsabilidades y privilegios, tal como son percibidas por sus miembros.

Desde el modelo del aprendizaje cognitivo-social, Bandura (1986, 1991) alude a una serie de distorsiones que suelen rodear a la conducta violenta, similares a las que se mencionan en la introducción de este capítulo, para explicar por qué en determinadas circunstancias se produce *desconexión moral*, o falta de conexión entre lo que el individuo cree que debería hacer, su juicio moral teórico, y lo que efectivamente hace: su conducta; describiendo los siguientes mecanismos por los que la autorregulación de la conducta moral puede activarse o desactivarse selectivamente: la justificación de la conducta reprochable, la comparación paliativa, la categorización eufemística, la distorsión de sus consecuencias (minimizándolas, ignorándolas o interpretándolas erróneamente) la deshumanización de la víctima o su culpabilización, y el desplazamiento o la difusión de responsabilidad. Los análisis factoriales llevados a cabo para analizar qué mecanismos influyen en la conducta violenta han permitido agruparlos en torno a lo que suele denominarse como los que conducen a la violencia instrumental (mecanismos cognitivo-intencionales), y los que conducen a la violencia reactiva o expresiva, (mecanismos emocionales o de pérdida de control), observando que los primeros tienen una especial relevancia para explicar la conducta violenta en adultos y jóvenes, que tienden a justificarla intentando darle apariencia de legitimidad moral, mientras que durante la infancia y la adolescencia parecen desempeñar un papel más relevante los de tipo emocional-reactivo.

### 5.1.5. Razonamiento moral y otras condiciones relacionadas con la intolerancia y la violencia

El esquema de correlaciones encontrado en nuestras investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996) entre la estructura de razonamiento moral y otros indicadores que evalúan la tolerancia y las actitudes hacia la diversidad (*Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad, Entrevista sobre El Pueblo Gitano y Entrevista sobre los Inmigrantes*) apoyan la validez convergente y de constructo del procedimiento utilizado en la escala de razonamiento moral que aquí se presenta, aplicado de forma colectiva, en el que el razonamiento es evaluado a través de las respuestas que el propio adolescente debe escribir a las preguntas que se le plantean.

Las relaciones encontradas parecen indicar que la capacidad de adopción de perspectivas y la comprensión de los derechos humanos, así como su utilización como criterio de referencia básico en la toma de decisiones en situaciones de conflicto moral, se relacionan con el desarrollo de la tolerancia en todos sus componentes (en lo que los jóvenes piensan, en lo que sienten y en su disponibilidad para relacionarse con otros grupos). Se presenta a continuación un resumen de los resultados más significativos obtenidos en este sentido:

1. *Relación con las actitudes tolerantes evaluadas a través del cuestionario.* Tanto el nivel de razonamiento moral, o estructura, como los valores (u orientación) manifestados en un dilema sobre la inmigración irregular (en el que se enfrenta el valor de la vida con el valor de la ley) se relacionan de forma muy significativa con las actitudes tolerantes hacia la diversidad evaluadas a través de un cuestionario estructurado, similar al CADV, en el que el adolescente debe expresar el grado de acuerdo con una serie de creencias (*Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad*), pudiéndose destacar las estrechas relaciones encontradas entre la orientación ética solidaria (reflejada en el razonamiento moral escrito por el adolescente) y las

actitudes tolerantes expresadas en el CAD. Es decir, los adolescentes que manifiestan un razonamiento orientado hacia la solidaridad expresan un mayor acuerdo con las creencias tolerantes hacia otros grupos étnicos y culturales y una mayor disponibilidad a relacionarse con ellos que los adolescentes que no orientan su razonamiento moral de forma solidaria. Respecto a la estructura de razonamiento moral, las correlaciones encontradas reflejan que los adolescentes que se sitúan en un nivel de razonamiento más elevado, en relación a los que se sitúan en estadios más bajos, muestran: 1) un mayor rechazo a las creencias y actitudes intolerantes; 2) una mayor disposición a la interacción con otros grupos étnicos o culturales; y 3) una menor disposición a votar a un partido de ideología explícitamente racista.

2. *Relación con las actitudes tolerantes evaluadas a través de la entrevista.* El nivel de razonamiento moral y la orientación ética se relacionan también de forma significativa con las actitudes tolerantes hacia la diversidad evaluadas a través de dos *Entrevistas semiestructuradas sobre la comprensión de las diferencias sociales*. Concretamente, estas relaciones indican que los adolescentes que no reflejan el valor de la solidaridad en los dilemas morales, en relación a los que sí lo hacen: 1) conceptualizan a los colectivos de gitanos e inmigrantes de un modo más estereotipado e indiferenciado; 2) manifiestan una menor capacidad para comprender las causas socioambientales e históricas de las diferencias sociales; 3) evalúan de forma más negativa a los miembros del colectivo gitano; y 4) muestran una disposición conductual peor hacia las personas de dicho colectivo. Por otro lado, los adolescentes con una estructura superior de razonamiento moral: 1) reconocen y relativizan diferencias y semejanzas intergrupales (entre el grupo mayoritario y el minoritario); 2) manifiestan un menor prejuicio hacia los inmigrantes y hacia el colectivo gitano y los valoran de forma más positiva; 3) tienen en cuenta las causas socio-económicas e históricas al explicar las diferencias sociales; y 4) manifiestan una mejor disposición para relacionarse con las personas pertenecientes a grupos minoritarios hacia los que existen fuertes prejuicios.

## 5.2. Objetivos e hipótesis

Este estudio se orienta hacia la consecución de los cuatro objetivos siguientes:

1. Conocer qué esquemas y valores activan los y las adolescentes actuales en situaciones de violencia interpersonal, en la pareja y en la escuela, qué decisiones morales consideran más adecuadas y cómo las justifican.
2. Conocer si existen diferencias en función del género y del curso (o edad) en la estructura general del razonamiento moral y en los esquemas y valores que utilizan en el dilema sobre violencia de género.
3. Conocer qué relación existe entre las características del razonamiento moral anteriormente mencionadas y el tipo de participación del adolescente en situaciones de violencia. Objetivo en torno al cual se plantean las dos siguientes hipótesis:
  - *Hipótesis uno, sobre la relación entre violencia y estructura del razonamiento moral:* «Entre los adolescentes de estructura de razonamiento moral menos desarrollada, evaluada a través de la Escala de dilemas hipotéticos, estarán sobre-re-



presentados los que participan con mayor frecuencia como agresores en situaciones de violencia, evaluada a través del CEVEO».

- *Hipótesis dos, sobre la relación entre contenido del razonamiento moral y violencia:* «Entre los adolescentes que utilizan para responder a los dilemas de la Escala de razonamiento moral contenidos orientados a la justificación y ocultación de la violencia de género y del *bullying* estarán sobre-representados los que participan con frecuencia como agresores en situaciones de violencia, evaluada a través del CEVEO».
4. Conocer la relación existente entre las características del razonamiento moral, las Creencias hacia la Diversidad y la Violencia y el Conocimiento de Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio.
- *Hipótesis tres, sobre la relación entre estructura del razonamiento moral y creencias hacia la diversidad y la violencia:* «Entre los adolescentes con una estructura de razonamiento moral menos desarrollada, evaluada a través de los dilemas hipotéticos, estarán sobre-representados los que comparten en alto grado las creencias intolerantes y de justificación de la violencia, evaluadas a través de los tres factores del CADV».
  - *Hipótesis cuatro, sobre la relación entre la estructura del razonamiento moral y el conocimiento de estrategias de prevención de la violencia en el ocio:* «Entre los adolescentes con una estructura de razonamiento moral menos desarrollada, evaluada a través de los dilemas hipotéticos, estarán sobre-representados los que conceptualizan el problema de violencia en el ocio de forma menos elaborada y los que proponen estrategias de peores consecuencias sociales».

### 5.3. Método

En este estudio han participado 256 adolescentes, que pertenecen a la muestra general de 825, descrita con detalle en el primer capítulo.

Siguiendo el método desarrollado por Kohlberg para evaluar el razonamiento moral, en esta investigación se ha planteado a los adolescentes una serie de dilemas hipotéticos que contienen valores en conflicto, suponiendo que dichos dilemas permiten evaluar el límite, la estructura superior de razonamiento moral que posee el individuo así como los valores o contenidos hacia los que orienta su juicio.

Los dilemas utilizados en esta investigación para evaluar el razonamiento moral de los adolescentes que componen la muestra son:

- Uno de los dilemas más utilizados por Kohlberg (Colby y Kohlberg, 1987), en el que se plantea si Enrique debe o no robar una medicina para salvar la vida de su esposa después de haber intentado todos los medios legales a su alcance para obtenerla sin conseguirlo; situación en la que entran en conflicto el valor de la vida y el valor de la ley (propiedad).
- Y dos dilemas específicamente diseñados para esta investigación relacionados con: 1) la violencia en la pareja, en el que se pregunta si la víctima debe dejar la relación con el agresor; 2) y la violencia escolar, en el que se pregunta si un amigo del agresor que conoce la situación debe pedir ayuda para interrumpirla.

El procedimiento seguido para la aplicación de la Escala de Razonamiento Moral elaborada para este estudio fue similar al empleado con buenos resultados en investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996), aplicado de forma colectiva, con las instrucciones que se incluyen al final de este capítulo, e incluyendo después de la descripción de los dilemas una serie de preguntas, que van aumentando en complejidad, destinadas a que la persona exprese su capacidad para coordinar los valores en conflicto así como los diversos derechos humanos.

Al aplicar el instrumento: 1) se explica que el objetivo es comprender la manera de razonar acerca de algunos dilemas morales; 2) se estimula y anima a responder a un nivel prescriptivo (lo que se *debe* hacer en esa situación); y 3) se pide que se expongan las razones que subyacen a las opiniones expresadas.

#### 5.4. Resultados sobre la estructura del razonamiento moral

La estructura del razonamiento manifestado en los tres dilemas es comparada con las descripciones de los estadios, anteriormente resumida, así como con el Manual de Evaluación del Razonamiento Moral (Colby y Kohlberg, 1987) en el que se incluye específicamente el primer dilema utilizado en este estudio. Comparación que permite diferenciar tres niveles en los y las adolescentes evaluados:

1. *Estadio dos y transición entre el dos y el tres.* Razonamiento que se caracteriza por la permanencia de algunos conceptos y esquemas del estadio dos, individualista, en el que la justicia se identifica con el intercambio de favores entre individuos, a un nivel muy concreto y literal. Estructura que en algunos casos comienza a ser sustituida por la del estadio siguiente, pero sin lograrlo del todo. Se incluyen a continuación dos ejemplos de razonamiento de esta estructura. Los nombres de sus autores han sido modificados para garantizar el anonimato. En el razonamiento de Luis puede observarse la estructura característica del estadio dos y en el de Nuria el comienzo de la transición entre el dos y el tres, al hacer referencia a que el protagonista se encuentra en una situación desesperada y ello debe ser tenido en cuenta al juzgar moralmente su acción.

Luis (14 años): «¿Debería Enrique robar la medicina? Sí, porque si no su mujer se muere. Si Enrique no quisiera a su mujer ¿debería robar la medicina? No, porque si no la quiere y se va a morir qué más le da. ¿Debería robar la medicina si fuese un extraño? Depende de si a Enrique le interesa el extraño o no».

Nuria (13 años): «¿Debería Enrique robar la medicina? sí, porque quería a su mujer y no quería que muriera. Si no la quisiera, ¿debería robar la medicina? No, porque le daría igual perderla ¿y si fuese un extraño? No, porque no le importa que se muera porque no es un ser querido. ¿Es importante hacer todo lo posible por salvar una vida? Sí, pero depende de la persona, si la quieres o no. ¿Está Enrique en contra de la ley por robar la medicina? Sí, porque no está bien robar ¿Está haciendo algo moralmente incorrecto? No, porque está desesperado por salvar a la mujer».

2. *Estadio tres.* Razonamiento de la normativa interpersonal, caracterizado por presentar una primera aproximación a los derechos humanos universales, pero muy ingenua, como se refleja en los dos ejemplos siguientes.

Juan (13 años) «¿Debería Enrique robar la medicina? Sí porque es para bien y si quiere a su mujer con más razón. *Si no quisiera a su mujer ¿debería robar la medicina?* Sí, porque se debería hacer todo lo posible por salvar la vida a alguien ¿*Si fuese un extraño?* Sí, sea quien sea. ¿*Es importante hacer todo lo posible por salvar otra vida?* Sí, porque no importa si es un conocido o un desconocido, para eso sirve la solidaridad: ayuda a los demás y ellos te ayudarán.»

Manuel (16 años): «¿Debería Enrique robar la medicina? Sí, porque su mujer se estaba muriendo y es una causa justificada. *Si Enrique no quisiera a su mujer ¿debería robar la medicina?* El estar casado o no es sólo un papel, lo que importa es lo que sienta por la otra persona ¿*Si fuera un extraño?* Sí, porque es una persona y por un avaricioso no debe morir nadie. ¿*Es importante hacer todo lo posible por salvar una vida?* Sí, porque es un ser humano ¿*Se debe hacer todo lo posible por obedecer la ley?* En la mayoría de los casos sí, porque hay que mantener un orden, pero la ley también tiene defectos.»

3. *Transición entre el estadio tres y el cuatro o estadio cuatro.* Razonamiento caracterizado por cierta superación de la estructura anterior, logrando comenzar a coordinar deberes y derechos y un superior nivel de abstracción o alcanzando dicha coordinación de forma equilibrada. En el razonamiento de José se refleja la transición entre el estadio tres y el cuatro, en el que comienzan a construirse dichas características, y en el de Luisa la estructura del estadio cuatro, en la que ya está lograda su construcción.

José (16 años): «¿Debería Enrique robar la medicina? Sí, porque Enrique está desesperado por salvar la vida de su mujer, aunque el acto es ilegal, yo siempre he afirmado que hoy en día los términos ley y justicia son diferentes, el amor humano ha de estar por encima de la ley, el materialismo, la avaricia, el dinero, etc. *Si Enrique no quisiera a su mujer ¿debería robar la medicina?* Sí, porque su mujer es un ser humano que está muriendo por culpa de una enfermedad que se podría curar si no fuera por la avaricia y la insolidaridad del farmacéutico, apoyado por la ley. ¿*Si fuese un extraño?* También debería robarla, la solidaridad entre las personas es fundamental. (...) además Enrique tendría que ser apoyado por más gente, tanta gente que terminaríamos hablando de una manifestación a favor de la vida y en contra del materialismo o de la avaricia que existen en esta sociedad. ¿*Se debe hacer todo lo posible por obedecer la ley?* Sí, siempre y cuando no sea totalmente negativa para la existencia humana. La ley condiciona a todos los seres humanos, organiza la sociedad y puede proteger al ser humano frente a los elementos negativos para su vida. ¿*Cómo influye esto en el deber de Enrique?* Enrique debe violar la ley porque la ley no está defendiendo la vida de su mujer, la infravalora al permitir que la avaricia de un comerciante sea la muerte de su mujer, la ley debe proteger la vida humana por encima del dinero.»

Luisa (17 años) «¿Debería Enrique robar la medicina? Sí, porque el farmacéutico estaba abusando de su poder y sí existe un medio de salvar la vida de la mujer y su marido no puede pagarlo está en todo el derecho de obtener la medicina por cualquier medio. *Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina?* Sí, porque el hecho de salvar la vida a otro ser humano es totalmente independiente del sentimiento romántico, debe hacerlo por solidaridad con la mujer enferma ¿*Si fuese un extraño?* Sí, porque todos tenemos derecho a vivir y el farmacéutico no tiene derecho a enriquecerse a base de las enfermedades de los demás. ¿*Es importante hacer todo lo posible por salvar una vida?* Sí, porque es lo más importante que poseemos ¿*Está Enrique en contra de la ley por robar la medicina?* Sí, pero su acción es moralmente correcta ya que el bien ocasionado con dicha

acción es superior al perjuicio creado. *¿Se debe hacer todo lo posible por obedecer la ley?* No, porque la ley ha sido creada por el hombre, por lo que no es perfecta ya que en este caso moriría una mujer por el simple hecho de que la ley permite que el farmacéutico se enriquezca con la venta de un fármaco que pueda salvar vidas.»

Incluimos a continuación la distribución de las tres estructuras observadas en el razonamiento moral manifestado por los y las adolescentes evaluados.

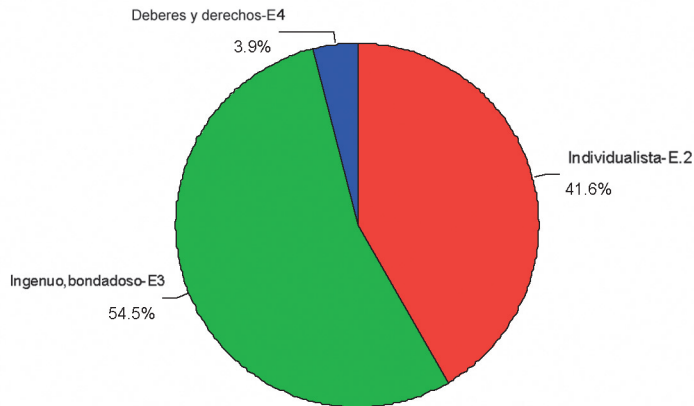


Figura 5.1. Distribución de las estructuras de razonamiento moral

Como puede observarse en la figura 5.1, la mayoría de los y las adolescentes evaluados, el 54.5%, manifiesta en los dilemas morales por los que se pregunta una estructura propia del estadio tres, caracterizada por la referencia a normas generales de bondad que todos los seres humanos deberían cumplir, pero de forma bastante ingenua, y sin coordinar deberes con derechos (capacidad que sólo manifiesta el 3.9%). En un porcentaje de casos minoritario, pero bastante elevado, el 41.6%, el razonamiento manifestado conserva algunas características individualistas, en el que la justicia se identifica con el intercambio literal de favores.

Los análisis realizados para conocer la posible relación entre las tres estructuras detectadas, el género y el curso, reflejaron que:

- No existen relaciones estadísticamente significativas entre la estructura del razonamiento y el género de los adolescentes ( $\chi^2(2) = 0,976$ ,  $p = .61$ ), mostrándose proporciones similares de varones y mujeres en las tres estructuras de razonamiento.
- Como era esperable se encontró una relación estadísticamente significativa entre el estadio y el curso de los sujetos ( $\chi^2(6) = 16,23$ ,  $p = .013$ ,  $V = .19$ ). Los residuos estadísticamente significativos ponen de relieve una menor proporción de sujetos de 2º de ESO en el estadio 4 y mayor de lo esperable de los de 1º de Bachillerato, como puede apreciarse en la figura 5.2.

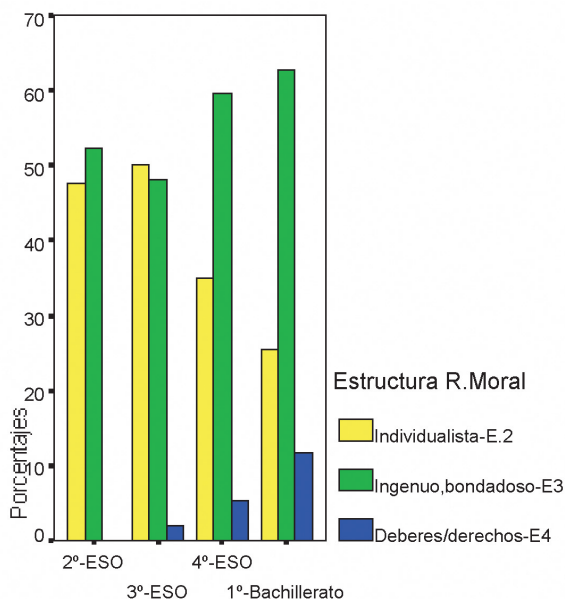


Figura 5.2. Estructura de Razonamiento Moral y curso

## 5. 5. Resultados respecto a la violencia de género en la relación de pareja

Para valorar los resultados que se analizan a continuación conviene tener en cuenta el contenido específico del dilema sobre violencia de género en la pareja, a partir del cual se han obtenido:

«Sara es una chica de 16 años que lleva dos meses saliendo con Andrés, el chico al que quiere. Sin embargo, a veces Sara duda si debe o no seguir con él. Andrés no deja que Sara vea a los amigos y amigas que tenía antes de conocerle. Cuando la ha encontrado hablando con ellos, Andrés se ha enfadado muchísimo, y ha llegado incluso a agredir físicamente a Sara, haciéndole daño. En esos momentos, Sara tiene miedo y piensa que debe romper su relación con Andrés, pero al día siguiente ya no lo tiene tan claro, porque Andrés le pide perdón, le dice que la quiere y le promete que nunca volverá a hacerle daño. Sin embargo, ya ha sucedido varias veces, incluso después de haberle prometido que no se repetiría. Y, cada vez, Sara tiene más miedo. Por otra parte, sabe que si le deja Andrés va a sufrir».

### 5.5.1. El deber de la víctima

La conceptualización del deber de la víctima en esta situación de violencia de género se categoriza a través de respuestas dadas a las preguntas 1, 5 y 6, incluidas después del dilema, sobre: cuál es el deber de la víctima, si debe o no dejar al agresor, y si dicho deber se mantendría en el caso de que estuvieran casados y tuvieran hijos. A partir de las categorizaciones realizadas, en este sentido, se han definido las tres orientaciones siguientes:

1. *Orientación al mantenimiento de la relación*, en cualquier caso (tanto si hay como si no hay hijos) por encima de la necesidad de proteger la integridad de la víctima; expresada, en los ejemplos siguientes:

Irene (16 años): «¿Qué crees que debe hacer Sara? Debe seguir con él... porque si le quiere tanto debe seguir ¿Cambiaría la situación si estuvieran casados y tuviesen un hijo? Sí, todavía con más razón, porque se debe mantener unida la familia, y quererse todos para que no sufra nadie».

Carlos (20 años): «¿Qué crees que debe hacer Sara? Perdonarle y seguir con él, aunque no tenga hijos».

2. *Orientación intermedia*, caracterizada por plantear que el deber de la víctima es la ruptura de la relación pero sólo en determinadas condiciones, inclinándose por su mantenimiento cuando hay hijos, cuyo bienestar podría verse amenazado por la ruptura, como se refleja a continuación:

Federico (16 años): «¿Qué crees que debe hacer Sara? Debe dejar de salir con él porque está en peligro su integridad física ¿Cambiaría la situación si estuvieran casados y tuviesen un hijo? Sí, entonces tendría que quedarse porque debe pensar en la situación del hijo ¿Se debe hacer todo lo posible por mantener unida la familia? Sí, porque es uno de los más importantes objetivos en nuestra vida.»

Ana (14 años): «¿Qué crees que debe hacer Sara? Dejarle inmediatamente y la primera vez que le dice que no debe ver a sus amigos dejarle ¿cambiaría la situación si estuvieran casados y tuviesen un hijo? Sí, ya no sería lo mismo es como si estuvieras atada a él ¿Se debe hacer todo lo posible por mantener unida la familia? Sí, porque duele a todos los hijos y a todos.»

Nerea (17 años): «¿Qué crees que debe hacer Sara? Yo en el caso de Sara me lo pensaría mucho pero hablaría con él e intentaría que su actitud tan agresiva cambiara, pero, claro es el chico que quieres y aunque te haga daño casi no te das cuenta, pero si se repitiera más veces le dejaría por el bien mío ¿Cambiaría la situación si estuvieran casados y tuviesen un hijo? Sí, porque cuando en una pareja ya hay niños por medio la situación cambia, se tendría que quedar, puesto que ya no pueden pensar en ellos sino también en ese niño ¿Se debe hacer todo lo posible por mantener unida la familia? Claro que sí, porque formar una familia es lo más bonito que hay y si te has comprometido a formarla debes hacer todo lo posible por mantenerla unida.»

3. *Orientación a la seguridad e integridad de la víctima*, por encima de la necesidad de continuar la relación, en cualquier caso, incluso si tiene hijos, puesto que se entiende que el bienestar de los hijos exige la separación del agresor, por encima del valor de mantener unida la familia:

María (19 años): «¿Qué crees que debe hacer Sara? Dejar de salir con él porque Andrés aparte de que no le está demostrando que la quiere, la está maltratando no sólo psicológicamente sino también físicamente y con el tiempo Sara tendrá muchos problemas psicológicos. ¿Cambiaría la situación si estuvieran casados y tuviesen un hijo? Su deber no debería cambiar, porque la está maltratando igual y yo creo que a su hijo lo haría sufrir más que si se separaran, porque está viendo como su padre pega a su madre ¿Se debe hacer todo lo posible por mantener unida la familia? Se debe hacer todo lo posible pero hay casos que no se puede porque si hay malos tratos lo mejor que puede hacer esa familia es separarse, ya que la familia no puede estar unida.»

Raúl (14 años): *¿Qué crees que debe hacer Sara?* Debe dejar a Andrés, porque si no estará todos los días así, lo primero se lo tendría que contar a alguna amiga para que la ayude. *¿Cambiaría la situación si estuvieran casados y tuviesen un hijo?* Al principio quizás sí, pero después volvería a ser lo mismo y lo mejor que podrían hacer es separarse. *¿Se debe hacer todo lo posible por mantener unida la familia?* Sí porque es muy bonito, pero si en una familia falta el respeto es mejor que cada uno vaya por su lado».

Se presenta a continuación la distribución de las respuestas a las diversas categorías del dilema sobre violencia de género, expresadas en porcentajes, y representadas gráficamente por medio de diagramas de sectores.

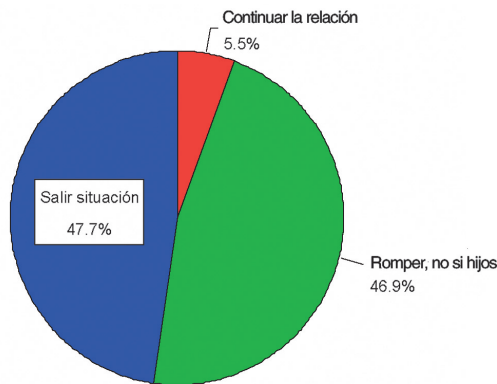


Figura 5.3. El deber de la víctima de la violencia de género

Como puede observarse en la figura 5.3, aunque son muy pocos los casos (5.5%) en que se considera que la víctima debe seguir siempre con el agresor, el porcentaje de los que considera que debe romper la relación en cualquier caso y el de los que cree que sólo debería hacerlo mientras no tengan hijos es muy similar. Es decir que casi la mitad de los y las adolescentes evaluados/as (el 46,8%) cree que la víctima de la violencia de género debe permanecer con el agresor si tiene hijos, debido al posible perjuicio que podría causarles la separación de sus padres.

El análisis de las relaciones entre la forma de conceptualizar «el deber de la víctima» con el género y el curso de los adolescentes, refleja que en ambos casos existe una asociación estadísticamente significativa ( $\chi^2(2) = 8,03$ ,  $p = .018$ ,  $V = .19$ , con el género y  $\chi^2(6) = 49,09$ ,  $p < .001$ ,  $V = .33$ , con el curso).

El examen de los residuos tipificados significativos pone de relieve la presencia de más mujeres de las esperables por azar en la opción «salir de la situación en cualquier caso» y más varones en la opción «romper la relación, pero no si hay hijos». Por lo que se refiere al curso, los alumnos de 2º y 3º de ESO están sobre-representados en esta última categoría, en la que la ruptura de la relación se condiciona a que no haya hijos, e infra-representados en «salir de la situación en cualquier caso». En la figura 5.4 se presentan los porcentajes de respuesta de las opciones según el género y en la figura 5.5 según el curso.

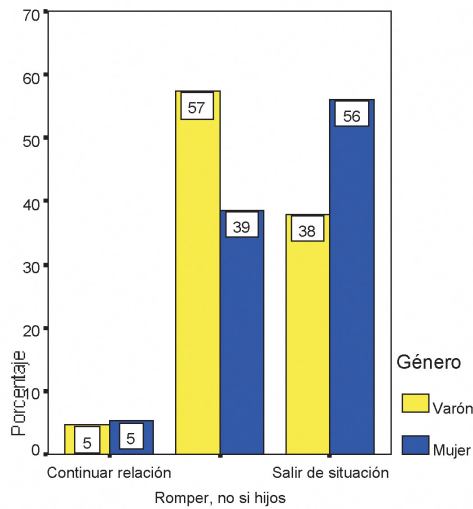


Figura 5.4. El deber de la víctima y género

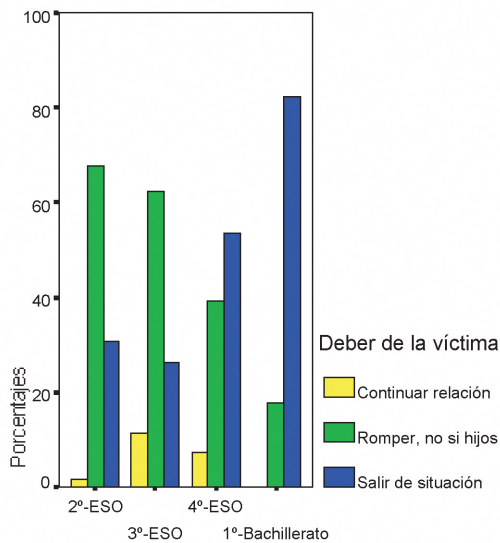


Figura 5.5. El deber de la víctima y curso

### 5.5.2. El concepto de pareja

La conceptualización de cómo debe ser una adecuada relación de pareja se evalúa a partir de las respuestas a las preguntas 2,3 y 4, sobre: qué es lo más importante en una pareja, y qué es lo que más debería preocupar de dicha relación a una mujer y a un hombre. A partir de lo cual se han definido dos tipos de criterios que varían con una relativa independencia: 1) concepto general de pareja y su relación con el respeto a la individualidad; 2) y la relación del concepto de pareja con el sexismo.



Se incluyen a continuación los criterios definidos para categorizar el *concepto de pareja en general y respecto a la individualidad*, en el que se han encontrado tres situaciones:

1. Conceptualización *totalmente utópica*, caracterizada por la ausencia absoluta de conflicto entre individualidades, sin reconocer o incluso negando la individualidad de cada una de las personas que la componen.

Ivan (17 años): «Una buena relación de pareja consiste en quererse porque así no habrá nunca discusiones ni enfados».

Emilio (17 años): «Una buena relación de pareja es que los dos piensen siempre lo mismo.»

2. Conceptualización de la pareja en términos *afectivos ingenuos*, con vaguedad y sin referencias explícitas a la individualidad, pero sin negarla de forma explícita como sucede en el criterio anterior:

Alberto (16 años): «Lo más importante es que se quieran, porque si hay amor, hay todo lo demás.»

3. Conceptualización de la pareja reconociendo la *necesidad del respeto mutuo* o/y de que la unión *no anule la individualidad* de ninguno de los miembros que la componen:

Ruth (19 años): «Una relación de pareja debe estar basada en el respeto y la confianza mutua, ya que si no hay respeto es cuando ocurren los malos tratos, los insultos y si no hay confianza el uno con el otro se llega también al maltrato».

Se incluyen a continuación los criterios definidos para categorizar el *concepto de pareja respecto al sexismo*, en el que se han encontrado tres situaciones:

1. Definición sexista de la pareja: a) basada en sentimientos; b) basada en intereses individuales.

Celia (19 años) «¿Qué crees que es lo más importante que debería preocupar a una mujer en una relación de pareja? Que la proteja y la quiera, que a su lado se sienta segura, segura del mundo... y que él sea realmente un hombre ¿Y a un hombre? Que ella sea fiel, que sea cariñosa, que lo necesite, porque necesitan sentirse «padres protectores» y si les das eso, les das todo.»

Antonio (13 años) «¿Qué crees que es lo más importante que debería preocupar a una mujer en una relación de pareja? Que su pareja no se fuera con otra ¿Y a un hombre? Primero él, luego su familia y luego su mujer.»

2. Rechazo explícito del sexismo:

Alba (15 años) «¿Qué crees que es lo más importante que debería preocupar a una mujer en una relación de pareja? Que no la maltraten, ni psíquica ni físicamente, que la respeten y que no la utilicen como un objeto sexual ni la discriminen por el mero hecho de ser mujer, porque entonces ya no estaría en igualdad de condiciones con el hombre, tendría miedo y estaría maltratada psicológicamente.»

Ana (17 años) «¿Qué crees que es lo más importante que debería preocupar a una mujer en una relación de pareja? Lo más importante es el respeto, lo que más debería preocupar a una mujer sería su valoración como persona, su libertad, su autoestima y sus sentimientos».

ros (...) porque lo que más le duele a una mujer es que la priven de esto y que pasen por encima de ello. *¿Qué crees que es lo más importante que debería preocupar a un hombre en una relación de pareja?* Debería ser lo mismo, pero a veces les importa mucho que les manchen su orgullo como hombres, porque ponen su ego por encima del de la mujer.»

3. No se critica explícitamente el sexismo, pero se propone la igualdad: a) en función de normas generales de bondad y de sentimientos, expresadas de forma ingenua, como se observa en el ejemplo siguiente; b) o en función de intereses individuales y concretos, expresados de forma más primitiva.

Ruth (19 años) *«¿Qué crees que es lo más importante que debería preocupar a una mujer en una relación de pareja? Intentar no perder la confianza en su pareja, puesto que si ésta se perdiese pasarían por su cabeza cosas como la infidelidad... Lo que le ha de preocupar es si la quiere ¿Y a un hombre? Lo mismo que a la mujer, puesto que una relación es cosa de dos y no hay distinción en este aspecto.»*

4. Incapacidad para coordinar los dos puntos de vista, para ponerse en el lugar del otro.

Daniel (15 años) *«¿Qué crees que es lo más importante que debería preocupar a una mujer en una relación de pareja? No lo sé, no soy una mujer ¿Y a un hombre? Que no le pusiera los cuernos porque sienta como «una patada».*

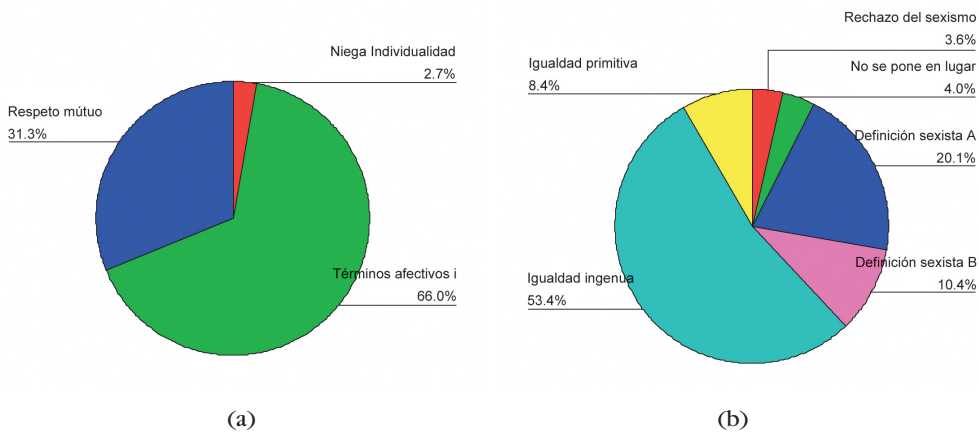


Figura 5.6. Concepto de pareja respecto a la individualidad (a) y respecto al sexismo (b)

Como puede verse en la figura 5.6(a), el concepto general de pareja expresado con más frecuencia, el 66%, coincide con la forma de definir las relaciones que caracteriza al estadio tres, y hace referencia a los sentimientos y a normas generales de bondad de forma ingenua. En un número importante de casos, el 31%, se reconoce explícitamente la necesidad de respeto mutuo. Y el número de adolescentes que niega la individualidad dentro de la pareja es muy minoritario (el 2.7%).

Como puede verse en la figura 5.6 (b), los resultados que se obtienen al categorizar las respuestas respecto al sexismo son algo más negativos, puesto que en el 30% de los casos, se incluyen referencias explícitamente sexistas, frente al 65% que incluye referencias en sentido contrario, la mayoría a favor de la igualdad, y sólo en un 3.6% se plantea una referencia explícita a la necesidad de superar el sexismo.

Se examinó el concepto de pareja en las dos condiciones anteriores con relación al género y al curso de los adolescentes. Por lo que se refiere al género, se encontró una relación estadísticamente significativa con el «concepto general de pareja» ( $\chi^2(2) = 9,91$ ,  $p = .007$ ,  $V = .21$ ), mostrándose un porcentaje de mujeres mayor de lo esperable por azar en la categoría «respeto mutuo» en la que los varones están infra-representados, al contrario de lo que sucede en la categoría «definición en términos afectivos ingenuos». En la consideración del sexismo para definir la relación de pareja no se encontró relación significativa con el género ( $\chi^2(5) = 10,22$ ,  $p = .07$ ,  $V = .22$ ), aunque se observa una tendencia a una mayor presencia de mujeres en la categoría «rechazo del sexismo» y de varones en «definiciones sexistas». En las figuras 5.7 (a) y (b) se representan gráficamente los porcentajes de las categorías de respuestas en relación al género.

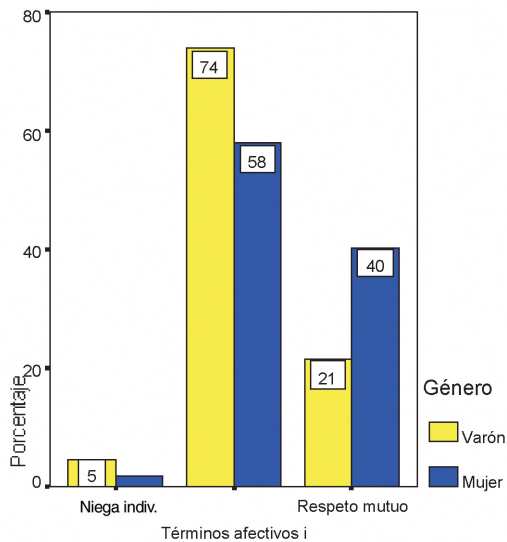


Figura 5.7. (a) Concepto general de Pareja y género

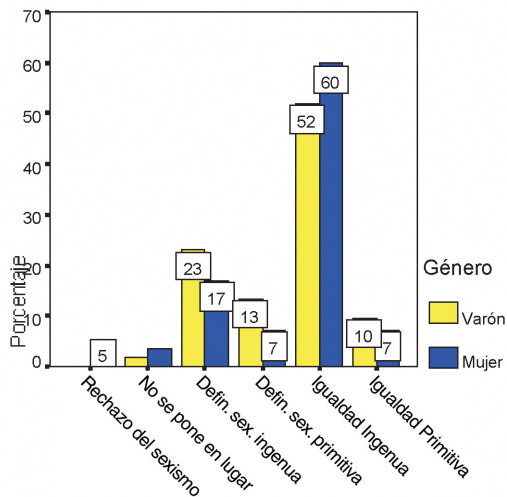


Figura 5.7. (b) Pareja en relación al sexismo y género

Con relación al curso, se encontraron asociaciones estadísticamente significativas en las dos categorías ( $\chi^2(6) = 21,93, p = .001, V = .22$ , con el concepto general de pareja y  $\chi^2(15) = 64,90, p < .001, V = .32$ , con definición de pareja respecto al sexismo). El examen de los residuos significativos puso de relieve la presencia de más alumnos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato que los esperables por azar en la categoría «Respeto mutuo» y de más alumnos de 2º de ESO en «Términos afectivos ingenuos». Los resultados más importantes encontrados en referencia al sexismo se encuentran en «rechazo explícito del sexismo» en la que están sobre-representados los alumnos de 4º de ESO; en «definición sexista primitiva», donde hay más de 3º de ESO; y en «no se pone en lugar del otro», en la que es mayor de lo esperable por azar la presencia de alumnos de 2º de ESO. La representación gráfica de los porcentajes de respuesta en las distintas categorías de las dos variables se presenta en las figuras 5.8 y 5.9.

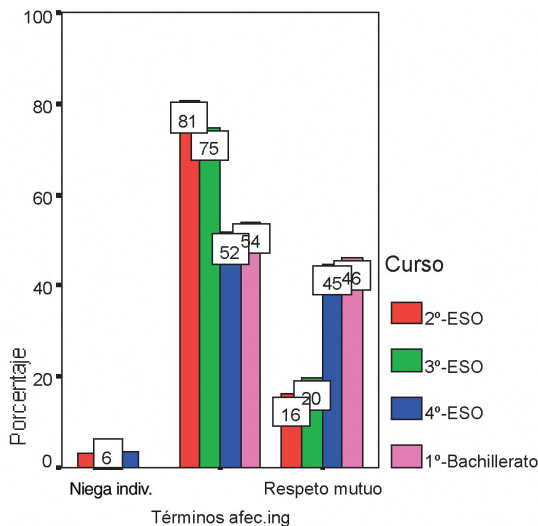


Figura 5.8. Concepto general de pareja y curso

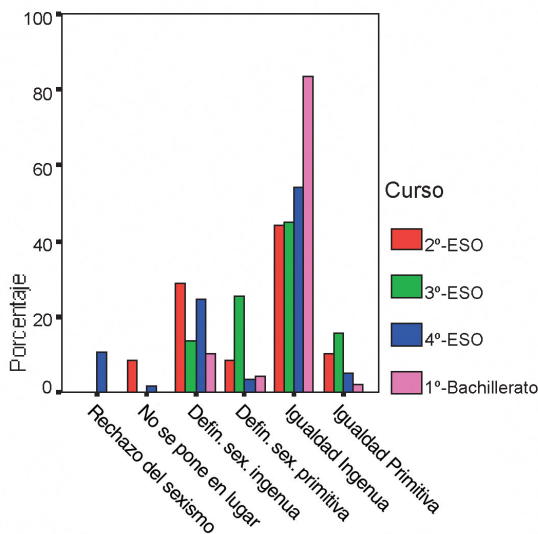


Figura 5.9. Pareja en relación al sexismo y curso

### 5.5.3. La representación del agresor

La evaluación de cómo es la representación del agresor se realiza a través de las respuestas que se dan en la pregunta 7, «¿qué te parece el comportamiento de Andrés?, ¿por qué se comporta así? A través de las cuales se han definido las siguientes categorías.

1. Aceptación, total o matizada, de la conducta del agresor.

Antonio (16 años) «Andrés le pega por su bien.»

Alfonso (16 años) «No entiendo por qué Andrés no deja que Sara salga con sus amigos, a lo mejor será porque sus amigos son drogadictos o algo parecido».

2. Rechazo de la conducta del agresor en términos poco elaborados.

David (15 años) «Me parece mal el comportamiento de Andrés, será porque está loco.»

Elías (13 años) «Me parece mal, lo hace porque tiene celos».

3. Rechazo de la conducta del agresor aludiendo a condiciones psicológicas individuales de cierto nivel de elaboración.

Paula (17 años) «Me parece que no se sabe controlar y que debería acudir a alguna ayuda para aprender a controlarse. Puede ser porque lo haya visto en su propia familia o porque tenga algún tipo de problema mental».

4. Rechazo de la conducta del agresor, vinculándola al sexismo y/o a lo inadecuado que es que considere a su mujer como una propiedad.

Carlota (19 años): «Me parece muy mal. Pegando a Sara se siente superior a ella y cuando le dice que le va a dejar él se arrepiente sólo para que no se vaya, Sara es su muñeca de trapo y la controla, siente poder sobre ella y al sentir poder él se siente bien.»

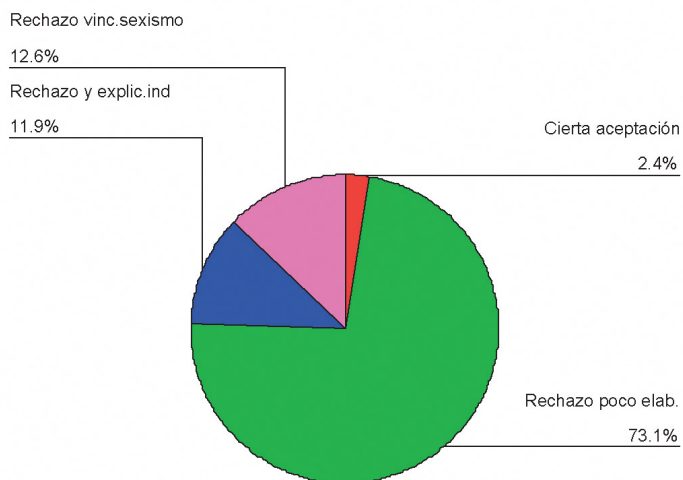


Figura 5.10. La representación del agresor

Como puede observarse en la figura 5.10, el 97.6% de los y las adolescentes evaluados rechaza el comportamiento del agresor. Aunque en la mayoría de los casos apenas se argumenten las razones de dicho rechazo (el 73.1%). Entre los casos que incluyen explicaciones, el porcentaje de los que lo conceptualiza como un problema individual, de tipo psicológico, (11.9%), y de los que lo vinculan a un problema social más amplio, el sexismo y la conceptualización que los hombres siguen teniendo a veces de las mujeres como una propiedad (12.6%), es muy similar. Conviene destacar, por último, que un 2.4% de los adolescentes manifiesta cierta aceptación del comportamiento del agresor. Porcentaje muy minoritario pero que sitúa a los sujetos que lo esgrimen en un riesgo especial respecto a la violencia de género.

Como era esperable, se encontraron relaciones estadísticamente significativas con el género ( $\chi^2(3) = 16,58, p < .001, V = .26$ ) y con el curso ( $\chi^2(9) = 53,32, p < .001, V = .29$ ). En las figuras 5.11 y 5.12 se presentan, respectivamente, los correspondientes porcentajes de respuestas.

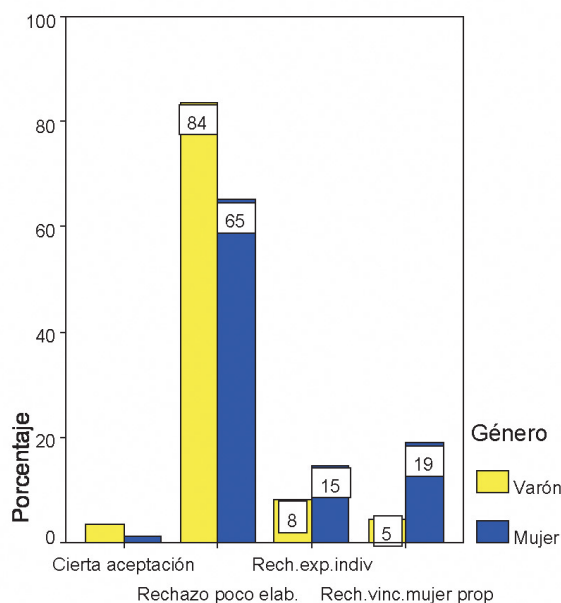


Figura 5.11. Representación del agresor y género

El examen de los residuos pone de relieve que los adolescentes están sobre-representados en la categoría «rechazo del sexismo con términos poco elaborados», al contrario de lo que sucede con las adolescentes. Mientras que en la categoría que refleja esquemas de «rechazo del sexismo mejor elaborados, en contra de la utilización de la mujer como una propiedad», hay más mujeres de lo que sería esperable por azar.

En el caso del curso, los residuos ponen de relieve que los alumnos de 2º y 3º de ESO están sobre-representados en la categoría «rechazo con términos poco elaborados». La otra diferencia importante se encuentra en «rechazo con explicación individual y psicológica», en la que aparecen más casos de los esperables de 4º de ESO y 1º de Bachillerato.

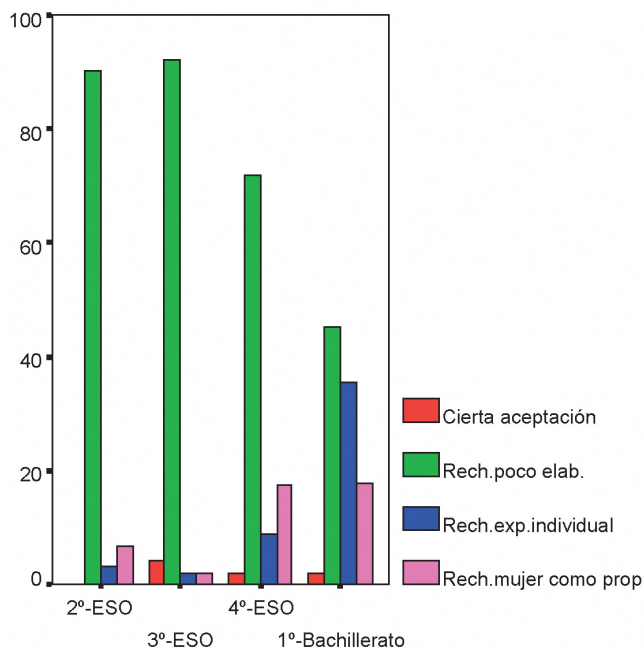


Figura 5.12. Representación del agresor y género

#### 5.5.4. Conocimiento de alguna situación de violencia de género en la pareja y cómo evolucionó

En la cuestión ocho se pregunta si se ha conocido alguna situación parecida a la del dilema planteado. Las respuestas obtenidas permiten diferenciar las siguientes categorías:

0. No se ha conocido ninguna situación parecida.
1. Se ha conocido una situación en la que se desempeñó el rol de agresor.
2. Se ha conocido una situación en la que se desempeñó el rol de víctima.
3. Se ha conocido una situación sin participar directamente en ella.
  - 3.1. Los protagonistas eran amigos
  - 3.2. No se especifica qué relación había con los protagonistas.
4. Se ha conocido de forma indirecta, a través de los medios de comunicación, películas, libros...

En la pregunta nueve, se pide que se describa cómo evolucionó la situación conocida y por qué evolucionó así. En función de las respuestas obtenidas se han definido las siguientes categorías:

1. La relación continúa: la víctima sigue con el agresor.
2. La víctima dejó al agresor y la violencia acabó.
3. La violencia acabó y la relación continúa.
4. Hubo una intervención policial o judicial (denuncia, juicio, cárcel...).
5. La violencia empeoró (muerte, violación, paliza...).
6. La víctima dejó al agresor y la violencia continuó (como acoso...).

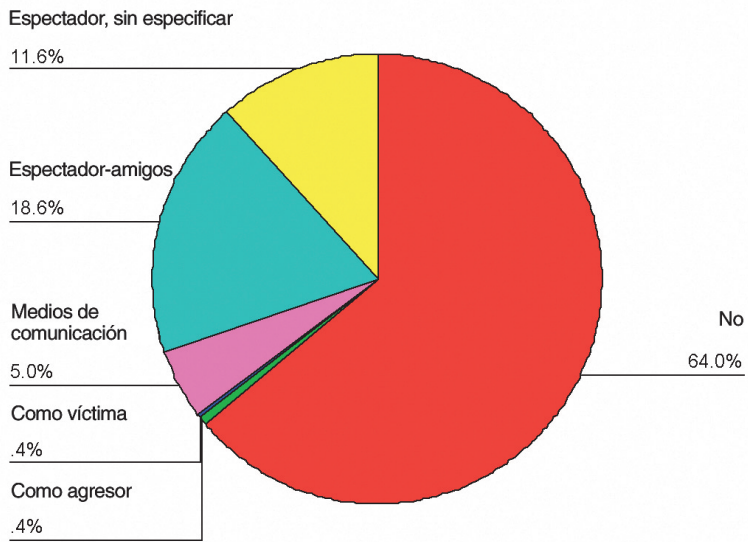


Figura 5.13(a). Conocimiento de un caso parecido

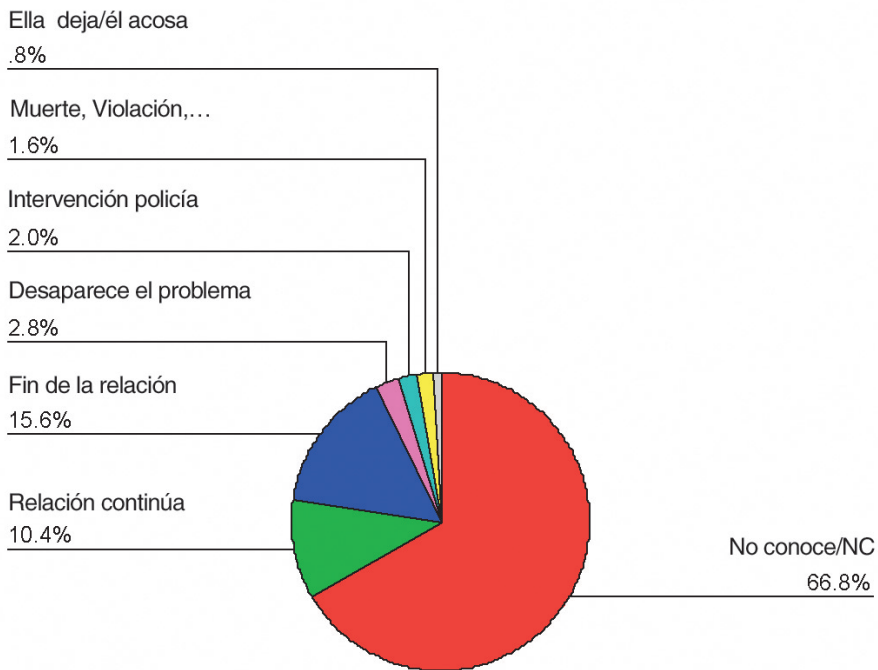


Figura 5.13(b). Evolución del caso conocido



Como puede observarse en la figura 5.13, el 36% de los adolescentes evaluados afirma haber tenido conocimiento de casos de violencia en la pareja similares al descrito. Casos conocidos directamente por el 31%: un caso vivido por amigos/as (el 18.6%), sin especificar en qué relación (11.6%), como agresor (0.4%) y como víctima (0.4%). Por último, el 5% de los que responden conocer dichas situaciones hace referencia a un conocimiento indirecto, a través de los medios de comunicación o los libros. El 64% afirma, por otra parte, que no ha conocido ninguna relación parecida a la de la historia.

Respecto a la evolución de la relación que se menciona, aunque lo más frecuente (en la mitad de los casos aludidos) sea que la víctima deja al agresor y la violencia acaba. En más de la tercera parte de las situaciones (descrita por el 10.4% del total de los y las adolescentes que responde) la víctima sigue con el agresor. Sólo el 2% de los sujetos menciona que se hubiera producido una intervención policial; porcentaje próximo al del 1.6% de los que escriben que la violencia se agravó de forma extrema (hasta llegar a la violación o incluso la muerte de la víctima). Cabe destacar, por último, que sólo el 2.8% de los/as que responde afirma que ha conocido un caso similar al de la historia en el que la violencia desapareciera sin que la víctima dejara al agresor.

Se incluyen a continuación dos ejemplos del tipo de situaciones de violencia de género conocidas directamente y descritas como respuesta a la Escala de Razonamiento Moral:

Carmen (19 años): «Él pegaba a la chica, mi amiga, cuando discutían, le marcaba la cara, los brazos, el pecho... Ella no se atrevía a dejarlo porque la seguía, era muy celoso y ella siempre se estaba escondiendo de él... Hasta que un día ella se armó de valor y le dejó. Ahora está con un chaval, llevan un año, es muy majo, pero siempre está el fantasma del otro».

Pilar (17 años): «Los dos se querían mucho o por lo menos era lo que decía él, ella lo sentía de verdad. Él no le dejaba hacer nada, ella no salía con sus amigas sino con los amigos de él, ella no podía jugar al fútbol y cosas así ya que él le ponía de excusa que se podía hacer daño. La chillaba mucho y la ponía en ridículo delante de todo el mundo, incluso delante de madres que conocían a la madre de ella... Todo esto duró un año y siete meses, hasta que ella se cansó y se dio cuenta de que no valía la pena seguir con él, pero a los tres meses él volvió y le dijo que había cambiado. Ella se lo creyó porque le seguía queriendo, pero duró sólo un mes porque le había engañado: seguía siendo el mismo. A los dos meses volvió y lo intentó otra vez, la chica volvió con él pero ahora ella le decía que no a las cosas que a ella le parecía que estaban mal y a los pocos días él la dejó, no se han vuelto a hablar hasta el momento y no se volverán a hablar».

## 5. 6. Resultados respecto a la violencia entre escolares

El dilema planteado para evaluar el razonamiento moral en una situación de violencia entre escolares es el siguiente:

«Jaime y Antonio son dos chicos de 15 años que han sido muy buenos amigos desde pequeños. A veces gastan bromas y se meten con otros chicos o chicas del instituto. Hace unas semanas empezaron a meterse con Luis, un chico nuevo. Antonio le llama *el pijo*, algo que a Luis parece molestarle mucho. La semana pasada Antonio amenazó a Luis con pegarle si no le daba 20.000 pesetas al día siguiente. También le dijo que si se «chivaba» las conse-

cuencias serían mucho peores. E hizo que Jaime prometiera guardar el secreto. Como Luis sólo trajo 5000 pesetas, Antonio se las quitó y le rompió las gafas diciéndole que así aprendería a cumplir. Jaime ha intentado convencer a Antonio de que no vuelva a pegar ni amenazar a Luis, pero no lo consigue. Antonio le dice que no sea cobarde y que piensa aumentar el golpe cada día hasta que le entregue todo el dinero. Por eso, Jaime está pensando pedir ayuda a un profesor o a sus padres para evitar que Antonio siga agrediendo a Luis».

### 5.6.1. El deber del adolescente que conoce un caso de *bullying*

La conceptualización del deber de pedir ayuda para detener la violencia entre escolares se evalúa a través de las respuestas a las preguntas 1, 5 y 7: ¿Qué crees que debe hacer Jaime, debe pedir ayuda o no debe hacerlo?, ¿en el caso de que se llevara mal con Luis también debería hacerlo?, ¿cómo influye en este sentido el deber de guardar una promesa?

Las respuestas obtenidas fueron categorizadas según los siguientes criterios:

1. Lo más importante es mantener el secreto, valorando más la amistad con el agresor que la necesidad de proteger a la víctima.

Diego (16 años) «¿Qué crees que debe hacer Jaime, debe pedir ayuda o no debe hacerlo? Si Jaime es un buen amigo no debería pedir ayuda ni chivarse porque Antonio es su amigo ¿En el caso de que se llevara mal con Luis también debería hacerlo? No, porque es su amigo, quien debe pedir ayuda es Luis y no Jaime ¿Cómo influye en este sentido el deber de guardar una promesa? Cuando se hace una promesa es para cumplirla, no debe pedir ayuda y si quiere pedir ayuda que no hubiera hecho la promesa.»

2. Es importante proteger a la víctima, pero sin pedir ayuda, para no decepcionar el compromiso asumido con el agresor, intentando arreglar la situación por sí mismo o limitándose a pedir ayuda a los iguales, nunca a los adultos. Se rechaza la violencia pero sin comunicarla ni denunciarla.

Alfredo (16 años) «¿Qué crees que debe hacer Jaime, debe pedir ayuda o no debe hacerlo? Debe hablar con Antonio seriamente hasta convencerle de que lo que está haciendo no es correcto, de lo contrario pedir ayuda ¿A quién debería pedir ayuda? A sus amigos. ¿En el caso de que se llevara mal con Luis también debería hacerlo? Sí, porque si está pegando todos los días a Luis al final le daría pena y no le caería tan mal. ¿Cómo influye en este sentido el deber de guardar una promesa? Si un amigo te dice que no lo cuentes, pues tú no lo cuentas, pero si llega al punto de una paliza todos los días, pues sí.»

Manuel (16 años) «¿Qué crees que debe hacer Jaime, debe pedir ayuda o no debe hacerlo? Sí debe pedir ayuda, pero no a los padres o profesores, deben remediarlo entre amigos, abusar de alguien es malo pero encubrirlo es aún peor. ¿En el caso de que se llevara mal con Luis también debería hacerlo? Sí, la situación no cambia para nada. ¿Cómo influye en este sentido el deber de guardar una promesa? Si no cumples las promesas eres un traidor, pero más vale ser traidor que encubridor.»

3. Se rechaza la violencia y se reconoce la necesidad de denunciar la situación y pedir ayuda, incluso a los adultos.

Rosalía (19 años) «¿Qué crees que debe hacer Jaime, debe pedir ayuda o no debe hacerlo? Debe pedir ayuda a los profesores o a sus padres, ya que el comportamiento de su amigo no es precisamente el correcto y Luis lo está pasando mal. ¿En el caso de que se llevara mal con Luis también debería hacerlo? Sí, aunque le cayese muy mal Luis, lo que está haciendo

Antonio no está bien e igual que se lo hace a Luis se lo puede hacer a otros chicos. *¿Cómo influye en este sentido el deber de guardar una promesa?* Jaime ha traicionado a Antonio, pero Jaime sabe que lo que está haciendo su amigo no está bien y tiene que tomar cartas en el asunto.»

José (16 años) *«¿Qué crees que debe hacer Jaime, debe pedir ayuda o no debe hacerlo? Debe evitar las agresiones pidiendo ayuda a los profesores, padres, amigos y familiares de Antonio, para hacerle entrar en razón, pero también tiene que solucionarlo con Antonio porque no se puede permitir que se viole la integridad física o psíquica de un individuo, aunque no sea tu amigo».*

4. Se considera que se debe pedir ayuda pero sólo en determinados casos, y no en el caso de que la víctima le caiga mal.

Javier (16 años) *«¿Qué crees que debe hacer Jaime, debe pedir ayuda o no debe hacerlo? Jaime debe instar a Antonio para que no agrede a Luis y debe decir a Luis que intente arreglar el asunto como pueda. ¿En el caso de que se llevara mal con Luis también debería hacerlo? Si Jaime se llevase mal con Luis, entonces no debe hacer nada».*

5. Se considera que lo más correcto es sumarse a la agresión.

Adrián (16 años) *«¿Qué crees que debe hacer Jaime, debe pedir ayuda o no debe hacerlo? No debe pedir ayuda, que se repartan el dinero.»*

Diego (15 años) *«¿Qué crees que debe hacer Jaime, debe pedir ayuda o no debe hacerlo? Amenazar a Antonio para que deje a Luis o por lo menos pedirle su parte del dinero «para algo están los amigos» ¿En el caso de que se llevara mal con Luis también debería hacerlo? No, debería partírsela la cara él mismo, no necesita ayuda de nadie. ¿Cómo influye en este sentido el deber de guardar una promesa? Si no se cumplen las promesas es pecado y vas al infierno, si quieres ir al cielo debes cumplir tu promesa sea cual sea.»*

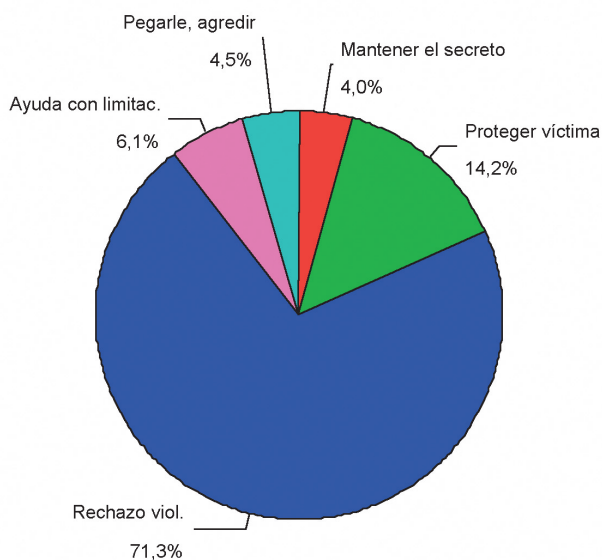


Figura 5.14. El deber del adolescente que conoce un caso de bullying

Como puede observarse en la figura, la mayoría de los y las adolescentes (el 71.3%) rechaza abiertamente la violencia y argumenta suficientemente dicha decisión al considerar que es preciso pedir ayuda para garantizar la seguridad de la víctima por encima del compromiso de mantener el secreto y la amistad del agresor. En el sentido opuesto, en un 4.5% de los casos se considera que lo más adecuado es sumarse a la agresión, otro 4% considera que la necesidad de mantener la amistad del agresor y el secreto supera a la necesidad de proteger a la víctima, un 6% cree que sólo en determinados casos y siempre que la víctima le caiga bien debería pedir ayuda. Por último, el 14.2% afirma que habría que pedir ayuda pero no a los adultos, reduciéndola al grupo de iguales.

### 5.6.2. Los límites del secreto y la promesa

Para evaluar la opinión de los adolescentes sobre si es o no necesario mantener el secreto en el caso descrito de violencia entre escolares se consideraron las respuestas a la preguntas 6 y 7, sobre la necesidad de las promesas y cómo influye dicha necesidad en una situación como la descrita. A partir de las cuales se definieron las siguientes categorías.

1. Se considera prioritario mantener la promesa aunque se perjudique a la víctima.

Susana (18 años): «Ha dado su palabra, así que en este caso debe callarse y no contar nada a nadie o decirlo.»

2. Se considera que hay que mantener la promesa, pero protegiendo antes a la víctima.

Javier (16 años): «Se debe cumplir una promesa porque alguien ha confiado en ti, para que no reveles un secreto. Jaime debería no perjudicar a su amigo, pero asimismo intentar solucionar el asunto, y proteger a Luis».

3. En un caso así no tiene aplicación la norma según la cual hay que cumplir las promesas.

Celia (19 años): «Cuando haces una promesa debes mantenerla porque la haces conscientemente de lo que dices y lo que prometes, luego debes afrontarla. En este caso es una promesa que lleva consigo la violencia y pienso que donde aparezca la violencia se debe descartar todo lo demás para evitarla».

José (16 años): «No siempre debe cumplirse una promesa, porque puede ser negativa para las personas en cuestión. El deber de proteger la integridad de un individuo está por encima de cualquier promesa.»

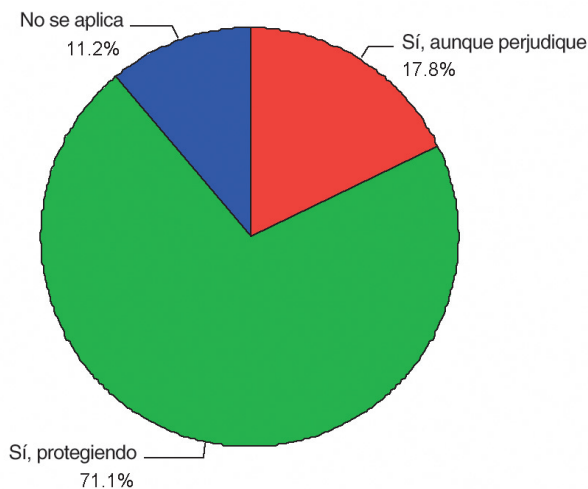


Figura 5.15. Necesidad de mantener el secreto

Como puede observarse en la figura, los resultados sobre la necesidad de mantener las promesas son coherentes con los que se obtienen al preguntar al principio por el deber del adolescente que tiene conocimiento de una situación de violencia entre escolares, puesto que la mayoría, el 71.1%, cree que hay que mantener la promesa pero protegiendo previamente a la víctima, frente al 17.8% que cree que hay que mantenerla aunque se perjudique a la víctima, y el 11,2% que rompe abiertamente con «la conspiración del silencio» que rodea a la violencia, al afirmar que en un caso así la norma general según la cual hay que cumplir las promesas no tiene aplicación.

### 5.6.3. Los conceptos de «cobarde» y «chivato» y la conspiración del silencio

Para evaluar dichos conceptos se consideraron las respuestas a las preguntas 8 y 9, sobre el concepto de cobardía, qué significa ser chivato y la aplicación de estos dos conceptos cuando se tiene conocimiento de una situación de abuso y violencia entre escolares; a partir de la cuales se definieron las siguientes categorías:

#### A. Concepto de cobardía:

1. Se afirma explícitamente y sin matices que el joven que pide ayuda en una situación de violencia es un cobarde.

Isabel (16 años): «Es un cobarde porque no cumple la promesa y porque así no ayuda a su amigo, empeorará la historia.»

Diego (16 años): «Es un cobarde, se las tendría que apañar él sólo para dejar de ser lo que ha sido toda la vida «una basura».

Ignacio (15 años): «Es un cobarde, porque es un niño de papá».

2. Se considera que el joven que pide ayuda es un cobarde pero con matices.

Celia (19 años): «Para su amigo será un cobarde y para Luis un héroe, depende del punto de vista y de la situación en la que te encuentres».

- Se considera que el joven que pide ayuda en una situación de violencia para proteger a la víctima no es un cobarde.

Rosalía (19 años): «No es un cobarde, al revés, creo que actúa de forma valiente y se está enfrentando al problema que tiene, lo cobarde sería quedarse de brazos cruzados».

Javier (16 años): «No es un cobarde, es una buena persona, sería propio de cobardes no hacer nada por el asunto».

Sara (16 años): «A mi parecer no es un cobarde, es un valiente, si tú le cuentas a alguien que ocurre algo malo aún sabiendo que puedes perder un amigo, haces lo correcto, aun sabiendo que vas a perder algo importante para mí eso es un signo de valentía.»

## B. Concepto de «chivato»:

- Se expresa explícitamente que el joven que pide ayuda en una situación de violencia es un chivato.

Diego (16 años): «Es un chivato, había prometido guardar el secreto, el problema no es de Jaime sino de Luis, se está metiendo en asuntos que no son suyos y está ayudando al que no es su amigo y traicionando a su amigo».

- Se considera que el joven que pide ayuda es un chivato pero con matices, que llevan a justificar total o parcialmente la acción.

Rosa (16 años): «Sería un chivato, pero no lo hace a mala idea sino con el afán de ayudar a otra persona.»

- Se considera que el joven que pide ayuda en una situación de violencia para proteger a la víctima no es un chivato.

José (16 años): «No es un chivato, es prudente, porque quiere solucionar un problema para que tenga las mejores consecuencias posibles».

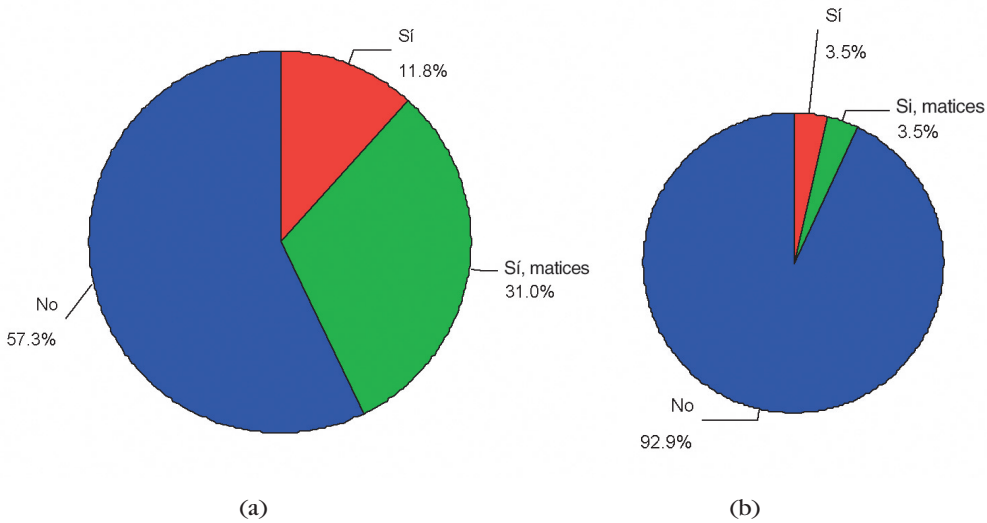


Figura 5.16. Conceptualización del adolescente que pide ayuda para detener la violencia como un chivato (a) y como un cobarde (b).

Como puede observarse en la figura, casi en la totalidad de los casos, el 92.9% se considera que el adolescente que pide ayuda para detener la violencia no es un cobarde, mientras que sólo el 3.5% opina lo contrario y otro 3.5% considera que lo es en cierto sentido, pero con matices. Respecto a la conceptualización de dicha conducta como «chivarse», las opiniones están más divididas: puesto que mientras el 57.3% no la conceptualiza así, el 11.8% si lo incluye en dicha categoría, y el 31% considera que aunque así sea matiza dicha conceptualización encontrando cierta justificación para llevarla a cabo.

#### 5.6.4. Conocimiento de alguna situación de violencia entre iguales y cómo evolucionó

A partir de las respuestas obtenidas en la pregunta 11, sobre si han conocido alguna situación parecida, se han definido las siguientes categorías:

0. No se ha conocido.
1. Se ha conocido como agresor.
2. Se ha conocido como víctima.
3. Se ha conocido sin participar directamente, como espectador.
4. Se ha conocido a través de la televisión o en películas.
5. Se ha conocido, pero no se especifica cómo.

A partir de las respuestas obtenidas en la pregunta 12, sobre cómo evolucionó la situación que se ha conocido, se han definido las siguientes categorías:

1. La violencia continuó y se agravó, llegando incluso a palizas graves.
2. Se castigó al agresor.
  - 2.1. Por parte de adultos, poniendo en marcha procedimientos de diferente índole: denuncia, amonestación, expulsión, etc.
  - 2.2. Por parte de compañeros, destacando principalmente agresiones de los compañeros sobre el agresor.
3. La víctima abandonó el contexto en el que se produjo la agresión (traslado de clase, de centro o de lugar de residencia).
4. La situación desapareció con el tiempo, sin mencionar ninguna acción emprendida para conseguirlo («por cansancio... »)
5. El problema se solucionó de forma no violenta a través de la comunicación, la reflexión, etc.

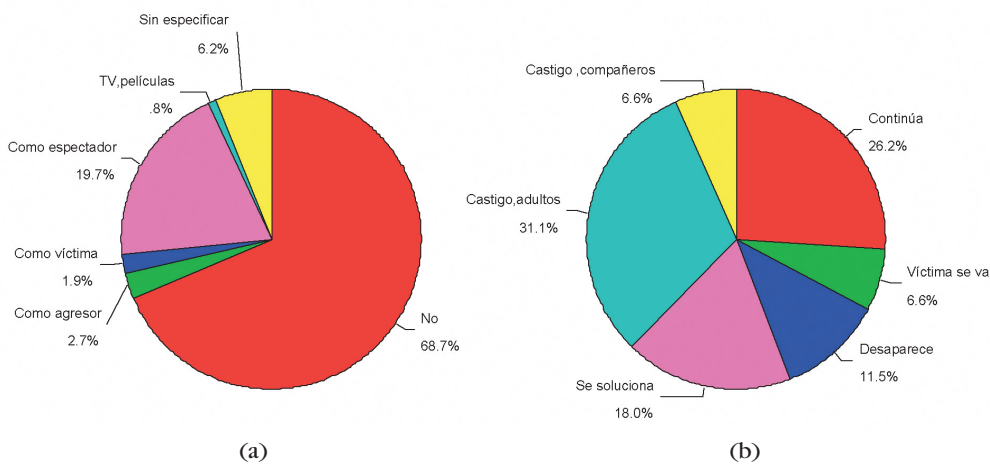


Figura 5.17. Conocimiento de situación de violencia entre iguales (a) y cómo evolucionó (b)

Como puede observarse en la figura, la mayoría de los jóvenes, el 68.7%, afirma no conocer ninguna situación parecida de violencia entre escolares. Y entre el 31.3% que afirma sí haberla conocido, la situación más frecuente es la de los que no han participado directamente (el 19.7%). El 2.7% informa que ha ejercido el rol de agresor y el 1.9% que la ha sufrido como víctima. Resultados que dada la gravedad de la situación descrita resultan coherentes con los que se obtienen a través del cuestionario cerrado, el CEVEO, y que permiten situar en torno al 3% el porcentaje de los casos que se sitúan en una situación de alto riesgo de ejercer dicho papel.

La consecuencia más frecuente de la situación de violencia conocida ha sido el castigo de los adultos (en el 31.1% de los casos) seguida de: la continuación de la violencia (en el 26.2%), la solución a través de acciones positivas (en el 18%), y la desaparición por cansancio o sin especificar por qué (en el 11,5%). En el 6.6% de las situaciones la víctima dejó el contexto en el que surgió la violencia, y en un porcentaje similar el castigo del agresor fue llevado a cabo por los compañeros de forma violenta.

A continuación se incluyen algunos de los casos relatados por los adolescentes sobre situaciones de violencia entre iguales que han conocido.

José (16 años): «El agredido no recibió ayuda de nadie, los padres le proporcionaban dinero para entregarlo y la familia se terminó trasladando de barrio por el bien de su hijo».

Sara (16 años): «Un grupo de chicas contra una chica, la habían marginado porque ella pasaba de meterse con el resto de las personas. Entonces, el grupo empezó a meterse con ella... lamentablemente el grupo aún sigue metiéndose con ella».

Verónica (13 años): «Eran unos amigos del instituto y le pedían dinero y si no le pegaban. El padre los denunció y los tienen fichados.»



## 5.7. Resultados sobre la relación entre el razonamiento moral y la violencia

A continuación se presentan resúmenes de los resultados de tablas de contingencia mediante las que se analizaron las relaciones entre las características del razonamiento moral, la situación respecto a la violencia y dos condiciones que incrementan o reducen su riesgo. En las variables evaluadas a través de los cuestionarios CAVD (Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia) y CEVEO (Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela y en el Ocio), se dicotomizaron los resultados de la misma forma descrita en el capítulo cinco, es decir, utilizando como punto de corte el percentil 75. En las tablas de contingencia fueron construidas con número de casos diferentes, según las variables del estudio. En el caso de las variables derivadas del CADV y del CEVEO, se realizaron los análisis con  $n = 256$  casos, mientras que en las variables del Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio, CEPVO (hostilidad, elaboración, anticipación y consecuencias sociales) el número de casos fue de  $n=107$ . Esta discrepancia en el número de datos, así como la diferente dimensionalidad de algunas de las tablas explica por qué valores relativamente elevados del coeficiente  $V$  en algunas de las tablas no sean en ocasiones estadísticamente significativos.

### 5.7.1. La estructura del razonamiento moral

En la tabla A5.1, incluida en el anexo de este capítulo, se presenta un resumen de las relaciones entre la estructura del razonamiento moral o estadio y otras variables asociadas a la violencia.

En aquellos casos en los que la relación es estadísticamente significativa, se procedió al examen de los residuos estandarizados corregidos con valores estadísticamente significativos (|2|), para explicar la naturaleza de la relación. Para facilitar al lector la interpretación de este tipo de análisis se reproducen gráficamente algunos de los resultados más relevantes. Los principales han sido los siguientes.

1. *Participar como agresor en situaciones de violencia y razonamiento moral menos desarrollado.* Los resultados obtenidos confirman la relación entre ambas variables, verificando lo previsto en la primera hipótesis.

- *Participación como agresor en la escuela en situaciones de gravedad media y de gravedad extrema.* En ambos tipos de situaciones, se observa que los sujetos que participan en ellas como agresores están más representados en el estadio dos, de razonamiento individualista-hedonista, de la esperable por azar.
- *Participación como agresor en el ocio en situaciones de exclusión y agresión media.* La categoría responsable de la asociación significativa es el razonamiento del estadio cuatro, en el que se coordinan «derechos y deberes», ya que es en la que se encuentra una mayor proporción de la esperable por azar de sujetos no agresores, y menor de sujetos agresores.

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia

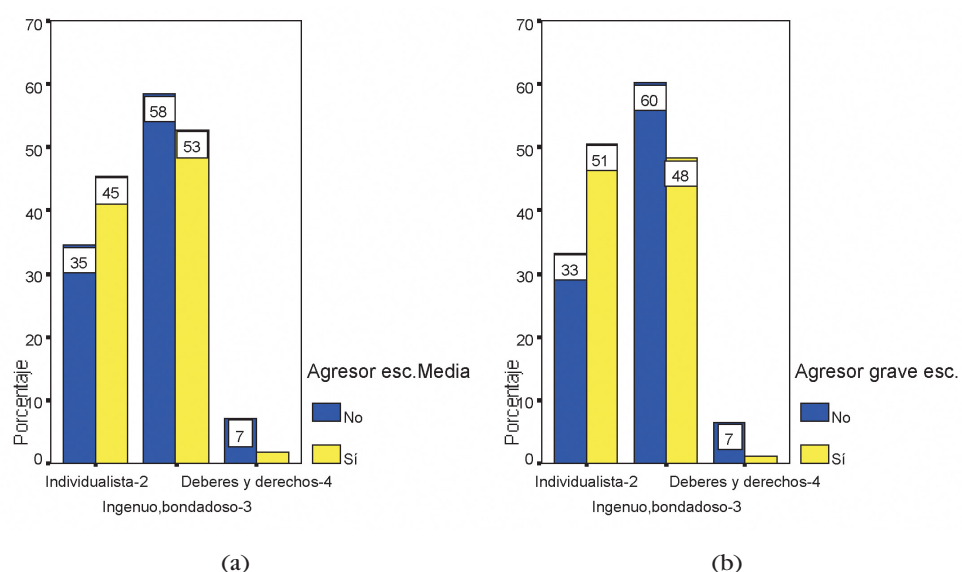


Figura 5.18 Estructura de razonamiento moral y participación como agresor

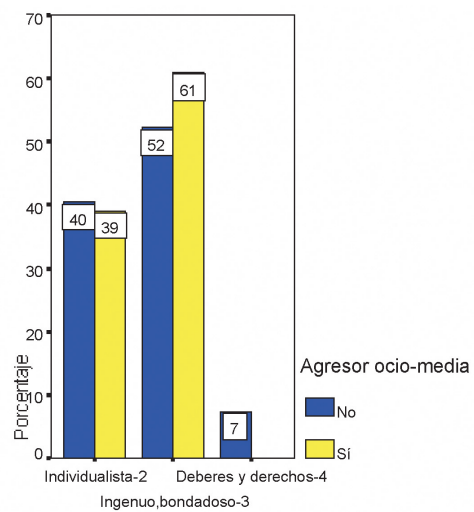


Figura 5.18 (c) Estructura de razonamiento moral y participación como agresor

2. *Relación entre el razonamiento moral y condiciones de riesgo y de protección frente a la violencia.* Los resultados obtenidos permiten verificar, parcialmente, las hipótesis tres y cuatro, al encontrarse que:

- *Creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica.* En los tres estadios se encuentran residuos estadísticamente significativos. Los sujetos que manifiestan un elevado acuerdo con dichas creencias se concentran más de lo esperable por azar en el razonamiento individualista, con características del estadio dos, mientras que los no sexistas tienden a hacerlo en los otros dos estadios, tres y cuatro. En la figura se presentan gráficamente los porcentajes de respuesta.

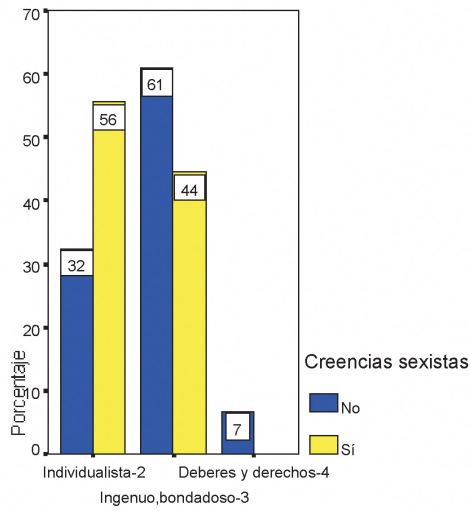


Figura 5.19. Estructura de razonamiento moral y creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica

- *Creencias intolerantes y de justificación de la violencia hacia minorías y como castigo.* Los residuos estadísticamente significativos se concentran en los estadios dos, individualista, y tres, basado en la normativa interpersonal. En el primero hay una proporción de casos mayor que la esperable por azar de sujetos intolerantes, mientras que en la segunda es mayor la de los tolerantes.

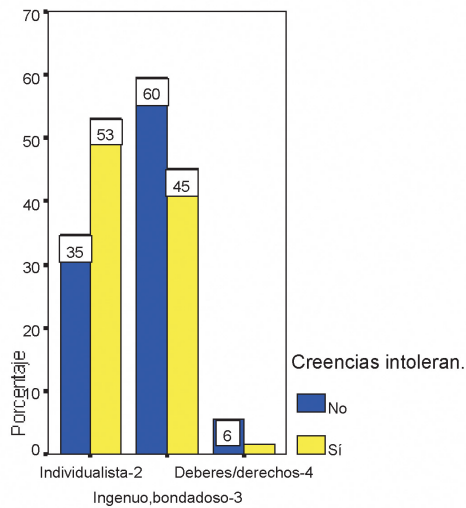


Figura 5.20. Estructura de razonamiento moral y creencias intolerantes y de justificación de la violencia contra minorías y como castigo

- *Consecuencias sociales de las estrategias de prevención de la violencia en el ocio.* Las diferencias se encuentran en las categorías «Inviabiles y violentas» y «Evitar la situación». En la primera se produce una presencia mayor de la esperable por azar de sujetos individualistas, o del estadio dos, mientras que en la última se encuentran en ma-

por proporción los sujetos del estadio cuatro, que coordinan deberes y derechos. De nuevo se observa que la condición protectora de la violencia en el ocio no gira en torno a la superación del estadio dos sino a la superación del estadio tres, que parece proporcionar una importante capacidad de autonomía, de especial relevancia para superar el tipo de presión que conduce a la violencia en el ocio.

### 5.7.2. El deber de la víctima de la violencia de género

En la tabla A5.2 del anexo del capítulo se presenta un resumen de las relaciones entre la forma de conceptualizar el deber de la víctima, en el dilema sobre violencia de género en la pareja, y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO. A continuación se presentan los principales resultados derivados del examen de los residuos estadísticamente significativos, junto con la representación gráfica de las distribuciones en porcentajes en las variables con resultados más relevantes.

Un examen de los residuos en las tablas en las que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas permite destacar las siguientes relaciones entre la *forma de conceptualizar el deber de la víctima de la violencia de género* y:

1. *Sufrir como víctima situaciones de violencia y exclusión.* Los resultados obtenidos reflejan que la victimización va asociada a una representación del deber de la víctima que puede incrementar el riesgo de ser víctima en un nuevo contexto:

- *Víctima de exclusión en la escuela.* Los sujetos que se reconocen como víctimas de exclusiones orientan su decisión moral con más frecuencia de lo esperado por azar a la categoría «no romper la relación si existen hijos», mientras que los que no se consideran víctimas de dichas situaciones la orientan en el otro extremo «salir de la situación en cualquier caso». Resultados que reflejan importantes diferencias entre ambos grupos respecto al riesgo de sufrir nuevas victimizaciones, poniendo de manifiesto en los primeros una relación significativa entre la experiencia de exclusión y un miedo excesivo a la ruptura de las relaciones, que les hace más vulnerables a la violencia que en dichos contextos puede producirse.

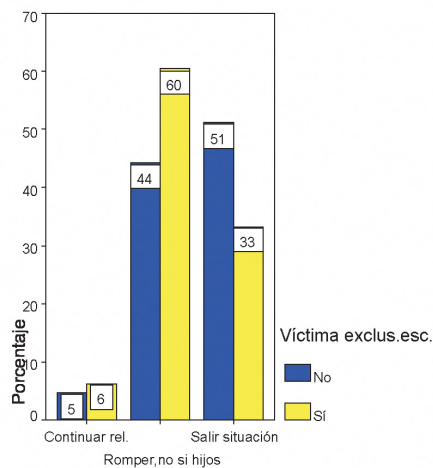


Figura 5.21. Orientación moral respecto al deber de la víctima y ser víctima de exclusión en la escuela

- *Víctima de agresión de gravedad media en la escuela.* Respecto a esta variable se observa el mismo esquema que con la anterior, los adolescentes que se consideran víctimas de agresiones de gravedad media tienden a concentrarse con más frecuencia de lo esperado por azar en la categoría «no romper la relación si existen hijos», mientras que los que no se reconocen como víctimas tienden a concentrarse en «salir de la situación en cualquier caso».

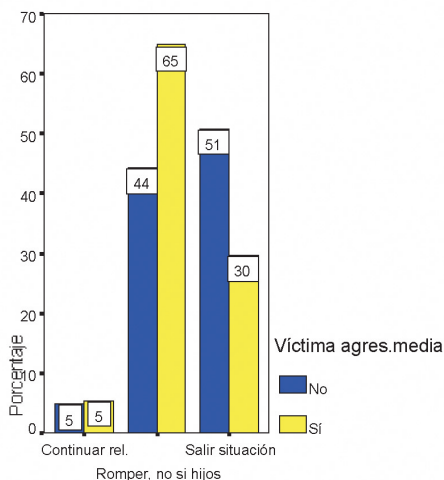


Figura 5.22. Orientación moral respecto al deber de la víctima y sufrir victimación de gravedad media en la escuela

2. *Participar como agresor en situaciones de violencia grave en la escuela.* Los que se reconocen como agresores en este tipo de situaciones se concentran con menor frecuencia de la esperada por azar en «salir de la situación en cualquier caso», resultado que sugiere en dicho grupo una menor tendencia a evitar las situaciones de violencia.

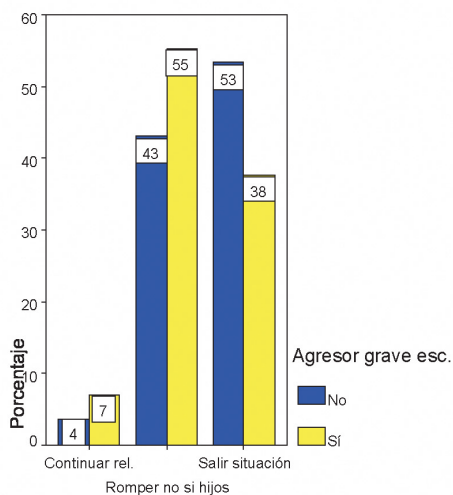


Figura 5.23. Orientación moral respecto al deber de la víctima y sufrir victimación de gravedad extrema en la escuela

3. *Creencias sobre la diversidad y la violencia.* Se observan relaciones significativas entre la forma de definir el deber de la víctima y casi todos los factores incluidos en el CADV, relaciones que siempre van en la dirección que cabría esperar en función de la existencia de una estructura general a favor de la tolerancia y en contra de la violencia:

- *Justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía.* Las diferencias se encuentran en las dos categorías extremas: «continuar la relación» y «salir de la situación». En la primera se concentran con mayor frecuencia de la esperable por azar los sujetos que justifican la violencia, mientras que en la segunda, los que no la justifican.

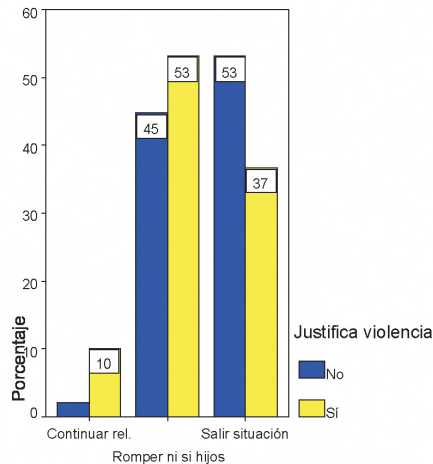


Figura 5.24. Orientación moral respecto al deber de la víctima y creencias de justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía

- *Creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica.* Las diferencias se encuentran en las categorías «no romper la relación si existen hijos» y «salir de la situación». En la primera se concentran con mayor frecuencia de la esperable por azar los sujetos con creencias sexistas y en la segunda los sujetos que no están de acuerdo con estas creencias.

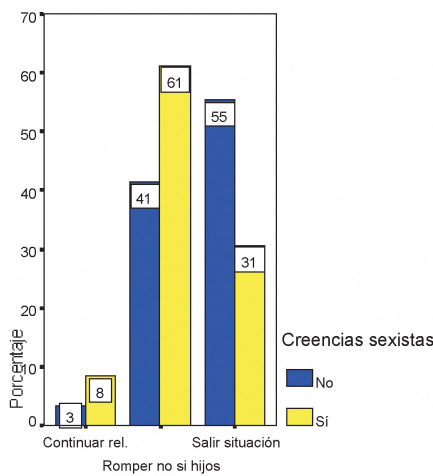


Figura 5.25. Orientación moral respecto al deber de la víctima y creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica

- *Intolerancia y justificación de la violencia hacia minorías.* Las diferencias se encuentran en las mismas categorías del caso anterior, mostrando los sujetos intolerantes mayor frecuencia de la esperada por azar en «no romper la relación si hay hijos», y los que no muestran intolerancia hacia las minorías en «salir de la situación en cualquier caso».

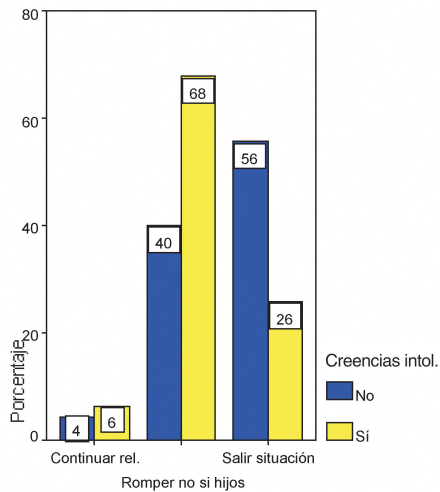


Figura 5.26. Orientación moral respecto al deber de la víctima y creencias intolerantes y de justificación de la violencia contra minorías y como castigo

- *Tolerancia y rechazo de la violencia.* Las diferencias se encuentran en «salir de la situación», donde se concentran con mayor frecuencia de la esperable por azar los sujetos tolerantes y, con menor frecuencia los intolerantes.

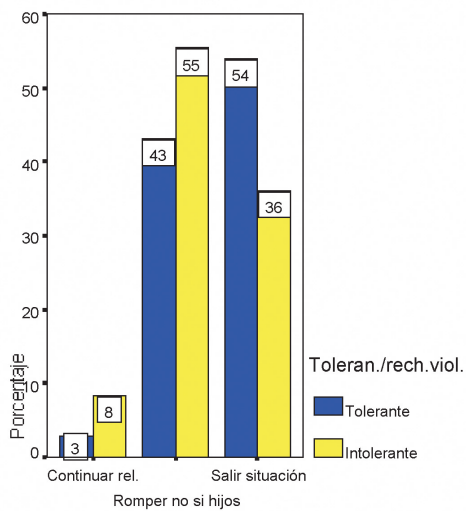


Figura 5.27. Orientación moral respecto al deber de la víctima y creencias tolerantes y de rechazo de la violencia

- *Disposición conductual hacia grupos que sufren máxima intolerancia.* Los sujetos con baja disposición conductual, muestran menos frecuencia de la esperable por azar en la categoría: «salir de la situación en cualquier caso».
- *Disposición hacia la colaboración en equipos heterogéneos.* Los sujetos con tendencia hacia esta forma de trabajo muestran mayor frecuencia de la esperable por azar en «salir de la situación en cualquier caso».

### 5.7.3. Concepto de pareja y respeto a la individualidad

En la tabla A5. 3 del anexo de capítulo se presenta un resumen de las relaciones entre el concepto de pareja y el respeto a la individualidad, reflejado en el razonamiento moral sobre la violencia de género, y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO.

A continuación se presenta un resumen de los resultados más importantes basado en el examen de los residuos estadísticamente significativos. Para las variables más relevantes se presenta también la representación gráfica de los porcentajes de respuestas. Las relaciones encontradas más destacables entre la *forma de conceptualizar la pareja y la violencia* son las siguientes.

1. *Sufrir como víctima situaciones de violencia y exclusión.* Los resultados obtenidos reflejan que la victimización va asociada a una conceptualización de la relación de pareja que incrementa el riesgo de sufrir problemas en dicho contexto:

- *Víctima de exclusión en la escuela.* La asociación significativa se debe a la primera categoría «negación de la individualidad y del conflicto» en la que se concentran con mayor frecuencia los sujetos que se consideran víctimas de exclusión en la escuela.

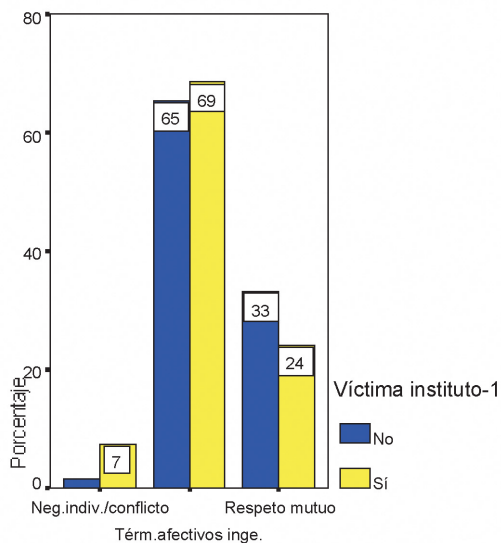


Figura 5.28. Concepto general de pareja y ser víctima de exclusión en la escuela



- *Víctima de agresión media en la escuela.* La asociación significativa se debe a la categoría «Respeto mutuo», en la que se produce una mayor concentración de los sujetos que no son víctimas y menor concentración de los que no son víctimas.

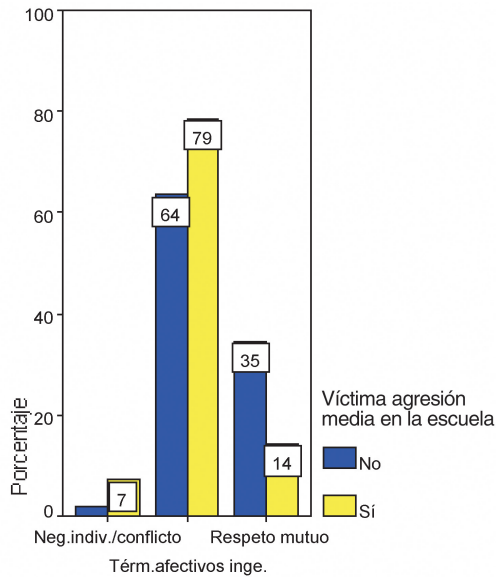


Figura 5.29. Concepto general de pareja y victimización de gravedad media en la escuela

- *Víctima de agresión grave en la escuela.* Las diferencias se encuentran en «negación de la individualidad y del conflicto» y «respeto mutuo». En la primera se concentran con mayor frecuencia de la esperable por azar las víctimas y en la segunda los que no son víctimas.

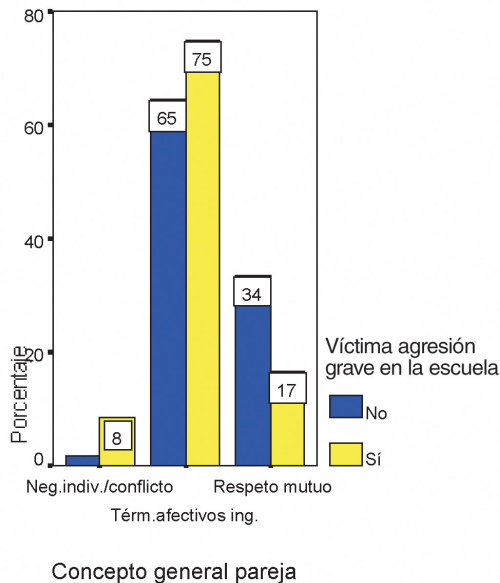


Figura 5.30. Concepto general de pareja y victimización de gravedad extrema en la escuela

- *Víctima de agresión grave en el ocio.* Las diferencias se encuentran en la categoría «Negación de la individualidad y del conflicto», en la que hay más sujetos víctimas de lo esperable por azar.

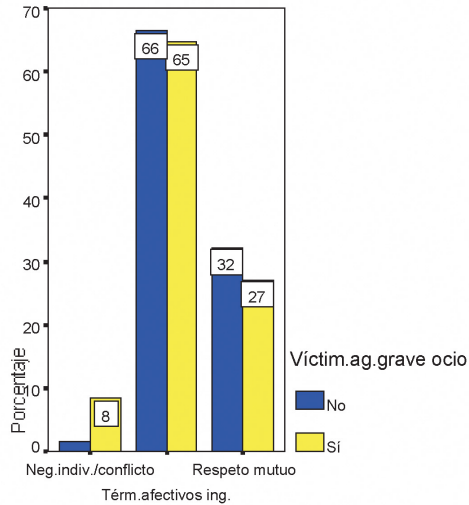


Figura 5.31. Concepto general de pareja y victimización de gravedad extrema en el ocio

2. *Participar como agresor en situaciones de violencia.* Los resultados obtenidos reflejan, en la dirección de lo previsto en la hipótesis dos, que los adolescentes que se reconocen como agresores, tienen una conceptualización de la relación de pareja que incrementa el riesgo de que en ella se produzca la violencia:

- *Participar en situaciones de exclusión y de agresión media en la escuela.* La diferencia significativa se encuentra en la categoría «Respeto mutuo», donde es mayor de la esperable por azar la concentración de sujetos no agresores, y menor la de los agresores.

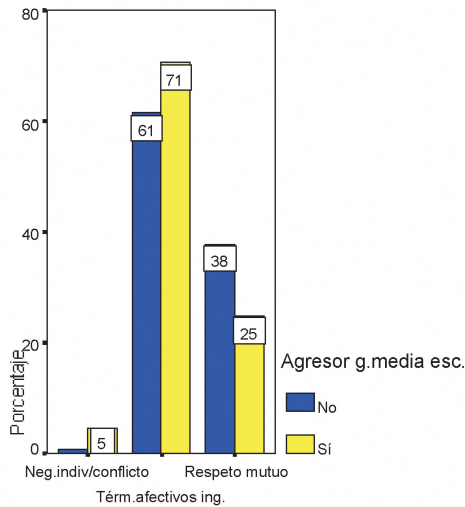


Figura 5.32. Concepto general de pareja y participar en exclusiones y agresiones de gravedad media en la escuela

- *Participar en situaciones de agresión grave en la escuela.* Se encuentran residuos estadísticamente significativos en las categorías «Conceptualización afectivo-ingenua» y «Respeto mutuo». En ambas se concentran menos de lo esperable por azar los sujetos agresores y más los sujetos no agresores.

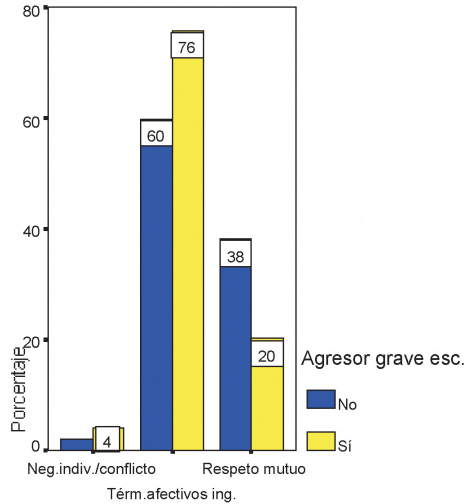


Figura 5.33. Concepto general de pareja y participar en agresiones de gravedad extrema en la escuela

- *Participar en agresiones graves en el ocio.* Las diferencias se encuentran en las categorías «Negación de la individualidad y del conflicto» y «Respeto mutuo». En la primera hay mayor concentración de sujetos agresores de lo esperable por azar y menos de no agresores, mientras que sucede lo contrario en la de «Respeto mutuo».

3. *Creencias sobre la diversidad y la violencia.* Se observan relaciones significativas entre la forma de conceptualizar la pareja y casi todos los factores incluidos en el CADV, reflejando siempre una relación consistente entre la madurez manifestada en dicho concepto, la tolerancia y el rechazo a la violencia:

- *Justificación de la violencia entre iguales, como reacción y valentía.* Se encuentran residuos estadísticamente significativos en las tres categorías. En las dos primeras («Negación de la individualidad y del conflicto» y «Conceptualización afectiva ingenua») hay mayor concentración de la esperable de sujetos que justifican la violencia, mientras que sucede lo contrario en la tercera (Respeto mutuo) donde se concentran en mayor proporción sujetos que no justifican la violencia.
- *Creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica.* Como en el caso anterior, se encuentran residuos estadísticamente significativos en las tres categorías, mostrando un patrón similar. Los sujetos con creencias sexistas se concentran en mayor proporción de la esperable por azar en las dos primeras categorías, mientras que son los no sexistas los que se concentran más en la tercera (Respeto mutuo).
- *Intolerancia y justificación de la violencia hacia minorías y como castigo.* Se encuentran residuos significativos en la categoría dos (Conceptualización afectiva ingenua) y 3 (Respeto mutuo), mostrando un patrón opuesto. En la dos se concentran con

mayor frecuencia de lo esperable sujetos con creencias intolerantes, mientras que sucede lo contrario en la tres.

- *Consecuencias sociales de las estrategias de prevención de la violencia en el ocio.* Las principales diferencias se encuentran en la categoría «Evitar la situación» en la que los sujetos que conceptualizan la relación de pareja «de forma muy ingenua» se concentran en menor proporción de lo esperable por azar, mientras que lo hacen en mayor proporción los sujetos que se expresan en términos de «respeto mutuo».

#### 5.7.4. Concepto de pareja en relación al sexismo

En la tabla A5.4 del anexo de este capítulo se presenta un resumen de las relaciones entre el concepto de pareja respecto al sexismo reflejado en el razonamiento moral sobre la violencia de género, y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO.

A continuación se presenta un resumen de los resultados más importantes basado en el examen de los residuos estadísticamente significativos. Para las variables más relevantes se presenta también la representación gráfica de los porcentajes de respuestas. Las relaciones encontradas más destacables entre la *forma de conceptualizar la pareja en el dilema sobre violencia de género* y los factores son las siguientes:

1. *Participar como agresor en la escuela en distinto tipo de situaciones.* El conjunto de las relaciones va en la dirección de lo previsto en la hipótesis dos:

- *Participación en exclusiones y en agresiones de gravedad media.* Las diferencias significativas se encuentran en las categorías de «rechazo explícito del sexismo», «defensa de la igualdad basada en sentimientos» y «definición sexista individualista». En las dos primeras hay una proporción de agresores menor de la esperable por azar, y mayor de sujetos no agresores; mientras que en la última, por el contrario, es mayor la proporción de agresores y menor la de no agresores.
- *Participación en agresiones graves.* Las diferencias se encuentran en las mismas categorías del apartado anterior, mostrándose exactamente el mismo patrón ya comentado, que se refleja en la figura.

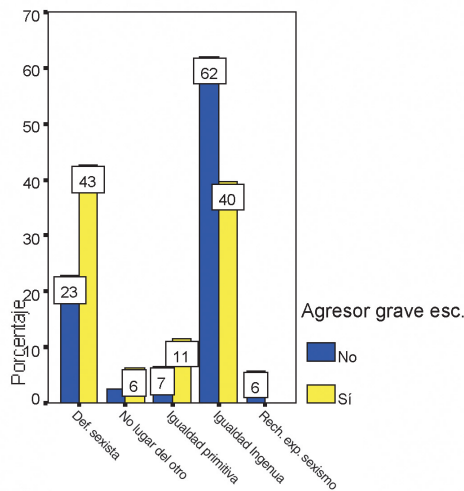


Figura 5.34. Concepto de pareja respecto al sexismo y participar en agresiones graves en la escuela

2. *Creencias sobre la diversidad y la violencia.* Se observan relaciones significativas entre la forma de conceptualizar la pareja en relación al sexismo y casi todos los factores incluidos en el CADV, reflejando siempre una relación consistente entre una conceptualización de la pareja no sexista en el razonamiento moral estructurado por el propio adolescente y las actitudes tolerantes y de rechazo de la violencia en el cuestionario estructurado CADV:

- *Justificación de la violencia hacia iguales, como reacción y como valentía.* Las diferencias se encuentran en «Definición sexista individualista» y «Defensa de la igualdad basada en sentimientos». En la primera hay una proporción de sujetos que justifican la violencia mayor de la esperable por azar, mientras que es menor en la segunda.
- *Creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica.* Las diferencias se encuentran en las mismas categorías del apartado anterior, mostrándose el mismo patrón.
- *Intolerancia y justificación de la violencia hacia minorías.* Las diferencias se encuentran en «Definición sexista individualista», «Defensa de la igualdad basada en intereses individuales» y «Defensa de la igualdad basada en sentimientos». En las dos primeras es mayor de la esperable la presencia de sujetos intolerantes, mientras que es menor en la tercera.

3. *Conocimiento de estrategias de prevención de la violencia en el ocio.* Los resultados reflejan que entre los adolescentes que definen el problema de violencia en el ocio en el nivel de máxima elaboración hay mayor proporción de la esperable por azar de los que «rechazan explícitamente el sexismo» en el dilema moral, haciendo referencia a la necesidad de su superación al definir los criterios de una buena relación de pareja.

### 5.7.5. La representación del agresor en la violencia de género

En la tabla A5.5 del anexo de este capítulo se presenta un resumen de las relaciones entre la representación del agresor de la violencia de género, manifestada en el dilema moral, y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO.

A continuación se presenta un resumen de los resultados más importantes basado en el examen de los residuos estadísticamente significativos. Para las variables más relevantes se presenta también la representación gráfica de los porcentajes de respuestas. Las relaciones encontradas más destacables entre la *forma de representar al agresor* y los factores, son las siguientes:

1. *La participación como agresor en la escuela en las situaciones más graves.* Las asociaciones se deben a las categorías «Rechazo de la conducta del agresor sin explicar por qué» y «Rechazo de la conducta del agresor con explicación basada en condiciones psicológicas individuales». En la primera hay una mayor proporción de agresores de la esperable por azar, mientras que sucede lo contrario en la segunda.

2. *Creencias sobre la diversidad y la violencia.* Se observan relaciones significativas entre el tipo de representación del agresor de la violencia de género, manifestado en el razonamiento moral, y los tres principales factores de creencias sobre la diversidad y la violencia, evaluados a través del CAD:

- *Justificación de la violencia entre iguales, como reacción y como valentía.* Las categorías responsables de la asociación son «Rechazo de la conducta del agresor sin justificar por qué» y «Rechazo de la conducta del agresor relacionándola con el sexismo». En la primera hay una mayor proporción de sujetos que justifican la violencia entre iguales, en el CADV, sucediendo lo contrario en la segunda.

- *Creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica* Los residuos estadísticamente significativos se encuentran en las categorías «Rechazo de la conducta del agresor sin justificar por qué», «Rechazo del agresor con explicación individual y psicológica» y «Rechazo, vinculándolo con el sexismo y la utilización de la mujer como propiedad». En la primera la proporción de sujetos con altas creencias sexistas es mayor de la esperable por azar, mientras que sucede lo contrario en las otras dos.
- *Intolerancia y justificación de la violencia hacia minorías.* Los resultados son similares a los del apartado anterior, encontrándose una mayor proporción de sujetos intolerantes entre los que establecen el rechazo al agresor sin explicar por qué y menor de la esperable por azar en las otras dos categorías.

3. *Elaboración manifestada al definir un problema que suele conducir a la violencia en el ocio (en el CEPVO).* Hay frecuencias muy bajas en algunas casillas, por lo que deben tomarse los resultados con precaución. Las asociaciones parecen encontrarse en la categoría de «Elevada elaboración», en la que se concentran más de lo esperable por azar los adolescentes que «Rechazan la conducta del agresor vinculándola al sexismo», y menor de la esperable por azar los que la «Rechazan de forma poco elaborada».

#### 5.7.6. Conocimiento y evolución de situaciones de violencia de género

En la tabla A5.6 del anexo de este capítulo se presenta un resumen de las relaciones entre el conocimiento de situaciones parecidas a la del dilema de violencia de género y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO. Como puede observarse en ella, no se han encontrado asociaciones estadísticamente significativas en ninguna de las variables. Por lo que el conocimiento de dichas situaciones, como cabía esperar, parece ser independiente de las características del individuo que responde al dilema.

En la tabla A5.7 del anexo de este capítulo se presenta un resumen de las relaciones entre la descripción de cómo evolucionó la situación de violencia de género conocida por el/la adolescente y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO. Como puede observarse en ella sólo se ha encontrado una relación significativa, entre ser víctima de agresiones graves en la escuela y describir que la situación conocida se resolvió a través de la intervención policial. Aunque también en este caso, como en el anterior, la descripción parece ser en general bastante independiente de las características individuales del adolescente que responde, cabe postular como hipótesis que los que sufren situaciones graves de violencia escolar pueden estar por ello más sensibilizados a la información que sobre dichas intervenciones les lleguen de su entorno, probablemente de los medios de comunicación.

#### 5.7.7. El deber del adolescente que conoce un caso de *bullying*

En la tabla A5.8 del anexo de este capítulo se presenta un resumen de las relaciones entre el juicio que se adopta en el dilema de violencia entre escolares, sobre cuál es el deber del adolescente que conoce un caso, y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO.

El análisis de los residuos estadísticamente significativos permite extraer las siguientes conclusiones sobre la relación entre la *orientación moral en un dilema de bullying* y:

1. *Participar como agresor en todo tipo de situaciones tanto en la escuela como el ocio.* El conjunto y generalidad de los resultados obtenidos van en la dirección de lo previsto en la hipótesis dos, reflejando que los agresores articulan su razonamiento moral justificando el *bullying* y la conspiración del silencio que lo perpetúa o proponen responder con violencia a la violencia.

- *Agresión media en la escuela.* Se encuentran residuos estadísticamente significativos en las categorías «Rechazo de la violencia, necesidad de pedir ayuda» y «pegarle, hacerle a él lo mismo». En la primera se encuentra una proporción de sujetos agresores menor de la que sería esperable por azar, mientras que sucede lo contrario en la segunda.
- *Agresión grave en la escuela.* Los resultados son similares a los del apartado anterior, mostrándose el mismo patrón.
- *Exclusión y agresión media en el ocio.* Se encuentran residuos estadísticamente significativos en las categorías «Rechazo de la violencia, necesidad de pedir ayuda» y «pegarle, hacerle a él lo mismo». En la primera se encuentra una proporción de sujetos agresores menor de la que sería esperable, mientras que sucede lo contrario en la segunda.
- *Agresión grave en el ocio.* Se encuentran residuos estadísticamente significativos en «mantener el secreto», «respuesta sin razonamiento», «pegarle, hacerle a él lo mismo» y «rechazo de la violencia y necesidad de pedir ayuda». En las tres primeras la proporción de sujetos agresores es mayor de la esperable por azar, mientras que sucede lo contrario en la última.

2. *Ser víctima de agresiones graves en el ocio.* Los residuos significativos se encuentran en la categoría «proteger a la víctima y defenderla, pero sin pedir ayuda a los adultos, sólo a los iguales», en la que la proporción de sujetos víctimas es mayor de la esperable por azar. Resultado que puede ser interpretado como un reflejo de la tendencia que probablemente activan en su vida real cuando son víctimas de violencia grave en el ocio.

3. *Creencias sobre la diversidad y la violencia.* Se observan relaciones significativas entre la decisión propuesta para resolver el dilema moral de *bullying*, y tres factores de creencias sobre la diversidad y la violencia, evaluados a través del CAD:

- *Justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía.* Los sujetos que justifican la violencia responden con mayor frecuencia de la esperable por azar en «mantener el secreto», «pedir ayuda pero sólo en determinadas situaciones y si la víctima te cae bien» «sin razonamiento» y «pegarle, hacerle a él lo mismo», y con menor frecuencia en «rechazo de la violencia y necesidad de pedir ayuda».
- *Creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica.* Las categorías en las que se encuentran residuos estadísticamente significativos son «mantener el secreto» y «rechazo de la violencia y reconocimiento de la necesidad de pedir ayuda». En la primera se encuentra una mayor proporción de sujetos con creencias sexistas de lo que es esperable por azar, mientras que sucede lo contrario en la segunda.
- *Tolerancia y rechazo de la violencia.* La diferencia se encuentra en «Pegarle, hacerle a él lo mismo», en la que la proporción de sujetos tolerantes es menor de la que sería esperable por azar.

4. *Conocimiento de estrategias de consecuencias sociales positivas.* Los residuos estadísticamente significativos se encuentran en algunos cruces con «Rechazo de la violencia y necesidad de pedir ayuda» y «pegarle, hacerle a él lo mismo». En la primera hay una proporción menor de la esperable asociado con «conductas inviables y violentas». En la segunda, una proporción mayor de la esperable en la respuesta «consecuencias simples y poco previsibles».

### 5.7.8. La valoración de la ayuda que puede proporcionar el profesorado

Las respuestas a la pregunta sobre si se debe pedir ayuda al profesorado en un caso como el descrito en el dilema de *bullying*, se clasificaron en tres categorías: 0: no; 1: sí; 2: depende. En la tabla A5.9 del anexo al capítulo se presenta un resumen de las relaciones entre dichas respuestas y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO.

El análisis de los residuos estadísticamente significativos permite extraer las siguientes conclusiones sobre la relación entre la tendencia a pedir ayuda al profesorado en un caso de *bullying* y:

1. *Participar como agresor en diverso tipo de situaciones.* Los resultados reflejan, en la dirección prevista en la hipótesis dos, que los agresores defienden la «conspiración del silencio» que contribuye a perpetuar el *bullying*, observándose las siguientes relaciones:

- *Exclusiones y agresiones medias en la escuela.* La respuesta «depende» se da con menor frecuencia de lo esperable entre los adolescentes que participan como agresores en dichas situaciones.
- *Agresiones graves en la escuela.* Se da el mismo patrón que respecto a la situación anterior.
- *Agresiones graves en el ocio.* La respuesta «no pedir ayuda» se da con mayor frecuencia entre los agresores.

2. *Sufrir como víctima situaciones de violencia de gravedad media en la escuela.* Los adolescentes que reconocen ser víctimas de dichas situaciones responden con mayor frecuencia que «sí hay que pedir ayuda al profesorado» y menor frecuencia que «No hay que pedirla» de la que sería esperable por azar.

3. *Actitudes hacia la diversidad y la violencia.* El conjunto de los resultados obtenidos refleja una clara relación entre las creencias tolerantes y de rechazo de la violencia y la tendencia a responder «depende» sobre la conveniencia de pedir ayuda al profesorado ante el *bullying*, haciendo referencia a que habría que pedirla solamente cuando se den determinadas condiciones.

- *Creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica.* La respuesta de pedir ayuda al profesorado en cualquier caso se da con mayor frecuencia entre los sujetos con altas creencias sexistas. Por el contrario, la respuesta de «pedir ayuda al profesorado en determinadas condiciones», se da con mayor frecuencia entre los sujetos que no comparten las creencias sexistas.
- *Tolerancia y rechazo de la violencia.* La respuesta «depende» se da con mayor frecuencia entre los sujetos tolerantes.



- *Disposición conductual hacia grupos que sufren mínima intolerancia.* La respuesta «depende» se da con mayor frecuencia entre los sujetos con buena disposición conductual.
- *Disposición hacia la cooperación en equipos heterogéneos y el trabajo individual.* La respuesta «no pedir ayuda» se da con mayor frecuencia entre los sujetos que rechazan esta forma de cooperación, mientras que la respuesta «depende» se da con mayor frecuencia entre los que puntúan alto.

### 5.7.9. La valoración de la ayuda que pueden proporcionar los padres

Las respuestas a la pregunta sobre si se debe pedir ayuda a los padres ante un caso de *bullying* similar al descrito en el dilema se clasificaron en tres categorías: 0: no; 1: sí; 2: depende. En la tabla A5.10 del anexo al capítulo se presenta un resumen de las relaciones entre dichas respuestas y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO.

El análisis de los residuos estadísticamente significativos permite extraer las siguientes conclusiones sobre la relación entre la tendencia a pedir ayuda a los padres en un caso de *bullying* y:

1. *Sufrir como víctima situaciones de violencia de gravedad media tanto en la escuela como en el ocio:*

- *Víctima de agresión media en la escuela.* La respuesta «no se debe pedir ayuda a los padres» se da con menor frecuencia entre las víctimas, sucediendo lo contrario con la respuesta «sí se debe pedir ayuda a los padres».
- *Víctima de exclusiones y agresiones medias en el ocio.* La respuesta «sí» se da con mayor frecuencia entre las víctimas y «depende» entre los no víctimas.

2. *Participar en exclusiones y agresiones medias en la escuela.* La respuesta «no se debe pedir ayuda a los padres» se da con mayor frecuencia entre los agresores y la respuesta «depende» entre los no agresores.

3. *Justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía.* Como cabía esperar, la respuesta «no se debe pedir ayuda» se da con mayor frecuencia entre los que justifican la violencia y la respuesta «depende» entre los que no la justifican.

Siguiendo el mismo procedimiento que en las dos preguntas anteriores, se analizaron también las respuestas a la pregunta de si se debería pedir ayuda a otra persona. Sus resultados no reflejaron relaciones significativas con ninguna de las variables consideradas, razón por la cual no se incluye la tabla correspondiente.

### 5.7.10. Los límites del secreto y la promesa

A continuación vamos a analizar las relaciones observadas en torno a tres conceptos frecuentemente utilizados para perpetuar la «conspiración del silencio» que rodea a distintas formas de violencia, y de una forma muy especial al *bullying* entre escolares; sobre la necesidad de guardar el secreto, manteniendo las promesas realizadas a los agresores, y la aplicación de dos calificativos muy despectivos al que incumple dicha norma: «cobarde» y «chivato», estrechamente relacionados, en principio, con la justificación de la violencia entre iguales como valentía y demostración de fuerza.

Las respuestas a la pregunta sobre la aplicación de la norma de «secreto» se agruparon en tres categorías, en función de que se hiciera referencia a la necesidad de: 1) mantener la promesa (el secreto) aunque perjudique a la víctima; 2) mantener la promesa pero protegiendo primero a la víctima; 3) no aplicar en un caso así la norma general de cumplir las promesas.

En la tabla A5.11 del anexo al capítulo se incluyen los resultados de los análisis realizados sobre la relación entre estos tres tipos de respuesta, y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO.

A continuación se presenta un resumen de los resultados más importantes basado en el examen de los residuos estadísticamente significativos. Las relaciones encontradas más destacables entre la *tendencia a mantener la promesa hecha al agresor de no hablar a nadie de la violencia en un caso de bullying* y los factores son las siguientes:

1. *Participar como agresor en todo tipo de situaciones, de gravedad media y extrema, tanto en la escuela como en el ocio.* Como predecía la hipótesis dos, ejercer la violencia parece estar fuertemente asociado con el conjunto de creencias que contribuyen a perpetuarla, dentro de las cuales la «conspiración del silencio» parece tener una importancia fundamental.

- *Agresor en situaciones de gravedad media en la escuela.* Los agresores responden con mayor frecuencia de lo esperable por azar en las dos categorías que suponen mantener la promesa y no informar a nadie de la violencia, y con menor frecuencia en la categoría que supone «no se aplica», porque se rompe la promesa para poder pedir ayuda.
- *Agresor en situaciones muy graves en la escuela.* El patrón de resultados es similar al anterior.
- *Agresor en situaciones de gravedad media en el ocio.* El patrón de respuestas es similar al de las dos situaciones anteriores.
- *Agresor en situaciones muy graves el ocio.* Hay residuos estadísticamente significativos en la categoría «Mantener la promesa, aunque se perjudique a la víctima» en la que como en los casos anteriores, los sujetos agresores se sitúan en una proporción mayor de la esperable por azar, y en «no se aplica a este caso la obligación moral general de cumplir las promesas» en la que responden con mayor frecuencia los sujetos no agresores.

2. *Sufrir como víctima situaciones de violencia muy grave en la escuela.* Se encuentran residuos estadísticamente significativos en «Mantener la promesa, aunque se perjudique a la víctima» y «Mantener la promesa, pero protegiendo antes a la víctima». En el primer caso, los sujetos víctimas responden con menor frecuencia de la esperable por azar, mientras que hacen lo contrario en el segundo caso. Resulta significativo destacar que para la víctimas sea más difícil romper la conspiración del silencio que rodea a las formas más graves de la violencia escolar que para los adolescentes que no participan directamente de la violencia como víctimas ni como agresores.

3. *Creencias sobre la diversidad y la violencia.* El conjunto de los resultados obtenidos refleja una clara relación entre las creencias intolerantes y de justificación de la violencia, en los tres principales factores del CADV, y la creencia en la necesidad de perpetuar la conspiración del silencio que rodea al bullying.

- *Justificación de la violencia entre iguales, como reacción y valentía.* Existen residuos estadísticamente significativos en dos categorías de respuesta. En «mantener la

promesa aunque perjudique a la víctima» responden con mayor frecuencia de lo esperable por azar los sujetos que justifican en alto grado la violencia, al contrario de lo que sucede en «no se aplica a este caso la obligación moral general de cumplir las promesas».

- *Creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica.* Los residuos significativos se encuentran en la categoría «Mantener la promesa, protegiendo antes a la víctima», en la que los sujetos con altas creencias sexistas responden con menor frecuencia de la esperable.
- *Intolerancia y justificación de la violencia hacia las minorías.* Se encontraron residuos estadísticamente significativos en las categorías «Mantener la promesa, aunque se perjudique a la víctima» y «Mantener la promesa, protegiendo antes a la víctima. En la primera, los sujetos intolerantes hacia las minorías responden con mayor frecuencia de lo esperable, sucediendo lo contrario en la segunda.

### 5.7.11. Aplicación del concepto de cobardía para silenciar el *bullying*

En los análisis que se incluyen a continuación se consideraron las siguientes categorías relacionadas con el concepto de cobardía y su utilización en la tendencia a silenciar el *bullying*: 1, se aplica el concepto; 2, se aplica el concepto con matizaciones; 3, no se aplica el concepto.

En la tabla A5.12 del anexo al capítulo se incluyen los resultados de los análisis realizados sobre la relación entre estos tres tipos de respuesta, y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO.

El análisis de los residuos estadísticamente significativos permite extraer las siguientes conclusiones sobre la relación entre la *aplicación del concepto de «cobardía» al adolescente que rompe la conspiración del silencio en un caso de bullying* y:

1. *Participar como agresor en situaciones graves de violencia en la escuela.* Los residuos significativos se encuentran en las dos respuestas extremas, «aplicar sin matices el concepto de cobarde al que denuncia la violencia», en la que se sitúan los agresores con una frecuencia superior a la esperable por azar, y «considerar que quién denuncia la violencia no es cobarde», en la que los agresores están representados significativamente menos de lo que correspondería por azar. Estos resultados van en la dirección de lo previsto en la hipótesis dos.

2. *Creencias sobre la diversidad y la violencia.* Dos factores del CAVD reflejan relaciones significativas con la aplicación del concepto de «cobardía».

- *Justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía.* Se encuentran residuos estadísticamente significativos en las tres categorías. En las dos primeras, considerar cobarde a quién denuncia sin o con matices, responden con mayor frecuencia de la esperable por azar los sujetos que puntúan muy alto en justificación de la violencia, mientras que están menos representados de lo que correspondería por azar en la respuesta contraria: «quien denuncia la violencia no es un cobarde».
- *Tolerancia y rechazo de la violencia.* Hay residuos estadísticamente significativos en las dos respuestas extremas, reflejando relación entre la elevada puntuación en tolerancia y la consideración de que quien denuncia la violencia no es un cobarde.

3. *Consecuencias de las estrategias que proponen para prevenir la violencia en el ocio.* Los residuos reflejan que existe relación entre la tendencia a proponer estrategias «violentas o inviables» y la consideración como cobarde de quién denuncia la violencia.

### 5.7.12. Aplicación del concepto de «chivato» para silenciar el *bullying*

En los análisis que se incluyen a continuación se consideraron las siguientes categorías relacionadas con el concepto de «chivato» y su utilización en la tendencia a silenciar el *bullying*: 1) se aplica el concepto; 2) se aplica el concepto con matizaciones; 3) no se aplica el concepto.

En la tabla A5.13 del anexo al capítulo se incluyen los resultados de los análisis realizados sobre la relación entre estos tres tipos de respuesta, y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO.

El análisis de los residuos estadísticamente significativos permite destacar las siguientes relaciones entre *la aplicación del concepto de «chivato» al adolescente que rompe la conspiración del silencio en un caso de bullying* y:

1. *Participar como agresor en la escuela.* Tanto para las situaciones de gravedad media como para las muy graves, los residuos significativos se encuentran en las dos respuestas extremas, considerar «chivato sin matices a quien denuncia el bullying», en la que se encuentran los agresores con mayor frecuencia de la esperable por azar, y en la respuesta que afirma precisamente lo contrario: «quien denuncia la violencia no es un chivato», en la que los agresores están menos representados de lo que correspondería por azar.

2. *Creencias sobre la diversidad y la violencia.* Dos factores del CAVD reflejan relaciones significativas con la aplicación del concepto de «chivato».

- *Justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía.* Los resultados son similares a los de las variables anteriores, observándose que los adolescentes que justifican en alto grado la violencia están sobre-representados entre los que consideran «chivato sin matices» a quien informa del bullying e infra-representados entre los que afirman que «quién informa de un caso así no es un chivato».
- *Creencias sexistas y de justificación de la violencia de género.* Las diferencias se encuentran en las mismas categorías que en las anteriores. En este caso son los adolescentes muy sexistas los que tienden a aplicar sin matices el concepto de «chivato», estando muy poco representados entre los que no lo aplican.

### 5.7.13. Conocimiento de situaciones de *bullying*

Las respuestas a la pregunta sobre si se ha conocido alguna situación parecida a la violencia entre escolares descrita en el dilema se incluyeron en las siguientes categorías: 1) sí, como agresor; 2) sí, como víctima; 3) sí, como espectador, sin especificar desde qué papel; 4) sí a través de los medios de comunicación; 5) no.

En la tabla A5.14 se incluyen los resultados de los análisis realizados sobre la relación entre estos seis de respuesta, y los factores obtenidos a través del CEVEO, el CADV y el CEPVO.

1. *Sufrir como víctima en la escuela y en el ocio.* El conjunto de relaciones encontradas refleja que los adolescentes que se han reconocido como víctimas en el CEVEO han captado cierta asociación entre las situaciones a las que están expuestos y la descrita en el dilema, aunque no han llegado a hacer explícito su rol de víctimas al tenerlo que escribir.

- *Víctima de exclusión en la escuela.* Los que se reconocen como víctimas en el CEVEO (cumplimentando una respuesta ya escrita) están sobre-representados en las categorías «si conozco una situación parecida (pero no especifican cómo la conocen)», y están por el contrario menos representados de lo que les correspondería por azar en la respuesta «sí conozco, como agresor».
- *Víctima de agresión media en la escuela.* El patrón de resultados es similar al anterior.
- *Víctima de agresión grave en la escuela.* El patrón de resultados es similar al de las dos variables anteriores.
- *Víctima de agresión grave en el ocio.* Los resultados son similares a los de las otras variables de victimización.

2. *Participar como agresor en la escuela y en el ocio.* La globalidad de los resultados obtenidos refleja que también los agresores identifican la relación entre la situación descrita en el dilema y las que han vivido, resulta sorprendente que les cueste menos escribir que la han conocido desde el rol de agresor que lo que parece costar identificar su rol a las víctimas cuando se trata de una pregunta abierta. Conviene tener en cuenta, también, que solamente en el caso de los agresores de violencia de gravedad media en la escuela las relaciones no son significativas, observándose por el contrario con los otros tres factores del CEVEO:

- *Agresor en situaciones de violencia grave en la escuela.* Los residuos estadísticamente significativos se encuentran en las categorías «la he conocido como agresor», en la que existe una mayor proporción de casos entre los agresores, y «como espectador, sin especificar», con un patrón similar.
- *Agresor en situaciones de violencia media en el ocio.* Los residuos significativos se encuentran en las categorías «no conozco» en la que los agresores están menos representados de lo que les correspondería por azar, y en las categorías: «si la conozco, como agresor» y «sí, como espectador, sin especificar», en las que están sobre-representados.
- *Agresor en situaciones de violencia muy grave en el ocio.* El patrón de resultados es similar al de la variable anterior.

3. *Creencias sobre la diversidad y la violencia.* Dos factores del CAVD reflejan relaciones significativas con el hecho de reconocer similitud entre el dilema descrito y una situación conocida directamente:

- *Justificación de la violencia entre iguales, como reacción y valentía.* Los residuos significativos se encuentran en la categoría «como agresor», en la que existe una mayor proporción de casos de los sujetos altos en justificación de la violencia.
- *Creencias sexistas y justificación de la violencia doméstica.* Solamente se encuentran residuos estadísticamente significativos en «como espectador». En este caso son los sujetos altos en creencias sexistas los que responden con mayor frecuencia de la esperable por azar.

Debido a la elevada dispersión de las categorías utilizadas para categorizar la evolución de las situaciones de *bullying* conocidas, no pudieron realizarse los análisis sobre su relación con los resultados del CEVEO, el CADV y el CEPVO.

## 5.8. Resultados sobre la relación entre el razonamiento moral y la situación global del adolescente respecto a la violencia

Como se describe en el capítulo cuatro, el análisis conjunto de todas las situaciones de violencia consideradas (combinando la participación desde distintos papeles y contextos), reflejó la existencia de tres tipos de adolescentes respecto a su relación global con la violencia:

- *Grupo 1, de elevada exposición a la violencia*, compuesto por 27 adolescentes, con un contacto generalizado con la violencia en los dos contextos, escuela y ocio, y desde los dos papeles, agresor y víctima, puesto que declaran vivir con mayor frecuencia que los otros dos grupos todo tipo de situaciones de victimización y agresión, resultando especialmente relevantes sus superiores puntuaciones en las situaciones más graves: participar en agresiones graves y medias en el ocio, participar en agresiones graves en la escuela, y ser víctima de agresiones graves en el ocio. También puntúan más alto, aunque aquí las diferencias no son tan elevadas, en ser víctima de exclusión y violencia en la escuela y ser víctima de exclusión y agresión media en el ocio.
- *Grupo 2, con una exposición mínima a la violencia*, compuesto por 639 adolescentes, que no participan como agresores ni sufren como víctimas, ninguna de las situaciones por las que se pregunta.
- *Grupo 3, con elevada tendencia a excluir y rechazar a otros*, compuesto por 128 adolescentes, que no son víctimas de rechazo ni agresión por parte de los compañeros, pero que muestran en alto grado conductas de exclusión y rechazo hacia los demás, puntuando en éstas incluso por encima de los del grupo uno.

En la tabla 5.1 se incluyen las relaciones entre los tres tipos de adolescentes respecto a la violencia y su razonamiento moral.

**Tabla 5.1.** Relaciones entre la situación global respecto a la violencia y el razonamiento moral

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Tipo x Estructura	12,114	4	.154	.017*
Tipo x Pareja e individualidad	10,647	4	.144	.031*
Tipo x Sexismo en la pareja	28,641	10	.239	.002**
Tipo x Representación agresor	4,547	6	.095	.603
Tipo x Conocer situación violencia género	11,078	10	.147	.351
Tipo x Evolución situación v. Género	12,304	12	.257	.482
Tipo x Deber ante el <i>bullying</i>	43,718	8	.297	<.001**
Tipo x Pedir ayuda a profesorado	11,439	4	.149	.022*
Tipo x Pedir ayuda a padres	8,415	4	.128	.078
Tipo x Pedir ayuda a otra persona	3,208	4	.081	.492
Tipo x Secreto	47,820	4	.348	<.001**
Tipo x Concepto de cobardía	8,644	4	.130	.071
Tipo x Concepto de chivato	12,548	4	.157	.014*
Tipo x Conocer situación de <i>bullying</i>	49,102	10	.308	<.001**
Tipo x Evolución situación de <i>bullying</i>	16,784	10	.271	.079

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\* :  $p < .01$ ; \*\*\* :  $p < .001$ . Algunas de las variables muestran varias casillas con frecuencias muy bajas, e incluso algún 0, por lo que los resultados de los estadísticos no son estrictamente válidos y deben tomarse con cautela: Sexismo en la pareja, Conocer situación v. género, Evolución v. género, Conocer situación bullying, Evolución bullying.

El análisis de los residuos estadísticamente significativos permite extraer las siguientes conclusiones sobre la *relación entre el tipo de situación global respecto a la violencia y:*

1. *La estructura del razonamiento moral, o estadio.* Los adolescentes del tipo 1, con una alta participación en todo tipo de situaciones de violencia, se encuentran con mayor frecuencia de la esperable por azar en la estructura que conserva características del estadio dos, o razonamiento individualista. Resultado que coincide con lo previsto en la hipótesis uno.

2. *Concepto de pareja respecto a la individualidad.* Los adolescentes del tipo 2, que no participan en la violencia como víctimas ni como agresores en ninguno de los dos contextos, están representados con una proporción mayor que los otros grupos en la categoría que define la calidad de la relación de pareja en términos de «Respeto mutuo a cada una de las individualidades que la componen».

3. *Sexismo en la pareja.* Los residuos estadísticamente significativos se encuentran vinculados al tipo 3, compuesto por adolescentes que excluyen y humillan con frecuencia a los demás, y que responden con mayor frecuencia de la esperable por azar en las categorías de «definición sexista en términos afectivos ingenuos» y «definición sexista en términos individualistas».

4. *El deber del adolescente que conoce un caso de bullying.* Se encuentran residuos estadísticamente significativos en los tres grupos

- El grupo 1 (de violencia generalizada en los dos contextos) se concentra más de lo esperable por azar en «Mantener el secreto, aunque se perjudique a la víctima» y «Pegarle, hacerle a él lo mismo». Por el contrario, aparece en menor proporción de la esperable por azar en «Rechazo de la violencia y pedir ayuda».
- El grupo 2 (sin violencia en ambos contextos) se concentra en una proporción superior a la esperable por azar en la respuesta «Rechazo de la violencia y pedir ayuda» y menor en las categorías «no pedir ayuda pero intentar proteger a la víctima» y «Pegarle, hacerle a él lo mismo».
- El grupo 3 (compuesto por adolescentes que protagonizan con frecuencia exclusiones y agresiones psicológicas) se encuentra una proporción de casos mayor de la esperable por azar en las categorías «Pegarle, hacerle a él lo mismo» y «Pedir ayuda pero solo si la víctima es un amigo». Por el contrario, su concentración es menor en «Rechazo de la violencia y pedir ayuda en cualquier caso».

5. *Pedir ayuda al profesorado en un caso de bullying.* La única diferencia se encuentra en la respuesta «depende» que se da con más frecuencia de lo esperable en el grupo 2, compuesto por adolescentes que no participan en ningún tipo de violencia, y con menor frecuencia en el grupo 3, que participa en exclusiones y humillaciones.

6. *Los límites del secreto y la promesa.* Se encuentran residuos estadísticamente significativos en los grupos 2, (que no participa en la violencia) y 3 (que excluyen y humillan). El grupo 2 se caracteriza por responder con mayor frecuencia de lo esperable por azar en «mantener la promesa, protegiendo antes a la víctima» y menor en «mantener la promesa aunque perjudique a la víctima». Resultados opuestos se encuentran en el grupo 3.

7. *Aplicación del concepto de «chivato» para silenciar el bullying.* Los resultados son similares a los de la variable anterior, mostrándose los residuos significativos en los grupos 2 y 3. En el grupo 2, que no participa en la violencia, se observa una frecuencia de respuesta mayor de la esperable por azar en «no se aplica el concepto» y menor en «se aplica el concepto al que denuncia». El resultado opuesto se encuentra en el grupo 3, de adolescentes que excluyen y humillan.

8. *Conocimiento de una situación de bullying parecida a la del dilema.* Los residuos significativos se encuentran en los grupos 1 (elevada participación en la violencia) y 2 (sin violencia). En el primer grupo se observa una frecuencia menor de lo esperable por azar en la respuesta «no conozco ninguna situación así» y mayor en «sí conozco, como agresor». En el grupo 2 se encuentra una frecuencia menor de lo esperable en esta última categoría. Resultados que vuelven a poner de manifiesto la validez del dilema utilizado y la tendencia de los agresores a verse reflejados en él.

## 5.9. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio permiten llegar a la serie de conclusiones que se expone a continuación, y que conviene tener en cuenta para el diseño, aplicación y evaluación de los programas de prevención de violencia, que se describen en el volumen dos.

### 5.9.1. Estructura general del razonamiento moral y violencia

1. *Es preciso incrementar la calidad de la educación para favorecer el desarrollo del razonamiento moral, enseñando a coordinar derechos y deberes.* La mayoría de los y las adolescentes evaluados, el 54.5%, manifiesta en los dilemas morales por los que se pregunta, una estructura propia del estadio tres, caracterizada por la referencia a normas generales de bondad que todos los seres humanos deberían cumplir, pero de forma bastante ingenua, y sin coordinar deberes con derechos (capacidad que sólo manifiesta el 3.9%). En un porcentaje de casos bastante elevado, el 41.6%, el razonamiento manifestado conserva algunas características individualistas concretas, identificando la justicia con el intercambio literal de favores. Resultados que reflejan una considerable distancia entre la situación de los adolescentes y uno de los principales objetivos de la educación secundaria: estimular la capacidad para tener en cuenta simultánea y equilibradamente derechos y deberes. En apoyo de la relevancia que dicho objetivo tiene cabe considerar las relaciones significativas encontradas entre baja capacidad de razonamiento moral y participación en situaciones de violencia, como predecía nuestra primera hipótesis, y se analiza a continuación:

- *Exposición generalizada a la violencia y bajo razonamiento moral.* Los resultados obtenidos en este estudio confirman los observados con anterioridad en individuos que han estado expuestos a la violencia, como suelen ser los reclusos, encontrándose aquí que el 3% de los adolescentes evaluados, incluidos dentro del «tipo» que se define por una generalizada participación en situaciones de violencia, tienden a razonar en conflictos morales desde una estructura que conserva características del estadio dos: individualismo concreto.
- *La perspectiva interpersonal, propia del estadio tres, como condición protectora de participar en la violencia escolar.* Los/as adolescentes con un razonamiento inferior a dicho estadio tienden a estar sobre-representados entre los que participan como agresores en situaciones de violencia media y de violencia muy grave en la escuela.
- *La perspectiva de la coherencia personal, propia del estadio cuatro, como condición protectora de participar en la violencia en el ocio.* A diferencia de lo que se observa respecto a



la violencia escolar, la capacidad de razonamiento moral asociada a una menor participación en la violencia que se produce en el ocio es la que se caracteriza por coordinar derechos y deberes, muy minoritaria entre los/as adolescentes evaluados aquí. Resultado que cabe relacionar con el carácter básicamente reactivo que parece caracterizar a dicha violencia, fuertemente influida por la presión del grupo de iguales, ante la cual no es de extrañar que resulte tan significativa la capacidad para razonar en función de la coherencia con el propio criterio moral.

*2. Estructura del razonamiento moral y acuerdo con creencias hacia la diversidad y la violencia.*

Los resultados obtenidos permiten verificar, parcialmente, las hipótesis tres, al encontrarse una asociación significativa entre el nivel de razonamiento menos desarrollado, que todavía conserva algunas características de individualismo concreto, y el elevado acuerdo con las creencias que niegan el valor de la igualdad y la tolerancia (sexismo-violencia de género, intolerancia-violencia contra minorías); no observándose, por el contrario, una relación significativa entre la estructura del razonamiento moral y el tercer factor sobre el que giraba dicha hipótesis, justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía, fuertemente relacionado, sin embargo, con los contenidos del razonamiento moral.

*3. Estructura de razonamiento moral y consecuencias sociales de las estrategias disponibles para prevenir la violencia en el ocio.* Los adolescentes con razonamiento individualista están sobre-representados entre los que proponen estrategias inviables y violentas, mientras que los de razonamiento más abstracto, con capacidad para coordinar deberes y derechos, lo están entre los que proponen estrategias de evitación de la escalada de violencia. De nuevo se observa que la condición protectora de la violencia en el ocio no gira en torno a la construcción del estadio tres, de perspectiva interpersonal ingenua, sino a la del estadio cuatro, que parece proporcionar una importante capacidad de autonomía, de especial relevancia para superar el tipo de presión que conduce a la violencia en el ocio. Resultados que permiten confirmar la hipótesis cuatro, aunque sólo parcialmente, puesto que no se observa relación entre la estructura de razonamiento y el nivel de elaboración manifestado al definir un conflicto que suele originar la violencia en el ocio.

*4. Relación entre la estructura del razonamiento moral y la conducta en situaciones de violencia.* La globalidad de los resultados obtenidos en este estudio permite llegar a la conclusión de que el estadio de razonamiento moral está significativamente relacionado con la conducta en situaciones de violencia, y van en la dirección prevista por la hipótesis básica del enfoque cognitivo-evolutivo, según la cual una superior capacidad de razonamiento se asocia a una menor participación como agresor en situaciones de violencia, encontrando, además, la necesidad de diferenciar entre estadios en función de su relevancia para prevenir la violencia en cada uno de los contextos estudiados: escuela y ocio. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que la conexión entre conducta y contenido del razonamiento moral es todavía mayor que la que se observa entre conducta y estructura, puesto que aquella se extiende incluso a los adolescentes que han sufrido la violencia como víctimas, así como la naturaleza de los análisis realizados aquí para captar la relación entre violencia y estructura de razonamiento: más compleja que la realizada habitualmente. Del conjunto de estos resultados se deriva que para prevenir la violencia de los adolescentes es preciso: estimular la capacidad de coordinación de derechos y deberes, favorecer la identificación con valores contrarios a la vio-

lencia y enseñar a llevar a la práctica dichos valores, superando los obstáculos que con cierta frecuencia conducen a la desconexión moral.

### 5.9.2. El razonamiento moral respecto a la violencia de género en la pareja

5. *Qué creen que debería hacer la víctima de la violencia de género.* Aunque son muy pocos los casos (5.5%) en que se considera que la víctima debe seguir siempre con el agresor, el porcentaje de los que considera que debe romper la relación en cualquier caso y el de los que cree que sólo debería hacerlo mientras no tengan hijos es muy similar. Es decir que casi la mitad de los y las adolescentes evaluados/as (el 46,9%) cree que la víctima de la violencia de género debe permanecer con el agresor si tiene hijos/as, debido al posible perjuicio que podría causarles la separación de sus padres. Resultados que reflejan un cambio importante respecto a la opinión mayoritaria hace sólo una década, así como la necesidad de incluir este tema en los programas de prevención de la violencia, para reducir los casos de riesgo, e incrementar la conciencia del daño que la violencia de género produce sobre todas las personas que conviven con ella, incluidos los/as hijos/as.

6. *La definición del deber de la víctima de la violencia de género está estrechamente relacionada con las actitudes hacia la diversidad y la violencia.* De todas las características del razonamiento moral evaluadas aquí, es ésta la que se relaciona de forma más generalizada con casi todos los factores incluidos en el CADV, y dichas relaciones apoyan siempre la existencia de una estructura general que da coherencia a la representación de todos los problemas evaluados, permitiendo asociar la respuesta según la cual «el deber de la víctima es salir de la situación en cualquier caso» con las distintas formas de tolerancia (entendida como respeto a las personas que forman parte de grupos distintos al propio) y rechazo a la violencia; y asociando por el contrario las otras dos respuestas, «seguir con el agresor en cualquier caso o si existen hijos», con la intolerancia y la justificación de la violencia. Es decir, que en contra de lo que a veces se teme, la permisividad hacia la violencia no forma parte de la tolerancia, sino más bien todo lo contrario.

7. *La definición del deber de la víctima de la violencia de género está relacionada con haber sido víctima de violencia y exclusión en la escuela.* Los resultados obtenidos reflejan que haber sido víctima de exclusiones y agresiones de gravedad media en la escuela puede incrementar el riesgo de ser víctima en un nuevo contexto, puesto que se asocia a una representación del deber de la víctima de la violencia de género orientada hacia el mantenimiento de la relación sin existen hijos, mientras que los que no se consideran víctimas de dichas situaciones se orientan en el otro extremo «salir de la situación en cualquier caso». Resultados que reflejan importantes diferencias entre ambos grupos respecto al riesgo de sufrir nuevas victimizaciones, poniendo de manifiesto en los primeros un miedo excesivo a la ruptura de las relaciones, que puede hacerles más vulnerables a la violencia que en dichos contextos puede producirse.

8. *Qué concepto tienen de pareja.* El 66% de los/as adolescentes define la relación de pareja desde una perspectiva interpersonal ingenua, basada en sentimientos y normas generales de bondad, que expresan de forma algo estereotipada. En un número importante de casos, el 31%, se reconoce explícitamente la necesidad de respeto mutuo. Y el número

ro de adolescentes que niega la individualidad dentro de la pareja es muy minoritario (el 2.7%). Los análisis realizados respecto a la superación del sexismo son algo más negativos, puesto que en el 30% de los casos, se incluyen referencias explícitamente sexistas, frente al 65% que incluye referencias en sentido contrario, la mayoría a favor de la igualdad, y sólo en un 3.6% se plantea una referencia explícita a la necesidad de superar el sexismo. De lo cual se deriva la necesidad de incluir en los programas actividades específicamente dirigidas a la superación de este problema, estrechamente relacionado con todo tipo de violencia.

9. *Existen importantes diferencias en función del género en el razonamiento moral sobre la violencia hacia las mujeres.* La globalidad de los resultados que se obtienen en este sentido van en la dirección de los obtenidos en trabajos anteriores y reflejan que las adolescentes tienen esquemas bastante más elaborados y contrarios al sexismo en casi todas las categorías evaluadas. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que aunque la mayoría de los chicos tienda a rechazar explícitamente la violencia de género descrita en el dilema, los razonamientos que dan para argumentar dicho rechazo son con frecuencia muy poco elaborados y consistentes, por lo que parece que se trata de un rechazo superficial, originado quizá más por el deseo de ser «políticamente correctos» que por una convicción profunda y consistentemente arraigada en su identidad moral, convicción que convendría por tanto favorecer para ayudar a superar la violencia de género desde la adolescencia.

10. *Existen diferencias en función de la edad en el desarrollo de esquemas y valores contrarios al sexismo y a la violencia de género.* Los resultados obtenidos, en este sentido, reflejan, una vez más, que en los cursos correspondientes a la adolescencia temprana, los adolescentes usan esquemas más primitivos y sexistas que en edades posteriores.

11. *El concepto de pareja definido por el/la adolescente está estrechamente relacionado con las creencias sobre la diversidad y la violencia.* Se observan relaciones significativas entre la forma de definir la pareja en el dilema moral y casi todos los factores incluidos en el CADV, reflejando siempre una relación consistente entre la madurez manifestada en dicho concepto superando el sexismo, y el acuerdo con creencias tolerantes y de rechazo a la violencia. Resultados que apoyan la validez de ambas medidas, así como la posibilidad de utilizar el cuestionario estructurado, más sencillo de aplicar y corregir, para los programas de prevención de la violencia.

12. *Concepto de pareja y estrategias de prevención de la violencia en el ocio.* El sexismo y el escaso nivel de elaboración reflejados en el concepto de pareja se relacionan con una menor disponibilidad de estrategias de evitación para detener escaladas de violencia en el ocio, así como con un inferior nivel de elaboración en la conceptualización de los conflictos que las suelen originar. Reflejando, de nuevo, la estrecha relación que parece existir entre el sexismo y la violencia, que con frecuencia se ejerce como afirmación de la identidad masculina tradicional.

13. *Haber sido víctima de bullying y exclusión se relaciona con un concepto ingenuo de la pareja.* Se observa una asociación significativa entre reconocerse como víctima de casi todas las experiencias evaluadas (con la única excepción de las situaciones de gravedad media en el ocio) y definir la pareja de forma muy ingenua, como negación de la indivi-

dualidad y el conflicto, estando las víctimas infra-representadas en la categoría que define la pareja en términos de respeto mutuo. De lo cual se derivan dos importantes conclusiones:

- A. Aunque el hecho de ser víctima no está relacionado con la estructura del razonamiento moral, sí parece estarlo con contenidos específicos que incrementan la vulnerabilidad a dicha situación y el riesgo de ser víctima en otros contextos.
- B. Para prevenir la victimización es necesario incluir en los programas actividades que contribuyan a tomar conciencia de la necesidad de respeto mutuo en todo tipo de relación interpersonal, incluida la relación de pareja.

14. *Participar como agresor en la escuela se relaciona con un concepto de pareja que incrementa el riesgo de violencia en dicho contexto*, puesto que los que se reconocen como agresores están infra-representados entre los que conceptualizan la pareja en términos de respeto mutuo e incluso entre los que la definen en términos afectivos ingenuos, y sobre-representados entre quienes niegan la individualidad y el conflicto, y entre quienes la definen de forma sexista. Para comprender las relaciones entre sexismo y *bullying* conviene tener en cuenta, también, que el *tipo* de adolescente que no participa en situaciones de violencia en ningún contexto ni desde ningún papel tiende a concentrarse en la definición de pareja en términos de respeto mutuo, mientras que los que participan con mucha frecuencia excluyendo y humillando a los demás, los problemas más habituales, tienden a concentrarse en las definiciones sexistas.

15. *Qué representación tienen del agresor de la violencia de género*. En la inmensa mayoría de los casos, el 97,6% la representación del comportamiento del agresor de la violencia contra la mujer es totalmente negativa, sin la más mínima justificación de su comportamiento. Las respuestas que tratan de conceptualizar sus causas, se dividen casi por igual entre las que destacan las condiciones de tipo psicológico o psiquiátrico y las referencias al sexismo y la forma de organización de la sociedad. Tanto la «justificación del agresor» como el «rechazo de su conducta sin explicar por qué» se relacionan significativamente con el hecho de obtener elevadas puntuaciones en los tres factores del CADV que evalúan intolerancia y justificación de la violencia, mientras que las bajas puntuaciones en dichos factores tienden a asociarse a las otras dos respuestas, «rechazo de la conducta del agresor con explicación basada en condiciones psicológicas individuales», y «rechazo de la conducta del agresor vinculándola al sexismo y a la conceptualización de la mujer como propiedad».

16. *La falta de argumentos del rechazo de la conducta del agresor de violencia de género se relaciona con la participación como agresor en la escuela en las situaciones más graves*. Los que se reconocen como agresores en dichas situaciones están sobre-representados en el «rechazo de la conducta del agresor sin explicar por qué» e infra-representados en el «rechazo de la conducta del agresor con explicación basada en condiciones psicológicas individuales». La interpretación global de estos resultados con los resumidos en la conclusión anterior, refleja la necesidad de no interpretar el mero rechazo de la conducta del agresor de violencia de género como un indicador de protección frente a la violencia, poniendo de manifiesto que la incapacidad para argumentar dicho rechazo puede reflejar que éste es muy superficial.

17. *Uno de cada tres jóvenes afirma haber conocido directamente un caso de violencia en la pareja*, que casi nunca se resuelve sin interrumpir la relación. La mayoría de las situaciones conocidas han sido vividas por amigos/as (el 18.6%), sin especificar en qué relación (11.6%), como agresor (0.4%) y como víctima (0.4%). En la mitad de dichos casos, la víctima dejó la relación con el agresor y la violencia cesó. En la tercera parte de las situaciones la víctima sigue con el agresor. Sólo el 2% de los sujetos menciona que hubo una intervención policial; porcentaje próximo al del 1.6% de los que escriben que la violencia se agravó de forma extrema (hasta llegar a la violación o incluso la muerte de la víctima). Solo el 2.8% de los adolescentes que responde afirma que ha conocido un caso similar al de la historia en el que la violencia desapareciera sin que la víctima dejara al agresor.

### 5.9.3. Razonamiento moral respecto a la violencia entre iguales

18. *El deber del adolescente que conoce un caso de bullying*. La mayoría de los y las adolescentes (el 71.3%) rechaza la violencia entre iguales y argumenta suficientemente dicha decisión al considerar que es preciso pedir ayuda para garantizar la seguridad de la víctima por encima del compromiso de mantener el secreto y la amistad del agresor. En el sentido opuesto, en un 4.5% de los casos, se considera que lo más adecuado es sumarse a la agresión y otro 4% considera que la necesidad de mantener la amistad del agresor y el secreto supera a la necesidad de proteger a la víctima, un 6% cree que sólo en determinados casos y siempre que la víctima le caiga bien debería pedir ayuda. Por último, el 14.2% afirma que habría que pedir ayuda pero no a los adultos, reduciéndola al grupo de iguales.

19. *La decisión propuesta para el dilema de bullying está relacionada con la participación como agresor en todo tipo de violencia, tanto en la escuela como el ocio*. El conjunto y generalidad de los resultados obtenidos va en la dirección de lo previsto en la hipótesis dos, reflejando que los agresores articulan su razonamiento moral justificando el *bullying* y la conspiración del silencio que lo perpetúa o proponen responder con violencia a la violencia, estando de forma generalizada sobre-representados en la categorías: «pegarle, hacerle a él lo mismo», y también en «ayudar a la víctima sólo cuando se trata de un amigo», e infra-representados en la categoría opuesta: «claro rechazo de la violencia y reconocimiento de pedir ayuda aunque no sea tu amigo».

20. *Orientación del razonamiento moral en el dilema de bullying, creencias y estrategias*. En el patrón de respuesta que caracteriza a los agresores, resumido en la conclusión anterior, están sobre-representados los adolescentes de creencias más intolerantes, sexistas y de justificación de la violencia, así como los que proponen estrategias sociales de peores consecuencias. Relaciones que avalan la validez de las tres medidas (Escala de razonamiento moral, CADV y CEPVO), para detectar indicadores de riesgo de violencia, así como la posibilidad de utilizar la que mejor se adecue a las posibilidades de cada contexto para evaluar los programas de intervención. Aunque, en función de su facilidad de aplicación, cabe esperar que la más utilizable sea el *Cuestionario de Actitudes sobre la Diversidad y la Violencia*.

21. *Resistencia a pedir ayuda a los adultos y victimización grave en el ocio.* Los alumnos que se identifican como víctimas de violencia grave en el ocio están sobre-representados en la solución al dilema orientada a «proteger a la víctima y defenderla, pero sin pedir ayuda a los adultos, sólo a los iguales». Resultados que van en la dirección de los obtenidos en otros estudios poniendo de manifiesto una de las condiciones que incrementa el riesgo de que las víctimas no puedan salir de la victimización: su rechazo a pedir ayuda a los adultos, especialmente cuando la violencia se produce en el contexto que consideran exclusivo de los iguales: el ocio.

22. *Victimización de gravedad media y petición de ayuda al profesorado y a los padres.* Conviene tener en cuenta, también, que cuando se pregunta de forma más específica, las víctimas de situaciones de gravedad media están sobre-representadas entre quienes reconocen la necesidad de pedir ayuda a los padres, y las que sufren dichas situaciones en la escuela también se concentran entre quienes dicen que hay que pedir ayuda al profesorado. Resulta significativo, sin embargo, que no suceda lo mismo con las víctimas de la violencia más grave, que tienden a compartir en parte la conspiración del silencio que les impide salir de dicho problema. Esta misma tendencia se observa cuando se analiza cómo aplican los conceptos de «promesa» y «secreto» al dilema de *bullying*. De lo cual se deriva la necesidad de incluir en los programas de prevención de la violencia actividades que ayuden a comprender por qué cuando una persona comienza a ser víctima puede distorsionar la percepción de su situación y cómo superarlo, incrementando las oportunidades para pedir y obtener la ayuda necesaria para salir de dicha situación.

23. *Los conceptos que contribuyen a la «conspiración del silencio» en torno a la violencia entre iguales están superados por la mayoría.* La superación es especialmente generalizada respecto a la asociación de la petición de ayuda con «cobardía», que sólo comparte con claridad el 3.5% de los jóvenes, y con ciertos matices otro 3.5%; y menos generalizada respecto a la consideración de que dicha conducta equivale a «chivarse», como la juzgan abiertamente el 11.8%, y el 31% con matices.

24. *Los conceptos de «cobarde» y «chivato» forman parte del componente cognitivo-moral de la violencia entre iguales.* Resulta significativo destacar que en la aplicación de ambos conceptos para justificar el *bullying* están sobre-representados los adolescentes que participan como agresores en la escuela (contexto en el que se sitúa el dilema), así como los que justifican en alto grado las creencias de violencia entre iguales, como reacción y valentía, y los que proponen estrategias inviábiles o violentas para prevenir la violencia en el ocio. Además, el análisis de *tipos* refleja que los adolescentes del tipo dos, que participan con mucha frecuencia excluyendo y humillando a otros (el 20%) están sobre-representados en el conjunto de categorías que contribuyen a silenciar la violencia.

25. *¿Por qué los adolescentes que más rechazan la violencia dudan ante la conveniencia de pedir ayuda al profesorado en un caso de bullying?* Los resultados obtenidos respecto a esta cuestión reflejan que la tendencia a responder que sólo en determinadas condiciones habría que pedir ayuda al profesorado se produce, sobre todo, en los adolescentes más tolerantes, menos sexistas y que menos justifican la violencia; estando infra-representados en ella los adolescentes que recurren con frecuencia a la violencia tanto en la escuela

como en el ocio. Por el contrario, en la respuesta que considera que habría que pedir ayuda al profesorado en cualquier caso están sobre-representados los adolescentes de creencias más sexistas y de justificación de la violencia doméstica. Parece, por tanto, que en ausencia de acciones destinadas a modificar el papel tradicional del profesorado respecto al *bullying*, el mejor indicador de actitudes contrarias a la exclusión y a la violencia es la respuesta que condiciona la petición de ayuda a que se den determinadas condiciones en el profesorado. Condiciones que los programas de prevención deben proporcionar de forma generalizada.

26. *Uno de cada tres adolescentes afirma haber conocido alguna situación muy grave de violencia entre iguales*, casi siempre como espectador. En el 2.7% de los casos totales como agresor y en el 1.9% como víctima. Resultados que dada la gravedad de la situación descrita resultan coherentes con los que se obtienen a través del cuestionario cerrado, el CEVEO, y que permiten situar en torno al 3% el porcentaje de los casos que se sitúan en una situación de alto riesgo de ejercer dicho papel. Respecto a la evolución de dichas situaciones, las respuestas difieren bastante de las que se observan en la situación de la pareja. Puesto que en la violencia escolar, la consecuencia más frecuente de la situación de violencia conocida ha sido el castigo de los adultos, en el 31.1% de los casos, seguida de la continuación de la violencia, en el 26.2%, de la solución a través de acciones positivas, en el 18%, de la desaparición por cansancio o sin especificar por qué, en el 11,5%. En el 6.6% de las situaciones la víctima dejó el contexto en el que surgió la violencia, y en un porcentaje similar el castigo del agresor fue llevado a cabo por los compañeros de forma violenta.

27. *La especial dificultad de las víctimas para describir el papel que desempeñan en las situaciones de violencia que han sufrido*. Los resultados reflejan que tanto los adolescentes que se identifican como víctimas como los que se identifican como agresores en el cuestionario CEVEO escriben en la Escala de Razonamiento Moral que han conocido una situación parecida a la del dilema de *bullying*. Resulta sorprendente, sin embargo, aunque vaya en la dirección de los resultados obtenidos en otros estudios, que a los agresores les cueste menos describir el papel desde el cual han conocido dicha situación, como agresores, que identificar su papel a las víctimas cuando se trata de una pregunta abierta. Como si hacer de víctima resultara más vergonzoso y difícil de declarar que hacer de agresor.

## 5.10. Escala de razonamiento moral

Nombre:

Curso:

Edad:

Fecha:

A continuación encontrarás dos historias en las que se representan conflictos entre valores. Después de cada una de ellas se pregunta qué decisión te parece más correcta. Y a continuación se pregunta siempre ¿por qué? Debes explicar detalladamente las razones por las que consideras que debe tomarse una decisión u otra. Intenta justificar dichas razones lo más posible. Si tus respuestas son cortas resultarán difíciles de comprender. Procura desarrollarlas. Recuerda que las preguntas más importantes son las que hacen referencia a por qué crees que debe o no debe hacerse lo que se te pregunta. Explícalo con todo el detalle que puedas. Muchas gracias.

**HISTORIA UNO:** Una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer para el que se acababa de descubrir un medicamento que según su médico podía salvarla. Había sido creado y puesto a la venta por un farmacéutico de la misma ciudad. Su preparación era cara, pero él le subía el precio diez veces. Pagaba 5.000 pesetas, lo envasaba y cobraba por él 50.000. El marido de la mujer enferma, Enrique, pidió dinero prestado a toda la gente que conocía; pero sólo consiguió 25.000 pesetas, la mitad de lo que le costaba. Enrique dijo al farmacéutico: «Mi mujer se está muriendo, por favor, véndeme el medicamento más barato o déjame pagártela en otro momento». Pero el farmacéutico le contestó: «No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella». Entonces, Enrique entró desesperado en la farmacia y robó la medicina para su mujer.

- 1.-¿Debía Enrique robar la medicina? ¿Por qué?
- 2.-Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina? ¿Por qué?
- 3.-Imagínate que la persona que está muriéndose no es su mujer, sino un extraño. ¿Debería Enrique robar la medicina para un extraño? ¿Por qué?
- 4.-¿Es importante hacer todo lo posible para salvar otra vida? ¿Por qué?
- 5.-¿Está Enrique en contra de la ley por robar la medicina? ¿Está haciendo algo moralmente incorrecto? ¿Por qué?
- 6.-¿Se debe hacer todo lo posible por obedecer la ley? ¿Por qué?
- 7.-¿Cómo influye lo que has contestado en la pregunta anterior en el deber de Enrique?



**HISTORIA DOS:** Sara es una chica de 16 años que lleva dos meses saliendo con Andrés, el chico al que quiere. Sin embargo, a veces Sara duda si debe o no seguir con él. Andrés no deja que Sara vea a los amigos y amigas que tenía antes de conocerle. Cuando la ha encontrado hablando con ellos, Andrés se ha enfadado muchísimo, y ha llegado incluso a agredir físicamente a Sara, haciéndole daño. En esos momentos, Sara tiene miedo y piensa que debe romper su relación con Andrés, pero al día siguiente ya no lo tiene tan claro, porque Andrés le pide perdón, le dice que la quiere y le promete que nunca volverá a hacerle daño. Sin embargo, ya ha sucedido varias veces, incluso después de haberle prometido que no se repetiría. Y, cada vez, Sara tiene más miedo. Por otra parte, sabe que si le deja Andrés va a sufrir.

1.-¿Qué crees que debe hacer Sara, debe dejar de salir con Andrés o debe seguir con él? ¿Por qué?

2.-¿En general, en qué debe consistir una buena relación de pareja? ¿Qué es lo más importante? ¿Por qué?

3.-¿Qué crees que es lo más importante que debería preocupar a una mujer en una relación de pareja? ¿Por qué?

4.-¿Qué crees que es lo más importante que debería preocupar a un hombre en una relación de pareja? ¿Por qué?

5.- Si Sara estuviera casada con Andrés y tuvieran un hijo, ¿cambiaría su deber en una situación así? ¿Por qué?

6.-¿Se debe hacer todo lo posible por mantener unida una familia? ¿Por qué?

7.-¿Qué te parece el comportamiento de Andrés? ¿Por qué se comporta así?

8.-¿Has conocido alguna relación que fuera parecida a la de Sara y Andrés? ¿En qué se parecía?

9.-¿Cómo evolucionó? ¿Por qué?

**HISTORIA TRES:** Jaime y Antonio son dos chicos de 15 años que han sido muy buenos amigos desde pequeños. A veces gastan bromas y se meten con otros chicos o chicas del instituto. Hace unas semanas empezaron a meterse con Luis, un chico nuevo. Antonio le llama el pijo, algo que a Luis parece molestarle mucho. La semana pasada Antonio amenazó a Luis con pegarle si no le daba 20.000 pesetas al día siguiente. También le dijo que si se «chivaba» las consecuencias serían mucho peores. E hizo que Jaime prometiera guardar el secreto. Como Luis sólo trajo 5000 pesetas, Antonio se las quitó y le rompió las gafas diciéndole que así aprendería a cumplir. Jaime ha intentado convencer a Antonio de que no vuelva a pegar ni amenazar a Luis, pero no lo consigue. Antonio le dice que no sea cobarde y que piensa aumentar el golpe cada día hasta que le entregue todo el dinero. Por eso, Jaime está pensando pedir ayuda a un profesor o a sus padres para evitar que Antonio siga agrediendo a Luis.

- 1.-¿Qué crees que debe hacer Jaime? ¿Debe pedir ayuda o no debe hacerlo? ¿Por qué?
- 2.-En el caso de que Jaime decidiera pedir ayuda, crees que debería contar lo que sucede a algún/a profesor/a. ¿Por qué?
- 3.-¿Y a sus padres? ¿Por qué?
- 4.-¿Podría pedir ayuda a otras personas? ¿A quién? ¿Por qué?
- 4.-En el caso de que Jaime se llevara muy mal con Luis, ¿debería pedir ayuda en una situación así o no? ¿Por qué?
- 5.-En general, ¿por qué debe cumplirse una promesa?
- 6.-¿Cómo influye lo que acabas de contestar (sobre la necesidad de cumplir las promesas) al deber de Jaime?
- 7.-Si Jaime cuenta a un profesor o a sus padres lo que sucede, ¿crees que es un cobarde? ¿Por qué?
- 8.-¿Crees que sería un *chivato*? ¿Por qué?
- 9.-¿Qué crees que es lo más importante en la amistad entre los compañeros del instituto? ¿Por qué es lo más importante?
- 10.-¿Has conocido alguna situación que fuera parecida a esta? ¿En qué se parecía? ¿Cómo acabó?

## 5.11. Anexo

**Tabla A5.1 Relaciones entre el deber de la víctima de la violencia de género y los resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO**

Tablas	$\chi^2$	Gf	V	P valor
Contenido x Víctima exclusión escuela	6,786	2	.163	.034*
Contenido x Víctima agresión media escuela	7,246.	2	.168	.027*
Contenido x Víctima agresión grave escuela	3,538	2	.118	.171
Contenido x Agresión media Escuela	3,713	2	.120	.156
Contenido x Agresión grave escuela	6,032	2	.154	.049*
Contenido x Víctima agresión media ocio	1,298	2	.071	.523
Contenido x Víctima agresión grave ocio	2,714	2	.103	.257
Contenido x Agresión media ocio	0,300	2	.034	.861
Contenido x Agresión grave ocio	4,434	2	.132	.109
Contenido x Justificación violencia iguales	11,603	2	.213	.003**
Contenido x Creencias sexistas	14,665	2	.239	.001***
Contenido x Intolerancia .minorías	20,445	2	.283	<.001***
Contenido x Tolerancia / Rechazo violencia	6,186	2	.155	.045*
Contenido x DC grupos máximo prejuicio	1,279	2	.073	.528
Contenido x DC grupos mínimo prejuicio	7,945	2	.178	.019*
Contenido x Disp. C. G. homogéneo	3,938	2	.126	.140
Contenido x Disp. C. G. heterogéneo	6,838	2	.165	.033*
Contenido x Hostilidad	1,498	2	.118	.473
Contenido x Elaboración	5,868	6	.166	.438
Contenido x Anticipación de consecuencias	9,424	4	.210	.050*
Contenido x Consecuencias sociales	7,176	6	.183	.305

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ ; \*\*\*:  $p < .001$ .

**Tabla A5. 2. Relaciones entre concepto de pareja respecto a la individualidad y los resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO**

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Pareja x Víctima exclusión escuela	6,658	2	.161	.036*
Pareja x Víctima agresión media escuela	9,398	2	.192	.009**
Pareja x Víctima agresión grave escuela	8,166	2	.179	.017*
Pareja x Agresión media escuela	7,756	2	.174	.021*
Pareja x Agresión grave escuela	9,633	2	.194	.008**
Pareja x Víctima agresión media ocio	0,060	2	.015	.971
Pareja x Víctima agresión grave ocio	7,119	2	.167	.028*
Pareja x Agresión media ocio	4,358	2	.130	.113
Pareja x Agresión grave ocio	10,556	2	.203	.005**
Pareja x Justificación violencia entre iguales	12,914	2	.225	.002**
Pareja x Creencias sexistas	14,842	2	.241	.001***
Pareja x Intolerancia minorías	9,504	2	.193	.009**
Pareja x Tolerancia / Rechazo violencia	2,653	2	.102	.265
Pareja x DC grupos máximo prejuicio	0,279	2	.034	.870
Pareja x DC grupos mínimo prejuicio	5,608	2	.149	.061
Pareja x Disp. C.G. homogéneo	1,388	2	.075	.500
Pareja x Disp. C. G. heterogéneo	0,942	2	.061	.614
Pareja x Hostilidad	0,219	1	.046	.640
Pareja x Elaboración	5,222	3	.223	.156
Pareja x Anticipación de consecuencias	1,095	2	.102	.578
Pareja x Consecuencias sociales	9,278	3	.297	.026*

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\* :  $p < .01$ ; \*\*\* :  $p < .001$ .

**Tabla A5.3. Relaciones entre el concepto de pareja respecto al sexismo y los resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO**

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Pareja sex. x Víctima exclusión escuela	5,091	5	.143	.405
Pareja sex. x Víctima agresión media escuela	4,484	5	.134	.482
Pareja sex. x Víctima agresión grave escuela	9,460	5	.195	.092
Pareja sex. x Agresión media escuela	28,836	5	.340	<.001***
Pareja sex. x Agresión grave escuela	24,662	5	.315	<.001***
Pareja sex. x Víctima agresión media ocio	3,186	5	.113	.671

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Pareja sex. x Víctima agresión grave ocio	1,119	5	.069	.945
Pareja sex. x Agresión media ocio	3,595	5	.120	.609
Pareja sex. x Agresión grave ocio	7,251	5	.171	.203
Pareja sex. x Justificación violencia iguales	15,646	5	.251	.008**
Pareja sex. x Creencias sexistas	18,393	5	.272	.002**
Pareja sex. x Intolerancia minorías	16,082	5	.254	.007**
Pareja sex. x Tolerancia / Rechazo violencia	3,226	5	.114	.665
Pareja sex. x DC grupos máximo prejuicio	4,865	5	.143	.433
Pareja sex. x DC grupos mínimo prejuicio	6,227	5	.159	.285
Pareja sex. x Disp. C.G. homogéneo	10,889	5	.213	.055
Pareja sex. x Disp. C.G. heterogéneo	9,463	5	.197	.092
Pareja sex. x Hostilidad	6,838	5	.254	.233
Pareja sex. x Elaboración	28,956	15	.302	.016*
Pareja sex. x Anticipación consecuencias	7,704	10	.191	.658
Pareja sex. x Consecuencias sociales	19,308	15	.246	.200

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ ; \*\*\*:  $p < .001$ .

**Tabla A5.4.** Relaciones entre la representación del agresor de violencia de género y los resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Agresor x Víctima exclusión escuela	1,806	3	.084	.614
Agresor x Víctima agresión media escuela	5,713	3	.150	.126
Agresor x Víctima agresión grave escuela	2,393	3	.097	.495
Agresor x Agresión media escuela	4,452	3	.133	.217
Agresor x Agresión grave escuela	8,529	3	.184	.036*
Agresor x Víctima agresión media ocio	3,096	3	.111	.377
Agresor x Víctima agresión grave ocio	0,558	3	.047	.906
Agresor x Agresión media ocio	0,197	3	.028	.978
Agresor x Agresión grave ocio	2,470	3	.099	.481
Agresor x Justificación violencia	12,871	3	.226	.005**
Agresor x Creencias sexistas	12.392	3	.221	.006**
Agresor x Intolerancia minorías	18,476	3	.270	<.001***
Agresor x Tolerancia / Rechazo violencia	3,652	3	.120	.302
Agresor x DC grupos máximo prejuicio	1,186	3	.070	.756
Agresor x DC grupos mínimo prejuicio	1,216	3	.070	.749
Agresor x Disp. C. G. homogéneo	1,825	3	.086	.609
Agresor x Disp. C. G. heterogéneo	5,594	3	.150	.133
Agresor x Hostilidad	7,297	3	.263	.064
Agresor x Elaboración	26,067	9	.288	.002**
Agresor x Anticipación consecuencias	3,301	6	.125	.770
Agresor x Consecuencias sociales	9,024	9	.169	.435

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ ; \*\*\*:  $p < .001$ .

**Tabla A5.6.** Relaciones entre el conocimiento de situaciones parecidas a las del dilema de violencia de género y los resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Situación 1 x Víctima exclusión escuela	4,936	5	.138	.424
Situación 1x Víctima agresión media escuela	8,646	5	.183	.124
Situación 1 x Víctima agresión grave escuela	0,502	5	.044	.992
Situación 1 x Agresión media escuela	2,815	5	.104	.729
Situación 1 x Agresión grave escuela	3,414	5	.115	.636
Situación 1 x Víctima agresión media ocio	7,009	5	.165	.220
Situación 1 x Víctima agresión grave ocio	5,442	5	.145	.364
Situación 1 x Agresión media ocio	3,294	5	.113	.655
Situación 1 x Agresión grave ocio	5,173	5	.142	.395
Situación 1 x Justificación violencia	7,747	5	.173	.171
Situación 1 x Creencias sexistas	4,530	5	.133	.476
Situación 1 x Intolerancia .minorías	7,417	5	.170	.191
Situación 1 x Tolerancia / Rechazo violencia	8,624	5	.183	.125
Situación 1 x DC grupos máximo prejuicio	4,329	5	.133	.503
Situación 1 x DC grupos mínimo prejuicio	4,457	5	.133	.480
Situación 1 x Disp. C. G. homogéneo	5,475	5	.148	.361
Situación 1 x Disp. C. G. heterogéneo	3,100	5	.111	.685
Situación 1 x Hostilidad	1,786	5	.129	.618
Situación 1 x Elaboración	6,211	9	.139	.719
Situación 1 x Anticipación consecuencias	5,762	6	.164	.450
Situación 1 x Consecuencias sociales	8,156	9	.159	.529

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\* :  $p < .01$ ; \*\*\*:  $p < .001$ .

**Tabla A5.7. Relaciones entre la descripción de cómo evolucionó la situación de violencia de género conocida y los resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO**

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Evolución 1 x Víctima exclusión escuela	2,334	6	.097	.887
Evolución 1 x Víctima agresión escuela	9,190	6	.192	.163
Evolución 1x Víctima agresión grave escuela	20,842	6	.289	.002**
Evolución 1 x Agresión media escuela	8,699	6	.187	.191
Evolución 1 x Agresión grave escuela	2,737	6	.105	.841
Evolución 1 x Víctima agresión media ocio	5,797	6	.152	.446
Evolución 1 x Víctima agresión grave ocio	5,118	6	.143	.529
Evolución 1 x Agresión media ocio	5,177	6	.144	.524
Evolución 1 x Agresión grave ocio	3,439	6	.117	.752
Evolución 1 x Justificación violencia	6,050	6	.156	.418
Evolución 1 x Creencias sexistas	3,857	6	.124	.696
Evolución 1 x Intolerancia minorías	6,931	6	.166	.327
Evolución 1 x Tolerancia/ Rechazo violencia	8,387	6	.183	.211
Evolución 1 x DC grupos máximo prejuicio	6,469	6	.165	.373
Evolución 1 x DC grupos mínimo prejuicio	2,700	6	.104	.845
Evolución 1 x Disp. C. G. Homogéneo	6,149	6	.159	.407
Evolución 1 x Disp. C. G. Heterogéneo	5,808	6	.154	.445
Evolución 1 x Hostilidad	3,369	6	.180	.761
Evolución 1 x Elaboración	25,057	9	.283	.123
Evolución 1 x Anticipación consecuencias	6,464	6	.176	.891
Evolución 1 x Consecuencias sociales	24,702	9	.281	.133

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ ; \*\*\*:  $p < .001$ .



**Tabla A5.8.** Relaciones entre la orientación moral sobre el deber del adolescente que conoce un caso de bullying y los resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Deber x Víctima exclusión escuela	1,406	4	.075	.843
Deber x Víctima agresión media escuela	1,308	4	.073	.860
Deber x Víctima agresión grave escuela	1,117	4	.067	.892
Deber x Agresión media Escuela	21,549	4	.295	.001***
Deber x Agresión grave escuela	19,336	4	.280	.001***
Deber x Víctima agresión media ocio	5,167	4	.145	.271
Deber x Víctima agresión grave Ocio	9,691	4	.198	.046*
Deber x Agresión media Ocio	19,665	4	.282	.001***
Deber x Agresión grave ocio	20,437	4	.288	.001***
Deber x Justificación Violencia	23,858	4	.311	<.001***
Deber x Creencias sexistas	16,789	4	.261	.002**
Deber x Intolerancia minorías	6,081	4	.157	.193
Deber x Tolerancia / Rechazo violencia	10,199	4	.203	.037*
Deber x DC grupos mínimo prejuicio	5,808	4	.154	.445
Deber x DC grupos máximo prejuicio	7,615	4	.180	.107
Deber x Disp. C.G. homogéneo	4,432	4	.135	.351
Deber x Disp. C. G. heterogéneo	6,203	4	.161	.185
Deber x Hostilidad	0,833	4	.090	.934
Deber x Elaboración	11,341	12	.192	.500
Deber x Anticipación consecuencias	9,200	8	.211	.326
Deber x Consecuencias sociales	21,137	12	.262	.048*

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ ; \*\*\*:  $p < .001$ .

**Tabla A5.9.** Relaciones entre reconocer que se debe pedir ayuda al profesorado en un caso de bullying y los resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO

Tablas	$\chi^2$	Gf	V	P valor
Ayuda 1 x Víctima exclusión escuela	1,762	2	.082	.414
Ayuda 1 x Víctima agresión media escuela	8,999	2	.186	.011*
Ayuda 1 x Víctima agresión grave escuela	2,517	2	.099	.284
Ayuda 1 x Agresión media escuela	6,422	2	.157	.040*
Ayuda 1 x Agresión grave escuela	10,942	2	.206	.004**
Ayuda 1 x Víctima agresión media ocio	3,213	2	.111	.201
Ayuda 1 x Víctima agresión grave Ocio	0,152	2	.024	.927
Ayuda 1 x Agresión media ocio	3,290	2	.113	.193
Ayuda 1 x Agresión grave ocio	8,880	2	.185	.012*
Ayuda 1 x Justificación violencia	5,620	2	.147	.060
Ayuda 1 x Creencias sexistas	7,865	2	.174	.020*
Ayuda 1 x Intolerancia minorías	3,443	2	.115	.179

Tablas	$\chi^2$	Gf	V	P valor
Ayuda 1 x Tolerancia / Rechazo violencia	6,016	2	.152	.049*
Ayuda 1 x DC grupos máximo prejuicio	3,362	2	.117	.186
Ayuda 1 x DC grupos mínimo prejuicio	6,899	2	.164	.032*
Ayuda 1 x Disp. C. G. Homogéneo	4,433	2	.133	.109
Ayuda 1 x Disp. C.G. Heterogéneo	6,203	2	.231	.001***
Ayuda 1 x Hostilidad	0,129	2	.035	.930
Ayuda 1 x Elaboración	3,803	6	.133	.703
Ayuda 1 x Anticipación consecuencias	5,084	4	.154	.279
Ayuda 1 x Consecuencias sociales	8,988	6	.205	.174

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\* :  $p < .01$ ; \*\*\*:  $p < .001$ .

**Tabla A5.10.** Relaciones entre reconocer que se debe pedir ayuda a los padres en un caso de bullying y los resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Ayuda 2 x Víctima exclusión escuela	1,678	2	.081	.432
Ayuda 2 x Víctima agresión media escuela	10,252	2	.200	.006**
Ayuda 2 x Víctima agresión grave escuela	0,850	2	.058	.654
Ayuda 2 x Agresión media escuela	8,089	2	.177	.018*
Ayuda 2 x Agresión grave escuela	3,359	2	.114	.186
Ayuda 2 x Víctima agresión media ocio	6,912	2	.164	.032*
Ayuda 2 x Víctima agresión grave. ocio	1,268	2	.070	.530
Ayuda 2 x Agresión media ocio	4,989	2	.139	.083
Ayuda 2 x Agresión grave ocio	2,889	2	.106	.206
Ayuda 2 x Justificación. Violencia	7,649	2	.173	.022*
Ayuda 2 x Creencias sexistas	3,037	2	.109	.219
Ayuda 2 x Intolerancia minorías	5,905	2	.145	.067
Ayuda 2 x Tolerancia / Rechazo violencia	1,939	2	.087	.379
Ayuda 2 x DC grupos máximo prejuicio	1,107	2	.067	.575
Ayuda 2 x DC grupos mínimo prejuicio	1,423	2	.075	.491
Ayuda 2 x Disp. C. G. Homogéneo	1,973	2	.089	.373
Ayuda 2 x Disp. C.G. Heterogéneo	2,979	2	.109	.223
Ayuda 2 x Hostilidad	0,190	2	.042	.909
Ayuda 2 x Elaboración	2,283	6	.103	.892
Ayuda 2 x Anticipación consecuencias	2,015	4	.097	.733
Ayuda 2 x Consecuencias sociales	3,010	6	.119	.808

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\* :  $p < .01$ ; \*\*\* :  $p < .001$ .

**Tabla A5.11.** Relaciones entre la aplicación del concepto de secreto para silenciar el bullying y resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Promesa x Víctima exclusión escuela	2,274	2	.107	.321
Promesa x Víctima agresión media escuela	0,163	2	.029	.922
Promesa x Víctima agresión grave escuela	7,329	2	.193	.026*
Promesa x Agresión media escuela	34,478	2	.418	<.001***
Promesa x Agresión grave escuela	17,898	2	.301	<.001***
Promesa x Víctima agresión media ocio	3,627	2	.136	.163
Promesa x Víctima agresión grave ocio	5,176	2	.162	.075
Promesa x Agresión media ocio	9,972	2	.225	.007**
Promesa x Agresión grave ocio	18,962	2	.310	<.001***
Promesa x Justificación violencia	21,684	2	.332	<.001***
Promesa x Creencias sexistas	7,381	2	.194	.025*
Promesa x Intolerancia minorías	9,708	2	.222	.008**
Promesa x Tolerancia / Rechazo violencia	0,818	2	.064	.664
Promesa x DC grupos máximo prejuicio	3,952	2	.145	.139
Promesa x DC grupos mínimo prejuicio	3,662	2	.137	.160
Promesa x Disp. C. G. Homogéneo	4,338	2	.151	.114
Promesa x Disp. C.G. heterogéneo	1,993	2	.102	.369
Promesa x Hostilidad	0,218	2	.050	.897
Promesa x Elaboración	4,319	6	.156	.634
Promesa x Anticipación consecuencias	3,411	4	.138	.492
Promesa x Consecuencias sociales	9,211	6	.227	.162

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ ; \*\*\*:  $p < .001$ .

**Tabla A5. 12.** Relaciones entre la aplicación del concepto de cobardía para silenciar el bullying y resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Cobardía x Víctima exclusión escuela	0,770	2	.055	.681
Cobardía x Víctima agresión media escuela	3,711	2	.121	.156
Cobardía x Víctima agresión grave escuela	0,180	2	.027	.914
Cobardía x Agresión media escuela	5,498	2	.147	.064
Cobardía x Agresión grave escuela	6,156	2	.155	.046*
Cobardía x Víctima agresión media ocio	0,560	2	.047	.756
Cobardía x Víctima agresión grave ocio	3,918	2	.124	.141
Cobardía x Agresión media Ocio	4,779	2	.137	.092
Cobardía x Agresión grave ocio	3,608	2	.119	.165
Cobardía x Justificación Violencia	9,402	2	.192	.009**
Cobardía x Creencias sexistas	3,699	2	.120	.157
Cobardía x Intolerancia minorías	0,291	2	.034	.865
Cobardía x Tolerancia/ Rechazo violencia	7,842	2	.175	.020*
Cobardía x DC grupos máximo prejuicio	2,119	2	.096	.328
Cobardía x DC grupos mínimo prejuicio	2,392	2	.098	.302
Cobardía x Disp. C. G. Homogéneo	0,193	2	.028	.908
Cobardía x Disp. C. G. Heterogéneo	1,586	2	.080	.452
Cobardía x Hostilidad	2,344	2	.149	.310
Cobardía x Elaboración	3,798	6	.134	.704
Cobardía x Anticipación consecuencias	1,701	4	.090	.791
Cobardía x Consecuencias sociales	15,696	6	.273	.015*

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\* :  $p < .01$ ; \*\*\* :  $p < .001$ .

**Tabla A5.13.** Relaciones entre la aplicación del concepto de «chivato» para silenciar el bullying y resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Chivato x Víctima exclusión escuela	0,781	2	.055	.677
Chivato x Víctima agresión media escuela	2,260	2	.094	.323
Chivato x Víctima agresión grave escuela	0,434	2	.041	.845
Chivato x Agresión media escuela	8,561	2	.183	.014*
Chivato x Agresión grave escuela	8,461	2	.182	.015*
Chivato x Víctima agresión media ocio	1,540	2	.078	.463
Chivato x Víctima agresión grave ocio	4,015	2	.125	.135
Chivato x Agresión media ocio	3,893	2	.124	.143
Chivato x Agresión grave ocio	2,734	2	.104	.255
Chivato x Justificación violencia	15,815	2	.249	<.001***
Chivato x Creencias sexistas	9,252	2	.190	.010**
Chivato x Intolerancia minorías	4,320	2	.130	.115
Chivato x Tolerancia/ Rechazo violencia	2,359	2	.100	.281
Chivato x DC grupos máximo prejuicio	5,607	2	.152	.061
Chivato x DC grupos mínimo prejuicio	2,089	2	.091	.352
Chivato x Disp. C. G. Homogéneos	1,181	2	.069	.554
Chivato x Disp. C.G. Heterogéneos	1,586	2	.094	.336

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Chivato x Hostilidad	0,613	2	.077	.736
Chivato x Elaboración	12,150	6	.242	.059
Chivato x Anticipación consecuencias	4,705	4	.150	.319
Chivato x Consecuencias sociales	9,202	6	.210	.163

Nota: \* : p < .05; \*\*: p < .01; \*\*\*: p < .001.

**Tabla A5. 14.** Relaciones entre conocer una situación de bullying parecida a la del dilema y resultados obtenidos en los factores del CEVEO, CADV, y CEPVO

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Situación 2 x Víctima exclusión escuela	15,784	5	.247	.007**
Situación 2x Víctima agresión media escuela	24,482	5	.307	<.001***
Situación 2 x Víctima agresión grave escuela	18,157	5	.265	.003**
Situación 2 x Agresión media escuela	8,245	5	.178	.143
Situación 2 x Agresión grave escuela	18,862	5	.270	.002**
Situación 2 x Víctima agresión media ocio	9,333	5	.190	.096
Situación 2 x Víctima agresión grave ocio	24,923	5	.310	<.001***
Situación 2 x Agresión media ocio	18,436	5	.267	.002**
Situación 2 x Agresión grave ocio	23,551	5	.302	<.001***
Situación 2 x Justificación Violencia	19,785	5	.276	.003**
Situación 2 x Creencias sexistas	15,997	5	.249	.007**
Situación 2 x Intolerancia minorías	4,575	5	.133	.470

Tablas	$\chi^2$	G1	V	P valor
Situación 2 x Tolerancia./ Rechazo violencia	8,654	5	.183	.124
Situación 2 x DC grupos máximo prejuicio	3,229	5	.115	.665
Situación 2 x DC grupos mínimo prejuicio	3,778	5	.122	.582
Situación 2 x Disp. C. G. Homogéneo	0,929	5	.061	.968
Situación 2 x Disp. C.G. Heterogéneo	6,723	5	.163	.242
Situación 2 x Hostilidad	4,733	5	.210	.449
Situación 2 x Elaboración	17,119	15	.231	.312
Situación 2 x Anticipación consecuencias	7,350	10	.185	.692
Situación 2 x Consecuencias sociales	14,759	15	.214	.469

Nota: \* :  $p < .05$ ; \*\* :  $p < .01$ ; \*\*\* :  $p < .001$ .

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABOUD, F. (1988) *Children and prejudice*. Oxford: Blackwell.
- ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J.; LEVINSON, (1950) *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.
- AHMAD, Y., & SMITH, P.K. (1990). Behavioral measures: Bullying in schools. *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, July
- ALBEE, G. (1982) Preventing psychopathology and promoting human potential. *American Psychologist*, 37, 1043-50.
- ALLPORT, G. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- AMANAT, E.; BECK, J. (1994) *The troubled adolescent*. St. Louis: Ishiyaku.
- ARNETT, J. (1992) Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- ASHER, S. RESHAW, P. (1981) Children's without friends: social knowledge and social-skill training. En: Asher, S. y Gottman, J. (Eds.) : *The development of children's friendships*. Mass.: Cambridge University Press.
- ASARNOW, J.; CALLAN, J. (1985) Children with peer adjustment problems: sequential and nonsequential analysis of school behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 5, 709-717.
- ASTOR, R. (1994) Children's moral reasoning about family and peer violence: The role of provocation and retribution. *Child Development*, 65, 4, 1054-1067.
- EVERY, P. (1992) Political tolerance: How adolescents deal with dissenting groups. En: *The development of political understanding: A new perspective. New Directions for child development*. San Francisco: Jossey Bass.
- BAKAN, D. (1966) *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- BAKER, J. (1998) Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 35, 1, 29-44
- BANDURA, A. (1986) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca, 1987. Fecha de la primera edición en inglés: 1986, Warwick University, Oxford, 10, 190-210.
- BANDURA, A. (1991) Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. En: KURTINES, W.; GEWIRTZ, J. (Eds.) *Handbook of moral behavior and development. Vol. Theory*. New Jersey: LEA.
- BATSCHKE, G. KNOFF, H. (1994) Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 2, 165-174.
- BEHRE, W.; ASTOR, R. MEYER, H. (2001) Teachers' reasoning about intervening in school violence: an examination of violence-prone school subcontexts, *Journal of Moral Education*,
- BENTLEY, K.; LI, A. (1995) Bully and victim problems in elementary schools and student's beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 2, 153-165.
- BETTELHEIM, B. y JANOWITZ, M. (1950) *Dynamics of prejudice: A psychological and sociological study of veterans*. New York: Harper.



- BORJO Y WITTE, (Eds.) (1993) *Racist violence in Europe*. Martin Press: Oslo.
- BLASI, A. (1989) The integration of morality in personality. En: ETXEBERRIA (Ed.) *Perspectivas del cambio moral*. San Sebastián, Universidad del País Vasco.
- BLASI, A. (1990) The development of identity: Some implications for moral development. Presented at a Conference on "Self and Morality", Ringberg Schloss, FDR, July, 15-21.
- BOIVIN, M.; BEGIN, G. (1989) Peer status and self perception among early elementary school children: the case of the rejected children. *Child Development*, nº 60, 591-596.
- BOSWORTH, K.; ESPELAGE, D.; SIMON, T. (1999) Factors associated with bullying behavior in middle school students, *Journal of Early Adolescence*, 19,3, 341-362.
- BOLTON, M. (1997) Teacher's view on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- BOULTON, M. ET AL. (1999) Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions, *Journal of Adolescence*, 22,4, 461-466.
- BRODERICK, P. (1998) Early adolescent gender differences in the use of ruminative and distracting coping strategies. *Journal of Early adolescence*, 18(2), 173-191.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987 (1979 fecha de la primera edición en inglés).
- BYBEE, J. (1998) The emergence of gender differences in guilt during adolescence. En: BYBEE, J. (Ed.); et al. (1998) *Guilt and Children*. USA: Academic Press.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS (C.I.S.) (1993) *Estudio 2051. Actitudes ante la inmigración*. Madrid: CIS.
- CHANDLER, M. (1978) Adolescence, egocentrism, and epistemological loneliness. En: PRESSEINSEN, B.; et al (Eds.) *Topics in cognitive development*. New York: Plenum Press.
- CHANDLER, M.; BOYES, M.; BALL, L. (1990) Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 370-395.
- CICHETTI, D.; TOTH, S. (1996) (Eds.) *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- CIRES, (1991-1992) *La realidad social en España*. Madrid: Ediciones B.
- COIE, J.D. (1987) *An analysis of aggression episodes: age and peer status differences*. Society for research in child development, Baltimore: MD.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L. (1987) *The measurement of moral judgment*. 2 vols. Nueva York: Cambridge University Press.
- COLEMAN, J. (1982) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- CONGER, J.; MILLER, W.; WALSMITH, C. (1965) Antecedents of delinquency: personality, social class and intelligence. En: MUSSEM, J.; CONGER, J.; KAGAN, J. *Readings in child development and personality*. New York: Harper and Row.
- CONNOLLY, J.; PEPLER, D.; CRAIG, W.; TARADASH, A. (2000) Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment: Journal of the American Professional Society on the Abuse of Children*, 5,4, 299-310.

- COWEN, E.; PEDERSON, A.; BABIGIAN, H.; IZZO, L.; TROST, M. (1973). Long Term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- COWIE, H. (2000) Bystanding os standing by: Gender issues in coping with bulllling in schools. *Aggressive behavior*, 26, 85-97.
- CRICK, N.R.; LADD, G.W. (1990) Children's perceptions of the outcomes of social strategies: do ends justify being mean?. *Developmental Psychology*, vol 26, nº 4, 612-620.
- CRICK, N. R.; DODGE, K.A. (1994) A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustments. *Psychological Bulletin*, 115,1, 74-101.
- CRICK, N.R., & GROTPETER, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- CRICK, N. R.; DODGE, K.A (1996) Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- CRICK, N.R., & BIGBEE, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- CROSS, S.; MADSON, L. (1997) Models of Self: Self-construals and Gender. *Psychological Bulletin*. 122, 5-37.
- CROWELL, D.; EVANS, I.; O'DONNELL, C. (Eds.) *Childhood aggression and violence*. New York: Plenum Press.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1983) Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 162, octubre-diciembre.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1987) *Cambios con la edad en el razonamiento moral ante dilemas hipotéticos y reales*. Informe de investigación. Madrid: Comité Conjunto Hispano-Norteamericano.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1988) *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa*. CIDE, Informe de investigación inédito.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1990) Programa para el desarrollo de la competencia social en niños con inadaptación socioemocional. En: *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1994) *El racismo en España*. Informe inédito presentado al Consejo de Europa, Estrasburgo.

- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1995) *Niños con dificultades socio-emocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1998) Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Estudios de Juventud*, 42, 63-73.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1999) Igualdad y Diversidad. De la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología Educativa*, 5,2. pp. 115-140.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1999) *Prevenir la violencia y educar para la paz en un nuevo milenio*. Conferencia inaugural de las Jornadas sobre *Prevención de la violencia*. Sevilla: Instituto de la Juventud.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; BARAJA, A. (1993) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen tres: Investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; BARAJA, A. (1993) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen cuatro: Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J., MARTINEZ ARIAS, R.; MARTÍN SEOANE, G. (2002) *Génesis y desarrollo de los comportamientos de los jóvenes con problemas de conducta en centros de menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Dirección General de Acción Social, del Menor y la Familia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. MARTINEZ ARIAS, R.; MARTINEZ, B.; ANDRES, M. (2001). *El origen de la integración y de la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid: Consejo Económico y Social de la CAM.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R.; VARONA, B. ET AL. (1996) *Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. En 1999 se ha realizado una segunda edición de este libro.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MEDRANO, C. (1994) *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.

- DÍAZ-AGUADO, M.J.; ROYO,P.; SEGURA,P.; ANDRES,T. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen cuatro. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996. Esta publicación se completa con tres programas de vídeo (*Documentos audiovisuales para la formación de formadores*).
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; SEGURA, M.P.; ROYO GARCÍA, P. (1996) *El desarrollo socio-emocional de los niños maltratados*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- DODGE, K. (1980) Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- DODGE, K. (1985) A social information-processing model of social competence in children. En: PERLMUTTER, M. (Ed.) *Minnesota Symposium on Child Psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- DODGE, COIE, PETTIT y PRICE (1990) Peer status and aggression in boys groups: developmental and contextual analyses. *Child development*, nº 61, 1289-1309.
- DODGE, K.; FRAME, C. (1982) Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- DOWNEY, G.; WALKER, E. (1989) Social cognition and adjustment in children at risk for psychopathology. *Developmental psychology*, Vol 25(5), 835-845.
- ECCLES, J.; LORD,S.; ROESER,R. (1996) The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En: CICHETTI,D.; TOTH,S. (Eds.) *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- ELKIND, D. (1967) Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-34.
- ERIKSON, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1971. *Human Relations*, 7, 117-140.
- ESPERANZA,J. (2001) La convivencia escolar. Un problema actual. En: *Convivencia escolar. Un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- FEINGOLD, A. (1994) Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- FINCHAM, F.; BRADBURY, T.; ARIAS,I.; BYRNE, C.; KARNEY, B. (1997) Marital violence, marital distress and attributions. *Journal of Family Psychology*, 11(3), 367-372.
- FINE, M. (1993) The politics of research and activism: Violence against woman. En Bart, P.; Moran, E. *Violence against woman: the bloody footprints. A gender and society reader*. Newbury Park: Sage.
- FRANCIS, L.(1998) Is there gender bias in the short-form Coopersmith Self-Esteem Inventory? *Educational Research*, 40(1), 83-89.
- GARNEFSKI, N.; ARENDS, E. (1998) Sexual abuse and adolescent maladjustment: Differences between male and female victims. *Journal of Adolescence*, 21(1), 99-107.
- GERBER, G. (1995) Gender stereotypes and the problem of marital violence. En: Adler, L.; Denmark, F. (Eds.) *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.
- GILLIGAN, C. (1982) *In a different voice. Psychological theory and woman development*. Cambridge, Mass.; Harvard University Press.

- GLOCK, C.; WUTHNOW, R.; PILIAVIN, J.; SPENCER, M. (1975) *Adolescent Prejudice*. New-York: Harper and Row.
- GLUECK, S.; GLUECK, E. (1960) *Predicting delinquency and crime*. Boston: Harvard University Press.
- GOLOMBOCK, S. FIVUSH, R. (1994) *Gender development*. New York: Cambridge University Press.
- GOUGH, H.; HARRIS, D. ET AL., (1950) Children's ethnic attitudes. *Child Development*, 21, 83-91.
- GOUZE, K. (1987) Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 179-181.
- HANN, N.; SMITH, B; BLOCK, J. (1968) Moral reasoning of young adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 183-201.
- HARRIS, P. (1989) *Children and emotion*. Ltd. Basil Blackwell. Trad. española 1992, Madrid: Alianza.
- HASTINGS, T.; ANDERSON, S.; KELLEY, M. (1996) Gender differences in coping and daily stress in conduct-disorder and non-conduct-disordered adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 18(3), 213-226.
- HOFFMAN, M. (1981) Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect. En: J. FLAVELL Y J. ROSS (Eds.) *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HORTON, a. (1991) The Heartstone Odyssey: exploring the heart of bullying. En: SMITH, P.; THOMPSON, D. (Eds.) *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- HUGH-JONES, S.; SMITH, P.K. (1999) Self reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (1975).
- JAHODA, M. (1961) Relaciones raciales y salud mental. En: UNESCO, *El racismo ante la ciencia moderna. Testimonio científico de la UNESCO*. Ondarroa: Liber.
- JESSOR, R. (1992) Risk behavior in adolescence: A psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1987) Do abused children become abusive parents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1989) The intergenerational transmission of child abuse. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- KAUFMAN, M. (1997) The construction of masculinity and the triad of men's violence. En: O'TOOLE, L.; SCHIFFMAN, JESSICA, R.; et al. (1997) *Gender violence: interdisciplinary perspectives*. New York: New York University Press.
- KEATING, D.; ROSEN, H. (Eds.) (1991) *Constructivist perspectives on developmental psychopathology and atypical development*. Hillsdale, New Jersey: L.E.A.
- KELTIKANGAS, L.; LINDEMAN, M. (1997) Evaluation of theft, lying and fighting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 467-483.

- KLING, K.; HYDE, J.; SHOWERS, C.; BUSWELL, B. (1999) Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.
- KOHLBERG, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Trd. española 1992 Desclée de Brouwer: Bilbao).
- KOHLBERG, L. (1985) A just community approach to moral education in theory and practice. En: M. BERKOWITZ y F. OZER (Eds.) *Moral education: theory and practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- KOHLBERG, L.; KAUFFMAN, K.; SCHARF, P.; HICKEY, J. (1974) *The Just Community Approach to Corrections: A Manual*. Cambridge, Mass.: Moral Education Research Foundation.
- KUPERSMITH, J. (1983) Predicting delinquency and academic problems from childhood peer status. En: D. Coie (Ed.) *Strategies for identifying children at social risk: Longitudinal correlates and consequences*. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.
- KUPERSMITH, J.; COIE, J. (1990) Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-62.
- LADD, G.W. (1990) Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- LEADBEATER, B.; HELLNER, I.; ALLEN, J.; ABER, J. (1989) Assessment of interpersonal negotiation strategies in youth engaged in problem behavior. *Developmental Psychology*, 25, 3, 465-472.
- LEMIRE, L. y SMITH, P.M. (1985) Intergroup discrimination and self-esteem in the minimal group paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 660-670.
- LERNER, M. (1980) *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum Press.
- LERNER, R. (1982) Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental Review*, 2, 342-370.
- LEWIN, M.; TRAGOS, L. (1987) Has the feminist movement influenced adolescent sex roles attitudes? A reassessment after a quarter century. *Sex Roles*, 16, 125-135.
- LEWIS, M.; MILLER, S. (Eds.) (1990) *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.
- LOCHMAN, J.; DODGE, K. (1994) Social cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and non-aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 366-374.
- MARCIA, J. (1980) Identity in adolescence. En: ADELSON, J. (Ed.) *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- MARTÍNEZ BENLLOCH, I. (1998) El sexo como variable sujeto: aportaciones desde la psicología diferencial. En: FERNÁNDEZ, J. (Coord.) *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide.
- MARTÍN SERRANO, M.; VELARDE HERMIDA, O. (2001) *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- MCCARTHY, C. (1994) *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- MCCORD, J.; TREMBLAY, R. (Eds.) (1992) *Preventing antisocial behavior*. New York: Guilford Press.
- MCNAME, S. (1978) Moral behavior, moral development and motivation. *Journal of Moral Education*, 7, 27-32.
- O'CONNELL, P.; PEPLER, D.; CRAIG, W. (1999) Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and the whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- OLWEUS, D. (1989). *The Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen: Mimeograph
- OLWEUS, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-488). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- OLWEUS, D. (1993) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998 (fecha de la edición en castellano).
- ORTEGA, R., MORA-MERCHÁN, J.A., & MORA, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Universidad de Sevilla. (Citado en *General Survey Questionnaires and Nomination Methods concerning Bullying*. [http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_seville1\\_refs.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1_refs.html))
- ORTEGA, R. (1997) El proyecto Sevilla Anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- ORTEGA, R.; ANGULO, J. (1998) Violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- O'TOOLE, L.; SCHIFFMAN, JESSICA, R.; et al. (1997) *Gender violence: interdisciplinary perspectives*. New York: New York University Press.
- PAKASLAHTI, L.; KELTIKANGAS, J. (1997) The relationships between moral approval of aggression, aggressive problem solving strategies and aggressive behavior in 14 year old adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 905-924.
- PARKER, J.; ASHER, S. (1987) Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- PELLEGRINI, A.; BARTINI, M.; BROOKS, F. (1999) School bullies, victims and aggressive victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- PEREIRA, B., & ALMEIDA, A. (1994). *Questionário de agressividade entre crianças/jovens no espaço escolar*. Universidade do Minho. (Citado en *General Survey Questionnaires and Nomination Methods concerning Bullying*. [http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_seville1\\_refs.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1_refs.html))
- PERRY, D.; PERRY, L.; RASMUSSEN, P. (1986) Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 312-319.
- PERRY, D.G., KUSEL, S.J., & PERRY, L.C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.

- PETTYGREW, T.F. (1980) Prejudice. En S. Thernstron et al (Eds.), *Harvard Encyclopedia of American ethnic groups*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- PHILLIPS, D.P. (1983) The impact of mass media violence on U.S. homicides. *American Sociological Review*, 48, 560-568.
- PINILLOS, J.L. (1982) Los prejuicios y la sociedad contemporánea. *Cuenta y Razón*, invierno, 5, 15-25
- REED, L. (1999) Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11,1, 93-110.
- RICHARD, B.; DODGE, K. (1982) Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 2, 226-233.
- RIGBY, K., & SLEE, P. (1999). Bullying in Australian schools. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalana, & P.Slee (Eds.), *The nature of school bullying*. London: Routledge.
- RIVERS, I. (1999) Peer victimisation and life-span development. Paper presented at the *Inaugural European Conference on Gay and Lesbian Identities*, University College, London, March. Citada por Eslea y Rees, 2001.
- ROFF, M.; WIRT, D. (1984) Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 12, 111-126.
- ROSENFELD, D.; STEPHAN, W. (1981) Intergroup relations among children. En: S. BREHM et al (Dir.) *Developmental Social Psychology*. New York: Oxford University Press.
- RUBIN, K.; KRASNOR, L. (1986) Social cognitive y social behavioral perspectives on problem solving. En: PERLMUTTER (Ed.) *The Minnesota Symposium on child psychology*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- RUTTER, M. (1983) Stress, coping and development: Some issues and some questions. En: GARMEZY, N.; RUTTER, M. (Eds.) *Stress, coping and development*. New York: MacGraw-Hill.
- SALMIVALLI, C. ET AL. (1996) Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- SALMIVALLI, C. (1999) Participant role approach to school bullying: Implications for intervention, *Journal of Adolescence*, 22,4,453-459.
- SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, M.; BJÖRKKQVIST, K.; ÖSTERMAN, D.; KAUKLAINEN, A. (1996) Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- SALMIVALLI, C.; LAPPALAINEN, M. LAGERSPETZ, M. (1998) Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two year follow up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- SCHÄFER, M., WERNER, N.E., & CRICK, N.R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problem among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281-306.
- SCHINKE, S.; BOTVIN, G.; ORLANDI, M. (1991) *Sustance abuse in children and adolescents. Evaluation and intervention*. Newbury, California: Sage.



- SCHWARTZ, D., DODGE, K.A., & COIE, J.D. (1993). The emergence of chronic victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- SCHWARTZ, D.; DODGE, K.; PETTIT, G.; BATES, J. (1997) The early socialization of aggressive victims. *Child Development*, 68, 4, 665-675.
- SCHWARZWALD, J.; COHEN S. (1982) Relationship between academic tracking and degree of interethnic acceptance. *Journal of Educational Psychology*. 74 (4), 588-597.
- SELMAN, R. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SELMAN, R.; DEMOREST, A. (1984) Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications on and for a developmental model. *Child Development*, n° 55, 288-304.
- SILBEREISEN, R.; TODT, E. (Eds.) (1994) *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers and work in adjustment*. New York: Springer-Verlag.
- SLABY, R.; GUERRA, N. (1988) Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.
- SMETANA, J. (1990) Morality and conduct disorders. En: LEWIS, M.; MILLER, S. (Eds.) *Handbook of Developmental Psychopathology*. New York: Plenum Press.
- SMITH, P.; SHARP, S. (Eds.) (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- SMITH, P. COWIE, H.; SHARP, S. (1994) Working directly with pupils involved in bullying situations. En: SMITH, P.; SHARP, S. (Eds.) (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- SMITH, P.K. y colaboradores. (1997) *Modified Bully/Victim Questionnaire used in international survey*. London: Goldsmiths College, University of London.
- SROUFE, L.; RUTTER, M. (1984) The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 17-29.
- STEVENS, S. (2002). *Applied Multivariate Analysis*. 4ª Edición. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- STENGLE, E. (1971) *Suicide and attempted suicide*. Middlesex: Penguin.
- STRAUSS, M.; YODANIS, C. (1997) Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses in later life: What accounts for the link? *Journal of Marriage and the family*, 58(4), 825-841.
- TAPPAN, M.; KOHLBERG, L; et al. (1987) *Heteronomy and autonomy in moral development. Two types of moral judgments*. Cambridge: University Press.
- TERRY, A. (1998) Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- TRIANES, V. (2000) *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- TROYNA, B.; HATCHER, R. (1992) *Racism in children's lives: A study of mainly white primary schools*. London: Routledge.
- WHEELER, V.; LADD, G. (1982) Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18, 6, 795-805.
- WHITNEY, I.; NABUZOKA, D.; SMITH, P. (1992) Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7, 1, 3-7.

- WHITNEY,I.; SMITH,P. (1993) A survey of the nature and extend of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- WIGGINS, J.S., & WINDWE, C.L. (1961). The Peer Nomination Inventory: An empirically derived sociometric measure of adjustment in preadolescent boys. *Psychological Reports*, 9, 643-677.
- WILLIAMS,J.; BEST, D. (1990) *Measuring sex stereotypes: A multination study*. Newbury Park, CA: Sage.