

## Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural

Rosario Ortega Ruiz, Virginia Sánchez\*, Ersilia Menesini\*  
Universidad de Sevilla, \*Università degli studi di Firenze

Retomando el constructo Desconexión Moral, propuesto por Bandura (1991), que ha dado respuesta en gran medida a la falta de conexión entre razonamiento y comportamiento moral, este artículo profundiza en el maltrato o violencia entre iguales, fenómeno que acontece en las escuelas de numerosos países. El presente estudio transcultural (escolares de Sevilla-España- y de Florencia-Italia-) tiene como objetivo conocer el uso que niños y niñas implicados en este problema, hacen de la desconexión moral, y cómo esta utilización puede estar mediada por un componente afectivo o emocional (emociones morales). Así, la activación de estos argumentos podría estar atenuando emociones como la culpa o la vergüenza, y favoreciendo otras más positivas como el orgullo. Los resultados muestran cómo niños y niñas agresores de ambas ciudades, hacen más uso de la desconexión moral y cómo este uso aumenta con la edad. Diferencias culturales, sin embargo, aparecen en el uso de argumentos o razonamientos específicos.

*Bullying and moral disengagement: A cross-national comparison.* In contrast with theories of moral development, the construct of Moral Disengagement proposed by Bandura (1991) has given a considerable contribution to the lack of relation between moral reasoning and moral behavior. Adopting this concept, we want to deepen on bullying phenomenon, as one of the most important problems among peers, in almost all the countries. The aim of the present study is to know the use of moral disengagement mechanisms (or arguments) in children involved in bullying problems in two European cities, Seville (Spain) and Florence (Italy), and how this use can be mediated by an emotional dimension (moral emotions). The activation of moral disengagement could minimize negative emotions, as guilt or shame, and emphasize positive ones, as pride. Results show how bullies of both, Seville and Florence cities, use more arguments of moral disengagement and how this use increases with age. Although, cultural differences appear in the use of specific reasonings or arguments.

Tradicionalmente, el acercamiento de la investigación psicoevolutiva al desarrollo moral se ha realizado a través de los estudios sobre el razonamiento moral suscitado ante situaciones éticamente conflictivas o dilemáticas (Piaget, 1948, Kohlberg, 1984). Ello ha supuesto, como efecto secundario, que en el campo de la Psicología se separe el estudio del pensamiento, del de las actitudes y el comportamiento moral. En nuestro contexto científico-cultural, ello ha supuesto, además, el abandono del vínculo conceptual que tradiciones de conocimiento social de gran potencialidad, como el ya clásico pensamiento Ético-filosófico español (de Ortega y Gasset, Zubiri y Aranguren, hasta Cortina y Savater) que ha ido tejiendo un importante cuerpo teórico desde el cual interpretar el pensamiento y el comportamiento cívico y moral, como procesos que actúan juntos.

Desgraciadamente, para la Psicología se ha perdido la comunicación con ensayo filosófico, lo que nos ha desconectado de pro-

puestas conceptuales tan relevantes como son, en este sentido, el concepto de moral de la razón práctica de Ortega y Gasset (1967); el de antropobiologicismo de Zubiri (1986); la teoría del proyecto vital y moral de Aranguren (1958); el concepto de ética cívica de Adela Cortina (1993;1996) y el discurso políticamente comprometido con los valores de libertad, democracia y justicia que tan coherentemente está defendiendo el profesor Fernando Savater (1997); volveremos a estas ideas, al final de este artículo, en un intento de corregir esta incomunicación, sin por ello renunciar al trabajo investigador empírico que caracteriza nuestra ciencia psicológica. Vamos ahora, a continuar con el encuadre teórico de nuestro trabajo, desde el discurso de la investigación psicoevolutiva de carácter cognitivo.

Como se ha dicho anteriormente, desde la tradición psicoevolutiva, se han diferenciado diversos tipos de razonamiento moral, en estadios o niveles cualitativamente jerárquicos en función, entre otras cosas, del grado de internalización por parte del sujeto de las normas y valores morales colectivos, o supuestamente asumidos por las instituciones público-jurídicas.

Sin embargo, desde esta perspectiva evolutiva no se ha podido explicar la falta de conexión entre razonamiento y comportamiento moral; en palabras de Bandura: «Los estadios evolutivos determinan las razones que se dan ante las acciones cumplidas pero no

---

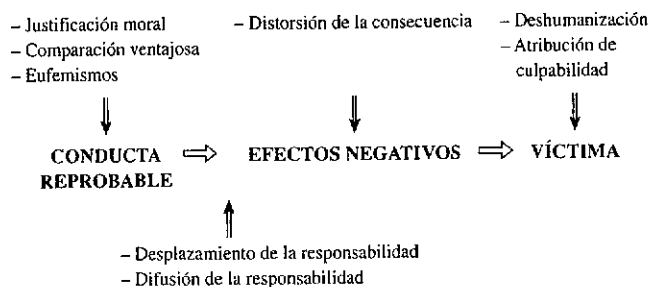
Correspondencia: Rosario Ortega Ruiz  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.  
Universidad de Sevilla.  
C/ Camilo José Cela s/n (41005), Sevilla (Spain).  
E-mail: ortega@cica.es

cuales acciones se deberían cumplir. De hecho, existen diferentes tipos de pensamiento que pueden justificar el robo, el fraude fiscal o el bombardeo militar del enemigo utilizando razonamientos muy sofisticados o por el contrario muy simples» (Bandura, 1996, p. 25); la reflexión del padre del conductismo social nos coloca ante la lógica entre complejidad del razonamiento moral y el comportamiento moral. Con la Teoría de la Cognición Social (Bandura, 1986) el autor llamaba a la necesidad de crear una teoría que conectase razonamiento y comportamiento, y en el caso que nos ocupa, el razonamiento moral con la actividad moral, objetivo que focaliza el trabajo investigador que aquí presentamos.

#### Marco teórico

A través del proceso de socialización, el individuo interioriza las normas y valores morales de la sociedad en la que vive, mediante procesos cognitivos y de aprendizaje que son en gran medida implícitos y sobre los que se tiene escasa conciencia (Pozo, 1996). Esta interiorización progresiva, seguramente va ejerciendo control sobre las actitudes y el comportamiento moral, mediante un sistema de autorregulación interna que previene la ejecución de la conducta reprochable y estimula las actitudes y el comportamiento moralmente aceptable. Se ha establecido que el sistema de control o autorregulación de actitudes y comportamientos se divide en tres fases o momentos: 1) focalizándose en el significado de la propia conducta con relación a los principios sociomorales (robar Vs. respeto a los demás); 2) autoevaluando el propio comportamiento y los efectos que éste tiene sobre nosotros mismos, por ejemplo anticipando las consecuencias negativas de este tipo de conductas (el sentimiento de culpa, el autodesprecio de sí mismo, la vergüenza...); 3) o hacia los demás, como por ejemplo hacer daño a la persona objeto del robo (Bandura, Barbanelli, Caprara, y Pastorelli, 1996b).

Si efectivamente ante cada decisión moral se activara este sistema de autorregulación del comportamiento en sus tres fases o momentos, el sujeto emitiría conductas y actitudes siempre coherentes. Sin embargo, son muchas las situaciones a las que nos enfrentamos día a día que no son coherentes con los valores morales que expresamos cuando hacemos juicios morales teóricos. Mantener la coherencia con estos principios implicaría que nuestro sistema de control se ha puesto en marcha: hemos anticipado, por ejemplo, el dolor que conlleva el sentirse culpable cuando hacemos algo moralmente incorrecto, lo mal que nos sentiríamos con nosotros mismos, el daño que podríamos causar a otras personas, etc.



**Figura 1.** Proceso autorregulador de la conducta moral. Bandura, A (1986): From social foundations of Thoughts and Actions: A social Cognitive Theory (p. 376). Copyright, 1986.

¿Pero qué ocurre cuando llevamos a cabo esa conducta que no es coherente con nuestros criterios y valores morales?. ¿Cómo nos vemos implicados en situaciones que no son coherentes con nuestros principios morales? Para Bandura, el sistema de autorregulación de la conducta moral no es algo estable; no es invariable, ni funciona continuamente. El sujeto puede «desactivar selectivamente» el sistema de control del comportamiento reprochable mediante la puesta en marcha de determinados mecanismos cognitivos. Se trata de mecanismos que reestructuran, dando una lectura diversa a la conducta propia, minimizando los efectos del comportamiento y permitiendo al sujeto mantener intactos sus principios y criterios morales; manteniendo la coherencia formal pensamiento-comportamiento y, lo que es más importante, evitando las auto-sanciones y la experiencia del conflicto moral.

A esta desactivación total o parcial del sistema cognitivo regulador de la conducta moral lo llamó Bandura «desconexión moral»; y a los *mecanismos cognitivos mediante los cuales esta desactivación se lleva a cabo*, «mecanismos de desconexión moral». (ver figura 1). Resultado de estos procesos es que un individuo puede reconstruir el significado de la conducta reprochable hasta tal punto de hacerla moralmente justificable, o bien, puede distorsionar las consecuencias que dicha conducta tiene para otra persona. (Para una descripción más detallada de los ocho mecanismos de desconexión moral, ver Bandura, 1991).

#### Desconexión moral y comportamiento agresivo

Los estudios sobre desconexión moral que Bandura y sus colaboradores italianos han realizado, se han llevado a cabo prevalentemente intentando correlacionar la desconexión moral con ciertos indicadores de la conducta agresiva. Con adultos y jóvenes se han encontrado correlaciones positivas con el comportamiento agresivo (Caprara, Barbanelli, Vicino, y Bandura, 1996a). Concretamente en este estudio se puso de manifiesto la existencia de una correlación positiva entre la desconexión moral y diferentes indicadores cognitivos y emocionales de la conducta agresiva. Tras un análisis factorial de segundo orden, los autores distinguieron dos dimensiones que explicaban la conducta agresiva; la socio-cognitiva, que explica la intencionalidad y la naturaleza hostil de la agresividad; y la afectivo-impulsiva, más relacionada con la naturaleza emotiva y la pérdida de control durante el comportamiento agresivo. La escala de desconexión moral saturaba en mucho mayor grado la dimensión socio-cognitiva de la agresividad, apoyando empíricamente, la naturaleza cognitiva de la desconexión moral.

Sin embargo, en estudios llevados a cabo con niños y adolescentes los resultados no han sido tan satisfactorios (Caprara, Pastorelli, y Bandura, 1995; Bandura et al. 1996). Aunque la correlación positiva entre desconexión moral y comportamiento agresivo se ha puesto en evidencia, ni la operacionalización del constructo de desconexión moral, ni la aparición independiente a nivel evolutivo de los diferentes mecanismos se ha expresado claramente. Respecto al género, los resultados han indicado una mayor presencia en los niños que en las niñas. Pero al mismo tiempo, los indicadores emocionales del comportamiento agresivo han resultado más presentes que en los estudios llevados con adultos. Esta mayor presencia del componente emocional en edades infantiles ya ha sido puesta de manifiesto por los mismos autores (Caprara y Pastorelli, 1993). Más concretamente, en el estudio de Bandura et al. (1996), con adolescentes agresivos (con experiencias de comportamientos delictivos) se encontró que la relación entre desco-

nexión moral y conducta agresiva y delincuente, estaba mediada por componentes emocionales concretos, como la ausencia de sentimiento de culpa. En resumen, la aparición de los diferentes mecanismos es difusa, en el sentido de que no parece existir independencia entre el uso de unos u otros. Más bien, parece que todos, en mayor o menor medida, ayudan a explicar el concepto global de desconexión moral, pero no aparecen factores claros que expliquen el uso diferencial de uno u otro mecanismo. Como los propios autores afirmaron «no queda muy claro si los mecanismos funcionan independientemente unos de los otros, o por el contrario están expresando una dimensión implícita común» (Caprara y Malagioti Togliatti, 1996b, p. 17).

Dado que tampoco se ha profundizado en los cambios evolutivos en relación al uso de los diferentes mecanismos, como algunos autores han sugerido, se hace necesario indagar en estos cambios, y en las diferentes manifestaciones de agresividad que pueden estar determinando la utilización de mecanismos específicos (Vanucci, 1997); es decir, en las diferentes situaciones, tipos de comportamientos y actitudes agresivas.

#### *Agresividad injustificada, cognición social y comportamiento moral*

Dentro de las diferentes manifestaciones de la conducta agresiva encontramos un subtipo, el maltrato entre iguales (fenómeno conocido como bullying en la literatura anglófona y como mobbing en la escandinava - ver Smith y Sharp, 1994 y Olweus, 1993) se trata de un comportamiento y unas actitudes de violencia interpersonal que sin causa justificada ejerce un chico/a o un grupo de ellos contra otro/a que se convierte en víctima de una perversa situación social que tiene serios efectos morales. Hemos estudiado durante los últimos años las actitudes y comportamientos de abuso, malos tratos, prepotencia y exclusión social entre compañeros/as escolares, que finalmente podemos definir como: «el fenómeno mediante el cual una persona o grupo de personas puede verse insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros en su propio contexto social. Cuando sucede esto, la víctima llega a estar en una situación de indefensión psicológica, física o social, que le provoca un estado de inseguridad personal que merma su autoestima y disminuye su iniciativa» (Ortega, 2000, p. 3).

En nuestras escuelas, el maltrato entre iguales está tan presente como lo está, por término medio, en el resto de las escuelas europeas (ver Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999); entre el 2 y el 8% de los escolares de Primaria y Secundaria pueden llegar a verse implicados como víctimas o como verdugos de sus compañeros/as escolares (Ortega y Mora-Merchán, 2000); aunque las variables, género y edad establecen diferencias significativas en el fenómeno, en el sentido de ser un problema que afecta más a los varones que a las chicas, sin que éstas se vean excluidas de ser víctimas en igual proporción que los chicos, aunque son agresoras de sus iguales en mucha menos medida. Las edades en las que el fenómeno está más presente son los últimos años de Primaria y los dos primeros años de Secundaria Obligatoria. Así mismo, las formas más frecuentes de agresividad injustificada son los ataques verbales, pero no son extrañas ni las amenazas, ni la persecución psicológica, ni la exclusión y la marginación social.

El estudio del maltrato entre compañeros no es reciente, son ya casi dos décadas que investigadores del ámbito científico y profesional de la educación de todo el mundo, están trabajando en ello (para una revisión, Smith et al. 1999). Los trabajos descriptivos

ya clásicos han permitido conceptualizar en un primer momento el fenómeno del maltrato entre iguales, para posteriormente describir la naturaleza y dinámica del mismo. En los últimos años, también se han comenzado a desarrollar investigaciones centradas en los procesos cognitivos que están presentes en las relaciones prolongadas de malos tratos entre iguales, de cara a conocer las causas y consecuencias de aquellos que violentan y son violentados. Igualmente, se está trabajando en la dinámica agresor-víctima en orden a comprender mejor el papel de cada uno de los roles sociales que se conjugan en este complejo fenómeno (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen, 1996).

Dentro de este interés creciente por determinar las causas del maltrato, una línea clara la representa el estudio de las características psicológicas de los implicados en el problema, intentando relacionar el funcionamiento cognitivo con el comportamiento social. Las posiciones teóricas que se enfrentan a este tipo de investigaciones están encontradas. Por una parte están los estudios derivados del «modelo del procesamiento de la información social» de Dodge y colaboradores. Según el autor, existen cinco pasos necesarios para interpretar la información social (Dodge, 1986) y, en general, los niños y niñas agresivos presentan problemas en alguno de estos pasos. Por ejemplo, Crick y Dodge (1994) encontraron que estos niños tendían a interpretar situaciones hipotéticas, con carácter ambiguo, con una intencionalidad hostil (justificación de la conducta) mucho mayor que los niños del grupo control, y al mismo tiempo, se centraban mucho más en referentes sociales específicos. Aplicado a niños y niñas implicados en problemas de maltrato escolar, este modelo sugeriría que los niños prepotentes presentarían los mismos déficits que los niños agresivos, mientras que las víctimas expresarían bajas habilidades sociales de asertividad (Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993).

Pero, la generalización desde la conducta agresiva en general, al fenómeno más específico del maltrato entre iguales, por sus propias características -vinculación víctima-agresor, persistencia en la relación de victimización; aislamiento y disminución de la capacidad de defensa de la víctima, influencias del contexto social, papel de los espectadores, etc., no resulta del todo aceptable. Como afirma Dodge (1991) en algunos tipos de conducta agresiva, como lo es la agresión proactiva o intencional, más cercana al fenómeno del maltrato escolar, los problemas de los agresores parecen estar más relacionados con la selección de estrategias y la toma de decisión. Estas extrapolaciones de sus resultados con niños agresivos a niños prepotentes o victimizadores de sus iguales han sido aplicadas por Slee (1993).

Por otra parte están los estudios realizados por Smith y colaboradores. Ellos sostienen que muchos de esos déficits, que supuestamente presentan los niños agresivos, no son más que estrategias adaptativas que éstos ponen en marcha ante situaciones moralmente conflictivas (Smith, 1991; Smith et al. 1993; Sutton, Smith y Swettenham, 1999a). Estos autores consideran inapropiado hablar de déficits cognitivos de los agresores. Más allá de una inadecuada o defectuosa interpretación de las claves sociales, o de tener un limitado rango de respuestas, los niños/as que maltratan a sus compañeros, que tienen actitudes prepotentes, que los molestan insistentemente abusando de su poder social o físico y, en definitiva los victimizan, podrían estar poniendo en marcha estrategias de dominación social en el grupo de iguales, que requieren estrategias sofisticadas de control de la conducta ajena y de ejecución de la propia. En un estudio reciente (Sutton, Smith y Swettenham, 1999b) los autores encontraron evidencias de la hipótesis del componente motivador del maltrato escolar. Los niños agresores

res presentaron mayores habilidades que los niños víctimas y control en tareas de teoría de la mente y cognición social. Estos autores hablan de «maquiavelismo» para interpretar esta actitud de los agresores de ser conscientes de los sentimientos de los otros pero incapaces o bien poco dispuestos a compartirlos. Estas mayores habilidades de comprensión de los estados mentales de los otros les permitirían tener un mayor «éxito social» dentro del grupo.

#### *Violencia entre iguales, desconexión moral y emociones*

Más allá de esta dialéctica conceptual sobre la relación cognición-comportamiento, pocos estudios se han centrado en el componente fuertemente moral y emocional que tienen las relaciones de maltrato entre iguales, como ha puesto de manifiesto un excelente análisis de las perspectivas previamente mencionadas llevado a cabo por Arsenio y Lemerise (2001). Ya sea por sesgos a la hora de procesar la información, o por la puesta en marcha de estrategias adaptativas, estos niños y niñas están inmersos en situaciones socialmente inaceptadas. Crick y Dodge (1994) afirman que si bien las emociones juegan un papel crucial en cada paso del procesamiento de la información social, pocos estudios han intentado integrar cogniciones, emociones y ajuste social, en otras palabras, asumir las preguntas ¿Qué sienten los niños y niñas implicados en estas situaciones?, y lo que más importante, ¿por qué se continúan?. Plantear estos interrogantes desemboca en el estudio de las emociones y de nuevo en la desconexión moral, como posible proceso interno que puede estar manteniendo la continuidad de este tipo de situaciones.

La necesidad de llevar a cabo estudios para conocer si los niños y niñas implicados en situaciones de maltrato escolar utilizan mecanismos de desconexión moral es fundamental sobre todo por la definición del fenómeno en sí. Puesto que sí existe acuerdo entre la comunidad científica en definir el maltrato entre iguales como un tipo específico de agresividad, con unas características sincrónicas y diacrónicas específicas, y con una dinámica relacional clara, la utilización de los mecanismos de desconexión moral que estos niños utilizan podría ser también distinta. Un primer trabajo, bajo estas premisas, ha sido conducido por Bacchini, Amodeo, Ciardi, Valerio y Vitelli (1998), utilizando la escala de desconexión moral propuesta por Caprara et al (1995), para medir la desconexión moral. Los resultados concluyeron que los niños agresores utilizaban más mecanismos de desconexión moral que las víctimas, que los agresores/víctimas y que las niñas agresoras. Otro estudio realizado por una de nosotras (Menesini, Fonzi y Vanucci, 1999) ha llegado a conclusiones similares. Respecto a la utilización de mecanismos específicos, en ambos estudios aparecieron como más frecuentes sólo algunos, pero la misma problemática encontrada en los estudios originales de Bandura y Caprara surgieron: ni todos los mecanismos eran utilizados por todos los niños, ni aparecían definidos claramente. De nuevo, todos parecían explicar el constructo general de desconexión moral. En ambos estudios no han resultado claros los cambios en el uso de determinados mecanismos con relación a la edad. En ninguno de ellos tampoco se han concretado metodologías diversas para el estudio de la desconexión moral con la idea de profundizar sobre cuáles son los mecanismos que se ponen en marcha en situaciones específicas, ni tampoco se ha contemplado la dimensión emocional.

#### *Argumentos de desconexión moral y emociones*

El presente estudio tiene como objetivo continuar este tipo de investigaciones que pretenden describir y explicar los razonamien-

tos de desconexión moral que se ponen en marcha ante la percepción de transgresiones, como las que se realizan cuando se producen actitudes y comportamientos de agresividad injustificada prolongada, que caracterizan los malos tratos, prepotencia y abusos entre el grupo de iguales, contemplando ya no sólo la dimensión cognitiva sino también la emocional. Recientes contribuciones en el área de investigación socio-cognitiva y de representación moral, abogan por la necesidad de entender el comportamiento moral desde un posicionamiento comprensivo que incluya las emociones, los motivaciones, la cognición, las actitudes y el comportamiento (Hoffman, 2000).

Mantenemos la hipótesis de que, en la dinámica relacional que tiene lugar en los procesos de acoso, malos tratos y actitudes prepotentes entre unos y otros escolares, aparecen emociones que pueden estar actuando de mediadoras entre los procesos cognitivos, las actitudes y comportamientos que estimulan, inhiben o soportan la desconexión moral. Si de hecho los estudios llevados a cabo con niños y adolescentes con comportamiento agresivo han puesto de manifiesto la dimensión emocional de la desconexión moral, resulta necesario ahondar en este componente emocional con el objetivo de entender su dinámica.

Existe una fuerte tradición investigadora que ha expresado la relación existente entre emociones y comportamiento y, sobre todo, en el caso que nos ocupa, el comportamiento moral (entre otros, Taguey 1998; Saarni, Mumme y Campos, 1998; Fergusson y Stegge, 1998; Bybee, 1998; Eisenberg, 2000). Diferentes autores han especificado cuáles son estas emociones con alto componente moral en el sentido de que nacen, se mantienen y se expresan en función de las normas y valores socio-morales. Se considera que estas emociones son la culpa, la vergüenza y la empatía aunque, es también cierto, que algunos autores consideran que el orgullo también puede ser una emoción moral de sentido positivo, en este caso, opuesta a la culpa (para una descripción más detallada, ver Saarni, 1999). En función de la dimensión estudiada, algunos autores las han llamado «emociones autoconscientes» (Lewis, 1971), otros, por el contrario, considerando la dimensión moral, las han llamado emociones morales porque acontecen en situaciones moralmente conflictivas. Probablemente, como afirma Eisenberg (2000) dichas emociones presentes ambas dimensiones ya que «*proceden del comportamiento moral, juegan un papel fundamental en la moralidad y necesitan de una capacidad de comprensión, entendimiento y autoevaluación del yo y de los estándares morales*» (Eisenberg, 2000, p. 666). Pero dado que estamos en un contexto moral, nos referiremos a ellas como emociones morales, siempre partiendo de la premisa de que también son autoconscientes.

Desde una perspectiva funcionalista, estas emociones juegan un importante papel en la regulación del comportamiento, promoviendo o inhibiendo conductas y actitudes. Las emociones morales estimulan al sujeto a hacer algo que es percibido como moralmente bueno e inhiben las acciones evaluadas como malas o dañinas. Como hemos visto anteriormente, la gente tiende a comportarse buscando prevenir autoevaluaciones negativas y emociones dolorosas, como la culpa y la vergüenza, pero también buscando sentir emociones positivas, como la felicidad y el orgullo (Saarni et al. 1998). En relación a la desconexión moral, la puesta en marcha de determinados mecanismos podría estar mediando la ausencia de culpa o vergüenza, o favoreciendo sentimientos positivos como el orgullo. Por ejemplo, para el agresor puede ser conveniente evitar sentimientos de culpa y activar sentimientos positivos:

como el orgullo, o cualquier otra emoción autoafirmativa en orden a mantener un comportamiento que produce daño al otro.

#### Estudio del papel mediador de las emociones morales en los razonamientos de desconexión moral en chicos/as implicados en problemas de violencia entre iguales en poblaciones escolares de Sevilla y Florencia

El principal objetivo de este estudio es el conocer cómo aparece el uso de razonamientos de desconexión moral en niños y niñas implicados en problemas de maltrato escolar -agresores, víctimas y chicos y chicas que aún siendo ajenos al problema están presentes en la dinámica del mismo y al que en genérico llamaremos externos-, y observar el papel que en estos procesos tienen las emociones morales, antes descritas, sobre todo considerando cómo estas emociones pueden inhibir o potenciar cada una de ellos.

Es así mismo una finalidad de este trabajo encontrar, si las hubiera, diferencias y semejanzas en poblaciones escolares de dos grupos culturales europeos distintos: chicos/as españoles y chicos/as italianos de las mismas edades y condiciones escolares. Como ya han descrito otras investigaciones realizadas (Bacchini et al., 1998; Menesini et al. 1999) se espera que sean los niños y niñas agresores los que más recurran a estos tipos de razonamientos con respecto a chicos/as que desempeñan los otros roles del fenómeno. Se espera que sean las víctimas las que menos niveles de desconexión moral presenten; así mismo, esperamos que los chicos/as que se colocan en un papel de externos al problema, mantengan unos niveles medios, o equidistantes, respecto de los que están en implicados en el problema (Bacchini et al., 1998; Menesini et al. 1999).

Esperamos conocer cómo los niveles de razonamiento pueden variar en función de la edad de los sujetos (hemos trabajado con dos grupos de edad: 9 y 13 años); igualmente, esperamos encontrar posibles diferencias trans-culturales entre los chicos/as escolares de las dos ciudades europeas en las que hemos recogido los datos: Sevilla (España) y Florencia (Italia).

Finalmente, es propósito de este trabajo, presentar un primer tentativo metodológico para indagar, de manera más comprensiva y específica, en los mecanismos de desconexión moral que estos niños y niñas utilizan y en sus connotaciones emocionales, ya que como comentaremos más adelante, mantenemos la hipótesis de que es la vida emocional, y más concretamente la que hemos llamado emociones morales, las que actúan activando o relajando el criterio moral.

#### Método

##### Participantes

Niños y niñas de la ciudad de Sevilla (N=59) y de Florencia (N=60) de 9 y 13 años, fueron seleccionados y clasificados en víctimas, agresores y externos, utilizando para ello, un cuestionario de nominación entre pares, concretamente la versión adaptada para niños de Sutton y Smith (1999) del *Participant Roles Questionnaire* (Salmivalli et al, 1996). A esta versión del cuestionario Salmivalli, que inicialmente contenía 21 ítems, se añadieron 4 ítems más a la escala de victimización, puesto que en la versión de Sutton y Smith sólo se incluía una pregunta para esta escala. La versión final del instrumento de nominación de los iguales, incluía 25 ítems.

Un análisis factorial previo en las dos muestras confirmó los status encontrados previamente por Sutton y Smith (1999) y estos fueron aceptados para nuestro estudio, quedando, definitivamente, los siguientes status a estudiar: víctima; pro-agresor; defensor y externo. En este trabajo, sin embargo, sólo comparamos los status: pro-agresor, víctima y externo.

Las dos muestras (sevillana y florentina) fueron contrabalanceadas respecto de status y edad, aunque originalmente la muestra de Sevilla disponía de un proporción de sujetos de 9 años mayor que de 13. Sin embargo no fueron balanceadas respecto del género y el status agresor, donde en ambas había pocas niñas.

Los participantes fueron seleccionados bajo las siguientes condiciones:

Escala pro-agresor: puntuación  $Z_{\text{agresor}} > 0$  y ( $Z_{\text{agresor}} > Z_{\text{víctima}} ; Z_{\text{agresor}} > Z_{\text{externo}}$ ).

Escala víctima: puntuación  $Z_{\text{víctima}} > 0$  y ( $Z_{\text{víctima}} > Z_{\text{agresor}} ; Z_{\text{víctima}} > Z_{\text{externo}}$ ).

Escala externo: puntuación  $Z_{\text{externo}} > 0$  y ( $Z_{\text{externo}} > Z_{\text{agresor}} ; Z_{\text{externo}} > Z_{\text{víctima}}$ ).

En definitiva, la muestra final contenía los siguientes participantes:

	Sevilla	Florencia	Total
Agresor	18	21	39
Víctima	17	20	37
Externo	24	19	43
	59	60	119

##### Instrumento y tareas

Una vez seleccionados, los participantes fueron entrevistados, utilizando un procedimiento de diálogo clínico-piagetiano específicamente diseñado para este tipo de problema: Scan-Bullying (Almeida y Del Barrio, 2000)<sup>1</sup>. En la entrevista se presenta a los sujetos una historia prototípica de maltrato entre iguales a través de 15 viñetas que contienen episodios de victimización. La línea narrativa de las viñetas enfatiza un patrón de comportamiento de violencia injustificada consistente y una relación asimétrica de poder, tal y como hemos definido anteriormente el fenómeno del maltrato. En esta historia aparecen los diferentes personajes implicados en el maltrato escolar: agresor/grupo de agresores, una víctima y los externos al problema.

Presentadas las viñetas, se establece un diálogo semiestructurado que indaga en los siguientes aspectos:

- el conocimiento que el sujeto tiene sobre la naturaleza del fenómeno del maltrato escolar;
- la atribución emocional espontánea que el sujeto hace de los personajes de la historia así como a ellos mismos si estuvieran en el papel de éstos;
- la atribución de emociones morales a los personajes y a ellos mismos en el papel de los personajes;
- las estrategias de resolución de la situación que el sujeto propone.

Existen dos versiones de este instrumento, una con viñetas para chicos y otra para chicas que se aplican respectivamente para cada uno de los géneros.

En este estudio, presentamos sólo la sección de los datos y resultados que se refiere a las emociones morales, como medidoras del razonamiento moral de los participantes. Si bien, la indiferen-

cia puede considerarse como ausencia de emoción, se ha incluido dentro de este apartado debido a la carga moral que en esta situación concreta tiene. Las preguntas fueron las siguientes:

Figura 3 Tareas				
	Culpa	Vergüenza	Indiferencia	Orgullo
INTRODUCCIÓN: Un chico/a me contó que si él/ella viviera todo lo que está ocurriendo en esta historia, se sentiría...	... culpable, muy mal consigo mismo.	... avergonzado, le daría mucho corte.	... indiferente, como que le da igual de todo.	... orgulloso, muy bien, muy contento consigo mismo.
<b>TAREA 1</b>	<i>¿Crees que alguien en esta historia podría sentirse así? ¿Por qué?</i>	<i>¿Crees que alguien en esta historia podría sentirse así? ¿Por qué?</i>	<i>¿Crees que alguien en esta historia podría sentirse así? ¿Por qué?</i>	<i>¿Crees que alguien en esta historia podría sentirse así? ¿Por qué?</i>
<b>TAREA 2</b>	<i>¿Si fueras alguno de estos personajes (señalando al agresor/víctima y externo) crees que te sentirías así? ¿Por qué?</i>	<i>¿Si fueras alguno de estos personajes (señalando al agresor/víctima y externo) crees que te sentirías así? ¿Por qué?</i>	<i>¿Si fueras alguno de estos personajes (señalando al agresor/víctima y externo) crees que te sentirías así? ¿Por qué?</i>	<i>¿Si fueras alguno de estos personajes (señalando al agresor/víctima y externo) crees que te sentirías así? ¿Por qué?</i>

*Las tareas*

Como se presenta en el cuadro, se realizaron dos tareas. En cada una de ellas se pedía al sujeto que hiciera una atribución emocional; en la primera a los personajes de la historia; en la segunda debía hacer una atribución propia si hipotéticamente él o ella estuviera en el lugar de cada una de los roles de los personajes de la historia. La pregunta se hacía en general, no en referencia a ninguna viñeta específica.

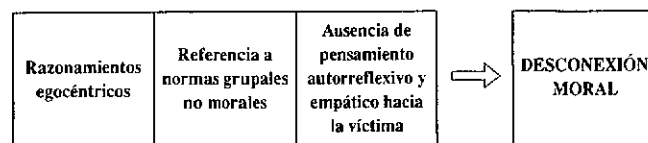
Para cada atribución emocional, la entrevistadora indagaba hasta obtener un argumento moral que explicase dicha atribución. Se consideraron razonamientos de desconexión moral aquellos que justificaban la atribución de indiferencia y orgullo al agresor/es de la historia (Ej. «El niño de la gorra -el agresor en la historia aparecía siempre con una gorra- se siente muy bien consigo mismo porque cuando maltrata al otro niño se cree el más fuerte de todos») y aquellos que específicamente no atribuían ni culpa ni vergüenza a los mismos personajes; (ej. «Nadie se siente culpable porque a todos les gusta hacer eso»).

El mismo procedimiento indagatorio se utilizó para la segunda tarea. Fueron considerados razonamientos de desconexión moral aquellos con los que el sujeto justificaba que él/ella se sentiría orgulloso/a o indiferente si estuviera en el rol del agresor; o con los que justificaba que no tenía por qué sentirse ni culpable ni avergonzado.

Debido a que las respuestas del sujeto suponían argumentaciones más o menos complejas derivadas de una determinada atribución emocional al personaje agresor de la historia, resultaba difícil especificar cada uno de los ocho mecanismos de desconexión moral definidos por Bandura (1991). Todo ello sin olvidar la escasa claridad con que se han manifestado algunos de estos mecanismos en las investigaciones realizadas por los autores (Caprara et al, 1995; 1996a; Bandura et al. 1996) y en aquellas realizadas dentro del maltrato escolar (Bacchini et al. 1998; Menesini et al. 1999). Por ello se creó un sistema de categorías a posteriori, intentando aunar los nexos comunes entre los diferentes razonamientos dados por los participantes. Esta reagrupación se llevó a

cabo relacionando el constructo de desconexión moral propuesto por Bandura, y la dinámica relacional que se establece en los problemas de maltrato. Así, el punto de referencia adoptado por las autoras ha sido el grado de consideración de los otros implicados en el problema. Este posicionamiento, que se adoptado sobre todo porque se está trabajando con cogniciones, emociones y comportamiento moral, podría considerarse una acepción micro de la macro propuesta de Kohlberg (1984), porque es cierto que esta consideración progresiva del otro, va dependiendo evolutivamente de la interiorización de las normas y valores morales, así como del desarrollo de dichas emociones morales<sup>2</sup>.

El reagrupamiento nos proporcionó las siguientes categorías de argumentos de desconexión moral:



*Figura 4. Categorías*

a) *Razonamientos egocéntricos*: Se incluyeron en esta categoría los argumentos de los chicos/as que justificaban el comportamiento del agresor, o de ellos mismos en el lugar del agresor, centrándose en las consecuencias positivas de la conducta reprochable; ignorando, distorsionando o minimizando las consecuencias emocionales negativas que tales conductas tenían para la víctima. (Ej. «Se siente orgulloso porque se siente el jefe, el que más poder tiene y así todos le respetan»; «no se siente culpable porque es sólo un juego, son bromas»).

b) *Razonamientos de referencia a normas grupales no morales*. Se han incluido en esta categoría los argumentos de los chicos/as que justificaban el comportamiento del agresor refiriéndose a la influencia de diversas reglas del grupo de referencia y que podrían considerarse como «no morales» o «desviadas». La conduc-

ta negativa se hacía aceptable en servicio de estas normas sociales, o bien, cuando la toma de decisión se oscurecía mediante la difusión de la responsabilidad. (Ej.: «El agresor se siente indiferente porque todos hacen lo mismo»).

c) *Razonamientos de referencia a la ausencia de capacidad autoreflexiva y empática hacia la víctima.* En este caso, los razonamientos describían al agresor, o a ellos mismos en el supuesto papel de agresores, como faltos de capacidad empática o sin habilidad para ver a los otros, sobre todo a la víctima, como personas con sentimientos, deseos, opiniones. (Ej.: «Se siente bien porque no está pensando en ningún momento lo que le está ocurriendo al otro, lo mal que el otro lo está pasando»).

Dos jueces, uno de cada ciudad, analizaron las entrevistas utilizando el sistema de categorías mencionado. Tras un entrenamiento previo, se realizó un análisis de fiabilidad interjueces utilizando el índice Kappa de Cohen. El índice de fiabilidad alcanzado para cada categoría fue el siguiente: *razonamientos egocéntricos*,  $K=0.91$ ; *reglas morales no morales*,  $K=0.85$ ; *Ausencia de capacidad autoreflexiva*,  $K=0.83$ .

### Resultados

Se han realizado dos tipos de análisis: un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo. Para el análisis cuantitativo se han realizado dos ANOVA con el intento de conocer el nivel general de desconexión moral que han presentado los diferentes grupos de participantes de la muestra del estudio.

En un análisis posterior de carácter cualitativo se ha intentado profundizar en los diversos razonamientos de desconexión moral que utilizan los sujetos de la muestra, en función de su condición en tres aspectos: el status dentro del grupo de sujetos implicados en problemas de violencia (agresores, víctimas y externos); la edad (dos grupos de edad: 9 y 13 años); y finalmente, el origen cultural (dos grupos muestrales: sevillana y florentina, respectivamente). Debido a que en este nivel de análisis las distribuciones de las muestras no satisfacían las condiciones para llevar a cabo análisis de la varianza, los datos se sometieron a pruebas no paramétricas.

A continuación se presenta el procedimiento general utilizado para llevar a cabo ambos análisis.

#### *Procedimientos de análisis de datos*

Las frecuencias de cada categoría fueron inicialmente calculadas para cada emoción y después agregadas en variables sumatorias a lo largo de las cuatro emociones. Estas variables sumatorias nos permitieron conocer el número de veces que cada sujeto había utilizado un determinado tipo de argumento a lo largo de las cuatro emociones. A su vez, estas variables sumatorias se agregaron creando una única variable molar de desconexión moral en referencia al personaje prepotente o agresor (tarea 1) y en referencia a sí mismo como supuesto personaje agresor (tarea 2). Para cada una de estas variables cada individuo de la muestra presentaba una puntuación en función de una escala de 0 a 12, puesto que cada sujeto podía dar más de un argumento para una atribución emocional. Esto provocó que el número de respuestas fuera distinto en cada una de las dos subpoblaciones. Para equilibrar esta diferencia en el número total de respuestas, se transformaron las puntuaciones de cada individuo en proporciones (teniendo en cuenta el número total de respuestas para cada ciudad) siendo transformadas posteriormente en logaritmos en base 10. Esta transformación lo-

gáritmica aportó normalidad a los datos con lo que se realizaron dos ANOVA 3x2x2 con tres factores: STATUS(ST) X CIUDAD(C) X EDAD(E) uno para los argumentos de desconexión moral atribuidos al personaje agresor de la historia (DMA) y otro para los razonamientos de desconexión moral atribuidos a sí mismos como supuestos agresores de la historia presentada (DMSIA).

A nivel cualitativo, para indagar en las posibles diferencias en la utilización de los diversos argumentos, con las variables sumatorias (transformadas en logaritmo) de cada razonamiento descritas al inicio de esta sección, se realizaron pruebas no paramétricas de comparación de medias (K-W).

A continuación se presentarán los resultados obtenidos para las dos variables molares de desconexión moral y finalmente se presentará el análisis de las diferencias en el uso de los razonamientos específicos.

#### *Análisis cuantitativo de los razonamientos de desconexión moral utilizados para interpretar el comportamiento transgresor del agresor/a de sus iguales*

El análisis de la varianza de los razonamientos de desconexión moral atribuidos al personaje/s agresor/es no aportó diferencias significativas ni para los factores principales ni para la interacción de éstos. (Ver tabla 1); la distribución de los datos era similar tanto en relación al status, como a la ciudad y a la edad.

Efectos principales		DMA MEDIA Y D.S.	F SNEDECOR
ST	A	0.23 (0.15)	F (2, 116) = 1,390
	V	0.22 (0.16)	
	E	0.18 (0.18)	
C	S	0.22 (0.17)	F (1, 117) = 0.27
	F	0.19 (0.16)	
E	9	0.21 (0.16)	F (1, 117) = 0.368
	13	0.20 (0.17)	

Leyenda: St: Status; C: Ciudad; E: Edad; DMA: desconexión moral al agresor; A: Agresor; V: Víctima; E: Externo; S: Sevilla; F: Florencia; Edad: 9 y 13 años

Respecto de la desconexión moral referida a sí mismo como supuesto agresor, o protagonista de la situación de la historia, aparecieron efectos significativos con relación al ESTATUS como efecto principal, así como a los efectos de la interacción EDAD X ESTATUS y EDAD X CIUDAD (ver tabla 2); pero no para el efecto de interacción de los tres factores. Con relación al efecto estatus, los participantes agresores de ambas ciudades presentaban mayores niveles de argumentos de desconexión moral que en relación a los otros dos status ( $F(2, 116)=4.879$ ,  $p<0.01$ ); el análisis de las comparaciones múltiples post-hoc de los datos (Scheffe) reveló que esta diferencia era significativa entre los sujetos agresores y víctimas (0.33 Vs 0.13,  $p<0.01$ ).

La interacción Estatus x Edad, descrita en la tabla 2, presentaba como los niveles de desconexión moral, tanto para agresores como para víctimas, aumentaba con la edad, mientras que para el rol de externo disminuía.

Para el análisis de la interacción Ciudad x Edad, el estudio de las medias de cada ciudad, en función de la edad, confirmó que en

Tabla 2  
Medidas y desviaciones estándar para cada uno de los efectos principales y de la interacción en relación a DMSIA. (\*): \* p<0.05; \*\*p<0.01.

Efectos principales		DMSIA MEDIA Y D.S.	F SNEDECOR	Efectos de la interacción	DMSIA	F SNEDECOR	
ST	A	0.33 (0.33)	F (2, 116) = 4,87**	ST x E	A-9 Vs. A-13	0.23 (0.30) Vs. 0.44 (0.34) 9,5E-02 (0.19) Vs. 0.20 (0.29) 0.32 (0.32) Vs. 0.11 (0.20)	F (2, 113) = 5.129**
	V	0.13 (0.23)			V-9 Vs. V-13		
	E	0.23 (0.29)			E-9 Vs. E-13		
C	S	0.23 (0.31)	F (1, 117) = 0.88	C x E	S-9 Vs. F-9	0.25 (0.32) Vs. 0.16 (0.23)	F (2, 115) = 4,167*
	F	0.239 (0.28)			S-13 Vs. F-13		
E	9	0.21 (0.29)	F (1, 117) = 0.32				
	13	0.25 (0.31)					

Leyenda: St: Status; C: Ciudad; E: Edad; DMSIA: desconexión moral a sí mismo como agresor; A: Agresor; V: Víctima; E: Externo; S: Sevilla; F: Florencia; Edad: 9 y 13 años

Sevilla los niveles de desconexión moral a los nueve años eran mayores que los niveles de Florencia a la misma edad, mientras que a los trece años, la relación se invertía, la ciudad italiana presentaba mayores niveles que los niños de Sevilla. La observación de las puntuaciones dentro de cada ciudad confirmó cómo en Sevilla los niveles de desconexión moral disminuían con la edad (0.25 Vs. 0.18), mientras que en Florencia aumentaban en casi el doble (0.16 Vs. 0.30); esta inversión de los datos, que aunque consideramos está en parte explicada por las puntuaciones de cada status dentro de cada ciudad, - en Sevilla los agresores no aumentan mucho con la edad mientras que los externos si descienden en casi 0.30, mientras que en Italia sucede la dinámica inversa- no deja de ser uno de los resultados más paradójicos, y por ende, más relevantes desde el punto de vista del estudio transcultural. Esta inversión de la tendencia dentro de cada país, podría estar explicando el porqué el efecto edad no alcanzaba un nivel de significatividad como factor principal, pero sí como efecto de la interacción con los otros dos factores.

Para profundizar en estos efectos de la interacción, se llevaron a cabo pruebas post-hoc «t Student» con cada par de medias sujetas a comparación. Para la interacción Status x Edad, el aumento en los agresores de 13 años de los niveles de desconexión moral en comparación con los agresores de 9 resultó ser significativa, (t (37) = -2.033, p<0.05), al igual que la disminución del rol externo (t (38,101) = 2.578, p<0.01) mientras no lo fue para las víctimas. Pero para la interacción Edad x Ciudad, como ya se ha comentado previamente, la comparación de medias de los dos pares no alcanzó una diferencia significativa.

En general, a este nivel de análisis, la diferencia más significativa apareció en la segunda tarea, donde los chicos/a que habían sido categorizados por sus iguales como prepotentes o agresores frecuentes de otros, al ponerse en el lugar del agresor, presentaban mayor nivel de desconexión moral, en comparación con los argumentos que enunciaban los chicos/as que habían sido categorizados por sus compañeros como víctimas frecuentes de sus iguales. Este mayor nivel de desconexión moral aumentaba, además, con la edad (agresores de 9 años Vs. agresores de 13).

#### Análisis cualitativo de los diferentes mecanismos de razonamiento de desconexión moral

Como se dijo al inicio de este apartado, se realizaron pruebas no paramétricas para el análisis individual de cada argumento. Se utilizó la prueba del análisis de la varianza de Kruskal Wallis. Las pruebas se realizaron en función de los efectos significativos obtenidos en el ANOVA; si bien es cierto que para la desconexión mo-

ral atribuida al personaje el análisis de varianza no resultó significativo, se realizaron las pruebas en función de los tres factores principales. Para el análisis de los razonamientos de desconexión moral respecto a sí mismo como agresor, la prueba K-W se realizó para el Status, la interacción Edad x Status y Edad x Ciudad. Los resultados fueron los siguientes:

a) *Razonamientos utilizados para atribuir desconexión moral al agresor/ora.* El análisis de los diferentes argumentos de desconexión moral para los diferentes status no resultó significativo, ni tampoco al referirlo al interno de cada país. Para la edad, tampoco aparecieron diferencias significativas dentro de cada ciudad, aunque sí una mayor tendencia por parte de los niños y niñas más pequeños de ambas muestras a utilizar razonamientos egocéntricos. Sin embargo, en la comparación intercultural, aparecieron diferencias significativas en algunos tipos de razonamientos; por ejemplo, el argumento «normas grupales no morales» resultó ser más utilizado por los niños de la muestra de Florencia (Chi2(1)=4.328, p<0.05); mientras argumentos egocéntricos eran los más usados por los niños de la muestra sevillana (Chi2(1)=27.6520, p<0.001).

En general, el resultado más interesante, a este nivel cualitativo, ha sido la comparación intercultural (Sevilla-Florencia): encontramos que los niños/as sevillanos hacían más argumentos egocéntricos, mientras los florentinos se referían más las normas del propio grupo, aunque, como venimos afirmando, estas no fueran de carácter moral.

b) *Razonamientos utilizados para atribuir desconexión moral a sí mismo/a como agresor/ora:* Los efectos más relevantes del análisis de los diferentes argumentos utilizados por los sujetos, cuando los observamos desde la distribución de roles que nos ha dado el cuestionario de nominación entre iguales, fueron:

- 1) la aparición de diferentes argumentos en función del estatus del participante, algo que no había aparecido en la primera tarea. Concretamente, dentro de cada país aparecieron diferencias significativas en el uso de diversos razonamientos. En Florencia, los niños agresores presentaron mayores niveles en la utilización del mecanismo «normas grupales no morales» (Chi2(2)=7.827, p<0.05) en comparación con los externos y las víctimas. En Sevilla, sin embargo, el argumento más utilizado fue la referencia a «ausencia de capacidad autoreflexiva y empática» por parte de los escolares externos al fenómeno del maltrato, en comparación con las víctimas (Chi2(1)=6.816, p<0.05); no se encontraron diferencias respecto de los agresores y las víctimas a este



respecto en el uso de ningún otro argumento de desconexión moral, ni en la muestra sevillana ni en la florentina.

- 2) Profundizando en los diferentes efectos de interacción que el Anova había descrito como significativos, los resultados más interesantes fueron que los niños más grandes de la muestra florentina utilizaban más los mecanismos en referencia a «a normas grupales no morales» ( $\text{Chi}^2(1)=4.214$ ,  $p<0.05$ ), mientras que para los niños de Sevilla, fueron los niños más pequeños los que utilizaron en mayor medida el mecanismo «ausencia de capacidad autoreflexiva» ( $\text{Chi}^2(1)=4.857$ ,  $p<0.05$ ).

En este apartado, para concluir, los datos más interesantes son las diferencias de status aparecidas al interno de cada ciudad, como son, el uso de normas grupales no morales por parte de los agresores italianos, y la ausencia de capacidad autoreflexiva por parte de los externos sevillanos. Estas diferencias además están fuertemente correlacionadas con la edad, ya que son los agresores más grandes de Florencia los que más utilizan este tipo de argumentos, mientras que son los externos más pequeños de Sevilla, los que utilizan la «ausencia de capacidad autoreflexiva».

### Conclusiones

Aun considerando este estudio como un intento metodológico de vincular el pensamiento moral a la percepción de estados emocionales ligados a comportamientos que incluyen una transgresión ética de carácter injusto y a veces doloroso, los resultados que vamos obteniendo, apuntan a que, efectivamente, podemos considerar la percepción de las llamadas emociones morales, como procesos mediadores de los juicios sobre acontecimientos de violencia entre iguales.

Como recordaremos, el primer objetivo de este trabajo se centraba en encontrar diferencias en función del status en el uso de argumentos que soportaran un razonamiento de desconexión moral que permitiera al agresor de sus compañeros, justificar su comportamiento. Los resultados que hemos obtenido apuntan a esa tendencia, sobre todo cuando se les estimula a que argumenten poniéndose en el lugar del agresor-transgresor. Ello confirma estudios anteriores en los que también se ha comprobado que existe una tendencia a justificar comportamientos prepotentes o de maltrato basándose en una percepción claramente desviada de la que se considera común. Efectivamente en los trabajos de (Bacchini, et al. 1998; Menesini et al. 1999) los niños/as agresores presentaron mayores niveles de mecanismos cognitivos de desconexión moral. En nuestro estudio esto sucede tanto con la muestra sevillana como con la muestra florentina. Esta mayor presencia de argumentos de desconexión moral que practican los agresores de sus compañeros/as podría estar explicando una ausencia real de sentimientos de culpa y por tanto un estado emocional frío, donde normalmente, la mayoría de los chicos/as activan un estado emocional culposo o de empatía emocional con la víctima; así como la tendencia de los chicos/as agresores a experimentar sentimientos positivos y de auto-aprobación ante la propia conducta negativa (Boulton y Underwood, 1992) y a atribuir a sentimientos positivos, de felicidad al agresor, que algunos autores han llamado «happy victimizer expectancy» (Nunner-Winkler y Sodian, 1988; Arsenio y Kramer 1992).

Sin embargo, el hecho de que estas atribuciones diferenciales no aparezcan en la primera tarea, nos obliga a pensar acerca de la

diferencia entre la heteroatribución (atribuir sentimientos y justificar actuaciones en otra persona) y la autoatribución (justificar actuaciones y atribuir emociones de uno mismo). Mientras que en algunas investigaciones interesadas en la atribución emocional no se han encontrado diferencias (Boulton y Underwood, 1992 entre otros), los resultados de esta investigación apuntan que las cosas van en otra dirección.

Podría entenderse que los chicos/as tienen una representación mental de cómo es el agresor o victimizador de sus iguales, un agresor «desconectado» moralmente, que utiliza argumentos para justificar esa desconexión moral, evitando así, los efectos emocionales que la autosanción le puede provocar, y buscando experimentar sentimientos de autoaprobación (Bandura, 1991); pero cuando los sujetos tienen que ponerse en el lugar del agresor/a y percibirse a sí mismos como tal, los argumentos cambian según se tenga una tendencia comportamental a ser un chico/a que agrade injustificadamente a otros (los que en el cuestionario de nominación entre iguales fueron clasificados como escolares agresores). Efectivamente, son los chicos/as agresores los que presentan mayores niveles de argumentos de desconexión moral, respecto a los sentimientos y emociones que sufrirían hipotéticamente sus víctimas.

En general, en este estudio, las diferencias entre agresores y víctimas resultan interesantes por dos motivos. El primero es el hecho, ya comentado, de que las víctimas presenten los niveles más bajos en desconexión moral, confirmando así los estudios previos en este campo (Menesini et al. 1999 y Bacchini et al. 1998); ello podría estar dejando entrever el mayor sentido de responsabilidad moral de estos chicos/as, que por otro lado, son escolares afectados de otros tipos de problemas de competencia social, como escasa capacidad asertiva o dificultades para cortar relaciones dañinas con otros escolares. La víctima, cuyo rol social es el del que sufre la prepotencia de sus compañeros, parece estar dotada de un mayor sentido de la responsabilidad moral personal ante la emisión de conductas reprobables, y es por ello que es capaz de conocer los argumentos de desconexión moral que utiliza el agresor (tarea 1) pero no es capaz de compartirlos, cuando debe ponerse en el lugar del que debe ser responsable y culpable de sus actos, pero en realidad no lo hace (ejemplos de la tarea 2).

El segundo se refiere a las diferencias que hemos encontrado en relación a los escolares ajenos al problema; en los que han sido categorizados como externos al fenómeno, pero que, como sabemos, participan cognitivamente del mismo, ya que se reconoce (ver Ortega y Mora-Merchán, 2000) que están muy bien informados de la existencia de los malos tratos entre sus compañeros. En el estudio realizado por Bacchini et al. (1998), inicialmente se consideró la puntuación media de desconexión moral del externo como «*mitad entre dos extremos*»; que se acercaba más o menos al agresor en función de la zona socio-demográfica de las diferentes escuelas que participaron en el estudio. En el presente estudio, la puntuación media del chico/a ajeno al fenómeno de la violencia, pero bien informado sobre ella y sobre los sentimientos de sus protagonistas: víctimas y agresores, también se sitúa en el punto medio de las puntuaciones de los roles protagonistas (agresores y víctimas). Este dato resulta interesante sobre todo para entender la posible actitud pasiva que juegan estos niños y niñas en el mantenimiento del fenómeno de la agresividad injustificada y la violencia entre iguales. Se ha propuesto (Ortega, 2000) el concepto de perplejidad moral para interpretar una cierta actitud patética ante los hechos violentos en los que no participamos, pero a los que no ponemos remedio. Este patetismo moral, que es muy probable que esté afectando

tando a los escolares comunes -que no se implican en problemas de malos tratos, pero que tampoco defienden a las víctimas ni denuncian a los agresores- podría explicar una suerte de doble moral o de relajación en el comportamiento ético, que luego hubiera que justificar con argumentos no apropiados, ya que no son coherentes ni justos; es decir, mediante desconexión moral. Lógicamente para justificar lo injustificable, no cabe más que un pequeño autoengaño que puede muy bien buscarse en una atribución emocional igualmente inapropiada. Dicho de otra forma, es necesario creer y argumentar que la víctima no sufre, para poder justificar nuestro comportamiento de no intervención; o, por el contrario, hay que suponer emociones erráticas a un agresor al que no detenemos, para justificar nuestra no actuación: si él/ella es muy diferente, o tiene motivos que no comprendo, o yo no me puedo poner en su lugar, quizás sea lógico no hacer nada.

En relación a las posibles diferencias en función del status en el uso de diferentes argumentos de desconexión moral, como era de esperar, no se encontraron diferencias para la primera tarea. Para la segunda tarea sin embargo, aparecen diferencias tanto en Sevilla como en Florencia. Los escolares ajenos al fenómeno de la violencia entre iguales -externos- de la muestra de sevillana utilizaron más el razonamiento «ausencia de capacidad autoreflexiva» que los chicos/as categorizados como víctimas de sus compañeros/as. Igualmente, el uso de este tipo de razonamiento, cercano a la «deshumanización de la víctima» propuesto por Bandura, fue encontrado tanto en el estudio de Bacchini et al. (1998) como en el de Menesini et al. (1999) como siendo uno de los más utilizados por los agresores. El hecho de que para la muestra de Sevilla aparezca como más utilizado por los chicos/as que no se ven envueltos en este tipo de problemas frecuentemente, podría explicarse en parte por la metodología utilizada. La situación de entrevista, en comparación con un cuestionario anónimo, implica cierto componente de deseabilidad social, probablemente mucho más fuerte en aquellos sujetos más directamente implicados en el problema. El externo, en este caso, tendría más libertad para responder, compartir e incluso justificar la moral del agresor. Esto podría explicar el porqué las diferencias se encuentran entre el externo y la víctima pero no entre el externo y el agresor. En la muestra de Florencia, los escolares agresivos hacen más uso de los razonamientos en referencia a «normas grupales no morales», en comparación con las víctimas y los externos. El uso de este tipo de razonamientos pone en evidencia la gran influencia de los iguales en el refuerzo y mantenimiento de este tipo de conductas; debemos quizás pensar que los chicos/as florentinos mantienen durante más tiempo el respeto y la referencia a normas grupales de carácter convencional -recuérdese que se trataba de reglas no morales- que los chicos/as sevillanos. Cabe una pregunta, que no estamos en condiciones de contestar con este primer estudio, pero que tiene importancia desde el punto de vista del fenómeno de la agresividad injustificada como comportamiento complejo de carácter sociocultural: ¿qué mecanismo de socialización por los iguales se está produciendo en los contextos italianos -nos referiremos a la ciudad de Florencia- y qué mecanismos igualmente culturales se activan entre la población de nuestras escuelas -nos referimos al contexto sevillano-? Volveremos sobre este punto en breve.

En relación a los cambios evolutivos, como hemos visto, el análisis de la varianza no ha mostrado diferencias significativas en ninguna de las dos tareas, pero sí para la interacción entre el estatus del protagonista, en la segunda tarea (atribución de razonamientos de desconexión moral, en el supuesto de ser uno mismo el

agresor). Los escolares categorizados por sus iguales como agresores frecuentes de sus compañeros, que tenían 13 años, presentan mayores niveles de desconexión moral que los escolares del grupo de edad de los pequeños (de 9 años); esta tendencia a que con la edad, aumente la desconexión moral ha sido puesta de manifiesto en el trabajo de Bandura et al. (1996) siempre en referencia a agresor. La confirmación de que los chicos/as que se implican en problemas de violencia entre iguales, actuando de forma agresiva contra otros, son los que más argumentos de desconexión moral realizan, y que esta tendencia además aumente con la edad, podría estar en la base del alto riesgo de estos chicos y chicas se vean implicados en conductas delictivas durante la juventud; fenómeno éste que ha sido descrito en las investigaciones longitudinales sobre la violencia entre iguales (Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchán, 2000, entre otros).

Los chicos/as que no se implican en este tipo de problemas -el status externo- en cambio, muestran niveles de razonamiento de desconexión moral que van disminuyendo con la edad; quizás deberíamos pensar que no implicarse en fenómenos de violencia, es además, un buen pronóstico para predecir la buena integración social y mantenerse al margen de fenómenos más complejos y más difíciles de atajar, como la violencia callejera o la criminalidad juvenil. Además, el hecho de que estos niveles bajen en este grupo de chicos/as específicamente, podría estar relacionado con la disminución del maltrato entre escolares con la edad, disminución encontrada en la mayoría de los estudios descriptivos sobre violencia escolar en Europa y en la actitud de estos chicos y chicas hacia el maltrato entre escolares, que es, claramente una actitud de rechazo (ver Ortega y Mora-Merchán, 2000; Menesini, 2000; Vanucci, 1997, entre otros).

Profundizando en cómo varían estos argumentos en función de la edad, aparecen en nuestros resultados diferencias significativas en las dos tareas que hemos realizado con nuestros sujetos. Los argumentos egocéntricos atribuidos al agresor se han presentado más frecuentes en ambas ciudades, aunque sólo han alcanzado la significatividad en Sevilla, mientras que para la muestra de Florencia, los niños y niñas más mayores han presentado un mayor uso de argumentos grupales no morales. Interpretamos este hecho, en el sentido inverso, a como hicimos con el mecanismo de recurrir a normas no morales del grupo, más frecuente en la muestra florentina. Los chicos/as sevillanos, parecen evolucionar más acorde con la expectativa evolutiva teórica; es decir, una pérdida progresiva de egocentrismo intelectual con la edad y un acercamiento a modelos autónomos de criterio moral a medida que progresa el desarrollo y el aprendizaje. No quisieramos ir muy lejos en la interpretación de el dato contrario, que aparece en la muestra florentina y sobre todo en la presencia pertinaz del argumento referido a normas y convenciones no morales del grupo de iguales, que progresa con la edad en los escolares italianos. Volvemos al heurístico que señala el proceso de socialización por los iguales de estos chicos y chicas. Nos preguntamos si cabría esperar que los preadolescentes italianos desarrollaran, aún más que los españoles, un fuerte apego a las convenciones de su propio grupo de iguales y que este valor social se convirtiera en norma con rango moral. Es pronto para afirmar un enunciado cerrado, en este sentido, pero no deja de llamar la atención este «quiebro» evolutivo.

Sobre todo, pensando en la intervención educativa para prevenir la violencia entre escolares sería importante examinar más a fondo el sistema de convenciones y el valor que los chicos y chicas atribuyen, en estas edades, a la opinión y el criterio de sus

iguales. Si hemos de guiarnos por lo que apuntan nuestros datos, deberíamos pensar que el grupo de compañeros/as tiene tanto poder en la formación del criterio social que permite una transgresión cognitiva y moral: la elevación de la regla convencional y arbitraria del grupo, a la categoría de argumento moral; evidentemente mediante un mecanismo de desconexión emocional y moral.

Para la atribución de argumentos de desconexión moral a sí mismos como agresores con relación a la edad, los datos revelaron que en Sevilla había diferencias con la edad el uso de razonamientos de «ausencia de capacidad autoreflexiva» (nueve años más que trece años) mientras que en Florencia, el uso del mecanismo «normas grupales no morales» fue utilizado significativamente más por los chicos/as mayores (13 años). De nuevo, el pertinaz uso del mecanismo de desconexión moral que utiliza como coartada argumentos relativos a supuestos criterios grupales, apunta hacia esa especial valoración, en la cultura de los chicos/as florentinos, de su grupo de iguales. En Sevilla sin embargo, la aparición de este tipo de argumentos en los niños más pequeños podría interpretarse sobre todo teniendo en cuenta el descenso general en la muestra sevillana seleccionada de los niveles de desconexión moral y específicamente de los externos, como han presentado los datos del ANOVA.

Es evidente que esta diferencia en el uso evolutivo de los diferentes mecanismos está presentando también, en alguna medida, diferencias culturales entre Sevilla y Florencia. Mientras en Sevilla el razonamiento «ausencia de capacidad autoreflexiva» es el más cercano a la deshumanización que el agresor hace de la víctima; en Florencia el mecanismo más frecuente y el que apoya dicha deshumanización, es el de la difusión y el desplazamiento de la responsabilidad, haciendo que ésta recaiga en un ente que como tal no tiene connotaciones emocionales directas, como es el grupo en sí, y no sus miembros individuales. Otro dato a tener en cuenta es el mantenimiento en los niños y niñas de florencia en ambas tareas, de este argumento en referencia a normas grupales no morales. Sin bien es cierto que en la primera tarea el uso es indiferenciado en función del estatus, mientras que en la segunda tarea son los agresores mayores quienes más los utilizan, parece que existe cierto consenso por parte de estos niños y niñas de Florencia a referirse al grupo de iguales para justificar la conducta reprochable. En Sevilla sin embargo no se produce este hecho. Mientras que para la primera tarea aparece que el uso de argumentos egocéntricos disminuye con la edad, en la segunda tarea, el argumento más utilizado cambia, es de nuevo la ausencia de capacidad autoreflexiva más utilizada por los niños externos más pequeños. El porqué este cambio en el uso de los diferentes argumentos en Sevilla no resulta del todo claro. De nuevo la diferencia entre atribución y heteroatribución se hace evidente. Parecería que para la heteroatribución de emociones de desconexión moral los niños más pequeños pensarán en el agresor como alguien que se mueve por su propio beneficio. Sin embargo, a la hora de pensar en ellos mismos como agresores, se atribuirían características específicas como la falta de capacidad empática, o la incapacidad de pensar seriamente en lo que se hace, como medio para justificar, y en cierta medida, excusar su hipotético rol de agresor. Sin embargo, más allá de estas posibles interpretaciones, es pronto para concluir de forma definitiva. En nuestra opinión se hacen necesarias nuevas investigaciones que profundicen en estas diferencias culturales y el uso de medidas más potentes que puedan concluir con mayor certeza las diferencias encontradas, sobre todo las diferencias evolutivas.

El último objetivo de este trabajo era el de presentar una nueva metodología, más profunda, comprensiva y más cercana a la vida

social y relacional de los niños y niñas. Así como no se ha podido profundizar en las diferencias de género, debido sobre todo al escaso número de niñas, se nos han planteado nuevos interrogantes después de realizar este trabajo. El primero de ellos es la diferencia entre hetero y autoatribución antes comentada. El segundo de ellos es el efecto que ambas pruebas han tenido en ambas muestras. El hecho de que en Sevilla, si bien los agresores son los que más desconexión moral presentan, no resalten en ningún mecanismo especial sobre todo en comparación con las víctimas resulta interesante. ¿Podrían estar los niños y niñas de esta muestra más sujetos a la deseabilidad social que implica la entrevista? En referencia a los niños y niñas italianos de esta muestra, ¿el justificar estos comportamientos en referencia a las normas grupales hace más legítimo el comportamiento y por tanto el efecto de la deseabilidad social es menor?

Otro punto que nos gustaría puntualizar sería el uso de estos argumentos de desconexión moral. La cercanía de cada uno de estos tres tipos de argumentos a algunos de los presentados por Bandura es muy clara. El uso de argumentos egocéntricos se avicina al argumento distorsión de la consecuencia propuesto por el autor, así como los argumentos referidos a las normas grupales no morales se avicinan a la difusión y desplazamiento de la responsabilidad. Respecto al último argumento que consideramos, la ausencia de capacidad reflexiva y empática, si bien se avicina a la deshumanización de la víctima, la connotación de falta de capacidad empática resulta interesante sobre todo por el hecho de que no se haya encontrado en los agresores, y sí se haya encontrado en los externos, sobre todo de los sujetos de Sevilla. El hecho de que estos niños piensen en sí mismos como agresores desconectados debido a esta falta de capacidad empática y autoreflexiva sobre lo que hacen, en cierta medida les excusaría su comportamiento. Es más fácil para estos niños externos pensar que tendrían esta dificultad porque verdaderamente ellos no se ven implicados directamente en el problema. Para los agresores, sin embargo, la utilización de este argumento les haría reconocer que no piensan en lo que están haciendo. Esto les resultaría doloroso, y después de todo el discurso que hemos avanzado en estas páginas, no les resultaría adaptativo. Más allá de considerar este tipo de aproximación al problema como una panacea, resulta necesario continuar estudios que se adentren y profundicen cada vez más en este fenómeno, que desgraciadamente existe en el contexto social de los alumnos y alumnas. Este trabajo, no ha sido más que un primer intento.

Lo que sí queremos aportar, volviendo ahora al planteamiento inicial sobre la necesidad de comunicación entre los discursos de la Filosofía moral y los de la Psicología, es lo que para nosotras es el principal aprendizaje de este trabajo investigador que está todavía en marcha: es imprescindible acudir a las referencias que nos proporcionan los filósofos y ensayistas del comportamiento cívico y de la Ética como ámbito de la cultura. Si, como pensamos, no se puede separar el pensamiento sobre qué está bien y qué está mal, ni de las emociones y sentimientos que la maldad y la bondad nos proporcionan, ni de la valoración moral que nos merece el comportamiento ajeno y el propio, es imprescindible asumir, al menos como heurísticos, hipótesis con las cuales diseñar investigaciones sobre pensamiento moral que no exijan al sujeto que se estudia que separe su discurso cognitivo de su experiencia real y de las emociones y sentimientos que la experiencia le proporciona.

Por otro lado, igualmente pensamos que tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el de las actitudes y los comportamientos, el proceso de desarrollo del criterio moral no puede ser

independiente del proceso de desarrollo de la capacidad emocional de comprender al otro y comprenderse a sí mismo como un ser social con una responsabilidad moral personal. Un bien común que, con buena lógica, requiere la coherencia de criterio moral y que debe tender a rechazar el perverso mecanismo de desconexión moral y a sustituirlo por la capacidad crítica no ya de juicio, sino de actitud y comportamiento. Cerramos aquí nuestra reflexión, invitando a utilizar los postulados que la propuesta de educación cívica de la Ética filosófica nos propone. Estamos con Adela Cortina cuando dice que «Una persona alta en moral, en este sentido, sabe, pues, distinguir entre normas comunitarias convencionales y principios universalistas, que le permiten criticar incluso las normas comunitarias»; y más tarde cuando afirma: «sólo pueden pretender validez las normas que encuentran (o podrían encontrar) aceptación por parte de todos los afectados, como participantes en un discurso práctico». (Cortina, 1996, p. 57)

Permítasenos terminar finalmente, como empezamos, afirmando el deseo de que los dos discursos de las ciencias sociales que se ocupan de la moral pública y privada: el filosófico y el psicológico, tengan la posibilidad de observarse y criticarse mutuamente. Para esto es necesario que los psicólogos leamos las propuestas de la Filosofía igual que los filósofos leen, estudian y critican las propuestas de la Psicología.

#### Agradecimientos

Este trabajo se está realizando dentro del proyecto Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion. Financiado por la Comisión XII de la Unión Europea, bajo el Programa Training and Mobility of Young Researchers (C716987057). Código del proyecto: OERBFMRX-CT-139.

#### Notas

<sup>1</sup> Las autoras agradecen sinceramente a Ana Almeida y Cristina del Barrio la concesión de este instrumento, así como sus sugerencias y comentarios que han ayudado al enriquecimiento de este trabajo.

<sup>2</sup> El término «mecanismo de desconexión moral» no será utilizado como tal puesto que en este trabajo no se estudian separadamente los diferentes mecanismos propuestos por Bandura (Bandura, 1991). Por ello se adoptará el término razonamiento o argumento de desconexión moral.

#### Referencias

- Almeida, A. (1999). *Report on the use of cartoons to assess cognitions, emotions and coping strategies in bullying situations*. Braga: Universidade do Minho (pp 3). Documento publicado en la página web del proyecto TMR.
- Almeida, A. y del Barrio, C. (2000). Using the Scan-Bullying to study children and adolescents= representation of peer bullying. Comunicación presentada en el 15<sup>th</sup>. *International colloquium on the brain and aggression (CICA)*, Miraflores, 7-9 Julio, Madrid.
- Almeida, A., del Barrio, C., Márquez, M., Gutierrez, H. y Van der Meulen, K. (2001). Script-cartoon narrative of bullying in children and adolescents: A research tool to assess cognition, emotions and coping strategies in bullying situations. En M. Martínez (Ed.). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. Nueva York: Kluwer publishers.
- Aranguren, J. L. (1958). *Ética*. Madrid: Revista de Occidente.
- Arsenio, W. A., y Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development* (63), 915-927.
- Arsenio, W. A. y Lemerise, E.A. (2001). Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes, and Social Competence. *Social Development* (10), 59-73.
- Asendorpf, J. B. y Nunner-Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behaviour in real moral conflicts. *Child Development* (63), 1223-1235.
- Bacchini, D., Amodeo, A.L., Ciardi, C., Valerio, P. y Vitelli, R. (1998). La relazione vittima-prepotente: stabilità del fenomeno e ricorso a meccanismi di disimpegno morale. *Scienze dell'interazione* 5 (1), 29-46.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of moral thought and action. En W. Kurtines y J. Gewirtz (eds.), *Handbook of moral behaviour and development Vol 1: Theory* (pp.46-103) Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Bandura, A. (1996). Teoría socialcognitiva del pensamiento e dell'azione morale. *Rassegna di Psicologia* 13 (1), 23-92. (Orig.1991).
- Bandura, A., Barbanelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology* 71(2), 364-374.
- Borg, M. G. (1998). The emotional reaction of school bullies and their victims. *Educational Psychology* 18(4), 433-444.
- Boulton, M. J. y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology* (62), 73-87.
- Bybee, J. (1998). *Guilt and Children*. New York: Academic Press.
- Caprara, J. V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality* (7), 19-36.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., y Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in età evolutiva. *Età evolutiva* Junio (51), 18-29.
- Caprara, G. V., Barbanelli, G., Vicino, S. y Bandura, A. (1996a). La misura del disimpegno morale. *Rassegna di Psicologia* 13(1), 93-105.
- Caprara, G.V. y Malagioti Togliatti, M. (1996b). Personalità e disimpegno morale: contributi preliminari e prospettive di ricerca. *Rassegna di Psicologia* 13(1), 11-22.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1996). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación* (7), 41-63.
- Crick, N. R. y Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin* 115(1), 74-101.
- Crick, N. R. y Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development* (67), 993-1002.
- Crick, N. R. y Dodge, K.A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith and Sweetenham. *Social development* 8(1), 128-131.
- Del Barrio, C. (1999). *Report on the use of Semistructured Interviews and qualitative methods for the study of peer bullying*. Madrid: Universidad

- Autónoma de Madrid, (pp.10). Publicado en la página web del proyecto TMR.
- Dodge, K.A. (1986). A social-information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (ed.) *The Minnesota Symposium on Child Psychology Vol. 18* (pp. 77-125). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Dodge, K.A. (1991). Emotion and Social information processing. En J. Garber, y K.A. Dodge (eds.) *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual review of psychology* (51), 665-697.
- Fergusson, T. J., y Stegge, H. (1998). Measuring Guilt in Children: A Rose by Any Other Name Still Has Thorns. En J. Bybee (ed.), *Guilt and Children* (pp 19-74). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Lewis, H. B. (1971). *Shame and Guilt in neurosis*. New York: International Universities Press.
- Menesini, E., Fonzi, A. y Vanucci, M. (1999). Il disimpegno morale: la legittimazione del comportamento prepotente. En A. Fonzi (ed.) *Il gioco grudele* (pp 39-53) Firenze: Giunti.
- Menesini, E. (2000). *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Firenze: Giunti.
- Nunner-Winkler, G., y Sodian, B. (1988). Childrens understanding of moral emotions. *Child Development* (59), 1323-1338.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blakwell Publishers.
- Ortega, R. (2000). *A global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory School*. Comunicación presentada en el 6th Meeting of TMR programme Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion. Cruz quebrada- Dafundo, Lisboa.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega y Gasset, J. (1967). *Por qué he escrito: el hombre a la defensiva*. Madrid: Revista de Occidente.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgement on the child*. IL: Free Press.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Saarni, C. Mumme, D. L. y Campos, J.J. (1998). Emotional Development: Action, Communication and Understanding. En W. Damon y. N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child Psychology Vol.3* (pp 237-309). New York: John Willey and Sons.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participants Roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour* (22), 1-15.
- Savater, F. (1997). *El valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Slee, P. T. (1993). Bullying a preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care* (87): 47-57.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimisation in school peer groups. *The psychologist: Bulletin of The British Psychological Society* (4), 243-248.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (ed.) *Understanding relationships processes Vol 2: Learning about relationships* (pp 184-212). Newbury Park: CA, Sage Publications.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., Morita Y., Junger-tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The nature of school bullying. A cross national perspective*. London: Routledge.
- Sutton, J., y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the Participant Role Scale approach. *Aggressive Behaviour* 25(2), 97-111.
- Sutton, J., Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999a.). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of developmental Psychology* (17), 435-450.
- Sutton, J., Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999b). Bullying and «Theory of mind»: A critique of the «Social Skills Deficit» view of antisocial Behaviour. *Social development* 8(1), 118-127.
- Sutton, J., Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999c). Socially undesirable need not be incompetent: A response to Crick and Dodge. *Social Development* 8 (1): 132-134.
- Tagney, J. P. (1998). How does guilt differ from shame?. En J. Bybee (ed.) *Guilt and Children*. Nueva York, Academic Press.
- Vanucci, M. (1997). *Prepotenza fra pari a scuola: Atteggiamenti e Disimpegno Morale in soggetti della Versilia*. Trabajo de licenciatura presentado en el Dpto. Psicología Generale dei Processi de Sviluppo e Socializzazione. Firenze: Università degli Studi di Firenze (pp. 187).
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el Hombre*. Madrid: Alianza Editorial.